

## **Transversalité et mutualisation des ressources – des pistes pour entamer la réussite du passage d'un enseignement du français (FLE, FOS) à un enseignement en français (FOU)**

**Maria-Antoaneta LORENTZ<sup>1</sup>**

### **Résumé**

*L'enseignement/l'apprentissage du français dans une filière francophone créée il y a plus de 20 ans dans le plus grand établissement supérieur roumain censé former des spécialistes en économie et en affaires demeure flou et complexe. Contraintes institutionnelles, cloisonnement disciplinaire, préjugés des enseignants, construction précaire des connaissances disciplinaires en langue française, visées et enjeux des apprentissages du français (FLE, FOS, FOU, FLS, FLP) sont autant de points de départ pour notre intervention.*

*L'époque numérique dans laquelle nous vivons se caractérise par un développement exponentiel des savoirs ainsi que par une compréhension élargie du monde et des êtres qui nous entourent. Néanmoins, cette accélération du cumul des connaissances s'accompagne presque inéluctablement d'une forme de fragmentation des savoirs où nous devons inscrire également le partage des connaissances et la mise en commun des compétences.*

*Le cadre posé, nous nous focaliserons sur la prise en compte des visées et des enjeux d'un décloisonnement disciplinaire et explicite et des défis communs que les enseignants de français et les enseignants des disciplines de spécialité doivent affronter ensemble, ainsi que sur l'adéquation ou non des pratiques des uns et des autres pour relever quelques aspects représentatifs des tensions d'un dispositif universitaire, tel le nôtre.*

*Basée sur l'expérience acquise en classe de langue, mais surtout sur la participation dans un projet interdisciplinaire qui nous a permis de bénéficier d'un stock de documents authentiques particuliers, notre intervention s'intéresse particulièrement à deux types d'apprentissages (coopératif et collaboratif) qui puissent renforcer la réussite du passage d'un enseignement du français à un enseignement en français à travers des ingénieries adaptées dont le professeur de langue n'est pas le seul acteur responsable.*

**Mots clés :** transversalité, mutualisation, FLE, FOS, FOU, web 2.0.

---

<sup>1</sup> Maître de conférences, Académie d'Études Économiques de Bucarest, Département des Langues Modernes et de Communication en Affaires, Bucarest, Roumanie, an\_ililorentz@yahoo.com

### 1. Points de départ : contexte et contraintes

Deux points de départ sont pris en compte pour dresser le cadre de discussion de notre intervention sur la réussite du passage d'un enseignement du français à un enseignement en français dans notre établissement, l'Académie d'Études Économiques de Bucarest, notamment à la Faculté d'Administration des Affaires où il y a une filière francophone : d'une part, le contexte dans lequel nous devons construire les cours que nous dispensons à cette filière, d'autre part, les contraintes de nature diverse qui imposent la prise en charge des approches pertinentes à notre public spécifique. Précisons que cette réflexion est issue également de notre participation dans le cadre d'un projet international qui a fédéré plusieurs universités autour des enjeux actuels de l'optimisation de notre offre de formation<sup>2</sup>.

#### 1.1. Contexte

La mondialisation, la libre circulation, les nouveaux besoins, l'internationalisation des activités professionnelles, tels sont les quelques éléments qui donnent une nouvelle dimension à la maîtrise d'une langue ou de plusieurs langues et qui imposent la remise en question et en perspective de nos pratiques enseignantes. En effet maîtriser une langue étrangère favorise non seulement le développement économique et culturel, l'émancipation sociale et démocratique, l'intégration pluriculturelle mais aussi l'autonomie sociale et psychologique requise par le besoin de réussite dans un monde de plus en plus compétitif.

La mobilité universitaire et professionnelle, en tant que réalité incontournable, d'une part, les référentiels des compétences et des métiers, en tant qu'interface du monde universitaire et du monde socio-économique, d'autre part, constituent le cadrage de l'étudiant ou du diplômé dans le monde d'aujourd'hui.

---

<sup>2</sup> Le projet « La mise en réseau et le développement des filières francophones en économie adaptées aux exigences du marché du travail par la formation, la coopération scientifique et le dialogue interdisciplinaire et intersectoriel » (2012-2014) a été financé par l'Agence Universitaire de la Francophonie et a réuni les universités suivantes : l'Académie d'Études Économiques de Bucarest, l'Académie d'Études Économiques de Chişinău, l'Université d'État d'Économie et de Finances de Saint-Pétersbourg, l'Université d'État « Alecu Russo » de Bălţi et l'Université d'Artois d'Arras.

C'est dans ce contexte que les enseignants à l'université doivent construire un dispositif pédagogique qui puisse assurer la réussite de leurs étudiants.

### **1.2. Contraintes**

L'Académie d'Études Économiques de Bucarest, le plus grand établissement d'enseignement supérieur roumain pour le domaine économique, a développé au cours des années des programmes dispensés dans une langue étrangère, tout d'abord à travers sa faculté phare, la Faculté de l'Administration des Affaires où les disciplines économiques sont enseignées en anglais, en allemand ou en français, les étudiants faisant leur choix à l'inscription au concours d'admission. Maintenant d'autres facultés ont inclus également dans leur offre de formation des programmes dans une langue étrangère, notamment en anglais.

Pour ce qui est de la filière francophone en économie qui fait l'objet de notre intervention, elle a été créée il y a plus de 20 ans et a reçu chaque année entre 50 et 100 étudiants au cycle de licence. Si avant Bologne le français figurait en tant que discipline obligatoire pour tout le cycle de licence qui, à l'époque, comptait quatre ans d'études, après Bologne, c'est-à-dire dès l'harmonisation au système LMD, une réforme qui a commencé en 2002, le français « se réjouit » d'un espace d'enseignement face-à-face de deux ans seulement, correspondant à 56 heures d'enseignement sur l'année, à raison de 2 heures par semaine, donc 112 heures au total.

Quant aux étudiants roumains, qui représentent la presque totalité des étudiants de cette filière, le constat unanime des enseignants de français et non seulement de ceux-ci est que les étudiants ont des difficultés réelles à construire des connaissances disciplinaires solides en français, vu que toutes les matières sont dispensées au lycée uniquement en roumain et que le budget de temps imparti au cours de français a souffert une diminution drastique.

Le niveau linguistique en français de la presque majorité des étudiants qui accèdent à cette filière gravite autour du plancher A2, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Depuis deux ans on a également des étudiants dont le niveau en français est très précaire et qui s'inscrivent parfois à un cours facultatif visant à leur fournir au moins un niveau réel A1. Cette faiblesse du niveau de compétence en langue française pose d'énormes problèmes d'apprentissage chez nos

étudiants de la filière francophone. Inévitablement, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique des spécialités économiques. En effet ces étudiants sont confrontés dès le début de leurs cursus, à des situations complexes comme écouter un cours magistral, résumer un cours, comprendre l'énoncé d'un problème, lire de la documentation, produire des écrits professionnels, etc., car toutes ces activités se déroulent en français. Or ils se trouvent dans l'incapacité de construire des connaissances et des habiletés via cette langue puisqu'ils éprouvent des difficultés à trouver ou à donner du sens aux savoirs qui leurs sont enseignés dans le cadre des disciplines universitaires. À cela s'ajoute les difficultés qui proviennent de la spécificité du discours académique, y inclus de la culture universitaire si différente de la culture de l'enseignement pré-universitaire.

## **2. Cadrage actionnel**

### **2.1. Cloisonnement, préjugés et précarité**

L'enseignement supérieur est un lieu privilégié de spécialisation des étudiants. Voilà pourquoi, dans une filière universitaire francophone (FUF) en économie, la question de la langue doit être étroitement liée à celle de « spécialité ». Les étudiants de la FUF, à la différence des étudiants de la filière LANSAD (secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines), se spécialisent dans le domaine de leur choix, notamment l'administration des affaires, par le biais du français. Leurs besoins en matière de spécialisation acquièrent une dimension particulière issue de la langue dans laquelle leur est dispensé l'enseignement. Ces besoins se combinent également avec le besoin d'amélioration continue du niveau de langue et cela pour des raisons que nous avons déjà évoquées dans la partie introductive de notre intervention.

Cet état de lieu suscite une réflexion autour de quelques questions particulières comme celles-ci :

- comment les enseignants de français accompagnent-ils les apprenants au fil de leur processus de spécialisation ?
- quel sens donner à la notion de « spécialité » vu les différentes approches que les enseignants de langue peuvent embrasser (« langue de spécialité », « langue sur objectifs spécifiques », « langue sur objectifs universitaires », « langue spécialisée », « langue pour l'entreprise », « langue pour les affaires », etc.) ;

- quels types de dispositifs permettent-ils de mieux prendre en compte cette spécialisation ?
- quels besoins pour les apprenants ?
- comment construire un dispositif de formation qui permette de prendre en compte les besoins différents des étudiants ?
- quels objectifs d'apprentissage dans le cours de langue ?
- quel encadrement pédagogique pour la prise en compte de la spécificité de la FUF roumaine en économie ?
- quels contenus sont proposés et pour quels objectifs ?
- comment adapter supports, travaux et tâches aux diverses disciplines qui sont enseignées en filière?
- quelles politiques de développement et d'organisation des ressources pour prendre en compte la filière et les besoins des apprenants ?
- quelles ressources, quels dispositifs d'enseignement/apprentissage ?
- quelles innovations pédagogiques en lien avec la/les disciplines(s)?
- quels liens entre TIC et spécialité/disciplines ? quelles ressources ?
- comment construire des dispositifs d'autoformation qui permettent aux apprenants, vu leurs besoins différents, une individualisation du parcours de formation et donc une adaptation au profil spécifique de chaque apprenant ?
- comment construire une communauté d'enseignement /apprentissage en ligne ?
- quelle place pour les enseignants des disciplines ou quel type de collaboration est envisageable avec ceux-ci ?
- quelles interactions entre les enseignants de français et les enseignants des disciplines ? quelles sont les mutualisations possibles ?

## ***2.2. Déclinaison du français dans une FUF économique***

Le contexte, les contraintes et les questions ci-dessus évoqués obligent les acteurs responsables de la formation de leur public apprenant dans FUF en économie telle la nôtre de procéder à un changement de cap.

L'enseignant de français en FUF doit centrer sa démarche non seulement sur la performance langagière de l'apprenant mais aussi sur la *situation* dans laquelle se trouve cet apprenant, à savoir la situation « être étudiant » avec toutes les *dimensions* qui composent une telle « profession »

et qui se manifestent lors d'une même activité, à savoir *culturelle /scientifique* (produire, suite à la lecture ou l'écoute directe de discours de recherche), *didactique* (l'activité de réception de discours universitaires), *académique* (restituer un travail répondant aux normes prédéfinies), *expérientiel* (le vécu et la perception des comportements), *sociétal* (statut d'étudiant).

C'est déjà une évidence incontournable que le travail qui s'inscrit dans le champ du FOS et du FOU doit être conçu dans l'esprit d'une ingénierie qui exige le parcours obligatoire des étapes suivantes (Parpette & Mangiante, 2004, 2010): commande, analyse des besoins, collecte, analyse des données, élaboration didactique.

Si nous avons choisi comme sujet de la présente intervention les ressources c'est parce que l'étape de la collecte des données authentiques est reconnue comme l'une des étapes les plus sensibles dans la construction d'un dispositif pédagogique efficace. La collaboration avec les enseignants des disciplines pourrait assurer la création d'un stock de ressources continuellement renouvelables (les connaissances dans les disciplines évoluent très vite, les besoins des étudiants également) qui répondraient ainsi à un accompagnement efficace de la part des enseignants de français puisque les travaux et les tâches sont taillés sur mesure.

Les étudiants roumains suivent des études dans leur pays, mais dans une langue dans le domaine de spécialité qui leur est assez étrangère. Le budget de temps imparti au module de langue s'élève seulement à 1h30 par semaine. Voilà pourquoi avoir accès aux documents authentiques représente une condition essentielle pour réaliser un dispositif pédagogique capable d'assurer une meilleure formation de nos étudiants en français.

### ***2.3. Coopération et collaboration des enseignants de français et des enseignants des disciplines***

Si dans l'univers de l'entreprise la *coopération* au sein d'une équipe de travail responsabilisée est devenue depuis longtemps une pratique courante (cercles de qualité, enrichissement des tâches, conseils réunissant travailleurs, cadres gestionnaires, commerciaux) permettant ainsi à différentes collectivités de travail restreintes d'apprendre et d'enseigner, ce qui a profité à chacun, dans notre établissement l'instauration d'une telle pratique se laisse attendre : perpétuation d'un cloisonnement disciplinaire, préjugés de toutes sortes, communication précaire, autosuffisance de

l'enseignant sont autant de facteurs qui empêchent la réalisation d'une *coopération réelle entre les acteurs responsables*. Or la pédagogie des établissements d'enseignement devrait également évoluer encore davantage dans le sens de la coopération (*Livre blanc*, 1995 : 26).

Il est vrai qu'en tant qu'enseignants nous faisons souvent appel à la coopération dans nos pratiques courantes de formation de notre public. En effet nous guidons nos étudiants pour qu'ils explorent et découvrent le contenu qui leur est proposé. Nous reconnaissons ainsi que la collaboration est une méthode qui rejoint nos objectifs de l'enseignement stratégique, qu'elle nous aide ainsi à inciter nos étudiants à verbaliser, à reformuler les idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. Pourtant nous ne sommes pas toujours suffisamment ouverts et souples pour incorporer à moyen et à long terme une structure coopérative dans la relation enseignants de français – enseignants des disciplines. On préfère ignorer que la coopération, dont les deux principes de base sont l'interdépendance positive et la responsabilisation,

- est une structure d'interaction qui sert à faciliter la réalisation d'un produit spécifique par l'intermédiaire de personnes travaillant ensemble dans des groupes dans le but d'améliorer la réussite individuelle des participants en misant sur la qualité des relations interpersonnelles ;

- soutient et facilite le transfert des connaissances ;

- crée un contexte favorable à la discussion ;

- sert à accomplir une tâche commune dans le but d'atteindre un objectif conjoint.

Or il est temps que non seulement *l'apprentissage coopératif* mais aussi *l'apprentissage collaboratif* trouve sa place également dans la relation enseignant de français – enseignant des disciplines vu le fait que le rôle de l'enseignant se décline aujourd'hui plutôt en tant que personne-ressource, observateur, expert et moins en tant que personne qui doit transmettre le savoir.

On sait que *l'apprentissage collaboratif*, qui est une philosophie d'interaction et de style de vie où les individus sont responsables de leurs actes, y compris l'apprentissage et le respect des capacités et des contributions avec leurs pairs, constitue un mode d'apprentissage où l'étudiant apprend grâce aux interactions avec ses pairs (Johnson & Johnson, 1999). Ses caractéristiques essentielles sont les suivantes :

- l'apprentissage résulte du travail individuel où l'apprenant travaille à la construction de ses propres connaissances, soutenu par des activités de groupe ou d'équipe ;

- il n'y a pas, à priori, de répartition de rôles comme dans un travail coopératif ; les individus se subsument progressivement en un groupe qui devient une entité à part entière, et la puissance de cette dernière représente plus que la somme des parties, ce qui permet souvent au groupe de réaliser des travaux de grande qualité.

- le mode collaboratif semble demander une plus grande implication des acteurs ; il renforce la marque de l'*intelligence collective* qui est une intelligence partout distribuée, car personne ne sait tout mais tout le monde sait quelque chose (Pierre Lévy, 1997).

Notre plaidoirie pour incorporer une structure coopérative et collaborative dans la *relation enseignants de français – enseignants des disciplines* est soutenu également par l'*émergence du concept « web 2.0 »* et des technologies et pratiques qui y sont liées (apprentissage fondé sur la recherche et la gestion d'informations ; collaboration, interaction et co-construction de savoir ; publication et apprentissage ; apprentissage et mobilité). Le « web 2.0 », en tant qu'environnement qui favorise l'entraînement d'un grand nombre de participants dans le but de les missionner autour d'un projet commun et grâce à ses possibilités accrues de pouvoir agir au sein d'un collectif en dépassant les contraintes spatiales et temporelles, peut et doit être incorporé dans nos pratiques courantes non seulement dans la relation enseignant – apprenant mais aussi dans la relation enseignant de français – enseignant des disciplines afin d'assurer une adéquation pertinente à notre dispositif d'enseignement dans une FUF en économie.

### **3. Pour la gestion mutualisée des ressources en FOU dans une FUF en économie**

L'enjeu de la coopération et de la collaboration entre les enseignants des disciplines de spécialité et les enseignants de français est d'accepter que les enseignants de français soient des partenaires à part entière du processus de formation dans une FUF et qu'ils puissent fournir non seulement un complément quelconque de formation en langue étrangère mais aussi une production importante de connaissances et de savoir-faire visant à augmenter la performance des étudiants qu'ils ont en partage.



Développer les compétences nécessaires à l'aptitude à l'emploi n'est pas l'affaire d'une spécialité ou d'une autre.

Plus que jamais la création d'un espace commun d'action qui permette la création d'un *réseau interne qui enseigne et qui apprend* semble possible et cela grâce aux nouvelles technologies et aux opportunités offertes par différents projets tel le projet „La mise en réseau et le développement des filières francophones en économie adaptées aux exigences du marché du travail par la formation, la coopération scientifique et le dialogue interdisciplinaire et intersectoriel” (2012-2014). En effet, ce projet nous a offert le cadre d'entamer des coopérations à plusieurs niveaux mais surtout à l'intérieur de notre filière, un besoin que nous, enseignants de français dans cette filière, ressentions depuis pas mal de temps. Que la pratique nous montre que la constitution de réseaux de coopération qui impliquent plusieurs universités, d'un même pays ou de plusieurs pays, est déjà entrée dans les mœurs est une autre discussion dont les raisons ne font pas l'objet de cette intervention.

### ***3.1. Transversalité et mutualisation des ressources***

Nous croyons que l'idée d'une démarche interdisciplinaire et d'une approche transversale doit faire son chemin dans le cadre universitaire de façon à dépasser le niveau d'intentions déclaratives et à se manifester dans la pratique courante de la conception et de l'action effective des enseignants des disciplines et des enseignants de français.

D'ailleurs on admet que les apprentissages transversaux représentent une solution prometteuse pour l'apprentissage/l'acquisition des compétences dans une situation donnée (J. Frayssinhes, 2012) car ils offrent la possibilité d'associer des savoirs et des savoir-faire venant de plusieurs disciplines. En effet la transversalité renferme pas mal de vertus persuasives telles

- *expérimenter* la mise en place d'une activité nouvelle ou de niche ;
- *maîtriser* les processus d'enseignement /apprentissage par une meilleure synergie et interactivité entre les enseignants / apprenants ;
- *optimiser* la productivité par le biais d'une harmonisation des pratiques ou la polyvalence interne ;
- *capitaliser* l'expérience entre les acteurs sur une activité complexe et évolutive ;

- *piloter* et *animer* de ressources (humaines et matérielles) appartenant à des entités distinctes mais regroupées dans le cadre d'un projet ou d'une activité commune.

La transversalité se décline sous les composantes suivantes :

- *Conduite d'un projet* : une durée définie et sur un objectif clairement identifié lors du lancement des acteurs appartenant à des entités voire des métiers différents ;

- *Pilotage d'une activité* ou *d'un processus récurrent* ;

- *Animation* d'un groupe de travail ;

- *Animation* d'un réseau ou d'une communauté de pratiques dont le but est de regrouper des acteurs appartenant au même métier afin de partager les bonnes pratiques.

### **3.2. Enseignement coopératif & collaboratif: mutualisation des ressources et action concertée**

Le contexte général de la 3<sup>ème</sup> révolution industrielle (« Nouvelle économie », la société de la connaissance et le phénomène Internet) nous oblige à *repenser les pratiques d'enseignements*. Il est donc nécessaire de rattacher à nos enseignements une *marque coopérative et collaborative* qui dépasse le niveau déclaratif. La *mutualisation des ressources*, par une *mise en réseau* des enseignants de français et d'économie, peut et doit être un premier pas d'action en vue de fournir à nos étudiants les outils qui leur permettent d'être capables d'agir et d'interagir en français.

Il apparaît indéniable aujourd'hui qu'une discipline ne peut pas à elle seule rendre compte de la complexité du réel, parce que le monde n'est pas « disciplinaire ». D'autre part, la connaissance ne se réduit pas à un empilement de savoirs disciplinaires. En situation professionnelle, les connaissances techniques sont toujours mises en œuvre par le truchement de situations de communications : composer des écrits, prendre la parole, échanger les connaissances professionnelles spécifiques avec des supérieurs, des subordonnés, des collègues, des fournisseurs, des clients, etc. (Bernard MEYER, 2012).

Pour améliorer la réussite des étudiants roumains dans une FUF roumaine, l'enseignant du français devrait donc avoir accès à des situations universitaires authentiques (cours magistraux, travaux dirigés, sujets d'examens, exposés d'étudiants) qui lui permettent de tailler une offre sur mesure. C'est d'ailleurs la philosophie du FOS et de sa déclinaison en FOU.

Par ailleurs la démarche du FOU se distingue essentiellement par la spécificité des deux étapes qui sont l'analyse des besoins et la collecte des données (Mangiante et Parpette, 2010). Si l'analyse des besoins du public concerne « la compréhension des cours magistraux, la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite, la méthodologie de la production écrite (restitutions de cours, communications et synthèses, études de cas et simulations), la culture universitaire à la française », la *collecte des données* se fait, soit en rassemblant des documents authentiques issus des cours de spécialité (cours oraux et écrits, énoncés d'examens, productions d'étudiants, enregistrements des cours, etc.), soit par des enquêtes dans les environnements cible. Il s'agit ensuite d'« identifier, analyser et didactiser » l'ensemble de ces cours.

Voilà pourquoi la collecte des documents authentiques, si possible dans l'environnement-cible, est une étape importante. La réalisation de cette *collecte de documents authentiques* impose notamment une *coopération et une collaboration forte* entre les enseignants disciplinaires et enseignants de français, et donc une prise en charge pédagogique globale et cohérente du public qu'ils ont en partage. Elle représente une étape qui exige un investissement notable de la part de l'enseignant en français pour que sa collecte soit conséquente et variée.

Le corpus des discours recueillis directement dans la situation de formation ciblée fournit ainsi un stock de situations communication authentiques qui ensuite devra être adapté au niveau académique et linguistique de l'étudiant et aux exigences académiques relatives aux cursus suivis.

La participation au projet nous a permis d'entamer une première collecte de documents authentiques : syllabus de cours, enregistrements vidéo et audio de cours magistraux et de travaux dirigés, présentation PPT, production d'étudiants, photocopies, témoignages d'étudiants et d'enseignants (pour les disciplines « management des affaires », « management du changement », « comptabilité »). Leur analyse en fonction des besoins (situations de communication identifiée) servira à élaborer un dispositif multimédia en FOU avec des activités didactiques qui amèneront nos apprenants à développer leurs compétences pour réaliser les tâches qui leur sont assignées.

Notons également quelques ressources en ligne qui peuvent nous servir non seulement comme compléments de travail mais aussi comme source d'inspiration dans la création de notre propre centre de ressources :

### **Ressources en lignes**

<http://www.fda.cciip.fr/ressources> - (français des affaires, du tourisme, etc.) ;

<http://enseigner.tv5monde.com/> - (fiches pédagogiques, vidéos didactisées) ;

[http://www1.rfi.fr/lffr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www1.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp)

(fiches pédagogiques, audios didactisées) ;

- Canal-U (la vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur : une banque de données qui contient également des extraits de conférences accessibles à tous les étudiants ; la section « les amphis de France 5 », propose des vidéocours intitulés « Des méthodes pour apprendre ») ;

- [www.e-filipe.org](http://www.e-filipe.org) – un outil de formation pour poursuivre des études scientifiques dans les universités francophones ; sont proposés *Quatorze modules multimédia* abordant des domaines variés des sciences de l'ingénieur ; ces modules comportent également des *exposés oraux et des exercices interactifs*, conçus comme des compléments de cours de français à intégrer par les enseignants des universités d'origine ou des établissements d'accueil, mais peuvent aussi être utilisés en auto-formation ou en formation faiblement encadrée ;

- *Ressources numériques FLE Lille 3 : le programme Cap'Univ* – construit à partir de cours universitaires filmés, propose des activités pour travailler sur la compréhension des cours et sur la prise de note, des activités linguistiques (travail sur le lexique spécifique à chaque domaine, les constructions verbales, les marqueurs pragmatiques) ainsi que des activités de production écrite (reformulation, essai) – Niveau B2-C1.

### **4. Conclusions**

Enseignants de français et enseignants des disciplines de spécialité, nous devons *mutualiser nos expériences pédagogiques* car de nos jours, plus que jamais, le travail n'est plus individuel, tout se fait en groupe, ou selon la nouvelle dénomination, en réseau. Les particularités de notre dispositif universitaire, les enjeux d'un décloisonnement disciplinaire et explicite, l'adéquation ou non des pratiques des uns ou des autres sont autant de défis que nous devons affronter ensemble. Nous plaçons donc pour un enseignement « coopératif et collaboratif ».

Au cœur du FOS et du FOU, les *ressources sont essentielles* pour proposer à nos apprenants des cours sur mesure intéressants car au plus près de leur vécu et de leurs réalités professionnelles.

Qu'elles soient *authentiques* ou *fabriquées*, les *ressources* constituent le point nodal entre l'analyse des besoins langagiers du public et la conception d'activités pédagogiques, comme nous le disions au début de notre intervention.

Le fil d'information sur les ressources pédagogiques produites dans le cadre de ce projet nous invite à plaider pour le *lancement d'une communauté de pratiques autour de ces ressources*, de leurs diffusions et de leurs usages sur une *plateforme numérique*. Aller sur le terrain prend du temps. Aussi avons-nous besoin d'avoir accès à des *bases de ressources* où nous pouvons puiser à tout moment des documents bruts ou fabriqués qui proposent ou pas des activités communicatives.

Nous plaidons également pour la *création d'une communauté d'enseignants-chercheurs d'économie et de français* dans notre filière; cette communauté devrait tenter de mieux animer leurs disciplines, de promouvoir effectivement et efficacement l'usage des contenus pédagogiques existants et de déterminer les priorités d'action pour la création de nouveaux cours mieux adaptés aux besoins de son public cible.

La réussite du passage d'un enseignement du français à un enseignement en français exige la conception des ingénieries adaptées à notre public, qui sont issues de l'exploitation d'un stock de ressources authentiques fiables, dont le professeur de langue ne peut plus être pas le seul acteur responsable.

### Références bibliographiques

1. CAVALLA, Cristelle (2010), « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47), 153-161, Clé International, Paris
2. FRAYSSINHES, Jean (2012), *L'apprenant adulte à l'ère du numérique*, L'Harmattan, Paris
3. GOES, Jan, MANGIANTE, Jean-Marc (2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47), 142-152, Clé International, Paris

4. JOHNSON, David, W. & JOHNSON, Roger, T. (1999), *Cooperative, competitive, and individualistic learning*, (5<sup>ème</sup> édition), Allyn and Bacon, Boston
5. LÉVY, Pierre (1997), *L'intelligence collective – Pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte /Poche, Paris
6. MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris
7. MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*, PUG, Grenoble
8. MEYER, Bernard (2012), *Les pratiques de communication – De l'enseignement supérieur à la vie professionnelle*, Armand Colin, Paris
9. OLLIVIER, Christian, PUREN Laurent (2011), *Le web 2.0 en classe de langue*, Éditions Maison des Langues, Paris
10. PARPETTE, Chantal (2008), « Un dispositif multimédia pour se préparer à l'université française », *Points communs* (35), 13-19, CCIP, Paris
11. PARPETTE, Chantal (2010a), « Présentation », *Le français dans le monde, Recherches et applications* (47), 11-14, Clé International, Paris
12. PARPETTE, Chantal (2010b), « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », *Le français dans le monde, Recherches et applications* (47), 106-115, Clé International, Paris
13. PARPETTE, Chantal, STAUBER Julie (2014), *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, PUG, Grenoble

*Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, novembre 1995

[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf), consulté 18-11-2014