



HAL
open science

Discours authentiques et collecte de données en Français sur Objectif Spécifique

Chantal Parpette, Nian Liu

► **To cite this version:**

Chantal Parpette, Nian Liu. Discours authentiques et collecte de données en Français sur Objectif Spécifique. Chantal Parpette; Jean-Marc Mangiante. Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique, Peter Lang Verlag, 2022, 978-2-8076-1784-1. hal-04153377

HAL Id: hal-04153377

<https://hal.science/hal-04153377v1>

Submitted on 6 Jul 2023

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.

Discours authentiques et collecte de données en Français sur Objectif Spécifique

Chantal Parpette et Nian Liu

1. Introduction

La méthodologie du Français sur Objectif Spécifique (FOS) proposée par Mangiante et Parpette en 2004 mettait au coeur de la démarche le travail de terrain et la collecte de données in situ. La méthode de collecte de données était largement marquée et encadrée par la notion de "situation de communication" et de "document" authentiques à l'œuvre en didactique du FLE depuis l'émergence de l'approche communicative. A côté des "discours existants" livrés par le terrain, les auteurs introduisaient dans la collecte des données les "discours sollicités" destinés à rendre aux premiers leurs contextes naturels d'émergence. Depuis quelques années les données orales collectées in situ ont fait l'objet d'analyses qui ont permis d'affiner la démarche de collecte des données mais ont aussi fait émerger des interrogations sur le recours aux données authentiques comme supports de formation. C'est l'évolution de cette relation entre l'analyse des situations professionnelles traitées, le recueil des données in situ, et l'élaboration des séquences d'enseignement-apprentissage que nous nous proposons de retracer ici.

2. Les paramètres déterminants pour la collecte des données

Mangiante et Parpette inscrivaient leur démarche FOS dans les principes de l'approche communicative à l'œuvre en didactique des langues depuis les années 80, laquelle prônait globalement le meilleur rapprochement possible avec les discours en situation réelle. Ce rapprochement se concrétise, on le sait, à travers un certain nombre de notions dont les plus déterminantes pour le FOS sont les suivantes.

- La notion de *contexte* : issu de la pragmatique du discours, le contexte inclut les participants, le lieu, le moment, et l'enjeu de la communication, ce que Maingueneau (2009) appelle le "contexte étroit". Mais le terme recouvre également les arrière-plans culturels structurant les relations entre les locuteurs et, partant, leurs discours. On parle alors du "contexte large". Selon les cas, ces arrière-plans peuvent désigner

l'organisation de l'institution traitée (hôpital, université, entreprise), les relations entre les acteurs (rapports hiérarchiques, règles de confidentialité, etc.), les habitudes, mais aussi l'histoire sociale, les imaginaires partagés, etc. Dans la période florissante de l'approche communicative, nous utilisons plutôt le terme de "situation de communication", terme proche de ce que recouvre celui de contexte étroit. Dans les années 2000, divers travaux, notamment ceux de F. Mourlhon-Dallies (2008, et ici même), ou de C. Medina (2014) ont montré le rôle du contexte large dans la réalisation des discours professionnels.

- La notion *d'acte de langage* : elle permet de mettre l'accent sur la relation entre action et langage, relation essentielle dans l'analyse des interactions langagières professionnelles. L'acte de langage modifie les rapports entre les interlocuteurs et entre ceux-ci et leur environnement. "C'est la plus petite unité pertinente réalisant par le langage une action (ordre, requête, assestion, promesse...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs" (Maingueneau 2009 : 15). L'action est la raison d'être du monde professionnel et celle-ci se met largement en place à travers les échanges langagiers. D'où l'importance de cette notion dans l'élaboration des outils pédagogiques. On en voit l'illustration dans la lecture des sommaires de certaines méthodes d'enseignement-apprentissage de FOS. Les 15 chapitres du *Français des médecins* (Fassier et Talavera-Goy 2008), par exemple, sont tous désignés à travers des actes de langage : "Interroger un patient, Donner des consignes, Rédiger une observation clinique, etc."

- La notion d'*authenticité* des situations et des discours : les programmes de langue sur objectif spécifique constituent un domaine privilégié des documents authentiques. En effet, leur élaboration suppose pour le concepteur d'explorer un contexte qui ne lui est pas familier et de partir à la découverte des situations professionnelles et des discours qui les constituent. Il ne peut pas puiser dans son expérience personnelle pour imaginer les situations et discours des médecins en hôpital, des professionnels de la cuisine, ou des enseignants dans une université française. Cela exclut la stratégie des documents fabriqués fondés sur les connaissances du concepteur. Cette prospection in situ a pour corollaire la présence importante de données authentiques dans les formations de langues sur objectif spécifique.

Ces paramètres expliquent le rôle donné à la collecte des données présentée en 2004 comme l'étape centrale de la démarche FOS :

La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas confirmée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. (Mangiante et Parpette 2004 : 46)

Au fil des travaux, la conception de l'étape "collecte des données" a été affinée, par l'intégration dans une démarche plus large de "travail de terrain" constituée de deux étapes : la prise d'informations et la collecte des données. La collecte des données au sens matériel du terme n'intervient en effet qu'après un travail important de prise de contacts et de recueil d'informations auprès des acteurs du champ concerné. Ces recueils d'informations se font sous des formes très diverses, plus ou moins formelles, plus ou moins officielles, avec discussions, visites, observations, etc. (pour une description précise, voir Carras 2015). C'est au cours de cette première étape du travail de terrain que se construit chez le concepteur de FOS la représentation du champ professionnel à partir de laquelle il élabore son projet de formation linguistique.

Ces deux fonctions du travail de terrain que sont l'information du concepteur puis le recueil de données matérielles font partie intégrante non seulement de la démarche de conception mais aussi de la démarche d'enseignement-apprentissage. En effet, un programme de FOS a pour les apprenants une double fonction, le développement de compétences langagières requises pour agir verbalement dans les situations visées - interroger un patient à l'hôpital, suivre un cours à l'université, lire des consignes de sécurité dans une cuisine ou un laboratoire, etc.-, mais aussi la maîtrise des contextes dans lesquels opèrent ces discours. Interagir de manière pertinente dans un hôpital français pour des médecins étrangers suppose d'en connaître l'organisation, la répartition des fonctions entre les différents acteurs, les règles qui régissent les actions et les responsabilités. Dans leur manuel *Le français des infirmiers* (Talavera-Goy et al. 2016), les autrices expliquent par exemple dans des encarts culturels les règles qui permettent de comprendre que certains discours sont réservés aux médecins qui sont les seuls habilités à fournir à la famille les informations importantes sur un patient. Dans *Réussir ses études de management en français* (Bertrand Galy et al. 2017), ces mêmes encarts informent sur le rôle des associations étudiantes ou encore sur le fonctionnement des travaux dirigés.

3. Les composantes de la collecte des données

L. Abou Haidar et J. Stauber (2015) soulignent que "les données collectées en FOS sont caractérisées par leur grande diversité : elles peuvent être multicanales, multimodales, multicritériées". Cette combinaison de paramètres les rend fréquemment "résistantes" au transfert de leur contexte d'origine à celui de la classe de langue. La nécessité de constituer des séquences pédagogiques appuyées sur des données de terrain pertinentes nous a amenées à envisager les données en fonction de leur capacité à créer du sens pour les apprenants dans un programme de formation.

3.1 Deux types de données de terrain

La prise en compte des discours dans leur contexte, dans leur relation avec l'action, et avec l'exigence de l'authenticité, a fait émerger dans la démarche FOS les notions de "données existantes" et de "données sollicitées". Les données existantes, comme leur nom l'indique, sont présentes sur le terrain, elles font matériellement partie des situations de communication, qu'il s'agisse de discours oraux ou écrits, d'objets, de photos, etc. Les données sollicitées ne sont pas directement présentes sur le terrain. Elles sont provoquées par le concepteur de programme FOS qui interroge les acteurs du terrain, les amenant à produire des explications nouvelles qui n'existeraient pas s'il ne les sollicitait pas. Ces dernières prennent généralement la forme d'interviews ou de témoignages : interview d'une infirmière décrivant son emploi du temps et ses fonctions, ou d'un enseignant de chimie expliquant les règles de sécurité à respecter dans un laboratoire (*Etudier en francophonie*, 2018); témoignages d'étudiants français expliquant leurs choix de cours et leurs manières de travailler (Parpette et Stauber 2014 : 34-36), ou l'organisation des travaux de groupe (Liu 2019 : 244-246). Ces discours sollicités ont pour fonction essentielle de remettre les discours existants dans leurs contextes : un extrait de cours de dix minutes ne représente qu'une partie minimale de l'ensemble dont il est extrait, à savoir un cours semestriel d'une vingtaine d'heures. C'est la présentation sollicitée que fait l'enseignant de cet enseignement, avec ses objectifs, sa méthodologie, l'évaluation à laquelle il aboutit, qui lui donne sa signification complète. Les échanges de début de journée sur un chantier entre un responsable et un groupe d'ouvriers spécialisés ne sont compréhensibles que si l'on connaît l'objectif et l'état du chantier (Medina 2012).

En effet, ces discours oraux et écrits existants, cette part langagière du travail qui est le cœur de l'action de l'enseignant de langue, s'ils sont essentiels à la compréhension des situations et à la préparation des programmes de FOS, ne se donnent pas à lire aisément. Ils ne révèlent pas tout, comme l'illustre l'exemple suivant¹. Il s'agit des premières minutes d'une journée de classe de CE2. La maitresse fait entrer les élèves dans la classe, et commence à échanger avec eux :

Extrait² de classe

P : on va essayer de démarrer rapidement / **vous pensez à la cantine** y a quelques **autorisations // qui manquaient** / c'est bon /on va commencer donc par / quelques / **documents que je vous avais demandé de faire signer par vos parents** / alors pour aller un petit peu vite / il y avait euh rappelez-moi

E1 : la poésie et

P : poésie ↑ non /

E2 : mais non

E3 : non **la fiche de lecture et l'évaluation d'histoire** /

P : alors ce que je propose c'est que /**Elise tu récupères les évaluations d'histoire s'il te plaît** //

les cahiers et puis euh / **Lorena tu ramasses les cahiers pour la fiche de lecture** / rapidement / pour ceux qui ont oublié on règlera ça en début d'après-midi // s'il y a des oublis /

Les passages indiqués en gras réfèrent à des fonctionnements de l'école évoqués de manière très allusive. Ainsi la phrase de l'enseignante « vous pensez à la cantine » provoque immédiatement la sortie et le retour rapide de plusieurs élèves. Cette consigne et ses effets interrogent tout observateur extérieur à l'école. Seule l'explication fournie par l'enseignante lors d'un entretien hors de la classe permet de donner du sens à cet échange, à savoir qu'au début de chaque journée, les élèves qui mangent à la cantine doivent inscrire leur nom sur une feuille affichée dans le couloir. De même, l'évocation des « autorisations qui manquaient » ne devient claire que si l'on sait qu'on ne peut filmer des enfants dans une école qu'avec l'accord des parents et que l'enseignante avait donc demandé aux parents une autorisation pour que le cours soit enregistré. Tout comme l'énoncé sur les documents à « faire signer par les parents » – dont on apprend

¹ Ce début de cours a été enregistré dans le cadre d'un programme FOS destiné aux parents allophones souhaitant accompagner la scolarité de leurs enfants.

² Conventions de transcription : / pause brève, // pause longue, ↑ intonation montante.

P = professeur – E = élève

quelques secondes plus tard qu'il s'agit d'une fiche de lecture et de l'évaluation d'histoire – ne prend son sens qu'à partir du moment où l'on connaît cette habitude scolaire, qui consiste à faire signer certains devoirs par les parents pour les informer du travail et des résultats de leurs enfants. On peut étendre cette analyse aux consignes « Elise tu récupères les évaluations d'histoire s'il te plaît » et « Lorena tu ramasses les cahiers pour la fiche de lecture » dont la signification est claire en surface mais peut interroger qui ne connaît cette habitude de l'école de confier aux élèves des tâches d'organisation de la classe.

Ainsi, les discours EN situation, les discours *existants*, sont complétés, élucidés, contextualisés par les discours SUR les situations que sont les discours *sollicités*.

Dufour et Parpette (2018) ont montré comment l'introduction des discours sollicités dans le modèle de collecte des données faisait évoluer la notion de "document authentique" de la méthodologie communicative. Initialement, les documents authentiques en didactique des langues étaient constitués par les documents recueillis dans les situations de communication réelles et introduits dans les méthodes ou manuels de langues. Il s'agissait prioritairement de documents écrits et iconiques, les documents oraux étant plus rares pour des raisons que nous verrons plus loin. On retrouve dans cette définition initiale des documents authentiques le périmètre de la notion actuelle de "données existantes". Dans les années 70, si la notion est considérée comme une avancée vers un apprentissage des langues plus proche de la réalité des situations dites naturelles, certains didacticiens restent prudents et attirent l'attention sur le fait que la présence d'un document authentique en classe ne restitue pas l'entière authenticité de son utilisation, le passage de son contexte d'origine à celui de la classe le privant en partie de ses enjeux et de son fonctionnement communicatif (Boyer et al. 1990 : 31). Les discours sollicités introduits en 2004 comme éléments de contextualisation et d'élucidation des discours existants ont élargi la notion de document authentique des années 70, et peut-être répondu en partie à cette objection. Les discours sollicités, bien qu'absents des situations analysées par le concepteur et provoqués par son intervention entrent bien dans le champ des discours authentiques. Ce ne sont pas des discours créés par des enseignants de langue, mais des discours tenus par les acteurs d'un champ professionnel, infirmiers, cuisiniers, contremaitre, répondant à des interrogations sur leur domaine de compétence. La procédure s'apparente à celle d'un journaliste sollicitant les discours de témoins sur le théâtre d'un événement qu'il couvre. Dufour et Parpette représentent cette définition élargie des données authentiques sous la forme suivante :

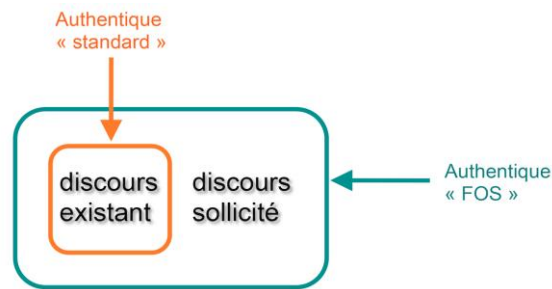


Figure 1. Document authentique en FOS

Aux discours existants qui représentaient les documents authentiques au tournant des années 70, sont venus s'adjoindre les discours sollicités du modèle FOS présenté par Mangiante et Parpette.

3.2 Une catégorie intermédiaire : les données reconstituées

Les données reconstituées relèvent de la reproduction de la situation traitée. A partir des observations et entretiens notamment, le concepteur, avec les acteurs concernés, organise des reconstitutions au plus près des situations réelles. Deux exemples illustrent cette approche, ce sont les deux ouvrages destinés aux professionnels du monde médical (Talavera-Goy et al.) *Le français des médecins* (2008) et *Le français des infirmiers* (2016). Chacun de ces ouvrages est construit à partir de plusieurs dizaines de vidéos représentant les différentes situations de communication auxquelles sont confrontés les médecins et les infirmiers dans un hôpital français (consultations de patients, contacts avec l'équipe administrative, discussion entre médecins, relève infirmière, soins aux patients, etc.). Les scènes sont reconstituées par des professionnels de l'hôpital, chacun jouant son propre rôle (sauf certains patients, pour des raisons déontologiques). Ces données sont intermédiaires entre les données authentiques et les données fabriquées, en se situant beaucoup plus près des premières que des secondes. En effet, les données fabriquées désignaient, à l'époque où on leur opposait les données authentiques, des documents créés par l'enseignant-concepteur de FLE. Ce n'est pas le cas en FOS où ce sont les professionnels eux-mêmes qui reconstituent les situations : secrétaires et étudiants à l'université, médecins et laborantins en contexte médical, etc. Ce qui en revanche rapproche les données reconstituées des données fabriquées, c'est le traitement que la reconstitution introduit dans les échanges, en réduisant l'opacité éventuelle créée par la décontextualisation : élucidation des implicites éventuels liés par exemple à la

temporalité des situations, suppression des discours très allusifs. Les situations sont reconstituées sur le mode de l'autonomie discursive, qui en conditionne la compréhension par un spectateur extérieur.

4. Impact de la collecte des données sur l'élaboration du matériel pédagogique

Pour les auteurs qui la partagent, cette conception de la collecte des données a un impact direct sur la constitution des séquences pédagogiques proposées dans les programmes linguistiques. Un certain nombre de matériels pédagogiques FOS se sont illustrés dans cette voie, avec des modalités de mise en oeuvre diverses. Liu (2019), qui s'est penchée sur cet aspect dans le domaine du FOU, a analysé divers matériels pédagogiques, notamment les 4 manuels de la collection FOU des Presses universitaires de Grenoble, et des sites internet en accès libre. Elle en livre la synthèse suivante.

- Dans la collection FOU, la quasi totalité des supports sont 1) des discours existants au sein de l'université (enregistrements vidéos de cours en présentiel, d'exposés, écrits disciplinaires, documents administratifs, sujets d'examens, etc.) et 2) des discours sollicités auprès des acteurs universitaires (présentation de cours, commentaires d'examen, témoignages d'étudiants, etc.);
- Le site *Etudier en francophonie* est composé de vidéos dans lesquelles des enseignants et des responsables de formations expliquent l'organisation des études dans différents champs disciplinaires, et des étudiants témoignent de leur expérience universitaire en France, en Belgique ou au Canada, tant sur le plan académique que sur les différents aspects de leur vie étudiante. Il est donc majoritairement constitué de discours sollicités.
- Le site *FILIPÉ* (Filière Linguistique Préparatoire aux Études en France) est constitué pour l'essentiel de discours existants sous forme de capsules de cours de 15 à 20 minutes enregistrés en studio par des enseignants de différentes disciplines scientifiques.

On note que ces données ne comportent ni travaux dirigés, ni travaux pratiques, ni réunions de travail. C'est l'élément clé de notre réflexion actuelle sur la collecte des données, nous l'aborderons dans la partie suivante.

Là où certains auteurs choisissent d'intégrer les données contextualisantes sous forme d'interviews ou témoignages oraux, d'autres choisissent de les insérer sous forme d'encarts culturels écrits. Dans *Le français des infirmiers* (Talavera-Goy et al. 2016), l'échange entre une infirmière et un patient blessé à qui elle demande s'il est protégé

contre le tétanos est précédé d'une information contextuelle sur les règles de vaccination en France (p. 207); de même l'échange au moment du changement d'un pansement est introduit par un encart sur le comportement que doit adopter l'infirmier-e dans cette situation :

Lorsque l'IDE³ doit réaliser un soin, il/elle prévient le patient de chaque geste qu'il/elle va faire juste avant de l'effectuer. Tout au long du soin, (...) l'IDE marque des temps d'arrêt pour chercher à savoir si le patient souffre... (p.180).

Cette diversification des formes adoptées par les auteurs de matériel pédagogique FOS conduit à faire évoluer le terme de "discours sollicités". Adéquat dans le cas d'interviews ou témoignages (cf les programmes de français professionnel cités par Mangiante et Parpette 2004, ou les programmes FOU ci-dessus), il est en revanche inadapté pour les encarts écrits. Nous lui préférons donc celui plus englobant de "données contextuelles".

La collecte des données a une dimension linguistique et culturelle comme le montrent les considérations qui précèdent : elle fournit au concepteur de programmes les contenus langagiers de ses séquences pédagogiques. Mais elle a également une dimension technique : elle fournit des objets matériels qui sont ensuite introduits comme documents (vidéos, audios, écrits, ou iconiques) dans les activités d'apprentissage. La collecte des données existantes est par nature plus compliquée à réaliser que celle des données sollicitées. Les données existantes laissent peu de marge de manœuvre au concepteur qui dépend des circonstances locales. S'il peut – en partie – choisir les acteurs avec qui il entre en contact et négocie le recueil des données, il ne choisit ni les lieux ni les moments où se déroulent les actions qu'il envisage d'enregistrer. Si les cours magistraux ou un échange entre une secrétaire et un étudiant posent relativement peu de problème d'enregistrement, Carras (2016) et Liu (2019) ont décrit les contraintes techniques qui pèsent en revanche sur l'enregistrement des interactions polylogales et multimodales, travaux dirigés à l'université ou réunions de travail en école d'ingénieur, par exemple. Les discours sollicités en revanche sont généralement simples à réaliser techniquement. Il s'agit d'interviews dont le lieu, le moment, le contenu et la durée sont négociés entre le concepteur et l'acteur concerné de manière à en faire des objets langagiers de bonne qualité technique. D'où la facilité à en faire ensuite des supports de cours. Cette facilité technique explique la présence dans certains matériels

³ IDE : infirmier-e diplômé-e d'état

pédagogiques d'un grand nombre de discours sollicités au regard de la présence limitée de discours existants. C'est le cas par exemple de *Réussir ses études de management en français* (Bertand et al. 2017). Mais ce recours aux discours sollicités motivé par des raisons de commodité technique ne doit pas faire oublier que leur première fonction réside dans la contextualisation et l'élucidation des données existantes.

5. Discours oraux et collecte des données

Si la démarche FOS met au premier plan le travail de terrain et les données authentiques auxquelles il donne accès, certaines situations de communication résistent fortement à la collecte des données. C'est le cas notamment des situations orales impliquant plusieurs locuteurs, telles que celles que nous évoquions plus haut pour le FOU, à savoir les cours sous forme de travaux dirigés, de travaux pratiques, ou encore les réunions de travail.

Ce n'est pas par hasard si les discours oraux authentiques présents dans les matériels pédagogiques quels qu'ils soient sont des documents radios ou télévisés, ou en FOU des exposés d'étudiants, des cours magistraux (pour les discours existants) ou des discours sollicités. Deux éléments jouent en effet un rôle déterminant dans le processus de transfert des discours de leur situation d'émergence à la situation de classe : le format de l'interaction langagière et le contexte.

5.1 Format de l'interaction langagière

Pourquoi le cours magistral se prête-t-il davantage à la collecte des données et peut-il devenir un support de cours de français beaucoup plus aisément que les travaux dirigés ou les travaux pratiques ? En cours magistral, comme le décrit Kerbrat-Orecchioni (1990 : 84), l'enseignant est seul investi de la fonction émettrice, les étudiants étant des auditeurs dont les possibilités d'intervention sont limitées et constituant une seule entité ou, en d'autres termes, un interlocuteur collectif. Un discours émanant d'un seul locuteur, discours préparé, avec un thème déterminé, et dans un objectif précis, est nécessairement porteur d'une forte cohérence interne, d'une linéarité, lesquelles n'excluent en rien la présence concomitante de fonctions diverses dans la parole de l'enseignant à la fois expert, pédagogue, ou encore représentant de l'institution (Dufour & Parpette 2017). L'enregistrement d'un cours magistral cible techniquement un seul locuteur et permet d'obtenir un objet langagier monologique, homogène et cohérent. Les travaux dirigés modifient le cadre participatif : le nombre de locuteurs est important, potentiellement les 15 ou 25 étudiants présents dans la salle. Le format des travaux

dirigés est très variable, il peut se rapprocher du cours magistral, prendre la forme d'échanges animés par l'enseignant, ou encore être le lieu des discussions en sous-groupes autour d'une tâche commune. Les prises de parole deviennent aléatoires, leur enchaînement non prévisible. Nous pouvons reprendre ici ce que Kerbrat-Orecchioni dit à propos des réunions de travail, "plus le nombre de participants augmente et plus le fonctionnement de l'interaction se complique en ce qui concerne l'alternance des prises de parole et la structuration de l'interaction" (1990 : 125). Aucun enregistrement vidéo, aussi sophistiqué soit-il, ne peut restituer ce type de situation de communication dans son ensemble. La circulation de la parole entre des locuteurs multiples peut comporter des réorientations thématiques, des réponses à un interlocuteur situé à l'autre bout de la salle, des prises de parole simultanées en chevauchement, etc. Ces phénomènes rendent la communication complexe mais ne la privent pas de sa cohérence pour un participant présent in situ, capable de capter et sélectionner visuellement et auditivement l'ensemble des échanges. En revanche, ils la rendent souvent incompréhensible pour le spectateur extérieur qu'est l'apprenant qui regarde cette scène à travers une vidéo, et nous rejoignons ici ce qu'écrivent E. Ravazzolo et al dans leur ouvrage sur l'oral en FLE :

L'auditeur en situation authentique dispose certainement de plus d'indices réducteurs d'incertitude que l'apprenant en classe face à des supports d'apprentissage extraits de leur environnement d'origine et privés de leur accompagnement sémiotique ordinaire (2015, p. 198).

5.2 Le contexte

Le contexte joue également un rôle déterminant. Dans ses travaux sur les réunions de travail en école d'ingénieurs, Liu analyse les différentes composantes contextuelles qui structurent les échanges verbaux et sont indispensables à leur signification.

Les étudiants en mobilité en école d'ingénieurs sont confrontés quotidiennement aux réunions de travail car les travaux de groupe et la collaboration constituent un des fondements des formations d'ingénieurs. Différents types d'activités sont proposés dans les écoles d'ingénieurs françaises : cours magistral (CM), travaux dirigés (TD), travaux pratiques (TP), bureau d'étude (BE), projet. Si les CM font appel au travail individuel, les TP, les BE et les projets sont réalisés par groupe. Par exemple, à l'École Centrale de Lyon, les élèves sont en réunion de travail pendant plus de 50% du temps des trois premiers semestres de la formation, d'où l'intérêt, pour les étudiants allophones, d'une préparation aux interactions en réunion de travail.

Le travail de Liu porte sur deux types de réunions de travail. La première est un TD de *Gestion d'entreprise*. Les élèves étaient mis en situation de création et gestion d'entreprise sur une plateforme de simulation en ligne. Ils travaillaient par groupe de 3 ou 4 pendant 5 séances, la séance 6 étant consacrée aux présentations orales finales. Un groupe de 4 élèves a été filmé pendant les séances 2 à 5 dans une salle de cours.

La deuxième situation filmée était le Projet d'étude (PE) *Robotique*, travail, réalisé en groupe et en autonomie. 11 élèves travaillaient en groupe dans ce PE dont l'objectif était de concevoir puis réaliser des robots autonomes pour participer à la 25ème édition de la Coupe de France de Robotique. Les réunions de ce projet avaient lieu dans une salle de projet ou sur un terrain de robots.

La photo ci-dessous montre le dispositif d'enregistrement pour les TD *Gestion d'entreprise* : une caméra est placée en face du groupe observé composé des 4 élèves et chaque élève porte un micro-cravate.



Fig. 2 Travail de groupe en gestion d'entreprise

Dans les 4 séances de TD *Gestion d'entreprise*, les élèves restaient la plupart du temps sur leurs chaises et se déplaçaient rarement. Il y avait donc peu de besoin de modifier le dispositif d'enregistrement. En revanche, il était beaucoup plus compliqué d'enregistrer les interactions des élèves du PE Robotique qui se déplaçaient souvent dans la salle de projet. Il a fallu adapter souvent les emplacements des 2 caméras pour couvrir les élèves dans les champs de prise de vue. D'ailleurs, compte tenu du nombre d'élèves participant à l'opération, il n'a pas été possible de capter les discours de tous les élèves.

L'analyse de ces données fait apparaître le lien très fort que les discours enregistrés entretiennent avec leurs contextes de production. Trois aspects de ces contextes ressortent : 1) la dimension référentielle, en l'occurrence les connaissances des élèves par rapport à la situation de communication, 2) la dimension temporelle, qui engendre un fort vécu partagé entre les interlocuteurs, et 3) la dimension multimodale, à savoir les objets et les gestes qui participent à la communication.

5.2.1 La dimension référentielle du contexte

Les participants aux réunions de travail coopèrent dans un cadre qui a ses propres objectifs et règles de fonctionnement. Le spectateur extérieur à ces réunions ne peut comprendre les échanges entre les participants sans connaître l'ancrage référentiel dans lequel se déroulent ces interactions. Les discours oraux ne révèlent pas tout, comme l'illustre l'exemple suivant. Il s'agit du début de la première vidéo du TD *Gestion d'entreprise* :

Chargée de TD : Vous allez bien ?

Les élèves : Oui. ça va, ça va.

Chargée de TD : Désolée pour le retard, en fait, j'ai pas pu **me connecter sur l'intranet**, il y a un souci. Du coup, j'ai dû emprunter le portable de quelqu'un d'autre pour pouvoir me connecter. Vous avez accès à vos résultats de la première **simulation** ... Donc regardez bien si ça vous convient, si vous n'avez pas effectué des erreurs au niveau des **décisions**. On peut se permettre de faire une re-simulation selon le vote. Ok ? Sinon, si tout le monde est d'accord on commence à préparer le **cycle 2**. (TD *Gestion d'entreprise*, séance 2, 2017).

Si l'on ne connaît pas le fonctionnement de ce TD, on ne peut pas savoir que la « simulation » est une simulation de gestion d'entreprise que les élèves doivent effectuer pendant toutes les séances consacrées à ce cours de gestion d'entreprise. L'objectif de cette activité est que les élèves découvrent la finance d'entreprise, le marketing et les outils de gestion. Ils doivent pour cela remplir des données sur un simulateur en ligne en fonction de leurs « décisions » et la chargée de TD lance la simulation. C'est la raison pour laquelle elle a besoin de se « connecter sur l'Intranet ». Dans ce jeu de simulation, un cycle simule les activités d'une entreprise pendant un mois.

L'ancrage référentiel d'une réunion de travail, à savoir l'objectif de la réunion, les différents rôles des participants, etc., sont des connaissances partagées par les

participants à la réunion. Ces connaissances partagées par les interlocuteurs ne sont pas verbalisées, elles relèvent d'un implicite auquel n'a pas accès l'observateur extérieur qu'est non seulement le concepteur qui collecte les données mais également les apprenants qui seraient confrontés à ces discours dans le cadre d'une formation linguistique.

5.2.2 La dimension temporelle du contexte et le vécu partagé des interlocuteurs

Parallèlement aux connaissances référentielles, les participants à une réunion de travail partagent une histoire commune. Les conversations et les activités qu'ils ont réalisées ensemble créent un vécu partagé proportionnel à la durée du travail commun. Les discours oraux dans ces situations se construisent à partir des conversations antérieures et accumulent des strates d'implicite. C'est ce que Golopentia (1988 : 158) analysait sous le terme d'"histoire conversationnelle" dont elle donnait la description suivante :

Dans la pratique langagière courante, nous effectuons naturellement des opérations de mise en perspective d'une conversation par rapport à d'autres conversations que nous avons eues avec le même interlocuteur. Nous rapprochons des choses qui sont en train de se dire de certaines autres qui ont été dites lors d'interactions conversationnelles antérieures. Nous initions des actes de langage qui, sans rapport apparent immédiat avec la conversation en cours, se trouvent ne pas surprendre notre interlocuteur, étant donné que, tout comme nous, il les associe sans faillir à des répliques ayant appartenu à d'autres conversations.

L'extrait ci-dessus illustre l'effet de cette temporalité longue des réunions de travail. La phrase « Vous avez accès à vos résultats de la première simulation ... » renvoie au fait que, une semaine avant cette séance 2, a eu lieu la première séance de TD durant laquelle les élèves ont déjà terminé « la première simulation », c'est-à-dire la simulation du cycle 1, et qu'ils doivent dans cette deuxième séance de TD préparer celle du « cycle 2 ». Ces étapes, nécessaires au déroulement des réunions suivantes, ont précédé l'enregistrement. La temporalité des réunions de travail est longue car ces rencontres s'inscrivent dans une série, et prennent sens dans une continuité temporelle qui dépasse la séance singulière.

Plus un projet avance, avec ses rencontres et ses interactions, plus le vécu partagé des membres du groupe se densifie. Dans ce cas, documenter l'activité demande de la suivre d'une rencontre à une autre, ce qui représente de vrais défis en ce qui concerne la préservation de leur cohérence et leur continuité, pour les participants autant que pour

l'analyste. Toutes les interactions des élèves ne peuvent pas être enregistrées lors d'une collecte de données, ce qui crée des ruptures et pose des problèmes pour la compréhension d'une partie des discours collectés.

5.2.3 La multimodalité des interactions

Dans les enregistrements effectués dans les deux situations, les élèves se parlent entre eux souvent en regardant et en manipulant leur ordinateur ou des composants de robots. Les informations visuelles, nécessaires dans ces moments pour comprendre les discours, n'ont pas été captées par la caméra.

Pour le projet de robotique, les interactions verbales entre les élèves sont souvent combinées aux objets qu'ils manipulent. Outre les objets, leurs gestes participent aussi souvent aux interactions. L'extrait suivant montre qu'il est indispensable de voir les gestes du locuteur pour pouvoir comprendre son discours. Quelques élèves discutent en dessinant sur un tableau et essaient de trouver une solution pour construire un robot.



Fig. 3 Travail de groupe du projet Robotique

Fred propose une idée en faisant un schéma sur le tableau :

Donc l'idée ça serait, pour moi, ça serait d'avoir un truc avec un moteur **là**, et un moteur **là**, et une espèce de crémaillère genre de chenille, avec des ce genre de truc. Et **ici**, qu'il soit fait une telle façon, alors attention au design, alors, en gros le principe. Donc là c'est vu **de ce côté-là** d'accord. Donc ça serait un machin, en gros **ça sort, ça part** en pente **là**. Putain, ça va être dur ... Qu'il soit machin qu'il soit à la fois, genre **penché dans ce sens-là** pour, **penché contre**, et penché vers

le palier en même temps. Vous voyez ce que je veux dire ? (5e séance de travail du PE *Robotique*, 2017)

Les mots indiqués en gras renvoient au schéma. Pour comprendre le discours, il faut voir à la fois le schéma sur le tableau (figure ci-dessus) et les gestes du locuteur qui ne sont pas visibles dans la vidéo. S'il a été possible de prendre en photo le schéma après qu'il a été dessiné par les élèves, il n'a en revanche pas été possible de trouver un angle de prise de vue pour capter les mouvements des mains des élèves pendant leur discussion. L'absence de ces données visuelles combinées aux discours oraux pose un problème de compréhension et rend inutilisable cet extrait de vidéo dans une formation linguistique.

6. Discours de l'immédiat, discours de la distance, et collecte des données

Les observations qui précèdent sur les discours polylogaux et multimodaux conduisent à la conclusion qu'il est difficile voire impossible dans nombre de cas d'intégrer ceux-ci dans une collecte de données in situ. La décontextualisation inhérente à toute captation de données sur le terrain est trop forte pour rendre ces données utilisables comme supports de formation hors de leur contexte d'origine. La recontextualisation, qui est l'objectif des données sollicitées, ne peut opérer que sur des données existantes ayant une autonomie sémantique suffisante pour permettre au spectateur ou auditeur extérieur de les comprendre. Les données sollicitées complètent, enrichissent, élargissent la perception des données existantes. Si l'autonomie des données existantes n'est pas suffisante, cela revient à confronter les apprenants à des discours rendus peu compréhensibles par l'extraction hors de leur contexte de production, ce qui n'a évidemment aucun sens en termes de formation. Et l'on comprend pourquoi ce type de discours "authentiques" n'apparaît jamais dans le matériel pédagogique du français langue étrangère. Si un *discours* oral monologal ou dialogal, comme une conférence ou une interview radio ou télévisée peut assez aisément devenir un *document authentique* dans le cadre d'une formation linguistique, il en va tout autrement des discours à plusieurs interlocuteurs fortement inscrits dans leur contexte (pour une analyse de la relation entre "discours" et "document", voir Parpette 2018).

Cette analyse rejoint le modèle de Koch et Oesterreicher (2001 cité par Mahrer 2019) qui répartissent les discours entre deux pôles : *discours de l'immédiat* et *discours de la distance*, et ce en fonction de déterminants situationnels et contextuels que les auteurs formalisent dans les termes suivants :

Discours de l'immédiat	Discours de la distance
1) communication privée	communication publique
2) interlocuteur intime	interlocuteur inconnu
3) émotionnalité forte	émotionnalité faible
4) ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel
5) ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation
6) coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle
7) coopération communicative intense	coopération communicative minimale
8) dialogue	monologue
9) communication spontanée	communication préparée
10) liberté thématique	fixation thématique

La présentation en tableau tend à donner une image figée de ces paramètres mais il est important de garder à l'esprit qu'il s'agit de deux pôles entre lesquels les discours se positionnent de manière graduée. Une communication privée peut être relativement détachée de son contexte et compréhensible par un locuteur externe, tout comme une communication préparée, une conférence par exemple, peut comporter des moments de spontanéité, de connivence, relevant du discours de l'immédiat.

L'intérêt de cette approche est qu'elle permet de dépasser l'opposition oral/écrit qui peine à rendre compte de la diversité des discours oraux et écrits et conduit par exemple à parler d'"écrits oralisés" pour évoquer les discours oraux publics comme les conférences⁴, ou à caractériser les interviews dans les journaux d'"oraux écrits" (transcrits ?). Les notions de "distance" et d'"immédiat" (ou "proximité") intègrent aussi bien les discours oraux qu'écrits. Si le pôle "distance" correspond très largement à des discours écrits, et le pôle "immédiat" à des oraux, ce sont des tendances lourdes et non des correspondances systématiques. A l'opposé des nombreux discours *oraux immédiats* du quotidien, existe un champ important de discours *oraux de la distance*, discours publics, préparés, largement détachés du cadre spatio-temporel, etc., comme les

⁴ A propos de ses émissions vidéos, l'historien P. Boucheron (2020 : 24) utilise le terme bien peu satisfaisant de "fausse oralité".

bulletins d'informations radio ou télévisés, les conférences, les sermons, les déclarations des porte-parole, etc. Parallèlement, loin des discours *écrits de la distance* que sont les journaux, les courriers administratifs, les romans, existent les *écrits de l'immédiat*, de la proximité, tchats sur internet, posts-it sur une table, listes de courses, autant de discours très ancrés dans leur contexte étroit.

Cette approche, synonyme pour F. Gadet et E. Guérin de "l'abandon d'une conception dichotomique de la langue au profit d'un continuum" (2008), fait évoluer la conception de la collecte des données en FOS sur deux plans. D'une part, elle confirme l'intérêt de transformer l'étape de "collecte des données" en "travail de terrain" avec ses deux étapes – prise d'informations et recueil matériel des données – chacune ayant ses objectifs et ses modalités de mise en œuvre comme nous l'avons vu plus haut. De l'autre, elle fournit un outil pour penser et organiser le recueil in situ de données existantes. Si l'étape de prise d'informations permet au concepteur d'appréhender les différentes situations de communication professionnelles quelles que soient leurs formes, l'étape de collecte des données langagières existantes se réalise, elle, dans un périmètre plus restreint. Les possibilités et limites de la collecte s'avèrent en effet largement tributaires du positionnement des discours sur cet axe entre proximité et distance, la seconde étant plus favorable que la première à la transformation des données de terrain en supports de séquences pédagogiques. L'échelle "discours de la distance – discours de la proximité" peut ainsi constituer un outil intéressant de sélection des données à collecter sur le terrain dans le cadre de l'élaboration d'un programme FOS.

7. Evolution du modèle de collecte des données et séquences pédagogiques

Comme nous venons de le voir, la formation linguistique aux discours in situ n'est pas toujours possible lorsque ceux-ci relèvent fortement de la catégorie "discours de la proximité", ce qui a un impact direct sur la stratégie de collecte des données et, partant, sur l'orientation de la formation linguistique. Nous pouvons le mesurer concrètement à travers la recherche menée par Liu (2019) dans la perspective de la préparation des étudiants internationaux aux réunions de travail en école d'ingénieurs en France.

Le travail de terrain à l'École Centrale de Lyon fait apparaître 5 aspects de la dimension contextuelle des réunions de travail à traiter dans un programme de FOU à partir des discours sollicités combinés à des textes institutionnels distribués par les écoles. Voici les grandes lignes, en 5 points, de ce que peut être une préparation d'étudiants internationaux aux travaux de groupe en école d'ingénieurs.

7.1. La place du travail en équipe dans la formation d'ingénieurs

Dans les écoles d'ingénieurs, le travail en équipe joue un rôle important et occupe souvent plus de la moitié du temps de formation des élèves. Pour faire découvrir aux étudiants internationaux cette particularité des formations d'ingénieurs en France, la première étape consiste à faire lire aux étudiants le programme de formation de leur école de destination et à calculer le nombre d'heures consacrées aux travaux collectifs. Cette lecture est complétée par l'écoute de témoignages d'élèves en formation, répondant à la question du concepteur « Est-ce que vous avez beaucoup de travail en équipe ? » :

En effet, à l'École Centrale de Lyon, on a beaucoup de travail en équipe, dans à peu près toutes les matières. Évidemment il y a le projet d'étude en gros groupe qui dure toute l'année mais il y a aussi beaucoup de choses plus courtes comme des TP, des travaux pratiques, ou même des micro-tests qui sont faits en binôme, et des rapports qu'on a effectués en groupe, donc une grande majorité du travail quasiment qui est fait en groupe. (Thomas, élève de la promotion 2017, interviewé en mai 2018)

Les élèves parlent également de leurs expériences antérieures de travail en équipe. Ainsi, les témoignages montrent aux étudiants internationaux qu'en général, le travail en équipe s'exerce déjà en classe préparatoire par où sont passés la plupart des élèves ingénieurs français, ce qui leur permet de mieux connaître le parcours de leurs futurs camarades.

7.2. Les objectifs pédagogiques des projets d'étude

Les élèves des écoles d'ingénieurs doivent réaliser un projet d'étude pour valider leur première année. Ce travail, réalisé en groupe et en autonomie, s'étend souvent sur un an. Chaque groupe est encadré par une équipe pédagogique constituée de tuteurs scientifiques, d'un conseiller en communication, d'un conseiller en gestion de projet, et éventuellement d'un commanditaire (entreprise, laboratoire). Au-delà de la diversité des disciplines (informatique, acoustique, génie mécanique, communication, gestion d'entreprise, etc.), les objectifs pédagogiques des projets d'étude restent les mêmes et sont listés ainsi sur le programme de formation publié par l'École Centrale de Lyon :

- la confrontation à un problème complexe sans solution unique
- la conduite de projet en équipe

- la recherche de compétences et d'informations
- la mise en place de moyens
- l'obtention de résultats sans pour autant atteindre l'obligation de réussite, compte tenu du caractère formateur de la démarche
- l'autoévaluation des compétences acquises
- la maîtrise de la communication écrite et orale.

Les explications obtenues auprès de certains élèves donnent des discours sollicités comme celui-ci :

Alors il n'y a pas un objectif, il y a plusieurs objectifs pour un projet d'étude. D'abord, le projet d'étude va permettre plusieurs choses, déjà de se confronter à un problème complexe où il n'y a pas une solution unique. Donc... Et en plus, vous êtes pas tout seul à faire le projet. Vous êtes dans un groupe, donc il y a aussi (...) savoir travailler en équipe. Savoir aussi structurer un projet, parce que dire on va faire un projet, il faut vraiment qu'il ait une structure, établir un cahier des charges, et plein d'autres aspects. Et il y a aussi comme objectif, savoir rédiger des documents scientifiques, car plus tard dans une entreprise, vous serez amené à rédiger des rapports, à préparer des oraux auprès aussi des clients. Le projet d'étude apporte vraiment plein de choses pour votre avenir. (Guillaume, élève de la promotion 2017, interviewé en juin 2018)

La combinaison entre ces deux types de données lors d'activités de compréhension orale et écrite est intéressante pour les étudiants internationaux car les témoignages oraux rendent les informations administratives plus concrètes, plus "vécues".

7.3. L'inscription dans un projet collectif

Chaque année, les équipes pédagogiques à l'École Centrale de Lyon proposent un large choix de sujets pour les projets d'étude. Pour montrer aux étudiants internationaux la diversité des sujets, la première étape consiste à leur faire lire la liste des projets proposés dont voici un extrait :

Numéro Projet d'étude	Titre	Département	Tuteurs

19	Coupe de France de Robotique - Optimisation des stratégies de déplacement	EEA ⁵	XXX ⁶
20	Conception et réalisation d'un boîtier intelligent pour écran d'affichage ou tableau blanc interactif	EEA	XXX
21	Challenge – Ecrans interactifs pour le Challenge Centrale Lyon	EEA	XXX

Ils écoutent ensuite des témoignages d'élèves, par exemple :

Moi je suis membre du projet d'étude de robotique qui a en fait pour l'objectif de participer à la Coupe de France de Robotique. Donc, l'équipe, notre équipe elle doit construire 4 robots. Et pour participer à cette Coupe, les robots doivent bien sûr effectuer certaines actions qui sont données par le règlement de la Coupe de Robotique. Donc en gros c'est ça le projet dans lequel je participe. (Yoris, élève de la promotion 2017, interviewé en mai 2018)

Par ailleurs, trouver un sujet auquel on s'intéresse et réussir à s'inscrire au projet n'est pas toujours facile. Les élèves disposent de peu de temps pour former leur groupe et se mettre d'accord avec les tuteurs du projet. Afin de montrer aux étudiants internationaux la démarche d'inscription à un projet, un élève apporte les explications suivantes :

On a une réunion qui a lieu pour démarrer le projet d'étude vers la fin septembre. Le responsable pédagogique invite tous les élèves de la promotion en première année à aller à la réunion qui nous présente l'activité projet d'étude. Et ensuite, après cette réunion qui dure une heure, une heure et demie, nous sommes ensuite invités à ce qui s'appelle un forum de projets. Dans ce forum, nous avons des sujets qui sont rassemblés par des départements [...] Et ensuite, on dépose du coup son nom sur la liste qui est proposée par chaque sujet. Il y a des

⁵ Electronique, Electrotechnique et Automatique

⁶ Les noms des tuteurs ont été anonymisés.

intervenants qui sont liés à ces sujets qui sont présents lors de ce forum, on peut échanger avec eux. Et ils vont aussi nous demander de leur envoyer à eux des lettres de motivation par exemple, et aussi, du coup de bien répondre à ses mails pour être très intéressé et bien choisir les sujets. (Guillaume, élève de la promotion 2017, interviewé en juin 2018)

Puis la réponse à la question « Comment forme-t-on un groupe ? » permet de montrer aux étudiants internationaux la complexité de l'intégration dans un projet auquel on s'intéresse :

Pour former un groupe, tout d'abord, on regarde la liste qui a été créée lors de forum des projets ainsi que les élèves qui sont liés au mail envoyé par le tuteur scientifique. Ensuite, on nous conseille sur la plateforme pédagogique de l'école dans la section Forum, d'aller créer les groupes à partir de ce forum- là. Mais après, cette solution n'est pas tellement envisagée. Du coup, on a aussi, on utilise aussi les réseaux sociaux où chaque promotion à l'École Centrale de Lyon a son groupe Facebook. Du coup, on voit les élèves vont envoyer des posts pour dire que, par exemple, « on est assez intéressé par le projet projet 29, nous sommes deux, il nous manque 3 personnes, dont 2 étrangers ». Ah oui, il est important de noter qu'il faut, vu qu'on est dans une école d'ingénieurs française, et il y a aussi des étrangers à l'école en double diplôme. Et du coup, pour cette activité-là, nous pouvons mettre dans chaque groupe maximum deux étrangers, mais il faut que ces étrangers n'aient pas non plus la même nationalité. Par exemple, vous ne pouvez pas avoir deux Chinois ensemble dans le même groupe de projet. (Guillaume, élève de la promotion 2017, interviewé en juin 2018)

7.4. L'évaluation du travail en équipe

La modalité de l'évaluation est toujours une question préoccupante pour les étudiants internationaux. Sur le programme de formation publié par l'École Centrale de Lyon en 2017, on trouve une information brève sur l'évaluation du projet d'étude :

L'évaluation porte :

- sur le rapport écrit (25%),
- sur la soutenance orale (25%),
- sur le travail effectué (50%).

Cette information sommaire peut être complétée, dans le cadre d'une formation linguistique, par le travail sur le témoignage vidéo d'un élève :

Pour le projet d'étude on est évalué avec le rapport qu'on rend à la fin, le rapport qu'on est en ce moment en train de rédiger. Donc on doit expliquer tout ce qui se passe dans l'année. C'est un rapport papier, on n'a pas de limite en termes de pages ... en plus du rapport on doit faire une soutenance, on doit expliquer à l'oral ce qui ... compléter le rapport à l'oral et parler devant le jury de comment s'est déroulé notre projet. Mais les tuteurs ont également leur mot à dire. Puisque durant toute l'année, ils nous observent et jugent un petit peu de la manière dont le projet avance et ils mettent également des appréciations à différents moments de l'année et de l'évolution de projet. (Thibaud, élève de la promotion 2017, interviewé en mai 2018)

Les explications concernant la rédaction du rapport peuvent être combinées avec la compréhension écrite de rapports.

7.5 La répartition des tâches

L'organisation du travail dans un groupe n'est pas simple. Les interviews réalisées auprès des élèves du projet Coupe de France Robotique à l'École Centrale de Lyon montrent que la répartition des tâches peut être problématique. Un élève raconte :

Cette année, l'organisation n'était pas forcément la meilleure. Les tâches ont été réparties un petit peu au hasard... Si quelqu'un dans le groupe voulait faire certaine tâche, il la faisait. Et finalement, on s'est retrouvé avant l'échéance donc avant la Coupe de France de Robotique avec des tâches qui n'étaient pas forcément bien avancées et qui... elles étaient compliquées à terminer avant la Coupe de France. Donc on a essayé, par moment, d'imposer des tâches à certaines personnes et de mieux distribuer les tâches comme on a vu justement après une mini Coupe avec nos tuteurs. Et quand on a vu justement que ça ne marchait pas très bien, on a redistribué les tâches pour mieux organiser la distribution de ces tâches mais finalement ça n'a pas très bien marché non plus, on n'a pas bien réussi à bien redistribuer les tâches, on est revenu à un système où chacun choisissait un petit peu ce qu'il voulait faire. Donc finalement les tâches n'étaient pas très bien distribuées... Et avant la Coupe de France, on s'est retrouvés à devoir faire plein de choses en très peu de temps. (Thibaud, élève de la promotion 2017, interviewé en mai 2018)

Il est très intéressant pour les étudiants en préparation à la mobilité d'être informés de la réalité de la complexité du travail en équipe dans leur école de destination. Or, ce type

d'informations sur les situations problématiques est rarement livré par les textes institutionnels, d'où l'intérêt des discours sollicités pour assurer de manière vécue la fonction informative d'un programme de FOU.

Ainsi les discours oraux sollicités auprès de différents élèves combinés aux discours écrits du programme de formation – qui sont autant de discours de la distance - permettent d'aider les futurs élèves internationaux à comprendre le caractère formateur du projet d'étude et ainsi à adapter leurs attentes et comportements dans ce travail de grande ampleur.

Toutes ces données collectées (discours écrits existants et discours oraux sollicités) permettent de mener en parallèle les deux fonctions du FOS : informer les apprenants sur leur futur contexte de travail, et développer leurs compétences langagières à travers les activités d'écoute, de lecture, et de prise de parole. Mais selon la proportion respective de discours existants et discours sollicités qu'ils comportent, les programmes de formation seront configurés différemment. La présence importante de discours existants permet de mettre l'accent sur *les discours en situation*, tandis qu'une large place accordée aux discours sollicités orientera plutôt le programme vers un travail sur *le contexte* professionnel ou universitaire traité.

8. Conclusion

La problématique des données authentiques, qui est au cœur de la constitution des outils de formation en français sur objectif spécifique, pose à la fois des questions de cohérence langagière et de faisabilité technique. Les notions d'autonomie sémantique et d'arrière-plan culturel, présentes, mais encore à l'état d'ébauche, dans les travaux sur la collecte des données il y a une quinzaine d'années, se sont enrichies grâce aux recherches sur les relations entre discours et contextes dans le monde du travail, et aux analyses menées sur les corpus oraux en situations professionnelles et universitaires. Le dépassement de l'opposition entre oralité et scripturalité au profit des notions de proximité et de distance a permis d'affiner la démarche de collecte des données en explicitant les paramètres favorisant ou limitant le recours aux données authentiques. C'est ainsi que certains auteurs de matériel pédagogique font le choix de mettre l'accent sur la dimension contextuelle, notamment lorsqu'il s'agit de traiter une branche d'activité professionnelle dans son ensemble et non un métier particulier de cette branche, comme par exemple Belghazi et al. dans *Parlons mode* (2014). Bertrand Galy et al. ont également construit *Réussir ses études de management en français* (2017) en

privilégiant les discours sollicités mettant en avant le contexte d'une Ecole de management plutôt que les discours (existants) d'enseignement. On ne peut d'ailleurs pas exclure que ce choix soit également lié à la difficulté de collecter des discours existants. Parpette et Stauber ont de leur côté alterné discours existants et données contextuelles dans l'ouvrage destiné aux étudiants allophones d'économie-gestion (2014), considérant que la maîtrise des discours existants passe également par la connaissance du contexte universitaire. Autre stratégie, Talavera-Goy et al. ont construit *Le français des infirmiers* (2016) essentiellement sur des discours existants, leur objectif principal étant de familiariser les médecins allophones avec les discours qu'ils devront maîtriser lors de leurs stages dans les hôpitaux français. Ainsi, une vision à la fois plus scientifique et plus réaliste du potentiel des données authentiques permet de mieux comprendre la diversité des stratégies de constitution des programmes et des séquences de formation en français sur objectif spécifique.

Références bibliographiques

- Abou Haidar, L. & Stauber J., 2015, "Typologie des données en FOS", Parpette, C., Carras, C., & Abou Haidar, L. *Points communs* 2, [En ligne]. URL : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf
- Belghazi, M., Buisson, M-P, Frin, D. 2014, *Parlons mode*, Paris : CLE International.
- Bertrand-Galy, C., Bortot, C., & Perque C., 2017, *Réussir ses études de management en français*, Grenoble : PUG.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M. & Pendanx, M., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- Carras, C., 2015, " Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques", *Points communs* 2 [En ligne] URL. : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/Points-Communs_Septembre_2017_n4.pdf (consulté le 7/11/2020)
- Carras, C., 2016, "Rituels langagiers des interactions enseignant /apprenants lors de travaux dirigés en école d'ingénieur. Quelles difficultés pour les étudiants allophones ?" *Les cahiers de l'Acedle*, 13-21 [En ligne]. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/817>

Dufour, S. & Parpette, C., 2018, « Le français sur objectif spécifique : la notion d'*authentique* revisitée », *ILCEA* n° 32, Grenoble, [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/ilcea> (consulté le 7/11/2020)

Dufour, S. & Parpette, C. 2017, « Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours », *Les Carnets du Cediscor* n°13 [En ligne]. URL : <http://cediscor.revues.org/1023> (consulté le 7/11/2020)

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

Gadet, F. & Guérin E., 2008, "Le couple oral-écrit dans une sociolinguistique à visée didactique", *Le français aujourd'hui* n°162, Paris : Armand Colin, pp. 21-27.

Golopentia, S., 1988, *Les voies de la pragmatique*, Saratoga : Anma libri.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales*, tome. I. Paris : Armand Colin.

Koch, P. & Oesterreicher, W., 2001, « Langage oral et langage écrit », Holtus, G., Metzeltin,

Mahrer, R., 2019, « Parler, écrire : « continuum communicatif » et rupture matérielle », *Pratiques* 183-184, [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6842> (consulté le 7/11/2020)

Liu, N., 2019, *Sensibiliser les étudiants ingénieurs chinois au travail en équipe : Réflexions autour de l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire pour des étudiants en préparation à la mobilité académique en France*. Thèse de doctorat, Lyon. [En ligne]. URL : <https://www.theses.fr/2019LYSE2105> (consulté le 7/11/2020)

Maingueneau, D., 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Editions du Seuil, collection Points.

Mangiante, J-M. & Parpette, C., 2004, *Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.

Mangiante, J-M. & Parpette, C., 2011, *Français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG.

Medina, C., 2014, *Le français parlé dans les bâtiments et travaux publics. De l'analyse interactionnelle à la constitution d'un parcours d'apprentissage*. Thèse de doctorat.

Parpette, C., 2018, Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? *Action Didactique*, [En ligne]. 1, 1-12. URL : <http://univ-bejaia.dz/action-didactique/AD1/Ch.Parpette> (consulté le 7/11/2020)

Parpette, C. & Stauber J., (2014), *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble : PUG.

Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., & Vigner, G., 2015, *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Talavera-Goy, S., Gardette-Tira N. & Perez C., 2017, *Le français des infirmiers*, Grenoble : PUG.