

Développement d'un dispositif de formation autonomisant en français des relations européennes

Krastanka Bozhinova

Université américaine en Bulgarie, Bulgarie

kbozhinova@aubg.bg



Synergies Espagne n° 5 - 2012 pp. 187-202

Reçu le 19-11-2011/Accepté le 30-03-2012

Résumé : Les problèmes liés à la mise en place de formations en français des relations européennes en Bulgarie méritent une attention particulière. Les recherches et expérimentations ont alors pour objectif de repenser les dispositifs existants destinés aux étudiants des filières d'études européennes. Une nécessité d'assouplissement des dispositifs est constatée, étant donné que l'approche didactique traditionnelle pour le français sur objectifs spécifiques à l'université bulgare privilégie l'acquisition du lexique par le biais de la compréhension écrite. Par conséquent, la mise en œuvre de l'approche actionnelle est proposée, tout en développant un dispositif d'enseignement-apprentissage hybride. Ce modèle, qui combine le travail présentiel et à distance, permet de répondre à la contrainte « temps » et vise l'autonomisation progressive des étudiants formés.

Mots-clés : français des relations européennes, analyse des besoins, objectifs, enseignement hybride

Diseño de un dispositivo de formación autonomizador en francés para las relaciones europeas

Resumen : Los problemas relacionados con la puesta en práctica de la formación en francés para las relaciones europeas en Bulgaria merecen una atención especial. Las investigaciones y experimentaciones tienen pues como objetivo replantearse los dispositivos existentes destinados a los estudiantes de carreras sobre estudios europeos. Se constata una necesidad de aligerar los dispositivos, teniendo en cuenta que el enfoque didáctico tradicional del francés para objetivos específicos en la universidad búlgara privilegia la adquisición de léxico mediante la comprensión escrita. Por consiguiente, se propone la puesta en práctica del enfoque accional dentro de un dispositivo de enseñanza-aprendizaje híbrido. Este modelo, que combina el trabajo presencial y a distancia, permite responder al problema “tiempo” y aspira a la autonomía progresiva de los estudiantes en formación.

Palabras clave : francés para las relaciones europeas, análisis de necesidades, objetivos, enseñanza híbrida

Development of an Autonomy-oriented Teaching Programme of French for European Affairs

Abstract: This article examines issues related to the teaching of French for European Affairs in Bulgaria. Research and experiments aim to reconsider current teaching practices for students majoring in European studies. We recognise the need for more flexible teaching strategies, given that the traditional didactic approach to French for specific purposes in Bulgarian universities focuses on acquiring vocabulary through reading comprehension. Therefore, we propose the implementation of an action-oriented approach within blended-learning methodologies. With a combination of face-to-face instruction and distance learning, this model bypasses time constraints and leads to progressive learner's autonomy.

Keywords: French for European Affairs, needs analysis, objectives, blended learning

Introduction

L'importance reconnue du français dans la communication multilingue au sein des institutions européennes concerne particulièrement un public dont les responsabilités pré-professionnelles ou professionnelles incluent les questions liées à l'intégration et à la mise en place des politiques européennes. L'eurolecte¹ qui s'est construit et continue de se développer parallèlement à la construction européenne s'est imposé également dans ces échanges présentant des caractéristiques bien spécifiques et souvent impénétrables aux non-initiés (Bozhinova, 2011).

Suite à la candidature bulgare d'adhésion à l'Union européenne (1995) et à l'ouverture des négociations d'adhésion en février 2000, naît le besoin de spécialistes capables d'utiliser la langue française pour communiquer et négocier sur les questions européennes. En réponse à ce besoin, une série de formations en français spécialisé a été lancée à l'intention des fonctionnaires chargés des questions européennes. Dans le domaine de l'éducation, avec l'ouverture de filières d'Études européennes, des cours de français spécialisé font également partie des programmes d'études. Ces deux cas servent de point de départ à notre étude au sujet de l'enseignement-apprentissage du français des relations européennes en Bulgarie.

1. État des lieux des formations en Bulgarie

Étant donné l'adhésion récente de la Bulgarie à l'Union européenne, partant de notre expérience d'enseignement à un public universitaire spécifique, nous avons constaté que l'offre de formation en français des relations européennes n'est pas encore en mesure de satisfaire les besoins du public aux niveaux différents. Les paramètres didactiques des formations mises en place, surtout au niveau universitaire doivent être analysés et repensés. Le présent article s'inscrit dans le cadre d'une étude plus large dont l'objectif principal consiste à proposer des pistes qui permettront de donner une solution à cette question, notamment en élaborant un dispositif de formation hybride qui combinera

le travail en présentiel avec celui à distance et mènera à l'autonomisation progressive des étudiants.

1.1. Dispositifs de formation mis en place

Le Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union² a permis la réalisation à Sofia et en province de nombreuses sessions de formation destinées à l'administration publique nationale et locale. En Bulgarie, comme dans plusieurs autres pays de l'Europe Centrale et Orientale, les formations sont organisées conformément à un mémorandum (Institut français de Sofia, 2006) signé par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), la France, le Grand-Duché de Luxembourg, la Communauté française de la Belgique et le gouvernement de la Bulgarie. Selon le bilan chiffré récapitulatif du premier programme pour la Bulgarie (janvier 2006 - janvier 2010), dressé par l'Institut français, au total 2172 fonctionnaires bulgares ont été formés au ou en français en 4 ans (Petkova, 2010).

Les étudiants des filières d'études européennes en Bulgarie constituent normalement un public initié au domaine de spécialisation grâce au suivi de cours de base figurant au programme d'études respectif, tels que « Introduction à l'intégration européenne » et « Construction des politiques de l'UE ». Ces filières sont relativement récentes en Bulgarie: les premières ont été ouvertes au cours de la période de pré-adhésion de la Bulgarie à l'UE. Leur cursus est intéressant du point de vue de la place importante qui y est accordée à l'apprentissage des langues européennes (Bozhinova, 2009, 2010).

1.2. Difficultés

Quelques problèmes majeurs accompagnent l'organisation des formations en français des relations européennes. En premier lieu, la conception du programme de formation exige des compétences spécifiques et une implication forte de la part des enseignants. Ceux-ci ont besoin d'assistance pédagogique pour se spécialiser dans la méthodologie du FOS et acquérir des connaissances de base dans le domaine de l'intégration européenne.

En deuxième lieu, un problème commun à toutes les formations proposées est le manque de matériel pédagogique approprié. Les enseignants se trouvent face à la nécessité d'élaborer les référentiels pour les niveaux différents et de les adapter aux besoins concrets des publics spécifiques. Cette difficulté est gérée également sur le terrain.

En troisième lieu, la principale difficulté qui persiste dans tous les cas de formations existantes est la contrainte « temps » marquée par trois limitations : les professionnels ont une disponibilité limitée, les étudiants disposent d'une offre universitaire d'un horaire limité et dans le cadre de la formation pour fonctionnaires, les organisateurs ont dû diminuer les heures d'enseignement en raison de la disponibilité limitée des apprenants, ce qui a sans doute mené au ralentissement de leurs progrès (Petkova, *op. cit.*). Dans les universités en Bulgarie, l'horaire dédié à l'enseignement des langues semble fort insuffisant

par rapport aux horaires recommandés pour les niveaux de compétences communicatives introduits par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). A titre d'exemple, à l'Université américaine en Bulgarie (AUBG), les étudiants doivent parvenir au niveau B1 en 140 heures en présentiel au total, car c'est ce niveau qui leur permettra de suivre le cours de langue de spécialité. L'horaire pour ce dernier (35 heures) est également très insuffisant pour réaliser les objectifs pédagogiques posés dans le programme.

2. Situation actuelle des formations en français des relations européennes au niveau universitaire

L'enseignement du français des relations européennes à l'université est influencé par les traditions dans l'enseignement de langues à des publics spécifiques en Bulgarie. Ces traditions s'expriment dans une centration sur le lexique et une méthodologie orientée vers le développement de la compétence de compréhension écrite. Les technologies d'information et de communication pour l'enseignement (TICE) y sont bien entrées mais de manière épisodique et sans toujours être en conformité avec les objectifs des cours.

2.1. Caractéristiques de l'approche didactique typique pour les langues de spécialité en Bulgarie

La production éditoriale de manuels et d'ouvrages consacrés à l'enseignement des langues de spécialité témoigne qu'ils sont élaborés par les équipes enseignantes pour satisfaire les besoins immédiats en matériel pédagogique dans la filière respective. Leurs titres contiennent presque tous l'expression « à l'usage des étudiants de... (nom de la filière) », mettant ainsi en valeur le domaine de spécialisation du public. L'approche que les auteurs ont retenue pour l'enseignement du français à ces publics privilégie l'acquisition du lexique spécialisé. L'objectif principal se veut pragmatique : acquérir des compétences de compréhension des textes de leur spécialité à l'aide d'un dictionnaire général ou spécialisé. En effet, les textes utilisés représentent une variété de discours qui circulent dans le domaine mais sont souvent dépassés.

2.2. Objectifs de l'enseignement du français des relations européennes

La plupart des programmes universitaires existants posent comme objectif principal le développement de la compétence lexicale. Parallèlement à ce dernier, d'autres objectifs sont formulés soit en termes de compétences langagières générales et spécifiques, soit de connaissances relevant du domaine de l'intégration européenne et du fonctionnement de l'UE. Voici une liste d'objectifs formulés dans les programmes de cours actuels :

- approfondir les connaissances et les savoir-faire dans la langue étrangère ;
- connaître le lexique spécifique du domaine du droit communautaire ;
- découvrir les particularités stylistiques des documents officiels de l'UE ;
- développer des compétences d'expression écrite et orale sur des sujets liés à l'intégration européenne, aux institutions et aux activités de l'UE ;
- renforcer la capacité de recherche de documents ;

- développer les compétences linguistiques et la compréhension des institutions et des politiques européennes ;
 - acquérir des compétences en traduction ;
- connaître les étapes principales de la création, du développement et de l'élargissement de l'UE ;
- observer les caractéristiques et le mode de fonctionnement des institutions européennes.

Ces objectifs sont donc généralement rattachés à l'objectif lexical, à l'objectif discursif et à l'objectif socio-historique, selon la typologie de Mourhlon-Dallies (2008). En effet, certains concepteurs-enseignants s'orientent vers l'aspect linguistique, d'autres vers le cognitif, l'interculturel, voire le professionnel. Il est recommandé de procéder « au coup par coup » pour mettre l'accent sur les compétences requises pour que « l'apprenant occupe correctement son poste de travail présent ou futur » (p. 231).

Les cours dans les universités étant généralement pensés comme des cours de terminologie, il serait logique de privilégier la compétence lexicale et discursive. Cependant, afin de répondre aux besoins réels du public en perspective, un cours de français des relations européennes proposé à des étudiants qui préparent leur licence devrait viser les compétences nécessaires à l'utilisation du français comme langue de travail dans la fonction publique ou bien en tant que langue véhiculaire pour les études de master. La communication en français langue de travail dans et avec les Institutions européennes est centrée non seulement sur la recherche, la compréhension et la rédaction de documents professionnels, mais aussi et surtout sur la négociation, les débats et la recherche de consensus. Une partie des objectifs des cours actuels, tels que formulés dans les programmes existants, nous paraissent donc inadaptés ou insuffisants, à savoir ceux qui privilégient essentiellement les compétences langagières générales en français, les compétences langagières partielles (notamment la compréhension de l'écrit et du lexique), les savoirs non-linguistiques.

2.3. Problèmes liés à l'utilisation des documents authentiques et des TICE

Actuellement, l'utilisation des nouvelles technologies dans les cours de FOS en Bulgarie est ponctuelle et mise en place selon une approche thématique. Nous le constatons déjà dans un article précédent à ce sujet :

« L'utilisation des TICE n'a qu'un rôle complémentaire par rapport aux autres supports et permet, dans le meilleur cas, d'introduire des informations, si ce n'est juste pour rompre la routine de la classe. Il est rare qu'elles soient intégrées au sein d'unités didactiques en réponse à des objectifs définis préalablement. L'idéal serait que les supports soient introduits dans des activités didactiques conçues et planifiées de façon à établir une progression logique et cohérente dans l'acquisition des contenus linguistiques spécialisés en proposant un entraînement équilibré et progressif aux activités de réception, de production et d'interaction dans la langue cible. » (Bozhinova, 2010).

Un autre atout des TICE qui n'est pas encore bien exploité est celui des possibilités offertes par les plateformes web 2.0. Elles peuvent s'avérer d'une importance décisive pour la construction d'un dispositif d'enseignement-apprentissage semi-guidé qui permettra de résoudre le problème posé par la contrainte « temps » et mener à l'autonomisation de l'apprenant. Aussi, soutenons-nous la position de Barbot (2000 :55) par rapport au rôle des TICE :

« Leur conception/emploi facilite la modification de formes classiques de l'enseignement captif représenté par la classe répondant aux trois unités de temps, de lieu et d'activité. Leur pratique favorise un déconditionnement par rapport aux représentations traditionnelles des rôles de l'enseignant et de l'apprenant ».

3. Propositions pour améliorer l'enseignement du français des relations européennes au niveau universitaire

Pour pallier les difficultés constatées et construire un dispositif d'enseignement-apprentissage sur mesure, nous proposons une démarche qui intègre des éléments de réflexion didactique et d'ingénierie pédagogique dans la lignée de la réflexion des didacticiens français qui ont traité le sujet de l'enseignement du FOS. (Mangiante et Parpette, 2004, Carras et al. 2007, Mourhlon-Dallies, 2008) :

- Analyse multidimensionnelle du contexte de la formation ;
- Détermination des contenus à enseigner ;
- Choix d'une approche et de méthodologies appropriées ;
- Mise au point de modules expérimentaux et élaboration d'un dispositif hybride en vue de l'autonomisation des apprenants ;
- Expérimentation du dispositif élaboré et ajustements (dont évaluation et suivi).

Le programme en question est orienté prioritairement vers le groupe d'apprenants des filières d'études européennes en Bulgarie ayant déjà avancé dans leur spécialité (surtout en 3^e et 4^e année) et possédant le niveau B1 minimum en français. Dans nos propositions, nous sommes guidée d'abord, par la nécessité de nous détacher de certaines perceptions traditionnelles relatives aux langues de spécialité. Selon Mangiante et Parpette (2004 :18), le terme « français de spécialité » laisse entendre « *une unicité linguistique là où règne la multiplicité des discours. (...) Une discipline n'existe pas à travers une langue, qui serait homogène, mais à travers des discours extrêmement divers...* » Nous posons donc comme objectif principal le développement équilibré des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques à travers la réalisation de tâches communicatives complexes ancrées dans le domaine des relations européennes.

Une autre orientation est de privilégier la co-construction des savoirs dans le cadre d'une « pédagogie constructiviste qui donne un rôle actif à l'apprenant et tient compte des processus » (Barbot, 2000 : 38). L'introduction de nouvelles approches devient nécessaire aujourd'hui pour satisfaire les besoins d'apprentissage des langues. Les pratiques d'enseignement traditionnelles en présentiel deviennent de plus en plus inadaptées aux attentes du public. Elles doivent être assouplies pour correspondre à son rythme et à ses disponibilités et atteindre ainsi une meilleure efficacité et rentabilité. Dans ce sens, nous souscrivons à l'idée de la nécessité d'introduire de nouvelles pratiques qui mèneront à l'autonomisation des apprenants développées par Barbot :

« Dans ce contexte, les apprenants veulent acquérir les biens de consommation que sont les langues étrangères à leur rythme, sans gros investissement, rapidement et en utilisant des technologies qui leur sont proches. Leurs critères de choix sont ceux de consommateurs avertis : rentabilité, efficacité... » (2000 : 27).

3.1. Analyse du contexte et du public

Une des recommandations essentielles du CECR est la nécessité de fonder les actions liées à l'enseignement-apprentissage des langues sur « les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant », c'est-à-dire ses besoins d'apprentissage en vue de l'utilisation de la langue dans son activité sociale, les raisons de son projet d'apprentissage, sa personnalité, les ressources humaines et matérielles mises à sa disposition aux fins de cet apprentissage, de même que sa disponibilité (Conseil de l'Europe, 2001: 4).

3.1.1. Caractéristiques et besoins du public cible

Plusieurs types de questionnaires ont été élaborés pour établir avec un degré varié de précision les caractéristiques et les besoins du public cible d'une formation de FOS. Possédant déjà une vue d'ensemble et plus détaillée de la situation d'enseignement concernée, nous nous appuyons sur notre expérience pour certaines questions liées aux caractéristiques du public cible dont la réponse est déjà confirmée par la pratique. Les constatations ci-après sont fondées sur l'observation de 55 étudiants de l'Université américaine en Bulgarie (AUBG) ayant suivi la formation en français des relations européennes répartis en 5 groupes (Tableau 1).

| | |
|-------------------------------------|--|
| Âge | 20-24 ans |
| Sexe | généralement plus de femmes que d'hommes (20-30 % d'hommes dans les groupes constitués) |
| Scolarité | Licence d'Études européennes en cours de préparation |
| Langues cultures sources | bulgare (majorité), mais aussi d'autres langues slaves (russe, macédonien, monténégrin), albanais et roumain |
| Acquis dans la langue/culture cible | niveau minimum B1 du CECR acquis dans un cadre institutionnel: - cours à l'université niveaux A1, A2 et B1 suivis par la majorité des apprenants ; - études au collège et/ou lycée (première ou deuxième langue) suivies de cours universitaire(s) ; - études au collège et/ou lycée (première ou deuxième langue) suivies de test de niveau. |
| Motivations | commune : - suivre un cours obligatoire du programme d'Études européennes autres : - participer au programme Erasmus en étudiant un semestre dans une université francophone en Europe - faire des études de Master dans un pays francophone en Europe - se présenter aux concours pour fonctionnaires européens |
| Objectif essentiel | acquérir des compétences de communication en français nécessaires à la carrière de fonctionnaire européen ou à suivre un programme de master dans le domaine |
| Attentes | maîtriser les discours relevant des domaines d'activité de l'Union européenne |

| | |
|--|---|
| Représentations, stéréotypes | Le français est une langue difficile mais les discours spécialisés sont relativement accessibles en raison des connaissances des étudiants dans le domaine et de la proximité lexicale avec les termes en anglais déjà connus |
| Styles et habitudes d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> - expériences d'apprentissage hétérogènes (de courte ou de longue durée, habitudes prises à différents âges) ; - formation dans un cadre institutionnel (collège, lycée, université) ; - préférence pour les techniques interactives d'enseignement-apprentissage: discussions, présentations, commentaires, jeux de rôle et simulations ; - intérêt pour l'utilisation des ressources multimédia : reportages et débats télévisés, vidéos informatives, présentations PowerPoint. |
| Contexte de la formation | <ul style="list-style-type: none"> - environnement universitaire non francophone ; - accès à une salle multimédia avec des postes d'ordinateurs individuels connectés à Internet ; - accès à des documents écrits en français (revues et brochures d'information) ; - durée d'un semestre : 28 séances de 75 min. |

Tableau 1 : Résultats de l'analyse du public cible (le cas des étudiants de l'AUBG)

La plupart de ces paramètres sont valables pour les étudiants des autres universités en Bulgarie. La différence serait dans le nombre plus élevé d'étudiants (si ce n'est pas la totalité) ayant le bulgare comme langue-culture source³, le niveau du français requis en début de formation et certaines conditions, comme la durée ou les ressources matérielles. A notre vue, les paramètres essentiels sont constants pour tous les étudiants des universités bulgares apprenant le français des relations européennes : caractéristiques personnelles, motivations, objectifs et attentes par exemple.

3.1.2. Paramètres des situations de communication et tâches

Le CECR propose des outils qui permettent d'organiser l'enseignement-apprentissage de langues dans un domaine spécifique. Le domaine est considéré comme un des paramètres du contexte de l'utilisation de la langue. Les situations de communication dans lesquelles sont impliqués les étudiants des filières d'études européennes relèvent des domaines professionnel et éducationnel. Le Chapitre 4.1. du CECR relatif au contexte de l'utilisation de la langue contient un tableau détaillant les paramètres des situations de communication propres aux différents domaines, y compris au professionnel et à l'éducationnel : Tableau 5 - Contexte externe d'usage (Conseil de l'Europe, 2001 : 43). Selon Dudeva (2009), ce tableau peut servir de base non seulement pour identifier en détail le contexte pour le domaine professionnel dans une sphère d'activité précise, mais aussi pour formuler des tâches qui pourraient entrer dans le programme d'enseignement d'une langue sur objectifs spécifiques⁴.

Dans ce Tableau 5, les catégories situationnelles qui permettent de décrire le contexte externe d'usage de la langue sont formulées ainsi : lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes et textes. Il est possible de les définir pour le domaine de la fonction publique européenne qui est celui de la future activité professionnelle des étudiants apprenant le français des relations européennes. Comme point de départ sont utilisés les profils des diplômés figurant dans les catalogues et sur les sites universitaires respectifs, les profils des fonctionnaires sur le site de l'Office européen de sélection du personnel

(EPSO), les cours et manuels d'intégration européenne, des entretiens avec des enseignants de disciplines non linguistiques et de fonctionnaires travaillant dans la fonction publique nationale et européenne. Une fois entrées dans le tableau du contexte extérieur, les données permettent de formuler une série de tâches et d'activités susceptibles d'entrer dans le programme de français des relations européennes⁵.

Objectifs de l'enseignement

À la base de l'analyse des besoins du public cible et en alignant les tâches prioritaires identifiées aux descripteurs du niveau B2⁶ qui semblent pertinents par rapport à ces tâches, nous résumons ci-dessous les objectifs finals de l'enseignement-apprentissage en termes de compétences langagières et socioculturelles à acquérir et observables à travers les cinq activités langagières (Tableau 2):

| A l'issue du cours de français des relations européennes, l'étudiant peut : | |
|---|---|
| Lire | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et analyser des textes de spécialité - lire des articles dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue |
| Écouter | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre des conférences et des discours assez longs et complexes sur la thématique européenne - comprendre des cours magistraux et prendre des notes - comprendre des enregistrements et émissions radio et télévisées traitant des politiques et des activités de l'UE - comprendre des vidéos informatives - comprendre des interviews et des débats télévisés |
| S'exprimer oralement en continu | <ul style="list-style-type: none"> - témoigner de son parcours d'études - s'exprimer de façon claire et détaillée sur des sujets relatifs aux politiques et activités de l'UE - faire un exposé - soutenir un travail académique - développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités |
| Prendre part à une conversation | <ul style="list-style-type: none"> - communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec des homologues locuteurs natifs et non natifs - participer activement à un débat sur des questions de son domaine d'intérêt professionnel - présenter et défendre ses opinions |

| | |
|---------------|---|
| Écrire | <ul style="list-style-type: none"> - écrire des textes clairs et détaillés sur la thématique européenne basés sur des documents professionnels authentiques - écrire un CV et une lettre de motivation - écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée - écrire un texte académique (compte rendu de lecture, résumé, synthèse de textes) - rédiger des écrits modélisés caractéristiques de la communication intra- et extrainstitutionnelle (correspondance administrative, communication, communiqué de presse, résolution, etc.) à l'aide d'un guide à la rédaction |
|---------------|---|

Tableau 2 : Objectifs finals de l'enseignement-apprentissage du français des relations européennes

3.3. Structuration interne du programme

La structuration des programmes d'enseignement à des publics spécialisés est souvent basée sur les thèmes, les actes de parole, les situations de communication ou les projets (Mourhlon-Dallies, 2008 : 212-223). Or, une particularité du modèle de la fonction publique au sein de la Commission et dans plusieurs États membres est sa centration sur la carrière, c'est-à-dire que les fonctionnaires doivent faire preuve de compétences générales et spécialisées dès leur recrutement qu'ils développeront au fur et à mesure de l'avancement dans leur parcours professionnel (Savenco, 2007 :135). Dans cette perspective, il est surtout important pour un fonctionnaire d'être capable d'effectuer des tâches transversales au domaine de la fonction publique, donc non centrées sur un poste particulier. Par conséquent, il serait convenable d'inclure au programme des tâches visant à développer ce type de compétences de communication langagière.

A titre d'exemple, les tâches communicatives suivantes relatives à la future carrière des diplômés d'études européennes sont susceptibles d'entrer au programme :

- Tâches et activités d'ordre académique (exemple : programme de master) : écouter une conférence/ un cours et prendre des notes, lire des documents sur un thème spécialisé, rédiger un mémoire, exprimer et défendre une opinion.
- Tâches et activités d'ordre pré-professionnel (exemple : préparation aux concours de l'EPSO) : lire une annonce/un avis de concours général, raconter son expérience et décrire ses compétences, compléter un acte de candidature, participer à un entretien, demander des renseignements, lire un règlement intérieur, décrire un poste/une institution.
- Tâches et activités d'ordre professionnel (exemple : fonction publique au niveau national ou européen) : lire des documents de travail spécialisés, lire des articles de presse concernant l'activité de l'Union européenne, rédiger un document professionnel, traduire un document, lire/ écrire des lettres et des courriels professionnels, faire des appels téléphoniques, écouter/regarder une interview, regarder un débat télévisé, participer à une réunion de travail, participer à une table ronde, participer à une vidéoconférence, faire un exposé, présenter un projet, faire un compte rendu/rédiger un rapport, participer à une conférence de presse.

Un facteur très important pour la prise de décision sur le contenu du programme est le temps dont on dispose :

« Mais que l'on pratique le français de spécialité, le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) ou le Français Langue Professionnelle, il n'en reste pas moins que toutes les enquêtes et observations constitutives de l'analyse des besoins, et qui tendent à l'exhaustivité, doivent pouvoir être jaugées et mises en rapport avec le temps prévu pour la formation. Il arrive assez souvent que l'ensemble des besoins ne puisse être couvert dans le temps imparti (...). Il est indispensable de trier, de hiérarchiser les besoins... » (Mourhlon-Dallies, 2008 : 200).

Les tâches et activités ainsi recensées sont donc soumises à un tri en fonction des conditions d'enseignement. Afin de mieux satisfaire les besoins du public dans ces conditions, il est nécessaire d'assouplir l'offre de formation. Merieu (1988 : 159) cité par Barbot (*op. cit.*) définit ainsi l'assouplissement des pratiques d'enseignement de la langue :

« Assouplir la classe, c'est par exemple, y introduire de larges plages de travail individualisé, organiser des ateliers thématiques ou méthodologiques, prendre le temps de suivi individuel. [...] Assouplir la classe, c'est organiser l'ensemble des activités scolaires, à partir de référentiels de formation et de manière contractuelle; c'est négocier avec les élèves les tâches et les travaux qui leur permettront de progresser ; c'est organiser l'apprentissage et non l'enseignement. » (Barbot, 2000 : 39).

Cet assouplissement devient possible également grâce à une utilisation intégrée des TICE en conformité avec les objectifs pédagogiques.

3.4. Scénarios d'enseignement-apprentissage semi-guidés

Avec le développement de dispositifs de formation autonomisants, une nouvelle configuration du processus d'enseignement-apprentissage apparaît qui entraîne des modifications des représentations et des fonctions pour les deux parties engagées dans ce processus. Ainsi, dans le triangle pédagogique constitué des éléments enseignant/apprenant/connaissances, l'axe le plus important devient, selon Barbot, l'acquisition des connaissances. L'enseignant devient « concepteur-conseiller ». L'apprenant doit devenir responsable de sa progression par rapport à ses besoins. Le développement de son autonomie est un atout non seulement pour l'acquisition d'une langue étrangère mais aussi pour le processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Quelques scénarios pédagogiques du programme de français des relations européennes ont déjà été expérimentés, mettant en place la formule d'enseignement-apprentissage semi-guidé. A titre d'exemple, nous exposons ci-dessous les grandes lignes du déroulement d'une simulation de table ronde européenne inspirée par les pratiques de simulation globale comme celles qui sont décrites dans l'ouvrage de Cali et al. (1995) intitulé « La conférence internationale et ses variantes ». Certaines étapes se sont déroulées à distance grâce à la plateforme dotLRN qui est utilisée à l'Université américaine en Bulgarie.

Selon les auteurs de cet ouvrage, une simulation globale de conférence internationale comprend les étapes principales suivantes : présentation de la simulation, construction du cadre géopolitique, conférence de presse, rédaction des règles de procédure, élection du président, rédaction des discours d'ouverture, séances plénières, travail par commissions, rédaction d'un document final, clôture de la conférence et évaluation. Ce scénario étant destiné à des formations intensives pour professionnels, il est normal que tout se déroule en présentiel. Les apprenants reçoivent un dossier documentaire préparé par l'enseignant.

Dans un cours universitaire en français des relations européennes, il devient possible de transformer le scénario, en remplaçant une partie des activités en présentiel par des activités à distance. Les dossiers sont élaborés par les apprenants en suivant les consignes de l'enseignant et en faisant un travail de recherche considérable en autonomie. La plateforme dotLRN que nous avons utilisée permet de déposer des documents, des consignes, de corriger les écrits, d'échanger sur les questions d'organisation et d'évaluer le travail des participants. Ainsi, seulement une partie des étapes, telles que les séances plénières et le travail par commissions ont été réalisées entièrement en présentiel, l'accent étant mis sur les interactions orales préparées et spontanées entre les étudiants. Cette formule donne la possibilité d'approfondir leurs compétences de négociation, la compétence interculturelle et d'appliquer des stratégies variées dans les conditions de simulation d'un événement relevant des pratiques professionnelles de leur domaine. La maîtrise des discours et l'acquisition du vocabulaire spécialisé se construit au fur et à mesure de l'accomplissement des séries de tâches et en déduisant les particularités lors des phases de retour sur les productions écrites et orales.

4. Résultats des expérimentations

L'expérimentation des scénarios faisant partie du dispositif de formation hybride que nous envisageons de continuer à développer nous a permis de réfléchir sur la réalisation des objectifs initialement posés et de tenir compte de l'évaluation par les étudiants à la sortie du cours. Le premier objectif principal était d'orienter l'enseignement-apprentissage vers le développement de toutes les composantes de la compétence communicative langagière : linguistique, socioculturelle et pragmatique. Le deuxième objectif était d'assouplir la formation de manière à faire acquérir les compétences visées dans le temps limité dont on disposait.

Nous avons comparé les résultats de cette expérimentation aux groupes antérieurs avec lesquels l'enseignement suivait plutôt la démarche traditionnelle pour le FOS en Bulgarie. Les évaluations des scénarios expérimentés faites par les étudiants et celles pratiquées en fin de cours ont confirmé notre hypothèse sur l'efficacité des changements introduits. Un questionnaire que nous reproduisons ci-dessous a été proposé pour évaluer l'impact du scénario d'apprentissage interactif sous forme d'une simulation de table ronde européenne.

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord | Je ne sais pas |
|--|----------------------|--------------|----------|----------------------|----------------|
| 1. Le projet de simulation a contribué au développement de mes compétences: | --- | --- | --- | --- | --- |
| a. linguistiques (terminologie relevant du domaine européen; lexique du domaine politique, économique et géographique; registre soutenu, etc.) | | | | | |
| b. opérationnelles (se présenter, prendre la parole dans un contexte formel, rédiger et exposer une position, négocier, rédiger une déclaration et faire un rapport) | | | | | |
| c. socioculturelles (les fonctions des institutions européennes, les politiques de l'UE, les spécificités des États membres et des ONG, les leaders européens) | | | | | |
| 2. Les consignes du projet ont été claires | | | | | |
| 3. Les explications du professeur ont été utiles | | | | | |
| 4. Le temps de préparation du dossier a été suffisant | | | | | |
| 5. Il a été facile de trouver des informations sur le sujet choisi | | | | | |
| 6. La difficulté de la tâche a été adaptée à mon niveau | | | | | |
| 7. Les étapes suivantes du projet ont été utiles pour mon progrès en français des relations européennes : | --- | --- | --- | --- | --- |
| a. La recherche d'information | | | | | |
| b. La lecture de documents | | | | | |
| c. L'élaboration du dossier | | | | | |
| d. La présentation orale de mon exposé | | | | | |
| e. Les discussions | | | | | |
| 8. Merci de laisser vos commentaires, recommandations ou propositions d'amélioration du projet ou de ses éléments | | | | | |

Tableau 3 : Questionnaire d'évaluation de la simulation d'une table ronde européenne

Le nombre de réponses positives (d'accord et tout à fait d'accord) est égal ou au-dessus de 83 % à toutes les questions. Les réponses selon le critère qui reflète le mieux l'efficacité en termes d'acquisition des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, se répartissent de la manière suivante :

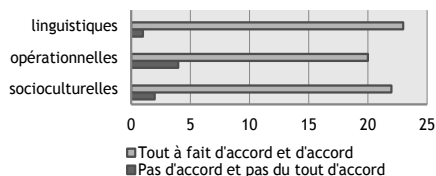


Schéma 1 : Le projet de simulation a-t-il contribué au développement de vos compétences ... ?

95 % des étudiants considèrent que le projet de simulation d'une table ronde a contribué au développement de leurs compétences linguistiques, notamment l'acquisition de la terminologie de l'UE, le lexique du domaine politique, économique et géographique et la maîtrise du registre formel (réponse « très d'accord »). Une partie des étudiants (17 %) ont eu des difficultés avec les compétences d'ordre opérationnel, tels que la prise de parole spontanée dans un contexte formel, la rédaction et la présentation d'une position, la négociation et la rédaction d'un document final. 92 % apprécient la possibilité d'acquérir des compétences d'ordre socioculturel (réponses « d'accord » plus fréquentes).

Pour ce qui est des modalités relatives au dispositif d'enseignement-apprentissage hybride, l'enquête montre qu'entre 87 et 91 % des étudiants ont trouvé les étapes réalisées en autonomie utiles pour leur progrès en français des relations européennes. Toutefois, la nécessité de plus de préparation a été mentionnée par 17 % des apprenants dans l'espace commentaires. Bien que les étapes en présentiel soient appréciées par une grande majorité des participants, surtout la production orale préparée, 17 % ne sont pas satisfaits de l'efficacité des discussions. Cette opinion est expliquée dans les commentaires par le fait qu'ils ont trouvé insuffisant le temps pour les discussions. En effet, un tiers des étudiants recommandent d'améliorer l'organisation des discussions. Afin de répondre à cette faiblesse, il est nécessaire de distribuer de manière plus équilibrée les activités de production orale préparée et celles d'interaction spontanée. Les autres commentaires sont positifs et soulignent la contribution du scénario au développement de leur compréhension de la terminologie et des relations professionnelles relevant du domaine européen.

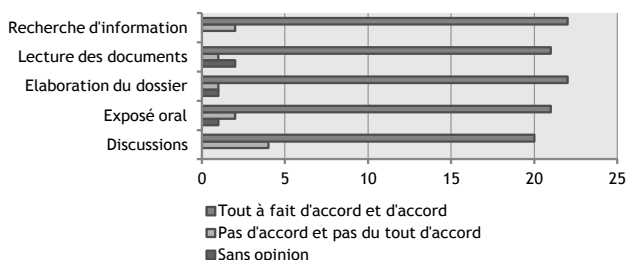


Schéma 2 : Les étapes suivantes du projet ont-elles été utiles pour votre progrès en français des relations européennes ?

Une autre source qui a servi de base à l'évaluation des résultats du changement d'approche didactique est l'évaluation institutionnelle réalisée à la sortie du cours. Le formulaire contient seize questions adressées aux étudiants dont la moitié orientée vers l'organisation du cours et l'autre moitié, vers les

compétences du professeur. La note moyenne donnée par les étudiants (allant de 1 à 5) a augmenté de plus d'un demi point à la plupart des questions. Cette tendance s'est maintenue avec les trois derniers groupes par rapport aux deux groupes de départ pour lesquels nous n'avions pas encore développé de matériel didactique privilégiant les tâches communicatives semi-guidées. Par exemple, dès l'introduction de scénarios d'enseignement-apprentissage interactifs, la note mesurant la satisfaction générale du cours est passée de 3.64 à 4.14, celle qui concerne la structure et les objectifs du cours, de 4.17 à 4.71 et celle qui renvoie à la pertinence des tâches d'enseignement-apprentissage, de 4.25 à 4.86. Aux questions à réponse ouverte, les étudiants ont cité le plus souvent en tant qu'atout principal du cours l'acquisition de la terminologie de l'UE et des connaissances relatives au fonctionnement des institutions européennes. Les activités les plus appréciées sont celles qui ont été réalisées dans le cadre des scénarios expérimentés tandis qu'ils déconseillent les activités plus traditionnelles, comme la lecture de textes en classe. Certains recommandent d'augmenter encore le temps pour les interactions orales en classe et l'utilisation du multimédia. Ceci confirme notre volonté de continuer à privilégier l'oral en classe et de faire réaliser la plupart des activités de recherche et d'écrit à distance grâce aux fonctionnalités de la plateforme dotLRN.

Conclusion

Si avec les premiers groupes notre approche était orientée vers la compréhension écrite et le développement de la compétence lexicale, avec la mise en place des scénarios du dispositif hybride, les discours introduits en classe ont été diversifiés et mis à jour régulièrement. Parallèlement au développement de la compétence discursive, se sont développées les compétences interactionnelle et interculturelle des étudiants. Le fait de privilégier les interactions orales en classe et de réaliser la plupart des activités de recherche et d'écrit à distance, a permis de gagner du temps pour proposer des activités plus nombreuses et variées et de là, d'augmenter la rentabilité et l'efficacité de la formation.

Dans notre travail à venir, une place spéciale sera accordée au développement de l'aptitude à *apprendre à apprendre* visant l'autonomisation progressive des personnes formées. Ce cours étant suivi par la plupart des étudiants à la fin de leur parcours universitaire, il est fort probable qu'ils s'orienteront par la suite vers le développement de leurs compétences langagières par le biais de dispositifs d'autoformation.

Bibliographie

Barbot, M.-J. 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

Bozhinova, K. 2009. « Enjeux de l'apprentissage de la terminologie de l'Union européenne dans une deuxième langue étrangère pour étudiants anglophones ». *Revue internationale d'études en langues modernes appliquées*, n°2, pp. 163-175.

Bozhinova, K. 2010. « Le document authentique en tant que support intégré dans un cours de français de 'spécialité européenne' en contexte universitaire ». *Synergies Canada*, n°2. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1175/1764> (Consulté le 12 novembre 2011)

Bozhinova, K. 2011. « La terminologie eurolectale en usage dans les relations européennes ». *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, n° 4, pp. 175-188.

Cali, C. et al. 1995. *La conférence internationale et ses variantes*. Paris : Hachette FLE.

Carras, C. et al. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.

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

Dudeva, B. 2009. Дудева, Б. « Прилагане на общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) при обучение за комуникация в професионалния domeйн ». *Чуждоезиково обучение*, n° 4, pp. 50-62.

Institut français de Sofia, 2006. *Mémoire relatif à la mise en oeuvre d'un programme pluriannuel de formation au français dans l'administration bulgare*, <http://www.institutfrance.bg/IMG/pdf/memorandum.pdf> (Consulté le 12 novembre 2011).

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

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

Petkova, S. 2010. La mise en place de cours de FOS pour des fonctionnaires bulgares : attentes et réalités. In : *Actes du Colloque international du CREFECO Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia, 28-30 octobre, pp.232-247. http://crefecoco.org/fr_version/pages/8@Petkova.pdf (Consulté le 12 novembre 2011)

Savenco, I. 2007. « Les systèmes traditionnels concernant la fonction publique dans l'Union européenne ». *Acta Universitatis Danubius. Juridica*, Vol 3, n° 1, pp. 133-137.

Notes

¹ Dénomination donnée au langage spécifique de l'Union européenne qui abonde en nouvelles unités lexicales utilisées pour dénommer les réalités nées au cours de la construction européenne.

² Le Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union européenne est signé le 11 janvier 2002 par la France, le Grand Duché du Luxembourg, la Communauté française de Belgique et l'Organisation internationale de la Francophonie. Il s'inscrit dans le cadre de la politique de promotion du français au sein des instances européennes initiée par la France lors de sa Présidence de l'UE.

³ Les étudiants à l'université américaine sont internationaux, d'où le plus grand nombre de langues.

⁴ Elle a développé le tableau pour le domaine de la médecine en formulant des exemples de tâches.

⁵ Des exemples de tâches ont été déjà exposés dans un article traitant de l'intégration de documents authentiques en classe de FOS (Bozhinova, 2010).

⁶ Nous utilisons les descripteurs des tableaux de l'échelle globale et de la grille pour l'auto-évaluation (*Ibid.* : 27).