



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

La Filière Langues Étrangères Appliquées au Paraíba : réussites et défis pour le français

Katia Ferreira Fraga

Universidade Federal da Paraíba, Brésil

kfraga@globo.com

Résumé

Cet article vise à discuter en quoi la licence en Langues Étrangères Appliquées aux Négociations Internationales de l'Université Fédérale du Paraíba a ouvert la porte, non seulement à d'autres possibilités pour l'enseignement du français dans la région, mais aussi à des questions importantes sur la formation de futurs professeurs de français ainsi qu'à l'apprentissage de langues étrangères pour les disciplines non linguistiques. À cette fin, nous dressons l'historique de la création de cette filière à caractère interdisciplinaire et discutons de la difficulté, pour le Ministère de l'Éducation, d'évaluer une formation qui traverse différents domaines du savoir.

Mots-clés: langues étrangères appliquées, formation enseignante, didactiques de langues

A Area de Línguas Estrangeiras Aplicadas na Paraíba: conquistas e desafios para o francês

Resumo

Este artigo visa a discutir de que maneira a criação do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais na Universidade Federal da Paraíba abriu não somente novas frentes para o ensino do francês na região, mas trouxe questionamentos importantes sobre a formação de professores de francês e sobre a aprendizagem de língua estrangeira em disciplinas que não estão vinculadas, especificamente, aos conhecimentos linguísticos. Para tal, apresentamos o histórico da criação do curso, o caráter inter-multidisciplinar da formação e a dificuldade de avaliação, por parte do Ministério da Educação, de um curso que perpassa diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: línguas estrangeiras aplicadas, formação de professores, didática das línguas

The area of Applied Foreign Languages in Paraíba: success stories and challenges

Abstract

This article aims to discuss how the creation of the course of Foreign Languages Applied to International Negotiations at the Federal University of Paraíba opened not only new fronts for the teaching of French in the region, but has brought important questions about French teacher's training and about the process of learning a foreign language in disciplines that are not linked specifically to linguistic knowledge. For such, we present the course's creation background, the inter-multidisciplinary character of the formation and the difficulty of evaluation by the Ministry of Education of a course that pervades different areas of knowledge.

Keywords: Applied foreign languages, Teacher's training, Languages didactic

La création de la filière Langues Étrangères Appliquées en France

Au cours des années 1970, suite aux contestations étudiantes de mai 68, la filière Langues étrangères appliquées (LEA) a vu le jour. Le projet du gouvernement français consistant à mettre en place de nouvelles formations répondrait à l'arrivée massive de bacheliers peu motivés par une carrière d'enseignant, qui cherchaient surtout à entrer au marché de travail et fuir la montée du chômage qui dominait à l'époque. Cette filière s'adresse aux étudiants qui souhaitent se spécialiser dans les langues étrangères tout en se préparant à des activités professionnelles autres que des activités d'enseignement ou de recherche littéraire ou linguistique. La formation LEA leur offre ainsi la possibilité d'étudier les langues dans une perspective professionnalisante pouvant relever des domaines économique et social, dans les secteurs public, privé ou de la société civile. En France, il s'agit d'une formation pluridisciplinaire en trois ans, avec deux langues étrangères requérant un niveau de compétence équivalent et des matières d'application axées directement sur le monde de l'entreprise (économie, droit, analyse financière, marketing, tourisme...) représentant un tiers de la formation. Certaines universités offrent d'autres spécialités, telles que la traduction, en complément du cursus LEA classique.

Afin de bien décrire cette filière, nous reprenons ici l'extrait d'un article d'Elisabeth Crosnier (2008), enseignant-chercheur au Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique LANSAD (LAIRDIL), à l'Université Paul Sabatier, Toulouse III:

Selon le Ministère, l'objectif consiste à former à l'université des linguistes généralistes polyvalents, adaptables, mettant à profit leurs compétences dans un environnement professionnel où les langues étrangères sont indispensables. Au vu des débouchés, il est possible de dresser un rapide aperçu des besoins des étudiants. Sachant que l'université mise essentiellement sur le savoir et le savoir penser, et l'environnement professionnel sur le savoir-faire, notre objectif consiste à déterminer dans quelle mesure la formation en anglais LEA parvient à intégrer ces deux axes, lesquels ne doivent pas être perçus comme antinomiques mais complémentaires (...). À l'exception de quelques sections, la dimension professionnalisante intervient en maîtrise. (...).

Depuis sa création, la filière s'est répandue et aujourd'hui elle est présente dans une cinquantaine d'universités françaises. Pourtant, le caractère généraliste de cette formation et l'autonomie laissée aux universités pour la définition des disciplines ont toujours été très critiqués. Malgré l'existence d'un tronc commun (composé généralement des disciplines suivantes: deux langues minimum ; économie ; droit du travail, des affaires, commercial, etc. ; civilisations/cultures des langues étudiées ; communication ; informatique; comptabilité ; management), cette filière n'est pas valorisée en raison de la contradiction entre formation académique et formation professionnelle. D'après les mots de Crosnier, « elle est souvent perçue comme une formation « touche-à-tout » ». C'est comme si les professionnels de ce domaine n'avaient pas d'identité professionnelle.

Grâce à l'internationalisation et l'évolution du marché, les entreprises ont commencé à valoriser cette formation pluridisciplinaire qui met en valeur le plurilinguisme et l'interculturalité. Cette nouvelle formation répondrait aussi aux objectifs défendus par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), qui, dans le document *L'économie fondée sur le savoir*, daté de 1996, défendait d'une part « l'économie du savoir », c'est-à-dire la valorisation du savoir pour qu'on puisse tirer profit des activités économiques dans un marché libre et dynamique, et d'autre part la promotion du plurilinguisme dans le but d'aider à la communication entre les personnes du monde entier. Tout au long du texte, on retrouve des références au rôle des universités dans la promotion de la recherche et dans la formation d'une main d'œuvre qualifiée pour un monde à la recherche d'innovation.

Le système scientifique, et tout particulièrement les universités, occupe une place centrale dans la formation du corps de chercheurs dont l'économie fondée sur le savoir a besoin. (...) Le système scientifique a donc la lourde tâche de concilier le rôle qui lui revient dans la création de connaissances, rôle qui est plus important encore dans l'économie fondée sur le savoir, et sa fonction de transmission du

savoir ou sa mission éducative. Nombreux sont ceux qui pensent que la mission première de l'université est d'instruire, de renouveler et d'accroître, pour les besoins des sociétés modernes, le stock d'individus incarnant les connaissances accumulées et les aptitudes à résoudre les problèmes. Le fait que les universités participent également, à des degrés divers selon les pays de l'OCDE, à la création de connaissances nouvelles, pourrait apparaître comme un produit secondaire ou conjoint de leur mission éducative. Dans la pratique, les universités organisent la conduite de leurs travaux de recherche autour de leur mission éducative, à travers les importantes tâches de recherche qu'elles confient à leurs étudiants et leur participation à des activités techniques (...). Dans l'économie du savoir, le système scientifique doit établir un équilibre non seulement entre ses fonctions de production du savoir (recherche) et de diffusion du savoir (enseignement et formation), mais également avec sa troisième fonction de transfert des connaissances aux acteurs économiques et sociaux, en particulier aux entreprises, qui auront à les exploiter (1996: 23).

Le grand défi de cette filière serait donc de concilier le monde du travail avec l'univers académique, deux mondes à caractère opposé. Bien que les contrastes existent, plus de 36000 étudiants choisissent ce parcours actuellement et l'ouverture de cette filière à l'international se développe de plus en plus. Sur le site de l'Association Internationale des Langues Étrangères Appliquées (AILEA), fondée en juin 2009 à Paris, on trouve une liste d'une quinzaine d'universités dans le monde où la filière existe.

L'histoire de la filière Langues Etrangères Appliquées au Brésil

En 1999, l'Université de Santa Cruz (UESC), située à Ilhéus, Bahia, organise un événement académique international dans le cadre des commémorations des 500 ans de l'arrivée des européens sur le littoral de l'état de Bahia: *Forum Internacional de História e Cultura no Sul da Bahia: os povos na formação do Brasil*. A cette occasion, un groupe de chercheurs de l'Université de La Rochelle ainsi qu'une délégation diplomatique française ont identifié des ressemblances entre les deux universités, telles que leurs dimensions spatiales, les domaines du savoir et de recherches et les engagements régionaux. Les deux institutions ont esquissé une convention de coopération générale qui a abouti à la création de la filière LEA dans l'université de Santa Cruz. Ce qui était attirant dans la structure du LEA La Rochelle, c'était sa proposition de formation selon des critères géopolitiques: une branche d'études tournée vers la région Asie-Pacifique et une autre vers les Amériques. En fait, l'université rochelaise avait pour but de trouver de nouveaux partenariats grâce auxquels les étudiants pourraient partir en mobilité pour pratiquer les langues

étrangères ou pour réaliser leurs stages. Entre 1999 et 2003, date de création de la première classe LEA à Santa Cruz, un calendrier de réunions et de workshops s'est établi pour discuter de la formation, ayant comme groupe de travail non seulement les attachés de coopération culturelle de l'Ambassade de France, l'équipe de l'université locale et celle de La Rochelle, mais aussi des professeurs d'autres institutions brésiliennes et sud-américaines invités à connaître ce nouveau parcours et intéressés par la création de cette filière dans leurs universités.

C'est à partir des réunions réalisées à Ilhéus que la directrice du Département de Lettres Étrangères Modernes (DLEM) de l'UFPB à l'époque, en 2001, s'est intéressée au pré-projet du premier cours LEA au Brésil. Depuis cette rencontre, une commission départementale a été créée pour analyser la possibilité d'instituer cette nouvelle filière dans l'université, étant donné que plus de 50% des disciplines seraient assurées par le département et que les disciplines restantes correspondraient à des domaines du savoir déjà existants au sein de différents départements de l'université. En plus, cette filière offrait de nouvelles possibilités d'application pour les langues étrangères, avec de nouvelles approches et expériences. En 2002, deux représentantes de la commission d'élaboration du préprogramme pédagogique du LEA-UFPB ont participé à un deuxième workshop à Ilhéus afin de présenter une ébauche de projet au DLEM dès leur retour. Le projet ne s'est pas concrétisé faute de personnel prêt à assurer une grande quantité de disciplines. Ce n'est qu'à l'installation du Programme de Restructuration et Expansion des Universités Fédérales (REUNI), compris dans le Plan de Développement de l'Éducation, en avril 2007, que le pré-projet a été repris et discuté dans le but d'instaurer la filière LEA à l'UFPB. Au deuxième semestre 2009, un premier groupe d'étudiants s'est inscrit au cours et les premiers professeurs, admis par concours pour assurer les disciplines de langues, ont commencé à travailler entre mars et avril 2010. La formation d'une équipe d'enseignants de langues à visée professionnelle a provoqué des réflexions et des ajustements à propos de la méthodologie à adopter pour répondre aux exigences d'une maquette de cours prévoyant:

Espagnol	240h du 1 ^{er} au 4 ^{ème} semestre + 135h pour espagnol à des fins spécifiques (tourisme/affaires/juridique)
Français	300h du 1 ^{er} au 4 ^{ème} semestre + 180h pour français à des fins spécifiques (tourisme/affaires/juridique)
Anglais	300h du 1 ^{er} au 4 ^{ème} semestre + 180h pour anglais à des fins spécifiques (tourisme/affaires/juridique)

Sachant qu'aucune connaissance préalable en langues étrangères n'est exigée de l'étudiant, le travail devient une véritable gageure: faire que les apprenants

développent une compétence communicationnelle en trois langues étrangères avant d'entrer dans les domaines spécifiques du monde du travail. Le but de former à l'université des locuteurs trilingues généralistes, polyvalents, capables de s'adapter à des contextes de travail variés et sensibles à la diversité culturelle, exige de l'enseignant de langues beaucoup plus que la connaissance linguistique ou la compréhension et l'expérience en didactique des langues.

En termes de pédagogie universitaire, les finalités de la formation des étudiants du 21^{ème} siècle s'orientent ostensiblement vers le développement de l'esprit critique, de compétence d'autonomie d'apprentissage, de prise de responsabilité, en un mot tout ce qui organise une tête bien faite (Montaigne, 1580). Le défi se situe non plus dans la rétention du plus grand nombre de savoirs possibles mais dans le savoir trouver les informations pertinentes au bon moment et les utiliser à bon escient dans une situation donnée, et, en outre, non plus pour soi seul, mais pour interagir avec d'autres à l'échelle mondiale. (Poteaux, 2012, p. 69).

C'est à partir de cette réalité bien décrite par Poteaux (2012) que s'établit la filière LEA. Depuis la création du cours de Langues Etrangères Appliquées aux Négociations Internationales à l'UFPB, deux autres institutions fédérales ont décidé d'ouvrir une filière LEA: l'Université de Brasília, dont la formation vise le multilinguisme et la société d'information, et le Centre Fédéral d'Education Technologique à Rio de Janeiro, qui offre aussi une formation LEA dans le domaine des négociations internationales. Cette liberté de cursus peut être un atout, les institutions pouvant définir les disciplines d'application selon leurs champs de connaissances et d'expérience, mais elle devient un désavantage si l'on considère qu'auprès de l'académie et du monde de l'entreprise, le domaine de formation doit être bien explicité: il faut dire quels professionnels deviendront les étudiants à la fin de la formation. Un professionnel LEA n'est pas un traducteur, ni un avocat, ni un administrateur... Il traverse des domaines du savoir en utilisant les langues étrangères sans pour autant devenir un spécialiste. Cette problématique de formation indéfinissable se vérifie aussi au moment de l'évaluation de la formation auprès du Ministère de l'Éducation qui, depuis 2004, a institué l'Examen national de performance des étudiants (ENADE), ayant pour objectif l'évaluation des compétences acquises par les étudiants tout au long de leur formation. Cet examen est obligatoire pour toutes les licences et sert comme critère d'évaluation des cours nationalement. Le problème qui se pose par rapport à la licence LEA, c'est que les étudiants traversent différents champs de connaissance et il devient impossible pour le Ministère de définir quel examen, de quel domaine, appliquer: anglais ? français ? espagnol ? économie ? droit ? Enfin, c'est une question à éclaircir. Et ce n'est pas la seule.

L'enseignement du français à des fins professionnelles à la filière LEA -UFPB: comment se préparer ?

Le concours pour admission au poste de professeur de français de la filière LEA, exigeait du candidat une formation académique dans le domaine du français sur objectifs spécifiques, ou le cas échéant, de l'expérience d'enseignement dans ces contextes. Selon Mourlhon-Dallies (2008: 49), l'enseignement de français sur objectifs spécifiques naît du besoin d'un public d'acquérir des compétences en français pour réaliser des activités de travail ou des études, la langue étant un moyen et non le but principal. Cette méthodologie travaillerait donc au cas par cas, métier par métier. Ainsi, pour former son public « professionnel », l'enseignant doit prendre en compte les questions de lexique, de grammaire, de discours, d'interculturel dans des contextes spécifiques d'interaction professionnelle et en plus, s'appuyer sur la réalisation de tâches professionnelles quotidiennes.

La démarche FOS suit donc des étapes bien définies telles que l'analyse des besoins ; l'analyse du métier et des activités professionnelles ; la collecte et le classement des données, l'analyse des genres discursifs présents dans le contexte professionnel et la préparation des tâches qui, dans plusieurs cas n'exigent pas de production langagière.

L'activité de travail doit donc être pensée dans sa multicanalité, dans la mesure où elle fait intervenir la voix, la posture, la rédaction au traitement de texte, des enregistrements sur répondeur téléphonique, de la lecture sur écran, etc. J. Boutet (2005: 26) remarque ainsi que la caractéristique principale du langage au travail est « son interdépendance au contexte d'action: interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes ; tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale au sein des contextes d'action » (Mourlhon-Dallies, 2008: 91-92).

A partir de ce constat, il devient impossible de trouver un manuel prêt à l'emploi pour un public si spécifique et si hétérogène à la fois. Bien que le marché éditorial des manuels d'enseignement de français langue étrangère soit très riche, il ne couvre pas les spécificités de chaque public professionnel. Si on prend comme exemple, le domaine des affaires, il y a d'excellentes publications telles que *Quartier d'Affaires*, de CLE International (2013), ou *Objectif Express*, de Hachette (2013) ou encore *Affaires à Suivre*, Hachette (2001). Pourtant, ces manuels ne parviennent pas à satisfaire tous les besoins des étudiants qui vont travailler, par

exemple, en situations de gestion import-export, de négociation à l'international pour discuter des clauses d'un contrat, de négociation des conditions d'embarquement de produits, de l'assurance la plus intéressante pour leur client, ces activités étant beaucoup plus pointues. Les manuels traitant d'affaires présentent en général différentes situations d'interaction dans l'entreprise, mais ne sont pas capables d'aborder toutes les situations de travail concernant tous les métiers d'affaires. L'enseignant de FLE devient alors un enseignant de FOS qui découvre que tout son matériel est à construire, qui, au-delà de ses connaissances en langue, doit chercher, tel un enquêteur, les interactions professionnelles possibles dans ce domaine, lire des livres sur les stratégies de marchéage, apprendre à construire un plan d'affaires et ainsi de suite.

En France, on retrouve beaucoup de recherches et de publications sur l'enseignement de langues pour les filières non linguistiques, notamment au sujet des LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines). Si la filière LEA ne s'insère pas complètement dans ce domaine, vu qu'elle n'implique aucune spécialité spécifique, on peut la rapprocher du secteur LANSAD parce que les étudiants des deux domaines ne sont pas de spécialistes en langues. Les questionnements qui en découlent concernent non seulement la préparation du matériel et la méthodologie à utiliser dans ces cours, mais plutôt tout ce qui touche la formation de professeurs de langues pour ce domaine. Mariella Causa et Martine Derivry-Plard (2013, p. 98) soulignent des aspects importants du travail de l'enseignant de langues qui aura à exercer son métier avec des spécialistes d'autres domaines:

(...) une autre caractéristique du secteur LANSAD concerne les attentes irréalistes de l'institution et de la société civile vis-à-vis des enseignants de langues. Comme nous l'avons souligné en introduction, s'ils sont avant tout des enseignants de langues, mais d'une langue à «visée académico-professionnelle», ils enseignent la langue dans le contexte d'une/de plusieurs matière(s) dont ils ne sont pas spécialistes. Ils se situent ainsi en quelque sorte sur le plan linguistique en tant que «troisième homme» (Authier-Revuz, 1982: 39) devant être le trait d'union entre la langue, le spécialiste de la matière et son public. Le « troisième homme » est, de ce fait, censé représenter la «médiation» (Levy ; Zarate, 2003) entre ces trois pôles. Les difficultés pratiques résident dès lors dans le manque de formation aux diverses matières dont l'enseignant de langues se fait et se doit d'être le médiateur.

Devenir un « troisième homme » n'est pas prévu dans la formation de futurs enseignants de français: leurs cursus s'attachent plutôt à la connaissance linguistique, littéraire et à des compétences didactiques et méthodologiques. On ne prévoit pas de préparer ce public à une ouverture à l'interdisciplinarité ou transversalité

ou à l'adaptation aux différents contextes, aux différents publics, aux différents curricula. C'est ce que Causa (2010: 48) appelle « adaptabilité professionnelle » :

(...) entendue comme un ensemble de savoirs et savoir-faire pluriels et adaptables - serait alors le fait de réfléchir sur ses propres pratiques dans un contexte donné, d'être capable d'examiner d'un œil critique les différents paramètres de la classe de langue de LE et leurs modifications possibles dans d'autres situations d'enseignement/apprentissage afin d'envisager des alternatives pédagogiques contextualisées.

(In)Conclusions

Au moment où l'enseignement/apprentissage de la langue française au Brésil perd de l'espace en fonction de l'hégémonie géopolitique incontestable de l'anglais, la création de filières LEA dans les universités brésiliennes nous fait reprendre haleine: c'est une possibilité de plus pour montrer que cette langue existe dans le monde des affaires, des organisations internationales, dans les médiations politiques et culturelles. Pourtant, cela ne vient pas sans questionnement sur le rôle de l'enseignant des langues dans ce secteur précis. Les objectifs généraux étant de développer une langue de communication selon les contextes spécifiques, voire une langue de spécialité, il s'avère primordial de travailler sur la mise en place d'une compétence discursive qui permettra aux futurs professionnels LEA d'interagir de manière appropriée dans cette langue. Cela implique la maîtrise des contraintes du genre textuel et discursif qui sont produits dans le domaine ainsi que la connaissance des différents contextes professionnels. Il serait important aussi de travailler en collaboration avec des spécialistes du domaine afin de bien cerner les besoins professionnels qui se présenteront lors des interactions professionnelles quotidiennes. Enseigner à la filière LEA exige de se poser constamment la question du comment/quoi/pourquoi enseigner. On nous apprend pendant la formation au cours de Lettres à exiger la correction formelle, à préparer des textes académiques dans un seul domaine: Lettres. Se lancer dans la filière LEA, c'est réfléchir sur les objectifs à atteindre, sur la part de langage dans les interactions professionnelles, c'est évaluer ce qui est plus important au moment de l'interaction: le fond ou la forme ? Et pour finir, je reprends le texte de Poteaux (2013: 70). « C'est aussi savoir renoncer à l'idéal du locuteur académique parfait, fantasme jamais atteint, pour laisser place à l'audace de l'imperfection pour interagir et travailler avec des partenaires variés sans abandonner la quête d'une communication de qualité par différents moyens... ».

Bibliographie

- Causa, M. 2010. « La formation des enseignants européens: apprendre à s'adapter et s'éduquer au plurilinguisme ». *Cahiers de l'ASDIFLE* n° 21, p. 41-50.
- Crosnier, E. 2002. « De la contradiction dans la formation en anglais Langue Etrangère Appliquée (LEA) ». *ASp* [en ligne], 35-36, p.157-166. (<https://asp.revues.org/1565>) [consulté le 06/10/2016].
- Crosnier, E. 2008. « LEA/LANSAD: Convergences/Divergences », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVII N° 1 | 2008, <https://apliut.revues.org/1513> [consulté le 12 novembre 2016].
- Derivry-Plard, M., Causa, M. 2013. « Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur: diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants ». In: Derivry-Plard, M., Faure, P. *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Paris: Riveneuve.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 1996. *L'Économie fondée sur le savoir*, p. 23 - 25 <http://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf> [consulté le 14/09/2016].
- Pertel, T., Zanon, T. 2015. *LEA: 10 anos de Brasil*. Ilhéus: Editus.
- Poteaux, N. 2013. « Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle. Enjeux et perspectives, dispositifs et acteurs. » In: Derivry-Plard, M. Faure, P. *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Paris: Riveneuve, p.63-72.