



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Synergies Europe n° 16 - 2021 p. 189-200

Pratiques réflexives pour dynamiser l'enseignement du français à des étudiants en licence de sciences humaines et sociales

Krastanka Bozhinova

American University in Bulgaria, Bulgaria

kbozhinova@aubg.edu

<https://orcid.org/0000-0001-6186-3668>

Reçu le 08-08-2021 / Évalué le 30-09-2021 / Accepté le 03-11-2021

Résumé

Cet article traite de l'enseignement du français à l'université dans le secteur des sciences humaines et sociales (SHS) en Bulgarie. Il s'agit de réorienter et de dynamiser des formations conçues initialement comme cours de langues de spécialité qui se sont ouverts à plusieurs disciplines, parallèlement à la réduction des effectifs dans ce domaine. Considérant les dispositifs d'enseignement-apprentissage en tant que systèmes dynamiques et évolutifs, l'étude examine l'effet des pratiques réflexives des enseignants sur le développement de tels dispositifs en vue de leur adaptation aux besoins modifiés du public. Ces pratiques sont illustrées par l'analyse d'une recherche-action réalisée dans le cadre d'une formation de français pour spécialistes de SHS qui prend en compte des implications didactiques liées aux perspectives actionnelle, plurilingue et interculturelle, ainsi qu'au développement du numérique.

Mots-clés : dispositif hybride, français sur objectifs spécifiques (FOS), Lansad, pratique réflexive, recherche-action

Reflective Practices to Enhance the Teaching of French to Undergraduate Students in Humanities and Social Sciences

Abstract

This article examines the teaching of French at the university in the field of Humanities and Social Sciences (HSS) in Bulgaria. The aim is to redirect and enhance courses, initially designed as language courses for specific purposes which have opened up to several disciplines in parallel with the reduction of the number of students in this field. By considering teaching and learning environments as dynamic and evolving systems, the study explores the impact of teachers' reflective practices on the development of such systems, which lead to their adaptation to the modified learner needs. These practices are illustrated through the analysis of an action research project based on a French course for HSS specialists which takes into account pedagogical implications related to the action-oriented, plurilingual and intercultural perspectives, as well as the development of digital technology.

Keywords: action research, blended learning environment, French for specific purposes, languages for students of other disciplines, reflective practice

Introduction

Dans le secteur Langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) en Bulgarie, l'enseignement du français de spécialité (FSP) est remplacé de plus en plus par des formations à orientation plus générale en raison de l'évolution des programmes universitaires, y compris en sciences humaines et sociales (SHS). En effet, en ce qui concerne l'enseignement du français hors de France, dans certains pays, les effectifs ont diminué considérablement au cours des dernières décennies (Beacco, 2016 : 41). Telle est la situation dans les universités bulgares où les enseignants de français se voient obligés d'offrir des formations destinées à des étudiants de plusieurs disciplines.

Considérant les dispositifs d'enseignement en tant que systèmes dynamiques et évolutifs (Bozhinova, 2018 : §8 ; Narcy-Combes et al., 2014 : 159-164), notre interrogation principale consiste à savoir quelles sont les implications des pratiques réflexives des enseignants en vue de l'adaptation de ces dispositifs aux besoins modifiés du public. Après un bref examen des caractéristiques de l'enseignement du français pour spécialistes de SHS en milieu non francophone et des démarches didactiques liées au secteur Lansad, nous présenterons une recherche-action concernant une formation de français pour spécialistes de SHS dans un contexte universitaire bulgare.

1. Le français pour spécialistes de SHS en contexte universitaire non francophone et bulgare

Dans la recherche et les textes institutionnels en français¹, l'appellation « français sur objectifs spécifiques » (FOS) est fréquemment utilisée pour dénommer des cas assez divers, y compris ceux du secteur Lansad.

Selon Braud et al. (2015 : §5), il convient de nommer « langues sur objectifs professionnels larges » les langues vivantes (LV) enseignées dans l'enseignement secondaire et supérieur français en plus de l'anglais LV1. Pour ces langues, dont se rapproche le français enseigné en contexte universitaire non francophone, il est recommandé de former des groupes « par grands secteurs de formation : 'droit-économie-gestion', 'sciences humaines et sociales', 'sciences, technologies et santé' » (Braud et al., 2015 : §30). D'après Sowa et Gajewska, rassembler un tel public « autour des compétences transversales propres à des audiences plus nombreuses » permet de répondre dans une certaine mesure à ses attentes (2014 : 22).

En ce qui concerne les formations de français des SHS, les effectifs semblent être les plus importants dans les domaines de l'administration, de la diplomatie, des relations internationales et européennes, de la mode, du tourisme et de l'hôtellerie-restauration si nous nous référons aux titres des méthodes recensées dans le *Répertoire des méthodes de FOS* du Centre international d'études pédagogiques (CIEP)².

D'après les sites des universités des grandes villes bulgares, le français est présent dans des parcours de licence en SHS, tels que science politique, relations internationales, études européennes, administration publique, tourisme, hôtellerie et restauration, études culturelles, sécurité, histoire, psychologie et journalisme. Le FSP fait partie des premiers six parcours, tandis que le FLE figure dans tous ces programmes en tant que LV1 ou LV2.

Les manuels et ouvrages consacrés au FSP élaborés par les équipes bulgares privilégient l'acquisition du lexique spécialisé et la compréhension des textes relevant de la spécialité concernée. Comme nous l'avons constaté dans (Bozhinova, 2012 : 190), « les textes utilisés représentent une variété de discours qui circulent dans le domaine mais sont souvent dépassés », tandis que les technologies de l'information et de la communication (TIC) y sont utilisées de manière épisodique et parfois, sans lien avec les objectifs affichés.

2. Démarche didactique du FOS et propositions pour le domaine des SHS

Dans le domaine du FOS, la démarche d'élaboration de programmes de formation prend en compte les besoins du public et les données collectées sur le terrain afin de décider des objectifs, des contenus et de la mise en place des formations dans un contexte précis qui peuvent être réajustés progressivement (Mangiante, Richer, 2014 : 3). Cette démarche est conforme à la conception de la transposition didactique, adaptée également au secteur Lansad (Terrier, 2016 : §10). Si, selon la recherche concernant le FOS, les composantes principales de l'enseignement du français à des publics d'autres disciplines se maintiennent, il reste à se demander quelles sont les implications didactiques liées aux perspectives actionnelle, plurilingue et interculturelle, ainsi qu'au développement du numérique.

Parmi les propositions concernant des spécialistes de SHS, nous avons trouvé intéressantes les pratiques de simulation globale pour le domaine des relations internationales et de la diplomatie dont nous nous sommes inspirée pour mettre en place des scénarios pédagogiques adaptés au domaine des études européennes (Bozhinova, 2012 : 197-198). Cali a montré également la nécessité de tenir compte du plurilinguisme du public du domaine des relations internationales en

tant que facteur important pour concevoir des formations centrées sur « l'activité métadiscursive et métapragmatique portant sur la comparaison de types de textes ou d'interactions produits dans les communautés langagières professionnelles plurilingues visées » (2006 :127). D'autre part, le développement du numérique contribue, entre autres, à la mise en place de dispositifs de formation hybride et de télécollaboration interculturelle (Bozhinova, 2018 ; Derivry-Plard et Lenoir, 2017) et au traitement de corpus dans le secteur Lansad (Kübler, 2014). Cependant, malgré ces développements, les recherches concernant l'enseignement du français des SHS restent rares.

3. Démarche réflexive et conception de dispositifs dynamiques

Nous adhérons au positionnement que la transposition didactique peut se concevoir sous la forme d'une modélisation dynamique et évolutive des dispositifs qui s'appuie sur les théories de l'émergentisme et du socioconstructivisme afin de « trouver une adéquation entre des phénomènes neurophysiologiques internes et des interactions sociales liées à des savoirs figés sur des supports technologiques » (Narcy-Combes et al., 2014 : 165).

Dans le cadre des dispositifs fondés sur l'approche par les tâches et qui sont souvent hybrides, c'est-à-dire combinent le travail en présentiel et distanciel dans un ensemble cohérent, « l'apprentissage est considéré comme un espace de co-construction et non plus comme relevant de la compétence du seul enseignant » (Bozhinova, 2018 : 59). Leur évolution dans le temps se caractérise par « des ruptures et des redémarrages », ce qui exige une posture réflexive de la part des enseignants (Narcy-Combes et al., 2014 : 165). L'importance d'une démarche réflexive pour les enseignants-chercheurs du secteur Lansad est rappelée également par Terrier (2016 :16) et Wozniak et Millot (2016 :11). Elle permet aux enseignants de prendre de la distance par rapport à leur expérience, étant donné qu'habituellement ils travaillent sous la pression de l'urgence et de l'immédiateté.

4. Recherche-action en français des SHS en Bulgarie

4.1. Problématique et hypothèse

Le point de départ de cette étude est un projet du Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (Crefeco) qui avait initié des recherches-actions régionales en 2013 (Maurer, 2014 : 678). Notre participation à ce projet en tant qu'encadrante scientifique nous avait sensibilisée aux difficultés dans l'enseignement du français des SHS en Bulgarie, telles que les effectifs réduits, le caractère facultatif des formations, la formation insuffisante des enseignants en méthodologie du FSP et à l'utilisation des TIC, ainsi que le travail d'équipe rare.

Dans ces conditions, quel est le rôle des pratiques réflexives pour développer les dispositifs en réponse aux contextes changeants et à leurs contraintes ? Plus concrètement, quelles transformations introduire dans les dispositifs pour les adapter aux besoins du public diversifié ?

Impliquée à la fois comme enseignante et chercheuse dans la recherche-action (Maurer, 2014 : 673) qui sera présentée, nous avons formulé une hypothèse selon laquelle l'intégration de tâches-projets sur des thèmes d'actualité correspondant aux disciplines des étudiants contribuerait à rendre les formations plus adaptées à leurs besoins en lien avec des projets de mobilité académique et de carrière professionnelle.

4.2. Contexte et mise en place de la recherche-action

La formation de français de niveau B2 qui fait l'objet de l'étude est destinée à des étudiants en licence de science politique et relations internationales, d'études européennes et de journalisme et communications, rejoints plus récemment par des étudiants de quelques autres disciplines. L'échantillon est composé de 30 étudiants répartis en quatre groupes (21 femmes et neuf hommes) ayant suivi la formation pendant un semestre en 2014, 2015, 2016 et 2017. Ils étaient de sept nationalités différentes (14 Bulgares, huit Russes, deux Albanais, deux Ukrainiennes, deux Kazakhs, une Géorgienne et un Macédonien). La langue utilisée dans leur cursus universitaire était l'anglais.

La recherche-action est organisée autour de trois étapes qui se répètent chaque semestre et ont lieu avant, pendant et après la formation (Figure 1).

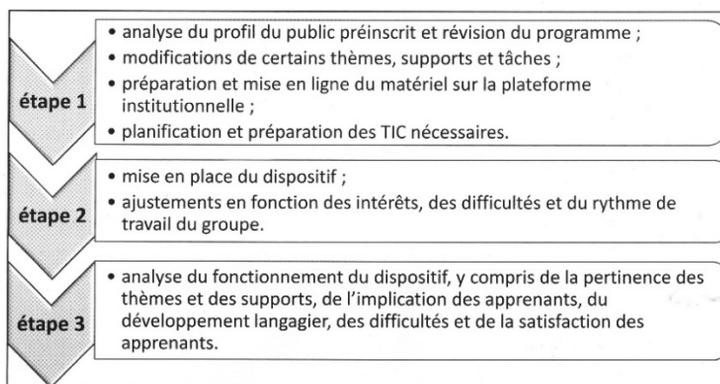


Figure 1 : Étapes de la recherche-action

4.3. Données recueillies et méthodologie d'analyse

Souvent associée aux méthodes de recherche mixtes (Dörnyei, 2007 : 42-43), la recherche-action permet de collecter des données riches pour mieux comprendre un phénomène en impliquant des ressources et des perspectives multiples dans l'étude. De cette manière, les approches sont croisées pour effectuer une triangulation et traiter la complexité qui caractérise les paradigmes en didactique des langues.

Dans le cadre du présent article, nous analyserons une partie des données recueillies au cours de la recherche-action, à savoir :

- des consignes de tâches-projets incluses aux programmes consécutifs ;
- des productions réalisées dans le cadre des tâches ;
- les journaux d'expérience tenus par le groupe de 2017 ;
- les évaluations institutionnelles de la formation sous la forme de questionnaires anonymes remplis par tous les groupes à la fin du semestre.

L'analyse du matériel de l'enseignement permet de retracer l'évolution de certains aspects du programme en fonction du profil du public. Les productions des étudiants étant analysées en détail ailleurs (Bozhinova, 2018 : 548-53), nous ne présenterons qu'un bref résumé des résultats concernant le développement langagier observé grâce à la réalisation d'une tâche collaborative de production écrite. Les journaux d'expérience issus d'un échange télécollaboratif ont fait l'objet d'une analyse de contenu qui a révélé comme thèmes principaux les réflexions au sujet des programmes de mobilité académique et du mode de vie des représentants d'autres cultures. Une analyse qualitative des évaluations institutionnelles de la formation est effectuée également pour étudier les avis des apprenants à la fin des formations.

5. Résultats de la recherche-action

5.1. Évolution du dispositif et des tâches

Le point de départ de la formation en question était un cours de français pour spécialistes d'affaires européennes qui proposait des simulations d'événements concernant l'Union européenne en tant que tâches-projets (Bozhinova, 2012 : 197). Avec l'ouverture de la formation à des spécialistes d'autres disciplines, notre démarche correspondait au début à la proposition de Gajewska et Sowa qui recommandent de greffer du contenu spécifique sur une méthode pour un public généraliste, ainsi que des « séances projet (à vocation professionnelle) » (2014 : 13). Pour répondre aux besoins de ce public, nous avons développé deux aspects particuliers du dispositif :

- un travail régulier sur les discours médiatiques d'actualité en France et à l'international ;
- une sensibilisation à l'interculturel.

Nous avons créé des séquences didactiques ayant comme fil organisateur un genre textuel intégré dans une tâche finale (Bozhinova, 2018 : §48). Toutes les tâches, dont certaines prennent en compte le plurilinguisme des apprenants, s'appuient sur l'utilisation du numérique en mode hybride. Pour illustrer le premier aspect de l'évolution du dispositif, nous discuterons les tâches suivantes :

- une tâche de rédaction d'une revue de presse ;
- une tâche de préparation et présentation d'une campagne de sensibilisation ou de mobilisation.

5.1.1. Travail sur les discours médiatiques d'actualité et développement langagier observé

La tâche de rédaction d'une revue de presse proposée chaque semestre a subi plusieurs transformations dont la plus importante avec le groupe de 2015. En effet, ayant constaté des problèmes de compréhension des normes de la citation et du discours rapporté, un changement important introduit pour ce groupe consistait dans la réalisation de tâches d'entraînement, d'analyse discursive à l'aide de cartes mentales, de collaboration en ligne et de rédaction à l'aide d'outils multilingues (Bozhinova, 2018 : §25). Par conséquent, l'analyse des revues de presse rédigées vers la fin de la formation a permis d'observer une plus grande créativité par rapport aux premières productions. Les étudiants ont essayé de reformuler plus souvent les informations contenues dans les articles utilisés. Le copier-coller de segments longs des articles de presse était plus rare et la plupart des apprenants a observé les normes de citation. Les apprenants ont apprécié la possibilité d'améliorer les textes grâce à la rétroaction de l'enseignante ou bien en collaborant à l'aide de divers outils numériques. En outre, les interactions avec les pairs et l'enseignante se sont montrées particulièrement efficaces pour repérer des problèmes que les outils numériques ne traitaient pas de manière satisfaisante³.

Le sujet de la tâche de présentation d'une campagne change chaque année en fonction de l'actualité socio-politique à l'international. Par exemple, en 2015, le sujet choisi était lié à la coopération internationale dans le domaine de l'eau⁴. En 2016, la campagne était dédiée à la Journée mondiale des réfugiés et à la crise migratoire qui était au centre des débats en Europe. À la différence de la tâche réalisée en 2015, celle de 2016 s'est appuyée sur des outils pour faciliter la

collaboration en dehors du cours et pour réaliser des sondages bilingues avec des personnes externes dont les résultats ont été commentés dans un espace partagé.

L'évolution du travail centré sur les discours médiatiques consiste donc surtout dans la mise à jour permanente des supports utilisés et l'utilisation de nouveaux outils numériques qui encouragent la collaboration entre les apprenants à la fois pour l'entraînement et la production finale (logiciels de création de cartes mentales, de capture vidéo, sondages, wiki, corpus et dictionnaires multilingues, etc.). De plus, travailler sur une revue de presse et une campagne de mobilisation permet des adaptations à des publics divers car les étudiants de différentes disciplines peuvent négocier et choisir les sujets en fonction de leurs centres d'intérêt.

Le deuxième aspect de l'évolution du dispositif est l'introduction d'une télécollaboration avec un groupe d'étudiants de français des États-Unis en 2017.

5.1.2. Télécollaboration et sensibilisation à l'interculturel

La tâche télécollaborative a contribué au renforcement de la dimension interculturelle de la formation grâce à l'échange en ligne au sujet de la mobilité académique en utilisant comme déclencheur le film français *L'Auberge espagnole*.

Les thèmes principaux relevés dans les journaux d'expérience issus de la télécollaboration concernent les attitudes des étudiants à l'égard des programmes de mobilité et la découverte du mode de vie des partenaires.

Tous les participants de Bulgarie⁵ connaissaient le programme Erasmus, deux ayant déjà passé un semestre en France et en Belgique, à la différence des étudiants américains. Parmi les atouts de la mobilité étudiante, ils évoquent la découverte de la diversité culturelle :

Cela m'a donné l'occasion d'observer la culture française et la vie quotidienne des Français. J'ai rencontré beaucoup de personnes diverses. De temps en temps, je garde le contact avec eux. (E5)

D'autres arguments en faveur du programme sont la possibilité de vivre dans un entourage multilingue, d'améliorer son niveau de français et de voyager. La mobilité est également une occasion pour les jeunes de découvrir leur propre personnalité comme pour les personnages du film discuté :

Ils [les étudiants du film] ont appris beaucoup sur eux-mêmes. Par exemple, Xavier a compris qu'il voulait le chaos dans sa vie et cela lui a permis de suivre son véritable rêve de devenir écrivain. (E2)

Parmi les difficultés sont évoqués les problèmes d'intégration pour les étudiants étrangers qui trouvent plus facile de communiquer avec d'autres étudiants internationaux. Les problèmes avec la langue d'enseignement et la colocation sont également discutés pendant les interactions en ligne.

Le deuxième thème relevé dans les journaux d'expérience concerne la curiosité à l'égard du mode de vie et de la culture du groupe partenaire. Les différences identifiées par les étudiants concernent la diversité sur les campus et leur expérience de la mobilité. Ils découvrent que le campus américain se caractérise par une plus grande diversité culturelle, tandis que les étudiants de Bulgarie ont voyagé plus à l'étranger. Les similitudes discutées concernent la petite taille des deux établissements et des festivals internationaux pour partager les cultures des étudiants. Ces comparaisons permettent à la fois de s'informer sur le mode de vie de l'autre et de s'interroger sur sa propre expérience. Malgré le caractère ponctuel de cet échange, la plupart ont établi un contact interpersonnel au-delà de ce qui était exigé. Un binôme a discuté de l'actualité politique, tandis que certains étudiants américains ont posé des questions sur l'Union européenne. De cette manière les apprenants de Bulgarie ont mis en pratique ce qu'ils avaient appris dans la formation de français.

Les étudiants ont exprimé des avis positifs au sujet de la télécollaboration. Par exemple E4 a écrit :

C'était une expérience très importante pour moi parce que cela m'a aidée à apprendre plus sur la culture américaine, à voir un autre point de vue et à faire des [sic] nouvelles connaissances !

Malgré les difficultés dues au décalage horaire et à une certaine anxiété éprouvée, la plupart des apprenants considèrent que les échanges se sont bien passés et en avoir tiré profit tant pour connaître les autres que pour la pratique du français. Tous ont réfléchi au sujet d'une éventuelle mobilité en France, en Europe ou dans le pays des partenaires.

La télécollaboration, bien qu'exigeant beaucoup d'investissement de la part des enseignants, représente un dispositif à ne pas négliger pour mettre les étudiants de SHS dans des situations de communication authentique avec des partenaires d'autres cultures et favoriser le développement de leur compétence interculturelle (Lenoir, Derivry-Plard, 2017). Les enseignants pourraient négocier les sujets à traiter avec les apprenants des différentes disciplines pour mieux cerner leurs besoins et les responsabiliser dans leur parcours d'apprentissage.

5.2. Évaluation des formations par les apprenants

L'outil d'évaluation institutionnelle contient des questions à réponses fermées pour évaluer sur une échelle de cinq points le contenu et l'organisation du cours, ainsi que différents aspects de l'enseignement. Les réponses numériques se situent à un niveau très proche de la note maximale pour les quatre groupes à l'exception de la question sur la structure de la formation, peut-être en raison de l'habitude de travailler avec des manuels dans les cours de langue.

Les quatre questions à réponse ouverte demandent aux étudiants de citer les activités les plus appréciées, les choses apprises les plus importantes, les améliorations qu'ils aimeraient proposer et s'ils trouvaient nécessaire de supprimer des sujets de la formation.

En tant qu'activité la plus utile, les étudiants mentionnent les projets, tels que la production de vidéos et la télécollaboration, les exposés et les discussions en classe. Ils apprécient le plus :

- les sujets concernant la vie socio-politique, l'histoire et la culture française ;
- l'acquisition de connaissances sur l'Union européenne et sur les Nations-Unies ;
- l'amélioration des compétences en français, l'apprentissage du nouveau lexique et de la terminologie sur des sujets pratiques ou utiles pour les discussions.

En ce qui concerne les critiques, une personne du premier groupe recommande d'inclure des sujets sur des aspects culturels qui intéressent les jeunes (traditions, cinéma, festivals) et de discuter moins de politique. Une personne du deuxième groupe voudrait avoir plus de temps pour réaliser les activités évaluées, et une autre du troisième groupe pense que ces activités étaient trop nombreuses. Cet avis contraste avec ceux selon lesquels le programme proposé est « parfait en l'état » et que « la formation est très bien organisée, intéressante et équilibrée⁶ ».

Toutefois, malgré ce retour positif, il faut être attentif aux limites liées au contexte. Les formations ont été réalisées avec des groupes peu nombreux (entre six et neuf étudiants). Même si le travail de préparation du contenu pédagogique reste important, les effectifs moins nombreux permettent à l'enseignant de connaître de près les besoins de son public et de gérer plus facilement les activités et les tâches.

Conclusion et perspectives

Les pratiques réflexives des enseignants du secteur Lansad sont particulièrement importantes lorsqu'il s'agit de mettre à jour des dispositifs pour répondre aux contraintes des contextes changeants et pour profiter des avancements de la recherche. Les enseignants dont les intérêts de recherche s'éloignent de la

didactique des langues, ce qui est fréquent en Bulgarie, comme en France (Terrier, 2016 : §17), pourraient être encouragés par des initiatives institutionnelles, comme dans le cas du projet du Crefeco. L'exemple de la formation examinée montre comment la démarche d'une enseignante et didacticienne prend la forme d'une recherche-action longitudinale pour suivre de près le public et pour proposer des réponses adaptées à ses attentes.

Une perspective importante serait de pousser davantage l'utilisation du numérique dans une visée autonomisante (Bozhinova, 2012). Même s'il s'agit de cours de français sur objectifs professionnels larges (Braud et al., 2015 : §5), ceci n'empêche pas de proposer une approche plus ciblée sur la LSP, comme le préconisent par exemple Wozniak et Millot (2016 : §6). Une meilleure intégration des approches par les genres et sur corpus, ainsi que la coopération avec des spécialistes des disciplines concernées semblent constituer des pistes prometteuses. Le travail des enseignants de français dans le domaine des SHS étant souvent isolé, nous espérons que grâce au partage d'expériences et de « cours réussis ou alternatifs » (Beacco, 2016 : 48), ils seront plus nombreux à s'engager dans une démarche réflexive pour proposer des formations de qualité.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2016. L'enseignement du français aux étudiants universitaires spécialistes d'autres disciplines (que le français / les langues). In : Beacco, J.-C. (coord.). *Guide de l'expertise des formations de français*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 41-52.
- Bozhinova, K. 2018. « Intégration de corpus de petite taille et d'outils multilingues dans un dispositif de formation hybride centré sur les tâches ». *Alsic*. [En ligne] : vol. 21. <https://doi.org/10.4000/alsic.3447> [consulté le 29 août 2021].
- Bozhinova, K. 2012. « Développement d'un dispositif de formation autonomisant en français des relations européennes ». *Synergies Espagne*, n°5, p. 187-202. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne5/krastanka.pdf> [consulté le 14 février 2021].
- Braud, V. et al. 2015. « 'You say you want a revolution...' Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n°1, p. 46-66. [En ligne] : DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5020> [consulté le 29 août 2021].
- Cali, C. 2006. « Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement / apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe ». *Synergies Europe*, n°1, p. 119-128. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Chantal.pdf> [consulté le 14 février 2021].
- Derivry-Plard, M., Lenoir, P. (coord). 2017. « La télécollaboration interculturelle ». *Les Langues Modernes*. Paris: APLV.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Gajewska, E., Sowa, M. 2014. « Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation ? ». *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°1, p. 6-17.
- Kübler, N. 2014. « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université. Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 11, n°1, p. 37-77.

Mangiante, J.-M., Richer, J.-J. 2014. « Avant-Propos ». *Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n° 1, p. 3-5.

Maurer, B. 2014. « La recherche-action : définition, principes, intérêt pour une amélioration des pratiques professionnelles ». *Pedagogy*, vol. 86, n° 5, p. 671-679.

Narcy-Combes et al. 2014. « Apport des savoirs savants en didactique des langues : modélisation ou transposition ? ». *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 55, p. 153-167.

Sowa, M., Gajewska, E. 2014. « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs. » *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n° 1, p. 18-28.

Terrier, L. 2016. « Éditorial ». Du secteur Lansad et des langues de spécialité, numéro spécial 1 de Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 35. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/apliut/5467> [consulté le 14 février 2019].

Wozniak, S., Millot, P. 2016. « La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? ». Du secteur Lansad et des langues de spécialité, numéro spécial 1 de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 35. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/apliut.5496> [consulté le 29 août 2021].

Notes

1. Voir, par exemple, Beacco (2016 : 44-45).

2. Le répertoire du CIEP (actuellement France éducation international) est disponible sur <https://lsphe.files.wordpress.com/2016/10/repertoire-methodes-fos.pdf> [consulté le 29 août 2021].

3. Pour plus de détails, voir Bozhinova (2018 : 548-53). Les productions finales sont publiées sur <http://francaubg.weebly.com/revue-de-presse/archives/02-2015> [consulté le 29 août 2021].

4. La fiche pédagogique est disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-02105239> [consulté le 29 août 2021].

5. Leurs avis sont cités en remplaçant les prénoms par des codes alphanumériques. Nous les remercions de leur précieuse participation.

6. Notre traduction de « *perfect the way it is* » et « *the course is very well organized, interesting, and balanced* ».