


L'élaboration didactique en FOU-ingénierie : faire développer la compétence en communication langagière à travers l'exposé et le plan d'études

Priscila Inácio Martins*

Enseignante de français à l'Alliance Française de São Paulo et doctorante en Langues Étrangères et Traduction par l'Université de São Paulo.

 <https://orcid.org/0000-0003-4625-6389>

Adalton Orefice**

Master dans le domaine du FOS et Licence en Lettres (français-portugais) à l'Université de Sao Paulo (USP). Enseignant à l'Alliance Française de Sao Paulo.

 <https://orcid.org/0000-0003-4583-6445>

Reçu le 30 sep. 2020. Approuvé le 09 nov. 2020.

Comment citer cet article :

MARTINS, Priscila Inácio; OREFICE, Adalton Nogueira. L'élaboration didactique en FOU-ingénierie : faire développer la compétence en communication langagière à travers l'exposé et le plan d'études. In: CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 22., 2019, Brasília. Actes du XXII^{ème} Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFCG. nov. 2020, p. 269-285.

RESUMÉ

Afin de rendre plus visible la complexité de la pratique enseignante inscrite dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, nous menons, dans un premier temps, une réflexion sur la "capacité à communiquer langagièrement" et ses "composantes" (BEACCO, 2007), en articulation avec les concepts "d'acteur et action sociale" (CECRL, 2001 ; PUREN, 2005) et de "compétences" (DOEHLER, 2005). Par la suite, nous mettons en évidence les implications que peut apporter notre réflexion initiale au travail d'élaboration didactique développé par les enseignants de Français sur objectif universitaire (MANGIANTE ; PARPETTE, 2011). Pour ce faire, nous évoquons le cas des étudiants en ingénierie à l'École Polytechnique de l'Université de Sao Paulo et nous proposons des activités didactiques visant répondre à quelques besoins (faire un exposé et un plan d'études) liés à ce public brésilien, voire d'autres. Nous envisageons ainsi d'offrir des éléments théoriques et pratiques pour mieux comprendre le travail des enseignants-élaborateurs insérés en contexte spécifique, plus précisément en contexte universitaire.

MOTS-CLÉS : FOU-Ingénierie ; Compétence en communication langagière ; Élaboration didactique ; Exposé ; Plan d'études.

*

 pricila.martins@usp.br

**

 jr.orefice@gmail.com



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1940>

1 Introduction

L'une des spécificités de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (dorénavant EPUSP) est celle d'investir massivement sur le développement des accords de double diplôme, dans le cadre duquel l'étudiant en licence suit deux années d'études supérieures à l'étranger et a droit à deux diplômes à la fin de ses études, celui de l'USP et celui de l'université où il a réalisé son échange¹. Au vu d'une telle "tâche de référence"² – suivre deux années d'études à l'étranger pour, à la fin, décrocher un diplôme – nous croyons que la perspective actionnelle de l'enseignement des langues-cultures étrangères peut contribuer largement à la compréhension du "agir en langue" qui y est en cause.

L'agir en langue visé par l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères s'est modifié au fil des décennies en accord avec les méthodologies majoritairement employées dans chaque époque. Puren (2005) rend compte de ce mouvement. Selon l'auteur, au début de la mondialisation aux années 80 et 90 a fait que le tourisme devienne la principale scène des échanges linguistiques entre natifs et apprenants. La communication s'y limiterait à des échanges rapides, dont les objectifs seraient exigus, comme, par exemple, demander le chemin ou acheter quelque chose. Prime, alors, « l'entrée par la communication » (PUREN, 2005, p. 42) dans l'enseignement des langues-cultures étrangères, la principale « tâche de référence » des apprenants étant s'informer et informer l'autre pour "agir sur" lui (PUREN, 2005, p. 43).

Cependant, grâce au développement progressif de la mondialisation et la propagation des opportunités pour les étrangers d'étudier, travailler et habiter pour de longues années en pays étranger, le paradigme des échanges linguistiques entre natifs et allophones se serait modifié et un nouveau type d'interaction natif-étranger se serait fortifié.

De fait, on a vu se multiplier partout des politiques d'internationalisation dans différents secteurs de l'activité humaine et l'établissement d'une nouvelle politique linguistique va sans dire. Dans le contexte précis du Brésil, nous pouvons mettre en avant l'expansion des programmes d'échange et d'accords bilatéraux entre de diverses universités. Le projet de double diplôme à l'EPUSP, auquel nous avons fait allusion au début de cet article, s'insère dans cet état de choses.

¹ Pour plus d'informations, consultez <https://www.poli.usp.br/internacional/intercambios-e-procedimentos/processo-seletivo/duplo-diploma-epusp>

² Nous empruntons ce terme à Puren (2005).

L'étudiant de l'EPUSP en échange à l'étranger doit faire preuve des compétences linguistiques et culturelles nécessaires à la participation active dans le processus collaboratif de construction de la connaissance scientifique qui est le propre de l'université. Ce fait gagne de l'ampleur dans le domaine de l'ingénierie, qui doit son développement par les temps qui courent à un processus important de création et innovation continues à travers de discours et d'actions partagées par les acteurs du domaine. Puren (2005) appelle « action sociale » ce processus dans lequel les échanges linguistiques et culturels entre les sujets impliquent la réussite ou l'échec d'une action plus complexe :

pour qu'il y ait action sociale, il faut au minimum que l'action individuelle implique un tant soit peu l'action d'autres personnes : passer un entretien d'embauche, organiser une fête pour se faire de nouveaux amis, changer en famille la décoration du salon, faire un voyage avec des amis, se marier, par exemple, sont des actions que l'on peut placer intuitivement de cette manière sur une échelle progressive en terme d'implication nécessaire d'autres personnes dans l'action pour que celle-ci puisse réussir (PUREN, 2014, p. 2).

Dans ce sens, nous pouvons tout à fait considérer que l'expérience à être vécue par l'étudiant de l'EPUSP est une véritable "action sociale" dans la mesure où cette expérience exigera de lui qu'il *agisse* dans une large gamme de situations, telles que construire un projet de recherche et le soutenir face à une banque, interagir avec ses camarades de classe et avec le professeur pour résoudre des travaux dirigés (TD), négocier les conditions d'un bail etc. L'accomplissement à bien de ces actions fera de l'apprenant un vrai « acteur social ». Le professeur de Français sur objectif universitaire (MANGIANTE ; PARPETTE, 2011; dorénavant FOU) aura donc pour but de le préparer pour autant.

2 Retour sur la notion de notion de *compétence à communiquer langagièrement*

Beacco (2007) nous rappelle bien que la *compétence à communiquer langagièrement*³ implique la mobilisation de compétences assez diverses et de leurs composantes (linguistiques ou non) à plusieurs niveaux et ce de façon à produire des énoncés appropriés à une situation de

³ Selon le *Cadre* (Plusieurs auteurs, 2001), « La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. » (p. 17) Elle est « mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (...) » (p. 18).

communication spécifique : « L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir ('la langue') globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples » (BEACCO, 2007, p.77).

Ce regard envers la multiplicité et la complexité des composantes tournant autour de la compétence à communiquer langagièrement et le concept de compétence lui-même a déjà été l'objet de nombreux travaux dans le domaine de l'acquisition et de l'enseignement-apprentissage des langues secondes et des langues étrangères. Rappelons à ce sujet les réflexions proposées par Doehler (2005), qui a passé en revue et revisite les différentes conceptions sur la notion de compétence engendrées par quelques auteurs au fil du temps, dont notamment Hymes et Chomsky.

Selon l'auteure, des notions de compétences fleurissent dans le champ de la linguistique depuis les années 1970, tout en s'avérant productives car opposées. D'une part, quelque chose d'abstrait et de systématique (Chomsky) ; d'autre part, quelque chose de contextuel et de communicationnel (Hymes). D'une façon ou d'une autre, ce qui en ressort, toujours d'après l'auteure, c'est une certaine négligence de la nature actionnelle du langage.

Compte tenu de ce constat, Doehler finit par redéfinir la notion de compétence dans la mesure où elle propose une compréhension centrée sur sa nature actionnelle, collective et socioculturelle en s'appuyant sur les études qui considèrent le système cognitif à partir d'un biais interactionniste et socioculturel.⁴ En effet, ces contributions démontrent la nature socialement située du processus cognitif et son développement ; des connaissances, des interprétations, la capacité d'action et de pensée seraient alors le résultat d'une activité pratique qui, une fois réalisée dans l'intersubjectivité, aurait lieu en contextes socioculturels spécifiques.

Aussi Doehler instaure un renouveau dans la notion de *compétence*, puisqu'elle s'éloigne des positionnements hégémoniques qui saisissent le sujet d'un point de vue individualiste (compétence comme propriété individuelle), décontextualisé (ignore la pratique et les situations concrètes) et isolant (indépendant d'autres connaissances).

La pertinence de ces considérations pour l'actuel stade de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, en l'occurrence le français sur objectif universitaire, s'inscrit, à notre sens, dans un cadre théorique et méthodologique plus ample et fortement lié à la croissance des échanges linguistiques, culturels, politiques à niveau mondial. De fait, de plus en plus des

⁴ Consulter à ce sujet VYGOTSKY, L. S., *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

apprenants de français langue étrangère (dorénavant FLE) envisagent un complexe *agir en langue* (très) *situé* dans des pays francophones et la seule maîtrise « structurale » (grammaticale) du français ne leur suffira pas. Au contraire, il leur faudra s'approprier le français en tant que langue-culture insérée dans de multiples contextes.

Nous entendons par là que la compétence à communiquer langagièrement et les compétences qui l'intègrent, vues de par leur sens social, ne pourront pas être travaillées séparément chez l'apprenant. Leur systématisation nécessitera, avant toute chose, l'analyse et la compréhension à bien des éléments en jeu dans la compétence à communiquer langagièrement pour que l'enseignant puisse mettre en œuvre des formes et des objectifs d'enseignement pertinents.

Dans la suite de cet article, nous proposons revisiter notre travail de préparation des étudiants de l'EPUSP - des « acteurs sociaux » en langue, d'après ce que nous avons exposé auparavant – tout en ayant en vue un processus d'enseignement qui se base sur l'opérationnalisation des composantes de la compétence à communiquer langagièrement.

3 Articuler des composantes de la compétence à communiquer langagièrement en FOU

Beacco (2007) définit trois grandes catégories de composantes qui se manifestent avec une certaine régularité dans la compétence à communiquer langagièrement, à savoir : « les composantes linguistiques », « les composantes stratégiques » et « les composantes à caractère notamment social » (BEACCO, 2007, p. 80-81). Il a été donné au *Cadre européen commun de référence pour les langues* de mettre en relief celles-ci et ce avec réussite. Selon ce document, les *composantes linguistiques* concernent les connaissances sur la langue et les activités cognitives impliquées dans son usage, telles que mémoriser, déduire, classifier ; les *composantes sociolinguistiques* font référence à la manipulation des normes sociales qui coordonnent la langue, ses registres et ses dialectes ; et les *composantes pragmatiques*, qui envisagent le discours en tant qu'interaction face à face entre des individus souhaitant, au bout des comptes, agir l'un sur l'autre. Le *Cadre* privilégie les composantes sociolinguistiques, ce qui a indiqué un tournant dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères⁵. Par ailleurs, Beacco (2007) souligne

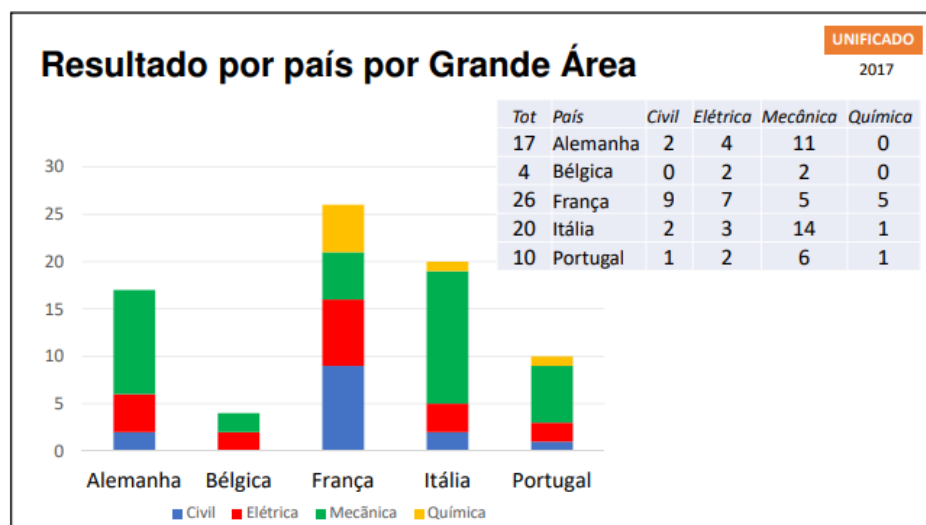
⁵ En même temps, toujours selon Beacco (2007), malgré les bénéfices pour l'activité enseignante issues de cette orientation du *Cadre*, sa proposition finit par rassembler dans un seul ensemble des éléments assez hétérogènes et, en plus, ignore l'unité et l'ampleur de la catégorie des *genres discursifs*, reléguée à la compétence des composantes

qu'un tel regard sur la nature de la langue ferait ressortir une certaine liberté pour le professeur des langues étrangères, vu qu'il pourrait adapter à chaque fois ses choix aux différents contextes d'enseignement et à leurs principes socio-éducatives spécifiques (p. 86-87).

La complexité inhérente au « agir en langue » de l'étudiant de l'EPUSP partant en échange attire notre attention pour le besoin de discuter des choix pédagogiques qui puissent rendre compte aussi bien des éléments constitutifs du profil de l'apprenant que des composantes de la compétence à communiquer langagièrement à être mobilisées en fonction des « tâches de référence » qui doivent être au cœur d'un programme de formation en FOU.

Dans le cas traité ici, la « tâche de référence » principale est la mobilité universitaire en France, surtout en modalité de double diplôme. L'importance et représentativité de ce fait est validée par notre expérience d'environ trois ans auprès de ce public, mais aussi par des données statistiques présentes sur le site de l'institution (Fig.1) :

Figure 1 : La France, première place au classement de destinations de mobilité internationale à l'EPUSP



Source : Site: https://novo.poli.usp.br/wp-content/uploads/2010/01/media_download_crint_Consideracoes-sobre-o-Processo-Seletivo-para-Duplo-Diploma-2019.pdf

pragmatiques. En effet, à la fin de son article, Beacco souligne la nécessité de remettre en question la place de cette catégorie en nous invitant à cet exercice de réflexion.

Pour s'approfondir dans la critique qui se fait actuellement au Cadre, le lecteur peut consulter l'ouvrage *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Maison des langues, 2009. Il s'agit d'un recueil d'articles sur le *Cadre*. Selon la critique y présente, le *Cadre* se réfère à l'approche actionnelle de manière insistante, mais peu développée. Ceci pourrait peut-être donner place à de nouvelles recherches. En plus, en ce qui concerne le concept de compétence, le *Cadre* serait encore trop attaché à une réflexion touchant surtout le monde professionnel, laissant de côté les compétences en action dans le monde scolaire.

Il sera donc question pour le professeur de FOU de préparer ces étudiants pour suivre des cours magistraux, des travaux pratiques (TP) et des TD de leur filière en France, proposer des solutions à des situations-problème liées à leur domaine, développer des projets de recherches, interagir avec leurs pairs, et, pour certains, effectuer un stage en entreprise française.

Nous passerons par la suite à une proposition d'activités didactiques censées répondre aux besoins du public de l'EPUSP. Ces activités tentent de prendre en compte cette action sociale qu'est la mobilité universitaire pour les étudiants à l'EPUSP, considéré en toute son ampleur. Ce faisant, nous envisageons d'offrir plus d'éléments pratiques au sujet de l'élaboration didactique en FOU, ce qui pourrait contribuer à des formations de formateurs dans le domaine.

Cette proposition est comprise par deux activités didactiques, à savoir l'exposé et le plan d'études. La pertinence de ce choix réside, tout d'abord, dans le fait que ces deux genres ne sont ni demandés par les concours d'entrée aux universités brésiliennes ni intégrés à la culture scolaire brésilienne, alors qu'ils sont sollicités aux étudiants français depuis le secondaire. De plus, le plan d'études est un document obligatoire pour l'étudiant de l'EPUSP postulant sa candidature pour une grande école française et l'exposé lui sera exigé tout au long de ses études en France. Nous pourrions encore souligner le fait que le travail sur le plan d'études et l'exposé permet de travailler, en classes, l'activité de production orale et l'activité de production écrite.

Les propositions qui suivront ne doivent pas être confondues avec un plan de cours ; au contraire, nous cherchons à mettre à disposition un outil de référence aux enseignants et non pas un « guide pédagogique ». Ce qui n'empêche, certes, que ces activités soient adaptées à d'autres contextes (profils, niveaux, etc.) en fonction des besoins et des objectifs à être cernés.

Seront explicités notamment les objectifs, les compétences/composantes, en plus du déroulement de chaque activité. Nous croyons que cette démarche peut éclairer le regard de l'enseignant en ce qui concerne le traitement des divers aspects imbriqués dans l'élaboration et la proposition d'activités destinées à des formations en FOU.

3 Élaboration d'un exposé sur les universités françaises partenaires de l'EPUSP

La séquence didactique ci-dessous s'adresse à des apprenants - en l'occurrence ceux à l'EPUSP - capables de solliciter et de donner des informations sur quelqu'un ou quelque chose en langue française, quand bien même ils auraient recours à une connaissance limitée des

composantes linguistiques, discursives et pragmatiques de cette langue-culture. En ce qui concerne l'activité en question, l'objet des descriptions et commentaires sera l'une des universités partenaires de l'EPUSP. Dans ce sens, nous ferons travailler, en même temps, une tâche communicative de base, c'est-à-dire, présenter quelque chose ou quelqu'un, tout en l'inscrivant dans le contexte du FOU. Par ailleurs, l'apprenant pourra peut-être réaliser de fait son échange dans l'université recherchée.

Cela dit, nous proposons que ladite séquence se fasse en six étapes qui peuvent se dérouler dans une période de 30 heures. Ce chiffre peut paraître excessif, mais il se justifie dans la mesure où l'étudiant EPUSP n'est pas habitué à exposer oralement et en public ses idées et à en débattre, ce qui est plus courant dans les formations des Sciences Humaines.

Un exposé à la française se compose à la base par les parties suivantes : a) Plan de l'exposé ; b) Introduction ; c) Développement (présentation d'une problématique, d'une situation, en plus d'exemples, de contre-exemples, etc.) ; d) Conclusion. Cela dit, élaborer un exposé, le présenter, donner des arguments contraires ou favorables à une idée ne sont pas des tâches évidentes et nécessitent de la pratique et une évaluation autocritique. En outre, choisir une institution pour poursuivre une formation supérieure dans son propre pays n'est pas toujours une tâche simple et peut se montrer encore plus difficile pour celui venant de l'étranger.

Dans un tel contexte, l'enseignant de langue étrangère n'est pas seulement un vecteur des connaissances linguistiques de la langue-culture enseignée, mais aussi un articulateur des composantes chez l'apprenant qui extrapolent la langue et font appel à des connaissances d'un autre ordre (par exemple, consulter des sites Internet, argumenter, structurer une exposition), d'où la notion de « pluriel » que nous avons soulignée tout à l'heure.

Nous avons pour but, d'un côté, d'examiner de plus près la diversité des composantes mobilisées et travaillées chez l'apprenant par l'application des séquences proposées ici et, d'un autre, d'analyser ce que cela implique en termes de complexité dans l'activité plurielle à être développée par le professeur en classe. Grosso modo, à la fin de cette séquence, l'étudiant EPUSP devra faire un exposé dans le cadre duquel il présentera à ses camarades l'une des universités avec lesquelles l'USP a établi un accord d'échange.

Il se peut que beaucoup de professeurs de langue-culture étrangère retrouvent une certaine difficulté lors du travail avec des discours directement impliqués et modifiés par l'usage dans les

diverses sphères des activités humaines⁶. Si nous prenons exemple sur notre expérience, nous pouvons nous rappeler les classes portant sur les noms des professions et formations de niveau supérieur. Ce lexique varie selon les nécessités sociales qu'établit l'organisation du monde du travail dans un pays ou langue-culture donnée.

Compte tenu de tout cela, dans la première étape de notre séquence didactique, nous envisageons d'informer notre apprenant sur la nomenclature, en langue-culture française, des diverses disciplines de l'ingénierie. Là, il s'agit bien de travailler sur la compréhension écrite auprès des apprenants.

Premièrement, nous proposons l'organisation d'un tirage au sort en classe. Les éléments tirés au sort étaient les noms des universités françaises ayant un accord avec l'École Polytechnique de l'USP⁷. Après, il faut orienter chaque apprenant vers le site d'une université pioché et, puis, nous leur avons demandé de lister les filières composant son offre. Une stratégie à mettre en place pour aider l'apprenant dans sa recherche est de le faire identifier les rubriques-types qui figurent sur les sites Internet des universités en France et de celui de l'USP. Si l'on se base sur l'exemple du site de l'USP, on trouvera les rubriques: « Enseignement », « Recherche », « Extension universitaire », « Institutionnel », « Nouvelles »⁸. On se retrouve sur une organisation similaire dans les sites des universitaires françaises partenaires. Voici les rubriques qui y sont les plus fréquentes : « Nom de l'institution » ou « Campus et instituts »; « Formation », « Les diplômés », « Formation initiale et Formation continue », « Formations » ou « Devenir ingénieur »; « Recherche » ou « Espace recherche »; « Vie étudiante », « La vie à l'école », « Campus » ou « Vie de campus »; « Partenariats », « Relations Entreprises » ou « Relations Industrielles ». Les apprenants seront amenés à établir des correspondances entre les deux listes et pondérer au regard de la localisation des informations sollicitées par l'enseignant (filières proposées, ce qui, par voie de règle, se trouve dans la rubrique "Formations"). La suite de cette recherche est faite à la maison (n'oublions pas

⁶On dialogue ici avec Bakhtin : "Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego de uma língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional." In. *Estética da criação verbal*, trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, WMF Martins Fontes, São Paulo, 2011.

⁷ Voir <http://www.poli.usp.br/pt/io/convenios-internacionais/instituicoes-conveniadas.html>

⁸ "Ensino"; "Pesquisa"; "Extensão"; "Institucional"; "Notícias". Source : <https://www5.usp.br/>

qu'une bonne partie de cette activité comptera sur le travail autonome de l'apprenant et le professeur doit éveiller les consciences des apprenants à l'importance de cette modalité de travail).

D'après ce que nous avons exposé ci-dessus, nous espérons que cette première étape mobilise chez l'apprenant les composantes qui suivent :

- faire des recherches sur Internet ;
- accéder à des sites en langue française ;
- avoir une connaissance sommaire sur le lexique du domaine universitaire pour régler des erreurs communes, telles que de dire "graduation" à la place de "licence" ;
- identifier des mots-clés d'un texte ;
- émettre des hypothèses au sujet des thèmes compris dans un certain mot-clé ;
- trier des informations ;
- compréhension interculturelle des noms des diplômes délivrés par l'université ;
- connaître l'organisation du système français d'enseignement.

Dans ce scénario, l'horizon du professeur s'élargit et les demandes concernant sa pratique deviennent plus complexes. Il ne s'agit plus là de faire saisir une liste exhaustive des filières en français, mais de l'aider à apprendre à apprendre une langue étrangère (la lecture par mots-clés et hypothèses est une expertise qui s'inscrit dans cet objectif), ou de remédier à des difficultés qui pourraient le bloquer, y compris la manipulation des matériels dans sa propre langue maternelle.

Dans un deuxième moment, nous proposons la mise en commun des recherches faites à la maison à l'issue de laquelle l'apprenant doit sélectionner l'université qui sera le thème de son exposé. L'université choisie doit, bien évidemment, s'ancrer sur la pertinence des diplômes offerts pour le parcours tracé par chacun (projet de recherche, domaine de spécialité, etc.)⁹. Ensuite, les

⁹ Voici quelques exemples de filières de l'ingénierie proposées par quelques universités françaises. Observons la diversité dans la façon de les organiser et présenter :

Agro ParisTech □ Formations : Agro-alimentaire ; Agronomie ; Aménagement du territoire ; Biologie ; Chimie ; Développement / Economie rurale ; Développement durable ; Eau ; Economie / Entreprises ; Environnement ; Forêt / Bois ; Milieux naturels / Ecosystèmes ; Nutrition / Santé ; Politiques publiques ; Qualité / Sécurité ; Sciences animales ; Sciences végétales ; Système d'information / Modélisation. Source : <http://www2.agroparistech.fr>

Arts et Métiers ParisTech □ Formations : Ingénieur généraliste : 3 axes (génie mécanique ; génie énergétique ; génie industriel et productique). Source : <https://artsetmetiers.fr/>

Centrale Supélec □ Formations : Le diplôme d'ingénieur des Arts et Manufactures ; Le diplôme d'ingénieur Supélec. Source : <https://www.centralesupelec.fr/>

apprenants s'organisent par filières¹⁰ pour discuter de leurs choix et motivations. Au fil de cette activité, les étudiants développent des capacités telles que :

- s'organiser par filière (en groupe)
- poser des questions aux camarades de classe ;
- faire le bilan d'une recherche ;
- exposer par écrit et brièvement des informations ;
- émettre des hypothèses sur les noms des filières.

Dans la troisième étape, les étudiants se mettront à faire le résumé des informations qu'ils auront sélectionnées au vu de dresser un portrait de l'université choisi. Voici quelques suggestions d'informations à cibler : la localisation de l'université ; la mise en relief de l'institution dans le scénario de la recherche ; sa structure physique ; les licences proposées ; la vie étudiante ; les caractéristiques globales de l'un des diplômes proposés : durée, stage, débouchés possibles. Il se fera nécessaire aider l'apprenant à ce stade-là, car il sera amené à mobiliser des compétences assez variées.

Une grande partie de l'étape suivante comptera de nouveau sur le travail autonome de l'étudiant. Il s'agit du moment d'élaboration des diapositives de la présentation. L'apprenant disposera d'environ cinq minutes et devra proposer en amont un titre, sélectionner quelques images et informations et les présenter au professeur pour validation ; celle-ci étant décernée, il se lancera dans la conception des diapositives. Dans cette phase, les apprenants devront :

- manipuler un logiciel de création de diapositives ;
- synthétiser une idée pour créer un titre ;
- établir des critères de sélection, créativité et style ;
- trier des images et réfléchir aux critères pour le faire ;
- synthétiser des informations en points/axes pour les présenter brièvement ;
- mettre en relation et comparer les cultures brésilienne et française.

Avant d'attaquer l'étape de l'exposé, il se fait nécessaire que le professeur travaille auprès de ses apprenants les énoncés-types du genre *exposé* à la française. On ne peut pas se passer de

¹⁰ Filières proposées par l'USP : Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Computação; Engenharia de Materiais; Engenharia de Minas; Engenharia de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica (ênfases possíveis: Computação; Automação e Controle; Energia e Automação; Telecomunicações); Engenharia Mecânica; Engenharia Mecatrônica; Engenharia Metalúrgica; Engenharia Naval; Engenharia Química. Source : <https://www.poli.usp.br/ensino/graduacao>

ces outils linguistiques et ce n'est pas non plus si évident pour l'apprenant allophone qu'un exposé doit s'initier de manière formelle et claire avec une phrase du type *Bonjour, je vais vous parler de...* En somme, d'autres repères doivent occuper une place aussi importante, comme les connecteurs *Premièrement, Ensuite, Finalement* ; et la façon d'exposer des données statistiques : % (*pour cent*), *un sur quatre*, etc. Par conséquent, dans cette étape les composantes mobilisées seront surtout linguistiques et liées à *l'impératif, politesse, nombres, connecteurs logiques, discours rapporté*.

Pourtant, au-delà de ces composantes, il faudra prendre aussi en compte le travail avec la gestion du temps pendant la présentation de l'exposé et la nécessité de présenter toujours les sources des informations présentées.

Dans la sixième et dernière partie, les apprenants présenteront l'exposé en cinq minutes au maximum. Il serait intéressant aussi de proposer une activité postérieure susceptible de stimuler l'observation de tous les apprenants à l'égard de l'exposé des camarades. On pourrait, par exemple, leur demander de poser des questions pour demander des précisions.

Finalement, après l'exposé, les apprenants et l'enseignant pourront échanger (donner des retours, des impressions, des suggestions) à propos de l'ensemble de la séquence, ce qui permettra à l'enseignant de la perfectionner à chaque fois.

4 Élaboration d'un *plan d'études* pour postuler sa candidature pour les universités partenaires de l'EPUSP

Le plan (ou projet) d'études est un écrit obligatoire à qui souhaite postuler sa candidature pour une institution d'enseignement supérieure française, quel que soit le type de mobilité. Son but étant de servir comme un guide d'orientation quant aux activités que l'étudiant s'est proposé de réaliser dans l'institution d'accueil, il représente tout un projet d'études qui doit contenir au minimum (a) une présentation de l'étudiant-candidat, (b) son parcours d'études et, le cas échéant, son parcours professionnel jusqu'à présent, (c) les raisons pour lesquelles il a décidé d'adresser sa candidature à l'institution d'accueil et (d) son emploi du temps (disciplines à suivre, stage à effectuer, parmi d'autres choses). Le tout comprenant de trois à cinq pages écrites avec un style objectif et succinct.

Toutefois, et tout comme pour l'exposé, nous insistons sur le fait que le processus de production d'un plan d'études ne peut pas du tout être considéré comme quelque chose d'évident. Il

suffit de dire que dans le processus de sélection des institutions d'enseignement brésiliennes on ne demande pas de plan (ou projet) d'études aux lycéens, même pas un dossier de candidature, d'où la pertinence de le travailler davantage au moyen de la présente séquence didactique.

La séquence démarre par une recherche sur Internet, plus précisément sur des sites d'institutions françaises d'enseignement supérieur en génie. L'idéal à ce stade-là est de prioriser, tout comme pour l'exposé, celles qui disposent d'accords déjà signés avec l'université d'origine des apprenants, en l'occurrence l'EPUSP, pour faire en sorte que l'activité soit ancrée dans leurs besoins. Pour ce faire, l'enseignant peut dès le départ apporter une liste d'institutions partenaires organisée par filières, ce qui contribuera à mieux cibler pendant leur recherche en autonomie les institutions potentiellement pertinentes pour leur mobilité future. Nous ne prévoyons pas de quantité minimale d'institutions à découvrir, par contre, il est souhaitable qu'ils en découvrent deux au minimum.

Après avoir pris contact avec ces sources, l'enseignant proposera une mise en commun de sorte à les faire partager ce qui en ressort, par exemple les impressions eues au long de la recherche, la mise en page des sites, le lexique communément employé, l'organisation des informations, etc. Pour ce faire, il peut leur lancer des questions (La mise en page et l'organisation des informations sur les sites consultés sont-elles standardisées ? En quoi sont-elles différentes ou pareilles ? Quelles en sont les principales rubriques ? La façon dont on organise les informations est la même que nous retrouvons chez nous, au Brésil ?).

Une fois la mise en commun réalisée, l'enseignant demande aux apprenants de choisir deux ou trois institutions issues de la recherche faite en amont. Ensuite, il leur demande de présenter oralement ces institutions afin d'explicitier le processus (outils employés, difficultés, curiosités, etc.) qui les ont amené à sélectionner ces institutions ainsi que présenter un tableau avec des critères leur permettant d'émettre des appréciations sur chacune d'entre elles. Cette appréciation pourra se faire à travers un tableau contrastif dans lequel on énumère les points fort et faibles de chacune en fonction des critères pré-établis. Ces critères peuvent être définis en commun ; nous en proposons quelques-uns : (i) niveau d'internationalisation (basé sur des classements internationaux de renommée) ; (ii) niveau d'excellence académique (basé sur des classements) ; (iii) nombre et types d'activités extracurriculaires proposées ; (iv) offre de bourse et d'aide financière ; (v) partenariats avec des entreprises ; (vi) accueil dispensé par le Service de Relations Internationales (mesuré par exemple par la réponse accordée à un message envoyé par les apprenants).

À considérer que l'objectif majeur de cette étape pour l'enseignant n'est pas d'entreprendre une évaluation uniquement linguistique de la présentation, mais, et surtout, d'évaluer les composantes et compétences qu'ils auront su mobiliser pour l'accomplir à bon escient, dont notamment :

- faire des recherches sur internet
- naviguer sur des sites en langue française
- collecter et sélectionner des informations selon des critères
- justifier un choix
- présenter une institution supérieure en lignes générales
- élaborer des graphiques, des tableaux
- analyser, comparer et contraster des éléments

Enfin, parmi les institutions appréciées, chaque apprenant doit en choisir une pour laquelle il va postuler sa candidature dans le cadre d'un programme de mobilité en modalité de double diplôme. Leur choix doit, bien entendu, être cohérent avec l'appréciation qu'ils viennent d'exposer. Le plus important à ce stade est d'assurer que les compétences liées à la définition de critères et à la justification du choix qui en résulte soit encore une fois mobilisées. Le guidage fait par l'enseignant passe d'ores et déjà à envisager la tâche finale de la séquence, c'est-à-dire l'écrit qu'est le plan d'études.

Après avoir défini l'institution, chaque apprenant doit procéder à une deuxième recherche, plus détaillée maintenant, afin d'investiguer à fond la formation proposée sans pour autant perdre de vue sa pertinence par rapport à sa formation dans l'institution d'origine (EPUSP). Il faut souligner que, ici, l'activité se tourne vers l'identification entre l'université d'origine de l'apprenant et la formation qu'il y poursuit.

Pour que le choix de l'université d'accueil soit justifié au mieux l'apprenant doit récolter un large éventail d'informations mises à disposition par l'institution choisie, voire par d'autres sources complémentaires (un contact privilégié, un article de presse, etc.). Ainsi, cette étape exige-t-elle la lecture de documents à contenus relativement spécialisés car propres au contexte universitaire, à savoir la structure du cursus, les démarches pour l'inscription aux disciplines et les pré-requis, le calendrier, le descriptif et le volume horaire des disciplines, les particularités de la filière, parmi d'autres. Étant donné que les apprenants vont sans doute avoir à traiter nombre de données,

l'enseignant peut décliner cette étape en sous-étapes et établir des délais précis pour chacune d'entre elles.

Dès lors, en disposant des toutes les données, les apprenants passent à préparer leur transposition vers le plan d'études. Pour cette préparation, l'enseignant peut tout d'abord proposer un schéma à remplir dans lequel contiendront des éléments génériques (emploi du temps, par exemple) aussi que des éléments plus spécifiques (toutes les disciplines choisies, par exemple). Une autre possibilité, c'est de leur proposer d'élaborer un sommaire avec des items relativement détaillés de façon à prévoir comment seront distribuées les informations. Quoi qu'il en soit, pour cette étape les apprenants doivent être en mesure de :

- lire des documents appartenant au contexte universitaire et professionnel français
- comparer l'offre de formation d'institutions différentes
- se mettre en relation avec des pratiques socioculturelles distinctes des siennes
- établir un plan d'un plan d'études / un sommaire

Une fois rédigé, ce plan du plan d'études sera rendu à l'enseignant pour validation. Après ce, l'étape de production du plan d'études à proprement parler est en mesure de débuter.

La rédaction du plan d'études doit être orientée vers les caractéristiques propres à ce genre textuel. Il faut donc que l'enseignant en présente les parties essentielles, dont : 1. Se présenter ; 2. Expliquer son parcours académique/professionnel et la formation suivie à l'université d'origine ; 3. donner des arguments pertinents pour avoir sa candidature retenue ; 4. Présenter son emploi du temps et justifier le choix de disciplines à suivre ; 5. Expliciter la pertinence de l'expérience de l'échange au niveau académique, professionnel et culturel.

Les composantes à être mobilisées doivent correspondre à la fois à la structure du plan d'études et à la façon dont les éléments d'ordre subjectif sont exposés, tout en misant sur des outils discursifs relatifs à l'argumentation. Le niveau de l'argumentation est spécialement important dans ce cas car le plan d'études est un des documents qui composent le dossier de candidature – et celui-ci peut être accepté ou non. Cela dit, les compétences et les composantes à être mobilisées par cette tâche finale visée par la séquence en question reposent notamment sur les éléments suivants :

- respecter la structure d'une lettre
- synthétiser des informations

- classer et organiser des éléments selon le critère d'importance
- donner des arguments pour justifier un choix

Pour conclure, l'enseignant donne un retour aux apprenants. À la prochaine étape, les apprenants réécriront les passages indiqués par l'enseignant en vue de perfectionner le texte autant de fois que nécessaire. Une dernière version sera nouvellement rendue à l'enseignant, qui la validera à son tour.

Finalement, pour une toute dernière activité, nous proposons un exposé oral du plan d'études élaboré par chaque apprenant. La démarche à entreprendre pour cette présentation reprend celle mise en route lors de la première séquence.

Conclusion

Dans cet article, il a été question, principalement, des notions d' « action sociale » et « compétence à communiquer langagièrement ». Ces deux notions permettent de considérer de manière *complexe* la langue et, par conséquent, le travail de l'enseignant de langue-culture étrangère. D'une part, la réalisation d'une action sociale implique des interactions entre des sujets intéressés par le développement et accomplissement d'actions chargées de sens pour ces individus et, parfois, pour la société (par exemple, la recherche scientifique à l'université). D'autre part, la compétence à communiquer langagièrement recouvre une gamme étendue de sous-compétences et de composantes qui seront mobilisées et développées au sein des activités menées par des individus en interaction.

Cet encadrement théorique s'est montré pertinent pour la réflexion sur les actions d'enseignement-apprentissage à mener auprès des étudiants de l'EPUSP inscrits à des programmes d'échange en France, grâce à la possibilité, pour l'enseignant, de changer son regard sur ce qu'il enseigne et sur les besoins de ses apprenants. Se retrouvant devant la complexité traduite par la compétence à communiquer langagièrement et par les actions sociales visées par les formations en FOU, le regard de l'enseignant doit se montrer capable de creuser, d'analyser et d'évaluer les composantes en jeu dans une formation et, par conséquent, répondre aux besoins les plus concrets de ses apprenants. À ce sujet, comme l'ont bien démontré Mangiante et Parpette (2011), n'oublions pas l'importance fondamentale de bien identifier les besoins des apprenants

participant à des formations en FOU, compte tenu de l'urgence et de la spécificité dans laquelle elles se réalisent.

Références

BEACCO, J.-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier, 2007, p. 70-90.

DOEHLER, S. P. De la nature située de compétences en langues. In : BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Org.). *Repenser l'enseignement de langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Presse universitaire du Septentrion, 2005, p. 41-68.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

PUREN, C. Différents niveaux de l' « agir » en classe de langue-culture : TP sur la notion de « compétence ». Disponible sur

<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/054/>. Accès : le 25 nov. 2020.

PUREN, C. Entrées libres en didactique des langues et cultures. *Les Cahiers pédagogiques*, n. 437, nov. 2005.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier, 2001.