



HAL
open science

Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS

Mélanie Fallet

► **To cite this version:**

Mélanie Fallet. Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01374314

HAL Id: dumas-01374314

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01374314>

Submitted on 27 Oct 2016

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.



Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS

**FALLET
Mélanie**

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2015-2016



Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS

**FALLET
Mélanie**

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2015-2016

« En toutes sortes de choses il en est ainsi, l'on semble piétiner, ne rien comprendre et puis tout à coup les choses s'éclaircissent et il apparaît que l'on a appris beaucoup pendant ce temps qui semblait perdu ».

Alexandra David-Néel

« Je partis dans les bois parce que je voulais vivre sans me hâter, vivre intensément et sucer toute la moelle secrète de la vie. Je voulais chasser tout ce qui dénaturait la vie pour ne pas, au soir de la vieillesse, découvrir que je n'avais pas vécu ».

Henry David Thoreau – Extrait de *Walden ou la vie dans les bois*

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Catherine Carras, pour ses conseils et son suivi tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Mme Charlotte Dejean-Thircuir d'avoir accepté de faire partie du jury et pour le temps et l'attention qu'elle a bien voulu consacrer à l'examen de mon travail.

Je remercie chaleureusement tous les étudiants et enseignants qui ont eu la gentillesse de participer à mon enquête de terrain et tout spécialement A.D., C.D. et J.T. qui m'ont accordé beaucoup de temps et fait part, en toute sincérité, de leurs opinions, difficultés, besoins, pratiques et sentiments à l'égard de leur métier d'enseignant de FLE face à des publics spécialisés. Ces échanges ont été fort passionnants et enrichissants.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont permis la diffusion des questionnaires et à Me Catherine Muller pour m'avoir recommandé certains ouvrages.

Merci aussi à tous les étudiants de ma promotion avec qui j'ai collaboré et échangé durant ce master.

Merci à toute ma famille pour m'avoir toujours soutenue dans mes projets.

Je dédicace ce mémoire à Olivier, mon chéri d'amour, qui m'a encouragée et soutenue tout au long de mon master et pendant la phase de rédaction. Merci pour ton soutien sans faille, ta patience, ton aide précieuse, tes relectures et tes conseils constructifs. Sans toi, la vie ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui...

DÉCLARATION

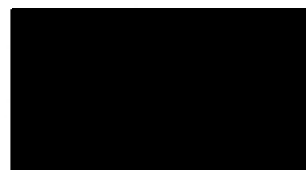
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : FALLET

PRENOM : MELANIE

DATE : 04/07/2016

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction générale.....	7
CHAPITRE 1 - PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE	10
1. Problématique : genèse, cheminement et questionnement.....	11
2. L'enseignement du français à des publics spécialisés.....	15
2.1. Le Français sur Objectifs Spécifiques.....	15
2.2. Cas particulier de l'enseignement du français scientifique.....	28
3. La posture de l'enseignant de FOS et ses sentiments de légitimité et d'insécurité..	42
3.1. La posture de l'enseignant de FOS	43
3.2. L'agir professoral.....	46
3.3. Relation enseignant/apprenants	46
3.4. L'enseignant et son sentiment de légitimité.....	48
3.5. L'enseignant et son sentiment d'insécurité.....	50
CHAPITRE 2 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	53
1. Le questionnaire	54
1.1. Echantillons	54
1.2. Choix de l'outil	63
1.3. Modalité de l'enquête	63
1.4. Contenu des questionnaires.....	64
2. L'entretien semi-directif.....	66
2.1. Echantillon	66
2.2. Choix de l'outil	70
2.3. Modalité de l'enquête	70
2.4. Contenu du guide d'entretien.....	71
CHAPITRE 3 - ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE.....	73
1. Analyse des questionnaires des étudiants	74
2. Analyse des questionnaires des enseignants	78
3. Analyse thématique et transversale des données des entretiens.....	86
3.1. Difficultés rencontrées et stratégies mises en place.....	86
3.2. Sentiment de légitimité face aux publics spécialisés	96
3.3. Sentiment de sécurité par rapport à des contenus spécialisés	100
3.4. Postures et pratiques professorales	105
3.5. Formation complémentaire dans le domaine cible.....	113
3.6. Besoins des enseignants et rôle des institutions.....	124
Conclusion générale	131
Bibliographie	133
Sitographie	138
Table des annexes.....	139

Introduction générale

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le champ du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui « peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE [Français Langue Etrangère], par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable et, qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative » (Mangiante & Parpette, 2004 : 159). Les demandes de formation en FOS sont de plus en plus nombreuses en raison de l'expansion de la mobilité étudiante et professionnelle et constituent de nos jours une part importante de l'activité des établissements de formation des publics adultes. Malgré la primauté de l'anglais dans certaines sphères d'activité, le français se maintient comme langue de communication sur la scène internationale parce qu'il est notamment langue de communication dans les échanges professionnels, scientifiques, universitaires... (Carras, 2013 : 13). « Bien que les statistiques montrent que l'enseignement du français régresse globalement autour de la planète, des étudiants de haut niveau viennent encore en France poursuivre leurs études universitaires » (Challe, 2002 : 5). Les enseignants sont donc confrontés à une très grande diversité de publics, domaines, spécialités et postes de travail : étudiants scientifiques intégrant une école d'ingénieur, personnel de santé exerçant dans un centre hospitalier ou encore apprentis en stage dans une école hôtelière. « Les apprenants souhaitent désormais viser des objectifs déterminés et la nouvelle valeur décisive de l'enseignement/apprentissage est l'utilité. [...] Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète » (Drouère & Porcher, 2003 : 7, 8).

Par sa centration sur l'apprenant et ses besoins spécifiques, le FOS exige de l'enseignant des compétences variées voire nouvelles. Tout enseignant de FLE est-il alors capable de répondre à une demande de formation en FOS et de prendre en considération les spécificités des publics lors de l'élaboration des cours ? Que sait-on de ses difficultés, besoins et ressentis face à des publics dont les besoins langagiers d'apprentissage sont souvent rattachés à leur domaine d'étude ou d'activité professionnelle ? Peu de choses car la littérature traite abondamment des apprenants, de leurs profils, caractéristiques, difficultés et besoins mais très peu des enseignants. A titre d'exemple, Tagliante (2006 : 19-46) examine la formation initiale et continue de l'enseignant de FLE ainsi que ses différents rôles en classe. Quant à Challe (2002 : 18-20), elle parle en quelques lignes du rôle de l'enseignant de français de spécialité. Mangiante & Parpette (2004 : 144) abordent brièvement les compétences de l'enseignant de FOS. Finalement, on ne trouve essentiellement que des informations assez généralistes ou

incomplètes. A ma connaissance, peu de témoignages, d'études existent portant sur leurs profils, appréhensions et difficultés face à des publics et contenus spécialisés, les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter ou contourner, les postures qu'ils adoptent, leurs éventuels sentiments d'illégitimité, d'incompétence et d'insécurité... Cet état de fait m'a interpellé et m'a fortement donné envie de m'intéresser tout particulièrement à ces « animateur[s] de groupes » (Tagliante, 2006 : 28).

Je me suis alors demandé comment un enseignant de FLE pouvait répondre adéquatement aux besoins spécifiques des apprenants sans être compétent dans leur domaine de spécialité. Certes, il se familiarise un tant soit peu avec ledit domaine en se documentant, en s'informant afin d'identifier au mieux leurs besoins et de définir les objectifs de formation. Mais est-ce suffisant quelle que soit la situation d'enseignement/apprentissage et ses contraintes ? Une formation dans le domaine cible n'est-elle pas parfois nécessaire ? Ces interrogations qui ont guidé ma réflexion exploratoire d'un sujet peu traité dans la littérature ont soulevé le questionnement suivant : enseigner le français à des publics spécialisés sans formation dans leur domaine d'activité est-il problématique ? Quelle démarche stratégique mettre en place pour surmonter les difficultés inhérentes à ce type d'enseignement qui peuvent influencer sur les sentiments de légitimité et d'insécurité de l'enseignant et sa posture ?

Ce mémoire débute par une partie introductive dans laquelle je détaille la genèse de la problématique choisie ainsi que mon intérêt notoire pour les publics scientifiques et la didactique du français pour les sciences. J'expose ensuite les concepts théoriques sur lesquels s'appuyer pour y répondre. Le cadre théorique s'oriente selon deux axes : d'une part, l'enseignement du français à des publics spécialisés et, d'autre part, la posture de l'enseignant de FOS et ses sentiments de légitimité et d'insécurité.

La seconde partie est consacrée à la présentation de la méthodologie de recherche mise en place pour le recueil de données authentiques. Deux outils ont été privilégiés : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Le profil des échantillons ainsi que les grandes lignes du contenu des questionnaires et du guide d'entretien sont présentés. Pour chaque outil de recherche, j'explicité également son choix et les modalités de collecte des informations.

Dans la troisième et dernière partie, sont d'abord exposés les résultats issus des questionnaires. Les premières tendances relatives à la problématique de mon étude sont dégagées. Une analyse thématique et transversale des propos des personnes interviewées est ensuite menée. A la suite de la présentation et des commentaires de leurs discours, les

analogies et divergences existantes sont mises en exergue selon divers paramètres : les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées, la légitimité, l'insécurité, les postures et pratiques professorales, la double formation et enfin les besoins des enseignants et le rôle des institutions. Un parallèle avec les résultats des questionnaires et la littérature est également effectué.

En conclusion, j'établis un bilan des éléments de réponse apportés aux interrogations formulées initialement relatives à la problématique soulevée et je propose quelques ouvertures à cette étude.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE

Dans la partie introductive de ce mémoire, j'expose, dans un premier temps, la problématique sur laquelle se fonde ma recherche. Je décris le cheminement et les réflexions qui m'ont amenée à choisir cette problématique. Nous verrons que ce choix est en parfaite corrélation avec mon expérience d'enseignante de sciences et de FLE. Dans un second temps, je présente les concepts et outils théoriques convoqués pour répondre à la problématique selon deux axes : d'une part, l'enseignement du français à des publics spécialisés et, d'autre part, la posture de l'enseignant de FOS et ses sentiments de légitimité et d'insécurité.

1. Problématique : genèse, cheminement et questionnement

Dans le cadre de mon mémoire de master 2 FLE, j'ai décidé de proposer la problématique suivante : enseigner le français à des publics spécialisés sans formation dans leur domaine d'activité est-il problématique ? Quelle démarche stratégique mettre en place pour surmonter les difficultés inhérentes à ce type d'enseignement qui peuvent influencer sur les sentiments de légitimité et d'insécurité de l'enseignant et sa posture ? Je tenterai d'apporter des éléments de réponse à cette problématique générale en prenant le cas particulier du français scientifique.

Pourquoi avoir choisi cette problématique ?

Ce choix dépend étroitement de mon parcours universitaire et professionnel. Pendant ma thèse en chimie des matériaux, j'ai eu l'opportunité de faire mes premières armes dans l'enseignement. J'ai ainsi animé des travaux pratiques et pris en charge des projets tutorés de chimie et matériaux à l'université et à l'I.U.T¹. Le niveau des étudiants allait de bac+1 à bac+4. A l'époque, je me demandais pourquoi il était permis à des étudiants de 3^{ème} cycle d'enseigner, qui plus est, dans le supérieur, alors que nous n'avons aucun diplôme ni certificat idoine attestant un tant soit peu de compétences pédagogiques. Etions-nous capables i) d'enseigner, de faire preuve de pédagogie, de gérer une classe et de mettre une distance avec les étudiants souvent à peine moins âgés que nous ? ii) d'encadrer des étudiants sur plusieurs semaines dans le cadre de projets scientifiques ? iii) d'enseigner dans n'importe quelle discipline scientifique (chimie, matériaux, optique, mécanique...) sous prétexte que nous avons un master 2 en sciences ? iv) de corriger des copies sans n'avoir jamais eu un seul cours sur l'évaluation des apprentissages ? Certes, nous avons une formation scientifique solide, nous étions tous en train de préparer une thèse, nous étions donc tous capables en

¹ I.U.T. : Institut Universitaire de Technologie

théorie de prendre en charge des travaux pratiques, des projets tutorés voire des travaux dirigés dans des disciplines scientifiques. Néanmoins, aucun d'entre nous n'avait jamais suivi de formation « pédagogique ». D'ailleurs, à ma connaissance, aucune formation de ce type n'existait. Nous avons seulement eu quelques conseils techniques de la part des responsables des cours concernant, par exemple, le déroulement des travaux pratiques, le fonctionnement des appareillages et la correction des copies. J'ai donc dû apprendre et me former sur le tas, m'adapter, improviser, m'imposer, me questionner sur ma posture de jeune enseignante vacataire, prendre du recul... Je me suis posé beaucoup de questions sur, d'une part, mes capacités à enseigner, à être pédagogue et à faire preuve de neutralité et d'équité, et d'autre part, sur ma crédibilité et ma légitimité face à ces étudiants qui avaient devant eux une enseignante novice juste un peu plus âgée qu'eux et encore étudiante. Grâce à ces interrogations et à une remise en question constante, j'ai été amenée au fil des années à ajuster voire modifier radicalement ma posture d'enseignante afin de la rendre plus adéquate pour m'acquitter du mieux possible de ma fonction.

Une fois diplômée d'un doctorat en chimie des matériaux, j'ai assuré des travaux dirigés et pratiques de chimie et thermodynamique à l'université. Cela a été l'occasion pour moi d'éprouver un fort sentiment d'insécurité par rapport à des contenus spécialisés. En effet, bien qu'ayant suivi une longue formation scientifique parachevée par l'obtention d'un doctorat, je n'avais pas les mêmes compétences et la même affinité dans les différentes disciplines que j'avais été amenée à découvrir et étudier. La thermodynamique faisait partie des matières pour lesquelles j'avais le moins d'attrait. Etudier cette discipline fut ardu. L'enseigner me paraissait impossible. Pendant presque tous les travaux dirigés de thermodynamique que j'ai dû assurer, je me suis sentie en insécurité par rapport aux contenus ce qui engendrait stress, manque de confiance et sentiments d'incompétence et d'illégitimité. J'ai souvent eu avec les étudiants une démarche d'évitement pour ne pas me retrouver dans des situations de difficulté. Je n'ai pas trouvé de stratégies pertinentes à mettre en place rapidement qui m'auraient permis d'assurer beaucoup plus sereinement les travaux dirigés, de répondre avec plus d'assurance aux questions, d'être plus sûre de moi lors de la correction des exercices par les étudiants. Avec le recul, je me dis que j'aurais dû assister aux cours magistraux de thermodynamique afin de rafraîchir mes connaissances dans ce domaine et combler certaines lacunes. Chose que je n'ai pas faite par manque de temps.

Par la suite, après quelques années dans l'enseignement et la recherche scientifiques, j'ai eu la chance de vivre en Italie. L'école dans laquelle je suivais des cours d'italien me proposa de donner des cours de français. Je me suis donc lancée dans l'enseignement du FLE par opportunité, non sans appréhension et questionnement. Je me posais des questions sur la légitimité du professeur qui enseigne sa langue maternelle sous prétexte qu'il est natif. Suffisait-il que je sois française pour savoir et pouvoir enseigner le français ? Etre hautement diplômée était-il un prérequis suffisant pour enseigner le FLE ? Comment enseigner le français de manière compétente sans diplôme en FLE ? Suffisait-il d'avoir déjà enseigné, même dans une autre discipline, pour être compétente dans la didactique du FLE ? Pouvais-je me sentir légitime face à de futurs apprenants et prétendre à une certaine légitimité de la part de futurs employeurs en ayant uniquement une formation scientifique ? Durant mes quelques expériences en tant qu'enseignante de FLE dans des écoles de langues qui trouvaient mon profil « enseignante française native avec une formation scientifique » intéressant, je n'ai jamais ressenti d'insécurité linguistique. Par contre, il y avait toujours en moi un sentiment d'illégitimité car je n'étais pas diplômée en FLE. Afin d'asseoir ma légitimité dans la didactique du FLE et d'obtenir un réel double profil FLE/sciences, je décidai de reprendre mes études et de suivre un master 2 en Sciences du langage option FLE à l'Université Stendhal de Grenoble. Pendant ce master, j'ai suivi le cours de Catherine Carras intitulé « Enseignement à des publics professionnels » grâce auquel j'ai découvert un domaine qui m'était totalement inconnu : le FOS. Ce cours m'a fortement interpellée. J'ai pris connaissance de la très grande diversité des demandes, des publics et des domaines de spécialité des formations en FOS et de leur mise en place complexe, souvent dans l'urgence.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai décidé de m'intéresser tout particulièrement aux publics scientifiques et à l'enseignement du français pour les sciences pour trois raisons :

- du fait de ma formation universitaire,
- les publics scientifiques constituent la majorité des publics spécialisés,
- le français scientifique est une des composantes du FOS qui pose problème à de nombreux enseignants comme nous le verrons dans la partie suivante de ce chapitre.

Ayant une formation scientifique et me destinant au métier d'enseignant de FLE, je me suis interrogée sur la posture des enseignants en charge de cours de français pour les sciences. J'ai décidé d'axer mes réflexions sur leurs ressentis, craintes, difficultés et besoins pour plusieurs raisons :

- la littérature s'intéresse assez peu aux préoccupations des enseignants, elle traite davantage des apprenants et de leurs besoins,
- à ma connaissance, aucune étude n'a été menée sur la légitimité et l'insécurité des enseignants de FOS face à des publics et contenus spécialisés,
- l'envie d'apporter quelques propositions stratégiques pour une meilleure prise en charge des cours de français scientifique par les enseignants de FOS.

De nombreuses questions relatives à la problématique posée me sont venues en tête dont voici une liste non exhaustive. Une formation scientifique complémentaire est-elle inutile, un atout ou une nécessité ? Un double profil FLE/sciences est-il le profil « idéal » pour l'enseignement du français scientifique ? Comment les enseignants de FOS sans formation scientifique complémentaire enseignent-ils le français pour les sciences ? Suivre une démarche FOS suffit-elle ? Comment recenser les discours et situations de communication auxquels les étudiants ou professionnels scientifiques seront confrontés à l'issue de la formation quand on n'a aucune idée de la tenue des échanges dans le milieu cible ? La qualité de l'enseignement sera-t-elle équivalente à celle fournie par un enseignant ayant un double profil ? Les enseignants se sentent-ils légitimes face à des publics scientifiques ? Se sentent-ils en sécurité par rapport aux contenus scientifiques ? Si non, quelles sont les conséquences sur leur posture d'enseignant ? Quelles stratégies mettent-ils en œuvre pour gérer certaines situations délicates voire difficiles lors desquelles ils pourraient se sentir illégitimes, stressés, incompetents et/ou en insécurité par rapport aux contenus scientifiques ? Mettent-ils en place des stratégies pour pallier le manque de savoirs et savoir-faire scientifiques et si oui, lesquelles ? Une collaboration avec des enseignants de sciences ou des spécialistes (doctorants, chercheurs...) est-elle à privilégier ? A quels dilemmes doivent-ils faire face ? Comment font-ils évoluer leurs pratiques face à ce type de public ? Cherchent-ils à devenir « spécialiste » des disciplines scientifiques abordées ? Quel rôle jouent les apprenants lors des cours ? Doivent-ils être les garants de la fiabilité des contenus des cours de français scientifique du fait de leurs compétences dans le domaine des sciences ? Les institutions ont-elles une politique visant à faciliter la prise en charge de ces cours par les enseignants ? Bien évidemment, ce questionnement peut concerner d'autres domaines que les sciences comme, par exemple, le droit, la médecine ou les affaires. La problématique est transposable à d'autres domaines d'activité.

Pour tenter de répondre au moins partiellement à ces questions, je présente ci-après les concepts et outils théoriques sur lesquels se base la présente étude selon deux axes : i) l'enseignement du français à des publics spécialisés, ii) la posture de l'enseignant de FOS et ses sentiments de légitimité et d'insécurité.

2. L'enseignement du français à des publics spécialisés

Dans leur ouvrage *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Carras, Tolas, Kohler & Szilagy (2007 : 7, 8) mettent en relief l'émergence de demandes de formation en français pour des publics spécialisés en ces termes :

Les formations en [...] FLE, qui s'inscrivent dans une optique large de formation de la personne, continuent certes 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 formations pour un public défini et avec des objectifs précis, qu'ils soient professionnels ou universitaires, constituent aujourd'hui une part importante de l'activité des établissements de formation des publics adultes (Centres Universitaires d'Etudes Françaises, Alliances Françaises en France ou à l'étranger, Centres Culturels, organismes privés de formation en langue, 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.

C'est la raison pour laquelle je vais m'intéresser, d'une part, à l'enseignement du FOS et, d'autre part, au cas particulier de l'enseignement du français à des publics scientifiques qui composent une grande part des publics spécialisés.

2.1. Le Français sur Objectifs Spécifiques

2.1.1. Définition et caractéristiques du FOS

Le FOS qui a fait son apparition dans les années 1990 représente un « domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs » (Carras *et al.*, 2007 : 7). Les formations en FOS concernent une grande variété de domaines et de publics. Ces publics dits spécifiques (Lehmann, 1993 : 7) ou spécialisés (Carras *et al.*, 2007 : 7), que je décris plus en détail dans le paragraphe suivant, « sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, [ont] des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il[s] doi[ven]t atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois » (Mangiante & Parpette, 2004 : 6). Ces formations se focalisent sur les compétences et les

situations auxquelles les publics seront concrètement confrontés dans leur activité professionnelle ou leurs études.

Les formations en FOS s'inscrivent dans une logique de la demande (*ibid.* : 10-12). Le centre de langue répond à une demande de formation externe précise émanant d'une institution, d'un organisme ou d'une entreprise ce qui impose à l'enseignant le choix des situations de communication et des discours à traiter ainsi que « la conception de programmes d'enseignement "sur mesure" au cas par cas, métier par métier, à partir de documents authentiques issus de situations de communications spécialisées (monde des affaires, du tourisme, de la santé, universitaire...) » (Carras *et al.*, 2007 : 22). Il me paraît important de préciser que, si le centre de langue fait une offre « à partir d'une demande qui a existé ou qu'il suppose exister (anticipation) », on parle alors de formations en Français de Spécialité (FS) (Parpette & Carras, 2007 : 68). L'approche est différente de celle du FOS qui « travaille au cas par cas [...] en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante & Parpette, 2004 : 17). Dans le cas du FS, il s'agit d'une « approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible » (*idem*). L'enseignant élabore alors un programme avec des contenus orientés vers la discipline et cible des situations de communication et compétences diverses.

Pour répondre aux demandes de formation en FOS contraignantes en matière d'objectifs et de temps, l'enseignant devient concepteur et élabore des programmes d'enseignement différents de ceux qui prévalent dans un enseignement généraliste. La démarche de conception d'un programme de FOS est assez longue et nécessite beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant, du temps et des moyens matériels. C'est une démarche globale que l'enseignant doit constamment adapter à sa situation d'enseignement particulière, ses possibilités et ses contraintes et qui relève de l'ingénierie de la formation.

Cette démarche « idéale » comprend différentes étapes successives qui précèdent nécessairement le début du programme (Mangiante & Parpette, 2004 : 7, 8, 21-26, 46, 47, 65-68 ; Carras, 2013 : 19-48) :

- Analyse de la demande : l'enseignant se pose un certain nombre de questions afin d'identifier la demande pour orienter le programme vers le FOS, le FS voire le français général :
 - s'agit-il d'une demande ou d'une offre ?
 - la demande est-elle précise ou floue ?

- le public est-il clairement identifié ou non ? Est-il homogène ?
- quels sont les besoins prévisibles du public et ceux de l'organisme demandeur ?
- quel est le contexte général de la formation (milieu francophone ou non, situation linguistique, niveau des apprenants...) ?
- quelles sont les conditions matérielles (durée et lieu de la formation, urgence ou non...) ?
- Analyse du public : à partir de grilles d'analyse du public qu'il aura pris soin de réaliser, l'enseignant s'informe sur la formation des apprenants, leurs acquis, besoins, attentes et priorités, leur(s) culture(s), leur style d'apprentissage, leur environnement...
- Analyse des besoins du public : à partir de questionnaires d'analyse des besoins, de grilles d'observation de l'activité professionnelle et du contact avec le milieu cible, l'enseignant inventorie les situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés à l'issue de la formation, dans leurs études ou activités professionnelles ce qui permet de fixer les objectifs d'apprentissage. Cette analyse est évolutive.
- Collecte sur le terrain et analyse des données authentiques : l'enseignant recueille au plus près du terrain d'exercice des données qui, d'une part, informent sur les discours qui circulent dans le milieu en question et, d'autre part, servent de supports à l'élaboration des activités didactiques.
- Mise en place du programme de formation : l'enseignant doit « concilier des objectifs didactiques (niveau des apprenants, contenus à acquérir) avec des contraintes externes imposées (nombre d'heures de formation allouées, format de la formation, contraintes professionnelles des apprenants, etc.) » (Carras, 2013 : 44).
- Elaboration des activités didactiques : l'enseignant met en place des activités « très participatives » où les apprenants sont des acteurs réalisant des tâches bien définies « qui se rapprochent de celles qu'ils devront accomplir dans leur activité professionnelle » ou universitaire (*ibid.* : 48). L'approche est dite actionnelle.

Par sa centration sur l'apprenant et ses besoins spécifiques, le FOS peut être considéré comme le courant le plus abouti de l'approche communicative.

2.1.2. Les publics spécialisés

Dans son ouvrage intitulé *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, considéré comme une référence dans le domaine de l'enseignement aux publics spécialisés, Lehmann souligne que « l'enseignement du français aux publics dits spécifiques [...] n'est pas une question très neuve » et que les didacticiens s'intéressent depuis longtemps à ces publics (1993 : 7, 9). D'une manière générale, concernant les publics spécialisés « c'est-à-dire principalement scientifiques, techniques et professionnels », Lehmann note qu'ils « se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir » (*idem*). Malgré cette diversité extrême due à l'expansion de la mobilité universitaire et professionnelle, il précise que nous avons une assez bonne connaissance des publics concernés grâce aux études menées par les didacticiens (*idem* : 9).

A cette catégorie d'apprenants qui ont des besoins et objectifs très précis, Mangiante & Parpette (2004 : 15) en ajoutent deux autres :

- les apprenants suivant une formation offerte par un établissement de formation « sans projet précis mais en faisant un pari sur l'avenir. C'est sans doute le cas de nombreux candidats aux formations en français des affaires ou en français de l'entreprise, soucieux d'acquérir une compétence en français dans le but de se donner plus de chances professionnelles plus tard, même s'ils ne savent pas quel sera leur avenir ».
- les apprenants choisissant un cours de FS proposé par un centre de langue « pour faire quelque chose de différent des cours précédemment suivis, ou simplement par goût pour le thème ».

Bien que ces apprenants suivent des cours de FS ou de FOS, ils ne présentent pas tout à fait les caractéristiques des publics spécialisés définis plus haut qui m'intéressent tout particulièrement.

Carras *et al.* précisent que la prise en considération des publics spécialisés remonte aux années 60 en tant que méthodologie spécifique et réflexion didactique. Les auteurs mettent en évidence deux catégories principales recensant ces publics spécialisés (2007 : 8, 9) :

- des professionnels très variés « tant au niveau des secteurs d'activités que des professions et postes de travail »,

- des étudiants étrangers (environ 10% de la population estudiantine) issus le plus souvent de programmes d'échanges universitaires. « Les filières universitaires [...] "passent commande" de formations en français visant spécifiquement l'intégration (du point de vue scolaire/universitaire mais aussi culturel) de ces étudiants ».

A propos de ces publics spécialisés, Carras (2013 : 13) considère qu'ils sont

soit déjà formé[s] et en activité dans le cas de professionnels, soit en formation dans le cas d'étudiants universitaires. Ainsi, dans la plupart des cas, le formateur aura en face de lui un public qui maîtrise déjà les savoir-faire techniques, scientifiques et professionnels de son domaine, et donc les discours et compétences linguistiques dans sa propre langue, voire dans une autre langue étrangère. Le travail du formateur consistera à former ce public à ces mêmes types de discours en français. Peut donc s'instaurer une relation équilibrée entre un formateur maîtrisant la langue mais pas forcément le domaine, et un public maîtrisant ce même domaine mais n'ayant pas les compétences nécessaires pour exercer son activité en français.

Ces publics sont théoriquement non captifs c'est-à-dire qu'ils sont en situation volontaire d'apprentissage selon les termes de Courty (2003 : 16). Ils apprennent de leur plein gré ou à la demande de leur employeur, de leur gouvernement alors que les publics captifs sont des apprenants se sentant « "prisonniers" d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre » (*ibid.* : 13). Courty précise que les publics non captifs peuvent se sentir captifs si la méthode d'enseignement ne leur convient pas (*idem*).

Généralement, ces apprenants sont aussi souvent motivés car ils ont un objectif universitaire ou professionnel bien précis. En effet, ils doivent acquérir rapidement un capital langagier et culturel dans un but utilitaire présent ou futur. Mais, comme le mentionne Challe (2002 : 16), si la formation en français de l'apprenant résulte d'une contrainte, sa motivation n'est pas garantie ce qui joue indéniablement sur la réussite de l'apprentissage. Elle note encore à juste titre que les publics spécialisés sont exigeants dans leurs attentes et que cette exigence « particulière puisque personnelle » dépend du profil de l'apprenant (niveau de formation ou profession) (*ibid.* : 17, 18). En effet, un étudiant de 3^{ème} cycle venu en France pour préparer une thèse n'aura pas la même exigence vis-à-vis de la formation et du formateur qu'un étudiant de 1^{er} cycle venu pour effectuer un stage de quelques mois. De même, un chercheur qui aura quitté son poste et son pays pour venir préparer un diplôme universitaire français afin d'augmenter son niveau de qualification n'aura pas la même exigence qu'un employé d'hôtel venu en France pour un emploi saisonnier.

Pour résumer, les publics spécialisés sont très hétérogènes car composés d'apprenants adultes, étudiants de toute discipline ou professionnels de toute catégorie socioprofessionnelle, non captifs, motivés, exigeants et actifs dans leur apprentissage, avec des besoins en lien avec un objectif universitaire ou professionnel précis et clairement identifié qu'ils doivent atteindre rapidement.

2.1.3. Les besoins spécifiques des apprenants

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics spécialisés. Selon Abry (2003 : 202), leurs besoins sont « réels, tangibles, plus facilement "délimitables", "inventoriables", si on compare avec les classes du secondaire où les élèves n'ont souvent pas de besoins réels ni d'attentes précises ». En FOS, on s'attache essentiellement à la notion de besoin langagier qui renvoie aux notions d'actes de parole et de situations de communication. Pour Richterich, le besoin langagier est inséparable de la notion de nécessité et de l'idée de « manque » qu'éprouve l'individu. Il propose la définition suivante (1985 : 92) :

[...] la notion de besoin langagier [...] fait immédiatement référence à ce qui est *nécessaire* à un individu dans *l'usage* d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont *particulières* ainsi qu'à ce qui lui *manque* à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.

Il la précise par les propos suivants (*ibid.* : 95) :

[...] nous pourrions caractériser la notion de besoin langagier de la manière suivante :

Ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement.

Lehmann pour qui « l'interrogation sur les besoins est étroitement liée à celle de la définition des objectifs » constate que les publics spécialisés « apprennent DU français et non pas LE français [...] POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés » (1993 : 115). Ils veulent donc faire face en français à des situations de communication bien définies. Lehmann souligne ce point en ajoutant : « se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés » (*ibid.* : 116). Concernant ces publics, il précise

[...] qu'ils ne disposent, pour la plupart d'entre eux et dans la plupart des situations, que de très peu de temps à consacrer à ces apprentissages et que, de ce fait, plus encore que d'autres catégories d'apprenants, ils sont attachés à la rentabilité de l'investissement qu'ils consentent et à l'efficacité des services auxquels ils ont recours (*ibid.* : 115).

Outre des besoins langagiers, les publics spécialisés ont inévitablement des besoins culturels. L'analyse des besoins ne concerne pas seulement « les situations de communication dans leur dimension langagière mais aussi tout l'arrière-plan culturel qui les structure » (Mangiante & Parpette, 2004 : 23). Challe (2002 : 122) confirme ces propos en soulignant que « le français de spécialité ne peut se travailler sous l'angle du langage sans envisager d'abord une dimension culturelle du domaine concerné ». Carras (2013 : 49) ajoute que « on ne peut être opérationnel professionnellement sans avoir intégré au moins en partie cet arrière-plan, que ce soit pour une activité professionnelle en contexte francophone, ou en contexte non francophone mais au contact de Français ». Richer (2008 : 21) précise même que « plus qu'en FLE, la non maîtrise de la dimension culturelle [par les apprenants] se voit sanctionnée lourdement soit sur le plan économique, soit sur le plan professionnel, ou les deux à la fois ». Malheureusement, la composante culturelle n'est jamais assez prise en compte dans les programmes de formation alors que les situations de communication spécialisées du monde professionnel se font dans un contexte culturel fort. Lehmann (1993 : 12) estime que « la prise en compte de la composante culturelle ne saurait se comprendre comme une juxtaposition à la composante langagière [...] et que son intégration pleine et entière au sein du programme d'apprentissage représente un impératif [...] ».

2.1.4. Les enseignants de FOS

Dans le champ du FOS, on rencontre principalement trois catégories d'enseignants :

- les enseignants de formation initiale linguistique ou littéraire ou de l'enseignement du français,
- les enseignants de formation initiale non linguistique ni littéraire (scientifique, médical, juridique, économique...),
- les enseignants ayant une formation pluridisciplinaire (FLE/sciences par exemple).

Richer (2008 : 22) les décrit de la manière suivante :

L'enseignant de FOS n'est souvent pas formé aux langues de spécialité [...]. Aussi, ce qui caractérise le FOS du point de vue de l'enseignant, c'est que ce dernier se retrouve écartelé entre l'enseignement de la langue, pour lequel il a été formé (il maîtrise une description de la langue, de sa littérature, de sa culture) et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir. Une telle situation est vraiment singulière dans le domaine de l'enseignement : le professeur de mathématiques enseigne les mathématiques et connaît avec plus ou moins d'étendue le domaine [...]. L'enseignant de FOS, lui, est confronté à un domaine qu'il n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes et qui souvent lui fait peur,

ou qui l'indiffère, voire même qui suscite son mépris, car beaucoup d'enseignants de FLE ont une formation littéraire.

De nos jours, les enseignants ayant des profils particuliers et des parcours très diversifiés sont de plus en plus nombreux. A titre d'exemple, certains ont une formation initiale (plus ou moins longue) dans des disciplines non linguistiques (sciences, droit, économie...) ou en langue vivante étrangère (anglais, allemand, espagnol...). Après leurs études et/ou une carrière professionnelle, ils se lancent en France ou à l'étranger dans l'enseignement du français par choix, opportunité ou nécessité. Ainsi, beaucoup deviennent professeurs de FLE/FOS sur le tas. S'ils sont amenés à prendre en main des cours de FOS dans leur domaine d'expérience, ces spécialistes sont

en mesure de répondre à toutes les questions des apprenants relevant de la discipline, et de sélectionner en connaissance de cause les sujets à aborder. En revanche, c'est le traitement des contenus et non celui de la langue qui est privilégié, l'enseignant n'ayant pas une méthodologie d'enseignant de langue. Généralement, cela aboutit non pas à un cours de FOS, mais à un enseignement disciplinaire en français (Mangiante & Parpette, 2004 : 144).

Challe (2002 : 18) va dans le sens de ces propos en les complétant :

Il peut arriver [...] que [l'enseignant] soit également un spécialiste, venant par exemple du monde du commerce, de l'industrie et de l'entreprise, ou encore un scientifique. Sa difficulté est alors de ne pas avoir l'habitude d'enseigner une langue étrangère. Il semble que [le spécialiste] comme l'enseignant [de français] ne connaissent qu'une moitié du problème dans la mesure où, lui, a à regarder sa langue maternelle sous un nouvel angle [...]. A l'inverse, avant de préparer pour la première fois un cours de français dans une spécialité qu'il ne connaît pas, l'enseignant de français, pour sa part, se demande s'il doit enseigner la grammaire, la civilisation, ou encore la correction phonétique.

Certains, désireux d'acquérir une méthodologie d'enseignant de langue, décident de préparer un diplôme de FLE, parfois en parallèle d'une activité professionnelle. Ils acquièrent alors un profil pluridisciplinaire qui peut s'avérer fort intéressant dans l'enseignement du français à des publics spécialisés. Les raisons de suivre une formation continue en FLE peuvent être les suivantes :

- pour ceux qui enseignent déjà le FLE : volonté d'obtenir un diplôme dans leur domaine d'expérience afin d'asseoir leur position en tant qu'enseignant qualifié dans l'institution où ils travaillent,

- pour ceux qui sont à la recherche d'un emploi dans le FLE : volonté de multiplier les opportunités d'embauche à l'heure où les propositions de poste requièrent de plus en plus une haute qualification dans le domaine du FLE (master 1 ou 2 minimum),
- à la demande de l'institution où ils exercent.

A titre d'exemple, voici les témoignages respectifs de Penfornis & Foltète (Drouère, 2003 : 76), tous deux professeurs de français des affaires, qui expliquent comment ils sont venus à l'enseignement spécifique du français. Leurs propos mettent en évidence la diversité des parcours des enseignants mais aussi la place importante du FOS dans le champ de la didactique du FLE :

Après mes études de droit commercial à Paris, je suis parti en voyage pendant de nombreuses années, dans plusieurs pays. Pour gagner ma vie, j'enseignais le français et l'anglais, et quand je suis revenu en France, je me suis dit, pourquoi ne pas continuer. J'ai donc allié mes connaissances de la matière elle-même, économie et droit, avec l'enseignement appris sur le tas. De fil en aiguille, je suis devenu professeur de français des affaires. Comment ai-je appris le métier de professeur ? Par la pratique, le travail, le souci de satisfaire mon public [...] toujours très motivé et de répondre à ses besoins.

Moi, je crois qu'on n'a plus tellement le choix en français des affaires : le marché du français langue étrangère se réduit, car de moins en moins d'étudiants étrangers viennent pour faire du tourisme. En rentrant du Japon, j'ai fait du français spécifique par nécessité parce que j'ai trouvé un poste à HEC². Actuellement, le marché du français langue étrangère c'est quand même surtout le français sur objectifs spécifiques dans les entreprises, et je crois que cela devient un peu difficile de faire seulement du FLE.

Ces enseignants venant d'horizons divers ont une ouverture à la pluridisciplinarité et organisent leur enseignement dans une interaction entre le domaine et les apprenants, pour reprendre les termes de Beaumont (*ibid.* : 82). Face à des publics spécialisés, les enseignants de FOS doivent multiplier les compétences/aptitudes :

- se familiariser avec des domaines totalement inconnus ou peu familiers,
- répondre aux besoins réels des apprenants et atteindre les objectifs d'apprentissage dans le temps imparti de la formation,
- mettre en place une analyse des besoins évolutive et réaliste,
- respecter les contraintes de formation,
- élaborer une méthodologie spécifique d'enseignement et de mise en place des programmes de formation,

² HEC : Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Paris

- adapter la démarche FOS au plus près du terrain et à leurs situations d'enseignement,
- concevoir des programmes de formation et du matériel pédagogique nouveau à partir des données authentiques collectées sur le terrain d'exercice des apprenants,
- stimuler la motivation des apprenants en cours d'apprentissage.

Pour Zabardi (2005)³, « passer de l'enseignement du FLE à l'enseignement du FOS exige d'ajouter de nouvelles compétences à son portefeuille personnel ». En plus d'être concepteur de programmes et matériel pédagogique, l'enseignant de FOS est conseiller pédagogique pour adultes, chercheur, organisateur de formation, animateur d'équipe pédagogique ou encore agent commercial pour le démarchage.

2.1.5. Les difficultés des enseignants de FOS

Malgré l'intérêt croissant pour le FOS, son enseignement présente certaines difficultés entravant la réalisation des objectifs de formation et le bien-être des enseignants. A l'égard de ces derniers, Carras *et al.* (2007 : 9) mettent en évidence la corrélation entre leurs difficultés et l'hétérogénéité des demandes de formation souvent complexes :

Les demandes de formation en FOS qui remontent du « terrain » sont donc très 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 les acteurs de 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.

Qotb (2008a : 16) corrobore ces propos en précisant que « [a]u niveau de l'enseignement, la difficulté tient au manque d'enseignants formés et capables d'élaborer des programmes de FOS. La plupart des enseignants méconnaissent voire ignorent les particularités des publics à prendre en compte lors de l'élaboration des cours ».

³ <http://www.franparler-oif.org/images/stories/articles/zabardi2005.htm>

Au vu de ce constat, trois types essentiels de difficultés peuvent être identifiés : les contraintes inhérentes à la demande de formation, celles propres au programme et la méconnaissance du domaine.

a. Contraintes inhérentes aux demandes de formation en FOS

Les contraintes des demandes de formation en FOS sont variées (Carras, 2013 : 13, 14) :

- Contrainte de temps : les formations sont généralement de courte durée, ne dépassant pas quelques mois, et parfois mises en place dans l'urgence. Ainsi, il convient de fixer des contenus de formation bien définis et d'opérer des choix.
- Contrainte de niveau linguistique : l'enseignant doit atteindre le niveau souhaité pour que les apprenants soient opérationnels dans leur domaine d'activité tout en considérant leur niveau initial.
- Contrainte d'objectifs : les objectifs spécifiques sont fixés par les usages que les apprenants feront de la langue française dans leur domaine d'activité après la formation. C'est l'identification de ces futurs usages qui permet d'élaborer les contenus de formation.

b. Contraintes inhérentes à l'élaboration des programmes de FOS

Toutes les étapes clés de la démarche-type de FOS exposées en 2.1.1 peuvent poser des difficultés à l'enseignant à un degré plus ou moins important. Celle qui me semble la plus complexe, chronophage et énergivore, est l'étape la plus spécifique d'un programme de FOS : la collecte des données sur le terrain. « C'est celle qui conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas, *a priori*, et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin » (Mangiante & Parpette, 2004 : 46).

Ce recueil de données authentiques peut être rendu difficile voire impossible pour différentes raisons :

- le manque de temps,
- l'éloignement géographique du terrain.
- l'absence de contacts avec le milieu cible,
- la déontologie de certaines professions,
- la confidentialité de certains secteurs d'activité,
- la méconnaissance du domaine (point détaillé dans la partie c).

L'enseignant a d'autant plus de difficultés à trouver les ressources nécessaires à l'élaboration des cours qu'il ignore les grandes lignes, le fonctionnement et les acteurs du domaine cible. De plus, il ne peut pas véritablement s'appuyer sur le matériel pédagogique existant sur le marché car, comme je l'ai déjà mentionné, il doit construire lui-même son programme et son matériel. Il lui est donc bien difficile d'adapter le matériel disponible (quand il existe) aux demandes de formation très ciblées car les manuels ne répondent généralement pas aux besoins des apprenants. Mangiante & Parpette (2004 : 7) complètent ces propos :

En effet, plus la manière de travailler est spécifique, moins le matériel élaboré est transférable dans sa totalité. Il existe, certes, des manuels de « français de spécialité » (dans le domaine du tourisme, du droit et surtout des affaires) dans lesquels il est possible de trouver une séquence de cours ou quelques documents à intégrer dans un programme de FOS relevant du même domaine, mais c'est une pratique qui reste marginale.

En cas de problèmes dans la collecte des données, l'enseignant doit s'adapter et faire des compromis par rapport à la démarche « idéale » que requiert l'élaboration d'un programme de FOS.

c. Méconnaissance du domaine de spécialité

J'ai évoqué en 2.1.4 la tendance actuelle qui est à l'accroissement du nombre d'enseignants de FOS aux compétences pluridisciplinaires. Malgré tout, il existe encore de nombreuses situations pédagogiques où la position de l'enseignant est celle de l'enseignant non spécialiste du domaine cible. Mangiante & Parpette (2004 : 6) mettent en lumière l'entrée délicate mais néanmoins obligatoire de l'enseignant dans des milieux inconnus :

Contrairement à un enseignement de français général dans lequel les situations de communication et les discours sont familiers à l'enseignant parce qu'ils sont choisis dans ce qui constitue une expérience commune, l'élaboration d'un programme de FOS exige assez souvent d'entrer dans un domaine peu connu de l'enseignant de langue [...]. Prenons un seul exemple ici pour étayer cette affirmation : que sait un enseignant de ce qui se passe dans une coopérative agricole française et des situations qu'y rencontreront des agriculteurs ukrainiens venus y faire un séjour de six mois ? Sans doute rien ou presque, et pourtant il peut être amené à construire un programme de formation linguistique de cet ordre [...]. L'élaboration d'un programme de FOS suppose donc pour l'enseignant-concepteur d'entrer en contact avec un domaine professionnel nouveau pour lui, pour y découvrir ses acteurs, les situations qu'ils vivent, les échanges langagiers qu'ils y produisent, etc.

Les auteurs abordent également la question de la difficulté pour l'enseignant à se familiariser avec certains domaines plus difficiles, plus problématiques que d'autres (*ibid.* : 144) :

[...] l'enseignant de FOS, sans jamais devenir un spécialiste du domaine traité, en acquiert généralement, au fil du temps, une connaissance d'amateur. Celle-ci est évidemment très variable en fonction des domaines et tous les degrés sont possibles entre une approche très maîtrisée des contenus et une incompréhension quasi totale : il est plus aisé de se familiariser avec les contenus de l'histoire qu'avec ceux de la mécanique des fluides, avec les discours des agriculteurs ou des agents de voyages qu'avec les écrits théoriques des sciences économiques.

Mangenot (2003 : 104) confirme ces propos et met en évidence l'importance de l'affinité pour le domaine cible :

Lehmann (1993 : 13) souligne que le monde du travail est « le plus souvent parfaitement étranger à l'enseignant », ce qui est sans doute plus vrai pour certaines spécialités que pour d'autres. Le français de la médecine et sans doute le français du tourisme constituent des domaines dans lesquels l'enseignant a généralement connu des immersions discursives, la santé et les vacances concernant chacun d'entre nous. J'aurais certainement eu beaucoup plus de peine à réaliser une méthode pour le français du droit ou des affaires, mais peut-être est-ce affaire de goût et d'expérience personnels...

La méconnaissance totale ou partielle du domaine et/ou le manque d'affinité peuvent avoir plusieurs conséquences sur l'enseignant. Cela peut influencer sur son affect et provoquer un sentiment d'illégitimité et/ou d'insécurité, point que je développerai dans la partie 3 de ce chapitre. Comme le souligne Challe (2002 : 18), « quelle que soit son expérience en enseignement des langues, un professeur de français [...] peut avoir la crainte de rencontrer un public spécialisé dans une profession ou une science. En général, de formation littéraire, il est rare qu'il ait les deux spécialités ». Cette méconnaissance peut aussi jouer sur les actions de l'enseignant. Il lui sera alors particulièrement compliqué de :

- mener son travail de terrain,
- faire des choix pertinents concernant les documents-supports,
- didactiser ces documents,
- s'appropriier complètement l'arrière-plan culturel du domaine,
- répondre à toutes les questions des apprenants et interagir efficacement avec eux.

Même si le choix des contenus est déterminé par les objectifs de communication professionnelle des publics spécialisés et non pas par le domaine de spécialité lui-même, l'élaboration du programme de formation sera d'autant plus difficile si l'enseignant n'est pas familier avec le domaine. Il lui sera peut-être aussi difficile d'être partie prenante des discussions entre les apprenants sur leur discipline. De plus, la pédagogie du FOS se

caractérise notamment par « l'utilisation très importante des documents authentiques pour le domaine concerné, des documents surtout écrits. Ces outils captent l'intérêt des apprenants car ils leur permettent d'être confrontés immédiatement à la réalité du domaine » (Abry, 2003 : 202). Le choix pertinent de ces documents-supports et leur didactisation sont des tâches essentielles. Nous pouvons alors nous demander comment l'enseignant peut les réaliser efficacement quand il ne connaît pas ou peu le domaine. Selon les cas, l'enseignant peut avoir une certaine familiarité avec le domaine ou en être spécialiste ce qui aura l'avantage de lui fournir une partie des données. Toutefois, cela ne suffira pas à le dispenser d'un travail de terrain (Mangiante & Parpette, 2004 : 7).

L'inventaire des obstacles que peut rencontrer l'enseignant est révélateur de la complexité de la prise en charge des formations en FOS. Face aux contraintes intrinsèques à la formation, l'enseignant n'a guère de solutions. En effet, les paramètres de formation lui sont imposés et il ne peut se soustraire à suivre une démarche FOS nécessaire à la bonne mise en place du programme. Il doit donc apprendre à s'adapter à ces différentes contraintes. En revanche, face aux difficultés engendrées par une méconnaissance du domaine, il peut mobiliser différentes stratégies que je développerai dans le chapitre 3.

2.2. Cas particulier de l'enseignement du français scientifique

Devant ces difficultés, les enseignants se remettent souvent en question. Ils s'interrogent alors sur leurs choix, pratiques et compétences. Confrontés à un public scientifique, ils peuvent être amenés à se poser des questions supplémentaires eu égard à la spécificité des apprenants, telles que : qu'est-ce que le français scientifique ?, qu'est-ce qui est scientifique ? Le domaine, la langue, le discours ?, existe-t-il une culture scientifique française ?, qui sont les publics scientifiques et quels sont leurs besoins langagiers et culturels ?

Ils peuvent également se demander si enseigner le français scientifique se résume principalement à étudier un lexique spécialisé et s'il existe des problèmes inhérents à ce type d'enseignement.

Pour répondre à ces interrogations, je m'intéresserai tout d'abord à la signification de l'appellation « français scientifique » et à l'identification des publics et domaines correspondants. Ensuite, je reviendrai sur la notion de culture scientifique française pour terminer sur les difficultés des enseignants.

2.2.1. Qu'est-ce que le français scientifique ?

a. Parcours historique et méthodologique du français scientifique

Depuis des décennies, le FOS fait l'objet de multiples évolutions qui ont marqué son parcours historique et méthodologique. Je vais m'attacher à mettre en lumière l'évolution des méthodologies dans le cadre de l'enseignement du français scientifique, le but étant de montrer comment elles peuvent mettre plus ou moins en difficulté les enseignants de FOS.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, le rayonnement intellectuel de la France est amoindri. Pour maintenir la langue française « confrontée (déjà) à la poussée de l'anglais » (Holtzer, 2004 : 15) comme langue de communication sur le plan international, le gouvernement décide de mettre en place au début des années 1950 une politique de diffusion du français langue étrangère dans les milieux scientifiques afin de promouvoir une nouvelle image de la France, celle d'une « puissance scientifique et technique » (Eurin Balmet & Heno de Legge, 1992 : 54). Pour ce faire, le nombre de boursiers du gouvernement français, étudiants et scientifiques étrangers venant en France pour approfondir leurs connaissances et poursuivre leurs recherches, augmente notablement. Les missions, congrès et publications relevant de disciplines scientifiques se multiplient (*idem*). Voici quelques exemples des actions menées par le gouvernement français dans les années 1960 et 1970 (Lehmann, 1993 : 68, 70, 71, 89) :

- Années 1960 : lancement des rencontres « Journées d'Etudes » par le CREDIF⁴ ayant pour objet des « Cours Spéciaux pour Etudiants Etrangers » orientés en partie vers les langues de spécialité notamment le français scientifique et technique.
- 1961 : création du Centre scientifique et technique français de Mexico.
- 1971 : publication du manuel intitulé *Le français scientifique et technique* élaboré par Masselin, Delsol & Duchaigne suite à une commande du ministère des Affaires étrangères (Masselin *et al.*, 1971).
- 1976 : création des Centres d'étude et de documentation scientifique et technique (CEDUST) et lancement d'un programme de grande envergure en France appelé programme de « formation des boursiers prioritaires » qui assure à des scientifiques étrangers une formation universitaire de haut niveau couplée à une formation coordonnée en français.

⁴ CREDIF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français

C'est dans ce contexte de politique linguistique qu'apparaît dès les années 1960 l'appellation « français scientifique et technique », « une des plus anciennes » du champ du FOS (Lehmann, 1993 : 41). Ce courant fait appel à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) centrée sur la langue qui vise l'acquisition d'une compétence linguistique par l'apprenant à partir de supports audio-visuels. Il base son enseignement sur le modèle à trois niveaux : i) le niveau 1 où sont enseignées les bases de la langue usuelle, ii) le niveau 2 visant le français de « tronc commun scientifique » appuyé sur le VGOS⁵, iii) le niveau 3 qui est un niveau de perfectionnement par discipline fondé sur un inventaire lexical (VGOM⁶, VIEA⁷...) (Lehmann, 1993 : 92 ; Carras *et al.*, 2007 :17). Le vocabulaire spécialisé VGOS est une sélection lexicale de 1160 mots les plus fréquents et les mieux répartis, obtenue par le CREDIF à partir d'un vaste corpus de manuels de mathématiques, sciences physiques et sciences naturelles. Cet ouvrage, qui part de l'idée qu'une partie du vocabulaire des sciences est commune à plusieurs spécialités, est destiné avant tout « à faciliter aux étudiants, chercheurs et techniciens étrangers l'accès aux études scientifiques en langue française » (Phal, 1971 : 7).

Dans la décennie 1963-1973, la méthodologie n'évolue pas, seule la dénomination change : on parle de « français, langue de spécialité » (Eurin, 2003 : 107). En raison de la crise économique des années 70 due au choc pétrolier et des nouveaux scénarios politiques internationaux, les professionnels des milieux scientifiques sont particulièrement ciblés. Dès le début des années 1970, le courant « français instrumental » basé sur la lecture de textes spécialisés voit le jour, plus précisément en Amérique latine. Dans cette appellation, « l'idée d'instrument renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français [...] » (Cuq & Gruca, 2008 : 361). Les publics concernés par le français instrumental sont les étudiants et chercheurs.

De 1974 à 1980, émerge la notion de « français fonctionnel » (Lehmann, 1993 : 96 ; Holtzer, 2004 : 12). Pendant cette période, les publics scientifiques concernés sont boursiers du gouvernement français. En 1976, la publication de Porcher intitulée *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen* marque un tournant méthodologique. A travers ce titre, il critique les tenants de la

⁵ VGOS : Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique

⁶ VGOM : Vocabulaire Général d'Orientation Médicale

⁷ VIEA : Vocabulaire d'Initiation aux Etudes Agronomiques

méthodologie structuro-globale audiovisuelle puisqu'il fait référence à un des personnages de la première méthode SGAV publiée en 1958 *Voix et Images de France* dont la première leçon est « Voilà Monsieur Thibaut » (Avram, 2006 : 57). Selon lui, il ne suffit pas de remplacer « voici Monsieur Thibaut » par « voici un bec Bunsen » pour enseigner le français scientifique. Il met en avant la fonctionnalité de l'apprentissage du français en le liant aux besoins et objectifs des apprenants (Porcher, 1976 : 16) :

La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (et à l'avis) même de ses destinataires. Cette notion ne se confond évidemment pas avec celle de langue-outil, mais elle fait litière des croyances à l'apprentissage de la langue française pour elle-même [...]. Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but.

L'auteur précise que le champ d'application du « français fonctionnel » dépasse celui du « français scientifique et technique » ou même celui de « langues de spécialité ». L'approche fonctionnelle et communicative place l'apprenant et ses besoins au cœur des préoccupations et consiste à « déterminer les contenus linguistiques après s'être fixé des objectifs, ceux-ci étant eux-mêmes définis en fonction des besoins, de la demande et de l'environnement » (Eurin Balmet & Heno de Legge, 1992 : 68).

Depuis les années 1980, de nombreuses appellations attribuées à l'enseignement spécifique du français apparaissent régulièrement dans la littérature. Entré dans la terminologie didactique au début des années 1990, le « français sur objectifs spécifiques » (FOS) considéré comme un « avatar du français fonctionnel » n'est pas une « notion véritablement nouvelle [...] ». Ce qui est nouveau, c'est la promotion de l'expression, qui se lexicalise, comme appellation générique du domaine » (Holtzer, 2004 : 20, 21). Concernant l'enseignement spécifique du français aux publics scientifiques, on rencontre principalement de nos jours les dénominations « français scientifique » (Olmo Cazevielle, 2007) et « français pour les sciences » (Tolas, 2004). Sur le plan didactique, la méthodologie du FOS centrée sur l'apprenant considéré comme un acteur social est basée sur une approche, d'une part, communicative nourrie d'analyse des discours spécialisés (Mourlhon-Dallies, 2008 : 13) et, d'autre part, actionnelle impliquant la réalisation d'actes de parole et l'accomplissement de tâches ou de projets. Pour les publics spécifiques du champ du FOS, « les tâches, en lien direct avec des objectifs et donc des besoins, sont bien réelles et sont au cœur de la formation » (Carras *et al.*, 2007 : 21).

Le parcours historique et méthodologique du français scientifique met en évidence plusieurs points :

- Les méthodes SGAV et les vocabulaires spécialisés n'exigeaient pas de la part des enseignants d'avoir des connaissances particulières dans le domaine scientifique cible car :
 - la méthodologie SGAV basée sur l'oral n'abordait pas les spécificités du discours scientifique principalement repérables à l'écrit.
 - elle n'abordait pas non plus les situations de communication scientifique auxquelles les apprenants pouvaient être confrontés dans leurs futures activités.
 - les listes de vocabulaire n'intégraient pas les phénomènes discursifs spécifiques de la communication scientifique (Eurin Balmet & Henao de Legge, 1992 : 57).
- L'approche communicative et actionnelle centrée sur l'apprenant requiert de la part des enseignants une certaine familiarité avec le domaine cible voire de solides connaissances car ils doivent :
 - analyser les publics scientifiques et leurs besoins,
 - avoir des contacts avec les milieux scientifiques pour le recueil de données,
 - collecter et analyser des données en lien avec des disciplines scientifiques,
 - identifier des situations de communication et des actes de parole rattachés à des disciplines universitaires ou domaines professionnels scientifiques,
 - proposer des tâches et des projets motivants et attractifs en lien avec le domaine des apprenants.

Nous constatons qu'enseigner le français à des publics scientifiques, et d'une manière générale spécialisés, ne revient plus, fort heureusement, à travailler des listes de vocabulaire et à faire écouter aux apprenants des discours fabriqués. A cette époque, nul besoin d'avoir quelques notions dans leur domaine d'activité. L'évolution des outils méthodologiques et la prise en compte de la spécificité des publics et de leurs besoins imposent désormais à l'enseignant de FOS d'être polyvalent, pragmatique et d'avoir une bonne capacité d'adaptation et d'investissement. Il doit être en mesure d'adopter une méthodologie capable de réaliser les objectifs des apprenants tout en respectant leurs particularités. Mais comment faire s'il ne connaît pas le domaine scientifique cible ? Alors, nous pouvons nous poser la question suivante : ne faudrait-il pas que l'enseignant ait une formation complémentaire en

sciences pour répondre parfaitement aux besoins de ces publics et remplir toutes les tâches inhérentes à sa fonction ?

b. Définition

Dans leur ouvrage intitulé *Pratiques du français scientifique*, Eurin Balmet & Henao de Legge estiment que l'appellation « français scientifique » ou « français scientifique et technique » « n'a aucune signification en soi » et son emploi « requiert une certaine prudence » (1992 : 69, 74). Les auteures précisent les points suivants concernant ce domaine particulier du FOS :

- « Il n'existe pas à proprement parler une langue scientifique différente d'une langue usuelle » (*ibid.* : 74).
- « Les apprenants, lorsqu'ils relèvent de disciplines scientifiques, peuvent avoir des besoins langagiers spécifiques, mais ces besoins relèvent de pratiques langagières inhérentes à la communication scientifique et non pas du domaine de spécialité (ou d'une quelconque « scientificité » du public) » (*idem*).

Les auteures, qui préfèrent l'expression « enseignement du français langue de communication scientifique » à celle de « français scientifique », définissent le français scientifique comme suit (*idem* : 69) :

Lorsque l'apprenant quel qu'il soit devra se former, s'informer, communiquer en français dans un domaine scientifique ou technique précis, dans un environnement professionnel ou universitaire précis, on pourra parler de besoins linguistiques liés à la communication scientifique.

c. Peut-on parler de langue scientifique ou spécialisée ?

L'enseignement du français scientifique ne fait pas appel à une langue particulière que l'on pourrait appeler « scientifique » ou « spécialisée ». Porcher l'a parfaitement démontré dans son célèbre article intitulé *Monsieur Thibaut et le bec bunsen* (1976) déjà mentionné dans le parcours historique et méthodologique du français scientifique (cf. § 2.2.1.a). A ce propos, Carton (2008 : 40) indique que ce qui est spécialisé, « c'est la méthodologie : il convient de mettre en place un enseignement du français qui soit [...] spécifique, c'est-à-dire des stratégies d'enseignement/apprentissage adaptées à des besoins et objectifs particuliers, en se centrant non sur la langue, mais sur les événements de communication que les apprenants doivent affronter ». Autrement dit, « ce n'est pas la "langue" qui est spécialisée, ce sont les usages qui en sont faits, et les situations de communication » (Carras, 2013 : 12). Pourtant, il

n'est pas rare de rencontrer dans la littérature l'appellation « langue spécialisée ». Pour Lerat, auteur de l'ouvrage *Les langues spécialisées*, cette dénomination désigne « l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (1995 : 21).

D'après Eurin Balmet & Henaou de Legge (1992 : 69), apprendre le français pour les sciences ne revient pas à acquérir une langue scientifique. Elles précisent leur point de vue ainsi :

La communication et la production scientifique en français ne mobilisent pas une langue particulière. Il n'y a pas d'un côté une langue de communication générale et de l'autre une langue différente pour les sciences et techniques, avec un système morpho-syntaxique, des structures, des fonctions différentes du français général.

Dans le paragraphe 2.2.1.a, nous avons vu de quelle manière les méthodologies de la didactique du FOS ont évolué en fonction de la prise en compte des publics spécialisés et combien elles se focalisaient uniquement, dans les années 1960-70, sur les aspects lexicaux sans prise en compte des aspects discursifs. Pour Lehmann (1993 : 90), « la coloration lexicographique [...] marquait assez profondément la linguistique française à l'époque ». Peu après, « on prenait peu à peu conscience de ce qu'il n'était plus possible de limiter à ses seuls aspects lexicaux l'étude des langues de spécialité » (*ibid.* : 91). Dans les années 1990, il explique que ces principes méthodologiques sont désuets (*ibid.* : 94) :

En France du moins, car il semblerait que les tendances « lexicalistes » soient encore assez largement à l'honneur pour l'enseignement aux publics spécifiques dans la plupart des pays de l'Europe de l'est. Et que nombreux sont encore les enseignants pour qui les discours spécialisés se réduisent à des spécificités lexicales ; telle est d'ailleurs la représentation spontanée que s'en fait le commun des mortels.

Carras (2013 : 9, 12) rejoint les propos de Lehmann et poursuit la réflexion sur la conception de la « langue spécialisée » limitée au vocabulaire spécifique :

Réduire un discours professionnel ou scientifique à l'utilisation d'un lexique spécialisé n'est pas une conception « fautive », mais réductrice : on ne s'exprime pas avec des mots isolés mais par des discours. Acquérir une compétence de communication en contexte professionnel ne se limite pas à l'apprentissage des structures de la langue dite « générale » auxquelles viendrait s'ajouter l'apprentissage du vocabulaire spécifique du domaine de spécialité en question. [...] La spécificité d'un domaine d'expérience ne se limite pas à une spécificité du lexique.

En d'autres termes, enseigner le français scientifique ne se résume absolument pas à travailler un lexique spécialisé avec les apprenants. Surtout que l'apprenant spécialiste d'un domaine connaît bien le lexique très spécifique en anglais ou est capable d'en deviner le sens par le

contexte. Cela lui permet d'apprendre plus facilement la terminologie en français. L'enseignement du français scientifique implique de travailler les discours et situations de communication spécifiques de la communication scientifique auxquels l'apprenant devra faire face après la formation. Le vocabulaire scientifique ne peut être appréhendé que dans un contexte scientifique.

2.2.2. Les publics scientifiques

A ma connaissance, peu de publications traitent précisément des publics scientifiques. Toutefois, Eurin Balmet & Henao de Legge ont entrepris d'inventorier dans leur ouvrage *Pratiques du français scientifique* tous les publics scientifiques qu'elles ont rencontrés, dans une « approche réaliste » de l'enseignement du français scientifique (1992 : 75). Dans le chapitre 4 du livre (*ibid.* : 79-87), elles présentent une analyse fine de la diversité des publics susceptibles d'être demandeurs de français scientifique, menée dans une perspective systémique. Les auteures décrivent chaque catégorie de publics scientifiques en dégagant le profil ainsi que les besoins et objectifs de formation prioritaires des apprenants. Pour chaque catégorie, il est mis en évidence que les objectifs prioritaires ne sont pas uniquement liés aux besoins linguistiques rattachés aux domaines de spécialité des apprenants. En effet, ils peuvent être aussi liés à des besoins de communication générale, d'informations socio-culturelles et professionnelles, au savoir-faire de la vie étudiante et/ou de mise à niveau scientifique et culturelle.

Les auteures ont établi une liste non exhaustive de douze groupes de public :

- en milieu non francophone :
 - Public I : Scolaires et étudiants de sections scientifiques et techniques,
 - Public II : Publics relevant de programmes spécifiques :
 - Etudiants en pré-formation avant un départ pour la France,
 - Etudiants suivant une formation scientifique en français dans leur pays,
 - Professionnels suivant chez eux un programme spécifique lié à leur domaine d'activité,
 - Apprenants individuels ou en petits groupes devant exercer leur profession en milieu francophone.

- en milieu francophone :

- Public III : Etudiants scientifiques niveau DEA⁸ et thèse (type BGF⁹, BGE¹⁰),
- Public IV : Stagiaires scientifiques de recherche,
- Public V : Etudiants des programmes communautaires¹¹,
- Public VI : Jeunes scolaires et étudiants scientifiques en formation initiale,
- Public VII : Etudiants ou stagiaires en cours de scolarité qui ont besoin d'un soutien,
- Public VIII : Professionnels scientifiques individuels en stage de courte durée,
- Public IX : Professionnels de formation scientifique ayant besoin du français dans l'exercice de leur profession,
- Public X : Professionnels de haut niveau en stage sur mesure,
- Public XI : Enseignants étrangers dispensant une discipline scientifique en français,
- Public XII : Formateurs de formateurs ayant des publics spécialisés.

Ainsi, l'appellation « public scientifique » regroupe des publics non homogènes. Au final, je peux rassembler ces différents groupes dans trois ensembles de publics demandeurs de français scientifique :

- Scolaires, étudiants, stagiaires, professionnels relevant d'un secteur scientifique donné et devant apprendre le français pour poursuivre leurs études ou recherches en français, en France ou chez eux.
- Professionnels de formation scientifique devant travailler dans un pays francophone dont les activités professionnelles nécessitent l'acquisition de compétences langagières liées à leurs domaines de spécialité.
- Enseignants étrangers dispensant une discipline scientifique en français.

Carras *et al.* (2007 : 9) précisent que « les étudiants dits scientifiques sont particulièrement ciblés par les services culturels qui doivent les orienter vers des formations appropriées

⁸ DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies (l'équivalent du master 2 Recherche)

⁹ BGF : Boursiers du Gouvernement Français

¹⁰ BGE : Boursiers d'un Gouvernement Etranger

¹¹ ERASMUS niveau bac+2, EUREKA, COMETT, TEMPUS, LINGUA

offertes par les universités françaises ». De plus, « certains programmes internationaux de coopération scientifique impliquent le séjour en France d'équipes de chercheurs étrangers, et par conséquent une formation en français leur permettent de s'intégrer le plus efficacement possible dans la structure française d'accueil » (*idem*).

2.2.3. Les domaines scientifiques

Mon but ici n'est pas tant de recenser tous les domaines scientifiques existant dans les milieux universitaires et professionnels que de montrer leurs multitude et complexité, et l'interdisciplinarité qui en découle. En effet, ces caractéristiques pourraient expliquer partiellement les appréhensions voire les rejets des enseignants face à des publics scientifiques.

A propos des domaines spécialisés en général, Carras (2013 : 13) explique que

tous les domaines professionnels peuvent être concernés, que ce soit des domaines scientifiques très pointus (de nombreux chercheurs étrangers viennent en France poursuivre des recherches), des domaines plus accessibles tels que le tourisme et la restauration, plus récemment les soins infirmiers et la médecine (recrutement de nombreux professionnels étrangers dans les hôpitaux français), mais aussi des domaines plus nouveaux où la pénurie de main-d'œuvre et l'ouverture à la concurrence ont entraîné l'embauche de personnels non francophones (BTP¹², soins à la personne, etc.). Le formateur peut ainsi se trouver face à un domaine de spécialité dont il ignore tout ou presque !

La variété et la complexité des domaines, disciplines, spécialités existant à ce jour et auxquels sont confrontés les enseignants face à des publics scientifiques rendent ardu leur recensement. Le CNRS¹³ (Centre National de Recherche Scientifique) compte pas moins de neuf domaines de recherche qui se rapportent aux sciences : biologie, chimie, écologie et environnement, ingénierie et systèmes, mathématiques, nucléaire et particules, physique, sciences de l'information, terre et univers.

¹² BTP : Bâtiment et travaux publics

¹³ CNRS : principal organisme public de recherche à caractère pluridisciplinaire fondé en 1939 qui mène des recherches dans l'ensemble des domaines scientifiques, technologiques et sociétaux, qu'il s'agisse des mathématiques, de la physique, des sciences et technologies de l'information et de la communication, de la physique nucléaire et des hautes énergies, des sciences de la planète et de l'univers, de la chimie, des sciences du vivant, des sciences humaines et sociales, des sciences de l'environnement ou des sciences de l'ingénierie.

Parmi les 41 sections du CoNRS¹⁴ (Comité National de la Recherche Scientifique), une trentaine est rattachée à des disciplines scientifiques dont la dénomination est très spécifique et technique : « Interactions, particules, noyaux, du laboratoire au cosmos », « Matière condensée : structures et propriétés électroniques », « Atomes et molécules, optique et lasers, plasmas chauds », « Chimie de coordination, catalyse, interfaces et procédés »...¹⁵

Le CNU¹⁶ (Conseil National des Universités) est composé, quant à lui, de 13 groupes eux-mêmes divisés en 57 sections dont 23 scientifiques (soit 23 disciplines différentes) telles que mathématiques, informatique, milieux dilués et optique, chimie des matériaux, biologie cellulaire, neurosciences ou encore constituants élémentaires¹⁷. La dénomination peut être tout aussi générique que spécifique.

Les revues scientifiques de vulgarisation utilisent principalement des termes génériques qui parfois peuvent paraître simplistes. A titre d'exemple, le magazine *La Recherche*¹⁸ utilise la nomenclature suivante : astres, matière, terre, mathématiques, vie, archéologie, cerveau, technologie. Le mensuel *Pour la Science*¹⁹ fait appel à des termes génériques tels qu'astronomie, physique-chimie, terre-environnement, biologie-santé. Chacun de ces domaines est ensuite scindé en plusieurs disciplines dont la dénomination est plus pointue. Par exemple, la physique-chimie comprend entre autres la physique, la physique nucléaire, la physique des particules, la biochimie, la physico-chimie, la chimie et les matériaux et structures.

Devant ce panel de domaines spécialisés, de termes, regroupements et décompositions possibles, des questions émergent : y a-t-il des discours différents suivant les domaines ? Peut-on regrouper les domaines en familles suivant des productions discursives proches alors

¹⁴ CoNRS : instance collective du CNRS composée du conseil scientifique, des conseils scientifiques d'institut, des sections spécialisées dans chacune des disciplines, et des commissions interdisciplinaires. Il contribue à l'élaboration de la politique scientifique de l'établissement, procède à l'analyse de la conjoncture et de ses perspectives, participe au recrutement et au suivi de la carrière des chercheurs et au suivi de l'activité des unités de recherche.

¹⁵ <http://www.cnrs.fr/comitenational/sections/intitsec.php>

¹⁶ CNU : instance nationale créée en 1945 qui se prononce sur les mesures relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des professeurs des universités et des maîtres de conférences.

¹⁷ http://www.cpcnu.fr/listes-des-sections-cnu#groupe5_6_7_8_9_10

¹⁸ <http://www.larecherche.fr/>

¹⁹ <http://www.pourlascience.fr/>

que « chaque domaine comporte ses spécificités et ses propres logiques de travail » (Mourlhon-Dallies, 2003 : 175) ? Eurin Balmes & Henao de Legge (1992 : 89) complètent ma réflexion par le questionnaire suivant :

Y a-t-il des démarches intellectuelles [...] différent[e]s suivant les domaines ? Le géologue utilise-t-il une démarche intellectuelle et une langue différentes de celles du mathématicien ? Est-ce seulement le lexique qui les sépare ? Le biologiste « manipule »-t-il des discours très éloignés de ceux du chimiste ? Le biologiste et le chimiste sont-ils plus proches entre eux que du mathématicien ? Existe-t-il des transversaux d'un domaine à l'autre, d'une discipline à une autre, ou y a-t-il autant de langues que de domaines ?

En comparant des documents écrits (polycopiés, articles), les auteures ont remarqué une similitude notable entre les discours utilisés dans les domaines de la biologie et de la médecine alors qu'entre la biologie et les mathématiques, il n'y a guère de points communs. Ceci montre qu'il doit être possible de regrouper les domaines en familles ayant « des pratiques cognitives et discursives semblables » (*idem*). Ainsi, elles ont établi leur propre classification des domaines scientifiques qui « permet de mettre en évidence des phénomènes discursifs récurrents que l'enseignant de FLE peut prendre en considération » (*idem* : 92). Trois familles ont été identifiées ainsi que les marqueurs spécifiques correspondants (*idem* : 92-94) :

- Mathématiques et sciences théoriques : dénomination/définition ; appartenance, non-appartenance, inclusion, exclusion...
- Sciences d'application (physique théorique, physique expérimentale, chimie nucléaire, chimie organique, cinétique, thermodynamique...) : articulateurs logiques ; schémas, courbes, graphes ; description/caractérisation...
- Sciences d'observation et de la nature : transformation/processus ; chronologie ; unités de poids et de mesure...

2.2.4. Existe-t-il une culture scientifique française ?

La culture tient une place centrale dans le FOS car, comme le rappelle Lehmann (1993 : 9), « c'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever ». La culture est l'ensemble des aspects intellectuels propre à une civilisation, une nation comme la culture française. Elle peut aussi représenter l'ensemble des comportements d'un groupe social comme la culture d'entreprise ou d'un gouvernement. Il existe donc une culture

scientifique française qui concerne les seuls scientifiques, étudiants, enseignants, chercheurs ou professionnels. Elle désigne « l'ensemble des comportements au travail, des modes d'organisation, des méthodes de travail et des références que se donnent les diverses communautés scientifiques nationales » (*ibid.* : 33, 34). Les codes, méthodes de travail et habitudes socio-culturelles des scientifiques dans un laboratoire de recherche ou une université seront différents selon les pays. A titre d'exemple, la physique « ne se pratiqu[e] pas et ne se « di[t] » pas de la même manière en Allemagne, en Grande-Bretagne, en France ou ailleurs [...] » (*ibid.* : 32) ; les mathématiques ne sont pas enseignées de la même manière en France et en Chine. Selon Pestre (*idem*), ces différences sont liées à

l'importance décisive des cadres culturels et linguistiques dans les manières de penser, de réfléchir, d'innover dans le domaine scientifique, l'importance décisive des cadres culturels et linguistiques dans lesquels sont éduqués et vivent les hommes de science, cadres qui modèlent, souvent à leur insu, leurs structures mentales.

La culture scientifique fait partie de ces savoirs sur les comportements dans les milieux professionnels scientifiques susceptibles d'intéresser la conception de programmes de FOS. L'enseignant doit tenir compte dans son enseignement de ces différences culturelles existant au sein des communautés scientifiques nationales. Il en sera d'autant plus capable s'il a une bonne connaissance des cultures des publics et des milieux professionnels scientifiques. Pour cela, n'est-il pas nécessaire que l'enseignant de FOS soit de formation scientifique ?

2.2.5. Les difficultés des enseignants de français scientifique

a. Méconnaissance et complexité des domaines scientifiques

La méconnaissance du domaine de spécialité est un problème récurrent en FOS comme nous l'avons vu en 2.1.5.c. Elle est source d'appréhension et de doutes chez les enseignants. La littérature montre qu'ils n'ont pas le même degré d'appréhension selon les domaines. Force est de constater qu'ils éprouvent plus de crainte à l'égard des domaines scientifiques. La grande diversité et la complexité notable de ces domaines et des spécialités attenantes (cf. § 2.2.3) ainsi que des publics (cf. § 2.2.2) et des discours ajoutent encore à leur peur. L'enseignement du français scientifique est donc plus redouté que celui rattaché aux domaines du tourisme, de la restauration ou des affaires par exemple. Les enseignants étant des touristes et clients potentiels, il leur semble plus aisé d'imaginer et de recenser les actes de parole et situations de communication dans ces domaines plus accessibles et familiers. A l'inverse, ils sont moins disposés à prendre en main des formations en lien avec les domaines scientifiques car ils sont souvent très peu coutumiers des discours et situations de

communication qui s'y rattachent. A titre d'exemple, que sait un enseignant de FOS de ce qui se passe réellement dans un laboratoire de recherche français et des situations que rencontrent les étudiants étrangers venus y préparer une thèse ? Que sait-il des échanges entre un chercheur français en microélectronique et son homologue étranger venu en France dans le cadre d'une collaboration d'un an ? Quelle peut bien être la tenue des échanges entre un technicien et un ingénieur de recherche chargés des analyses physico-chimiques d'échantillons dans le groupe R&D²⁰ d'une entreprise ? Comme le soulignent Mangiante & Parpette (2004 : 144), « il est plus aisé de se familiariser avec les contenus de l'histoire qu'avec ceux de la mécanique des fluides, avec les discours des agriculteurs ou des agents de voyages qu'avec les écrits théoriques des sciences économiques ».

Kahn mentionne clairement dans l'avant-propos de l'ouvrage *Pratiques du français scientifique* (Eurin Balmet & Henao de Legge, 1992 : 6) l'appréhension que peuvent éprouver les enseignants et concepteurs de matériel pédagogique face aux situations, demandes, publics, domaines et contenus scientifiques d'une extrême diversité :

Il fallait aussi aborder sans crainte ces publics intimidants que sont les scientifiques dont les savoirs, les goûts, les compétences sont si opaques pour le linguiste ou le professeur de langue, que tout souhait manifesté de leur part d'apprendre le français est presque toujours recouvert d'un voile incompréhensible, et noyé dans des réponses ou trop techniques ou trop futiles. Une inquiétude qu'il fallait là encore surmonter, une appréhension face à des domaines totalement inconnus, face à des termes techniques, des chiffres, des formules, des tableaux... tendant à faire reculer le profane avant même que la question soit posée.

Les auteures Eurin Balmet & Henao de Legge (*ibid.* : 7) précisent que

la problématique posée par l'enseignement du français à des fins de communication scientifique et technique n'est pas en soi différente de celle de l'enseignement du français général ou de toute autre formation sur objectif spécifique (hôtellerie, tourisme, commerce, gestion, etc.) ; toutefois lorsque des enseignants doivent construire un cours de langue pour des scientifiques, ils sont souvent désemparés, tant par la demande du public que par le fait de devoir aborder des domaines qui ne leur sont pas familiers.

Lehman (1993 : 13) estime que les appréhensions des enseignants face à des publics spécialisés et notamment scientifiques ne viennent pas forcément uniquement du manque d'affinité pour les domaines de spécialité :

[...] « le monde du travail » [...] est le plus souvent parfaitement étranger à l'enseignant, y compris dans son propre pays [...]. Il en ignore les règles et les codes [...]. On voit d'ailleurs bien là la dimension du

²⁰ R&D : Recherche et Développement

problème : l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là. On est souvent tenté de penser que le peu de goût manifesté par les enseignants pour l'enseignement du français aux publics spécifiques tient pour beaucoup à leur crainte face aux mystères que l'univers scientifique et technique étale à leurs yeux de littéraires. La délicate acculturation dont on a parlé plus haut ne peut que renforcer les réticences ; il serait sans doute avisé de multiplier les outils de formation des enseignants destinés à la favoriser.

b. Méconnaissance et complexité des discours scientifiques

La méconnaissance des domaines scientifiques va de pair avec celle des discours. Les discours tant oraux qu'écrits circulant dans les milieux professionnels et universitaires scientifiques sont variés et complexes. Il y a les discours spécialisés, pédagogiques et officiels, les discours de semi-vulgarisation et de vulgarisation ainsi que les discours de l'écrit de recherche (thèse, mémoire) (Loffler-Laurian, 1984). Une méconnaissance de ces discours a deux conséquences sur l'enseignant. Elle peut, d'une part, faire naître en lui une certaine crainte et, d'autre part, l'empêcher d'identifier à quel discours appartiennent les documents authentiques qu'il veut étudier en classe, de savoir quelles en sont les caractéristiques linguistiques et, par conséquent, d'en tirer des exploitations pédagogiques fonctionnelles.

Les nombreux obstacles rencontrés par les enseignants de FOS face à des publics et contenus spécialisés et surtout scientifiques, vont *a fortiori* faire émerger des questionnements sur la posture enseignante, la légitimité et l'insécurité, notions qui font l'objet de la partie suivante.

3. La posture de l'enseignant de FOS et ses sentiments de légitimité et d'insécurité

Face à ces situations de difficulté, l'enseignant va être amené à modifier et adapter sa posture en fonction notamment du public et de la situation d'enseignement. Cela peut avoir une influence sur son agir enseignant, sa relation avec les apprenants et son ressenti. Dans la dernière partie de ce chapitre, je reviens donc sur les notions de posture enseignante et d'agir professoral qui englobent plusieurs points. Une description des postures existantes est aussi réalisée. Les caractéristiques de la relation interpersonnelle enseignant/apprenants sont ensuite exposées. Enfin, j'aborde la question de la légitimité et de l'insécurité de l'enseignant de FOS.

3.1. La posture de l'enseignant de FOS

3.1.1. Définition de la posture enseignante

La littérature propose un grand nombre de définitions de la notion de posture. Celles de Beauvais Azzaro et de Paul m'ont paru les plus en adéquation avec l'idée que je me fais de la posture qui se manifeste dans sa relation individuelle à l'autre. Beauvais Azzaro (2014 : 149) spécifie que

la posture, étymologiquement, est issue du latin *ponere*, pondre, le terme posture renvoie à poser, déposer. Ainsi, celui qui adopte une « bonne » posture adopte ce qui lui semble être une bonne manière de se poser dans une situation donnée, notamment une situation relationnelle, en privilégiant des attitudes et en affirmant une position particulière.

Quant à Paul (2004), elle définit la posture comme étant

[...] la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre. Posture et fonction définissent une manière d'être et de faire dialectiquement liée. Par la fonction se transmettent les visées institutionnelles. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui.

En d'autres termes, la posture enseignante est une manière cognitive, langagière et affective de s'emparer des tâches inhérentes à la fonction d'enseignant et d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre. Elle est guidée par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes. Elle n'est pas figée et peut varier en fonction des situations d'enseignement/apprentissage. L'enseignant peut adopter différentes postures en classe en lien avec la réalisation des tâches par les apprenants. La littérature recense de manière récurrente six postures dont voici le descriptif (Garrel & Cerviotti, 2012 : 26, 27) :

- Posture de contrôle : l'enseignant met en place un certain cadrage de la situation. Par un pilotage serré de l'avancée des tâches, il cherche à faire avancer les apprenants simultanément.
- Posture de lâcher-prise : il met en place des travaux de groupe et laisse les apprenants travailler seuls de la manière qu'ils le souhaitent. Ils sont en autonomie complète.
- Posture d'enseignement : l'enseignant formule et structure les savoirs et les normes. Il en est le garant.
- Posture du sur-étayage ou contre-étayage : il réalise la tâche à la place des apprenants par manque de temps ou de patience par exemple.

- Posture dite « du magicien » : il capte l'attention des apprenants et les motive en théâtralisant la situation. Le savoir est deviné.
- Posture d'accompagnement : il apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des difficultés à surmonter. Il laisse aux apprenants le temps de réfléchir, de travailler et de construire leurs connaissances.

Au vu des descriptions de chaque posture possible, celle que devrait adopter le plus fréquemment possible un enseignant de FOS est probablement la posture d'accompagnement. En plus de son rôle d'expert et d'évaluateur, il tient aussi le rôle d'accompagnateur qui guide les apprenants, considérés comme des acteurs sociaux, dans la réalisation de tâches tout en leur laissant une grande autonomie (perspective actionnelle). Il aide les apprenants à cheminer, à se construire, à atteindre leurs buts pour reprendre les termes de Beauvais Azzaro (2014 : 101). Elle complète ses propos comme suit (*ibid.* :147) :

L'accompagnateur, dans sa fonction d'accompagnement, emprunte de multiples postures, celle d'accompagnant, mais aussi celle de guide, de conseiller, d'assistant, l'autorisant parfois à orienter et même à diriger, et ce, tout en restant dans sa fonction d'accompagnateur, tout en gardant à l'esprit la visée première de l'accompagnement, à savoir l'autonomisation de l'autre.

Outre ces postures enseignantes conventionnelles, il existe, selon moi, d'autres postures spécifiques à l'enseignement du FOS que l'enseignant peut adopter.

3.1.2. Postures possibles de l'enseignant de FOS

Face à des demandes de formation en FOS, l'enseignant peut adopter différentes postures selon son profil (formation, compétences, expériences, personnalité) et le contexte d'enseignement :

- Posture de rejet : l'enseignant refuse d'assurer des cours auprès de publics spécialisés (dont les besoins langagiers sont spécifiques) du fait de sa méconnaissance du domaine et/ou de son appréhension ainsi que de la multiplicité des investissements nécessaires à l'élaboration d'un cours de FOS (Qotb, 2008b : 81).
- Posture du non-spécialiste : l'enseignant part du principe qu'il est expert de la langue et que les apprenants sont experts de leur domaine de spécialité. A chacun son domaine d'expérience. Un travail de collaboration se met en place.

- l'enseignant peut se contenter de dispenser les cours en choisissant un des manuels de français de spécialité existants sur le marché, malgré leur faible adaptabilité (*idem*).
- il se familiarise avec le domaine de spécialité des apprenants et entame une collecte de ressources nécessaires pour l'élaboration des cours. Il devient concepteur en élaborant un programme de formation adapté aux besoins des apprenants et aux contraintes (Mangiante & Parpette, 2004 : 7).
- Posture de l'enseignant non spécialiste qui cherche à devenir expert : il désire devenir expert d'un domaine pour différentes raisons telles que curiosité/affinité/intérêt pour le domaine concerné, perfectionnisme, manque de confiance, excès d'ego, défi... Il fait preuve d'un investissement accru dans la préparation des cours.
- Posture de l'enseignant spécialiste :
 - il a une formation pluridisciplinaire ce qui lui permet d'allier ses compétences de la langue à celles d'un ou de plusieurs autres domaines d'expérience.
 - sans formation pluridisciplinaire, il est reconnu comme spécialiste dans un domaine bien défini grâce à ses années d'expérience dans l'enseignement du français rattaché à ce domaine.

En classe, quelle posture l'enseignant de FOS doit-il adopter ? S'il n'est pas spécialiste du domaine, il peut se présenter comme tel tout en faisant valoir son domaine de compétences qui est la langue et l'intérêt d'une étroite collaboration avec les apprenants experts de leur discipline. Cela peut-il remettre en cause sa légitimité aux yeux de certains apprenants qui, du fait d'une culture éducative différente, ont encore parfois une image de l'enseignant « sacralisée », comme étant le détenteur du savoir, qui sait tout et tout de suite ? Est-ce que tout enseignant face à une question dont il n'a pas la réponse car relative au domaine de spécialité est capable de dire « je ne sais pas, je vais chercher, je vous répondrai la prochaine fois » ou « je ne peux pas répondre à cette question, c'est vous les spécialistes du domaine ! » ? Face à des situations de lacune où les apprenants en savent potentiellement plus que lui, l'enseignant n'aura-t-il pas tendance à remettre en question sa posture, même inconsciemment ? Se sentira-t-il moins légitime et plus en insécurité ? « [O]bligé de puiser aux connaissances de ses apprenants, il peut se sentir mal à l'aise » (Gajewska & Sowa, 2014 : 14). A l'inverse, s'il se présente comme expert de la langue française mais aussi compétent dans le domaine cible, la relation avec les apprenants s'en trouve-t-elle changée ?

La posture de ces derniers est-elle différente ? Ne seront-ils pas plus enclins à orienter les échanges vers leur discipline plutôt que vers la langue ?

3.2. L'agir professoral

A chaque posture correspond un ensemble de gestes professionnels, d'actions et de stratégies que l'enseignant réalise ou met en place dans le cadre de sa fonction et qui constitue son agir professoral. Cette notion est très bien définie par Cicurel (2011 : 48) :

Lorsqu'on parle *d'agir*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute *une suite d'actions* en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois de comportement. Par l'observation de l'interaction on peut identifier des actes de langage. Mais l'agir professoral est plus que cela, c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé. [...] L'agir ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant [...].

Nous verrons dans le chapitre 3 de quelles manières les difficultés inhérentes à l'enseignement spécifique du français influencent la posture et l'agir professoral de l'enseignant.

3.3. Relation enseignant/apprenants

D'après Muller (2010 : 1), la relation interpersonnelle enseignant/apprenants de langue est asymétrique et hiérarchisée, simplement en raison du cadre institutionnel, mais pas forcément figée :

En classe de langue, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. Dans l'imaginaire dialogique des participants, le professeur est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en position basse. Cependant, cette asymétrie apparente peut être réduite dans les interactions. En effet, les rapports de place, loin d'être figés, sont co-construits par les participants à l'échange.

Dans l'enseignement à des publics adultes, l'enseignant se retrouve face à des personnes de tout âge désireuses d'apprendre le français pour diverses raisons. Il n'y a plus de milieu scolaire ni de différence d'âge marquée (comme entre un instituteur et son élève par

exemple). Par contre, les apprenants peuvent avoir une position hiérarchique plus élevée (cadres par exemple) modifiant ainsi la relation pédagogique. Dans le cas particulier de l'enseignement à des publics spécialisés dont l'approche communicative place l'apprenant au centre du processus didactique et vise son autonomisation, les apprenants théoriquement non captifs et motivés sont des étudiants de toutes disciplines ou des professionnels de toutes catégories socioprofessionnelles ayant des besoins en lien avec un objectif universitaire ou professionnel précis. Ici, l'enseignant est expert de la langue française et l'apprenant expert de son domaine d'activité. Le statut de l'enseignant n'est plus « fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant » (Holec, 1979 : 26). Quant à ce dernier, il est un être actif qui « se prend en main et compte aujourd'hui sur lui-même pour apprendre. Il n'attend pas tout de l'enseignant, il attend simplement son aide pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés, ou du moins aurait dû se fixer » (Tagliante, 2006 : 26). La relation enseignant/apprenants n'est plus marquée par une dissymétrie des rôles des interactants. Leurs rôles dans l'interaction sont complémentaires car chacun peut faire part de ses savoirs et compétences dans son domaine pour atteindre un objectif commun. La relation devient plus égalitaire en matière d'échanges et de partage de connaissances reflétant l'interactivité de l'appropriation du savoir en classe de langue. Cela peut aboutir à une relation très créative avec un échange constant d'informations. Challe (2002 : 19) confirme ces propos :

[...] le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes. En effet, la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité. Certes, le formateur possède mieux la langue française que l'étudiant. A l'inverse, l'étudiant spécialiste connaît mieux le domaine que son professeur. Il s'agit en ce cas de trouver un nouvel équilibre.

Toutefois, il y a toujours un déséquilibre dans la possession de l'information (Mangenot, 2003 : 104) puisque les interactants ne sont pas experts du même domaine d'activité. Selon les contextes, ce déséquilibre peut déstabiliser l'enseignant provoquant l'apparition de sentiments d'illégitimité et d'insécurité. Cela peut avoir des répercussions sur sa posture et son agir professoral. Si l'enseignant est ou devient « spécialiste » du domaine de l'apprenant (formation initiale dans le domaine concerné, spécialisation de l'enseignant expérimenté, autoformation), le déséquilibre tend à disparaître *a fortiori* les problèmes de légitimité et d'insécurité. Sinon, comment faire pour exploiter à bon escient cette relation atypique ?

3.4. L'enseignant et son sentiment de légitimité

Qu'est-ce que la légitimité ? Qu'entendons-nous par légitimité de l'enseignant de FOS face à des publics spécialisés ? Peut-elle être remise en cause par les apprenants et si oui, dans quelles conditions ? En quoi la légitimité de l'enseignant peut influencer sur sa posture ? La posture affichée du non-spécialiste est-elle risquée ? Un professeur qui n'est pas reconnu comme légitime occupe-t-il encore sa place d'enseignant ? Comment gérer ce sentiment d'illégitimité ? En quoi les compétences de l'enseignant favorisent sa légitimité ? Voilà les questions qui me guident dans ma réflexion exploratrice d'une notion somme toute obscure et imprécise qui mérite quelques éclaircissements.

La notion de légitimité est communément liée à la question du pouvoir et de l'autorité légale comme en témoignent les définitions données par *le Larousse*²¹, *le Petit Robert*²² et *le Littré*²³. Selon ces dictionnaires, la légitimité se décline sous trois sens :

- qualité de l'autorité légitime, du pouvoir légitime,
- qualité de ce qui est légitime, par des conditions requises par la loi (union ou enfant légitime par exemple),
- qualité de ce qui est juste, équitable, raisonnable (la légitimité d'une revendication, d'une action par exemple).

En d'autres termes, la légitimité est la capacité d'une personne à faire admettre son autorité sur les membres d'un groupe social. Elle n'est pas fondée uniquement sur le droit, mais peut mettre en œuvre différents critères tels que l'âge, le statut, les diplômes, la connaissance, l'expertise. Elle « s'inscrit dans un jugement de l'autre sur une fonction, un rôle. [...] [Elle] est alors en lien avec des attentes de la part de cet évaluateur, de ce juge. Le jugement est basé sur une relation. [...] La légitimité est basée sur une relation de confiance des individus » (Lochet, 2011 : 36).

Pour Mohib et Sonntag (2004 : 4), la légitimité est « au cœur de la compétence, c'est-à-dire de l'action orientée vers l'efficacité » et peut être considérée comme « une action ou un usage

²¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/légitimité/46599?q=légitimité#46521>

²² <http://pr.bvdep.com.sid2nomade.upmf-grenoble.fr/>

²³ <http://littrereverso.net/dictionnaire-francais/definition/légitimité>

reconnu et autorisé par un groupe, c'est-à-dire un acte qui répond à un certain nombre de règles établies (formelles ou tacites) et qui obtient le pouvoir de s'accomplir ». Les auteurs ajoutent que « si la compétence est le résultat d'un savoir et d'un vouloir agir, elle trouve sa source dans l'autorisation d'agir selon des règles reconnues donc d'exercer un pouvoir. Or, l'essence de ce pouvoir réside dans sa légitimité, c'est-à-dire dans sa conformité à des valeurs reconnues au nom de l'efficacité de l'agir » (*ibid.* : 4, 5).

D'après ces différentes approches, la légitimité d'un enseignant de FOS semble renvoyer à sa relation plutôt symétrique (cf. § 3.3) avec un groupe d'apprenants exigeants dans leurs attentes (cf. § 2.1.2) vis-à-vis de la formation et de lui-même. Pour s'acquitter de sa fonction, il réalise une suite d'actions (cf. § 3.2) dans le but de faire accomplir aux apprenants différentes tâches orientées vers une production ou un résultat final. Si le résultat est atteint, cela signifie que ses actions ont été efficaces. Il est donc reconnu par les apprenants comme compétent c'est-à-dire capable d'agir de façon efficace et légitime dans une situation spécifique. Une relation de confiance s'instaure. Cependant, s'il ne répond pas à toutes les attentes des apprenants, ces derniers ne le reconnaissent plus comme compétent et donc sa légitimité peut être remise en cause.

Foltète, enseignante de français des affaires, explique combien la légitimité de l'enseignant dépend aussi de sa connaissance du domaine d'activité du public, notamment en entreprise (Drouère, 2003 : 78) :

Dans les grandes entreprises, il faut qu'on ait autant de connaissances dans la spécialité que dans le domaine linguistique, et il est nécessaire de connaître l'entreprise et son domaine d'activité. Quand on arrive chez Renault, on sait qu'ils construisent des voitures, mais si on arrive dans une autre entreprise et qu'on ne connaît pas son domaine d'activité, on n'est absolument pas crédible, ni accepté. J'ai des collègues qui se sont fait presque mettre à la porte de chez Schlumberger parce qu'ils sont arrivés avec leur petite méthode, et ne savaient pas exactement ce que Schlumberger faisait. Ce sont surtout les cadres supérieurs qui sont très à cheval sur nos connaissances du domaine d'activité, de l'économie, des marchés...

Notre légitimité, on ne la tient pas tellement de nos diplômes - qui sont en fait un peu secondaires -, mais on la tient de l'expérience professionnelle. Si vous dites que vous avez travaillé dans telle entreprise, ou à la CCIP²⁴ par exemple, c'est une légitimité plus importante que le diplôme. En fait, le diplôme va être valorisé par l'expérience qu'on a pu avoir ailleurs.

²⁴ CCIP : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Ile-de-France

La légitimité de l'enseignant de FOS dépend donc étroitement de ses compétences linguistiques mais aussi de celles dans le domaine cible. En entreprise, les exigences des apprenants sont très fortes. Le témoignage de Foltète montre qu'il semble difficilement imaginable qu'un enseignant puisse se présenter ouvertement comme non-spécialiste du domaine avec un discours tel que « je suis expert de la langue, vous êtes experts du domaine donc vous êtes les garants de la fiabilité des contenus des cours », en tous les cas pas avec tous les publics spécialisés ni dans tous les contextes. Sa légitimité se révèle par sa posture, sa reconnaissance au-delà des diplômes.

3.5. L'enseignant et son sentiment d'insécurité

Un enseignant peut se sentir en insécurité lors de l'élaboration du programme de FOS et/ou pendant la formation. Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui refusent de prendre en charge une formation à cause de ce sentiment plus ou moins fort dû à des doutes et appréhensions par rapport à un domaine en particulier. L'enseignant pourrait être tenté de faire des choix pédagogiques peu judicieux et préjudiciables qui, certes, ne le mettraient pas en situation d'insécurité mais qui ne seraient pas adaptés au niveau des apprenants dans leur domaine d'expérience comme, par exemple, travailler sur des documents-soutiens de faible niveau scientifique avec des étudiants de 3^{ème} cycle.

L'insécurité implique l'existence d'un danger ou d'un risque, ou le reflet d'un certain doute par rapport à un sujet donné. La notion particulière d'insécurité de l'enseignant de français par rapport à des contenus spécialisés est rarement abordée dans la littérature. Elle est uniquement présentée comme une des difficultés des enseignants de FOS (Yang, 2008 : 53 ; Gajewska & Sowa, 2014 : 9). Il n'existe pas, à ma connaissance, de travaux qui traitent spécifiquement de l'étude qualitative de cette notion.

Le concept d'insécurité a été développé sous l'angle de l'insécurité linguistique par de nombreux chercheurs se limitant toutefois aux locuteurs et apprenants de langue. Même si cette notion ne s'applique pas directement à mon étude, je pense qu'il est néanmoins possible de l'adapter dans une certaine mesure en s'appuyant sur les travaux innovants de Roussi (2009). En effet, dans sa thèse de doctorat intitulée « L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français », elle décide de questionner pour la première fois des professeurs de langue sur cette notion. Elle se penche alors sur les enseignants grecs de français en Grèce, l'enjeu étant de trouver des moyens

d'atténuer les éventuels effets négatifs de l'insécurité linguistique inhérents à leur contexte professionnel. Son étude qualitative montre qu'émergent souvent la question de la légitimité d'enseigner une langue dont on n'est pas locuteur natif et les difficultés que cela pose. Au vu de ces éléments, une analogie peut être établie entre cette étude et la mienne en matière de groupe socioprofessionnel (enseignants de langue), de domaine de compétences (langue française) et de notions abordées (insécurité, légitimité).

Dans ses travaux, Roussi présente l'historique de la notion d'insécurité linguistique des années 1960 à 1990 et met ainsi en relief la réalité complexe de ce concept (*ibid.* : 11-34). Elle propose plusieurs définitions émanant de sociolinguistes et d'enseignants. J'ai choisi de mettre en avant quatre d'entre elles qui me semblent pertinentes et relativement adaptées à mon contexte d'étude :

- celle de Francard datant de 1993 où il caractérise l'insécurité linguistique comme étant « la manifestation d'une quête non réussie de légitimité » (*ibid.* : 19).
- la seconde, implicite cette fois, définit l'insécurité linguistique comme « la résultante d'un conflit entre la langue légitime et une forme non légitime ou dépréciée de cette même langue » (*ibid.* : 20).
- celle de Coste liée à la hiérarchisation : « il y a apparition de l'insécurité à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place » (*ibid.* : 34).
- celle des enseignants interrogés dans le cadre des travaux de thèse de Roussi est « une situation où ils ne sont pas en mesure de répondre à la tâche demandée » (*ibid.* : 240).

Roussi complète la définition de Coste ainsi (*ibid.* : 34) :

Les sujets se sentent au-dessous de ce qu'ils devraient être, pas tout à fait à même de performer comme il le faudrait, alors que d'autres sont, eux, en mesure de l'effectuer. Cette insécurité est donc relative par rapport à un standard et à une évaluation donnée et une auto-évaluation de ses propres capacités et de leur inadéquation à la situation où le locuteur se trouve. Mais elle est aussi relationnelle et interactionnelle. C'est un produit de l'interaction sociale et des relations de complémentarité et d'inégalité que celle-ci met en place. Elle est aussi, au départ, située et circonstancielle : c'est dans telle situation, à tel moment, face à tel interlocuteur, qu'elle se manifeste d'abord. L'insécurité est construite, apprise, induite. En même temps, elle est socialement transmise. Du coup, cette insécurité transmise, héritée ou socialement construite, de circonstancielle et ponctuelle qu'elle est au départ, finit par devenir permanente et quasi constitutive, pleinement incorporée, assimilée, elle passe pour caractéristique de l'être et non plus comme accidentelle et incidente à une situation.

Roussi précise que, « dans le cas des enseignants non natifs de langues étrangères, leur conscience normative serait partagée entre la langue qu'ils ont apprise, qu'ils enseignent avec les fautes, les imperfections ou tout simplement les particularités des locuteurs non natifs (norme endogène) et la perception stéréotypée d'un locuteur natif supposé idéal (norme exogène) » (*ibid.* : 21). Selon Brétégnier & Ledegen (2002 : 12), le couple notionnel endogène/exogène est « fort pertinent, tant les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques apparaissent précisément liés aux représentations que construisent les locuteurs des frontières, frontières de langues, de normes, de groupes, frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le Même et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur ». En résumé, l'insécurité linguistique est un sentiment, un ressenti fortement lié aux notions de la culture éducative et des représentations qui s'en dégagent, de la norme à enseigner et du stéréotype des locuteurs natifs.

En me basant sur les définitions et informations susmentionnées qui m'ont éclairée sur la notion d'insécurité, j'en propose une définition dans le cas des enseignants de FOS face à des contenus et domaines spécialisés : ressenti couplé à un sentiment d'infériorité ou d'incompétence par rapport à un public donné dans un contexte donné, fortement lié à la non maîtrise subjective de la langue de spécialité et alimenté par le stéréotype du professeur infaillible.

Dans ce premier chapitre, j'ai présenté les concepts et outils théoriques convoqués pour répondre à la problématique émergente formulée, rattachée directement à l'enseignement du français pour des publics spécialisés et notamment scientifiques. Nous avons vu que cet enseignement spécifique pose des problèmes majeurs à l'enseignant, surtout lorsque le domaine cible lui est inconnu ou qu'il n'éprouve aucun intérêt ni aucune curiosité à son encontre. Une très forte corrélation a été mise en évidence entre les difficultés rencontrées, la posture professorale et les sentiments de légitimité et d'insécurité. Dans le chapitre suivant, est détaillée la méthodologie du recueil d'informations que j'ai adoptée pour mener à bien l'enquête de terrain.

CHAPITRE 2

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour répondre à la problématique de ce mémoire et confronter le cadre théorique à la réalité du terrain, j'ai mené une enquête grâce à deux outils méthodologiques qui m'ont permis de recueillir des données authentiques : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Dans la seconde partie de cette étude, je présente donc le profil des sondés ainsi que les grandes lignes du contenu des questionnaires et du guide d'entretien. Pour chaque outil de recherche, j'explique également son choix et les modalités de collecte des informations.

1. Le questionnaire

Pour débiter mon enquête de terrain, j'ai interrogé à la fois des apprenants et des enseignants de FLE par le biais du questionnaire. Bien que la problématique de mon travail soit axée sur les enseignants, il m'a semblé intéressant d'avoir aussi l'avis et le ressenti des publics spécialisés afin de confronter leurs réponses à celles des enseignants et d'approfondir mon analyse. Pour ce faire, j'ai élaboré différentes versions en fonction des échantillons. Les questionnaires vierges sont présentés en annexe (cf. annexes 1-6). Sauf mention contraire, les informations concernant le profil des apprenants présentées ci-après ont été obtenues grâce au dépouillement des réponses des deux premières parties des questionnaires et celles concernant le profil des enseignants proviennent du traitement des données de la première partie.

1.1. Echantillons

1.1.1. Les apprenants

Dans le cadre de ce travail, j'ai porté un intérêt particulier aux étudiants étrangers de filières scientifiques du fait de ma formation initiale (doctorat en chimie des matériaux) et de mon statut actuel d'étudiante. J'ai eu l'opportunité d'interroger principalement des élèves ingénieurs poursuivant leurs études en français en France ou à l'étranger au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche suivants :

- l'Institut polytechnique de Grenoble (Grenoble INP),
- l'Institut Franco-Chinois de l'Energie Nucléaire (IFCEN) – Chine,
- l'Ecole nationale des Ponts ParisTech (ENPC),
- l'Ecole Supérieure d'Agricultures d'Angers (ESA),
- l'Université catholique de l'Ouest – Angers (UCO).

L'effectif total du panel est de 50 étudiants, 37 hommes et 13 femmes. Le tableau 1 ci-après présente leur profil. Nous pouvons remarquer que ce panel est hétérogène en matière de formation suivie, nationalité, niveau d'études et niveau en français. Treize nationalités sont représentées dans les quatre établissements situés en France : 43% des étudiants viennent d'Amérique du Sud, majoritairement du Brésil (30%) et 43% d'Europe. Ces proportions sont en bonne corrélation avec les tendances actuelles qui montrent une augmentation d'étudiants d'Amérique du Sud (Brésil en particulier) dans les écoles d'ingénieurs et filières universitaires scientifiques françaises (Carras *et al.*, 2014 : 7).

Tableau 1 : Profil des 50 étudiants interrogés par questionnaire.

		Etudiants Grenoble INP	Etudiants IFCEN	Etudiants ENPC	Etudiants ESA/UCO
Effectif		9	27	10	4
Sexe	Homme	8	20	8	1
	Femme	1	7	2	3
Nationalité		<ul style="list-style-type: none"> • Brésilienne : 6 • Portugaise : 1 • Colombienne : 1 • Palestinienne : 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Chinoise : 27 	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnole : 3 • Argentine : 2 • Polonaise : 1 • Brésilienne : 1 • Bulgare : 1 • Italienne : 1 • Libanaise : 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Espagnole : 1 • Croate : 1 • Sud-africaine : 1 • Suédoise : 1
Niveau d'études	1^{ère} année	/	7	/	1
	2^{ème} année	4	19	10	/
	3^{ème} année	1	1	/	/
	4^{ème} année	3	/	/	3
	5^{ème} année	1	/	/	/
Niveau CECRL en français	A1	/	2	/	/
	A2	/	6	/	1
	B1	8 (dont 2 B1 ⁺)	19	/	2
	B2	1	/	8	1
	C1	/	/	1	/
	C2	/	/	1	/
Suivent des cours de français scientifique		Non	Oui	Oui	Oui

Comme le montre le tableau 2, le panel d'étudiants de Grenoble INP est plutôt diversifié. En effet, les élèves ingénieurs de quatre nationalités suivent sept filières différentes dans quatre des six écoles d'ingénieurs qui composent ce grand établissement d'enseignement supérieur :

- l'Ecole Nationale Supérieure de l'Energie, l'Eau et l'Environnement (Ense³),
- l'Ecole Nationale Supérieure d'Informatique et de Mathématiques appliquées (Ensimag),
- Génie industriel (GI),
- l'Ecole Nationale Supérieure de Physique, électronique, matériaux (Phelma).

Tableau 2 : Formation suivie par les 9 étudiants de Grenoble INP.

Ecole	Filière	Nombre d'étudiants
Ense ³	Ingénierie de l'Energie Electrique (IEE)	1
	Mécanique et Energétique (ME)	1
	Automatique, Systèmes et Information (ASI)	2
Ensimag	Systèmes et Logiciels Embarqués (SLE)	1
	Ingénierie des Systèmes d'Information (ISI)	1
GI	Ingénierie de la Chaîne logistique (ICL)	2
Phelma	Science et Ingénierie des Matériaux (SIM)	1

Avant de venir en France pour leurs études, les élèves ingénieurs ont tous suivis des cours de français dans leur pays d'une durée variant de 6 mois à deux ans. Lors de l'enquête, ils ont atteint le niveau CECRL²⁵ B1, B1⁺ ou B2 et suivent deux heures de cours de français général par semaine au CUEF (Centre universitaire d'études françaises) de Grenoble depuis plusieurs mois (de 4 à 12 mois). L'appréciation générale de ces cours de français est bonne voire excellente pour un étudiant. Ils ne suivent pas de cours de français scientifique.

L'IFCEN, école d'ingénieurs créée conjointement par la France et la Chine au sein de l'Université Sun Yat-sen de Canton sur son campus de Zhuhai, dispense une formation scientifique d'une durée de six ans divisée en deux cycles : un cycle préparatoire de trois ans suivi d'un cycle ingénieur de même durée. Les 27 élèves ingénieurs chinois de l'IFCEN ayant

²⁵ CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

répondu au questionnaire représentent plus de la moitié des étudiants interrogés. 19 d'entre eux sont des utilisateurs indépendants en français (niveau B1) et 8 des utilisateurs élémentaires (niveaux A1 et A2). Ils sont tous inscrits en cycle préparatoire. Les étudiants de 1^{ère} année suivent principalement des cours de français général et scientifique afin de pouvoir suivre ensuite des cours de niveau classe préparatoire en mathématiques, physique et chimie en 2^{ème} et 3^{ème} années. Lors de ces deux années, les étudiants continuent de suivre des cours de français mais de manière moins intensive. Le tableau 3 présente succinctement le cursus des étudiants en cycle préparatoire.

Tableau 3 : Nombre d'heures hebdomadaires par semestre de cours de français et de sciences en cycle préparatoire à l'IFCEN (Ding, 2015 : 156, 157).

	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année	
	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 1	Sem. 2
Français général	20	21	10	11	5	5
Français pour les sciences	2	2				
Français pour les mathématiques	2	/	/	/	/	/
Français pour la physique et la chimie	2	/	/	/	/	/
Disciplines scientifiques	6	19	32	33	39	36

L'appréciation générale des cours de français est bonne pour 13 étudiants voire excellente pour 10 autres. Pour trois élèves ingénieurs, elle est moyenne. Seul un étudiant sur 27 estime que la formation en français est insuffisante. La majorité des apprenants sont satisfaits des cours de français dispensés à l'IFCEN. Ces données sont indépendantes du niveau en français et du niveau d'études des étudiants.

Les 10 étudiants de l'ENPC de 7 nationalités différentes sont tous inscrits en 2^{ème} année et suivent 3 formations distinctes :

- Sciences économiques Gestion Finance (SEGF) : 1 étudiant,
- Génie civil et Construction (GCC) : 4 étudiants,
- Ville Environnement Transport (VET) : 5 étudiants.

Ils suivent des cours de français scientifique dispensés à l'ENPC. Le niveau en langue de ce groupe d'étudiants est le plus élevé du panel : huit élèves ingénieurs ont un niveau intermédiaire avancé (niveau B2), les deux autres sont des utilisateurs expérimentés (niveaux C1 et C2). Sept d'entre eux évaluent la formation en français de bonne, les 3 autres d'excellente.

Les quatre étudiants allophones suivant une formation diplômante à Angers ont un niveau en français élémentaire (A2) ou indépendant (B1 et B2). Trois d'entre eux sont inscrits à l'ESA en 4^{ème} année, le dernier étant en 1^{ère} année à l'UCO. Ils suivent des cours de français au CIDEF (Centre international d'études françaises) d'Angers. La moitié du groupe qualifie leur formation en français de bonne, l'autre d'excellente.

1.1.2. Les enseignants de FLE

Le panel des enseignants dont les principales caractéristiques sont résumées dans le tableau 4 est composé de 25 personnes, 20 femmes et 5 hommes âgés entre 27 et 60 ans, majoritairement natifs. Seuls 4 enseignants sont non natifs, de nationalité chinoise, belge ou polonaise. Lors de l'enquête, ils enseignent depuis plusieurs années (1-30 ans) voire depuis peu (1-4 mois) en France ou à l'étranger dans des établissements très variés :

- IFCEN – Chine : 7 enseignants,
- Delcife (Département d'enseignement de la langue, de la culture et des institutions françaises aux étrangers) – UPEC (Université Paris-Est Créteil Val de Marne) – Créteil : 5,
- CUEF – Grenoble : 3,
- Centre FLEURA (Centre de Français Langue Etrangère et Universitaire en Région Auvergne) – Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand : 3,
- ENPC – Paris : 2,
- CLA (Centre de linguistique appliquée) – Université de Franche-Comté – Besançon : 3,
- CILEC (Centre International de Langue Et de Civilisation) – Université Jean Monnet – Saint-Etienne : 1,
- AMU (Aix Marseille Université) : 1.

Tableau 4 : Profil des 25 enseignants de FLE interrogés par questionnaire.

		Enseignants de FLE
Sexe	Homme	5
	Femme	20
Age	25-34 ans	9
	35-44 ans	7
	45-54 ans	7
	≥ 55 ans	2
Nationalité		<ul style="list-style-type: none"> • Française : 21 • Franco-chinoise : 1 • Belge : 2 • Polonaise : 1
Formation FLE/littéraire/didactique des langues		22
Diplôme correspondant	Maîtrise	1
	Master 2/ DESS²⁶/DEA	16
	Doctorat	5
	CAPES²⁷/Agrégation	3
Formation complémentaire	scientifique	6
	autre	7
Nombre d'années d'expérience dans le FLE	< 6 mois	2
	4-10 ans	8
	11-20 ans	11
	21-30 ans	3
	≥ 31 ans	1
	Français général	23
	FOS	21

²⁶ DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

²⁷ CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

Enseignement du français	FS	10
	FOU	8
	Français langue de scolarisation	1
Domaine de spécialité en FOS/FS	Sciences	14
	Economie/Affaires	8
	Tourisme	4
	Droit	3
	Médecine	2
	Autre	5

Les informations recueillies par questionnaire mettent en évidence plusieurs points :

- 88% des enseignants interrogés ont une formation diplômante dans le domaine du FLE, des lettres ou de la didactique des langues. 95% d’entre eux sont titulaires d’au moins un diplôme de niveau bac+5 (majoritairement master 2). Trois enseignants sont également capésiens et/ou agrégés de lettres.
- Seuls trois enseignants de FLE n’ont pas de formation dans un des domaines susmentionnés. Deux d’entre eux sont titulaires d’un magistère et de l’agrégation de physique, le troisième est titulaire d’une licence et du CAPES de mathématiques.
- 59% des enseignants ont une formation complémentaire (double ou triple) :
 - 46% d’entre eux ont une formation complémentaire dans le domaine des sciences : master en machinerie et automatisme, master 1 de biologie, MOOC²⁸ en astrophysique, bac+5 en génie civil, formation en sciences de la terre et de l’univers, formation en mathématiques et sciences.
 - 54% ont une formation complémentaire dans des domaines tels que commerce international, histoire, sciences économiques et sociales, anthropologie de la danse, anthropologie culturelle.
 - deux enseignants ont une triple formation : FLE/philosophie/droit et didactique des langues/droit et commerce international/langues (anglais, russe, bulgare).

²⁸ MOOC : *Massive Open Online Course* (formation en ligne ouverte à tous)

- ces données mettent en lumière la pluridisciplinarité et la diversité des parcours des enseignants de FLE, points que nous avons présentés dans le chapitre 1.
- 92% des enseignants sont expérimentés dans le domaine de l'enseignement du FLE. Leurs années d'expérience varient de 4 à 41 ans. Près de la moitié d'entre eux ont entre 11 et 20 ans d'expérience.
- Seules deux personnes du panel sont complètement novices dans l'enseignement du FLE (1 et 2 mois d'expérience). Elles font partie des professeurs questionnés n'ayant pas de formation en FLE. La comparaison de leurs opinions et ressentis à ceux des enseignants expérimentés sera intéressante.
- Les enseignants assurent majoritairement des cours de français général (92%) et/ou de FOS (84%). 88% des enquêtés enseignent le FOS et/ou le FS.
- Les domaines de spécialité abordés en FOS et/ou FS sont très variés. 64% des enseignants assurent ou ont assuré des cours dans le domaine des sciences. Le second domaine le plus ciblé est l'économie/les affaires/le commerce (36%). Viennent ensuite le tourisme, le droit et la médecine. D'autres domaines sont cités tel que hôtellerie-restauration, BTP, architecture et diplomatie. La moitié des enseignants assure ou a assuré des cours de FOS/FS dans au moins deux domaines d'activité, le maximum étant 7. Ces informations reflètent bien l'état actuel des formations en FOS. En effet, elles « s'adressent généralement à des publics ayant un niveau de formation élevé dans leur domaine, alors que plus récemment, des formations pour des publics de faible, voire très faible, niveau de qualification ont dû être élaborées (dans le domaine du BTP [...] par exemple) » (Carras, 2013 : 11).
- 77% des enseignants de FOS/FS ayant une formation complémentaire mettent à profit leurs compétences en assurant des cours de français dans leur domaine de spécialité. La moitié d'entre eux ont une formation complémentaire scientifique et enseignent le français pour les sciences.
- La moitié des enseignants assurent des cours de FOS/FS sans avoir de formation complémentaire dans le(s) domaine(s) cible(s).
- Les trois enseignants ayant uniquement une formation scientifique assurent des cours de FOS dans leur domaine de spécialité.

Au final, 75 personnes présentant des profils très disparates ont répondu à mon enquête par questionnaire. Les panels des étudiants et enseignants restent néanmoins relativement peu étendus mais la diversité des réponses va permettre de recueillir un grand nombre d'opinions et donc de présenter les premières tendances aux questions relatives à la problématique de ce mémoire.

1.2. Choix de l'outil

Le questionnaire est un outil méthodologique facile à mettre en place et asynchrone ce qui permet aux participants à l'enquête de répondre quand ils le souhaitent et de prendre le temps de la réflexion. Il est également anonyme permettant une plus grande liberté dans les réponses. De plus, il m'a permis d'atteindre deux objectifs (Mangenot, n. d. : 19) :

- recueillir des informations de l'ordre des faits, opinions et comportements par le biais de questions fermées. Si l'échantillon interrogé est représentatif et nombreux, il est possible de mener une étude quantitative.
- obtenir des informations portant sur des sentiments, motivations et représentations par le biais de questions ouvertes. Ces informations permettent l'étude qualitative d'un phénomène.

Pour ma part, l'inconvénient de cette méthode de recueil de données a été l'impossibilité d'apporter une explication ou un éclaircissement à une question qui pouvait poser problème à une personne se retrouvant seule face au questionnaire. En effet, je n'ai eu aucun échange avec les enquêtés. De plus, il ne suffit pas d'élaborer le questionnaire ; il faut également savoir à qui le transmettre afin qu'il soit le plus largement diffusé, ce qui n'est pas toujours chose aisée. Enfin, les questions ouvertes surtout à réponse longue rendent le dépouillement des données et leur analyse plus délicats.

1.3. Modalité de l'enquête

J'ai tout d'abord rédigé un questionnaire pour les étudiants étrangers de Grenoble INP qui suivent des cours de français général au CUEF. J'ai obtenu 9 réponses grâce à une enseignante du CUEF qui l'a fait remplir à son groupe d'apprenants lors de son dernier cours. Mon enquête ayant débuté en mai 2015, je n'ai pu obtenir d'autres réponses car les cours se terminaient à ce moment-là. Concernant les étudiants de l'IFCEN, j'ai élaboré un questionnaire approprié à leur enseignement puisqu'ils suivent des cours de français général

et scientifique. Il a été diffusé aux étudiants via la plateforme de l'institut grâce à une enseignante française de sciences en cycle préparatoire. J'ai reçu 27 réponses par courriel en juin 2015. Durant ce mois, j'ai également obtenu via *Google Forms* 10 réponses d'étudiants allophones de l'ENPC grâce à la collaboration d'une enseignante de FLE du département de la formation linguistique de l'école. Enfin, 4 dernières réponses me sont parvenues d'étudiants à Angers, toujours via *Google Forms*, permettant d'atteindre un panel de 50 étudiants.

Par la suite, j'ai élaboré un questionnaire pour les enseignants de FLE donnant des cours de français scientifique. Je l'ai fait parvenir par courriel, d'une part, aux enseignants de l'IFCEN via le directeur français de l'institut et, d'autre part, à l'enseignante de l'ENPC avec qui j'avais été en contact pour la diffusion du questionnaire pour les étudiants de l'école. J'ai obtenu 8 réponses en décembre 2015 et janvier 2016. Afin d'augmenter la diffusion de mon questionnaire, j'ai réalisé une version plus étoffée via *Google Forms* que j'ai fait parvenir à la directrice du CUEF qui l'a diffusé à une centaine d'enseignants dans plusieurs centres et dans le papillon hebdomadaire de l'ASDIFLE (association de didactique du FLE). J'ai finalement obtenu 17 réponses entre mars et mai 2016, atteignant un panel de 25 enseignants.

1.4. Contenu des questionnaires

Dans les questionnaires pour les apprenants et enseignants de FLE, j'ai combiné des questions fermées et ouvertes afin de recueillir à la fois des informations d'ordres factuel et qualitatif.

1.4.1. Questionnaires pour les apprenants

D'une manière générale, les questionnaires des étudiants sont organisés en trois parties :

- une première partie intitulée « Votre profil » qui me permet de recueillir des informations sur leur identité, leurs études (lieu et type de formation, niveau d'études) et leur niveau en français.
- une seconde section titrée « Les cours de français » ou « Les cours à l'IFCEN » qui aborde leur formation en français (durée, nombre d'heures de cours...) et leur avis général sur cette formation.
- une troisième partie appelée « L'enseignement du français scientifique » qui m'a permis de connaître plus précisément :
 - leur avis sur l'intérêt d'avoir des cours de français scientifique,

- leur appréciation des contenus des cours de français scientifique (sauf pour les étudiants de Grenoble INP),
- leurs attentes vis-à-vis de ces cours spécifiques,
- leur opinion sur l'intérêt d'une formation complémentaire en sciences pour l'enseignant de FOS,
- les éventuels avantages de cette formation,
- l'importance ou non d'une telle formation sur la qualité d'enseignement.

Les questionnaires comptent au total 16, 17 ou 19 questions : 8 ou 9 questions fermées à choix unique et 3 à choix multiple, 3, 5 ou 7 questions ouvertes à réponse courte et 1 à réponse longue (aucune pour les étudiants de Grenoble INP).

1.4.2. Questionnaires pour les enseignants

Les questionnaires pour les enseignants sont également structurés en trois parties :

- une première partie intitulée « Votre profil » qui permet de m'informer sur leurs identité, situation professionnelle actuelle, cursus universitaire (type de formation, diplôme(s), formation complémentaire ou non) et expériences professionnelles (établissements, années) mais aussi sur le type de français enseigné (général, FOS, FS...) et les domaines cibles (sciences, droit, tourisme...).
- une deuxième section appelée « Enseigner le français scientifique » ou « Enseigner le FOS/FS » qui permet de connaître rapidement leur opinion sur l'intérêt ou non d'avoir une formation complémentaire dans le domaine d'activité des apprenants et de savoir si, selon eux, cela dépend du domaine cible et peut jouer sur la qualité d'enseignement.
- une dernière partie nommée « Votre posture d'enseignant » qui aborde différents points :
 - leurs impressions lors de la prise en charge de formations en FOS,
 - leur sentiment de légitimité face à des publics spécialisés,
 - leur sentiment de sécurité par rapport aux contenus spécialisés,
 - les stratégies mises en place pour mener à bien ces formations,
 - le but d'une éventuelle collaboration avec des enseignants experts du domaine cible,
 - les difficultés rencontrées.

Les questionnaires sont composés de 19 ou 25 questions : 6 questions fermées à choix unique et 5 à choix multiple, 7 ou 12 questions ouvertes à réponse courte et 1 ou 2 à réponse longue.

2. L'entretien semi-directif

2.1. Echantillon

Afin de compléter mon enquête de terrain, j'ai mis en place des entretiens individuels semi-directifs avec trois enseignantes natives de FLE, de niveaux de formation et d'expérience différents, ayant pratiqué l'enseignement spécifique du français. Il s'agit de A.D., C.D. et J.T. dont les profils et expériences sont décrits ci-après.

2.1.1. Présentation générale des enseignantes interrogées

A.D., 47 ans, a été pendant longtemps professeure d'anglais dans les collèges et lycées mais également en écoles d'ingénieurs et facultés de sciences notamment à l'Université de Sciences et Technologies de Rennes en LANSAD (formation de LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Parallèlement, elle a été vacataire de FLE au CIREFE (Centre International Rennais d'Etudes de Français pour Etrangers) pendant 3 ans. Après 20 ans d'exercice, elle se réoriente dans le domaine du FLE. Déjà titulaire du CAPES et de l'agrégation d'anglais, elle obtient alors un master 1 en FLE. Actuellement enseignante-formatrice titulaire au CUEF depuis 3 ans, elle assure notamment des cours de langue et culture françaises (vocabulaire et techniques d'expression écrite et orale) auprès de publics de niveaux intermédiaires principalement B2. Elle a récemment pris en charge pour la première fois une formation en FOU/FOS.

Enseignante-formatrice au CUEF depuis 2005 dont elle partageait la direction pédagogique en 2014-2015, C.D., 40 ans, est actuellement attachée temporaire d'enseignement et de recherche au sein du département de Sciences du langage et FLE de l'UFR LLASIC (Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication), rattachée au laboratoire de recherche LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) de l'Université Stendhal de Grenoble. Elle pratique l'enseignement du FLE dans différents contextes (français général/FOS/FOU) avec des publics de tous niveaux. Outre les cours de langue, elle enseigne actuellement l'initiation à la méthodologie du FLE au niveau du DSA

(Diplôme Supérieur d’Aptitude à l’enseignement du FLE), la didactique de l’oral et la didactique de l’écrit au niveau du master. Elle est également habilitée DELF²⁹-DALF³⁰ par le CIEP (Centre international d’études pédagogiques). Depuis 2013, elle est titulaire d’un doctorat en Sciences du langage spécialité linguistique intitulé « L’agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte ». Elle possède une formation complémentaire en philosophie (niveau doctorat) et en anglais (licence). De plus, elle a des affinités avec le milieu médical du fait de la profession de certains de ses proches. Elle possède une expérience notable dans le domaine du FLE (14 ans). Elle a enseigné le FOS médical et le FOU respectivement pendant 4 et 6 ans environ. Ses participations à des colloques/séminaires ou ses publications se focalisent sur des questions d’ordre didactique liées à la gestion de l’hétérogénéité en classe de FLE. Elle effectue aussi diverses formations de formateurs en France et à l’étranger.

Professeure certifiée et ancienne directrice pédagogique du CUEF, J.T. est actuellement à la retraite et possède une expérience de plus de 40 ans dans l’enseignement du FLE. Elle a une double formation universitaire : elle est titulaire d’une licence en physique-chimie et d’un DEA en didactique des langues. Du fait de sa formation initiale scientifique, le CUEF lui propose de mettre en place des formations en FOS pour publics scientifiques (étudiants de 3^{ème} cycle boursiers du gouvernement français). Tout au long de sa carrière, elle se spécialise alors dans la didactique du FOS et tout particulièrement dans celle du français scientifique et médical et dirige des équipes pluridisciplinaires. Elle enseigne également dans le master FLE de l’UFR LLASIC de Grenoble et effectue de nombreuses missions de formations d’enseignants en France et à l’étranger. Elle est l’auteure de l’ouvrage *Le français pour les sciences : niveau intermédiaire ou avancé* (2004) et co-auteure des ouvrages suivants : *santé-médecine.com* (2004), *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue* (2007) et *Réussir ses études d’ingénieur en français* (2014).

2.1.2. Description et contexte des expériences abordées lors des entretiens

Pendant le mois de décembre 2015, A.D. prend en charge pour la première fois une formation d’une trentaine d’heures en FOU/FOS, en binôme avec un collègue, auprès d’un groupe de

²⁹ DELF : Diplôme approfondi de langue française (niveaux évalués : A1 à B2)

³⁰ DALF : Diplôme d’études en langue française (niveaux évalués : C1 et C2)

huit élèves scientifiques angolais. Détenteurs d'une bourse d'étude financée par une compagnie pétrolière renommée, ces lycéens âgés de 18 ans viennent en France pour une durée de cinq ans afin d'effectuer leurs études à l'Université Joseph Fournier de Grenoble (UJF). Avant leur arrivée, ils suivent des cours de français pendant quelques mois dans leur pays atteignant un niveau B1⁺. A.D. met en place la formation dans l'urgence et dans le flou puisque le CUEF la lui propose seulement deux semaines avant le début des cours, sans bien définir pédagogiquement l'orientation des cours (FOU ou FOS ?). N'ayant aucune information sur les étudiants, elle décide d'orienter les cours vers du FOU avec une coloration scientifique tandis que son collègue dispense des cours de FLE à orientation scientifique. L'objectif de cette formation est d'équiper les étudiants en FOU/FOS pour qu'ils intègrent en pointillé des cours de sciences en L1 à l'UJF dès janvier 2016. Puis, elle les retrouve pendant l'année pour renforcer leurs compétences en langue afin qu'ils soient prêts en septembre pour leur rentrée en 1^{ère} année. Pendant les cours, elle remarque qu'ils sont matures, « extrêmement débrouillards » et possèdent des « connaissances absolument impeccables en sciences ». Lors de l'entretien, elle évoque également à plusieurs reprises son expérience passée en tant que professeur d'anglais auprès d'étudiants scientifiques à Rennes qui a duré 15 ans.

En début de carrière, embauchée par un centre de formation grenoblois qui propose une offre diversifiée (informatique, marketing, FLE...), C.D. assure des cours particuliers de FOS à des médecins principalement des psychiatres étrangers déjà en fonction en milieu hospitalier. Elle est envoyée directement dans les hôpitaux pour travailler avec eux. Elle acquiert donc une certaine expérience dans l'enseignement du français médical, surtout dans le domaine de la psychiatrie. Par la suite, au CUEF, elle continue à donner des cours de FOS à des médecins et a l'opportunité de prendre en charge une fois des cours collectifs auprès de quelques étudiants de 1^{ère} année de médecine. Outre son expérience en FOS médical, elle aborde ponctuellement lors de l'entretien celle acquise en FOU en école doctorale et lors de la prise en charge de cours spécifiques intitulés « Passerelle pour l'université française » au CUEF auprès d'étudiants étrangers de niveau B2⁺.

Pendant l'entretien, J.T. m'a fait part de sa longue expérience en tant qu'enseignante de français scientifique et directrice d'équipes pluridisciplinaires au sein du CUEF. Elle a connu deux grandes époques pendant sa carrière :

- La période fastueuse des années 1970-80 où les centres de langue disposaient de budgets conséquents pour accueillir et former les nombreux boursiers du

gouvernement français, essentiellement des étudiants scientifiques inscrits en 3^{ème} cycle. A cette époque, J.T. met en place des stages en français scientifique d'une durée de trois mois environ. Au départ, elle se déplace dans les universités pour travailler directement avec les scientifiques, puis elle crée et coordonne des équipes pluridisciplinaires composées d'enseignants de FLE et de sciences (souvent des doctorants français qu'elle forme au FLE) qui dispensent les cours de français scientifique. Les publics sont hétérogènes en matière de nationalité, domaine de spécialité et niveau en français. Ils ont toutefois au moins un niveau A2. Trois types d'activités sont mis en place dans une approche communicative : la compréhension de textes, l'exposé et la préparation de thèse, toujours dans la discipline des apprenants (mathématiques, physique, chimie, informatique). Les situations réelles que les apprenants auront à affronter dans leur métier d'étudiant et ultérieurement dans leur vie professionnelle sont simulées au maximum. Par exemple, à la fin du stage, les étudiants présentent un projet finalisé sur un sujet de leur choix devant un jury (comme pour une thèse). J.T. a des relations permanentes avec le ministère des Affaires étrangères pour l'affectation future des étudiants, leur progression... Dans les années 1980, il existe même une année spéciale (année d'adaptation) que les étudiants intègrent après leur stage. Pendant un an, ils suivent différents cours relatifs à la langue française, aux sciences, au système français et à la vie en France avant leur rentrée dans un établissement d'enseignement supérieur et de recherche.

- A partir des années 1990, des coupes budgétaires sont effectuées par le ministère, les années spéciales disparaissent, les stages tiennent lieu d'adaptation. Avec le temps, le nombre de boursiers du gouvernement français diminue et les stages avec des équipes pluridisciplinaires sont aussi abandonnés faute de budget. Toutefois, dès qu'elle le peut, J.T. collabore avec des scientifiques ou met en relation ses étudiants avec eux. Elle complète les cours de français scientifique par des visites dans des établissements tels que Minatec, Telecom, l'ESRF³¹... Lors de ces visites, chaque étudiant travaille sur un aspect particulier (recherches menées, applications...). Il a un projet d'observation et de questions. Après la visite, les étudiants font un compte-rendu de leur travail sous forme de poster ou de carte heuristique et simulent une présentation orale à des lycéens par exemple. Ce sont les prémices de la perspective actionnelle.

³¹ ESRF : *European Synchrotron Radiation Facility* (synchrotron européen)

Cette approche couplée à la démarche FOS constitue la méthode de travail que J.T. applique rigoureusement en classe jusqu'à la fin de son activité professionnelle.

Les entretiens réalisés avec ces trois enseignantes aux profils et parcours divers vont permettre de confronter mes hypothèses de recherche à des réalités de terrain, de recueillir une diversité d'opinions et d'élargir le champ de mon sujet d'étude. Sans toutefois prétendre à la représentativité, une variété notable d'expériences et de vécus est prise en compte. Les témoignages concernant leurs pratiques et expériences dans les domaines du FOU et du FOS médical et scientifique, sont rapportés et discutés dans le chapitre 3.

2.2. Choix de l'outil

L'intérêt majeur de l'entretien semi-directif, outre la richesse des échanges, est l'obtention d'informations de type qualitatif (sentiments, motivations et représentations) plus profondes et étoffées que celles que l'on peut recueillir avec un questionnaire, auprès d'un nombre restreint de personnes (Mangenot, n. d. : 19, 20). Pour ce faire, on rédige un guide d'entretien composé de questions ouvertes laissant une totale liberté d'expression aux interviewés et abordant tous les thèmes envisagés en lien avec la problématique choisie. L'inconvénient de cet outil méthodologique est qu'il est chronophage. En effet, la durée d'un entretien, dépendante du nombre de thèmes, et de la prolixité et de la disponibilité de l'interviewé, peut être assez longue afin de traiter de tous les points prévus dans le guide. De plus, la transcription des entretiens (s'ils sont enregistrés) est une tâche accaparante. Enfin, le dépouillement et l'analyse des informations obtenues sont souvent laborieux à cause de leur multiplicité.

2.3. Modalité de l'enquête

Grâce à ma directrice de mémoire, j'ai pu rentrer en contact avec les trois enseignantes de FLE citées. Les entretiens ont eu lieu en février et mars 2016 et ont duré 1h30, 2 et 3 heures. Leur enregistrement via un dictaphone me paraissait essentiel car il permet de focaliser l'attention sur l'échange et l'interaction et rend l'analyse des données plus riche. L'une des interviewées n'a pas souhaité être enregistrée. J'ai donc dû prendre un grand nombre de notes pendant notre rencontre qui a été la plus longue. La durée des trois entretiens est bien supérieure à la moyenne qui est de 20 à 30 minutes (Mangenot, n. d. : 21) et à ce que je m'étais fixée au départ à savoir une heure environ afin de ne pas trop accaparer les

enseignantes. Au cours des rencontres, j'ai alterné des phases directives et non directives et utilisé des techniques pour la conduite de l'entretien telles que la reformulation, la synthèse et la relance. Tout en leur laissant une grande liberté d'expression, j'ai tenté d'interagir au mieux avec elles et de rebondir sur ce qu'elles disaient allant jusqu'à poser des questions non prévues qui me paraissaient pertinentes à un moment donné de l'entretien. Bien que leurs propos pendant les phases non directives n'aient pas toujours été en lien avec ma problématique et les thématiques que je voulais aborder, les enseignantes ont été prolixes dans leurs témoignages et tous les thèmes du guide d'entretien ont été globalement traités.

2.4. Contenu du guide d'entretien

Le guide d'entretien présenté en annexe 7 a comme fil conducteur la formation des enseignants de FOS, l'exploration de leurs rapports à l'éventuelle illégitimité et à la possible insécurité, et les pratiques et stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face. Il est composé de trois parties :

- une première partie intitulée « Profil de l'enseignant » qui permet de recueillir des informations sur leurs identité, situation professionnelle actuelle, études (formation en FLE, autre formation, diplômes) et parcours professionnel (postes, établissements, durées).
- une deuxième section appelée « Enseignement du FLE et du FOS » qui aborde différents points essentiels pour mon travail d'enquête :
 - les disciplines du FLE enseignées et les domaines cibles en FOS/FS,
 - les avantages et limites de la démarche FOS,
 - leurs méthodes pour se familiariser avec un domaine inconnu,
 - les obstacles rencontrés lors de la prise en charge de formations en FOS,
 - leur avis sur la nécessité ou non de posséder une formation complémentaire selon le domaine d'expérience des apprenants et les conséquences sur la qualité d'enseignement,
 - les avantages d'une double formation.
- une troisième partie titrée « Posture de l'enseignant de FOS » qui est la partie centrale de l'entretien puisque les thèmes majeurs relatifs à la problématique de mon mémoire y sont abordés :
 - la légitimité face à des publics spécialisés : sentiment d'illégitimité et conséquences sur leur posture d'enseignant, degré de légitimité.

- l'insécurité par rapport aux contenus spécialisés : sentiment d'insécurité et conséquences sur leur posture d'enseignant, degré de sécurité, opinion sur le degré de difficulté de certains domaines de spécialité.
- la posture enseignante : posture(s) adoptée(s), volonté ou non de devenir « expert » du domaine.
- les stratégies mises en place : collaborations, autoformation, internet...
- des perspectives : besoins des enseignants de FOS et rôle des institutions.

Il existe plusieurs points communs entre le contenu des questionnaires pour les enseignants et celui du guide d'entretien. En effet, je profite de l'entretien pour aborder plus en profondeur certains points qui sont uniquement traités de manière superficielle dans les questionnaires (travail collaboratif, apport d'internet, autoformation par exemple) et pour confirmer ou non des hypothèses de recherche et des tendances mises en évidence après le dépouillement des réponses aux questionnaires.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, la méthodologie de recherche mise en place lors de l'enquête de terrain a été exposée. Afin de recueillir le plus grand nombre de données authentiques auprès d'échantillons les plus représentatifs possibles, j'ai tout d'abord interrogé par questionnaire des étudiants scientifiques et des enseignants de FLE. Ensuite, trois entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignantes présentant des expériences variées dans l'enseignement du FOS. Les données et témoignages recueillis sont présentés et analysés de manière transversale et thématique dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Dans ce dernier chapitre, sont d'abord présentés les résultats issus des questionnaires des étudiants et des enseignants. Les premières tendances relatives à la problématique de mon étude sont mises en exergue. Une analyse thématique et transversale des entretiens est ensuite menée. Dans la mesure où un même guide d'entretien a servi de base aux échanges avec les trois interviewées, il est possible de comparer leurs discours. A la suite de la présentation et des commentaires de leurs propos, je cherche à mettre en évidence leurs caractéristiques communes ou non convergentes en fonction de différents paramètres : difficultés rencontrées et stratégies mobilisées, légitimité, insécurité, postures et pratiques professorales, double formation et enfin besoins des enseignants et rôle des institutions. Quand cela est possible, un parallèle avec les résultats des questionnaires et la littérature est également effectué.

1. Analyse des questionnaires des étudiants

Le tableau 1 ci-après regroupe les résultats de l'analyse de l'enquête menée par questionnaire auprès des 50 étudiants scientifiques. Plusieurs tendances sont mises en évidence :

- 84% des sondés trouvent ou trouveraient intéressant et important de suivre des cours de français scientifique.
- La grande majorité des enquêtés estime que le contenu de ces cours est adapté à leurs besoins et cursus. On note tout de même qu'un tiers des étudiants chinois de l'IFCEN trouve les cours inintéressants.
- L'attente de la part des étudiants concernant ces cours se porte essentiellement sur l'acquisition, d'une part, du vocabulaire spécifique à leur domaine de spécialité et d'autre part, des bases pour la lecture d'ouvrages et de publications en français.
- 70% des étudiants pensent qu'un enseignant de français scientifique doit obligatoirement avoir eu une formation dans le domaine des sciences.
- Selon eux, les principaux avantages apportés par cette double formation sont les suivants :
 - expliquer quelque chose avec un raisonnement scientifique (83%),
 - mieux comprendre les besoins des étudiants (66%),
 - répondre à des questions sur les sciences (60%),
 - mieux comprendre les difficultés des étudiants (57%).
- 68% des étudiants pensent qu'un enseignant de français scientifique sans formation complémentaire en sciences ne peut pas proposer la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une double expertise.

Pour cette dernière question, je demandais aux étudiants suivant des cours de français scientifique (IFCEN, ENPC, ESA et UCO) de justifier leur réponse. 68% d'entre eux l'ont fait. Pour une réponse positive, l'argument récurrent apporté est la capacité de tout enseignant de français scientifique à pleinement répondre aux besoins prioritaires des apprenants qui sont l'acquisition de la grammaire et la maîtrise de la technique des écrits. Nul besoin d'avoir alors une formation complémentaire scientifique. Après une réponse négative, les arguments les plus régulièrement avancés sont les suivants :

- l'enseignant avec une formation complémentaire en sciences apporte des explications plus claires et précises.
- il répond plus efficacement aux besoins et attentes des apprenants : choix du vocabulaire, réponse à des questions relatives aux sciences par exemple.
- il a une démarche plus logique ce qui facilite la compréhension des cours par les apprenants.

L'analyse des questionnaires des étudiants met en évidence l'intérêt des cours de français en lien avec leur domaine de spécialité et l'importance, selon les enquêtés, de la double formation de l'enseignant de FOS qui permet de satisfaire de manière plus efficiente les besoins des apprenants (langagiers ou non) et d'interagir pleinement avec eux.

Tableau 1 : Résultats comparatifs concernant les questions sur l'enseignement du français scientifique.

		Etudiants Grenoble INP Effectif : 9	Etudiants IFCEN Effectif : 27	Etudiants ENPC Effectif : 10	Etudiants ESA/UCO Effectif : 4
Trouveriez-vous ou trouvez-vous intéressant et important d'avoir des cours de français scientifique ?		Oui à 67%	Oui à 89%	Oui à 90%	Oui à 75%
Vous trouvez que les contenus des cours de français scientifique sont :	adaptés à vos besoins	/	Oui à 78%	Oui à 100%	Oui à 100%
	adaptés à votre domaine de spécialité		Oui à 93%	Oui à 80%	Oui à 100%
	trop difficiles		Non à 74%	Non à 80%	Non à 100%
	intéressants		Oui à 67%	Oui à 80%	Oui à 100%
	adaptés à la progression scientifique/ technique de votre domaine de spécialité		Oui à 93%	Oui à 90%	Oui à 100%
Qu'attendriez-vous ou qu'attendez-vous des cours de français scientifique ?	Acquérir le vocabulaire spécifique à mon domaine de spécialité.	78%	74%	60%	100%
	Acquérir les bases pour pouvoir lire en français des ouvrages, publications dans mon domaine.	67%	74%	60%	75%
	Acquérir les bases pour pouvoir bien comprendre les cours de sciences.	33%	56%	40%	100%
	Acquérir les bases pour pouvoir mieux échanger avec mes professeurs.	56%	44%	50%	50%
	Acquérir une démarche scientifique.	11%	33%	20%	75%
	Obtenir de l'aide et des conseils de la part de l'enseignant dans le cadre de mes études (problèmes de compréhension du cours, devoirs à faire).	11%	56%	30%	75%

	Acquérir les bases me permettant d'exercer mon futur métier en français.	11%	63%	90%	25%
Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique doit <u>obligatoirement</u> avoir eu une formation dans le domaine des sciences ?		Oui à 67%	Oui à 81%	Oui à 40%	Oui à 75%
Si oui, quels sont les avantages ?	L'enseignant peut répondre à des questions sur les sciences.	50%	64%	50%	67%
	L'enseignant peut expliquer quelque chose avec un raisonnement scientifique.	83%	86%	75%	67%
	L'enseignant comprend mieux mes besoins.	83%	59%	25%	100%
	L'enseignant me fait travailler sur des documents scientifiques pertinents.	17%	32%	75%	100%
	L'enseignant peut m'informer sur le monde du travail dans les domaines scientifiques et techniques.	50%	54,5%	25%	33%
	L'enseignant comprend mieux mes difficultés s'il a déjà été étudiant en sciences.	50%	59%	50%	67%
Si non, pourquoi cela peut-il être un inconvénient ?	L'enseignant ne peut pas répondre à toutes mes questions ; c'est frustrant.	33%	60%	0%	/
	L'enseignant ne raisonne pas comme moi.	0%	20%	25%	/
	L'enseignant ne connaît pas tous les termes scientifiques dont j'ai besoin.	0%	60%	25%	/
	Je ne peux pas avoir de conversations sur des thèmes scientifiques avec l'enseignant.	100%	0%	0%	/
Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique sans formation spécifique aux sciences vous proposera <u>la même qualité d'enseignement</u> qu'un professeur avec une formation scientifique ?		Non à 78%	Non à 78%	Non à 40%	Non à 50%

NB : minima ; maxima.

2. Analyse des questionnaires des enseignants

Les résultats obtenus après dépouillement des parties 2 et 3 des questionnaires remplis par les 25 enseignants sont présentés dans le tableau 2. Afin de mettre en évidence l'éventuel rôle d'une formation complémentaire sur la posture professorale, j'ai également indiqué les résultats obtenus pour deux groupes d'enseignants distincts :

- Le groupe des 8 enseignants ayant une formation complémentaire et assurant des cours de FOS et/ou FS uniquement dans leur domaine d'expérience :
 - 5 d'entre eux ont une formation scientifique et exercent dans le domaine du FOS pour les sciences,
 - un enseignant a une double formation en droit et philosophie et assure des cours de français juridique,
 - un autre a une formation en sciences économiques et sociales et donne des cours de FS pour l'économie,
 - le dernier a un DESS en droit et commerce international et assure des cours de français des affaires et français juridique.
- Le groupe des 9 enseignants donnant des cours de FOS et/ou FS uniquement dans des domaines pour lesquels ils n'ont pas de formation complémentaire :
 - 7 d'entre eux ont uniquement une formation linguistique et enseignent notamment le FOS/FS pour les sciences, le tourisme, l'architecture et la médecine.
 - un enseignant diplômé en FLE et anthropologie culturelle travaille dans le français scientifique et de l'hôtellerie-restauration,
 - le dernier de formation scientifique a une maîtrise en FLE et exerce dans divers domaines du FOS tels que tourisme, économie et diplomatie.

Tableau 2 : Résultats comparatifs concernant les questions sur l'enseignement spécifique du français et la posture enseignante.

		Effectif total (25)	Enseignants avec une formation complémentaire exerçant uniquement dans leur domaine de spécialité (8)	Enseignants sans formation complémentaire dans le domaine cible exerçant uniquement dans ledit domaine (9)
Pensez-vous qu'un enseignant de FOS/FS doit <u>de préférence</u> avoir eu une formation complémentaire dans le domaine de spécialité des apprenants ?		Oui à 80%	Oui à 100%	Oui à 78%
Pensez-vous qu'un enseignant de FOS/FS sans formation dans le domaine de spécialité des apprenants proposera <u>la même qualité d'enseignement</u> qu'un professeur avec une formation complémentaire ?		Non à 60%	Non à 50%	Non à 67%
Lorsque vous enseignez le français spécifique, vous vous sentez :	légitime	92%	100%	89%
	illégitime	4%	0%	0%
	en sécurité par rapport aux contenus spécialisés	56%	87,5%	33%
	en insécurité par rapport aux contenus spécialisés	24%	0%	33%
	serein(e)	60%	62,5%	67%
	stressé(e)	16%	0%	22%
	compétent(e)	72%	87,5%	67%
	incompétent(e)	0%	0%	0%

Comment qualifiez-vous votre sentiment de légitimité face à des publics spécialisés ?	Très fort	20%	12,5%	33%
	Fort	52%	62,5%	44%
	Modéré	28%	25%	22%
	Faible	0%	0%	0%
	Très faible	0%	0%	0%
Comment qualifiez-vous votre sentiment de sécurité par rapport aux contenus spécialisés ?	Très fort	12%	12,5%	0%
	Fort	32%	50%	44%
	Modéré	48%	37,5%	56%
	Faible	8%	0%	0%
	Très faible	0%	0%	0%
Quelles stratégies mettez-vous en place pour enseigner le français spécifique ?	Vous collaborez avec des enseignants experts de la spécialité cible.	76%	100%	80%
	Vous utilisez des manuels de FOS (français scientifique, du tourisme, des affaires...).	36%	37,5%	33%
	Vous utilisez des manuels scolaires de la spécialité cible (exemple : manuels de sciences).	48%	62,5%	56%
	Vous lisez des revues de vulgarisation.	48%	62,5%	56%
	Vous utilisez internet comme source d'informations (sites scientifiques, sites du secteur du tourisme..., recherche de documents-suppports...).	88%	100%	80%
	Autre	20%	25%	11%

Si vous travaillez en collaboration avec des enseignants experts de la spécialité cible, c'est pour :	le choix des documents-soutiens	63%	37,5%	87,5%
	le vocabulaire à travailler	63%	75%	50%
	le choix des exercices et activités	32%	12,5%	50%
	la correction des copies	16%	25%	0%
	la méthodologie	53%	37,5%	75%
	autre	21%	37,5%	12,5%
Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous enseignez le français spécifique ?	Trouver des sujets pertinents.	25%	14%	22%
	Sélectionner le vocabulaire à enseigner.	29%	43%	22%
	Répondre aux questions des apprenants sur les thèmes abordés.	29%	14%	50%
	Comprendre une démarche (scientifique par exemple).	21%	14%	33%
	Adapter les contenus aux besoins des apprenants.	59%	25%	62,5%
	Adapter les contenus aux domaines de spécialité des apprenants.	35%	50%	12,5%
	Autre	33%	29%	33%

NB : minima ; maxima.

Même si le panel des sondés est faible, diverses tendances peuvent être dégagées des données du tableau 2 :

- 80% des personnes questionnées pensent qu'il est préférable qu'un enseignant de FOS/FS ait une formation complémentaire dans le domaine de spécialité des apprenants. Dans le cas contraire, 60% estiment qu'il ne proposera pas la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une double expertise. Les résultats obtenus avec les enseignants sans formation complémentaire dans le domaine cible assurant des cours uniquement dans ce domaine montrent la même tendance (78 et 67%). Le taux d'enseignants plébiscitant l'obtention d'une formation dans le domaine cible atteint 100% chez les professeurs possédant une formation complémentaire et donnant des cours uniquement dans leur domaine d'expérience. Concernant la qualité d'enseignement, les résultats sont plus mitigés puisque seule la moitié d'entre eux pense qu'elle ne sera pas équivalente.

Pour étayer le fait qu'un enseignant sans double formation ne peut pas proposer des cours de même qualité que son homologue formé dans le domaine cible, les enquêtés avancent les raisons suivantes :

- un enseignant formé apporte plus de précisions aux apprenants,
- il explique mieux et plus rapidement,
- il peut répondre plus facilement aux questions des apprenants,
- il maîtrise davantage les savoirs et concepts,
- il connaît la spécificité des raisonnements en lien avec le domaine,
- il est plus apte à faire face à l'imprévu.

En répondant positivement, les enseignants émettent davantage des conditions plus qu'ils n'argumentent. En effet, la qualité d'enseignement sera la même :

- si l'enseignant non formé prépare bien ses cours qui restent des cours de langue,
 - s'il a une grande sensibilité pour le domaine de spécialité des apprenants,
 - s'il coopère avec des enseignants spécialistes de la discipline cible.
- Lors de la prise en charge de formations en français spécifique, la grande majorité des enquêtés se sent légitime face aux publics spécialisés (92%), en sécurité par rapport aux contenus spécialisés (56%), sereine (60%) et compétente (72%). Cette tendance

est d'autant plus marquée que les enseignants ont une formation complémentaire dans le domaine cible, avec un taux de personnes se trouvant en sécurité et compétentes atteignant 87,5%. Dès lors qu'ils n'ont pas de double expertise, les enseignants se sentent beaucoup moins en sécurité (seulement 33%) et un peu moins légitimes (89%) et compétents (67%). Un tiers d'entre eux se dit même en insécurité et 22% s'estiment stressés. On note également qu'aucun enseignant ne sent incompetent quel que soit son profil.

- Certains résultats sont à nuancer en fonction des degrés de légitimité et de sécurité exprimés par les enseignants :
 - 52% d'entre eux qualifient leur sentiment de légitimité de fort (voire de très fort pour 20%), indépendamment de leur profil, atteignant 62,5% pour les enseignants ayant une formation complémentaire dans le domaine cible et chutant à 44% pour les enseignants sans formation.
 - 48% des sondés décrivent leur sentiment de sécurité de modéré. Ce taux atteint 56% dans le cas des enseignants sans double formation. En revanche, la moitié des professeurs formés dans le domaine cible le qualifient de fort voire de très fort pour 12,5% d'entre eux. Reste encore étrangement 37,5% des enseignants qui se sentent modérément en sécurité malgré leur formation complémentaire idoine. Cela s'explique peut-être par le fait que les domaines sont vastes, composés de disciplines, spécialités, branches parfois très disparates et que l'enseignant peut avoir une formation complémentaire dans une discipline totalement différente de celles des apprenants. Par exemple, un enseignant diplômé en physique-chimie peut se retrouver face à des apprenants experts en informatique, mathématiques, biologie, matériaux ou sciences de l'eau. Donc, dans ce cas-là, sa spécialisation en physique-chimie n'est pas un grand atout.
 - Les trois enseignants sans formation en FLE dont deux sont totalement novices, se sentent modérément ou très fortement légitimes et en sécurité. Ces résultats s'expliquent probablement par le fait que ces natifs exercent tous dans leur domaine de spécialité (sciences). Ils sont donc plus rassurés. L'un des débutants précise qu'il se sent « légitime quant au contenu mais illégitime quant à la forme (pédagogie du français) ». Il est d'ailleurs l'unique personne du panel à avoir coché l'item « illégitime ».

- Les principales stratégies mises en place par les enseignants pour enseigner le français spécifique sont par ordre de priorité :
 - utiliser internet comme source d'informations (88-100%),
 - collaborer avec des enseignants experts du domaine cible (76-100%),
 - utiliser des manuels scolaires de la spécialité cible (48-62,5%),
 - lire des revues de vulgarisation (48-62,5%).

Ces résultats ne dépendent ni du profil de l'enseignant ni du type de formation. Cela montre que même les enseignants compétents dans le domaine cible doivent mobiliser des stratégies pour mener à bien des formations en FOS/FS. De plus, nous pouvons remarquer, d'une part, l'apport majeur d'internet et, d'autre part, le peu d'intérêt accordé aux manuels de FOS puisque seulement 36% des sondés en utilisent. Ceci est révélateur de leur difficile adaptabilité aux besoins des publics et objectifs de formation de toutes situations pédagogiques. Des enseignants ont également proposé d'autres stratégies : collaborer avec des spécialistes du domaine (hors enseignants), adapter les manuels de français général, créer des supports, utiliser la presse (le journal *Le Monde* par exemple).

- Pour les 76% des personnes interrogées qui collaborent avec des enseignants experts de la discipline cible, cela a pour principaux objectifs :
 - le choix des documents-supports (37,5-87,5%),
 - le vocabulaire à travailler (50-75%),
 - la méthodologie (37,5-75%),
 - et dans une moindre mesure, le choix des exercices et activités (12,5-50%).

Les taux les plus élevés sont obtenus pour les enseignants sans formation dans le domaine cible (sauf pour le choix du vocabulaire à étudier). Lors d'une collaboration, ils sollicitent donc davantage l'aide d'enseignants experts et ce concernant différents points. Ceci témoigne de la difficulté pour un professeur de FOS/FS de se retrouver face à des publics et contenus spécialisés non familiers. D'autres propositions ont été faites par les enquêtés : vérifier la compréhension de l'oral, échanger des pratiques professorales, valider les objectifs de formation, améliorer les cours, co-évaluer des présentations de projets de fin d'études.

- Les principales difficultés que rencontrent les enseignants lors de la prise en charge de formations en français spécifique sont :
 - adapter les contenus aux besoins des apprenants (25-62,5%),
 - adapter les contenus aux domaines de spécialité des apprenants (12,5-50%),
 - et dans une moindre mesure, répondre aux questions des apprenants (14-56%), sélectionner le vocabulaire à travailler (22-43%), trouver des sujets pertinents (14-25%).

Les enseignants ayant une formation complémentaire dans le domaine cible ont principalement du mal à adapter les contenus aux domaines de spécialité des publics et à sélectionner le vocabulaire à étudier en classe. Tandis que les enseignants sans double expertise ont plutôt des difficultés à adapter les contenus aux besoins des apprenants et à répondre à leurs questions. On note ici que d'autres propositions ont été faites par un tiers des sondés telles que le décalage qui peut parfois exister entre le niveau des apprenants, leurs connaissances et les contenus du cours de FOS, la difficulté à formuler des concepts abstraits pour expliquer un nouveau mot, l'impression de se sentir moins « savant » que la plupart des apprenants, la hiérarchisation des sujets à aborder, l'hétérogénéité des publics, la courte durée des formations ou encore le manque de temps pour la collecte de données. Ces nombreuses propositions sont révélatrices de la diversité des problèmes existant en didactique du FOS. J'ai abordé ces difficultés dans le chapitre 1 et montré qu'elles peuvent influencer sur la posture enseignante. Il y a convergence entre la réalité du terrain et la théorie.

Pour conclure, on remarque clairement, d'une part, que la question de la légitimité ne ressort pas contrairement à celle de l'insécurité et, d'autre part, qu'avoir une formation complémentaire dans le domaine cible permet à l'enseignant de se sentir notablement plus sûr par rapport aux contenus spécialisés. On note également que le rôle indéniable de cette double expertise sur le degré de sécurité est moins marqué en ce qui concerne celui de légitimité. Bien qu'aucune information sur la durée d'expérience des enseignants dans le domaine du FOS/FS ne soit connue, on peut émettre l'hypothèse que leur grande expérience dans la didactique du FLE (4-41 ans pour 92% des sondés) agit bénéfiquement sur leur sentiment de légitimité. De plus, il existe une très bonne concordance entre les réponses des étudiants et celles des enseignants aux deux questions communes : la grande majorité estime que

l'enseignant de FOS/FS doit avoir une formation complémentaire dans le domaine cible (respectivement 70 et 80%) et que, sans cela, la qualité d'enseignement ne peut être équivalente à celle fournie par un professeur possédant une double expertise (respectivement 68 et 60%).

3. Analyse thématique et transversale des données des entretiens

J'ai décidé de traiter tout d'abord des difficultés rencontrées et des stratégies mises en œuvre par les enseignants, que ce soit en amont lors de la préparation des cours ou en classe face aux publics spécialisés. Puis, j'aborde successivement les éventuelles questions de légitimité et d'insécurité qui peuvent se poser après avoir été confronté à des situations de difficulté. Les différentes postures et pratiques professorales sont également présentées. Vient ensuite la question de la double formation de l'enseignant. Nous verrons s'il s'agit d'une expertise superflue, d'un atout incontestable ou d'une véritable nécessité. Enfin, je terminerai par les besoins des professeurs ainsi que le rôle des institutions dans une prise en charge sereine et efficace des formations en FOS.

3.1. Difficultés rencontrées et stratégies mises en place

3.1.1. Propos des interviewées

a. A.D.

Du fait de l'urgence de la formation en FOU/FOS et du flou qui l'entoure, A.D. se retrouve dans une situation délicate par manque de temps pour la préparation des cours, d'informations concernant les étudiants (besoins, style d'apprentissage...) et de compétences en FOU et FOS bien qu'elle ait déjà suivi très ponctuellement au CIREFE quelques demi-journées de formation dans ces deux domaines. Cela l'oblige à préparer son premier cours dans la précipitation et d'aller « à l'essentiel » ; elle y consacre une cinquantaine d'heures pendant cinq jours (week-end y compris) avant le début de la formation. Néanmoins, elle « a su faire derrière » et mettre pleinement à profit son expérience de professeur d'anglais à l'Université de Sciences et Technologies de Rennes. En effet, elle y faisait ce qui serait l'équivalent du FOU mais en anglais. Elle explique qu'avec vingt ans de métier, « on arrive à intégrer, digérer, réadapter très vite, à réorienter pendant qu'on est dans la semaine de cours même ».

De plus, pour préparer les cours et se familiariser avec le FOU/FOS, A.D. s'est « complètement appuyée » sur l'ouvrage *Réussir ses études d'ingénieur en français* de Carras, Gewirtz & Tolas (2014), qu'elle qualifie de « merveilleux » et qui l'a « complètement illuminée » tant il lui a été d'une grande aide à la fois par « la qualité des documents et la façon dont ils ont été exploités » et par « la grande finesse d'analyse des besoins des étudiants ». Elle a également utilisé les livres *Le français sur objectif universitaire* de Mangiante & Parpette (2011) et dans une moindre mesure *Le français pour les sciences* de Tolas (2004). Elle ajoute : « [...] pour des questions de temps tout simplement, l'essentiel, je l'ai trouvé dans le livre de Carras *et al.* J'ai pas pris le temps d'explorer complètement le livre de Mangiante & Parpette, tout simplement j'avais trois jours pour me préparer ». Elle précise que, si elle n'avait pas eu ces ouvrages, elle aurait utilisé sur internet, d'une part, des sites tels que PADEN, SOCLES 3, FILIPE qui sont des programmes de formation en méthodologie universitaire ou sciences destinés principalement aux étudiants scientifiques étrangers et, d'autre part, des vidéos de cours en ligne abordant vaguement la spécialité des apprenants. En dernier recours, elle serait allée en amphithéâtre observer un cours et prélever « de l'échantillon, de la matière ». En plus de l'exploitation de manuels de FOS et FOU, elle a collaboré avec son collègue qui avait une approche plutôt FOS scientifique avec les étudiants angolais et une autre enseignante qui avait déjà travaillé en FOU/FOS avec des étudiants chinois scientifiques.

Lors de la formation, A.D. est également confrontée au problème de la méconnaissance du domaine des apprenants et de leurs besoins. Par exemple, elle utilise ponctuellement comme support une vidéo de cours qui traite des batteries à combustible. Non seulement elle n'est pas sûre que les étudiants connaissent le concept dans leur langue, ni que ça les intéresse, ni qu'ils verraient cela plus tard en cours de physique mais, en plus, elle n'y comprend rien. Elle mentionne brièvement la complexité des vastes domaines scientifiques ainsi que le problème de l'hétérogénéité des publics qu'elle constate même dans un petit groupe de huit apprenants de mêmes âge, nationalité, formation scolaire et niveau en français. Malgré leur non spécialisation, elle indique qu'elle ne pouvait pas « faire plaisir à tout le monde d'entrée de jeu » au niveau des supports car il y avait « ceux qui aimaient bien la chimie, puis ceux alors la chimie pas du tout, puis d'autres c'étaient des matheux ». Elle ajoute que, de toute façon, même s'ils sont tous chimistes dans la même branche, « ils ne sont jamais au même niveau de conceptualisation ». Pour elle, c'est « la vraie réalité d'un cours de français » et parfois, il faut faire de « grands arrangements avec [cette] réalité ».

D'une manière générale, dans une situation de difficulté, elle fait constamment appel aux apprenants qui sont des « ressources » essentielles en cours. Elle leur « renvoie la balle » en leur demandant de se corriger, de se contrôler entre eux sur tout ce qui touche de près ou de loin à leur discipline. C'est son « quotidien ». Ensuite, même si cela prend beaucoup de temps car il faut « caler les emplois du temps », elle collabore occasionnellement avec des collègues scientifiques pour le choix des documents-soutiens afin de ne pas « cibler quelque chose qui est trop difficile conceptuellement ou alors de trop facile » mais aussi pour la validation des contenus. A propos d'une expérience coopérative avec une collègue scientifique lors d'exposés en anglais, elle précise :

[...] elle validait le contenu scientifique [...], moi je validais la langue et toutes les deux ensemble, on validait tout ce qui était structuration du discours, organisation des idées parce qu'on se questionnait beaucoup l'une et l'autre sur comment on avait compris les choses. Mais après, c'est complètement inimaginable parce qu'elle venait, elle était pas payée quand elle faisait ça et il n'y a pas beaucoup de gens qui vont prendre le temps pour faire ça.

Bien que collaborer avec des enseignants de sciences soit « tout à fait idéal », elle indique que « c'est faisable, ç'a été faisable avec certaines personnes, c'est vraiment des affaires de personnes, certaines années parce que y'a d'autres années, le collègue va être en train de faire son HDR³² ou je ne sais quoi... Donc, il faut se dire que ça peut jamais être pérenne ». Dans le cas de la formation en FOU/FOS, elle n'aurait jamais eu le temps de mettre en place une éventuelle coopération avec un collègue scientifique : « réellement [...], c'était inimaginable que du mercredi au lundi, j'appelle quelqu'un de l'UJF ».

b. C.D.

C.D. pense que le problème majeur en didactique du FOS est la méconnaissance du domaine qui est, pour elle, « réhibitoire ». Elle trouve même « contradictoire » d'enseigner quelque chose dans un domaine qu'on connaît mal. Elle estime qu'il n'existe pas plusieurs alternatives à cet obstacle : soit il vaut mieux refuser d'assurer les cours, soit « il faut avoir une grande expérience », soit « il faut être moins perfectionniste et soucieux de devenir spécialiste », soit il faut se présenter comme non-spécialiste du domaine. Elle explique :

La méconnaissance et surtout le fait de dire des choses fausses parce que le problème quand on maîtrise mal une discipline qu'on croit maîtriser, on est dans de la doxa, dans de l'opinion pure. On va apporter des contenus fonctionnels et linguistiques sur quelque chose qui n'est pas sûr. Dans la conversation, on va se

³² HDR : Habilitation à diriger des recherches

ridiculiser. Ou sinon, il faut vraiment établir les choses clairement dès le départ et dire « écoutez, moi, c'est pas du tout ma spécialité, on va voir ce qu'on peut faire avec ce contenu-là, mais moi, je vais vous apprendre essentiellement certaines tournures linguistiques, on va voir comment on dit certains mots mais n'attendez pas à ce que je sois compétente dans la matière ».

Cependant, cette pratique-là la « gêne vraiment beaucoup », du coup elle préfère se renseigner intensivement sur la spécialité des apprenants. En FOS médical, elle met en place différentes stratégies pour pouvoir prendre en charge le plus efficacement possible les cours :

- Lecture de revues spécialisées et d'ouvrages (*santé-médecine.com*³³ par exemple). Dans le cas des cours de FOS en psychiatrie, elle lit entièrement un manuel de formation pour les futurs psychiatres.
- Mise à profit de son réseau familial composé de parents médecins :
 - elle demande leurs identifiants afin d'avoir accès à des articles en ligne provenant de sites médicaux sur lesquels ils sont inscrits (par exemple, *Le Quotidien du Médecin*).
 - grâce à son père, elle peut aussi récolter des documents authentiques très rares. En effet, il lui enregistre via un dictaphone des consultations dans son cabinet médical.
 - elle utilise et didactise également les informations issues de DVD à l'attention des médecins qu'il reçoit régulièrement.
- Exploitation de son affinité pour le domaine : sensibilisée très jeune au domaine médical, au lexique spécifique et aux pratiques des médecins, elle sait répondre aux besoins des apprenants en matière de rédaction de comptes-rendus de consultation par exemple car elle a entendu « son père toute [son] enfance dicter sur le dictaphone à la maison parfois des comptes-rendus qui étaient destinés après à être tapés par une secrétaire qui, en l'occurrence, était [sa] mère ».
- Utilisation de vidéos de vulgarisation traitant de questions de santé présentée par Marina Carrère d'Encausse et de reportages réalisés au centre hospitalier Saint-Anne (Paris) spécialisé notamment en psychiatrie.

Elle note que la méconnaissance du domaine peut avoir des répercussions notamment sur l'exploitation des manuels existant sur le marché. Autant l'ouvrage *santé-médecine.com* est

³³ Mourlhon-Dallies, F. & Tolas, J. (2004). *santé-médecine.com*. CLE International.

accessible à tous avec des contenus abordant les consultations, médicaments, vaccins ou examens médicaux, autant *Le français des médecins*³⁴ peut rapidement devenir hermétique avec des activités complexes telles que discuter une observation clinique. « Il y a quand même des résultats d'analyses, des interprétations de radio, c'est quand même vraiment pour les médecins ». De plus, concernant le choix des supports qu'elle choisissait seule, il fallait qu'ils représentent le champ de la spécialité de l'apprenant. Par exemple, elle n'aurait pas pu se permettre de prendre juste quelques articles de presse du type « La grippe A est de retour ». Elle estime donc qu'une initiation à la discipline était nécessaire sinon cela aurait été « très difficile » de sélectionner de façon pertinente des documents à étudier avec les apprenants médecins. Elle rencontre un autre problème lors des cours de FOS médical : c'est l'impossibilité d'observer l'apprenant en contexte et de l'évaluer en interaction avec un patient à l'hôpital à cause du secret professionnel. Elle trouve « dommage » de ne pas avoir pu voir « comment il se débrouillait avec le patient alors que c'était principalement ce qu'il [lui] demandait de lui apprendre ». Elle a surmonté partiellement cette difficulté grâce à l'enregistrement de consultations dans le cabinet médical de son père. En général, elle n'a pas eu de difficulté particulière à répondre aux questions des apprenants qui portent vraiment sur la spécialité car ils en posent peu. Ils savent que l'enseignant n'est pas expert. Par contre, ils posent des questions pointues qui sortent du FLE. Par exemple, en FOS médical, ils ne posaient pas tellement de questions proprement médicales. Ils ne demandaient pas par exemple « comment on dit les maladies en français ? » car les termes scientifiques sont assez transparents. C'étaient surtout des questions en rapport avec l'interaction médecin/patient. Ils voulaient « pouvoir réagir devant les cas cliniques qu'ils rencontraient » et « rédiger une ordonnance, prescrire un traitement, réagir devant certaines manifestations qu'a le patient ». C.D. a donc ressenti le besoin de beaucoup s'informer en lisant. Elle aborde brièvement le facteur temps et déclare qu'elle n'en avait pas beaucoup pour s'informer, récolter des données et se familiariser avec le domaine. Néanmoins, elle le prenait car, pour elle, « c'était important de bien préparer la séance ».

Elle considère que les domaines des sciences dures, de l'économie, de la gestion et des affaires sont plus problématiques que d'autres et qu'elle ne se sentirait pas capable de faire du FOS de spécialisation dans ces disciplines. Concernant le droit, elle se sentirait moins effrayée de prendre en charge des cours de français juridique car elle a fait beaucoup de

³⁴ Fassier, T. & Talavera-Goy, S. (2008). *Le français des médecins*. Grenoble : PUG.

philosophie politique dans le passé. Elle pense toutefois que cela représenterait une lourde charge de travail.

Malgré les stratégies mises en place, si elle se retrouve tout de même dans une situation de difficulté due aux contenus qu'elle ne maîtrise pas, elle retourne à sa formation initiale, rebondit sur le FLE et réoriente le cours de FOS ou FOU vers du français général. Elle montre que, dans le cadre du FLE en général, cet aspect-là de la forme ou du discours est un problème récurrent dans différentes situations de la vie et prend un exemple qui lui parle ainsi qu'aux apprenants. Comme lors d'un cours de FOU où, au lieu d'apprendre aux apprenants à rédiger un *abstract*, elle a travaillé sur le résumé pensant à tort que c'était la même chose.

En fait, je trouve toujours un moyen de retomber sur mes pieds c'est-à-dire que je leur dis « bon, écoutez, l'*abstract* c'est peut-être pas exactement comme ça qu'on le fait mais, en tout cas, il y a les principes du résumé c'est-à-dire que dans un *abstract* c'est court, ça doit présenter l'essentiel de votre travail. Donc, tout ce qu'on a mis en place comme techniques, vous pouvez les réinvestir, peut-être pas la forme mais la manière de synthétiser des idées ». Là, c'est du FLE pur. On est dans l'exercice de synthèse et de reformulation, d'organisation du discours de façon plus courte donc je suis quand même retombée sur mes pieds. Mais je leur ai dit « écoutez là... », j'ai avoué quand même que là, au niveau de l'*abstract*, je savais plus exactement comment on faisait.

c. J.T.

Pour faire face à d'éventuelles situations de difficulté, J.T. rappelle l'importance d'avoir une solide formation linguistique en didactique et méthodologie. Elle précise qu'elle a très souvent bénéficié de formations continues dispensées par des formateurs « les plus pointus » qui venaient faire des conférences par exemple. Elle explique également qu'au CUEF, ils ont surmonté leurs difficultés, les premières années, en allant dans les universités collaborer avec des scientifiques puis, plus tard, en travaillant au sein d'équipes pluridisciplinaires composées de scientifiques et d'enseignants de FLE. De plus, ils allaient toujours sur le terrain cible pour observer, s'informer, récolter des données (entrevues et cours filmés, interviews, photocopiés de cours...) et parfois corriger les idées erronées qu'ils avaient initialement sur un domaine. Ils s'aidaient beaucoup des apprenants experts de leur discipline : « comme on ne peut pas dépasser les contenus, il faut leur faire confiance et leur demander les connaissances, il faut que les étudiants nous apprennent des choses lors de la réalisation des tâches ». Si l'enseignant ne comprend pas certaines choses, ce sont les étudiants qui doivent apporter des éclaircissements. Elle utilisait aussi des vidéos éditées par le ministère des Affaires étrangères. Elle insiste sur l'apport incontestable du numérique (accès à une multitude de

documents écrits, audio et vidéo, possibilité d'échanges et de corrections sur des plateformes collaboratives, prise de contact avec des scientifiques plus facile et rapide...) même si, au début de sa carrière, internet était moins développé. Pour elle, il faut absolument « se former, s'informer ».

Concernant le FOS, d'une manière générale, elle met en lumière trois difficultés majeures :

- la contrainte de temps, « facteur très important en FOS » qui implique de se fixer des « objectifs restreints, réalistes et réalisables ». Cette contrainte concerne à la fois la démarche FOS dont le recueil de données demande du temps et la formation elle-même souvent « très courte » car les apprenants « ont à se former rapidement ». A titre d'exemple, elle abordait seulement quelques points de la thèse avec les étudiants de 3^{ème} cycle pendant les 3 mois de stage : la bibliographie, l'introduction, les remerciements....,
- la quantité de travail « énorme » à accomplir « qui devrait être prise en compte »,
- l'hétérogénéité des publics : « c'était trop compliqué d'avoir des apprenants de nationalités, disciplines et niveaux en français différents ». Elle pouvait avoir en classe six domaines divers à traiter. Il faut alors travailler sur la transversalité et s'appuyer sur les formes récurrentes du français scientifique.

En cas de formations urgentes, elle rétorque que, même si on a très peu de temps, il faut toujours se poser la question suivante : « qu'est-ce que l'apprenant aura à faire en français ? » (traduire des textes, réaliser un projet, passer un examen, écrire un mémoire, faire des comptes-rendus de TP...) et parer au plus pressé. « On court, on va sur le lieu... ». Si l'enseignant n'a vraiment pas le temps d'aller sur le terrain et de faire une analyse précise des besoins du public, elle préconise de rechercher sur internet des textes de vulgarisation en lien avec la spécialité cible puis d'analyser leur structuration, de poser des questions aux apprenants afin qu'ils s'expriment, de leur faire faire des exposés...

Concernant le choix des documents-soutiens qui peut poser problème quand on n'est pas familier du domaine de spécialité, elle explique que ce sont aux apprenants de les choisir avec l'enseignant par rapport à leur métier d'étudiant et à leur profession. A propos des difficultés inhérentes à l'élaboration du programme de formation qui est spécifique à un public, à un moment et en un lieu donnés, elle conseille une nouvelle fois de travailler sur la transversalité : « on peut adapter les outils qui existent déjà, il y a plein de manuels de FS...

On peut donc transposer et intégrer dans notre méthodologie des choses qui sont déjà prêtes, on n'invente pas tout ».

Dans le cas de situations où l'enseignant de FLE n'a aucune affinité avec le domaine de spécialité mais désire tout de même prendre en charge la formation en FOS malgré certaines appréhensions, J.T. assure qu'il y a quand même, dans n'importe quelle institution, un directeur, un responsable pédagogique, d'autres enseignants qui sont là pour l'aider, le conseiller, lui donner des exemples et lui montrer que les apprenants n'attendent pas qu'on leur transmette des savoirs dans leur discipline. C'est un travail de coopération qui doit se mettre en place. Il doit pouvoir faire son cours, du moment qu'il a le temps et les moyens pour analyser les besoins du public, recueillir des données, contacter des spécialistes, explorer ce qu'il y a sur internet.

Elle est également d'avis qu'il existe des degrés de difficulté différents en fonction des domaines. Selon elle, il est trivial de penser que l'enseignement du français scientifique rebute davantage les enseignants que celui du tourisme par exemple pour trois raisons : i) les sciences sont un ensemble de disciplines très pointues et complexes, ii) il est plus facile d'imaginer des situations de communication et actes de parole dans le domaine du tourisme, iii) il existe peu de manuels de français scientifique.

3.1.2. Discussion

D'une manière générale, les trois interviewées sont unanimes pour dire, d'une part, que l'enseignement spécifique du français et la prise en charge des publics spécialisés sont sources de complexité et que, d'autre part, le temps et la quantité de travail sont des facteurs importants à prendre en considération. En comparant leurs discours, une forte divergence se détache concernant la méconnaissance du domaine qui est « rédhibitoire » pour C.D. par peur « de dire des choses fausses » et qui peut avoir des conséquences fâcheuses. Alors que A.D. et J.T. estiment qu'il est possible d'assurer ces formations sans être particulièrement familier de la discipline des apprenants puisque ce sont eux les experts et le cours est avant tout un cours de langue. Apparaît d'ores et déjà ici une différence de positionnement qui sera abordée ultérieurement. Enfin, il existe de nombreuses analogies entre les difficultés citées ou sous-entendues par les interviewées et celles communément mentionnées dans la littérature (cf. chapitre 1) : contraintes de temps, de niveau linguistique et d'objectifs, collecte de données

sur le terrain, méconnaissance du domaine et des discours. En comparant avec les résultats des questionnaires des enseignants, les convergences sont moins nettes, probablement à cause des items proposés qui me semblent moins pertinents que lors de leur élaboration. D'ailleurs, un tiers des sondés ont ressenti le besoin de proposer d'autres obstacles ce qui conduit à des résultats assez disparates. Parmi ces propositions, on retrouve des difficultés récurrentes telles que le manque de temps et l'hétérogénéité des publics.

Concernant les stratégies, il est possible de faire ressortir des points de convergence :

- Autoformation : lecture de manuels de FOS/FOU, d'ouvrages sur la spécialité des apprenants et/ou de revues spécialisées ; utilisation d'internet. J.T. pense que les enseignants ont les moyens matériels de s'autoformer car il existe beaucoup d'ouvrages au niveau théorique sur le FOS, FOU, FS... A.D. pour qui l'autoformation « fait partie du métier » a réussi à préparer les cours grâce à ce type de manuels. Elle va même jusqu'à affirmer : « j'aurais pas eu l'outil de Carras *et al.*, je sais pas ce que je faisais ! » alors qu'elle avait d'autres ressources à sa disposition. Cette phrase est très révélatrice du dénuement dans lequel peut se retrouver un enseignant face à une demande de formation urgente et imprécise, et face à un domaine un peu méconnu, en l'occurrence ici le FOU/FOS. Il est vrai que l'autoformation est essentielle et efficace mais n'a-t-elle pas ses limites ? N'est-il pas important aussi d'avoir de temps à autre un regard extérieur, un autre point de vue soit de la part d'un spécialiste soit de celle d'un formateur ? En tout cas, l'enseignant doit être capable de faire le tri parmi toutes les sources et informations mises à sa disposition, comme le constatent Binon & Verlinde (2003 : 34) :

Au seuil du troisième millénaire, le professeur de FOS est infiniment mieux informé et armé qu'il y a vingt-cinq ans. Paradoxalement, le problème est peut-être justement qu'il est surinformé. Or, il faut beaucoup de bon sens et de sagesse pour faire la synthèse entre les informations qui nous inondent, les connaissances qu'il s'agit d'acquérir et le savoir à construire.

- Mise en place de la démarche-type FOS : recueil de données sur le terrain cible et/ou internet et/ou via l'environnement familial ou professionnel. C.D., pour qui il est important d'avoir « le goût et l'envie » de donner des cours de FOS dans un domaine en particulier, a su mettre à profit son réseau familial pour recueillir des données authentiques. D'ailleurs, J.T. déclare qu'il faut savoir utiliser toutes les ressources disponibles et que « dans notre environnement, il y a toujours plein de gens qui peuvent nous aider ».

- Collaboration avec les apprenants : cette stratégie est très marquée pour A.D. et J.T. Selon elles, il faut s'appuyer sur leurs compétences et les responsabiliser dans leur apprentissage.

On note une divergence très nette à propos de la coopération avec des enseignants experts du domaine. Elle est capitale pour J.T. qui a travaillé très étroitement avec des scientifiques pendant toute sa carrière, secondaire pour A.D. pour qui cela reste ponctuel et inexistante pour C.D. qui semble avoir travaillé souvent seule en s'autoformant sur la discipline de l'apprenant. Cela peut s'expliquer par le fait que J.T. a enseigné de longues années à une époque où il y avait énormément de moyens notamment pour rémunérer des enseignants scientifiques. Faute de budget, une collaboration peut donc toujours être instaurée gracieusement comme dans le cas des projets en anglais dirigés par A.D. et sa collègue scientifique. Bien qu'enrichissante, elle suppose que l'enseignant de langue et le spécialiste y trouvent un intérêt commun. De plus, elle ne doit tout de même pas être trop chronophage ce qui pourrait démotiver l'expert de la discipline. En ce qui concerne la collaboration avec des scientifiques directement sur le terrain cible, J.T. reconnaît qu'il n'est pas toujours aisé d'obtenir des informations, des données, un rendez-vous, l'autorisation d'enregistrer un cours... car ils sont déjà très occupés et sollicités. Néanmoins, en persévérant, il y a très souvent une personne qui répond positivement aux requêtes. Comme elle, Abry (2003 : 203) pense que travailler avec des spécialistes de la discipline est une « nécessité ». Elle ajoute :

Les stages ont parfois deux enseignants. Le spécialiste FLE travaille de concert avec le spécialiste de la discipline. Ils animent parfois certains cours ensemble pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Il est possible aussi de faire faire aux apprenants des exercices demandant les opérations intellectuelles nécessaires à la maîtrise des discours scientifiques à partir de textes de français général ne demandant aucune connaissance scientifique, comme le prônent S. Eurin et M. Henao [de Legge]³⁵ (*idem*).

Richer (2008 : 22) va dans le sens de ces propos :

[...] pour atténuer cet écart entre connaissance de la langue et connaissance du domaine (mais il faut souligner qu'il n'est pas exigé de l'enseignant de F.O.S. qu'il devienne un spécialiste du domaine), l'enseignant de F.O.S. peut s'aider du concours des enseignants de la discipline, de professionnels du domaine...

³⁵ Eurin Balmet, S. & Henao de Legge, M. (1992 : 82). *Pratiques du français scientifique*. Vanves : Hachette.

Les propos de Carras *et al.* (2007 : 54) renforcent aussi l'intérêt de la collaboration avec des spécialistes, notamment pour l'évaluation de la double compétence des publics professionnels mais montrent qu'elle n'est pas facile à instaurer :

Une double évaluation serait effectivement une solution, mais cela peut être difficile à mettre en place pour de nombreuses raisons, y compris matérielles et économiques [...]. De plus, cela suppose, d'une part, un contact étroit entre enseignants de langue et professionnels ou spécialistes du domaine, et, d'autre part, une conviction réciproque de la nécessité d'un travail commun. Ainsi, l'enseignant chargé d'un programme FOS, s'il ne peut se spécialiser dans tous les domaines compte tenu de la variété des demandes, doit néanmoins se documenter, s'informer et se former dans les domaines où il intervient, actualiser ses connaissances et son matériel, ce qui implique un contact étroit avec le milieu cible, mais également un investissement personnel important. En ce qui concerne les professionnels ou spécialistes du milieu cible, cela suppose de considérer l'aspect linguistique de la compétence comme une part importante et non pas accessoire, et surtout voir dans l'enseignant de langue un véritable partenaire.

Les discours des interviewées concernant les stratégies concordent parfaitement avec les résultats des questionnaires. En effet, on retrouve majoritairement l'utilisation d'internet, la collaboration avec des enseignants experts du domaine et la lecture de manuels et revues. Un des deux buts principaux d'un éventuel travail de collaboration qui ressort de l'analyse des questionnaires, à savoir l'aide dans le choix des documents-supports, est également mentionné par A.D.

3.2. Sentiment de légitimité face aux publics spécialisés

3.2.1. Propos des interviewées

a. A.D.

Que ce soit en tant qu'enseignante d'anglais auprès d'étudiants scientifiques ou de FLE, A.D. a toujours éprouvé un fort sentiment de légitimité et n'a jamais ressenti d'illégitimité même lors de la prise en charge délicate de la formation en FOU/FOS. D'ailleurs, elle précise : « Non, se sentir illégitime, je le fais pas. Si je sens que j'ai rien à faire là, je vais pas y aller ». Elle reconnaît tout de même que cela n'a pas toujours été confortable même si elle a su s'adapter :

On [Les étudiants] va écouter ce qu'on nous dit, on est extrêmement dociles, extrêmement disciplinés et moi, prof, je n'avais pas intérêt à leur dire « je ne sais pas où je vais » parce que moi, je ne savais pas si c'était du FOU ou du FOS, je vous ai parlé d'avoir été prévenue à la dernière minute. Donc, il fallait que je fasse un peu semblant mais j'y arrivais, je savais de toute façon comment les emmener à certains endroits, je n'étais pas toujours sûre de où je voulais les emmener mais après j'adaptais à chaque fois.

Elle ajoute sans détour :

[...] je suis pas prof d'électronique, [...] de physique, [...] de médecine, [...] de biologie, [...] de biochimie. En plus, j'enseigne à un niveau M2 donc en biochimie, y a biochimie comme ci, biochimie comme ça. Ça serait prétentieux et c'est pas le cœur de mon métier et je n'ai pas non plus de frustration de ne pas avoir fait prof de médecine ou prof de droit. Je ne suis pas là pour enseigner la spécialité, je suis là pour donner les outils pour à la fois aborder la culture et la langue. [...] Je pense que je suis partie de ça, à me dire « attends, tu rigoles, je fais pas de maths, là j'ai même pas un niveau 6^{ème} en maths », donc, un, je vais me ridiculiser, deux, je vais pas me former en 3 jours à des maths et puis y a pas que des maths dans ce qu'ils font ces gens-là, ils vont faire de la chimie, ils vont faire de la physique en 1ère année. Du coup, la légitimité, je l'évacuais comme ça ! J'étais pas en train de me dire « halala, mince, je sais pas faire, je sais pas dire ! ». De toute façon, un, je ne sais pas le dire, deux, je ne veux pas le dire, ça ne m'intéresse pas de parler en maths. Désolé, je dois être honnête, ça ne m'intéresse pas, pourtant j'ai été prof d'anglais pour informaticiens et je peux continuer à aider des gens qui écrivent une thèse en français, une thèse sur un truc qui n'a rien à voir.

Elle n'est pas stressée mais reconnaît se sentir parfois incompétente sur certaines choses. Néanmoins, elle relativise facilement grâce à son expérience, trouve même cela intéressant de ne pas toujours savoir et, même quand elle était très jeune, plus déstabilisée, elle se disait « ah, ben tiens, ça, je sais pas, je vais aller chercher ». Elle peut même prévoir qu'elle ne va pas savoir. Elle explique cette assurance par l'investissement personnel important qu'elle déploie lors de la préparation des cours.

Par contre, lorsqu'elle assure ou a assuré des cours auprès d'adultes dont l'âge, l'expérience, la profession et la position hiérarchique sont très différents de ceux de ses habituels apprenants, dans un contexte non universitaire, un manque de confiance ou un sentiment de stress semblent transparaître dans ses propos :

J'ai plus la pression avec, genre des cadres, parce que ça compte, ils [les étudiants] ont 18 ans... Par contre, va faire de la formation GRETA³⁶ avec des gens qui ont déjà 20 ans de métier, parce que ça, ça m'est arrivé ! J'avais les militaires qui venaient en recyclage, l'armée dégraissait et ils envoyaient des bidasses, les mecs venaient en treillis, en rangers en cours, en électronique, parce qu'il fallait qu'ils aillent chercher un L3 électronique parce qu'ils avaient été engagés assez rapidement et ils avaient pas eu de diplôme... [...] Et ça, c'est encore quelque chose que je peux montrer à travers la formation pour adultes qu'on a faite en anglais, [...] pour nos collègues. Là-dessus, arrivent que des collègues qui avaient genre deux fois mon âge à l'époque, des secrétaires, une prof des universités de médecine... Avant, on regardait la liste... Y a le vice-président ha ha... Ils venaient « prenez-moi en charge [...] et faites-moi faire de l'anglais ». C'était pas par rapport à la matière que ça nous dérangeait, nous c'était plus le relationnel.

³⁶ GRETA : Groupements d'établissements (structures de l'Education nationale qui organisent des formations pour adultes dans pratiquement tous les domaines professionnels)

b. C.D.

C.D. qualifie son sentiment de légitimité de « modéré ». Elle explique que, pour pouvoir être pleinement heureuse dans son métier d'enseignant, elle a un besoin vital d'associer une forme à du fond. En FOS, elle ne peut pas se contenter de plaquer une forme sur du contenu spécialisé. Il faut qu'elle comprenne. Donc, lorsqu'elle n'accède pas vraiment au sens des textes spécialisés abordés ou des propos des apprenants, elle ne se sent pas entièrement légitime.

Elle me fait part d'un exemple anecdotique où elle s'est sentie « très modérément légitime » non seulement par rapport au contenu mais aussi par rapport à la situation d'enseignement et à l'arrière-plan culturel plutôt délicat qui s'y rattachait :

Un étudiant voulait présenter un examen, un DU de sexologie. J'ai eu beau lire quelques bouquins... D'abord, c'était très délicat parce que quand même c'était un mec, il était syrien, c'était moi son prof, sur un sujet où vous êtes obligé de manipuler du vocabulaire un peu particulier. C'est vrai, c'était une expérience assez bizarre comme FOS. On peut commencer par autre chose quand même, cours de sexologie à un syrien niveau A2+ (rires). [...] La légitimité était, je dirais, très modérée quand même. En plus, je n'osais pas utiliser tous les contenus de ce que j'avais lu, forcément, parce qu'il y avait des choses où la pudeur fait qu'on ne parle pas comme ça avec un inconnu syrien, seule dans une pièce. C'était quand même assez rocambolesque comme cours de FOS (rires).

Malgré tout, elle ajoute qu'elle ne s'est jamais sentie illégitime en FOS, ni avec cet étudiant syrien, ni avec d'autres car elle estime qu'en cours particuliers, on n'a pas « cette détresse » qu'on peut ressentir face à un groupe d'apprenants. « On se sent un peu plus protégé ». En revanche, elle s'est sentie une fois « un peu illégitime » en cours de FOU par manque de préparation. En effet, elle devait aborder la rédaction d'un *abstract*. Or, elle ne s'était pas assez renseignée sur la question et pensait à tort que cela ressemblait au résumé. Du coup, elle a avancé des choses erronées. Elle s'est rendu compte, en le faisant, qu'elle était peut-être un peu normative et que ce n'était pas du tout comme cela qu'il fallait procéder.

Elle indique qu'il n'y a jamais eu de remise en cause directe de la part d'un apprenant que ce soit en FOS ou FOU. Elle interprète cela par le fait que les apprenants sont très contents d'apprendre des choses à l'enseignant, de lui expliquer quelque chose quand il ne sait pas. Elle préconise donc d'être franc et d'avouer posément son ignorance sur le point en question. Toutefois, elle est convaincue que, si cela arrive trop souvent et s'ils ont payé le stage une

certaines somme, ils vont se dire « on lui a expliqué 2/3 fois mais, maintenant, si on doit tout lui expliquer, c'est stop, on veut changer de prof ! ».

c. J.T.

A propos de la légitimité, J.T. est catégorique : la question ne s'est jamais posée. Tout au long de sa carrière, elle s'est toujours sentie légitime ainsi que les enseignants de FLE qu'elle encadrait, pour trois raisons : premièrement, parce qu'ils n'ont jamais « promis aux apprenants de leur apprendre des sciences mais de les aider à comprendre des textes et discours scientifiques », ils étaient professeurs de langue, pas de sciences, ils travaillaient sur la langue ; deuxièmement, parce qu'ils s'appuyaient « sur des systèmes existants, sur le réel, l'authentique » ce qui ne les empêchait pas de faire leurs cours de grammaire à partir de discours, de travailler énormément sur les connecteurs logiques, l'argumentation... ; troisièmement, parce que le CUEF, en les embauchant, leur faisait confiance donc c'est qu'il voyait en eux des enseignants légitimes, responsables et compétents. Les apprenants étaient satisfaits des stages et il n'y a jamais eu de remise en cause de leur part.

3.2.2. Discussion

D'une manière générale, A.D. et J.T. ne remettent jamais en cause leur légitimité en tant que professeur de langue même face à des publics spécialisés. Elle est totale et plurielle puisqu'elle concerne à la fois leur expertise en linguistique, didactique et méthodologie. Elle ne semble dépendre ni de la formation ni de l'expérience. En effet, J.T., titulaire d'un DEA en didactique des langues, a 46 ans d'ancienneté dans l'enseignement du FLE principalement du français scientifique alors que A.D., angliciste diplômée d'un master 1 en FLE, est beaucoup moins expérimentée (6 ans) et n'a connu qu'une seule et courte expérience en FOU/FOS. A l'inverse, C.D. semble parfois sujette à des doutes quant à sa complète légitimité quand elle n'accède pas totalement au sens des contenus spécialisés. Malgré tout, on pourrait s'étonner qu'elle ne se sente que modérément légitime compte tenu de son expertise en langue (doctorat en linguistique, 14 ans d'expérience en FLE dont 4 ans en FOS médical et 6 ans en FOU), de son investissement très important (pour s'informer sur le domaine de l'apprenant et préparer les cours et activités), de son affinité indéniable pour le médical et du contexte plus favorable des cours particuliers. Elle explique que « bien sûr, on va s'initier, on va lire des articles, on va lire l'encyclopédie mais quand même ce n'est pas digéré ». Effectivement, le manque de temps pour s'informer et se former ne permet pas à l'enseignant d'assimiler et d'intérioriser

entièrement de nouvelles connaissances dans un domaine parfois hermétique ou peu familier. Comment peut-il alors les mobiliser à bon escient en classe de FOS ? Cela devrait être moins difficile pour un enseignant formé ou possédant une grande affinité pour le domaine cible.

Ces témoignages corroborent parfaitement les résultats obtenus par questionnaire qui montrent que 72% des personnes sondées se sentent au minimum fortement légitimes, indépendamment de leur sexe, âge, nationalité, formation, diplôme, expérience, lieu et domaine d'exercice.

En conclusion, l'homogénéité constatée dans les réponses des personnes questionnées et interviewées me permet d'affirmer que cette question de la légitimité face à des publics spécialisés est une hypothèse de recherche qui n'est pas confirmée, en tout cas pour le panel des 28 enseignants interrogés. Même chez les enseignants novices et/ou non formés en FLE ou exerçant dans un domaine pour lequel ils n'ont pas de formation complémentaire, le sentiment d'illégitimité ne ressort pas. Au pire, ils qualifient leur légitimité de modérée. Cette question resterait donc un *a priori* qui ne résisterait que peu à l'épreuve de la réalité du terrain.

3.3. Sentiment de sécurité par rapport à des contenus spécialisés

3.3.1. Propos des interviewées

a. A.D.

Face à des contenus scientifiques, A.D. n'éprouve pas de sentiment d'insécurité car elle part du postulat qu'elle n'est pas professeur de sciences, qu'elle est enseignante de langue et que ce sont les apprenants, experts de la discipline, qui doivent « se valider entre eux sur les contenus ». Elle se sent sûre grâce à ses compétences en didactique du FLE et de l'anglais. De plus, elle n'a pas peur de dire « je ne sais pas » et n'a « aucun complexe ». Elle justifie ce positionnement par le fait qu'elle est issue des IUFM³⁷, que l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage et que l'enseignant a quand même un rôle à jouer mais qu'il n'est nullement le détenteur du savoir et que cela ne pose pas de problème : soit il apporte la

³⁷ IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres (remplacé par l'école supérieure du professorat et de l'éducation ESPE)

réponse ultérieurement, soit il ne peut pas le faire. Pourtant, en étayant ses propos, elle met en lumière les limites de ce principe de base à savoir ne pas toujours pouvoir corriger la forme sans connaître un minimum le fond :

[...] par contre, c'est clair que ça posait des problèmes, je parle de l'anglais parce que j'ai cette expérience très marquée, par exemple sur la détermination, c'est très, très fort, c'est que je n'étais pas capable de savoir si, [...] dans une reprise, quand il va me dire, « la molécule », ça voudra dire « cette molécule dont j'ai déjà parlé » mais moi, comme j'aurai pas été capable de comprendre de quoi il me parlait avant parce qu'il me parle d'atome ou de molécule ou de virus, c'est pas très clair, du coup là-dessus, je ne vais pas être capable de le corriger ou de valider, de dire cette reprise, entre les anaphores, les cataphores, elle est juste ou cette annonce elle est juste parce que conceptuellement, je ne comprends pas le contenu. Ça, c'est un problème en anglais, c'est extrêmement marqué avec l'article zéro, puisque l'anglais il y a the ou pas d'article, ce qui nous pose problème et en sciences, il y a de la matière, en chimie par exemple, on va pas dire « the calcium », on va dire calcium. Mais, par exemple, si à un moment donné, il est obligé de dire « the calcium », ça veut dire qu'il m'en a déjà parlé avant. C'est là où je bloquais parce qu'en langue, je ne pouvais pas aider puisque le concept, je ne l'avais pas, j'avais pas compris.

Quand je lui fais remarquer que cela peut donc poser un problème, soit pour la correction des apprenants, soit pour participer activement à une conversation qui dépasserait le cadre de la langue, elle répond qu'effectivement, il peut y avoir ponctuellement un flou ou un problème « par manque d'expertise de [s]a part » dans le domaine cible. Dans ce cas-là, elle prévient clairement les apprenants qu'elle n'est pas en mesure de les corriger et que c'est à eux de faire le contrôle. De plus, elle les responsabilise en leur disant qu'à un moment donné, « il n'y aura plus de prof derrière eux », qu'elle leur met entre les mains le système de la langue et qu'ils doivent être conscients et sûrs de ce qu'ils veulent dire. Elle trouve cela très formateur.

D'une part, elle ne revendique que l'expertise en langue (anglais et français) et, d'autre part, elle mise beaucoup sur celle des apprenants dans leur discipline et sur la dynamique de groupe (entraide sur les contenus et la manière d'en parler) pour pallier sa méconnaissance qui n'est absolument pas un problème en soit pour elle. D'ailleurs, selon elle, les étudiants ne sont nullement déstabilisés par cette pratique professorale et comprennent très bien que l'enseignant est seulement là pour leur enseigner du français.

b. C.D.

C.D. qualifie son sentiment de sécurité de plus fort que celui de légitimité. Elle indique qu'elle arrivait toujours en classe avec un contenu prêt. La didactisation du support était maîtrisée, son exploitation était réalisée même si tout n'était pas absolument maîtrisé dans le

document. Donc, elle se sentait rassurée d'avoir fait son travail. En revanche, elle me raconte qu'elle s'est sentie quelquefois un peu en insécurité en début de carrière par manque d'expérience :

Après, c'est vrai que je me suis retrouvée coincée parfois dans le cas où j'allais sans avoir beaucoup préparé. J'avais pris un texte sur un sujet et puis je m'étais dit « on va parler sur le texte, on va faire un peu de grammaire séparée, [...] on va apprendre un petit peu comment exprimer la caractérisation avec les relatives... ». Puis après, j'ai pris un texte dans sa spécialité. J'étais toute jeune, toute débutante, il ne faut jamais faire ça. J'aurais dû travailler la caractérisation à partir de la spécialité de la personne. A l'époque, ça m'arrivait de séparer et d'avoir pris le texte, de l'avoir trouvé sur internet et de me retrouver en difficulté quand on a dû parler avec ce texte-là. Mais, encore une fois, la personne savait que je n'étais pas spécialiste donc [il n'y a pas eu de problème avec l'apprenant].

Concernant tout particulièrement les contenus spécialisés médicaux, cela « ne [l']effrayait pas du tout » et elle était « un peu à l'aise » parce qu'elle a « toujours grandi, baigné dans ce vocabulaire-là ». Face à des apprenants psychiatres, elle s'est dit au départ que la psychiatrie est « un domaine qui parle des problèmes dans la tête » et qu'elle allait « pouvoir échanger » avec eux. Quelque part, cette spécialité médicale l'effrayait encore moins et était peut-être plus accessible que si elle avait dû travailler avec des endocrinologues, biologistes ou pneumologues. Par la suite, elle s'est « vite rendu compte quand même qu'[elle] étai[t] démunie » car les apprenants lui posaient des questions assez pointues qui sortaient du FLE.

Pour expliquer l'appréhension et l'insécurité de nombreux enseignants face à des contenus spécialisés, elle tient d'abord à rappeler que la didactique du FOU et du FOS requiert « un travail qui est colossal ». Elle conçoit ensuite que l'enseignement spécifique du français peut effrayer car « ça touche à la démarche de penser ».

Je pense que le FOS, c'est quelque chose qui s'adresse vraiment à une représentation du monde. Et on n'a pas tous la même parce qu'on n'est pas formés dans les mêmes domaines. Alors que le FLE, au départ, c'est le français de tous les jours même à un niveau très fort. On est tous capables d'argumenter sur les futures élections. Dès qu'on rentre dans le FOS, ça veut dire qu'on se met un peu à l'écart de la vie quotidienne, de la conversation quotidienne pour rentrer dans un domaine de spécialité. Donc, c'est déjà pas spontanément naturel. Donc, ça demande un certain apprentissage, un enseignement, une formation là-dessus. C'est pour ça que je pense effectivement que certaines spécialités nécessiteraient d'avoir un spécialiste. Parce qu'il faut créer ces activités, il faut créer ces exercices donc quand même ça demande une démarche ! On peut lire tout ce qu'on veut mais y a quand même des bases à maîtriser.

c. J.T.

J.T. considère qu'il est normal de ne pas se sentir en sécurité quand on aborde les textes d'une autre discipline mais qu'il faut se rassurer en se disant qu'on n'est pas là pour l'enseigner. Pour régler le problème de l'insécurité, elle explique que cela passe par la pluridisciplinarité de l'équipe enseignante et la collaboration permanente avec des scientifiques : « A cette époque, le rôle de l'enseignant c'était toujours travailler avec des scientifiques, c'était toujours une équipe pluridisciplinaire, c'est ce qui nous sécurisait. On avait la parole du scientifique, je préparais les textes avec eux, ils connaissaient les besoins futurs des apprenants pour leurs études ». Face à des publics spécialisés, elle pense qu'il n'est pas possible de travailler seul entre linguistes. De plus, elle précise que les enseignants de FLE qu'elle encadrait étaient tout de même en sécurité car ils n'étaient pas obligés de faire des choses trop scientifiques même si elle les encourageait à faire de la vulgarisation par exemple. Elle rapporte également que bien connaître et maîtriser les « étapes fondamentales » que sont la perspective actionnelle et la démarche FOS, permet de résoudre le problème de l'insécurité même pour des enseignants de FLE qui n'auraient pas la chance de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Malgré tout, elle tient à signaler que cela ne veut pas dire « qu'on était toujours à l'aise, que c'était facile » et que « ça n'a jamais été confortable pour l'enseignant » car il reste toujours des doutes par rapport à un domaine et des appréhensions pour un domaine inconnu, surtout quand on débute.

Elle indique aussi que, même en dehors de ses activités d'enseignement à proprement parler, elle a toujours travaillé avec des scientifiques ce qui la rassurait et lui permettait « d'avoir moins peur », comme lors de la réalisation de l'ouvrage *Réussir ses études d'ingénieur en français* qu'elle a notamment co-écrit avec une agrégée de physique : « on a absolument voulu prendre une scientifique, on avait la validation, le confort ».

3.3.2. Discussion

Ici encore, les discours des interviewées révèlent une opposition de ressentis entre C.D. d'une part, et A.D. et J.T. d'autre part, qui semble toutefois moins marquée pour la sécurité que pour la légitimité. En effet, J.T. est moins catégorique et reconnaît qu'il est possible, même « normal » d'éprouver de l'insécurité face à des contenus spécialisés dont on n'est pas familier mais stipule qu'il existe des solutions pour vaincre ce sentiment néfaste. Quant à A.D., elle reste cohérente dans ses idées et propos. Elle est enseignante de langue face à des apprenants dont les besoins spécifiques sont certes en lien avec leur métier d'étudiant, leur

spécialité universitaire, leur future profession. Néanmoins, ce sont eux les experts de la discipline qui peut varier d'un apprenant à l'autre, d'un groupe à l'autre donc ils doivent être les garants des contenus. Elle explique d'ailleurs qu'une entraide au sein du groupe se met spontanément en place.

Contrairement à certains enseignants qui ont parfois peur d'assurer des cours de français spécifique à cause des contenus, elle répond d'abord qu'elle essaie de ne pas mettre ce mot-là sur son métier puis explique qu'elle n'est pas frileuse à l'idée de prendre en charge des cours de FOS ou FOU même si elle admet que « ça [la] sort de [s]on cœur de métier à la base, de tourner les pages d'*Alter Ego* ». Elle reconnaît ne pas toujours pouvoir corriger les discours des apprenants par manque de connaissance des contenus spécialisés mais contourne cette difficulté en les conscientisant et en les sensibilisant à la correction collective. Pour régler le problème d'insécurité qui existait réellement, J.T. a énormément misé sur la pluridisciplinarité des équipes professorales afin d'avoir constamment la validation des contenus par des experts scientifiques. C.D. qui ne faisait pas partie d'une équipe de ce type, qui ne pouvait pas compter sur la dynamique de groupe et qui se retrouvait seule face à un apprenant souvent hautement qualifié avec des besoins très étroits avec sa spécialité professionnelle, a pris le parti de se sécuriser en étudiant sans relâche les contenus spécialisés et en concevant des cours finalisés.

Les opinions exprimées par les intéressées renforcent le fait qu'il existe bel et bien un sentiment d'insécurité sur le terrain ce qui transparissait déjà dans les réponses des enseignants interrogés par questionnaire. En effet, les résultats révèlent que seulement 56% des sondés se sentent en sécurité, 24% se disant même en insécurité. Près de la moitié ne se trouve que modérément en sécurité. Même chez près de 40% des enseignants ayant une formation complémentaire et exerçant uniquement dans leur domaine de spécialité, le sentiment de sécurité n'est que modéré. En conclusion, la cohérence des réponses me permet de dire que cette question de l'insécurité est une hypothèse de recherche validée, en tous les cas pour l'échantillon constitué. Les institutions doivent donc prendre sérieusement et urgemment en considération ce problème récurrent et proposer des solutions aux enseignants. Cela est capital car éprouver de l'insécurité par rapport à des contenus spécialisés finit par signifier éprouver de l'insécurité dans la profession d'enseignant de FOS.

3.4. Postures et pratiques professorales

3.4.1. Propos des interviewées

a. A.D.

A.D. se pose en experte concernant la langue et adopte très clairement la posture du non-spécialiste quand il s'agit de la discipline des apprenants. Elle se « considère plus dans le guidage d'entrée de jeu, plus ou moins fin ». Elle ne souhaite pas « se substituer aux experts » et ne comprend pas comment elle pourrait devenir spécialiste :

C'est une approche de prof de langue d'abord, en ayant bien conscience des différents besoins selon les langues et selon les apprenants. [...] D'entrée de jeu, je me suis dit « je ne suis pas spécialiste et je ne peux pas l'être », c'est inimaginable, parce que là, c'étaient des angolais scientifiques, peut-être qu'un jour j'aurais des angolais littéraires, peut-être qu'un jour j'aurais des chinois scientifiques... [...] Et puis, quand on dit « scientifique », c'est immense. Vous avez compris, en anglais, j'intervenais sur plein de filières de sciences et à l'intérieur d'une même filière, qu'est-ce que c'est varié ! On voit déjà en FLE, si on est plutôt sociolinguistique ou si on est complètement phonétique...

Elle n'a jamais souhaité devenir experte du domaine de spécialité, bien au contraire ! Lorsqu'à Rennes, la direction a voulu rattacher certains enseignants à certains départements, elle répondit « non, je suis polyvalente, tu peux me mettre sur un département de physique ou le département de bio, je veux pas être rattachée spécialisée en physique, je n'ai pas intérêt à me spécialiser en physique ». Elle est « persuadée qu'il faut aller sur le chemin "c'est toi [l'apprenant] le responsable de tes savoirs, c'est toi l'expert, tu te responsabilises parce que la vraie vie, c'est ça !" » et viser clairement l'autonomie des apprenants. « Tout le monde est là à différents niveaux, [...] chacun a son rôle ». Elle exploite même à bon escient sa méconnaissance du domaine en jouant avec en classe pour tester les apprenants :

C'est peut-être moi qui vais provoquer l'erreur rien que pour voir si... « C'est bon, vous êtes réveillés les gars ? J'ai dit « pile avec combustible », ça se dit pas ! Allez, il faut me corriger là ! ». [...] Ça peut m'arriver [d'aller voir ce que signifie un terme scientifique, « molécule » par exemple]. C'est tout un petit savoir caché que je peux avoir même si après, je vais jouer à la nigaude, ça peut être aussi mon rôle de dire « Alors, c'est « molécule » ou « atome » qu'il fallait dire ? » alors que je sais ce qu'il fallait dire. Je peux aussi faire celle qui sait pas. C'est comme pour tout, même si on est dans une ultra grande préparation, c'est une grande banalité, y'a toujours énormément d'imprévisible. Après, je peux provoquer l'imprévisible ou l'imprévu, ça c'est rigolo !

Néanmoins, la posture du non-spécialiste qu'elle assume pleinement depuis de très nombreuses années semble avoir ses limites puisqu'elle est prête à refuser une formation en

FOS dans un domaine qui sort de sa zone de confort - aménagée avec les années d'expérience (techniques universitaires, étudiants scientifiques) -, tel que l'économie ou les affaires :

Non, quand même, faut pas pousser, j'ai vraiment aucune connaissance minimale, j'ai même pas un saupoudrage, non, non, je n'ai pas réponse à tout ! En effet, français des affaires, je suis un peu mal. Là, complètement, je suis totalement illégitime et là, en effet, je refuse le cours. [...] Par rapport aux collègues, aux experts dans ces trucs-là, qui je suis pour pouvoir parler en leur nom ? J'ai rien à dire, je suis une petite souris... [...] Clairement, je vais complètement dégrader la profession du secteur, le champ de savoir si je fous mes pieds là-dedans, un, par rapport à ceux dont c'est le cœur de métier, deux, évidemment par rapport aux étudiants, je vais rien pouvoir leur apporter, trois, je vais me dévaloriser, bon, ça c'est mon affaire !

b. C.D.

Par perfectionnisme et/ou manque de confiance en soi, C.D. est très exigeante envers elle-même et ressent le besoin de s'investir de manière accrue. Elle aime savoir, connaître et n'aime pas enseigner quelque chose qu'elle ne maîtrise pas. Elle ajoute :

Et puis, en même temps, on se sent bien quand on a le bon mot, on est devant la personne et tout de suite on est plus crédible. Il y a cette question de crédibilité qui est très importante. Il se dit « Ah, elle sait de quoi elle parle ! » ou bien « elle s'est quand même renseignée, elle vient pas juste pour me dire... ». Moi, je trouve que c'est très difficile de séparer la forme et le fond.

En FOS, elle ne peut enseigner une forme si les contenus lui sont hermétiques. Elle pense que l'enseignant est là pour apporter une technique aux apprenants mais aussi « un petit savoir ». Se sentant responsable du cours, elle estime qu'elle doit savoir des choses sur la spécialité des publics même si elle compte sur eux pour lui apporter des connaissances.

Quand [les apprenants] m'ont dit, on travaille plutôt avec les personnes schizoéphrènes, j'ai eu besoin de lire tout le chapitre sur la schizoéphrénie. [...] Pour moi, j'avais besoin d'échanger sur des choses qui me parlent. Et c'est là que j'ai senti les limites du FOS. [...] Ça m'intéressait beaucoup, j'avais envie d'approfondir mais je ne supportais pas de ne pas comprendre donc j'avais besoin, dès que je travaillais avec [l]e livre [Le français des médecins], de le travailler longuement à l'avance, d'aller sur internet, de rechercher ce que c'était que « benzodiazépine », des médicaments qu'on donne pour la névrose obsessionnelle, des choses comme ça... J'avais besoin de comprendre.

Elle étaye ses propos ainsi :

Je pense que c'est vraiment une question de personnalité. Si on est vraiment très humble en se disant « moi, je sais pas tout et finalement je dois pas tout savoir et que finalement l'enseignant est juste là pour être un animateur et un guide », ça doit passer le FOS. Mais, si on est très exigeant avec soi-même et qu'on se dit « attends là, il faut que je sache de quoi je parle quand même », je pense que c'est peut-être pas la meilleure attitude mais en tout cas c'est la mienne, de se dire « j'ai un groupe d'étudiants, il faut quand même un minimum assurer ». C'est peut-être un péché d'orgueil ou un excès de perfectionnisme mais, en tout cas,

c'est moi, c'est mon témoignage. C'est vrai, après on me dira « tu peux pas tout savoir ». D'accord ! Mais, du coup, ça va me demander un travail colossal parce que je pourrai me permettre d'aller en cours et de parler des problèmes d'embargo avec tel pays si j'ai pas lu au moins 5 ou 6 articles plus Wikipédia plus un tas de trucs, pour me définir les mots que je ne comprends pas. Donc, pour 2 heures de cours, je vais y passer 40 heures. Mais après ça, je serai super contente parce que je connaîtrai vraiment des choses, j'aurai vraiment appris des choses au niveau précis.

Elle estime ne pas avoir assumé suffisamment souvent de formations en FOS pour se permettre de dire qu'elle est spécialiste du domaine. Par exemple, elle n'a enseigné le français pour la banque et le français pour le tourisme que pendant deux et trois mois respectivement. Elle a bien plus d'expérience dans l'enseignement du français médical mais elle insiste sur le fait que ce n'était généralement que des cours ponctuels. De ce fait, elle n'a jamais cherché à devenir spécialiste du domaine car l'occasion ne s'est pas présentée. Par contre, elle s'est toujours beaucoup informée sur le domaine, surtout lorsqu'elle a assuré des cours de FOS médical auprès de psychiatres sur une période de deux ans en continu. Cela lui aurait « plu d'approfondir et de [se] sentir experte en la matière » si elle avait continué dans ce domaine. Elle précise qu'il est évident que, si elle avait dû enseigner de façon périodique deux ou quatre heures par semaine depuis dix ans à l'hôpital ou si on lui avait demandé d'enseigner dans une école d'ingénieurs, elle se serait vraiment informée sur la spécialité des publics pour avoir une légitimité. Elle aurait été « curieuse » vis-à-vis du domaine jusque dans la limite de ses potentialités intellectuelles et de formation, et l'aurait d'autant été s'il s'était agi d'enseigner du FOS de spécialisation. Elle adopte donc la posture du non-spécialiste qui aurait aimé devenir expert.

Durant sa carrière, elle a déjà adopté une posture de rejet vis-à-vis d'un domaine de spécialité ou d'un domaine du FLE. En effet, on lui a proposé d'être suppléante au cours du monde des affaires, chose qu'elle a refusé car elle ne maîtrise pas les bases et se sent « complètement incompetente pour la logique des affaires ». En plus, ce domaine ne l'intéresse pas. Elle raconte :

Là, par exemple, vous avez tous les étudiants américains qui sont inscrits au cours de français des affaires. Ces étudiants américains qui viennent en échange pour trois mois, y'en a qui sont à l'université d'économie ou de gestion aux Etats-Unis. Donc, pour moi, quand on se retrouve devant ces étudiants-là dans l'amphi, on en a 75 qui écoutent votre cours, je suis désolée, il faut quand même assurer ! Vous ne pouvez pas vous permettre juste de leur donner des petits articles sur l'état de l'inflation en Chine à un niveau Wikidia pour des enfants de 12 ans. Il faut des analyses de spécialistes. Il me semble qu'aujourd'hui, on est dans l'approche communicative. L'approche communicative, elle vise à motiver les interactions sur des domaines.

On n'est plus uniquement dans une approche « j'apprends la grammaire et le lexique ». On apprend la grammaire et le lexique comme des outils pour communiquer. Donc, si le prof n'est pas capable de communiquer avec ces outils-là, y a un problème, pour moi. Parce que, pour moi, un cours de FLE c'est un cours qui dynamise la parole. Et si on fait un cours de FOS, il faut que la parole soit sur le domaine de spécialité et l'enseignant doit participer au groupe de parole.

Elle ajoute qu'elle n'a pas voulu assurer dernièrement des cours de FOU parce qu'elle ne se sentait pas « encore assez experte » pour former en méthodologie des apprenants de niveau A2⁺/B1 inscrits en DU. Elle se sentait capable de le faire avec des étudiants français mais pas étrangers pour lesquels elle aurait dû savoir adapter son discours par rapport à des objectifs de FOU. Elle se sentait « un peu démunie ».

c. J.T.

La posture de J.T. en classe a toujours été celle de l'accompagnant, de l'animateur expert en FLE au niveau de la structuration des textes et de l'utilisation de la langue. Pour elle, l'enseignant n'est pas celui qui transmet le savoir, c'est un « médiateur » qui doit i) s'aider de la perspective actionnelle pour faire agir les apprenants, les responsabiliser et les amener vers l'autonomisation et l'individualisation, ii) s'appuyer sur leurs connaissances et compétences dans le domaine de spécialité et iii) s'aider d'internet qui est un outil extrêmement riche et très précieux. A titre d'exemple, il définit la tâche à accomplir en fonction des besoins et goûts des apprenants, les aide à savoir ce dont ils ont besoin, les aiguille, les met en contact avec les universités, demande qu'on les reçoive et qu'on les laisse suivre un cours en auditeur libre, les aide à trouver sur internet des documents qui les intéressent, les aide à communiquer avec des spécialistes (demande de publications, rendez-vous, informations) et crée une dynamique de groupe afin qu'une entraide entre les apprenants qui ont des connaissances et compétences différentes, se mette en place. C'est en réalisant la tâche en rapport avec son domaine que l'apprenant va se former en français.

La seconde posture adoptée par J.T. est celle de l'enseignant non spécialiste face aux apprenants et scientifiques avec qui elle collaborait. Avec ces derniers, elle annonçait d'avance qu'elle n'était pas du domaine et qu'elle était là pour bénéficier de leur expertise. A titre d'exemple, quand elle se déplaçait dans les universités pour rencontrer des enseignants-chercheurs, elle s'informait sur le métier d'étudiant dans la discipline dispensée par les scientifiques (besoins, activités...) ou elle les sollicitait pour qu'ils aident ses apprenants. Tout au long de l'entretien, elle n'aborde jamais l'apport éventuel qu'a pu avoir sa formation

initiale en physique-chimie sur la prise en charge de cours de français pour les sciences. Je sais uniquement qu'au début de sa carrière, elle a été un atout car cela a permis qu'on lui propose d'assurer au CUEF des formations en FOS pour des publics scientifiques. J.T. insiste essentiellement sur son expertise en didactique des langues. Avec le temps et l'expérience, elle s'est spécialisée en FOS (scientifique, médical) non pas par intérêt pour les domaines mais bien pour les publics spécialisés. Elle aimait beaucoup ces publics motivés qui avaient envie d'apprendre, d'aller vite, d'échanger et qui lui apprenaient beaucoup de choses. Ce qui l'intéressait dans ces publics, c'était leur diversité en matière de nationalités, profils scientifiques même si c'était une source de complexité. De plus, comme il n'y avait pas beaucoup d'enseignants de FOS pour publics scientifiques à l'époque, cela lui a permis de partir souvent en mission à l'étranger ce qui était très enrichissant. Ce n'est pas sa formation initiale qui est à l'origine de sa spécialisation en FOS scientifique bien qu'elle aime les sciences et trouve profitable d'avoir pu utiliser ses compétences dans ce domaine.

3.4.2. Discussion

Au regard de leurs propos, les postures et pratiques professorales de A.D., C.D. et J.T. semblent dépendre de plusieurs paramètres : personnalité, niveau d'exigence, représentation du métier d'enseignant et situation d'enseignement. Globalement, elles adoptent des postures comparables face aux publics et contenus spécialisés : premièrement, une posture d'accompagnement qui est la plus appropriée dans une démarche actionnelle ; deuxièmement, une posture d'enseignant non spécialiste du domaine. Pour valider les contenus, on constate des variantes dans la seconde posture : i) A.D. s'appuie prioritairement sur une collaboration avec les apprenants et « délègue » grandement, ii) C.D. compte principalement sur sa capacité d'investissement à se familiariser avec le domaine, iii) J.T. se repose en premier lieu sur une coopération avec les spécialistes et apprenants.

Je considère que la posture de A.D. est à double tranchant. D'un côté, elle a un avantage notable : permettre l'exploitation bénéfique du déséquilibre dans la possession de l'information entre l'enseignant et les publics spécialisés. En effet, A.D. arrive à positiver sa méconnaissance du domaine en posant des questions aux apprenants, tantôt pour les faire s'exprimer en leur demandant des explications sur du contenu qu'elle ne comprend pas, tantôt pour vérifier leurs acquis sur du contenu qu'elle comprend tout en faisant l'ignorante. Mangenot (2003 : 104, 105) a constaté, lors de certaines de ses expériences professionnelles

en FOS, que sa méconnaissance du domaine spécialisé pouvait aussi jouer un rôle positif, constructif sur le déroulement du cours de français et la nature des échanges avec les apprenants. Il préconise d'ailleurs, sous forme d'interrogation, d'exploiter plus souvent ce déséquilibre qui amène de l'authenticité aux échanges :

Parmi les facultés où j'enseignais à Belgrade, celle d'agronomie, une des seules personnes intéressées par le français, était un professeur qui cherchait à améliorer la qualité des alcools fabriqués en Yougoslavie et effectuait ainsi d'assez fréquents séjours dans la région de Cognac. Les conversations en français portaient bien, cette fois, sur un domaine de spécialité [...] ; [...] il me présentait ses recherches, les techniques qu'il employait pour améliorer ses produits, me demandait des commentaires quant au goût de ses prototypes ; le fait que je connaisse peu le domaine rendait la conversation très naturelle, puisqu'il devait ainsi tout m'expliquer. La même situation prévalait à la faculté de tourisme où les étudiants devaient se préparer à guider des touristes francophones venant en Yougoslavie. Ma méconnaissance du pays [...] rendait très naturelles, en termes de communication, les situations durant lesquelles les étudiants me vantaient les beautés des monastères orthodoxes ou de la côte dalmate. [...] exploite-t-on assez souvent, dans l'enseignement du FOS, un tel déséquilibre dans la possession de l'information permettant de créer un dialogue authentique entre des apprenants experts du domaine et un enseignant expert de la langue ?

D'un autre côté, cette posture présente un inconvénient capital : ne pas être toujours en mesure de valider la forme à cause d'une ignorance du contenu, du concept. Contrairement à J.T. qui s'est toujours entourée de spécialistes pour contrer ce problème (pratique idéale mais pas toujours réaliste), A.D. préfère essentiellement amener les apprenants à participer activement à la gestion de leur propre apprentissage et leur « donner le pouvoir, la puissance ». Elle trouve cela « super formateur ». Bien évidemment, viser l'autonomisation de l'apprenant est primordial et son autonomie n'équivaut pas à déresponsabiliser l'enseignant. Comme le disent justement Carré, Moisan & Poisson (1997 : 168), « [i]l ne faut pas retomber dans un impérialisme des enseignants, mais déboucher sur une coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative ». En revanche, A.D. ne devrait-elle pas savoir corriger la langue en toute circonstance ? Est-ce que finalement elle ne délègue pas trop ? Peut-elle adopter la même posture face à des publics professionnels ou moins jeunes ? Car, elle le reconnaît, l'âge « compte ». Lors de la formation, les étudiants étaient très jeunes, à peine 18 ans, et « extrêmement dociles, [...] disciplinés ».

Je ne suis donc pas certaine que cette posture puisse s'appliquer à tout type de public et à toute situation pédagogique. Premièrement, cela dépend de la culture éducative des apprenants. Pour reprendre en substance les termes de J.T., l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, c'est un médiateur, un des éléments du groupe de classe où tous les

éléments sont importants et c'est à lui de faire comprendre à l'apprenant, s'il l'ignore, qu'il doit prendre en charge son apprentissage. Cette conception moderne de l'enseignement/apprentissage qui se démarque par une centration marquée sur l'apprenant est solidement implantée en France depuis de nombreuses années mais l'est-elle dans tous les pays ? Probablement que non. Il est donc possible de se retrouver confronté à des apprenants étrangers dont la culture éducative est différente de la nôtre, ce qui est confirmé par Cortier (2005 : 479) :

[...] les traditions académiques, la « culture d'enseignement » à la française se trouve en confrontation avec la « culture d'apprentissage » des nouveaux arrivants, laquelle est nécessairement une résultante de la ou des cultures d'enseignement auxquelles ils ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage) mais aussi des stratégies d'apprentissage qu'ils ont pu individuellement développer.

Par exemple, si les apprenants ont une culture éducative de départ liée au face à face de la classe traditionnelle où l'enseignant est le seul détenteur des savoirs et où l'apprenant est plutôt dans une posture passive et attentiste, la posture de A.D. ne semble pas adéquate. Elle risque de déstabiliser les apprenants habitués à une relation enseignant/apprenant asymétrique et hiérarchisée. Cette rupture avec les normes du système éducatif de leur pays et leurs représentations des processus d'enseignement/apprentissage, du statut de l'enseignant et de sa relation avec l'apprenant entraînerait probablement une perte de légitimité et de crédibilité du professeur à leurs yeux. Pour résoudre ce problème, il faudrait qu'ils soient capables de déconstruire leurs représentations et modifier leur culture d'apprentissage, ce qui semble assez problématique. Ne serait-il pas plus aisé et judicieux que l'enseignant modifie sa propre posture et l'adapte au profil des publics dont il a la responsabilité ? J.T. explique d'ailleurs que c'est une qualité du professeur que d'être capable de s'intéresser à la vitesse et à la manière d'apprendre de chacun car on a tous un passé culturel, une culture éducative et des stratégies d'apprentissage différents qu'il faut respecter.

Deuxièmement, le choix de la posture de A.D. dépend aussi de la situation d'enseignement et du profil des apprenants (âge, catégorie socioprofessionnelle, position hiérarchique, expérience). Elle pourrait ne pas être du tout adaptée face à des professionnels en entreprise par exemple. A ce propos, Foltète (Drouère, 2003 : 78) précise que les grandes entreprises sont très exigeantes sur les connaissances du domaine de spécialité de l'enseignant de français. Elle remarque qu'« il faut qu'on ait autant de connaissances dans la spécialité que dans le domaine linguistique, et il est nécessaire de connaître l'entreprise et son domaine

d'activité. [...] Ce sont surtout les cadres supérieurs qui sont très à cheval sur nos connaissances du domaine d'activité, de l'économie, des marchés... [...] Il faut avoir des connaissances tous azimuts ». Selon elle, « la chose importante, c'est la faculté de pouvoir être un interlocuteur crédible. Ce qui signifie, pour eux [les clients], être capable d'imaginer des situations, de provoquer des interactions et de gérer tous les imprévus ». Comment être alors un interlocuteur crédible quand on ne maîtrise pas le domaine de spécialité des apprenants ?

En analysant de plus près le positionnement de C.D., on pourrait penser qu'il est paradoxal. En effet, elle sait dire « je ne sais pas » et a bien conscience que les apprenants experts de leur domaine apportent volontiers leurs compétences à l'enseignant si nécessaire et qu'ils ne posent généralement pas de questions sur les contenus spécialisés. Néanmoins, il lui est impossible d'avoir la même conception de l'enseignement du FOS que A.D. et J.T. à savoir se poser ouvertement en tant qu'experts de la langue et non-spécialistes de la discipline, responsabiliser les apprenants vis-à-vis de leur apprentissage, s'appuyer sur leurs connaissances du domaine et sur la démarche FOS. Bien que cela nécessite déjà beaucoup de travail et de se familiariser un tant soit peu avec le domaine, C.D. a besoin d'aller encore plus loin et de s'imprégner considérablement des contenus spécialisés surtout si le niveau d'exigence est élevé (FOS de spécialisation et pas de vulgarisation). Elle précise :

C'est une conception que j'entends mais qui n'est pas la mienne. C'est parce que je pense que je suis quelqu'un qui n'a pas forcément confiance en moi et qui a besoin quand même de... Comment dire ? J'ai peut-être une conception de l'enseignement un peu classique c'est-à-dire que, quand on est enseignant, il faut quand même des savoirs. Et il faut faire son travail de façon la plus détaillée et précise possible. Donc, c'est une question de conscience professionnelle. Mais, j'entends tout à fait qu'on peut peut-être avoir l'opinion adverse. [...] Je pense que c'est ma personnalité et le niveau d'exigence que je mets dans les cours qui fait que je pense qu'il y a des personnes qui sont plus aptes que moi pour les faire.

Je crois que la conception de C.D. a été possible car elle assurait ponctuellement des cours particuliers avec des apprenants de même domaine (médecine) voire de même spécialité (psychiatrie). On peut se demander si elle aurait pu continuer à adopter cette posture face à des groupes hétérogènes en matière de spécialité (comme on en rencontre beaucoup en FLE) composés d'apprenants de niveaux en français avancés avec des besoins en FOS de spécialisation. Elle n'aurait certainement pas pu s'investir dans le domaine de spécialité de chaque apprenant comme elle l'a fait avec les apprenants psychiatres. En fait, elle aurait dû travailler sur la transversalité et s'appuyer sur le groupe.

3.5. Formation complémentaire dans le domaine cible

3.5.1. Propos des interviewées

a. A.D.

A.D. qui se demande si « ces histoires de FOS, c'est que des affaires de contenus », émet des doutes sur les apports réels d'une formation complémentaire dans le domaine de spécialité des apprenants en cours de FOS ou FOU :

J'ai envie de dire, évidemment, que ça serait bien qu'un prof de FLE, s'il a envie d'avoir une formation complémentaire ou parce qu'il a des affinités, en effet, c'est évident, il y aura plus d'appétit du prof, tout ce qu'on veut. Mais, je suis pas sûre que ça sera... à mon avis, c'est pas ça le cœur du FOU et du FOS. C'est pas une garantie que le cours sera réussi et puis, en plus, est-ce que c'est pas le prof qui va pas tout le temps parler, qui va vouloir transmettre, transmettre, transmettre, dire tout ce qu'il sait, tout ce qu'il a appris ? Sachant que les savoirs évoluent énormément, faudra que le prof fasse une veille technologique, une veille scientifique sur la discipline où il a fait une formation complémentaire.

Elle pense que ce n'est pas utile d'être « archispécialisé ou même un peu spécialisé » puisque les apprenants lui répètent tout le temps qu'ils savent ou sauront se débrouiller pour tout ce qui concerne leur discipline en français grâce aux cours de sciences et dictionnaires spécialisés. En revanche, ce qu'ils veulent savoir faire, ce sont les amorces de discours, les reprises...

Quelques jours plus tard, après avoir réfléchi à nos échanges, elle m'apporte dans un mail des précisions qui montrent une décision moins tranchée que lors de l'entretien concernant le FOS. En effet, elle estime qu'une formation complémentaire est un atout pour, à la fois, l'enseignant de FLE et les publics spécialisés :

Et j'ai reréfléchi : vu ce comment je travaillais en anglais pour scientifiques, je suis de plus en plus convaincue qu'il n'est pas nécessaire d'être scientifique ou spécialisé pour faire du FOU, puisqu'on est sur des compétences, des savoir-faire et savoir-être, et pas des savoirs. Et en FOS, oui, les apprenants apprennent la langue, mais sont experts de leur domaine. Après, ça sera un plus pour vos étudiants que vous ayez ce bagage scientifique très poussé, évidemment.

Elle pense qu'être un bon enseignant de FLE curieux et ouvert avec une culture générale notable devrait être suffisant face à des publics et contenus spécialisés même si elle reconnaît que des formations continues en FOS ou FOU sont les bienvenues :

Moi, je crois que déjà bien connaître son métier de prof de FLE, c'est assez immense comme tâche. Tant mieux, si, en effet, avant d'avoir fait du FLE, on a fait dentaire, tourisme... Mais, je mets en garde à vouloir

dire « je suis le spécialiste de ». Après, qu'il y ait des formations régulières pour nous, profs de FLE, en FOU ou en FOS, oui. Après, moi je parle de tout ça, tout en ayant aussi un profil, bah oui, je lis les pages sciences du *Monde*. J'ai un profil en culture générale, même si c'est pas viscéral chez moi, je vais quand même regarder *Le Monde* pages « Entreprise », je vais m'intéresser, je vais quand même garder un œil sur ce qui est en train d'être dit, en train d'être fait, en train d'être pensé, comment ça se dit aussi. Donc, y a aussi ça évidemment. Ça, c'est un postulat de départ.

b. C.D.

Quant à C.D., la question de la formation complémentaire de l'enseignant requiert une réponse très développée car cela dépend tout d'abord du niveau des apprenants. En effet, s'ils ne sont pas d'un niveau très élevé (cas de groupes d'apprenants de niveau fin A1/début A2 qui reçoivent une petite formation en FOU ou FOS en plus des cours de français général par exemple), la double formation n'est pas nécessaire car l'enseignant va leur apprendre les rudiments. Au niveau du FOS, avec des manuels et ouvrages de vulgarisation, elle pense qu'on peut transposer de leur langue à notre langue. Par contre, quand le niveau commence à être un peu plus élevé, il y a deux possibilités :

- Premièrement, cela dépend des contenus de formation :
 - s'il s'agit de contenus de vulgarisation, elle pense qu'une double formation n'est pas nécessaire. En effet, un enseignant de FLE est capable d'aborder des textes vulgarisés qu'on peut trouver dans *Le Monde*, *Libération*, *Psychologies*... et de communiquer en français sur la spécialité des apprenants qui, par leurs connaissances, apportent tous les éléments qu'il ne connaît pas. « C'est un échange de bons procédés finalement ».
 - s'il s'agit de contenus de spécialisation, une formation complémentaire est indispensable « parce qu'il faut savoir ce qu'on met derrière les mots qu'on utilise ». A un niveau élevé, les apprenants cherchent l'interaction donc il faut forcément savoir de quoi on parle.
- Deuxièmement, cela dépend de la spécialité cible :
 - si les contenus sont spécialisés et relèvent de domaines pointus tels que le droit, le marketing ou les sciences dures, une double expertise est nécessaire.
 - s'il s'agit de FOU, la formation universitaire antérieure de l'enseignant est suffisante. En effet, titulaire d'un master 2 (quelle que soit la discipline), il est « capable de reprendre à son compte pour un enseignement FLE les éléments de base du FOU » : rédaction d'une introduction, prise de notes, reformulation, synthèse d'idées...

En ce qui concerne tout particulièrement le français médical, elle estime de prime abord qu'il est possible de l'enseigner sans formation complémentaire car, d'une part, l'enseignant qui est un patient occasionnel peut imaginer des situations de communication et des actes de parole en lien avec le métier de médecin et, d'autre part, la médecine est un domaine bien vulgarisé (ouvrages, magazines, reportages, sites internet...). Elle précise tout de même qu'il faut « s'y connaître un minimum » et qu'elle a su enseigner certaines choses grâce à son affinité précoce avec le domaine médical. A titre d'exemple, elle n'aurait pas su expliquer à un apprenant qu'un rapport de consultation « à la française » débute par « Mon cher confrère, je viens de recevoir M. Untel qui souffre actuellement de... » si elle ne l'avait pas entendu dire par son père quand elle était enfant. Par contre, dans le cas où le niveau en français est élevé et qu'il ne s'agit pas de faire de la vulgarisation, cela lui semble compliqué d'assurer les cours sans formation ou initiation.

Quand on rentre dans le FOS à un niveau élevé, il me semble que les discours sont très spécifiques à la spécialité. Donc, comment on peut enseigner un discours, une manière d'écrire une ordonnance, une manière de faire un compte-rendu d'une analyse, rédiger un compte-rendu d'un colloque, préparer un exposé sur une pathologie ou sur une dernière découverte qui a été faite, rédiger un chapitre de sa thèse en médecine ? Il y a des codes, des conventions d'écriture qui sont spécifiques aussi bien au niveau de la rhétorique qu'au niveau du lexique. Bon, le lexique ok on l'apprend mais je pense que c'est difficile après parce que la personne c'est ça qu'elle va demander aussi, c'est « comment j'écris ? », les questions sont venues de là, « comment je rédige ça ? », « comment on dit ? ».

D'après elle, les avantages d'une formation complémentaire sont multiples :

- amplification des sentiments de légitimité, crédibilité et confiance en soi,
- plus grande pertinence dans le choix des documents-supports,
- meilleure capacité d'interaction avec apport d'authenticité, de spontanéité dans les échanges portant sur le domaine cible.

Elle étaye ce dernier point de la façon suivante :

Moi, je pense que ce qui fait un bon cours, c'est être capable de faire des digressions et de fermer les parenthèses. Un cours de FOS, c'est un cours qui va plus loin que le seul objectif du jour. C'est-à-dire, on est en train de comparer des échantillons, il va forcément avoir un moment dans le cours où il y aura un étudiant qui va soulever une question par rapport à une expérience qu'il a déjà menée ou par rapport à une autre possibilité de mener l'expérimentation ou par rapport aux conclusions qu'on peut en tirer où un autre étudiant ne sera pas d'accord, finalement ce qu'on a anticipé, l'imprévu de la classe va faire que ça ne se passera pas comme on l'a anticipé, et que la digression va avoir lieu mais toujours dans le domaine de spécialité. Ou bien vous vous dites « à ce moment-là, je ne suis plus compétente », vous les laissez discuter. Ou bien vous voulez

quand même maintenir un certain cadrage et voir comment la comparaison peut être à nouveau modifiée, modalisée par rapport à ce qu'ils sont en train de dire, là si vous n'accédez pas au sens, c'est un peu ennuyeux. Si vous avez deux médecins qui ne sont pas d'accord sur le traitement et qu'il y a un débat, l'enseignant écoute mais jusqu'où il peut les aider ?

Elle continue sa réflexion en disant qu'il est rare de rencontrer, de nos jours, des enseignants qui ont 20 ans d'ancienneté dans le FLE. En fait, le FLE rassemble beaucoup de personnes qui sont expertes dans un autre domaine. Il lui semble qu'en premier lieu, le FOS leur est réservé parce que ces personnes seraient les plus compétentes du fait de leur « double casquette ». En effet, elles sont titulaires d'un BTS³⁸ ou d'un doctorat dans un domaine non linguistique, ou ont fait médecine parfois. Elles peuvent donc réinvestir ce bagage universitaire lors de la prise en charge de cours de FOS. C.D. conclut en disant qu'il existe aussi des autodidactes, des amateurs passionnés de tel ou tel domaine qui sont tout à fait capables de faire un cours adapté à des étrangers. Par exemple, au CUEF, des enseignants de FLE animent des cours d'histoire de l'art ou du cinéma sans être pour autant diplômés dans ce domaine, uniquement parce que ça leur plaît.

c. J.T.

A propos de l'époque où elle dirigeait des professeurs de FLE ainsi que des enseignants de sciences qui n'avaient pas de formation en FLE, elle affirme : « l'idéal pour moi, c'est travailler avec des professeurs de sciences qui enseignent le français car ils possèdent les deux compétences, la science et le français, alors que l'enseignant de FLE ne possède que la langue ». Elle soutient ses propos par le fait que les professeurs face à des publics scientifiques avaient trop tendance à faire un cours de lexique voire de traduction (alors qu'il s'agissait de faire de la grammaire de texte) et démarraient spontanément une analyse de texte par la question récurrente « quels mots vous ne comprenez pas ? ». Afin de pallier ce problème, elle préparait les textes avec eux et les formait de manière concise à la grammaire de texte, à l'analyse des discours. Elle s'est alors rendu compte qu'elle avait plus de facilité à le faire avec un scientifique grâce à ses doubles compétences, d'abord en sciences en tant qu'enseignant puis en français (bases générales) en tant que natif. Même s'il ne connaît pas toutes les disciplines scientifiques et même si le texte n'est pas forcément sur sa spécialité, il a des facilités et beaucoup de choses lui sont transparentes. Donc, elle pense qu'on devrait favoriser les doubles compétences. Par contre, elle insiste sur le fait qu'actuellement, une

³⁸ BTS : Brevet de technicien supérieur (bac+2)

formation en FLE est indispensable car l'enseignant scientifique doit être capable notamment de mettre en place une méthodologie dans une approche actionnelle et communicationnelle, et de viser l'autonomisation des apprenants : « l'idéal pour moi, ce seraient des professeurs de sciences qui soient formés au FLE ».

Bien qu'avoir une formation complémentaire dans le domaine d'exercice des apprenants soit l'idéal, à son avis, ce n'est pas indispensable. Elle pense qu'une prise en charge des publics scientifiques peut aussi se faire par des enseignants de FLE qui aiment les sciences, qui s'intéressent à l'actualité scientifique et qui ne sont pas scientifiques. De plus, elle fait la réflexion suivante : « un professeur de langue a suivi des études, il sait ce qu'est une thèse, un rapport, un TP. On a tous eus des TP de sciences en terminale. Il y a un protocole, l'analyse, des hypothèses, la conclusion. On a une idée quand même ». Elle ajoute également que, même si on n'est pas du domaine, on comprend quand même des choses si c'est bien expliqué. Bien évidemment, elle a conscience que cela ne suffit pas et répète qu'il faut aller sur le terrain, s'aider des gens du milieu, leur poser des questions, leur demander des documents et surtout s'aider des apprenants qui possèdent un bagage scientifique manifeste. Toutefois, lorsque j'aborde le cas de l'enseignement du FOS non plus à des étudiants mais à des professionnels qui peuvent avoir un niveau d'exigence élevé vis-à-vis du formateur, elle rétorque que les entreprises doivent alors choisir des enseignants avec une double compétence : « je comprends qu'à un certain niveau, on cherche un professeur qui sache enseigner le français et qui ait une formation du domaine d'activité de l'entreprise ».

3.5.2. Discussion

Les opinions des trois interviewées convergent en plusieurs points. Elles sont notamment d'avis qu'avoir une formation pluridisciplinaire est un atout, un plus voire l'idéal. C'est également ce qui ressort des questionnaires. En effet, 70% des étudiants et 80% des enseignants estiment qu'une formation complémentaire dans le domaine de spécialité des apprenants est nécessaire ou préférable. Respectivement 68% et 60% des intéressés pensent que l'enseignant sans double expertise fournit un enseignement de moins bonne qualité. Cette pluridisciplinarité semble donc très attractive puisqu'elle permet aux enseignants d'être compétents dans plusieurs domaines (sans en être forcément experts) ce qui leur confère probablement un profil « idéal » pour enseigner à des publics spécialisés.

A.D. pour qui les compétences linguistiques et pédagogiques en FLE sont beaucoup plus importantes qu'une double formation, soulève, à raison, la remise à niveau nécessaire de l'enseignant de FOS dans son domaine d'expérience relatif à sa formation complémentaire. Toutefois, je crois qu'il est sûrement plus facile d'actualiser ses connaissances que d'en acquérir de nouvelles dans un domaine inconnu ou pour lequel on n'a pas d'affinité. De plus, mettre à jour régulièrement ses savoirs et savoir-faire n'est-ce pas une évidente nécessité pour tout enseignant, indépendamment de sa discipline ? Tagliante (2006 : 22) se pose la même question et plaide pour une autoformation permanente :

L'enseignant ne devrait-il pas être en autoformation permanente ? Par ses lectures, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications, ses discussions avec ses collègues sur des pratiques innovantes, sa confrontation avec d'autres méthodes que les siennes, il peut et devrait être en recherche d'amélioration permanente. Ouvrir sa classe aux expériences ou simplement au regard de ses collègues est cependant souvent vécu comme une évaluation critique et peu d'entre eux sont prêts à remettre ainsi en question leurs pratiques.

Challe (2002 : 118) va également dans ce sens en indiquant que l'enseignant de FS doit faire une veille linguistique et que, pour cela, il a à sa disposition des outils de recherche d'information sélective qui lui permettent de « mettre en place un système de véritable veille de l'information dans le domaine qui intéresse particulièrement ses étudiants ».

Contrairement à J.T., C.D. pense que le spécialiste de FOS n'est pas obligé d'avoir un master 2 de FLE. Il peut avoir le DAEFLE³⁹ ou le DU⁴⁰ de FLE. En tous les cas, il doit forcément raccrocher une formation FLE sur sa formation initiale afin de se former notamment aux différents niveaux du CECRL, sans quoi, « il risque d'aller trop vite dans la progression. Il risque de tout donner, d'un coup, tout le lexique... ». Je suis également convaincue qu'un enseignant de FOS doit avoir une formation en FLE. Il ne suffit pas d'être francophone et diplômé en sciences par exemple pour être capable de répondre aux besoins et attentes des publics en français scientifique. De plus, elles croient toutes les deux en l'aptitude d'autres personnes à prendre en charge des formations en FOS : des enseignants de FLE amateurs d'une discipline, d'un genre de choses dans leur vie privée.

³⁹ DAEFLE : Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère

⁴⁰ DU : Diplôme Universitaire

Tout comme C.D., je pense que le choix des documents-supports est d'autant plus pertinent si l'enseignant a une formation pluridisciplinaire. En outre, l'accès au sens est facilité même si, bien évidemment, il peut compter sur les apprenants qui souvent « connaissent déjà le savoir sous-jacent de l'article proposé [...] dans leur langue maternelle » (Abry, 2003 : 202). Abry (*idem*) va dans ce sens en livrant cette anecdote :

Je me souviens très bien d'une expérience au CUEF où je testais les dossiers de *Lire les sciences économiques et sociales* de F. Mariet et D. Lehman : les économistes, dès que je leur ai donné les clefs nécessaires à l'entrée du texte de Raymond Barre, discutaient des théories de l'inflation sans que cela leur pose aucun problème scientifique. Le problème de l'accès au sens est plus complexe pour les enseignants de français général.

Puis, il y a aussi le problème de l'accès au sens des productions écrites et orales des apprenants qui empêche de corriger la forme et d'être partie prenante des discussions en classe. Comme l'explique C.D., quand l'enseignant aborde un texte spécialisé en classe, la discussion « dévie » rapidement car les apprenants ne sont pas forcément d'accord avec la manière de présenter de l'auteur. S'il n'est pas formé dans le domaine, il reste « assis sur [sa] chaise et ne p[eut] pas vraiment participer à la discussion. C'est gênant ! ».

J.T. soutient qu'une formation complémentaire en sciences n'est pas indispensable. Dans un article traitant de l'élaboration d'un support vidéo pédagogique de français médical, elle confirme son point de vue en basant son argumentation sur la récurrence des objectifs des types de textes abordés (explicatif, descriptif, argumentatif) dans le domaine des sciences. Elle explique (Louveau & Tolas, 2003 : 133) :

L'étude de ce type de discours médical didactique, ainsi que d'autres études sur les discours d'une science, en mathématiques ou en physique par exemple, nous montre que, quel que soit le thème abordé, quelle que soit la discipline, on a toujours affaire, sous des modalités diverses, à des activités discursives très générales comme : exposer un problème, raconter ou faire un compte rendu, décrire, argumenter ou démontrer, tenter d'influencer autrui. En somme, la langue scientifique ne constitue pas un système en soi par rapport au système général de la langue. Certains éléments scientifiques ou lexicaux sont focalisés, leur fréquence d'occurrence, leur combinaison ou leur absence fait la spécificité du discours scientifique. Il semble en effet qu'on ne puisse établir de distinction radicale entre français général et français scientifique : il n'est pas nécessaire d'être physicien ou mathématicien pour parler des textes produits dans le cadre de ces disciplines et en faciliter la lecture et la compréhension par des locuteurs non francophones.

Lors de l'entretien, elle estime qu'il n'y a pas de difficultés inhérentes à l'enseignement du français scientifique mais reconnaît que l'enseignant doit maîtriser des codes, formes et

structures spécifiques. De plus, elle admet, d'une part, qu'il doit aussi connaître l'arrière-plan culturel relatif aux milieux scientifiques et, d'autre part, qu'il ne pourra pas l'assimiler s'il n'a pas d'affinité avec les sciences. Je me demande alors si l'enseignant possédant une double formation ne serait pas le plus compétent pour intégrer pleinement la composante culturelle au sein du programme d'apprentissage ? Selon elle, l'enseignant sans compétences en sciences « pourrait se former » à l'image des enseignants de FLE en niveaux C1/C2 qui doivent être capables d'aborder des textes très pointus (politiques, économiques, médicaux...) comme le préconise le CECRL alors qu'ils ne s'intéressent peut-être pas à certains domaines. A l'instar de A.D., elle pense que si les enseignants de langue sont de « bons professeurs », ils doivent alors avoir une culture générale relativement étendue. Je continue tout de même à m'interroger : dans le cas du français pour les sciences par exemple, est-il possible de se former à des aspects aussi implicites que les codes, méthodes de travail et habitudes socio-culturelles des scientifiques sans avoir été soi-même scientifique ? Cela me semble compliqué.

Alors, la double formation de l'enseignant de FOS est-elle inutile, un atout incontestable ou une véritable nécessité ? Cela dépend-t-il du domaine ? De nouvelles compétences sont-elles nécessaires face aux publics et contenus spécialisés ?

Ces questions m'intéressent beaucoup du fait de mon profil et de ma volonté de mettre en exergue les besoins et difficultés des enseignants à l'heure où les formations en langue se caractérisent par la centration sur l'apprenant et ses besoins spécifiques. Bien évidemment, je ne suis pas la seule à m'interroger à ce sujet. Quelques acteurs du champ du FLE ont mis en relief leurs questionnements et réflexions sur l'apport d'une formation complémentaire dans des publications abordant principalement la didactique du FOS ou FS.

Zabardi (2005)⁴¹, spécialiste du FOS et formatrice au CIEP, interrogée lors d'un entretien sur la formation au FOS des enseignants et formateurs, exprime son point de vue sur les compétences attendues de l'enseignant de FOS et sur la nécessité éventuelle d'une formation complémentaire dans le domaine de spécialité des apprenants :

Une formation dans la spécialité n'est nécessaire que si le programme à élaborer inclut une langue de spécialité. Or, de nombreux programmes de FOS ne concernent que le français de la communication professionnelle généraliste. Ce qui réclame malgré tout une bonne connaissance du monde de l'entreprise

⁴¹ <http://www.francparler-oif.org/images/stories/articles/zabardi2005.htm>

pour identifier correctement les situations de communication et inventorier les échanges entre les différents acteurs de la vie en entreprise. En revanche, un programme de cours pour des étudiants en génie civil ou en droit impose à l'enseignant d'entrer dans la spécialité pour savoir se repérer dans la matière, connaître les différentes branches, les métiers, comprendre les documents produits par la profession ou le domaine. Pour constituer des corpus pertinents, il est indispensable d'avoir un minimum de connaissances dans le domaine de spécialité, ce qui ne requiert pas d'en devenir un spécialiste. Il s'agit plutôt de se construire progressivement une relative familiarité avec le domaine spécifique pour communiquer avec les spécialistes et faciliter les échanges avec les personnes ressources.

D'après moi, le problème est que l'enseignant n'a pas toujours le temps de se familiariser « progressivement » avec le domaine pour une formation donnée en un temps et un lieu donnés, et qu'il peut être amené à prendre en charge une autre formation en lien avec une autre discipline. Il ne peut donc pas « se spécialiser dans tous les domaines compte tenu de la variété des demandes » (Carras *et al.*, 2007 : 54). Une formation complémentaire dans un domaine particulier lui permettrait de déterminer plus efficacement, précisément et rapidement les besoins du public et objectifs de formation. Si l'enseignant doit prendre en charge en parallèle une autre formation dans un domaine cette fois-ci inconnu, le gain de temps apporté par sa double expertise pourrait être consacré à l'étape de familiarisation, d'acculturation, de formation à ce nouveau domaine.

Lisachenko (2008 : 149), physicien russe francophile, a mis au point une méthode de français pour les scientifiques et l'a testé personnellement auprès d'étudiants scientifiques car il est également enseignant de français. Il constate alors l'intérêt capital de ses compétences en sciences lors de cette expérience pédagogique :

Notre expérience montre qu'une application active de la connaissance de la matière (de la physique à la faculté de physique, etc.) peut considérablement simplifier et accélérer l'apprentissage des langues étrangères par les étudiants en sciences, non seulement en augmentant l'intensité du cours, mais aussi et surtout en y trouvant un chemin plus direct, adapté aux compétences et à la mentalité des scientifiques. C'est surtout grâce à la possibilité de reconstruire le vocabulaire et la grammaire à partir du contenu du texte et de présenter la grammaire sous une forme plus familière aux scientifiques. Il est aussi important de pouvoir simuler une véritable activité scientifique en classe de langue. Les compétences scientifiques du professeur de langue deviennent dans ce cas un atout très efficace.

Gilbert s'est également questionné sur l'apport d'une formation complémentaire en didactique du FOS. Selon lui, la connaissance du domaine est un « atout incontestable » pour plusieurs raisons (2008 : 251) :

Connaître un domaine académique ou professionnel non linguistique, c'est maîtriser les pratiques et les stratégies illocutoires et discursives du domaine (actes de communication) grâce à la connaissance des facteurs externes qui conditionnent leur usage : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales (situations de communication).

Il explique que l'appréhension d'un domaine est accessible, en théorie, à tout enseignant de FLE « à condition qu'il dispose d'un temps de préparation adéquat mais qui est en pratique rarement suffisant » (*idem*). Dans l'urgence (condition souvent récurrente), il ne peut donc que « recourir à une approche globale du domaine professionnel ce qui indirectement compromet l'identification des besoins et la définition des objectifs » (*idem*). Donc, toute connaissance superficielle ou insuffisante du domaine réduit la pertinence de l'analyse des besoins des publics. En revanche, un enseignant possédant une double formation dispose d'une connaissance approfondie du domaine qui le « préserve d'un traitement trop caricatural du domaine donné et lui offre ainsi la possibilité de multiplier des hypothèses de travail très précises en vue d'identifier les besoins langagiers de l'apprenant » (*ibid.* : 252). Gilbert indique tout de même que la connaissance du domaine cible « ne constitue pas, à elle seule, la garantie qu'un programme de formation correspondra en tous points aux besoins des apprenants » (*ibid.* : 253). Il complète ses propos ainsi :

Certes, le titulaire d'une double formation est capable d'établir une sélection des situations de communication les plus pertinentes pour l'apprenant à partir de ses propres connaissances du domaine et des besoins supposés des apprenants. Toutefois, la sélection établie, aussi précise soit-elle, n'a qu'une valeur d'hypothèse puisque l'analyse ne peut embrasser la complexité des besoins. Toute sélection devra tôt ou tard être soumise à l'apprenant pour validation puisque, dans l'approche communicative, tout part de et aboutit à l'apprenant (*ibid.* : 253, 254).

Selon lui, cette validation par l'apprenant en cours de formation nécessite de pratiquer « une pédagogie de la négociation » et implique qu'il soit suffisamment autonome quant à la gestion de son propre apprentissage. Enfin, l'auteur indique que la double formation peut devenir une nécessité en fonction de la situation d'enseignement/ apprentissage (*ibid.* : 252, 255, 256) :

Dans le cas fréquent où il est demandé à l'enseignant de faire valider *a priori* son programme d'enseignement auprès de l'institution de formation et de l'institution utilisatrice (appel d'offres, devis) et donc de faire seul des choix didactiques qui deviendront par la suite définitifs, du fait des courts délais de la formation en FOS, cette capacité est une nécessité. [En revanche,] dans les situations optimales de négociation qui implique, selon nous, un niveau avancé d'autonomie de l'apprenant, on peut imaginer que le double expert soit une ressource informationnelle utile, mais non nécessaire.

Parfois, une double formation ne semble pas être aussi utile qu'attendue comme en témoignent Morel et Danilo, tous deux professeurs de français des affaires et respectivement diplômés en sciences politiques et économie (2003 : 76, 77) :

Ce n'est pas ce que j'ai fait à Sciences Po qui m'a donné la connaissance car c'était une connaissance très théorique. Or, on s'aperçoit que les étudiants ont besoin qu'on leur explique les choses de manière assez simple. C'est la lecture constante de la presse qui m'a donné la connaissance que je peux avoir.

Moi [...] j'ai une formation en économie, mais quand j'ai donné mon premier cours de français des affaires, ce que j'avais appris ne m'a servi à rien, ou pratiquement à rien, car à l'université on apprend des choses très théoriques sur l'économie nationale, alors que dans un cours on veut apprendre à communiquer, finalement.

En résumé, je propose une synthèse réalisée à partir des opinions exprimées dans la littérature, des réponses aux questionnaires, des témoignages des interviewées et de ma propre réflexion, sur la question de la double formation de l'enseignant de FOS. Tout d'abord, elle est indéniablement un atout quelle que soit la situation d'enseignement. Ensuite, tout dépend des paramètres de formation :

- Elle semble être inutile si (en supposant qu'un travail de terrain minutieux est mené) :
 - les publics sont débutants,
 - les publics sont très autonomes,
 - les objectifs de formation impliquent des contenus de vulgarisation,
 - les domaines cibles sont familiers ou peu hermétiques tels que le tourisme, l'hôtellerie, la restauration et la cuisine, le secrétariat, le BTP, la vente.
- Elle semble être une nécessité (ou fortement conseillée) si :
 - les publics sont des étudiants de 3^{ème} cycle,
 - les publics sont des professionnels de grandes entreprises,
 - les niveaux en français des publics sont élevés,
 - les objectifs de formation impliquent des contenus de spécialisation,
 - les domaines cibles sont complexes tels que les sciences, le droit, la diplomatie, la banque, l'économie, la gestion et les affaires.
 - les formations sont mises en place dans l'urgence.

3.6. Besoins des enseignants et rôle des institutions

3.6.1. Propos des interviewées

a. A.D.

Selon A.D., les institutions devraient mettre en place des formations continues pour les enseignants de FLE désireux d'exercer en FOU et/ou FOS. Elle trouve aussi que cela serait très « formateur » d'aller observer un cours de FOU par exemple et « très sérieux » d'étudier plus en détail l'ouvrage de Mangiante & Parpette afin de faire sa « propre formation ». Elle préconise également des évaluations « bienveillantes » des cours par des personnes qui ont un « regard extérieur », par exemple des enseignants de FLE avec une double formation dans le domaine cible qui s'intéressent déjà au FOU ou FOS. Quant à travailler en collaboration avec des professionnels du domaine, elle ne voit pas bien comment cela pourrait se mettre en place :

Alors, qu'est-ce que vient faire le professionnel dans le cours ? Déjà, faut que j'accepte un autre. Autant ma collègue professeure, enseignante scientifique, pourquoi pas parce qu'il y avait eu un dialogue particulier qui s'était produit avant. Faut que le professionnel soit très, très gentil et qu'il vienne pas dire que je sais pas faire, évidemment je vais lui dire « bien sûr que non, je ne sais pas faire ». [...] Parce que dans ma démarche, je ne vois pas trop, ça ne peut être que super intéressant mais comment le faire agir, qu'est-ce qu'il y aurait vu ? Là, c'était plus un prof de lycée qui serait venu. Il va voir que des grandes généralités, certainement. Quand ma collègue scientifique était venue, on avait préparé ça en amont. [...] Il faut qu'il vienne valider quelque chose qui a été préparé.

b. C.D.

C.D. affirme que les enseignants ont indéniablement besoin de formations. D'après elle, une formation est nécessaire en FOS comme il en existe d'une durée de 12 heures pour être habilité par le CIEP à faire passer et corriger le DELF ou le DALF. Elle propose que les institutions dispensent des formations de type master de 20 ou 24 heures ou de 12 heures en accéléré avec mise en place d'ateliers en classe, observation de classe par des enseignants experts... Par exemple, elle va suivre très prochainement une formation en FOU pour les enseignants d'une durée de 12 heures (3 séances) dispensée par Catherine Carras. Elle argumente sur la nécessité d'être formé au FOU de la manière suivante :

Même si on a un bagage universitaire, on a besoin que quelqu'un vienne nous expliquer comment le réinvestir. On est didacticien du FLE, on n'est pas didacticien du FOU mais on peut rapidement, je pense, se former au FOU alors qu'on peut pas se former au FOS en sciences des mathématiques ou même en gestion. C'est pas en trois séances qu'on va être formé à la gestion des entreprises.

Elle suppose que les institutions sont prêtes à mettre en place des formations en FOS si les publics existent. C'est le cas du CUEF qui conçoit actuellement une formation en FOS pour « des groupes entiers de chinois qui veulent faire des DU Info-com ». C.D. indique qu'il faudrait que des formateurs leur montrent comment ils peuvent transposer leurs compétences, leurs pratiques sur un domaine de spécialité qui les effraie ou qui leur semble complètement hermétique, les rassurent et leur donnent « les ficelles pour tenir [leur] cours » et « les clés pour pouvoir se sentir légitime dans cette dimension-là de l'enseignement ». Elle ne pense pas que ces formateurs devraient forcément être des enseignants ou spécialistes du domaine. Non seulement, ils auraient bien du mal à présenter les grandes lignes de leur discipline en quelques heures mais, en plus, il faudrait « partir de la vulgarisation et montrer comment on peut aller de plus en plus loin dans le détail ». Ce n'est pas parce qu'un enseignant aura dix heures de cours sur le droit qu'il sera capable de faire du français juridique. Elle poursuit sa réflexion ainsi :

Je pense que c'est, comment à partir d'un texte sur les problèmes actuels de la justice en France, on va dans ce texte voir le code pénal, la justice, les problèmes, le procès, conduire un procès... Comment à travers ce texte, on le didactise de telle sorte que déjà l'apprenant ait accès au champ lexical du droit et qu'après, petit à petit, on complexifie son approche du domaine à travers le choix des supports, le choix des discours, le choix des activités, la manière de donner la parole en classe, la manière de corriger les erreurs, la manière d'accepter de ne pas savoir. Donc, une vraie formation de didacticien du FOS [...] qui ne serait pas donnée par un juriste.

Elle considère que ces formations continues pourraient être données par des enseignants expérimentés avec une double formation qui ont « pratiqué pendant plusieurs années l'adaptation de [leurs] connaissances [du domaine] dans une classe de FLE, qui ont pu mettre en place certaines démarches pour faire travailler les cinq compétences [...], qui arrivent à nous montrer comment les exigences du CECRL sur lesquelles on travaille peuvent se raccrocher à un domaine de spécialité et qui nous parlent en tant que didacticien ». Elle complète ses propos ainsi :

Pour moi, c'est ça la formation de FOS. C'est pas faire venir des spécialistes. Peut-être quand je serai déjà bien calée, j'aurai fait deux, trois ans, je me serai frottée au domaine, peut-être de temps en temps j'aurai besoin d'avoir un spécialiste avec qui je peux échanger sur des questions proprement conceptuelles, mais ce n'est plus du FLE. La formation, pour moi, en FOS doit être avant tout une formation de didactique.

Elle conclut en disant que, ce qui manque à l'heure actuelle, c'est un ouvrage pédagogique, ludique et interactif adressé à l'enseignant de FOS et réalisé par des homologues experts du domaine.

Ce qui manque dans le FOS, je pense, quand on est pas expert, c'est un bon manuel qui nous accompagne et qui a été pensé par des spécialistes peut-être du FOS, qui sont peut-être spécialistes antérieurement d'une autre discipline et qui l'ont fait de telle sorte qu'ils puissent convenir aussi à l'enseignant qui prend en charge ça. Ça manque ! Par exemple pour le français des sciences, trouvez-moi un bouquin de français des sciences qui soit un peu maniable ! De même, pour le français médical, il est quand même très hermétique ce bouquin [*Le français des médecins*]. On aurait un bouquin avec des images, des exercices, ça serait plus facile à prendre en main parce que finalement, les bouquins qui sont faits dans le FOS dans certaines disciplines de sciences dures, ne sont pas adaptés à notre formation de didacticien du FLE.

c. J.T.

J.T. est formelle sur ce point : les institutions ont un rôle central et peuvent mettre en place beaucoup de choses. Elles doivent tout d'abord assurer une formation continue des enseignants. Elle explique qu'à son époque, le CUEF invitait des spécialistes très pointus à venir faire des interventions ponctuelles (par exemple sur l'argumentation) qui pouvaient durer quelques heures ou toute une journée. Elle avait aussi des semaines communes de préparation de stages où elle se formait avec d'autres enseignants. Les institutions peuvent aussi mettre en place des plateformes pédagogiques qui sont une richesse à la fois pour les enseignants et les apprenants. Elle ajoute que, maintenant, tout est une question de budget. Bien évidemment, si les moyens financiers sont suffisants, elle préconise d'inviter des spécialistes et scientifiques. Enfin, elle pense que les institutions devraient mettre en valeur par une décharge tout le travail fourni par les enseignants de FOS dont les cours demandent beaucoup plus d'investissement, d'énergie et de temps que des cours de français général. Par exemple, si l'enseignant fait une transcription d'un cours enregistré, il a une décharge d'une heure. Il faut qu'elles donnent le temps et les moyens aux enseignants de s'investir.

3.6.2. Discussion

Les propos des interviewées sont explicites : les besoins des enseignants sont d'ordre formatif. Abry (2003 : 203) confirme ce constat en mentionnant que la pédagogie du FOS « se caractérise [notamment] par la problématique de la formation de l'enseignant de FLE non spécialiste de la spécialité ». Comme elle le précise justement, « pour répondre à la fois adéquatement à des situations hautement diversifiées, s'adapter au plus près aux exigences de publics inhabituels et débrouiller des domaines peu familiers, il n'est guère possible de se

contenter d'analyses toutes faites et de démarches passe-partout » (*idem*). Face à des demandes de formation de plus en plus nombreuses, les enseignants souvent démunis ont donc, eux aussi, besoin de se former pour répondre de manière appropriée aux besoins précis des publics spécialisés. Leur sentiment d'insécurité ne s'en trouverait que diminué. Or, ils se forment parfois sur le tas et dans l'urgence car les institutions ne répondent pas toujours à leurs besoins de formation faute de budget. « L'enjeu de la formation est pourtant stratégique car les enseignants doivent absolument acquérir de nouvelles compétences s'ils veulent rester dans le changement » (Barbot, 2000 : 7). Comme le rappelle Tagliante (2006 : 21), la formation continue « est obligatoire lorsqu'elle s'adresse, de façon institutionnelle, aux enseignants titulaires et est laissée à l'appréciation de chacun dans le cas où l'enseignant est contractuel ». Elle explique son rôle et ses conséquences :

La formation continue permet soit de pallier l'insuffisance d'une formation initiale, soit de moderniser une formation initiale trop ancienne. [...] [La] planification [de cette formation] doit être effectuée, non pas au coup par coup au hasard des stages proposés, mais en termes d'amélioration continue de la qualité de son enseignement. L'incessant va-et-vient entre les acquis théoriques et leur transfert dans des activités de classe exige de l'enseignant un réel effort. Il est plus confortable de garder ses habitudes de travail, il est plus rassurant de ne pas se remettre en question, mais ces deux attitudes génèrent souvent une sclérose pédagogique (*idem*).

Pour ces raisons, les formateurs qui dispensent la formation continue doivent être compétents.

Ils doivent montrer et démontrer, par leurs pratiques et leur écoute, qu'ils ont compris et assimilé les exigences des enseignants qu'ils forment. Ils doivent démystifier [...] le discours abstrait des théoriciens, en permettant aux stagiaires en formation de comprendre qu'il est aisé d'atténuer l'écart entre théorie et pratique pour élaborer des activités de classe créatives, sans pour autant ne leur donner que des recettes toutes faites à appliquer (*idem*).

Des formations continues en FOU et FOS existent déjà pour les enseignants de FLE en exercice, novices dans ces domaines ou qui voudraient actualiser et renforcer leurs compétences. Ces formations ont pour objectif de leur apporter des outils de réflexion et de formation pédagogiques et méthodologiques qu'ils pourront adapter à leurs situations d'enseignement en vue d'élaborer des programmes sur mesure. Mais sont-elles toujours efficaces et en nombre suffisant ? Selon A.D. et C.D., les enseignants expérimentés avec une double formation ont un rôle important à jouer dans la formation continue : évaluateur de cours ou formateur. J.T. parle de spécialistes sans apporter plus de précision à ce sujet. Je pense également que des enseignants de FLE bénéficiant d'une double casquette pourraient faire profiter à leurs collègues de leurs expériences et pratiques professorales en FOS dans un

domaine en particulier. Bien évidemment, tout enseignant de FOS expérimenté même sans formation complémentaire pourrait le faire puisqu'il aurait acquis suffisamment d'expérience et de recul sur sa posture et sa pratique pour en faire bénéficier les autres. A ce propos, existe-t-il déjà pour les enseignants des formations plus poussées en français scientifique, français médical... qui abordent précisément les spécificités de ce type d'enseignement en fonction du domaine, de la discipline des publics ? Est-il envisageable de mettre en place ce genre de formations très spécifiques par des enseignants experts ? A titre d'exemple, le CIEL⁴² Bretagne propose aux enseignants de FLE une formation intitulée « Le français pour les sciences » qui leur permet de découvrir comment enseigner le français scientifique et didactiser des documents authentiques. La CCIP a créé en 2013 l'Académie des enseignants et des acteurs éducatifs pour répondre aux nombreux défis qui traversent aujourd'hui le monde éducatif : nouveaux apprenants, nouvelles compétences, révolution numérique... Elle offre, par exemple, des stages de formation en français des affaires et français juridique depuis plusieurs décennies (Binon & Verlinde, 2003 : 18). La littérature mentionne l'existence de modules d'enseignement en FOS médical, créés en cours de formation de formateurs « pouvant être adaptés et réorganisés une fois sur le terrain de la manière la plus souple possible » en fonction des publics (Mourlhon-Dallies, 2003 : 187). L'objectif prioritaire du programme de formation est la consultation en milieu hospitalier, élément suffisamment transversal au domaine de la médecine qui « concerne aussi bien les chirurgiens que les médecins et les diverses professions paramédicales » (*ibid.* : 184). Ces modules « proposent une formation plus rapidement en prise avec les préoccupations professionnelles que ce qui se fait généralement à l'étranger » (*ibid.* : 188). A propos de la formation des enseignants, Mourlhon-Dallies constate :

[...] faute de formation appropriée, bon nombre d'enseignants de français s'orientent, de leur propre aveu, vers des lectures de textes de presse à thématique médicale, abordant les questions de l'euthanasie, de la crise de la Sécurité sociale. La lecture du texte, conduite selon la méthodologie interactive, ouvre ensuite sur un débat du type « Et chez vous, qu'en est-il ? » (*idem*).

Cet exemple de programme de formation modulable élaboré par des enseignants de FOS médical pourrait être transposé à d'autres domaines tels que celui des sciences. La difficulté se situerait dans le choix d'un élément transversal à un grand nombre de disciplines scientifiques. Par exemple, l'analyse d'échantillons et de données au laboratoire de recherche

⁴² CIEL : Centre international d'étude des langues

est une activité récurrente commune aux doctorants, post-doctorants, personnel de recherche CNRS, enseignants-chercheurs et ingénieurs, quelle que soit la discipline (chimie organique, physique des matériaux, biologie...).

En tout cas, la formation continue est « en phase avec la réalité et échappe à certaines contraintes institutionnelles (maquettes nationales de certifications, rituels de passage à un statut professionnel) de la formation initiale » (Barbot, 2000 : 5). Cette dernière également fondamentale est-elle toujours bien adaptée à la réalité du terrain ? Il est vrai que des modules relatifs à l'enseignement spécifique du français sont proposés aux étudiants dans les programmes de formation de master FLE actuels mais est-ce monnaie courante ? A titre personnel, j'ai eu l'opportunité de suivre le module « Enseignement à des publics professionnels » durant mon master 2 qui m'a fait découvrir le domaine du FOS mais ce n'était qu'une option. De plus, à ma connaissance, aucun module en didactique du FOU n'était proposé ce qui est, à mon avis, regrettable au vu, d'une part, de la mobilité étudiante toujours en forte progression et, d'autre part, des effectifs d'étudiants allophones en régulière augmentation dans les universités françaises et francophones dans le monde (Mangiante & Parpette, 2011 : 5). Binon & Verlinde (2003 : 18) constatent aussi qu'en Belgique, la formation initiale des futurs enseignants de FLE n'est pas toujours adaptée aux nouveaux impératifs de la profession :

[...] il n'existe pas en Belgique une formation spécifique pour les professeurs de FOS. Je crains même que la situation ne soit pas meilleure ailleurs. Faute de temps et de moyens, la formation initiale des professeurs de français [...] se limite généralement au français général et à l'enseignement du français dans les filières générales. Le FOS, qui requiert par définition la gestion de la diversité, n'en fait pas partie. Ce que font le plus souvent les professeurs chargés d'enseigner le FOS, c'est improviser, se débrouiller avec les moyens du bord.

Il semble que la formation continue doive parfois compenser des vides issus du décalage entre les exigences impliquées par les nouveaux profils d'enseignants et la formation initiale.

En conclusion, l'analyse des questionnaires et des entretiens a permis de répondre à un certain nombre de questions portant notamment sur les stratégies mises en place par les enseignants confrontés à des situations de difficulté, leurs ressentis lors de la prise en charge de formations en FOS, les postures adoptées et leurs pratiques professorales, leurs besoins et la place occupée par les institutions. J'ai principalement mis en évidence que i) les contraintes majeures en FOS sont le temps, l'investissement personnel important et la méconnaissance du domaine, ii) l'autoformation, la mise en place d'une démarche FOS, la collaboration étroite avec les apprenants et les spécialistes représentent des stratégies privilégiées, iii) la question de l'insécurité ressort clairement contrairement à celle de la légitimité, iv) la double formation est un atout indéniable qui peut devenir une nécessité selon les situations pédagogiques, v) les enseignants ont des besoins notoires en formation qui doivent être comblés adéquatement par les institutions.

Conclusion générale

Cette étude a montré que l'enseignement du français à des publics spécialisés est source de complexité du fait de la très grande diversité qui le caractérise aujourd'hui, en matière de types de public, de domaines et spécialités cibles, d'objectifs de formation à définir, de compétences à acquérir. Non seulement l'enseignant de FOS doit composer avec le facteur temps et faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et d'investissement mais, en plus, il doit être apte à gérer cette diversité. Plusieurs points clés concernant une prise en charge efficace et adéquate des publics et de leurs besoins spécifiques ressortent clairement dans l'analyse quantitative et qualitative des résultats de l'enquête : autoformation permanente et qualification de l'enseignant, mise en place d'une démarche-type FOS, travail dans une perspective actionnelle, responsabilisation et autonomisation de l'apprenant, dynamique de groupe, transversalité, utilisation des outils numériques. Quand s'ajoute le problème de la méconnaissance du domaine d'étude ou d'activité des apprenants, ces solutions ne suffisent pas toujours. Enseigner le français à des publics spécialisés devient alors encore plus problématique et ce, pour plusieurs raisons telles que :

- la pertinence de l'analyse des besoins des publics et de la définition des objectifs de formation réduite,
- une mise en place de la collecte de données plus compliquée,
- la difficulté de corriger la forme sans connaître le fond,
- une moins grande pertinence dans le choix des supports,
- une plus faible participation au groupe de parole,
- l'amplification du sentiment d'insécurité.

L'aptitude de l'enseignant de FOS à surmonter ces difficultés est fortement liée à sa formation, son expérience, sa personnalité et sa posture ainsi qu'aux moyens (matériels, financiers) dont dispose l'institution où il exerce. Diverses solutions adaptées existent qui peuvent être mises en place plus ou moins facilement :

- autoformation de l'enseignant dans le domaine des apprenants (lecture d'ouvrages, de revues spécialisées et de vulgarisation, utilisation d'internet...),
- collaboration étroite avec les apprenants compétents dans leur discipline,
- coopération avec des spécialistes du domaine cible (enseignants ou professionnels),

- pluridisciplinarité de l'enseignant, atout qui peut devenir une nécessité dans certaines situations d'enseignement/apprentissage,
- participation à des stages de formation continue.

Les institutions doivent mettre en place une véritable politique visant à faciliter la prise en charge des formations en FOS de plus en plus nombreuses par tout enseignant de FLE désireux de se lancer dans l'enseignement du français à des publics spécialisés. Elles sont tenues d'assurer une formation continue des enseignants en prise avec la réalité du terrain, par des experts en FOS qui répondent précisément à leurs besoins, partagent leurs expériences et échangent leurs pratiques entre pairs. Au-delà des savoirs, il faut préconiser une transmission des stratégies. Outre dans la formation, les institutions peuvent jouer un rôle central dans la conception de matériel pédagogique spécialisé, matériel qui manque cruellement en FOS et notamment en français pour les sciences. Celui-ci doit être pensé pour l'enseignant de FOS, par des homologues expérimentés dans le domaine cible qui élaboreraient, grâce aux nouvelles technologies, des activités, des tâches ludiques et interactives mêlant connaissances académiques ou professionnelles et réflexion linguistique. Il faudrait y intégrer la richesse et la complexité de toutes les approches d'une spécialité donnée.

Malgré la complexité et les exigences de la didactique du FOS qui imposent à l'enseignant d'être toujours plus polyvalent, on ne saurait oublier de mentionner ses attraits à l'instar de deux enseignantes interrogées qui le qualifient de « passionnant » et d'« enrichissant ». La diversité inhérente au FOS perçue souvent comme une difficulté rédhitoire peut aussi être une richesse en matière de profils d'apprenants, de domaines abordés, d'échanges, de partage de connaissances, de nouveaux savoirs, de tâches à définir, d'objectifs à atteindre, d'attentes à combler.

Ce travail de recherche sur l'enseignant de FOS, ses difficultés, besoins et ressentis me tenait à cœur eu égard au peu de place accordée à ce médiateur dans la littérature en comparaison à celle de l'apprenant. Les réflexions et investigations menées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis, je l'espère, de mieux me préparer à mon futur métier d'enseignant de FLE, de découvrir les difficultés inhérentes à l'enseignement du FOS en général et du français scientifique en particulier, d'avoir une idée plus claire des compétences attendues face à des publics spécialisés et de mieux comprendre comment exploiter pleinement ma double formation et mon expérience professionnelle face à des apprenants scientifiques.

Bibliographie

- Abry, D. (2003). Y a-t-il des approches méthodologiques particulières selon les domaines de spécialités ? *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 201-203.
- Avram, C. (2006). Voix et Images de France. *Dialogos*, 14, 57-59. Repéré à http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/13_Avram-Images.pdf
- Barbot, M.-J. (2000). A la recherche de nouveaux modèles : contenus et modalités de formation des enseignants. *Les cahiers de l'asdifle : De nouvelles voies pour la formation*, 11, 5-11.
- Beauvais Azzaro, M. (2014). *La posture éthique en formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Binon, J. & Verlinde, S. (2003). Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 17-42.
- Brétégnier, A. & Ledegen, G. (Eds). (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Actes de la 5^{ème} Table Ronde du Moufia, 22-24 avril 1998, Université de la Réunion. Paris : L'Harmattan.
- Carras, C. (2013). *Enseignement à des publics professionnels*. Cours de Master mention Sciences du langage Fle - 2^e année. CNED.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. & Szilagyi, E. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Carras, C., Gewirtz, O. & Tolas, J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Carton, F. (2008). Des langues de spécialité au français à objectif spécifique. Dans O. Bertrand (dir.) & I. Schaffner (dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 39-47). Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique.

Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41-55.

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée*, 140, 475-489. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm>

Courtilon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Ding, X. (2015). *Analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage du Français sur objectif universitaire en école d'ingénieurs implantée en Chine*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal Grenoble 3). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01178637/document>

Drouère, M. (2003). Table ronde 1 : Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 71-83.

Drouère, M. & Porcher, L. (2003). Introduction. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 7-8.

Eurin, S. (2003). Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques : quelques éléments d'une évolution. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 107-112.

Eurin Balmet, S. & Henao de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Vanves : Hachette/AUPELF.

Gajewska, E. & Sowa, M. (2014). Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation ? *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, 1, 6-17.

Garrel, A. & Cerviotti, M. (2012). *Comment la posture de l'enseignant dans une situation de jeu mathématique influence-t-elle les apprentissages ?* (Mémoire de Master 2, Université Montpellier II). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00814181/document>

Gilbert, J.-B. (2008). La double formation en français sur objectif spécifique : atout ou nécessité ? Dans O. Bertrand (dir.) & I. Schaffner (dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 251-256). Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Hatier. Repéré à [http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE.pdf](http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL_DE_LA_COOPERATION_CULTURELLE.pdf)

Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et des pratiques. *Le français dans le monde - Recherches et applications : de la langue aux métiers*, n° spécial, 8-24.

Lisachenko, D. (2008). Le français par la science : Une langue étrangère enseignée par un scientifique aux scientifiques. Dans O. Bertrand (dir.) & I. Schaffner (dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 141-150). Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Paris : Hachette.

Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Lochet, N. (2011). *La légitimité. Une attention particulière pour le cadre de santé*. (Mémoire de Master 1, Université de Rennes 2). Repéré à <http://www.jp.guihard.net/IMG/pdf/nathalie-lochet.pdf>

Loffler-Laurian, A.-M. (1984). Les discours scientifiques. *Etudes de linguistique appliquée*, 51, 9-16.

Mangenot, F. (2003). Approches méthodologiques actuelles en français sur objectifs spécifiques. Introduction aux journées de Grenoble. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 101-106.

Mangenot, F. (n. d.). *Méthodologie du mémoire professionnel*. Cours de Master mention Sciences du langage Fle - 2^e année. CNED.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Masselin, J., Delsol, A. & Duchaigne, R. (1971). *Le français scientifique et technique*. Paris : Hatier.

Mourlhon-Dallies, F. (2003). Former à enseigner le français de spécialité : l'exemple du français médical. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 175-192.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Les Editions Didier.

Muller, C. (2010). *Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ?* Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00533786/document>

Olmo Cazevielle, F. (2007). Introduire le lexique spécialisé dès l'initiation en français scientifique. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 173-185.

Parpette, C. & Carras, C. (2007). *Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories*. Actes du Symposium international « Théorie et pratique de la

formation en Langues Etrangères Appliquées », Université de Bilkent, Ankara, Ed. Mümtaz Kaya, 61-70.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Phal, A. (1971). *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.O.S.) : part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Etudes de linguistique appliquée*, 23, 6-17.

Qotb, H. (2008a). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. (Thèse de Doctorat, Université Montpellier III - Paul Valéry). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>

Qotb, H. (2008b). Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques : le FOS.COM. *Synergies Chine*, 3, 81-94.

Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. (Thèse de Doctorat, Université Sorbonne nouvelle - Paris 3). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787305/document>

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue* (nouvelle édition). Paris : CLE International/SEJER.

Tolas, J. (2004). *Le français pour les sciences : niveau intermédiaire ou avancé*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Yang, Y. (2008). Le français sur objectifs spécifiques en questions. *Synergies Chine*, 3, 49-58.

Sitographie

<http://www.cnrs.fr/comitenational/sections/intitsec.php>

http://www.cpcnu.fr/listes-des-sections-cnu#groupe5_6_7_8_9_10

<http://www.cite-sciences.fr/fr/ressources/bibliotheque-en-ligne/ailleurs-sur-le-web/selection-de-sites/>

<http://www.larecherche.fr/>

<http://www.pourlascience.fr/>

<http://www.futura-sciences.com/>

<http://www.techno-science.net/>

Mohib, N. et Sonntag, M. (2004). *La légitimité au cœur de l'action et de compétence*. 7^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, APRIEF-INRP, 14 avril 2004, Lyon.

<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7194.pdf>

<http://www.le-fos.com/historique-2.htm>

Zabardi, A. (2008). *Se former au Français sur objectifs spécifiques*.

<http://www.franparler-oif.org/images/stories/articles/zabardi2005.htm>

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les étudiants de Grenoble INP.....	140
Annexe 2 : Questionnaire pour les étudiants de l'IFCEN	143
Annexe 3 : Questionnaire pour les étudiants de l'ENPC	146
Annexe 4 : Questionnaire pour les étudiants scientifiques allophones	149
Annexe 5 : Questionnaire pour les enseignants de l'IFCEN/ENPC	152
Annexe 6 : Questionnaire pour les enseignants de FLE assurant des cours de FOS/FS	155
Annexe 7 : Guide d'entretien	158

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE POUR LES ETUDIANTS DE GRENOBLE INP

Bonjour ! Vous suivez des cours de français au CUEF dans le cadre de vos études à l'Institut polytechnique de Grenoble. Pour les besoins de mon mémoire de master Sciences du langage spécialité Français Langue Etrangère, j'effectue des recherches sur la place de l'enseignant face à des publics universitaires. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Merci infiniment de votre coopération ! Mélanie.

VOTRE PROFIL

Cochez une croix ou répondez à la question :

1. Sexe : Homme Femme

2. Quelle est votre nationalité ?

3. Quel est votre niveau actuel en français ?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

4. En quelle année êtes-vous inscrit(e) à Grenoble INP ?

1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année 5^{ème} année

5. Dans quelle école êtes-vous inscrit(e) ?

Ense3 Ensimag Esisar Génie industriel Pagora Phelma

6. Quelle filière de formation suivez-vous ?

7. Avez-vous suivi des cours de français dans votre pays ?

Oui Non

8. Si oui, pendant combien de temps ?

LES COURS DE FRANÇAIS

9. Combien d'heures de français par semaine avez-vous au CUEF ?

10. Depuis combien de temps suivez-vous des cours de français au CUEF ?

11. Quelle est votre appréciation générale des cours de français ?

- Excellente Bonne Moyenne Insuffisante

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SCIENTIFIQUE

12. Trouveriez-vous intéressant et important d'avoir des cours de français scientifique ?

- Oui Non

13. Qu'attendriez-vous des cours de français scientifique ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Acquérir le vocabulaire spécifique à mon domaine de spécialité.
- Acquérir les bases pour pouvoir lire en français des ouvrages, publications dans mon domaine.
- Acquérir les bases pour pouvoir bien comprendre les cours de sciences à Grenoble INP.
- Acquérir les bases pour pouvoir mieux échanger avec mes professeurs à Grenoble INP.
- Acquérir une démarche scientifique.
- Obtenir de l'aide et des conseils de la part de l'enseignant dans le cadre de mes études à Grenoble INP (problèmes de compréhension du cours, devoirs à faire).
- Acquérir les bases me permettant d'exercer mon futur métier en français.
- Autre :

14. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique doit obligatoirement avoir eu une formation dans le domaine des sciences ?

- Oui Non

15. Si oui, quels sont les avantages ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant peut répondre à des questions sur les sciences.
- L'enseignant peut expliquer quelque chose avec un raisonnement scientifique.
- L'enseignant comprend mieux mes besoins.
- L'enseignant me fait travailler sur des documents scientifiques pertinents.
- L'enseignant peut m'informer sur le monde du travail dans les domaines scientifiques et techniques.
- L'enseignant comprend mieux mes difficultés s'il a déjà été étudiant en sciences.
- Autre :

16. Si non, pourquoi cela peut-il être un inconvénient ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant ne peut pas répondre à toutes mes questions ; c'est frustrant.
- L'enseignant ne raisonne pas comme moi.
- L'enseignant ne connaît pas tous les termes scientifiques dont j'ai besoin.
- Je ne peux pas avoir de conversations sur des thèmes scientifiques avec l'enseignant.
- Autre :

17. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique sans formation spécifique aux sciences vous proposera la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une formation scientifique ?

- Oui Non

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE POUR LES ETUDIANTS DE L'IFCEN

Bonjour ! Vous suivez des cours de français scientifique à l'Institut Franco-Chinois de l'Energie Nucléaire. Pour les besoins de mon mémoire de master Sciences du langage spécialité Français Langue Etrangère que j'effectue en France, je réalise des recherches sur la place de l'enseignant face à des publics universitaires. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Merci infiniment de votre coopération !
Mélanie.

VOTRE PROFIL

Cochez une croix ou répondez à la question :

1. Sexe : Homme Femme

2. En quelle année êtes-vous inscrit(e) à l'IFCEN ?

Cycle préparatoire : 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année

Cycle ingénieur : 4^{ème} année 5^{ème} année 6^{ème} année

3. Quel est votre niveau actuel en français ?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

LES COURS A L'IFCEN

4. Combien de cours scientifiques suivez-vous par semaine ?

5. Combien de cours scientifiques sont donnés en français ?

6. Combien d'heures de cours de français avez-vous par semaine ?

7. Vos enseignants de français sont de nationalité :

française chinoise autre

8. Quelle est votre appréciation générale des cours de français ?

Excellente Bonne Moyenne Insuffisante

9. Trouvez-vous important d'avoir des cours de français scientifique ?

Oui Non

10. Vous trouvez que les contenus des cours de français scientifique sont :

- adaptés à vos besoins Oui Non
- adaptés à votre domaine de spécialité Oui Non
- trop difficiles Oui Non
- intéressants Oui Non
- adaptés à la progression scientifique/technique de votre domaine de spécialité
 Oui Non

11. Qu'attendez-vous des cours de français scientifique ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Acquérir le vocabulaire spécifique à mon domaine de spécialité.
- Acquérir les bases pour pouvoir lire en français des documents dans mon domaine.
- Acquérir les bases pour pouvoir bien comprendre les cours de sciences donnés en français.
- Acquérir les bases pour pouvoir mieux échanger avec mes professeurs.
- Acquérir une démarche scientifique.
- Obtenir de l'aide de la part de l'enseignant en cas de problèmes de compréhension des cours de sciences donnés en français.
- Acquérir les bases me permettant d'exercer mon futur métier en français.
- Autre :

12. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique doit obligatoirement avoir eu une formation dans le domaine des sciences ?

Oui Non

13. Si oui, quels sont les avantages ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant peut répondre à des questions sur les sciences.
- L'enseignant peut expliquer quelque chose avec un raisonnement scientifique.
- L'enseignant comprend mieux mes besoins.

- L'enseignant me fait travailler sur des documents scientifiques pertinents.
- L'enseignant peut m'informer sur le monde du travail dans les domaines scientifiques et techniques.
- L'enseignant comprend mieux mes difficultés s'il a déjà été étudiant en sciences.
- Autre :

14. Si non, pourquoi cela peut-il être un inconvénient ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant ne peut pas répondre à toutes mes questions ; c'est frustrant.
- L'enseignant ne raisonne pas comme moi.
- L'enseignant ne connaît pas tous les termes scientifiques dont j'ai besoin.
- Je ne peux pas avoir de conversations sur des thèmes scientifiques avec l'enseignant.
- Autre :

15. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique sans formation spécifique aux sciences vous proposera la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une formation scientifique ?

- Oui Non

16. Pourquoi ?

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE POUR LES ETUDIANTS DE L'ENPC

Bonjour ! Vous suivez des cours de français scientifique à l'Ecole nationale des Ponts ParisTech. Pour les besoins de mon mémoire de master Sciences du langage spécialité Français Langue Etrangère que j'effectue en France, je réalise des recherches sur la place de l'enseignant face à des publics spécialisés. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Merci infiniment de votre coopération ! Mélanie.

VOTRE PROFIL

Cochez une croix ou répondez à la question :

1. Sexe : Homme Femme

2. Quelle est votre nationalité ?

3. En quelle année êtes-vous inscrit(e) ?

4. Quelle formation suivez-vous ?

5. Quel est votre niveau actuel en français ?

A1

A2

B1

B2

C1

C2

LES COURS A L'ENPC

6. Combien de cours scientifiques suivez-vous par semaine ?

7. Combien d'heures de cours de français avez-vous par semaine ?

8. Vos enseignants de français sont de nationalité :

française

autre

9. Quelle est votre appréciation générale des cours de français ?

Excellente

Bonne

Moyenne

Insuffisante

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SCIENTIFIQUE

10. Trouvez-vous important d'avoir des cours de français scientifique ?

Oui

Non

11. Vous trouvez que les contenus des cours de français scientifique sont :

- adaptés à vos besoins Oui Non
- adaptés à votre domaine de spécialité Oui Non
- trop difficiles Oui Non
- intéressants Oui Non
- adaptés à la progression scientifique/technique de votre domaine de spécialité
 Oui Non

12. Qu'attendez-vous des cours de français scientifique ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Acquérir le vocabulaire spécifique à mon domaine de spécialité.
- Acquérir les bases pour pouvoir lire en français des documents dans mon domaine.
- Acquérir les bases pour pouvoir bien comprendre les cours de sciences donnés en français.
- Acquérir les bases pour pouvoir mieux échanger avec mes professeurs.
- Acquérir une démarche scientifique.
- Obtenir de l'aide de la part de l'enseignant de français en cas de problèmes de compréhension des cours de sciences donnés en français.
- Acquérir les bases me permettant d'exercer mon futur métier en français.
- Autre :

13. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique doit obligatoirement avoir eu une formation dans le domaine des sciences ?

- Oui Non

14. Si oui, quels sont les avantages ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant peut répondre à des questions sur les sciences.
- L'enseignant peut expliquer quelque chose avec un raisonnement scientifique.
- L'enseignant comprend mieux mes besoins.
- L'enseignant me fait travailler sur des documents scientifiques pertinents.
- L'enseignant peut m'informer sur le monde du travail dans les domaines scientifiques et techniques.
- L'enseignant comprend mieux mes difficultés s'il a déjà été étudiant en sciences.
- Autre :

15. Si non, pourquoi cela peut-il être un inconvénient ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant ne peut pas répondre à toutes mes questions ; c'est frustrant.
- L'enseignant ne raisonne pas comme moi.
- L'enseignant ne connaît pas tous les termes scientifiques dont j'ai besoin.
- Je ne peux pas avoir de conversations sur des thèmes scientifiques avec l'enseignant.
- Autre :

16. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique sans formation spécifique aux sciences vous proposera la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une formation scientifique ?

- Oui Non

17. Pourquoi ?

ANNEXE 4
QUESTIONNAIRE POUR DES ETUDIANTS SCIENTIFIQUES
ALLOPHONES

Bonjour ! Vous suivez des cours de français scientifique dans un établissement français. Pour les besoins de mon mémoire de master Sciences du langage spécialité Français Langue Etrangère que j'effectue en France, je réalise des recherches sur la place de l'enseignant face à des publics spécialisés. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Merci infiniment de votre coopération ! Mélanie.

VOTRE PROFIL/LES COURS

Cochez une croix ou répondez à la question :

1. Sexe : Homme Femme

2. Quelle est votre nationalité ?

3. Dans quel établissement êtes-vous étudiant(e) ?

4. Quelle formation suivez-vous ?

5. En quelle année êtes-vous inscrit(e) ?

6. Combien d'heures de cours scientifiques avez-vous par semaine ?

7. Dans quel établissement suivez-vous les cours de français ?

8. Quel est votre niveau actuel en français ?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

9. Combien d'heures de cours de français avez-vous par semaine ?

10. Vos enseignants de français sont de nationalité :

française autre

11. Quelle est votre appréciation générale des cours de français ?

Excellente Bonne Moyenne Insuffisante

12. Trouvez-vous important d'avoir des cours de français scientifique ?

Oui Non

13. Vous trouvez que les contenus des cours de français scientifique sont :

- adaptés à vos besoins Oui Non
- adaptés à votre domaine de spécialité Oui Non
- trop difficiles Oui Non
- intéressants Oui Non
- adaptés à la progression scientifique/technique de votre domaine de spécialité
 Oui Non

14. Qu'attendez-vous des cours de français scientifique ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Acquérir le vocabulaire spécifique à mon domaine de spécialité.
- Acquérir les bases pour pouvoir lire en français des documents dans mon domaine.
- Acquérir les bases pour pouvoir bien comprendre les cours de sciences donnés en français.
- Acquérir les bases pour pouvoir mieux échanger avec mes professeurs.
- Acquérir une démarche scientifique.
- Obtenir de l'aide de la part de l'enseignant de français en cas de problèmes de compréhension des cours de sciences donnés en français.
- Acquérir les bases me permettant d'exercer mon futur métier en français.
- Autre :

15. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique doit obligatoirement avoir eu une formation dans le domaine des sciences ?

Oui Non

16. Si oui, quels sont les avantages ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant peut répondre à des questions sur les sciences.
- L'enseignant peut expliquer quelque chose avec un raisonnement scientifique.
- L'enseignant comprend mieux mes besoins.
- L'enseignant me fait travailler sur des documents scientifiques pertinents.
- L'enseignant peut m'informer sur le monde du travail dans les domaines scientifiques et techniques.
- L'enseignant comprend mieux mes difficultés s'il a déjà été étudiant en sciences.
- Autre :

17. Si non, pourquoi cela peut-il être un inconvénient ? (plusieurs réponses sont possibles)

- L'enseignant ne peut pas répondre à toutes mes questions ; c'est frustrant.
- L'enseignant ne raisonne pas comme moi.
- L'enseignant ne connaît pas tous les termes scientifiques dont j'ai besoin.
- Je ne peux pas avoir de conversations sur des thèmes scientifiques avec l'enseignant.
- Autre :

18. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique sans formation spécifique aux sciences vous proposera la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une formation scientifique ?

- Oui Non

19. Pourquoi ?

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS DE L'IFCEN / ENPC

Bonjour ! Vous donnez des cours de français scientifique (FOS : Français sur Objectifs Spécifiques) à l'Institut Franco-Chinois de l'Energie Nucléaire/l'Ecole nationale des Ponts ParisTech. Pour les besoins de mon mémoire de master Sciences du langage spécialité Français Langue Etrangère que j'effectue en France, je réalise des recherches sur la place de l'enseignant face à des publics spécialisés. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Merci infiniment de votre coopération ! Mélanie.

VOTRE PROFIL

Cochez une croix ou répondez à la question :

1. Sexe : Homme Femme

2. Quel âge avez-vous ?

3. Quelle est votre nationalité ?

4. Depuis combien de temps enseignez-vous à l'IFCEN/l'école des Ponts ParisTech?

5. Quel diplôme d'enseignant avez-vous ?

6. Avez-vous une formation scientifique ?

Oui

Non

7. Si oui, laquelle ?

8. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

9. Dans quels établissements avez-vous enseigné le français ?

10. Vous enseignez ou avez enseigné le : (plusieurs réponses possibles)

français général

FOS ; si oui quel domaine ?

autre ; précisez

ENSEIGNER LE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE

11. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique doit de préférence avoir eu une formation dans le domaine des sciences ?

Oui Non

12. Pensez-vous qu'un enseignant de français scientifique sans formation spécifique aux sciences proposera la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une formation scientifique ?

Oui Non

13. Pourquoi ?

VOTRE POSTURE D'ENSEIGNANT

14. Lorsque vous enseignez le français scientifique, vous vous sentez :

(plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> légitime. | <input type="checkbox"/> serein(e). |
| <input type="checkbox"/> illégitime. | <input type="checkbox"/> stressé(e). |
| <input type="checkbox"/> en sécurité par rapport aux contenus spécialisés. | <input type="checkbox"/> compétent(e). |
| <input type="checkbox"/> en insécurité par rapport aux contenus spécialisés. | <input type="checkbox"/> incompetent(e). |
| <input type="checkbox"/> autre : | |

15. Comment qualifiez-vous votre sentiment de légitimité face à des publics spécialisés ?

Très fort Fort Modéré Faible Très faible

16. Comment qualifiez-vous votre sentiment de sécurité par rapport aux contenus spécialisés ?

Très fort Fort Modéré Faible Très faible

17. Quelles stratégies mettez-vous en place pour enseigner le français scientifique ?

(plusieurs réponses possibles)

- Vous collaborez avec des enseignants de sciences (mathématiques, physique, chimie...).
- Vous utilisez des manuels de français scientifique (FOS).
- Vous utilisez des manuels scolaires de sciences.
- Vous lisez des revues de vulgarisation scientifiques.
- Vous utilisez internet comme source d'informations (sites scientifiques, recherche de documents-supports...).
- Autre :

18. Vous travaillez en collaboration avec des enseignants de sciences pour :

(plusieurs réponses possibles)

- le choix des documents-supports.
- le lexique à travailler.
- le choix des exercices et activités.
- la correction des copies.
- la méthodologie.
- autre :

19. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous enseignez le français scientifique ? (plusieurs réponses possibles)

- Trouver des sujets scientifiques pertinents.
- Sélectionner le vocabulaire scientifique à enseigner.
- Répondre aux questions des apprenants sur les thèmes abordés.
- Comprendre une démarche scientifique.
- Autre :

ANNEXE 6
QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS DE FLE
ASSURANT DES COURS DE FOS/FS

Bonjour ! Vous donnez ou avez donné des cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) ou de français de spécialité (FS) dans les domaines des sciences, des affaires, du tourisme, du droit... Pour les besoins de mon mémoire de master 2 Sciences du langage spécialité Français Langue Étrangère, je réalise des recherches sur la place de l'enseignant face à des publics spécialisés. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Merci infiniment de votre coopération ! Mélanie.

VOTRE PROFIL

Cochez une croix ou répondez à la question :

1. Sexe : Homme Femme

2. Quel âge avez-vous ?

3. Quelle est votre nationalité ?

4. Dans quel établissement enseignez-vous actuellement ?

5. Depuis combien de temps y enseignez-vous ?

6. Quel diplôme d'enseignant avez-vous ?

7. Avez-vous une formation autre que celle des langues ?

Oui Non

8. Si oui, laquelle ?

9. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

10. Dans quel(s) établissement(s) avez-vous enseigné le français ?

11. Vous enseignez ou avez enseigné le : (plusieurs réponses possibles)

français général FOS FS autre

12. Précisez le(s) domaine(s) de spécialité en FOS et/ou FS :

ENSEIGNER LE FOS/FS

13. Pensez-vous qu'un enseignant de FOS/FS doit de préférence avoir eu une formation complémentaire dans le domaine de spécialité des apprenants ?

Oui Non Cela dépend du domaine de spécialité

14a. Si, selon vous, cela dépend du domaine de spécialité, précisez dans quel(s) domaine(s) une formation complémentaire est inutile :

14b. Si, selon vous, cela dépend du domaine de spécialité, précisez dans quel(s) domaine(s) une formation complémentaire est un atout :

14c. Si, selon vous, cela dépend du domaine de spécialité, précisez dans quel(s) domaine(s) une formation complémentaire est une nécessité :

15. Si, selon vous, cela dépend du domaine de spécialité, précisez pourquoi.

16. Pensez-vous qu'un enseignant de FOS/FS sans formation dans le domaine de spécialité des apprenants proposera la même qualité d'enseignement qu'un professeur avec une formation complémentaire proche de celle des apprenants ?

Oui Non

17. Pourquoi ?

VOTRE POSTURE D'ENSEIGNANT

18. Lorsque vous enseignez le français spécifique, vous vous sentez :

(plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> légitime. | <input type="checkbox"/> serein(e). |
| <input type="checkbox"/> illégitime. | <input type="checkbox"/> stressé(e). |
| <input type="checkbox"/> en sécurité par rapport aux contenus spécialisés. | <input type="checkbox"/> compétent(e). |
| <input type="checkbox"/> en insécurité par rapport aux contenus spécialisés. | <input type="checkbox"/> incompetent(e). |
| <input type="checkbox"/> autre : | |

19. Comment qualifiez-vous votre sentiment de légitimité face à des publics spécialisés ?

Très fort Fort Modéré Faible Très faible

20. Comment qualifiez-vous votre sentiment de sécurité par rapport aux contenus spécialisés ?

- Très fort Fort Modéré Faible Très faible

21. Quelles stratégies mettez-vous en place pour enseigner le français spécifique ?

(plusieurs réponses possibles)

- Vous collaborez avec des enseignants experts de la spécialité cible.
- Vous utilisez des manuels de FOS (français scientifique, du tourisme, des affaires...).
- Vous utilisez des manuels scolaires de la spécialité cible (exemple : manuels de sciences).
- Vous lisez des revues de vulgarisation.
- Vous utilisez internet comme source d'informations (sites scientifiques, sites du secteur du tourisme..., recherche de documents-supports...).
- Autre :

22. Si vous travaillez en collaboration avec des enseignants experts de la spécialité cible, c'est pour : (plusieurs réponses possibles)

- le choix des documents-supports.
- le lexique à travailler.
- le choix des exercices et activités.
- la correction des copies.
- la méthodologie.
- autre :

23. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous enseignez le français spécifique ? (plusieurs réponses possibles)

- Trouver des sujets pertinents.
- Sélectionner le vocabulaire à enseigner.
- Répondre aux questions des apprenants sur les thèmes abordés.
- Comprendre une démarche (scientifique par exemple).
- Adapter les contenus aux besoins des apprenants.
- Adapter les contenus aux domaines de spécialité des apprenants.
- Autre :

ANNEXE 7

GUIDE D'ENTRETIEN

PROFIL DE L'ENSEIGNANT

- Nom / Prénom
- Age
- Nationalité
- Profession actuelle
- Formation en FLE/didactique des langues
- Diplôme d'enseignant
- Autre(s) formation(s)
- Parcours professionnel (postes / établissements / durées)

ENSEIGNEMENT DU FLE ET DU FOS

- Domaines d'exercice du FLE (français général, FOS, FS, FOU...)
- Nombre d'années d'enseignement en FLE
- Domaines d'exercice du FOS (sciences, médecine, droit...)
- Nombre d'années d'enseignement en FOS
- D'une manière générale, pensez-vous qu'il soit préférable que l'enseignant de FOS ait une formation complémentaire dans le domaine cible ?
- Avec ou sans formation complémentaire, la qualité d'enseignement est-elle la même ? Pourquoi ?
- Quels peuvent être les avantages d'une formation dans le domaine cible ?
- Pensez-vous qu'en suivant une démarche FOS et en utilisant des outils méthodologiques, un enseignant de FLE est en mesure d'enseigner dans n'importe quel domaine spécialisé ?
- Avez-vous déjà refusé de prendre en charge une formation en FOS ? Si oui, laquelle et pourquoi ?
- Comment vous familiarisez-vous avec le(s) domaine(s) cible(s) des formations en FOS (collaboration avec des enseignants de la discipline, coopération avec des

professionnels du domaine, lecture de revues spécialisées, consultation de sites sur internet, utilisation de manuels de FOS...) ?

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors d'une formation en FOS (méconnaissance du domaine, choix du lexique et des documents-suppôts, réponse aux questions des apprenants...) ?
- Quelles sont les attentes des apprenants vis-à-vis de vous ? S'attendent-ils à ce que vous répondiez à toutes leurs questions même celles qui traitent davantage de leur spécialité que de la langue ?

POSTURE DE L'ENSEIGNANT DE FOS

LEGITIMITE FACE A DES PUBLICS SPECIALISES :

- Comment qualifieriez-vous votre sentiment de légitimité lorsque vous prenez en charge des formations en FOS : très fort, fort, modéré, faible ou très faible ? A-t-il évolué au cours de votre carrière ?
- Vous êtes-vous déjà senti(e) illégitime face à des publics spécialisés ? Si oui, racontez dans quel contexte.
- Quelles sont les conséquences de ce sentiment d'illégitimité sur votre posture d'enseignant ?
- Un apprenant a-t-il déjà remis en cause directement ou indirectement votre légitimité lors d'un cours ? Si oui, pourquoi et comment (mots, attitudes...) ? Comment avez-vous réagi ? Comment avez-vous géré cette situation délicate ?

INSECURITE PAR RAPPORT AUX CONTENUS SPECIALISES :

- Comment qualifieriez-vous votre sentiment de sécurité lorsque vous prenez en charge des formations en FOS : très fort, fort, modéré, faible ou très faible ? A-t-il évolué au cours de votre carrière ?
- Vous êtes-vous déjà senti(e) en insécurité par rapport aux contenus spécialisés ? Si oui, racontez dans quel contexte.
- Quelles sont les conséquences de ce sentiment d'insécurité sur votre posture d'enseignant ?

- Pensez-vous qu'un apprenant a déjà remarqué votre sentiment d'insécurité face aux contenus spécialisés ? Si oui, racontez dans quel contexte.
- Certains domaines vous paraissent-ils plus difficiles/problématiques que d'autres ? Si oui, pourquoi ?
- Cherchez-vous à devenir « spécialiste » du (des) domaine(s) cible(s) ?

STRATEGIES MISES EN PLACE :

- Quelles stratégies mettez-vous en place pour contrer certaines situations où vous pourriez vous sentir illégitime, stressé(e), incompetent(e) et/ou en insécurité par rapport aux contenus spécialisés ?
- Travaillez-vous davantage en FOS en collaboration avec les apprenants qui sont experts de leur domaine que lorsque vous enseignez du français général ?

PERSPECTIVES :

- Quels sont les besoins des enseignants pour pouvoir prendre en charge sereinement les formations en FOS ?
- Que devraient mettre en place les institutions pour que les enseignants se sentent de prendre en charge ces formations en FOS eu égard aux spécialités des apprenants ?

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction générale.....	7
CHAPITRE 1 - PROBLEMATIQUE ET CADRE THEORIQUE.....	10
1. Problématique : genèse, cheminement et questionnement.....	11
2. L'enseignement du français à des publics spécialisés.....	15
2.1. Le Français sur Objectifs Spécifiques.....	15
2.1.1. Définition et caractéristiques du FOS	15
2.1.2. Les publics spécialisés.....	18
2.1.3. Les besoins spécifiques des apprenants.....	20
2.1.4. Les enseignants de FOS.....	21
2.1.5. Les difficultés des enseignants de FOS	24
a. Contraintes inhérentes aux demandes de formation en FOS	25
b. Contraintes inhérentes à l'élaboration des programmes de FOS	25
c. Méconnaissance du domaine de spécialité	26
2.2. Cas particulier de l'enseignement du français scientifique.....	28
2.2.1. Qu'est-ce que le français scientifique ?	29
a. Parcours historique et méthodologique du français scientifique.....	29
b. Définition	33
c. Peut-on parler de langue scientifique ou spécialisée ?.....	33
2.2.2. Les publics scientifiques.....	35
2.2.3. Les domaines scientifiques.....	37
2.2.4. Existe-t-il une culture scientifique française ?.....	39
2.2.5. Les difficultés des enseignants de français scientifique.....	40
a. Méconnaissance et complexité des domaines scientifiques.....	40
b. Méconnaissance et complexité des discours scientifiques.....	42
3. La posture de l'enseignant de FOS et ses sentiments de légitimité et d'insécurité..	42
3.1. La posture de l'enseignant de FOS	43
3.1.1. Définition de la posture enseignante.....	43
3.1.2. Postures possibles de l'enseignant de FOS	44
3.2. L'agir professoral.....	46
3.3. Relation enseignant/apprenants	46
3.4. L'enseignant et son sentiment de légitimité.....	48
3.5. L'enseignant et son sentiment d'insécurité.....	50
CHAPITRE 2 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	53
1. Le questionnaire	54
1.1. Echantillons	54
1.1.1. Les apprenants.....	54
1.1.2. Les enseignants de FLE.....	59
1.2. Choix de l'outil	63
1.3. Modalité de l'enquête	63
1.4. Contenu des questionnaires.....	64
1.4.1. Questionnaires pour les apprenants	64
1.4.2. Questionnaires pour les enseignants.....	65
2. L'entretien semi-directif.....	66

2.1. Echantillon	66
2.1.1. Présentation générale des enseignantes interrogées.....	66
2.1.2. Description et contexte des expériences abordées lors des entretiens	67
2.2. Choix de l’outil	70
2.3. Modalité de l’enquête	70
2.4. Contenu du guide d’entretien.....	71
CHAPITRE 3 - ANALYSE DES RESULTATS DE L’ENQUETE.....	73
1. Analyse des questionnaires des étudiants	74
2. Analyse des questionnaires des enseignants	78
3. Analyse thématique et transversale des données des entretiens.....	86
3.1. Difficultés rencontrées et stratégies mises en place.....	86
3.1.1. Propos des interviewées.....	86
a. A.D.....	86
b. C.D.....	88
c. J.T.....	91
3.1.2. Discussion.....	93
3.2. Sentiment de légitimité face aux publics spécialisés	96
3.2.1. Propos des interviewées.....	96
a. A.D.....	96
b. C.D.....	98
c. J.T.....	99
3.2.2. Discussion.....	99
3.3. Sentiment de sécurité par rapport à des contenus spécialisés	100
3.3.1. Propos des interviewées.....	100
a. A.D.....	100
b. C.D.....	101
c. J.T.....	103
3.3.2. Discussion.....	103
3.4. Postures et pratiques professorales	105
3.4.1. Propos des interviewées.....	105
a. A.D.....	105
b. C.D.....	106
c. J.T.....	108
3.4.2. Discussion.....	109
3.5. Formation complémentaire dans le domaine cible.....	113
3.5.1. Propos des interviewées.....	113
a. A.D.....	113
b. C.D.....	114
c. J.T.....	116
3.5.2. Discussion.....	117
3.6. Besoins des enseignants et rôle des institutions.....	124
3.6.1. Propos des interviewées.....	124
a. A.D.....	124
b. C.D.....	124
c. J.T.....	126
3.6.2. Discussion.....	126
Conclusion générale	131
Bibliographie.....	133
Sitographie	138
Table des annexes.....	139

MOTS-CLÉS : FOS, enseignant, difficultés, stratégies, posture

RÉSUMÉ

En raison de l'expansion de la mobilité professionnelle et étudiante, et de l'hétérogénéité des publics et de la spécificité de leurs besoins, les formations en FOS sont de plus en plus nombreuses et complexes. L'enseignant doit donc être capable de gérer cette diversité mais aussi faire preuve d'une grande capacité d'investissement et acquérir de nouvelles compétences. L'enquête de terrain menée a permis de mettre en exergue ses difficultés, ses besoins, son ressenti et sa posture, et d'apporter des éléments de réponse au questionnement suivant : enseigner le français à des publics spécialisés sans formation dans leur domaine d'activité ou d'étude est-il problématique ? Quelles stratégies mettre en place pour surmonter les difficultés inhérentes à ce type d'enseignement qui peuvent influencer sur ses sentiments de légitimité et d'insécurité ainsi que sur sa posture ? L'analyse des résultats montre que diverses solutions existent et qu'une formation complémentaire dans le domaine cible est parfois nécessaire.