HAL
open science

Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants.

Laura Abou Haidar

To cite this version:

Laura Abou Haidar. Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants.. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 2019, Démarche FOS et pratiques de classe. Articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, 47, pp.30-53. hal-02013177

HAL Id: hal-02013177

https://hal.science/hal-02013177

Submitted on 9 Feb 2022

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.

Version manuscrit auteur.e : Accepted Author Manuscript.

Laura Abou Haidar. Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants. *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, CCIP, 2019, Démarche FOS et pratiques de classe. Articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, pp.30-53.

Disponible sur :
https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs_Mai_2019_n47-2.pdf

Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants

Laura ABOU HAIDAR, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM

Introduction

Lorsque la thématique de la journée d'étude dont sont issus ces actes s'est posée, il nous a paru utile d'explorer la question du sentiment de légitimité de l'enseignant face à ses apprenants. En effet, que cela soit à travers notre propre expérience d'enseignante de FOS auprès de publics de professionnels variés, ou à travers les échanges avec des enseignants exprimant leurs craintes et leurs inquiétudes dans certains contextes professionnels, certaines inquiétudes récurrentes sont susceptibles d'émerger et d'être exprimées par les enseignants de FOS : la mise en présence, dans un contexte didactique, d'un enseignant de langue occupant théoriquement de ce fait une position haute, et d'un public de professionnels occupant de ce fait une position basse, mais possédant des compétences spécifiques dans son domaine, pourrait constituer un risque (Cicurel, 2011 : 139) potentiel pour la face de l'enseignant. Il est donc apparu pertinent d'interroger le sentiment de légitimité des enseignants par rapport à leurs apprenants, en leur donnant la possibilité de s'exprimer sur cette question. Il est probable, comme l'écrit Fallet (2016), que de plus en plus de spécialistes de disciplines autres que la didactique du FLE arrivent au FOS armés d'une solide expérience antérieure dans leur domaine de spécialité ; il est sans doute possible également que les profils des enseignants de FOS soient en train d'évoluer au fil du temps ; il n'en reste pas moins que ce sont majoritairement des enseignants de FLE qui se voient confier des cours de français sur objectif spécifique, scientifique, ou professionnel. Nous avons donc voulu interroger le sentiment de légitimité des enseignants en posant l'hypothèse suivante : la position haute de l'enseignant pourrait se trouver déstabilisée dans certains contextes et face à certains apprenants et affecter ainsi leur sentiment de légitimité en mettant leur « rôle en péril » (Cicurel, 2011 : 45).

S'il paraît important d'interroger ces acteurs du FLE sur leur ressenti, c'est parce que nous pensons que la question de la légitimité a sans doute un impact sur la relation didactique mais aussi sur les performances de l'enseignant, et par là-même sur l'efficacité de l'enseignement.

Après avoir présenté des notions théoriques qu'il nous semble utile de solliciter, nous analysons les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'une quarantaine d'enseignants français et étrangers exerçant dans de multiples lieux et structures et auprès de divers publics dans le domaine du FOS. Nous proposons d'élargir la réflexion sur des éléments

potentiellement définitoires de la notion de la légitimité, telle qu'elle est perçue par les enseignants.

1. Interroger le sentiment de légitimité de l'enseignant de FOS : cadre théorique et concepts sollicités

Notre réflexion prend pour point de départ les travaux sur le « répertoire didactique », telle que cette notion est abordée par Cadet (2005 : 62), à savoir « l'ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de modèles de références socioculturels […], acquis par expérience, observation et/ou imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle pédagogique ». En particulier, ce sont les « modèles intériorisés » (Cicurel, 2011 : 219) de l'enseignant que nous avons souhaité approcher, en nous intéressant plus précisément aux « représentations, croyances et savoirs » (Cambra Giné, 2003), définis comme un « ensemble de constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels, mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis » (Cambra Giné, 2003 : 211). La manière dont un enseignant se représente sa posture nous a également interpellée : cette notion est appréhendée dans des travaux d'auteurs tels que Cambra Giné (2003), Causa (2012), Deschryver & Lameul (2016) ou Lameul (2005), et est « forgée par notre histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures » (Deschryver & Lameul, 2016 : 2). Si on complète cette acception avec le fait que la posture est construite dans l'histoire scolaire sociale et personnelle du sujet (Bucheton, 2001), on peut émettre l'hypothèse que le dispositif d'enseignement et d'apprentissage peut être affecté en fonction de la posture adoptée par l'enseignant. L'enseignant peut en effet adopter « une posture active, dans laquelle l'agent exprime son engagement à exercer son action sur les choses ou ses intentions de réaliser certains objectifs » (Bronckart, 2004 : 96), ou à l'opposé, « une posture fataliste, dans laquelle l'agent se sent impuissant face à l'inconnu et l'incertain, et manifeste son incapacité à agir » (*ibid.*).

La question de la légitimité telle qu'elle est perçue par l'enseignant nous interpelait dans ce qu'elle exprime sur la remise en cause des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant, à travers les moments « où l'expertise « change de mains » » comme le formulent Moore et Simon (2002 : 1). Or la pédagogie est régie par des lois telles que « l'asymétrie de statut »

(Robbes, 2006) entre l'enseignant et l'élève. Comme l'écrit Muller (2010 : 1) : « 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 ».

Dans un cours de FOS, les rôles et les places sont susceptibles d'être plus facilement déstabilisés que dans un cours de français général : toute relation pédagogique implique un certain déséquilibre dans la maîtrise des contenus entre enseignant et enseigné, et ce déséquilibre est généralement en faveur de l'enseignant. Cependant dans un contexte d'enseignement du FOS, il existe en quelque sorte un « déséquilibre en miroir » (Mangiante et Parpette, 2004) en faveur de l'apprenant cette fois-ci, lequel, s'il n'est pas encore compétent dans la langue cible, possède une compétence certaine dans le domaine de spécialité ou professionnel considéré ; cela « peut déstabiliser l'enseignant, provoquant l'apparition de sentiments d'illégitimité et d'insécurité » (Fallet, 2016). Et comme l'affirme Carras (2017 : 75), cette « perte de position haute […] peut engendrer des conflits de légitimité avec l'enseignant. […] Le traditionnel rapport asymétrique au savoir entre l'enseignant et l'apprenant est remis en cause, dans la mesure où les apprenants possèdent eux aussi un savoir lié à leur expertise dans leur domaine, savoir que ne possède pas l'enseignant ». Il s'agit d'une menace pour la face (Goffman, 1974) qui a sans doute un impact sur la situation didactique.

Cela nous amène naturellement à la question de la légitimité de l'enseignant. La légitimité est la qualité de ce qui est légitime, selon la définition récurrente des lexicographes : un enseignant légitime est un enseignant reconnu dans sa position haute, reconnu comme dépositaire de l'autorité dans le sens où « celui qui fait autorité n'est pas autoritaire. C'est « la compétence qui fait autorité » » (Oury & Pain, 1972 : 305). Et on ajoute avec Robbes (2006 : 115) que « mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité ». Un enseignant légitime est donc celui dont les compétences sont reconnues par l'apprenant, qui le place en position haute d'expert et de dépositaire de l'autorité éducative. A fortiori, un enseignant légitime est lui-même convaincu de ses propres compétences, dans un processus d'auto-reconnaissance qui fait qu'il est intimement persuadé que la position haute d'expert qu'il occupe est une position appropriée, compte tenu du fait qu'il est dépositaire de l'autorité éducative.

C'est en sollicitant cet angle théorique que nous avons souhaité donner l'occasion aux premiers concernés d'exprimer leur ressenti sur ce sujet : les enseignants de FOS sont-ils eux-mêmes

convaincus de leur propre légitimité ? À quelles difficultés sont-ils confrontés, et quelles stratégies de résolution mettent-ils en place pour les contourner ?

2. Méthodologie adoptée

2.1. Démarche

L'excellente enquête menée par Fallet (2017) dans le cadre d'un mémoire de Master 2 dirigé par Carras et intitulé *Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS* a servi de fondement à notre propre étude : Fallet ouvre une piste de réflexion et de recherche qui nous semble inédite dans le champ des représentations et du ressenti des enseignants de français auprès de publics spécifiques. Elle se focalise en effet entre autres sur la question de la légitimité de l'enseignant, non seulement à travers des questionnaires et des entretiens auprès d'enseignants, mais également auprès d'un public d'étudiants. Elle met en perspective le vécu et le ressenti des uns et des autres dans une démarche tout à fait originale et instructive. Nous avons voulu aller plus loin dans le sens où nous avons souhaité toucher des enseignants en provenance de divers horizons géographiques et culturels, affectés dans plusieurs zones géographiques et dans plusieurs types d'institutions. Il nous a semblé important d'ouvrir la question relative aux difficultés rencontrées par les enseignants et aux différents types de stratégies de résolution, incluant la collaboration avec des enseignants experts. Enfin, il nous paraissait utile de donner aux enseignants interrogés l'occasion de s'exprimer sur les conditions de la perception de leur propre légitimité dans l'exercice de leur fonction d'enseignant de FOS.

2.2. Présentation du questionnaire

Compte tenu de ces éléments, le moyen le plus efficace pour commencer cette étude exploratoire nous a paru être une enquête par questionnaire, anonyme, soumise en ligne de manière à ce qu'elle puisse toucher des enseignants géographiquement éloignés. Le fait d'opter pour un questionnaire constitue un pari relativement risqué compte tenu de l'objet même de cette étude : nous avons tenté d'en limiter l'impact négatif dans le cadre de la formulation des

questions et en particulier des questions ouvertes, ce sur quoi nous reviendrons plus loin. Nous avons opté pour un formulaire Google pour collecter les données, pour plusieurs raisons :

- Les modalités de questions proposées, qu'elles soient ouvertes ou fermées, nous semblaient correspondre aux objectifs fixés pour l'enquête ;
- Son caractère intuitif et son ergonomie, aussi bien pour ce qui est de son usage lors de la conception du questionnaire, que pour les répondants, a constitué un élément déterminant ;
- La gestion des réponses et la possibilité de les exporter sur un fichier de traitement quantitatif permettaient une exploitation rapide et efficace ;
- L'analyse multicritériée disponible et la présentation des résultats étaient conformes aux attentes dans le cadre de cette étude.

Le questionnaire est constitué de 41 questions, ouvertes ou fermées, divisées en 7 sections. La première section présente l'enquête en quelques lignes :

Cette enquête est effectuée dans le cadre d'une recherche sur les représentations et la posture des enseignant.e.s de français sur objectifs spécifiques et français de spécialité, face à un public professionnel et/ou spécialisé. Les réponses sont anonymes et seront exploitées à des fins de recherche exclusivement, au sein du laboratoire LIDILEM de l'université Grenoble Alpes. L'appellation FOS est utilisée d'une manière générique très large pour désigner le français sur objectif spécifique, le français de spécialité, le français des disciplines, le français langue professionnelle. Merci pour votre contribution[1].

La deuxième section est intitulée : « *Qui êtes-vous ?* ». Elle propose aux répondants de renseigner 13 questions : leur genre, leur âge, leur nationalité, leur diplôme le plus élevé en didactique des langues, leur pays actuel d'exercice, leur profession actuelle, le nombre d'années d'enseignement du FOS, les différents lieux et différentes institutions d'exercice en tant qu'enseignant de FOS, les spécialités ou domaines d'exercice, les types de publics d'apprenants auxquels ils sont confrontés, leur formation antérieure initiale ou continue en didactique du FOS, leur usage de matériels ou de méthode de FOS. Il leur est enfin demandé s'ils ont déjà conçu un cours de FOS et de préciser le cas échéant dans quelle spécialité ou domaine.

La troisième section est intitulée : « *Formation personnelle antérieure dans un/des domaines de spécialité* ». Parallèlement à des questions sur le type et les domaines des formations concernées, les enseignants doivent répondre aux questions suivantes :

Cette formation disciplinaire est-elle un avantage pour votre pratique d'enseignant.e de FOS ? Expliquez.

[1] Pour faciliter la lecture, les extraits de l'enquête (aussi bien les questions que les réponses des enseignants) seront rédigés en italique.

Le cours de FOS que vous assurez aurait-il été de la même qualité si vous n'aviez pas suivi une formation disciplinaire ?

Auriez-vous accepté d'assurer un cours de FOS dans une discipline à laquelle vous n'auriez pas été formé.e ?

La quatrième section est intitulée : « *Quel est votre degré d'adhésion avec les propositions suivantes ?* ». Les enseignants sont invités à se positionner sur leur sentiment de sérénité et de stress, de légitimité et d'illégitimité, de sécurité et d'insécurité, de confiance, de compétence et d'incompétence. Ils sont enfin invités à renseigner la question ouverte suivante : « *Lorsque j'enseigne le FOS à des spécialistes, je me sens…* ».

La cinquième section est intitulée : « *Stratégies d'enseignement et difficultés rencontrées* ». Les enseignants sont invités tout d'abord à cocher parmi une liste d'items proposée, en réponse à la question « *Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous enseignez le FOS* ? ». Les items couvrent des notions variées : « *aborder des concepts, trouver des documents supports, concevoir des séquences de classes, des activités pédagogiques, prévoir une progression, une évaluation, répondre aux questions des apprenants sur les thèmes évoqués, comprendre la démarche disciplinaire…* ». Les enseignants interrogés doivent également s'exprimer sur les stratégies qu'ils mettent en place pour enseigner le FOS, en choisissant parmi une liste d'items proposés, par exemple : « *collaborer avec d'autres enseignants, utiliser des manuels de FOS, des sites de FOS, des sites internet spécialisés dans la discipline, des ressources diverses de vulgarisation scientifique, se renseigner auprès des apprenants…* ». Deux dernières questions leur demandent de se prononcer sur les raisons pour lesquelles ils collaborent avec d'autres enseignants (de FOS, et de disciplines spécifiques), et de choisir un ou plusieurs items proposés, par exemple : « *discuter de la méthode, de la discipline, des contenus, corriger des copies, choisir des documents supports* ».

La sixième section est intitulée : « *Votre sentiment de légitimité en tant qu'enseignant.e de FOS* ». On leur demande de commencer par qualifier leur sentiment de légitimité lorsqu'ils sont dans la classe de FOS (en cochant parmi les propositions suivantes : Très fort, Fort, Modéré, Faible, Très faible). Ensuite, 6 questions ouvertes sont proposées :

Vous êtes-vous déjà senti.e illégitime face à des publics spécialisés ? Si oui, expliquez dans quel contexte.

Un apprenant a-t-il déjà remis en cause votre sentiment de légitimité dans un cours ? Si oui, expliquez le contexte.

Si un apprenant a déjà remis en cause votre sentiment de légitimité dans un cours : décrivez son attitude.

Si un apprenant a déjà remis en cause votre sentiment de légitimité dans un cours : décrivez les conséquences sur votre posture d'enseignant.e.

Pour vous, un.e enseignant.e de FOS légitime dans sa classe, c'est quelqu'un qui….

Pour vous, un.e enseignant.e de FOS illégitime dans sa classe, c'est quelqu'un qui….

La dernière section est intitulée : « *Pour conclure* ». Elle est constituée de cinq questions ouvertes :

Personnellement, vous sentez-vous capable d'assurer n'importe quel cours de FOS dans n'importe quel domaine ?

Y a-t-il des domaines dans lesquels vous ne voudriez pas assurer un cours de FOS ?

Que faut-il pour qu'un.e enseignant.e de FLE puisse prendre en charge sereinement une formation en FOS ?

Cherchez-vous à vous spécialiser dans les domaines dans lesquels vous assurez des cours de FOS ?

Que faut-il pour qu'un.e enseignant.e de FLE se sente parfaitement légitime pour assurer un cours de FOS ?

Sitôt le questionnaire conçu, le lien a été diffusé sur les réseaux sociaux, mais aussi à travers des organes de diffusion professionnels dans le domaine du FLE, et quelques associations de professeurs de français. Il est certain que compte tenu de sa longueur et en particulier des questions ouvertes qui en font partie, c'était un pari à relever. Quarante enseignants ont renseigné la totalité du questionnaire[2]. Le fait d'avoir proposé une enquête en ligne, anonyme, possède l'avantage de toucher des praticiens éloignés du lieu de conception, mais a l'inconvénient certain de ne pas atteindre des enseignants qui n'ont qu'un accès difficile ou restreint (voire n'ont pas d'accès) à internet. Comme nous le verrons plus loin, les données recueillies ont été analysées sur le plan aussi bien quantitatif que qualitatif, mais les effectifs très limités de répondants ne nous permettent que d'esquisser une réflexion qui pourrait être étayée par une enquête de plus grande ampleur[3].

2.3. Qui sont les enseignants de l'enquête ?

[2] Les questionnaires incomplets n'ont pas été intégrés dans l'étude.

[3] Nous considérons ainsi cette étude comme une étude préliminaire.

Cette enquête par questionnaire[4], soumise en ligne comme évoqué plus haut, a été renseignée par 40 enseignants, 6 hommes et 34 femmes. La moitié des répondants déclare appartenir à la tranche d'âge 31 à 40, 16 enseignants sont plus âgés, seuls 4 ont moins de 30 ans. Ils sont français pour la plupart, mais dix autres nationalités sont représentées : Egypte, Cap-Vert, Chine, Italie, Kazakhstan, Liban, Maroc, Pologne, Roumanie, Sénégal. La majorité des répondants exerce en France même si dix autres pays d'exercice sont également cités. Ce sont pour la plupart des enseignants expérimentés ayant plus de 5 ans d'exercice en tant qu'enseignants de FOS, qui se définissent pour la plupart comme enseignants/formateurs, et qui exercent pour plus de la moitié en université, même si d'autres lieux sont évoqués : centre de langues, Grande École, entreprise, Institut français… Pour ce qui est du nombre de lieux d'affectation, la moitié des répondants déclare exercer dans un unique lieu alors que l'autre moitié exerce dans plusieurs institutions ou organismes. Enfin, le diplôme le plus élevé en didactique des langues est le Master 2 pour 20 répondants, mais on compte également quelques docteurs. Il est à noter qu'une petite minorité possède un diplôme inférieur au Master 2 ou non universitaire (Licence, DAEFLE – diplôme d'aptitude à l'enseignement en français langue étrangère – ou DDIFOS – diplôme de didactique du français sur objectifs spécifiques)[5].

Lorsqu'on s'intéresse à la formation antérieure, à la question de savoir si les répondants ont déjà suivi des formations en didactique du FOS, l'absence de formation antérieure dans ce domaine est étonnamment exprimée par la moitié des répondants : cela interroge aussi bien sur l'accessibilité des formations délivrées dans le cadre de la formation continue par des organismes divers, que sur la place de la formation en didactique du FOS dans les cursus de formation initiale des futures enseignants de FLE. Seule une minorité déclare avoir déjà reçu une formation spécifique dans le domaine de spécialité des apprenants de FOS (management, droit…).

Cette absence de formation antérieure n'empêche pas les enseignants de s'approprier pleinement les savoirs et savoir-faire relatifs aux contenus enseignés : la moitié des répondants n'a jamais utilisé de manuel de FOS et conçoit ses propres cours. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'auto-formation joue un rôle primordial dans le cursus des enseignants et la manière dont ils s'approprient l'enseignement de la discipline dont ils ont la charge.

3. Analyse des résultats

[4] Les graphiques représentant l'ensemble des résultats figurent en annexe.

[5] Voir annexe en fin de document.

A la question de savoir si les enseignants enquêtés se sentent « sereins, légitimes, en sécurité, confiants, compétents », lorsqu'ils enseignent le FOS à des spécialistes, la figure 1 présente le portrait global qui se dégage des réponses exprimées. Il est à noter que les réponses négatives ne sont pas corrélées avec les années d'expérience : toutes les catégories (débutant, 1-3 ans, 3-5 ans, plus de 5 ans) sont représentées.

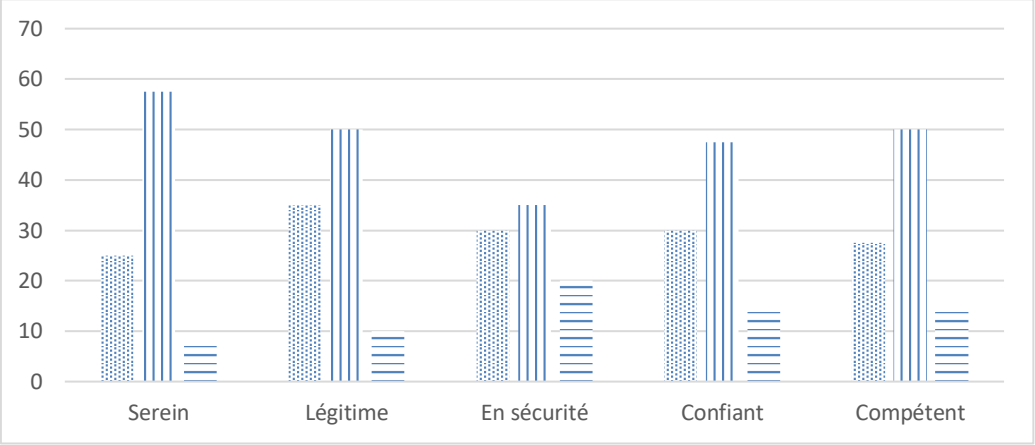


Fig.1 – Le ressenti des enseignants, en pourcentage (1re colonne : « tout à fait », 2e colonne : « plutôt », 3e colonne « plutôt pas »).

20% des enseignants se sentent en insécurité lorsqu'ils enseignent le FOS à des spécialistes, ce qui est très proche des résultats obtenus par Fallet (2017) qui obtient 24% de réponses. Mais ce sentiment d'insécurité n'est pas corrélé au sentiment d'illégitimité puisque la majorité écrasante de ceux qui se sentent en insécurité déclare néanmoins se sentir légitime dans la classe. Cela nous amène à deux constatations :

- on peut tout à fait se sentir en insécurité, et être néanmoins convaincu de sa propre légitimité ; l'insécurité n'induit pas l'illégitimité ;
- le sentiment d'insécurité ressenti par les enseignants enquêtés n'a pas une connotation négative, au sens où cela a été mis en lumière dans le cas de « l'insécurité linguistique » (Roussi, 2009 : 11) : plutôt que de le ressentir comme un obstacle inhibant toute action, il s'agit plutôt pour l'enseignant de le transformer en émulation positive de manière à ce que cela devienne un atout au service de l'action didactique, et par conséquent, au service des apprentissages. Nous sommes donc face à une insécurité positive, exigeante, qui met certes l'enseignant en alerte mais n'entraîne pas une perte de face et de position haute de l'enseignant ; une insécurité positive, laquelle, si on arrive à la dépasser dans le cadre d'une « posture active » et non pas d'une « posture fataliste » comme évoqué plus haut, stimule et pousse à aller de l'avant, plutôt qu'une insécurité qui inhibe.

Malgré tout, 20% des enseignants ayant renseigné l'enquête déclarent avoir ressenti un sentiment d'illégitimité et/ou avoir ressenti une remise en cause de leur légitimité dans un cours. Ce ressenti est lié pour eux :

- à un défaut de maîtrise de concepts ou de notions disciplinaires, qui peut se manifester par des difficultés à répondre à des questions posées par les apprenants, ou par une incompréhension de la terminologie spécialisée utilisée ;
- à l'ignorance d'un élément d'information évoqué par un apprenant ;
- ou à tout autre élément du contexte (« *classe peu homogène, question difficile, fatigue* »), ce qui n'est pas forcément spécifique à l'enseignant de FOS.

Lorsque les enseignants ont l'impression que leur légitimité est remise en cause par les apprenants, par des questions, des remarques, des interventions diverses, voire « *des regards* » (un répondant parle de « *bras de fer* »), ils disent ressentir de « *l'agressivité, du mépris, de l'incompréhension, de la surprise, de l'arrogance, du désintérêt* », dans l'attitude des apprenants. Cela peut avoir des conséquences négatives sur leur posture d'enseignant : « *découragement, déstabilisation, décrédibilisation, malaise, désolation* ». Mais certains enseignants affirment aussi que cela les a poussés à approfondir leurs recherches ou leur formation, à chercher des solutions au problème posé, quitte à revenir sur la question à un moment ultérieur. Un répondant déclare même que l'attitude de l'apprenant « *est une pierre apportée à l'édifice co-construit avec la classe et, en ce sens, j'essaie de l'intégrer comme un point fort dans le déroulement et dans le développement du cours* ». Il y a donc réellement une co-construction des savoirs tout à fait assumée entre l'enseignant et les apprenants.

Il nous a semblé important de tenir compte de l'expression spontanée des enseignants : à la proposition « *lorsque j'enseigne le FOS à des spécialistes, je me sens… »*, la plupart des réponses sont positives :

- les répondants expriment le fait d'aimer ce qu'ils font, on retrouve des termes tels que « *confiance, sérénité, motivation, utilité, aisance, compétence* », le sentiment d'être « *bien, à la hauteur, à ma place* », et pour quelques-uns la « *satisfaction de relever un défi* » ;
- sur le plan du ressenti professionnel, l'expression récurrente d'être « *à sa place de pédagogue ou de professeur de français (FL/FS…)* », « *dans un travail de collaboration avec les apprenants experts de leur discipline* », et certains déclarent être conscients de leur « *plus-value* » par rapport aux apprenants ;
- quelques rares réponses renvoient néanmoins à un sentiment négatif de « *malaise, insécurité, stress* ».

4. Types de difficultés et stratégies mises en place par les enseignants

Les difficultés rencontrées par les enseignants sont de plusieurs types, comme le montrent leurs réponses[6] à la question « *Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous enseignez le FOS* ?», où il leur est demandé de choisir parmi une liste d'items proposés.

- La « difficulté de trouver des documents supports » est celle qui est la plus mentionnée par les enseignants (47,5%). Cette réponse sur les ressources est parfaitement compréhensible compte tenu de la diversité de domaines et de spécialités évoqués par les enquêtés, et du caractère confidentiel de certaines données dans certains domaines ;
- Les difficultés strictement disciplinaires, relatives au domaine visé, viennent en seconde position :
    - compréhension des concepts (35%) ;
    - compréhension de la démarche disciplinaire (scientifique ou professionnelle) (30%) ;
    - réponses aux questions des apprenants sur les thèmes abordés (20%) ;
- Les difficultés d'ordres méthodologique et didactique sont également mentionnées :
    - prévoir une évaluation (30%) ;
    - prévoir une progression (22,5%) ;
    - élaborer les contenus (17,5%) ;
    - concevoir une séquence (7,5%) ;
- Enfin, des difficultés d'ordre linguistique en relation avec la discipline ou le domaine : sélectionner le vocabulaire à enseigner (25%).

Seuls quatre enseignants sur les 40 répondants affirment ne pas rencontrer de difficultés.

Les enseignants mettent en place des stratégies variées pour résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Rappelons qu'il leur a été proposé de choisir parmi une série fermée d'items qui renvoient à deux grandes catégories de stratégies : les stratégies de « ressourcement » (Rubin, 1989) qui consistent à recourir à des ressources diverses ; et les stratégies « sociales » (*ibid*.) qui consistent à collaborer avec autrui, en sollicitant par exemple d'autres enseignants de FOS, ou des enseignants de disciplines différentes, voire les apprenants eux-mêmes. Voici les items sélectionnés par les enseignants par ordre d'importance :

- Utiliser des sites internet spécialisés dans la discipline ;

[6] Se reporter aux graphiques en annexe en fin de document.

- Se renseigner auprès des apprenants ;
- Collaborer avec des enseignants d'autres disciplines ;
- Utiliser des sites internet de FOS ;
- Utiliser des ressources (revues…) de vulgarisation scientifique ;
- Collaborer avec des enseignants de FOS ;
- Utiliser des manuels de FOS.

L'utilisation de sites internet est la réponse qui revient le plus massivement, ce qui n'est guère surprenant en soi compte tenu de la quantité et de la qualité des informations massivement disponibles de nos jours : cela met encore plus en lumière, s'il en était besoin, le bouleversement profond qu'a vécu la didactique du FOS avec la révolution numérique, et son impact spectaculaire sur les stratégies d'enseignement ces vingt dernières années.

L'item qui vient en seconde position mérite d'être souligné : plus de la moitié des enseignants déclarent se renseigner auprès des apprenants pour résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés, bien plus que le fait de recourir à des pairs (enseignants de FOS ou d'autres disciplines). Cela dénote une stratégie collaborative particulièrement intéressante : les enseignants reconnaissent en effet le rôle d'expert des apprenants, et ce « renversement des rôles » tel que formulé par Moore et Simon (2002 : 127) ne remet pas en cause le sentiment de légitimité qu'ils expriment ressentir, puisque la majorité de ceux qui déclarent se renseigner auprès des apprenants pour résoudre leurs difficultés, affirment dans le même temps avoir un fort ou très fort sentiment de légitimité. Ici on voit bien que ces situations qui pourraient se traduire pour les enseignants par des « rôles en péril » si l'on adopte les propos de Cicurel (2011 : 45) ne constituent pas des obstacles insurmontables puisque les enseignants arrivent à se sortir des situations de « risque » (Cicurel, 2007) qui ne les déstabilisent finalement pas, bien au contraire, puisqu'ils acceptent de jouer le jeu du « renversement des rôles » pour le bénéfice de la situation didactique.

Le recours aux manuels de FOS vient en dernier, ce qui peut s'expliquer par la grande diversité des thèmes enseignés, et par la rareté ou l'absence de manuels pour une très grande variété de domaines.

En tout cas on peut constater que la majorité écrasante des stratégies pour lesquelles les enseignants optent peuvent être classées parmi les stratégies dites « de ressourcement », alors qu'un peu plus de la moitié sont des stratégies dites « sociales ».

Lorsque les répondants disent collaborer avec des pairs, que cela soit des enseignants de FOS ou d'autres disciplines, les réponses sont éclairantes dans le sens où ce sont les échanges sur la discipline visée et le lexique qui font la différence entre les deux catégories d'enseignants

sollicitées. Ainsi, avec les enseignants d'autres disciplines, l'item le plus fréquemment sélectionné est le suivant : « discuter de la discipline », pour lequel optent la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire (alors qu'ils ne sont plus qu'une petite minorité à « discuter de la discipline » avec d'autres enseignants de FOS). Et lorsqu'il s'agit de collaborer entre enseignants de FOS, cet item vient en cinquième position, derrière les suivants : « échanger sur la méthodologie », « discuter des contenus », « discuter des documents supports » et « discuter des concepts ». On voit donc se dessiner des stratégies sociales avec des visées différentes en fonction du profil des enseignants sollicités.

5. Qu'est-ce qu'un enseignant de FOS légitime dans sa classe ?

Pour finir il nous a semblé important de donner aux enseignants l'occasion de s'exprimer sur ce qu'est un enseignant de FOS légitime dans sa classe. Les réponses à cette question vont dans le sens d'une définition complexe et pluridimensionnelle.

Pour les enseignants ayant participé à l'enquête, un enseignant de FOS légitime, c'est quelqu'un « *qui a conscience de son rôle d'enseignant de langue au service d'une discipline ou d'un domaine* », et « *qui sait distinguer entre l'enseignement d'une langue à visée professionnelle ou disciplinaire, et l'enseignement du domaine lui-même* » ; cela signifie que les enseignants sont tout à fait conscients du fait qu'ils n'usurpent pas le rôle d'expert dans le domaine visé, même s'il sont convaincus d'apporter une plus-value d'ordre linguistique et culturel en lien avec les sujets abordés. Chacun à sa place donc, ce qui n'empêche pas une mutualisation des compétences au service des apprentissages. La légitimité est aussi perçue comme allant de pair avec « *une posture d'expert linguistique et didactique* », qui « *met les choses au point d'une manière honnête avec les apprenants* » dont le rôle d'expert dans le domaine considéré est reconnu. Pour les enseignants participant à l'enquête, le fait de « *maîtriser les concepts, les sujets, les contenus d'enseignement* » est aussi considéré comme un facteur de légitimité de l'enseignant de FOS. La légitimité est donc perçue comme allant de pair avec la compétence professionnelle, puisque les enseignants déclarent qu'est légitime celui qui « *est apte à procéder à une analyse des besoins, et en fonction de cela, à planifier les contenus, les objectifs, concevoir des activités, de manière à répondre aux besoins identifiés en adoptant une progression appropriée, et en procédant à une évaluation adaptée* ».

De plus, un élément intéressant ressort parmi les réponses des enquêtés : la légitimité de l'enseignant est renforcée par le fait qu'il « *n'hésite pas à aborder les difficultés en adoptant*

des stratégies de résolution appropriées ». L'enseignant légitime doit posséder des connaissances dans le domaine visé, que ce soit à travers des formations spécifiques (en FOS ou dans le domaine ou la discipline visée) ou d'une auto-formation, et témoigne de l'intérêt par rapport au sujet abordé. Il est conscient des savoirs, savoir-faire, savoir-être que les apprenants auront à solliciter dans le cadre de situations professionnelles dans le domaine considéré. Il fournit des outils aux apprenants pour favoriser leur autonomisation. C'est un enseignant qui a de l'expérience dans l'enseignement du FOS, même s'il n'hésite pas à admettre qu'il ne sait pas tout en se renseignant de manière à fournir des réponses aux apprenants. Il a une attitude d'écoute, d'encouragement, de valorisation des apprenants, et se positionne d'une manière honnête avec eux : en somme, l'enseignant considéré comme légitime est aussi dans une attitude ouverte de confiance partagée.

Pour ce qui est des conditions nécessaires pour qu'un enseignant de FLE se sente parfaitement légitime pour assurer un cours de FOS, voici celles qui se dégagent de l'enquête :

- La formation (initiale et continue, éventuellement diplômante) : il s'agit de l'item qui revient le plus souvent, ce qui va tout à fait dans le sens de Carras (2017 : 80) qui affirme que « face à la complexité de la mise en place des formations en langue sur objectifs spécifiques, qui entraîne une modification du statut de l'enseignant et potentiellement des conflits de légitimité, la solution passe par la formation » ; il est à noter que la majorité des répondants qui optent pour cette condition de légitimité sont des personnes qui déclarent n'avoir jamais suivi aucune formation en didactique du FOS ;
- L'expérience, l'envie de travailler, de relever le défi posé par ce type de formation, la motivation, la confiance en soi, la foi en ses capacités, l'écoute et la réceptivité par rapport aux apprenants ;
- La maîtrise des concepts disciplinaires et linguistiques ;
- Une démarche méthodologique appropriée ;
- Des ressources pédagogiques, dont des documents authentiques ;
- Une bonne connaissance du domaine visé, qui pourrait passer par l'observation du terrain ;
- Une prise de conscience de son rôle ;
- La prise en compte du contexte dans lequel il intervient, et de la *« culture éducative »* évoquée par l'un des répondants ;
- Des échanges avec les pairs ;
- La disponibilité (la dimension temporelle est évoquée).

A l'opposé, pour les participants à l'enquête, un enseignant illégitime est considéré comme étant quelqu'un qui ne possède pas les compétences professionnelles requises (ce qui se traduit sur le plan des besoins, objectifs, contenus, activités, progression, évaluation, etc.) mais aussi, pour reprendre les propos des répondants, quelqu'un qui « *se sent faible, est peu sûr de lui, se sent écrasé par les apprenants, se sent remis en question, est dans la confusion des rôles et cherche à endosser le rôle d'expert dans le domaine, n'est pas formé, ne connaît pas le domaine visé* ». Ce sont donc des sentiments négatifs de défiance, de fragilisation, d'agressivité, et de perte de crédibilité, qui sont exprimés.

Conclusion

Nous avons entamé cette étude en nous posant la question de la légitimité de l'enseignant de FOS par rapport à ses apprenants compte tenu d'une déstabilisation potentielle de sa position dans un contexte didactique, en prenant comme éléments définitoires de la légitimité, des notions telles que la compétence et la reconnaissance de l'autorité éducative par les apprenants. L'enquête que nous avons menée, que nous considérons comme étant exploratoire, donne un éclairage complémentaire intéressant sur le sentiment de légitimité que disent éprouver les enseignants de FOS interrogés, malgré les risques auxquels ils sont confrontés. Nous avons mis en lumière des éléments de réponses qui devraient permettre d'enrichir cette notion d'autant que les enseignants participants, qui sont issus de diverses origines géographiques et culturelles et qui interviennent dans des institutions de différentes natures, proposent des réponses complémentaires et concordantes sur ce qui sous-tend, de leur point de vue, la légitimité de l'enseignant de FOS. Cette étude apporte un éclairage utile sur les moyens de légitimation des enseignants de FOS, qui possèdent de multiples ressources internes mais qui mettent en avant le socle de la formation comme principal moyen de légitimation : cette évidence, qui n'en est pas une sur le terrain si l'on en croit les profils et les réponses des enquêtés, constitue une alerte et une vraie exigence dans le domaine de la didactique du FLE, compte tenu de l'impact de la formation pour la consolidation de la posture de l'enseignant.

Cette enquête permet aussi plus généralement d'articuler les notions de légitimité, d'insécurité et de compétence, dans une perspective didactique. Elle est globalement rassurante dans le sens où les enseignants enquêtés expriment des sentiments positifs et « sécures » malgré les difficultés rencontrées, et rendent compte finalement de dynamiques didactiques robustes.

Nous adressons nos remerciements à tous les enseignants qui ont contribué à cette enquête.

Bibliographie

BRONCKART, J.-P., 2004, « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? », in J.-P. Bronckart et le groupe LAF (éds), *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la section des sciences de l'éducation,* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 103, 11-144.

BUCHETON, D., 2001, *Langage, savoirs et subjectivité*, mémoire présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, université Paul Valéry, Montpellier.

CADET, L., 2005, « Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE : description et analyse d'un processus », *5e colloque international Recherche(s) et formation – Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, IUFM des Pays de Loire, Nantes. https://ices.fr/fr/ [consulté le 17/01/2019].

CAMBRA GINE, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, Collection LAL.

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

CAUSA, M., (dir), 2012, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements,* De boeck Supérieur, Collection Pédagogies en développement.

CICUREL, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

DESCHRYVER, N., LAMEUL, G., 2016, « Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire », *Ripes – Revue internationale de pédagogique de l'enseignement supérieur*, 32-3.https://journals.openedition.org/ripes/1151 [consulté le 17/01/2019].

FALLET, M., 2016, *Enseignement du français à des publics spécialisés : difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS.* Mémoire de Master 2, Didactique du FLES, Université Grenoble Alpes, Direction Catherine Carras.

GOFFMAN, E., 1974 (traduction française), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.

LAMEUL, G., 2005, « Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes ? », *Archives Edutice*, Paris.

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MOORE, D., SIMON, D. L., 2002, « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. https://journals.openedition.org/aile/1374#quotation [consulté le 17/01/2019].

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. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533786/document [consulté le 17/01/2019].

OURY, F., PAIN, J., 1972, *Chronique de l'école caserne*, Paris, François Maspero.

ROBBES, B., 2006, « L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 37, 111-122.

Annexes

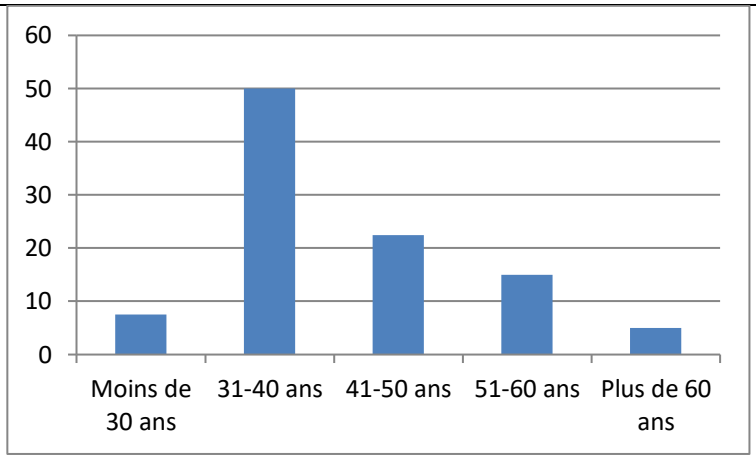


Fig.2 – Tranches d'âge (en pourcentage) de la population enquêtée

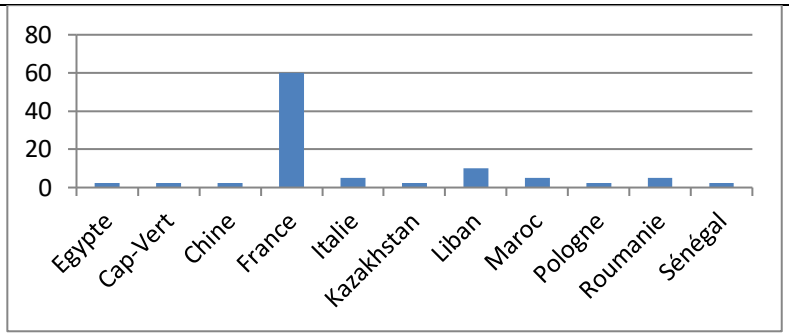


Fig.3 – Nationalités (en pourcentage) de la population enquêtée

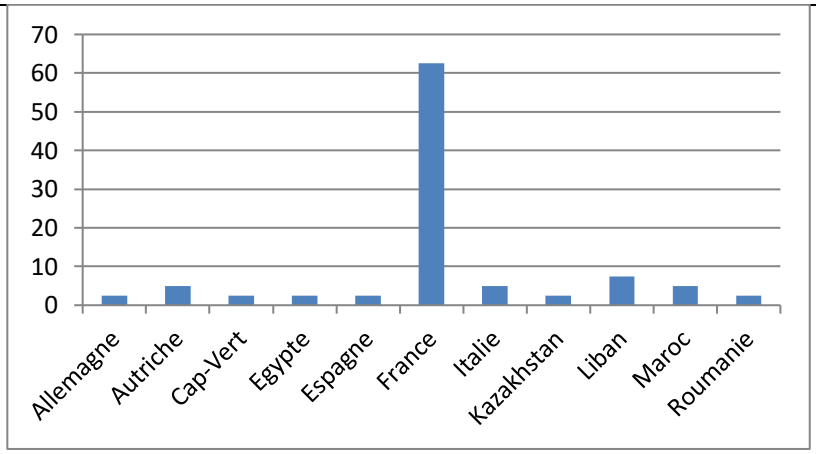


Fig.4 – Pays d'exercice actuels (en pourcentage) de la population enquêtée

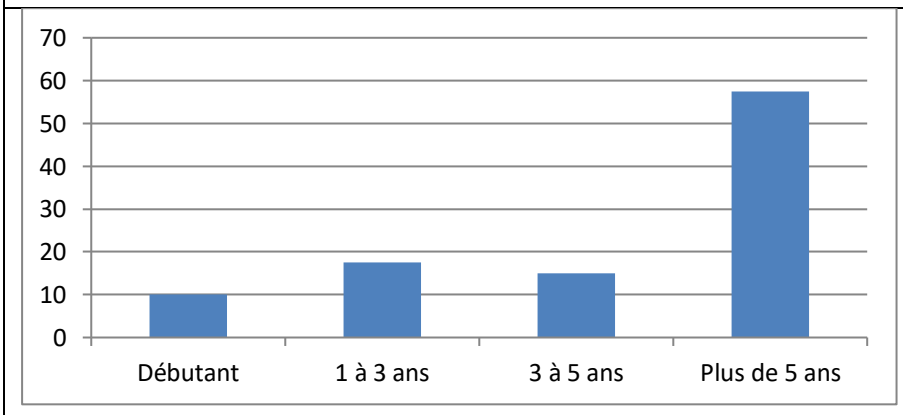
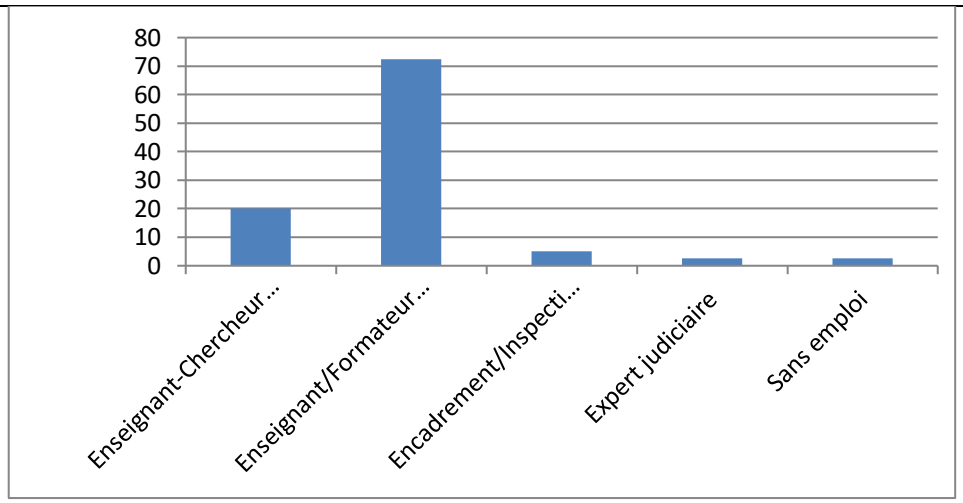
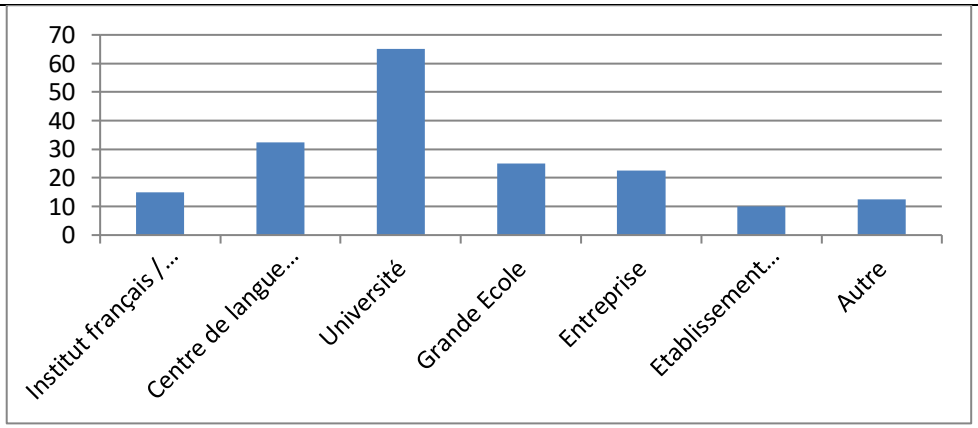
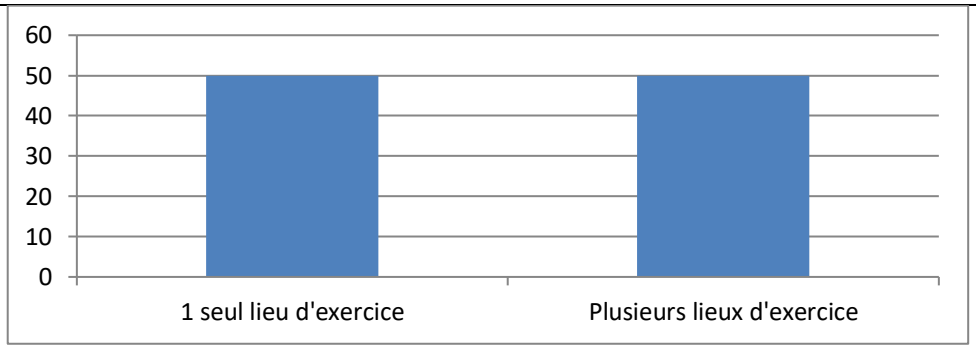


Fig.5 – Nombre d'années d'exercice (réponses en pourcentage) en tant qu'enseignant de FOS de la

	population enquêtée

	*Fig.6 – Profession actuelle (en pourcentage) de la population enquêtée*
	*Fig.7 – Lieu(x) d'exercice actuel(s) (en pourcentage) de la population enquêtée*
	*Fig.8 – Nombre de lieux d'exercice (en pourcentage) de la population enquêtée*

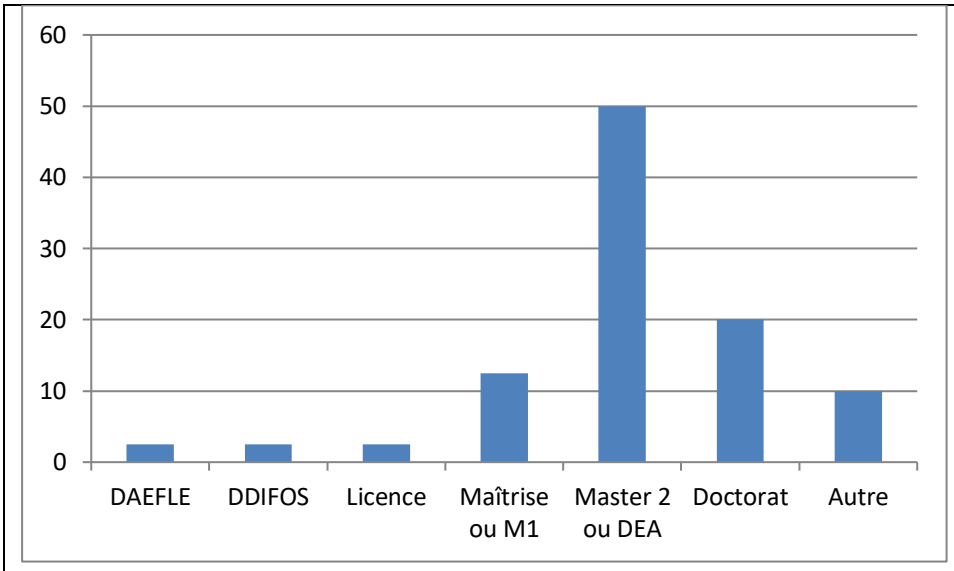


Fig.9 – Diplôme le plus élevé en didactique des langues (en pourcentage) de la population enquêtée

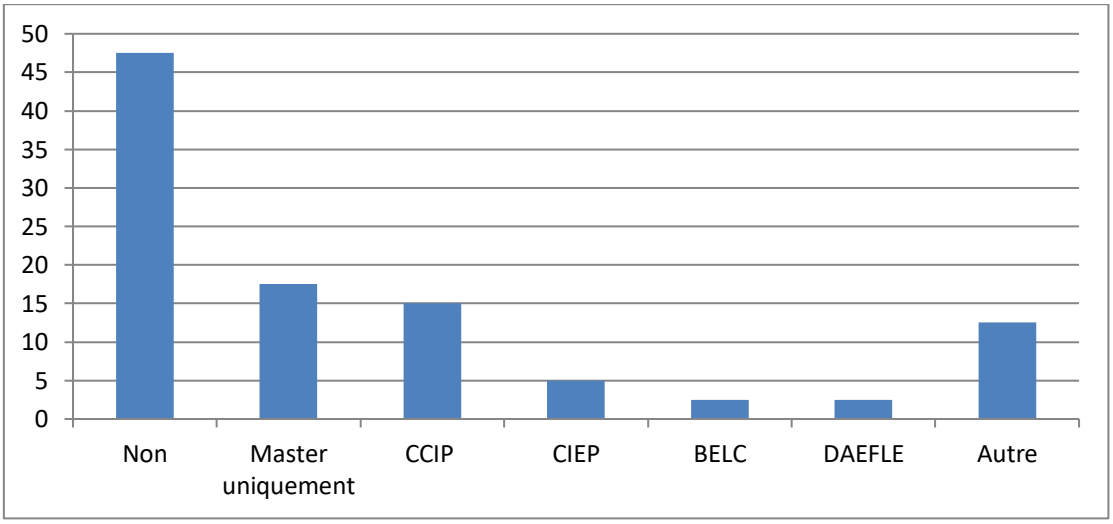


Fig.10 – Formation antérieure en didactique du FOS (en pourcentage) de la population enquêtée

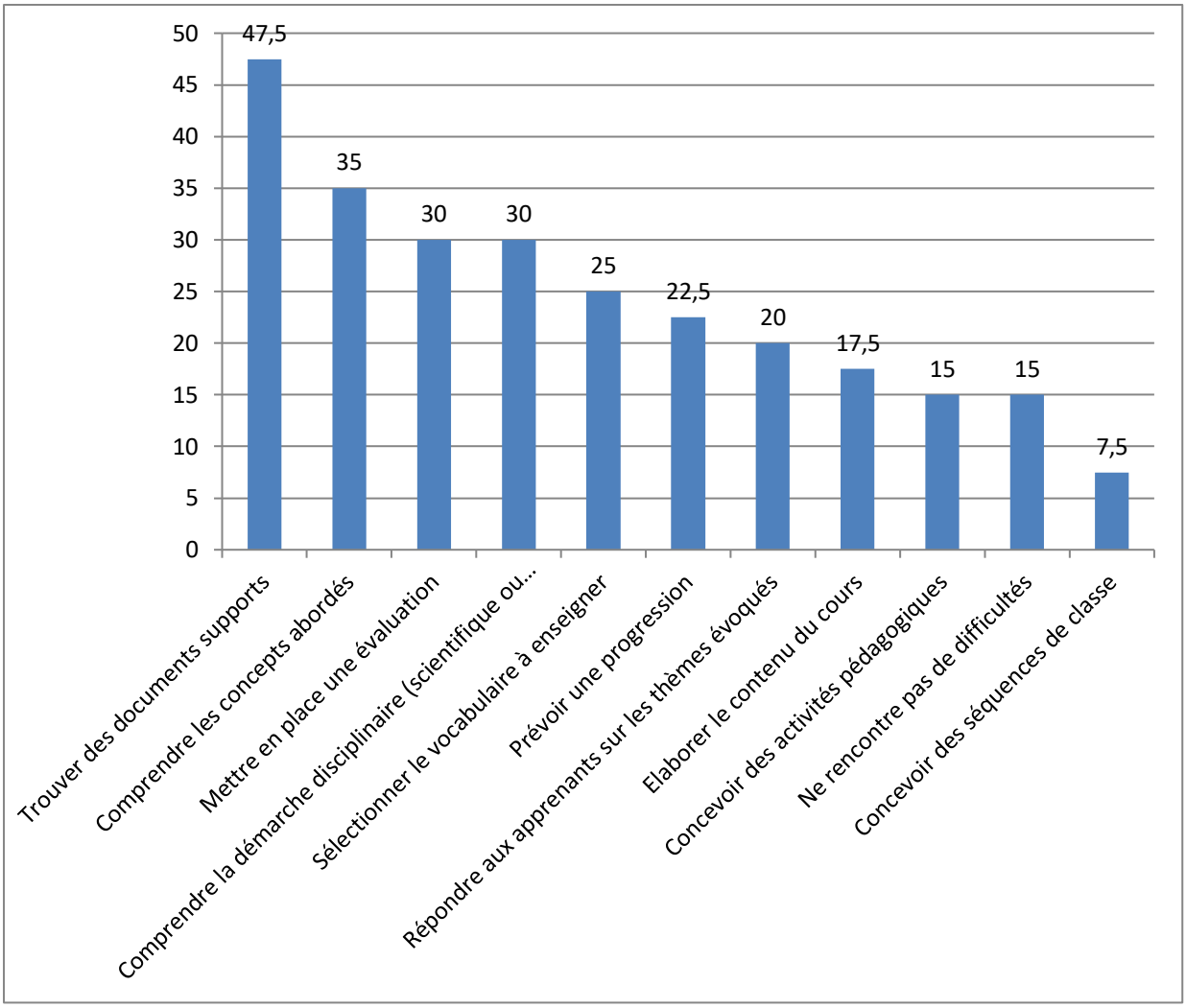


Fig.11 – Difficultés rencontrées par les enseignants

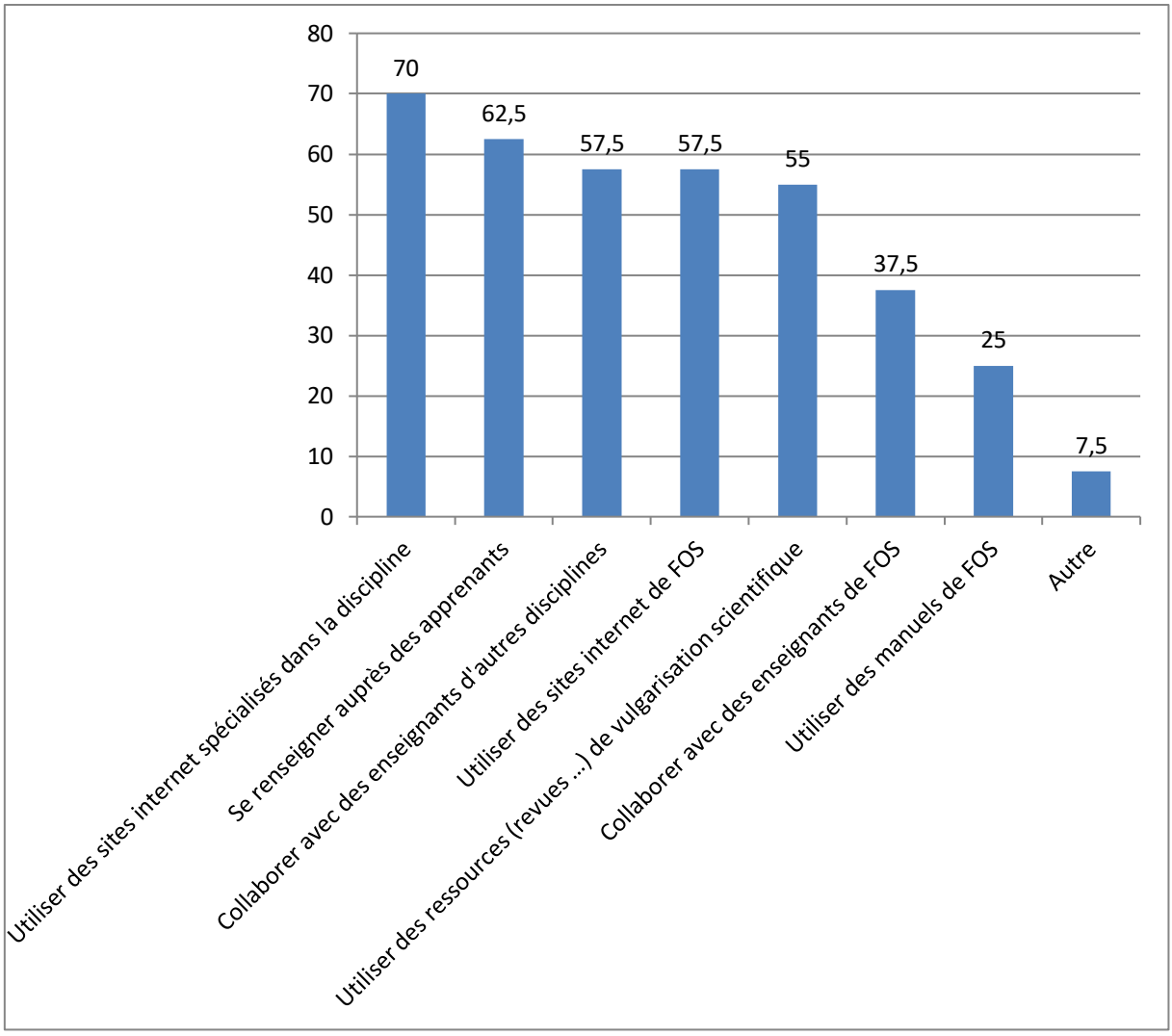


Fig.12 – Stratégies de résolution des difficultés

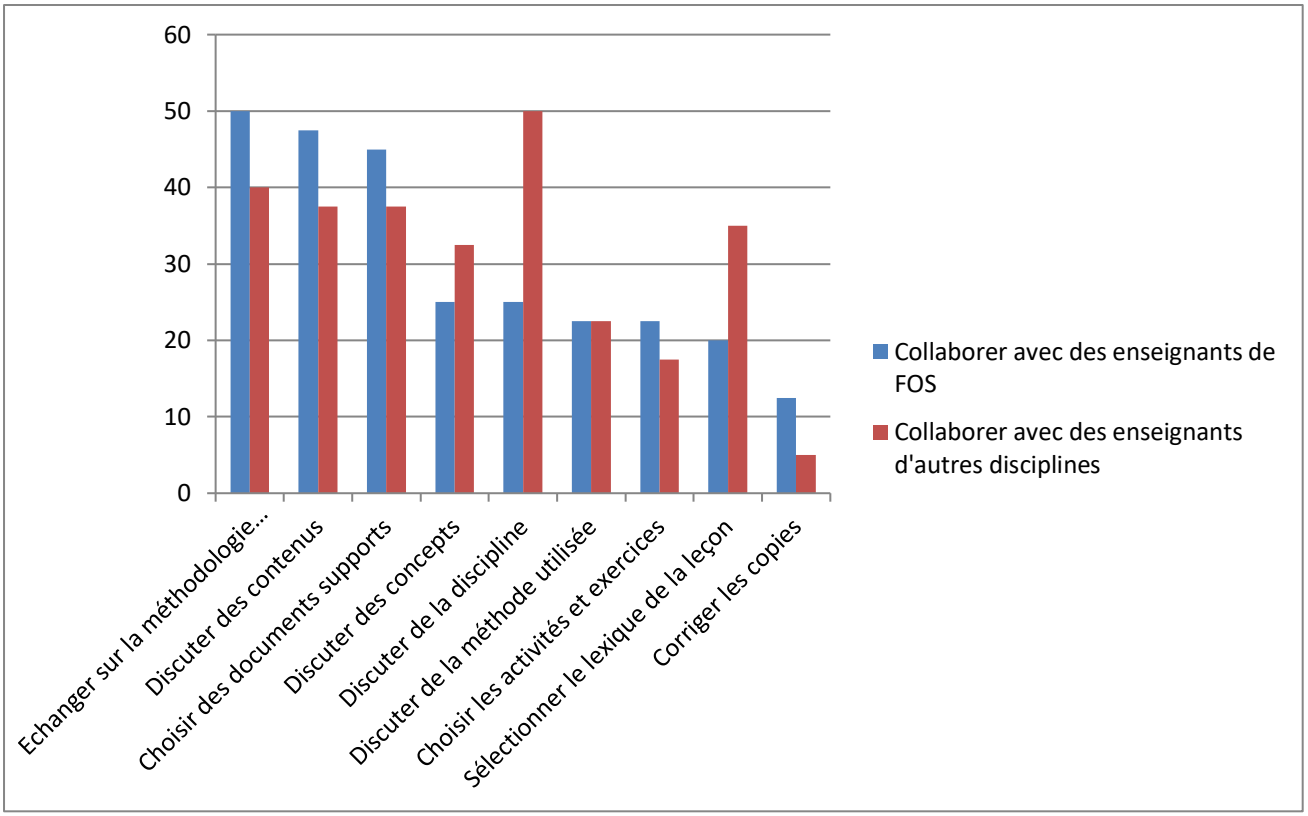


Fig.13 – Manière dont se décline la collaboration avec les pairs