Année universitaire 2023/2024

Niveau 3ème année LMD

Module : Initiation aux langues de spécialité

1. Partie théorique du cours de LSP (réservée au premier semestre)

Objectif général du cours :

Les démarches de formation qui relèvent d’une problématique « Français sur objectifs spécifiques » sont de plus en plus nombreuses, en raison de l’expansion de la mobilité professionnelle et étudiante. Notre objectif fondamental dans ce cours est de mettre à la portée des formateurs confrontés à des publics de professionnels les points clés de la didactique du FOS, qui président à l’élaboration des programmes. Ces programmes qui proposent des activités répondant aux exigences et aux besoins de professionnels dans différents domaines en l’occurrence ; le tourisme, l’hôtellerie et la restauration, les affaires et l’entreprise, le droit, la médecine et les sciences et bien d’autres domaines de la vie quotidienne tels que le domaine culinaire, la couture, le génie-civil et l’informatique…

Ce type de formation s’adresse à des publics adultes devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire et professionnelle.

Introduction générale :

Le FOS constitue un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d’enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs, à une époque où la mobilité devient incontournable (effectuer un semestre d’études à l’étranger est de nos jours quasiment un passage obligé de tout parcours universitaire, remarque Dominique Abry, ainsi tout professionnel peut être amené à réaliser une tâche impliquant une langue étrangère. Il convient donc de faire le point sur la place qu’occupe ce type d’enseignement dans le champ du FLE, ainsi que sur ses spécificités.

Avant de détailler ce processus de formation en FOS, de mettre le point dans une perspective didactique sur la pédagogie par objectifs.

Il est nécessaire d’indiquer brièvement les perspectives ouvertes par cette démarche, les avantages incontestables qu’elle comporte, mais aussi quelques- unes des questions que l’on peut se poser à son endroit.

Cette approche a le mérite d’introduire de la rigueur dans l’enseignement, et particulièrement dans la démarche de l’enseignant : elle la rend plus cohérente et définit mieux ses différents niveaux ; elle crée les conditions d’une évaluation plus objective et plus rigoureuse ; elle permet de l’articuler sur les milieux qui lui sont extérieurs et auxquels elle prépare (qu’il s’agisse de milieux universitaires ou professionnels).

Dans cette perspective, il est incontestable que travailler à mieux définir les objectifs de l’enseignement, c’est l’améliorer, en particulier sur les différents points suivants : il y a progrès lorsque l’enseignant doit rendre son apprenant capable, dans un domaine spécifique, conséquence à ce point précédent, il y a progrès lorsqu’on cherche à préciser les résultats attendus et à les décrire sous forme de comportements observables, non seulement par l’enseignant mais par l’apprenant lui-même. Ce caractère explicite des objectifs constitue un autre progrès, dans la mesure où il instaure une transparence dans l’enseignement, cette transparence permettant une communication claire entre les partenaires.

Si l’on regarde de plus près le développement de cette approche, on ne peut qu’être frappé par trois circonstances :

* Elle s’est d’abord développée dans l’enseignement technique, professionnel en particulier,
* Elle a débuté par les niveaux les plus élémentaires de formation (CAP),
* Elle a d’abord concerné la formation des adultes.

On constate, en effet que cette approche s’est d’abord introduite au niveau des qualifications professionnelles, ou plutôt de l’articulation entre la formation et les qualifications professionnelles : c’est là sans doute, que c’était le plus urgent, car les diplômes délivrés doivent attester de la qualification de ceux qui les possèdent, aussi bien sur le plan communicationnel, c’est-à-dire linguistique que sur le plan technique, en d’autres termes de leur capacité à occuper tel ou tel emploi, en leur qualité de publics spécialisés.

Ces publics dits « spécialisés » ne sont certes pas une nouveauté sur le terrain de la didactique des langues, et plusieurs auteurs se sont déjà interrogés sur les implications multiples de ce type de formation. Tout en s’appuyant sur les recherches et les écrits existants, ce cours s’efforcera d’illustrer par des exemples concrets, l’évolution suivie par ces publics.

Les demandes de formation qui relèvent d’une problématique FOS sont de plus en plus nombreuses, en raison de l’expansion de la mobilité fonctionnelle et étudiante.

L’intérêt de ces demandes réside dans le fait qu’elles sont un reflet et une information fidèles de ce qui se passe sur le terrain. Il est donc fondamental de prendre en considération cette réalité et de répondre au mieux à ces demandes, afin de ne pas se couper de l’évolution du public. Si le français se maintient comme langue de communication sur la scène internationale, c’est en grande partie parce qu’il est langue de communication dans les échanges professionnels, scientifiques et universitaires, etc.

Les formations en Français Langue Etrangère (FLE), qui s’inscrivent dans une optique large de formation de la personne, continuent à occuper une place significative (en particulier dans les pays où le français est enseigné dans les établissements secondaires et dans les sections bilingues). Mais les demandes de formation pour un public défini et avec des objectifs précis, qu’ils soient professionnels ou universitaires, constituent depuis quelques décennies une part importante de l’activité des établissements de formation des publics adultes (centres universitaires d’études françaises, alliances françaises en France ou à l’étranger, centres culturels, organismes privés de formation en langues, chambres de commerce et d’industrie, etc.). C’est d’ailleurs grâce à ces demandes que la diffusion et l’enseignement de la langue française connaissent un nouvel élan.

Ces publics apparus depuis les années 60, avec une demande en communication professionnelle spécifique et fonctionnelle, ont été définis, dès 1971 dans un niveau seuil (D. Coste et al., « Un niveau seuil », 1971, pp. 48-49). La typologie établie par les auteurs fait apparaître trois sous-groupes :

* « ceux qui voyagent à l’étranger pour des raisons professionnels et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d’autres langues »,
* « les étudiants 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 ».

Si cette classification ne semble pas complètement adaptée aux publics actuels, il est intéressant de constater que le traitement de ces demandes a été, très tôt, un point clé dans l’évolution de la didactique des langues étrangères, en particulier pour ce qui touche à la prise en compte des besoins spécifiques des publics d’apprenants.

De multiples dénominations ont été utilisées depuis les années 60-70, pour décrire l’enseignement à ces publics : français de spécialité, français fonctionnel, français instrumental, français spécialisé, français pour non spécialistes, français du droit, du tourisme, des sciences, langues des métiers, français à visée professionnelle. On appelle encore ces apprenants des non spécialistes en français ou encore des publics spécifiques. Ces dénominations correspondent à différents types de réponses (émanant aussi bien d’individus, d’institutions, de ministères, d’entreprises, etc.), conditionnés par les publics visés. Elles se sont inscrites ou ont influencé les courants méthodologiques successifs de la didactique du FLE.

Ces publics de professionnels, actifs sur le terrain, se caractérisent par une extrême variété, tant au niveau des secteurs d’activités que des professions et postes de travail. Professionnels du tourisme et de l’hôtellerie, recevant dans leurs pays, des touristes français ; responsables de production qui, dans leurs pays, négocient avec des acheteurs français la vente de produits manufacturés, des matières premières ou d’activités de sous-traitance ; personnels locaux recrutés, sur place, par des entreprises françaises s’implantant en pays étrangers, cadres étrangers mutés en France, etc.

On peut penser que l’ouverture à la concurrence des activités de service, l’assouplissement des lois régissant le travail au niveau communautaire, conjugués à l’élargissement européen et à la pénurie de main d’œuvre, en France, dans certains secteurs, vont entraîner l’apparition de nouveaux publics et de nouveaux besoins.

Ces publics peuvent également provenir du monde académique au sens large. La France accueille de nombreux étudiants étrangers (environ 10 pour cent de la population estudiantine), parmi ceux-ci, les étudiants dits scientifiques sont particulièrement ciblés par les services culturels qui doivent les orienter vers des formations appropriées offertes par les universités françaises.

Les programmes d’échanges universitaires et de coopération scientifique ont eu pour conséquence la mise en place de formations en langue française à destination de ces publics spécifiques. Ainsi les filières universitaires recevant de façon régulière, le plus souvent dans le cadre de programmes d’échanges, des étudiants étrangers «  passent commande » de formations en français visant spécifiquement l’intégration ( du point de vue scolaire/ universitaire mais aussi culturel)de ces étudiants. Certains programmes internationaux de coopération scientifique impliquent le séjour en France d’équipes de chercheurs étrangers, et par conséquent une formation en français leur permettant de s’intégrer le plus efficacement possible dans la structure française d’accueil.

Le recrutement de personnels de santé étrangers (infirmières ou médecins Faisant Fonction d’Internes) a également conduit à une demande de formations émanant d’institutions (établissements hospitaliers ou ministères). Ces demandes « institutionnelles » sont généralement reçues par les centres universitaires de FLE.

Plusieurs exemples de demandes de formations s’inscrivant dans une demande FOS seront donnés et traités ultérieurement (voir cours S2).

Les demandes de formation en FOS qui remontent « du terrain » sont donc nombreuses. Même si tous les masters de FLE offrent une option « Français sur Objectifs Spécifiques », et s’il y a d’autres formations professionnalisantes, les futurs enseignants de FLE n’ont pas toujours les outils de travail correspondant à des demandes aussi variées. Certains enseignants déjà en exercice mais n’ayant jamais eu à répondre à des demandes de formation très ciblées, peuvent aussi se sentir relativement démunis face à ce type de demandes, qui pourtant comme le constatent certains acteurs du domaine constituent aujourd’hui une part substantielle du marché de la formation en FLE. Il convient donc de proposer à ce public, une série d’outils, tant théoriques que pratiques lui permettant de faire face à des demandes de formation en FOS. (Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue, D. Abry, ED. Clé International, 2007).

En ce qui concerne l’élaboration des programmes, il est fondamental d’identifier en amont les besoins de formation des apprenants, ce qui se traduit, en aval en objectifs, en contenus, en actions, en programmes.

Définitions de quelques concepts terminologiques pour délimiter le champ d’action du module LSP :

Daniel Lacoste, P. Dubois et P. Lerat ont défini les concepts terminologiques suivant pour asseoir le module des langues de spécialités sur des bases scientifiques solides, en voici quelques termes : langue générale, langue naturelle, langue commune, langue construite et langue de spécialité.

La démarche de conception de programmes de FOS comporte certaines étapes et principes méthodologiques, elles se déclinent comme suit :

1. l’identification de la demande de formation :

Un organisme, une entreprise, une institution demande d’assurer un stage précis, en France ou à l’étranger, avec un objectif précis à atteindre, généralement sur une période courte, pour un public homogène ou non.

L’identification de la demande, articulée avec l’analyse du public et des besoins, conduit le formateur à orienter le programme vers une démarche FOS, vers le français de spécialité, voire vers du français général. Il arrive en effet que l’imprécision de la demande ou l’hétérogénéité du public amènent l’enseignant à cibler des compétences transversales et donc à s’orienter vers un enseignement généralisé que spécialisé.

On le constate fréquemment lorsque la demande provient d’une université recevant de nombreux étudiants étrangers et souhaitant leur proposer des cours de français. Le cas le plus fréquent est celui où les étudiants de différentes filières sont regroupés dans un même groupe : on peut ainsi se retrouver face à des étudiants dont les spécialités sont aussi diverses que les mathématiques, la médecine, la biologie, la physique et la géographie. Dans un tel cas de figure, il est quasiment impossible de cibler des compétences propres à une spécialité (les travaux écrits demandés en mathématiques et en géographie sont totalement différents). En outre, même quand la demande concerne un public d’une même spécialité, les étudiants se spécialisent dans des sous-domaines extrêmement pointus. Ainsi l’enseignant doit parfois, non seulement cibler des compétences transversales et assez générales pour correspondre aux besoins de tous les étudiants, mais aussi utiliser des supports (écrits et oraux) qui ne se rattachent à aucune spécialité, et qui se rapprocheront beaucoup des supports utilisés dans les formations généralistes (articles de presse grand public, documents vidéo traitant de faits de société, etc.).

1. l’analyse du public :

La mise en place d’un programme d’enseignement de FOS suppose l’étude des conditions dans lesquelles il s’effectue, le contexte géographique, institutionnel, la proximité des langues, etc.

L’analyse du public comprend : la formation de ces publics, leurs acquis, leurs besoins, leurs attentes, leurs priorités, leur manière d’apprendre le français, leur(s) culture(s), leur environnement, dans une approche interculturelle.

L’analyse du public est une étape fondamentale et complexe. Les paramètres peuvent en effet être aussi variés que les demandes. Il convient donc d’établir une grille d’analyse du public (qui ? : âge, sexe, nationalité, diplôme obtenu, parcours professionnel…pourquoi ?: pourquoi suivre cette formation, pour les études, par nécessité professionnelle, pour obtenir un certificat ou un diplôme… où ?: analyse de l’environnement francophone ou non francophone dans lequel a lieu la formation… ) qui soit évolutive (les priorités changent souvent en cours d’apprentissage) et adaptable à des cas différents.

1. l’analyse des besoins :

L’analyse des besoins consiste à recenser les situations de communications dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation. D’une façon concrète et très simplifiée, cela revient à répondre à des questions du type : Avec qui l’apprenant parlera-t-il français ? Dans quel contexte ? Qu’aura-t-il à dire ? À écouter ? À comprendre ? Qu’aura-t-il à lire ? À écrire ? Quelles tâches devra-t-il accomplir qui impliquent l’utilisation de la langue française ? Etc.

Dans un premier temps, cette analyse peut être faite par le biais d’une réflexion personnelle de l’enseignant, qui pourra s’appuyer sur un vécu personnel (il est, par exemple, relativement aisé de recenser les situations de communication entre une hôtesse de l’air et des passagers, ou entre un réceptionniste et un client d’hôtel) ou sur une expérience antérieure du même type de public. Toutefois, l’enseignant peut être confronté à des demandes de formation qui touchent des domaines d’activités qui lui sont peu familiers voire totalement étrangers. Dans ce cas, la solution passe par un contact avec le milieu où se déroule l’activité, soit en questionnant les apprenants directement, soit en s’informant auprès de l’organisme demandeur.

Ainsi, l’enseignant devra (s’) interroger sur :

* Le contexte général de la communication : De quel milieu s’agit-il ? De quel secteur d’activité (par exemple, commerces, banques, compagnies d’assurances, industries, monde de l’informatique, etc.) ? À quelle catégorie d’activité a-t-on affaire (par exemple, gestion des ressources humaines, publicité, marketing, relations publiques, vente, etc.) ?
* Le rôle et le statut de la communication : S’agit-il d’une communication d’égal à égal ? De supérieur à inférieur ? De médecin à patient ? De vendeur à acheteur ? Etc.
* Les modalités des contacts : Les apprenants auront-ils à communiquer en face à face ? Auront-ils à s’exprimer seuls face à un public ? Participeront-ils ou animeront-ils des réunions ? Auront-ils à assister à des conférences ? Communiqueront-ils plutôt en petits groupes ? En grands groupes ? Seront-ils dans une situation didactique (écoute de cours) ? Etc.
* Les réseaux de communication utilisés : face à face, téléphone, courrier, Internet, etc.
* À quels registres de langue seront-ils confrontés en priorité ? Familier ? Soutenu ? Académique ? Etc.
* À quel code seront-ils confrontés en priorité ? Écrit ? Oral ?

Comment recenser les besoins ?

Le meilleur moyen de recenser les situations de communication où les apprenants auront à utiliser le français est d’établir un questionnaire d’analyse des besoins. Ce questionnaire doit bien entendu être adapté au milieu cible ; il est en effet impossible d’établir un questionnaire type compte tenu de la diversité des demandes. Les référentiels de compétence, dans les différents domaines professionnels peuvent être des outils pour l’élaboration de ces questionnaires. Toutefois, ces référentiels professionnels, longs et très détaillés, ne peuvent pas être appliqués tels quels à un public d’apprenants : il convient de ne cibler que les compétences qui exigent l’utilisation de la langue française, et d’établir un questionnaire assez clair pour que l’apprenant, ou le demandeur, puissent y répondre (on peut bien sûr envisager d’élaborer ce type de questionnaire dans la langue du demandeur ou de l’apprenant).

Si nous prenons l’exemple, concernant une psychiatre russe en stage dans un hôpital de la région Rhône-Alpes, ce que nous savons de ses activités et de ses besoins exprimés peut nous permettre d’établir un questionnaire de ce type :

• Vous assistez à des entretiens médecin-patient ?

Très régulièrement / Occasionnellement

• Intervenez-vous pendant ces entretiens ?

Parfois / Jamais

•Avez-vous des contacts individuels avec les patients ?

Oui / Non

• Avez-vous des contacts avec les familles des patients ?

Oui / Non

•Avez-vous besoin de prendre des notes pendant les entretiens ?

Oui / Non

Assistez-vous à des réunions de l’équipe soignante ?

Très régulièrement / Occasionnellement

Est-ce que vous devez intervenir pendant ces réunions ?

Toujours / Parfois / Jamais

• Qu’avez-vous besoin d’écrire en français ?

Des rapports sur les patients / Des comptes rendus / Un rapport de stage

* Que lisez-vous en français ?

Des rapports / Des documents internes / Des textes de votre spécialité

Ce questionnaire n’est pas exhaustif et mérite d’être affiné, en particulier lors du contact avec le demandeur et l’apprenante, qui permettra de mieux cerner les tâches qu’elle doit effectuer. Mais on voit que le but de ce questionnaire est d’aider le formateur à cibler des situations de communication. Les formations étant généralement courtes, et l’enjeu professionnel important, il convient de privilégier certaines compétences. Ainsi, si la psychiatre n’intervient pas pendant les entretiens médecin-patient et peu ou pas au cours des réunions de l’équipe soignante, il faudra privilégier la compréhension orale. De même, si les notes qu’elle prend pendant les entretiens sont à son seul usage et qu’elle ne doit pas rédiger de rapports à partir de ces notes, elle les prendra probablement en russe, et l’apprentissage de la prise de notes en français sera superflu.

Composantes lexicale, morphosyntaxique, phonologique. Question des registres de langue ?

Il conviendra également de recenser les composantes linguistiques des discours auxquels les apprenants seront confrontés :

* Le lexique : terminologie du domaine, part du lexique courant, collocations relevant de divers champs sémantiques (le monde du travail, les syndicats, le courrier d’entreprise, les fluctuations de prix, etc.)
* Les structures morphosyntaxiques récurrentes : expression de la quantité, comparaison, connecteurs, verbes modalisateurs, expression de la probabilité, etc.
* La composante phonologique : prononciation correcte et sans hésitation de données chiffrées, intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc.
* La composante para-linguistique : intonation, langage du corps, postures, gestes, mimiques.

Le recensement des caractéristiques linguistiques des discours d’un domaine spécialisé ou professionnel suppose une analyse de ces discours. L’observation de ces caractéristiques permet de cibler certains contenus linguistiques (lexicaux, syntaxiques et morphologiques), contrairement à une formation plus générale. Ainsi, certains discours spécialisés présentent des structures syntaxiques récurrentes (constructions passives, pronoms relatifs, etc. Dans le discours juridique, par exemple), d’autres ont une composante grammaticale très restreinte par rapport aux discours non spécialisés (cas du discours mathématique, où le nombre de temps utilisés est réduit).

La composante lexicale des discours spécialisés doit bien entendu être recensée. Il faut cependant veiller à ne pas se focaliser sur cette composante. La présence dans un discours d’unités lexicales spécialisées permet de rattacher ce discours à un certain domaine : un texte contenant de nombreux termes juridiques pourra être identifié comme un texte traitant de droit ; un médecin résumant le cas d’un patient à un confrère utilisera des termes médicaux probablement opaques pour un non-spécialiste. Mais si ce lexique spécialisé est très visible, le lexique « courant » est toujours présent, et même majoritaire, quel que soit le degré de spécialité des discours. De plus, il ne faut pas oublier que le lexique spécialisé n’est pas nécessairement celui qui pose le plus de problème aux apprenants étrangers lorsque ceux-ci sont eux-mêmes spécialistes du domaine en question. Comme le souligne très justement Odile Challe), « les mots les plus étranges pour un étudiant (étranger) ne sont pas forcément les termes les plus techniques». Ainsi, le lexique courant peut bloquer la compréhension pour un apprenant de faible niveau. De même, certains mots issus du lexique courant mais ayant une signification très précise dans un domaine de spécialité peuvent être moins transparents pour un apprenant étranger qu’un terme très pointu mais qui peut se rapprocher de son équivalent en anglais, par exemple.

Il est également important de recenser les différents registres de discours présents dans le milieu professionnel où les apprenants vont évoluer. Ainsi, les discours de certaines disciplines peuvent présenter une imbrication de différents niveaux de discours : un échange médecin / patient peut, suivant les moments de l’entretien, s’inscrire dans le discours de vulgarisation, le discours familier, voire le discours vulgaire suivant le contexte (consultation en psychiatrie, par exemple). Cette cohabitation de différents registres de discours peut être un facteur de difficulté pour un apprenant étranger. Elle peut également dérouter le formateur pour qui « domaine de spécialité » signifie « discours d’un niveau de spécialité élevé ». L’observation et le recensement des registres de discours constituent donc une étape tout aussi importante que celle du recensement du lexique ou des structures syntaxiques.

Composantes extralinguistiques : on s’interrogera aussi sur :

* La composante sociolinguistique : Comment s’adresser à un collègue, à son patron, à un étranger ? Comment maîtriser les termes d’adresse en français ?
* La composante stratégique : Comment refuser sans dire « non » ? Comment dire de faire quelque chose en questionnant poliment ? Comment relancer une facture impayée de manière ferme mais polie ? Comment annoncer un diagnostic grave sans inquiéter le patient ? Comment le chirurgien peut-il informer le patient des risques opératoires afin de l’aider à prendre sa décision, et de se protéger lui-même d’éventuelles complications ?
* La composante socioculturelle et interculturelle des discours en vigueur dans le domaine où les apprenants exerceront leur activité.

Ces composantes non linguistiques des discours spécialisés sont plus difficiles à recenser que les autres composantes, car elles se situent au niveau de l’implicite. Elles impliquent une connaissance du milieu cible et de ses enjeux que le formateur ne possède peut-être pas. Là encore, le contact avec le terrain, avec ses acteurs, s’avère indispensable, ce qui appelle nécessairement la compétence interculturelle et ses stratégies d’apprentissage.

Cette analyse des besoins se veut évolutive et réaliste.

1. Le recueil des données authentiques et leur analyse :

En fonction de la demande, l’enseignant connaît plus ou moins bien les situations cibles sur lesquelles il aura à travailler. Cette étape est donc fondamentale dans la mise en place d’un programme de formation FOS à plus d’un titre. Tout d’abord, elle permet de compléter l’analyse des besoins.

C’est en effet en étant confronté aux discours, écrits et oraux, actualisés dans les situations où les apprenants se retrouveront à l’issue de la formation que le formateur pourra identifier concrètement leurs besoins. Le recueil de données authentiques permet donc dans un premier temps d’informer l’enseignant sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé.

Les discours professionnels authentiques :

Source d’informations pour le formateur

Il est facile d’imaginer une conversation entre un touriste et un réceptionniste d’hôtel, et tout le monde a déjà effectué une réservation de chambre par téléphone. Par contre, sait-on à quoi ressemble la feuille de route d’un chauffeur routier, et quels types d’échanges ont lieu entre le responsable logistique d’une entreprise de transport et l’un de ses chauffeurs qui ne pourra pas livrer la marchandise à temps ? Ce type de renseignements, indispensables pour cibler les contenus de la formation, ne peut être obtenu qu’en prenant contact directement avec le milieu concerné.

Afin de recueillir ces données, l’enseignant doit, dans la mesure de ses possibilités, se déplacer, aller sur le terrain, s’informer des discours qui s’y pratiquent, recueillir les écrits professionnels, enregistrer, filmer des scènes de la vie professionnelle, etc. Pour se familiariser avec ces documents issus d’un secteur éloigné de sa formation initiale, il est nécessaire de travailler en collaboration avec les différents acteurs de ce terrain, souvent dans l’urgence car les demandes se succèdent mais ne se ressemblent pas !

Les organismes demandeurs de formation, entreprises, universités, hôtels, etc. Acceptent le plus souvent de collaborer avec le formateur et de fournir des documents professionnels. Cependant, diverses difficultés peuvent surgir lors de cette étape : tout d’abord, le formateur peut être éloigné géographiquement du milieu professionnel (la formation peut avoir lieu en pays francophone alors que l’activité s’exercera en pays non francophone, ou le contraire). Dans ce cas, le contact peut éventuellement s’établir à distance : téléphone, Internet, courrier. On peut aussi envisager de contacter, sur le lieu d’exercice du formateur, une institution dont l’activité est proche de celle qui est demandeuse de la formation, mais dans ce cas, la collaboration n’est pas garantie. Une autre possibilité, consiste à recueillir des informations sur Internet : les sites des entreprises peuvent fournir de nombreuses informations, mais également des contacts.

La deuxième difficulté qui peut surgir lors de la collecte des données, et qui concerne certains domaines en priorité, est celle de la confidentialité de certains documents et échanges professionnels. Les activités juridique, industrielle, et bien sûr médicale, sont le lieu d’échanges dont la teneur confidentielle n’autorise pas un accès extérieur. Difficile en effet d’enregistrer une consultation médicale, un entretien entre un avocat et son client, mais aussi une réunion en entreprise où l’on décide de la future stratégie marketing du groupe. Ici aussi, l’institution demandeuse peut collaborer : un hôpital qui recrute des médecins étrangers pourra fournir des documents de travail vierges ou rendus anonymes (dossiers de patients dont on a effacé le nom, par exemple), et autoriser le formateur à effectuer des entretiens avec le personnel.

Mais lorsque l’accès aux données s’avère trop difficile, le formateur a un certain nombre d’alternatives. L’une des possibilités consiste à recueillir des données accessibles qui se rapprochent le plus possible des données réelles. Ainsi, si l’on reprend l’exemple du milieu hospitalier ou des entretiens à caractère juridique, il existe aujourd’hui des documentaires ou émissions, réalisés pour la télévision ou le cinéma, qui montrent l’activité professionnelle de ces domaines. La plupart des chaînes de télévision proposent des émissions médicales dans lesquelles on peut voir des consultations, des équipes de médecins en activité à l’hôpital, etc. Le magazine de la santé au quotidien, sur France 5, la série Immersion à l’hôpital, de France 2, pour ne citer que ces deux exemples, peuvent constituer de précieuses sources d’informations. En ce qui concerne le domaine juridique, des documentaires montrant le quotidien des tribunaux ont également été produits.

Quelques points méritent d’être rappelés en ce qui concerne la collecte et l’utilisation comme support didactique des données de terrain :

* La sélection : cela peut paraître une évidence, mais il faut tout d’abord opérer une sélection dans tous les documents disponibles, en particulier si l’on recueille des données sur Internet. Tout n’est pas utilisable, et tout ne présente pas d’intérêt pour la formation que l’on doit mettre en place. Si cette sélection est nécessaire dans l’étape d’information sur les discours qui circulent dans un domaine de spécialité (le formateur risque de se noyer dans un flot d’informations sur un domaine qu’il ne maîtrise pas), elle l’est encore plus lors de l’étape de didactisation des documents retenus,
* L’adaptation au niveau et aux objectifs des apprenants : les documents authentiques sont très riches, mais toute l’information contenue n’est pas utilisable en classe de langue. Il faut tout d’abord adapter les données recueillies au niveau des apprenants. Cela peut revenir à simplifier un document, ou à choisir de ne travailler que certains points très précis. Il faut également sélectionner les points à travailler en fonction des objectifs des apprenants.
* Le traitement des données : il convient en effet, afin de les utiliser à des fins didactiques, de rétablir une progression, nécessaire pour l’apprentissage, mais absente des documents authentiques qui n’ont pas de caractère pédagogique. Les données authentiques nécessitent donc très souvent d’être retravaillées.
* L’actualisation : le monde professionnel évolue vite, et les données recueillies sur le terrain risquent de devenir rapidement déphasées avec la réalité du milieu. Il convient donc de renouveler très régulièrement les documents utilisés, de se tenir informé, par un contact avec le milieu concerné, de l’évolution du domaine.

II- Partie pratique du module LSP ( S1) :

Une série de références traitant du module des LSP a été proposée aux étudiants, qui ont choisi chacun un chapitre de l’ouvrage de leur choix, pour en faire une synthèse et venir présenter l’essentiel de leur lecture sous forme d’exposé, devant leurs collègues, s’en suivent des échanges sous formes de remarques et de questions-réponses pour de plus amples éclaircissements, ce qui permet aux uns et aux autres de s’imprégner du contenu du module LSP. En voici quelques titres :

* « Les langues spécialisées », P. Lerat, Paris, 1995,
* « Approche linguistique des langues spécialisées », P. Lerat, 1997,
* «Le FOS », J. M Mangiante et C.Parpette
* « Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue », D. Abry, Clé International, 2007