



**Résumé :** Au seuil du 21<sup>ème</sup> siècle, on assiste à une tendance de spécialisation au sein du Français Objectifs Spécifiques (FOS). Cette tendance a pour objectif de mieux répondre aux besoins langagiers des apprenants qui deviennent de plus en plus pointus. Ainsi, on voit émerger au début de ce nouveau millénaire deux spécialisations du FOS : l'un est dans les milieux professionnels (Le français professionnel) tandis que l'autre gagne du terrain dans le contexte universitaire (Français sur objectif universitaire) Appelé aussi Le Français Professionnel (Mourlhon-Dallies, 2006) ou le Français Langue Professionnelle (FLP), le Français à visée professionnelle a connu une augmentation de 2005 (Mangiante J.-M, 2006). Dans le cadre du FLP, les apprenants ne cherchent pas à améliorer leur niveau en français en vue d'obtenir une promotion au sein de leurs entreprises. Mais ils considèrent plutôt le FLP comme un outil qui leur permettrait d'avoir accès à l'emploi. Quant au FOU, il est marqué par certaines spécificités qui seront détaillées ci-dessous.

**Mots-clés :** Contexte d'apprentissage en EAD, dimensions linguistique, méthodologique et logistique de l'enseignement du FOU, typologie d'activités.

## 1. Les spécificités du Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Le Français sur Objectifs Universitaires se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Ces spécificités concernent cinq points principaux.

### 1.1 La diversité des disciplines universitaires

Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, etc. Dans ce contexte, nous trouvons deux catégories principales :

#### - Des étudiants

Dans cette catégorie, nous constatons la présence de deux types d'apprenants de FOU. Le premier type concerne des étudiants étrangers qui cherchent à

suivre des cours de français dit académique dans leurs pays d'origine. Il s'agit des étudiants des filières universitaires francophones à l'étranger qui ont pu voir le jour grâce à des conventions signées entre des universités françaises et des universités étrangères. Elles ont pour objectif de proposer des formations françaises pour des étudiants étrangers. Selon les statistiques du Ministère des Affaires Etrangères, il existe 167 filières francophones à l'étranger qui regroupent près de onze mille étudiants. C'est le cas par exemple des filières francophones de l'archéologie au Caire (Egypte), de la gestion et de l'économie à Prague (République Tchèque), des Sciences Juridiques à Hanoi (Vietnam), etc. A propos du deuxième type, il s'agit des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs études dans un pays francophone. Ce type d'apprenants de FOU a l'avantage de pratiquer, d'une part, le français dans leurs échanges quotidiens et d'autre part, d'avoir un contact direct avec les milieux universitaires francophones (enseignants, colloques, séminaires, etc.).

### - Des émigrés

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine. Pour ce faire, ils sont amenés à s'inscrire dans une université francophone pour un ou deux ans en vue de valider leurs connaissances et leurs compétences déjà acquises dans leurs pays d'origine. C'est le cas, par exemple, de certains dentistes étrangers qui viennent s'installer en France. Ils sont dans l'obligation de faire au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour avoir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire.

### 1.2 Les besoins spécifiques

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOU. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non **LE** français mais plutôt **DU** français **POUR** agir dans les différents milieux universitaires. Lehmann (1993) souligne ce point en précisant : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » En suivant des cours de FOU, les apprenants cherchent à être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. (Challe, 2002) D'où la nécessité d'analyser les besoins de ces apprenants avant l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre.

### 1.3 Le temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOU. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

## **1.4 La rentabilité de l'apprentissage du FOU**

Les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les étudiants étrangers sont motivés à suivre ce type de cours dans le but de réussir dans leurs études universitaires. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOU (Qotb, 2009)

## **1.5 La motivation des publics**

Vu que les publics de FOU ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocité entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOU. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera ci-dessous.

## **2. Les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOU**

Il nous semble important de mettre l'accent sur les difficultés qu'affronte l'apprenant de FOU. Ces difficultés devraient être prises en considération par les partenaires du processus d'enseignement/apprentissage (institution de formation, concepteur de programmes, formateur, etc.) afin de réaliser les résultats escomptés. La négligence de ces difficultés met à risque la réussite de l'apprentissage pour ne pas dire qu'elles peuvent mener à l'abandon des cours de FOU.

### **2.1 Les difficultés des apprenants**

#### **2.1.1 Le temps limité de l'apprentissage**

Le temps limité consacré à l'apprentissage est un des obstacles qui empêchent les apprenants de suivre régulièrement leurs cours de FOU. Ils passent leur temps à suivre des cours dans leurs différentes spécialités académiques. Par conséquent, ces publics sont obligés de suivre les cours de FOU après une longue journée de travail ou pendant le week-end. Alors, ils n'arrivent ni à se concentrer ni à développer les différentes compétences communicatives visées par la formation suivie. Faute de temps, les apprenants de FOU sont parfois obligés de suivre des cours intensifs. C'est le cas par exemple des boursiers égyptiens qui se préparent à faire une thèse dans un pays francophone. Alors ils suivent des formations intensives proposées par le Centre culturel du Caire.

#### **2.1.2 La difficulté des déplacements**

Certains apprenants de FOU sont incapables de suivre les cours parce qu'ils habitent loin du lieu où se déroulent les cours. C'est pourquoi ils sont souvent obligés, malgré leur temps limité, de se déplacer pour suivre leur formation de FOU. Cette situation est notamment répandue dans les pays en voie de

développement où ce type d'enseignement est limité aux grandes villes. En faisant une recherche sur Internet, on se rend compte que peu de centres proposent en France ou à l'étranger ce type de cours. La plupart de centres se contentent de proposer des cours de FOS. Parmi ces rares centres, on trouve le CUEF de l'Université de Perpignan<sup>1</sup>.

### **2.1.3 La difficulté financière**

Les apprenants doivent faire face aussi aux coûts élevés des cours de FOU. Ces tarifs élevés sont dus au nombre limité d'apprenants de ces cours spécifiques. Or, le concepteur de programmes passe beaucoup de temps à analyser les besoins langagiers de son public, collecter les informations sur les situations de communication prévisibles, traiter les informations recueillies, élaborer les cours, à préparer les matériaux pédagogiques nécessaires, mener les activités d'enseignement et évaluer le niveau des apprenants. Toutes ces étapes préparatoires exigent beaucoup d'efforts et de temps de la part du concepteur pour travailler en définitive avec un nombre limité d'apprenants. Cette situation pousse la plupart des centres de langue à renoncer à proposer ce type des cours puisqu'ils sont par conséquent assez coûteux. Ces centres préfèrent assurer généralement des cours très demandés par un grand nombre d'apprenants comme par exemple le français des affaires ou le français du tourisme. Les apprenants finissent dans la plupart des cas par abandonner l'idée de suivre une formation en FOU.

## **2.2 Les difficultés des enseignants du FOU**

Nous avons constaté que les enseignants et les apprenants affrontent plusieurs difficultés.

### **2.2.1 Le manque de formation en FOU**

Le manque de formation dans ce type d'apprentissage semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur doit faire face. Etant une branche du FOS, le FOU reste encore méconnu par les enseignants du français non seulement en France mais dans les pays non francophones. Certes, nous constatons des propositions de formation pour les concepteurs du FOU mais elles restent encore limitées. Souvent de formation littéraire, ces enseignants ont du mal à préparer un cours du FOU. Ils ignorent la méthodologie à suivre pour élaborer ses cours (Mangiante & Parpette, 2004). Face à une telle situation, les enseignants adoptent deux attitudes. Soit ils refusent d'élaborer des cours de FOU, soit ils assurent les cours de FOU sans connaître sa méthodologie en se basant sur un manuel concernant le domaine visé. Alors, la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner.

### **2.2.2 L'absence de contact avec les apprenants avant la formation**

Le concepteur de l'enseignement reçoit normalement la demande de formation de la part d'une institution sans pouvoir prendre contact avec les apprenants pour bien identifier leurs besoins langagiers qu'il faut prendre en compte lors

de la formation prévue. L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins d'apprenants. Mais cette image reste toujours la vision de l'administration ou de l'entreprise. Certes, le concepteur doit la prendre en compte mais l'absence du contact direct ou indirect avec les apprenants rend sa tâche plus difficile bien qu'il doive formuler des hypothèses sur les besoins langagiers et les situations cibles. Sans ce contact important, l'enseignant ne peut ni confirmer ni infirmer ses hypothèses avant le début de la formation, ce qui l'oblige à modifier souvent le contenu déjà élaboré. C'est pourquoi, on recommande à tout concepteur des cours de FOU d'avoir un contact direct (entretiens, discussion, etc.) ou indirect (sondages, grilles d'analyse, etc.) avec les apprenants avant la formation. Une telle démarche contribue à mieux connaître le niveau des apprenants en langue cible, leurs objectifs, leurs besoins, etc.

### **2.2.3 La méconnaissance des milieux universitaires cibles**

A l'étranger, le concepteur se trouve souvent chargé d'élaborer des cours de FOU mais il ignore parfois la réalité universitaire francophone (institutions, structure, fonctionnement, acteurs, etc.) Cette difficulté pousse plusieurs enseignants à refuser d'élaborer ce type de cours. Par exemple, il a du mal à élaborer, par exemple, des cours pour des médecins non francophones qui s'apprentent à étudier la médecine en France. Donc, il est incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces apprenants lors de leur formation. Dans ce cas, il doit prendre contact soit avec d'anciens étudiants qui ont déjà suivi la même formation soit avec les responsables de la formation prévue en France.

### **2.2.4 La collecte des ressources nécessaires pour l'élaboration des cours**

Le concepteur se trouve souvent face à un nouveau domaine par rapport à sa formation. Ce problème est lié à la difficulté précédente. Alors, il doit entamer une collecte de ressources dans le domaine visé. Une telle collecte exige de sa part beaucoup de temps et d'efforts. Il doit souvent se déplacer pour visiter les lieux d'usages visés. Il a besoin aussi d'interviewer des spécialistes dans le domaine concerné. Face à ces difficultés, nous proposons le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en vue de trouver des solutions adéquates à l'enseignement/apprentissage du FOU.

## **3. Les apports des TIC et le FOU**

Les TIC sont marquées par leurs apports importants dans l'enseignement/apprentissage des langues en général et du FOS en particulier (Mangenot, 2003, Mangenot & Louveau, 2006) Elles permettent de prendre en compte les spécificités du FOS et du FOU déjà mentionnées ci-dessus tout en apportant des solutions susceptibles de faire face aux différentes difficultés qu'affrontent les publics concernés. Parmi ces différents apports, nous en citons :

- 1 - Les TIC comme source importante d'informations (Mangenot, 1998)
- 2 - Elles constituent aussi un moyen de communication entre les différents acteurs de la formation (Demaizière, 2007),

- 3 - Les TIC se distinguent par leur disponibilité spatiale et leur souplesse temporelle,
- 4 - Elles favorisent l'autonomie et l'individualisation des formations dans la mesure où l'apprenant devient plus autonome lors de la réalisation de différentes tâches de la formation (Nissen, 2007),
- 5 - C'est plus motivant pour les apprenants de suivre des formations à distance. Ils ont la possibilité de mettre leurs travaux en ligne, ce qui les incite à améliorer leur qualité,
- 6 - Les TIC constituent un moyen efficace de travailler en groupe,
- 7 - Les TIC sont marquées par l'aspect du plurimédia dans la mesure où elles permettent de varier des documents à la fois textuels, audio et audiovisuels. Une telle caractéristique permet de rendre les formations à la fois variées et attractives,
- 8 - Le développement de différentes habiletés intellectuelles notamment celles de résoudre les problèmes, de raisonner, d'apprendre à apprendre, etc.

Pour mettre en pratique nos idées avancées ci-dessus, nous avons conçu et mis en ligne un site internet consacré entièrement à l'enseignement/apprentissage des langues professionnelles. Il s'appelle le *FOS.COM* ([www.le-fos.com](http://www.le-fos.com))

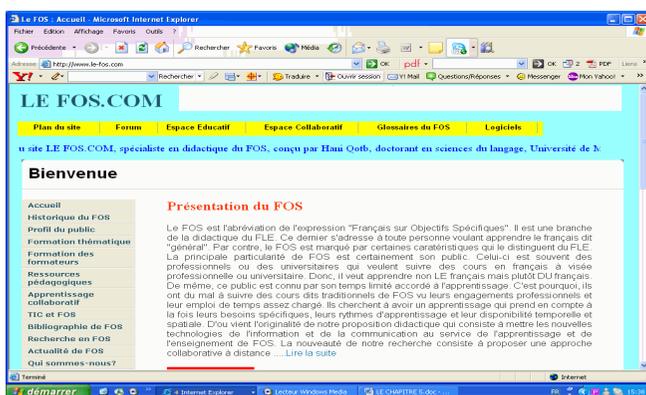


Figure 1 : Page d'accueil de *FOS.COM*

Ce site est marqué par deux aspects principaux : l'un est statique tandis que l'autre est dynamique. Le côté statique permet de proposer des ressources sur le FOS :

### - Historique du FOS

Dans cette rubrique, le parcours historique et méthodologique du FOS est présenté avec ses différentes étapes : français militaire, français scientifique et technique, français de spécialité, français sur objectifs spécifiques, français professionnel, etc. ainsi que de nombreux modèles d'apprentissage qui ont marqué le FOS.

### - Le profil des publics

Vu l'importance du rôle des publics dans l'enseignement/apprentissage du FOS, le site consacre une rubrique à part entière à déceler ses nombreuses particularités (sa diversité, ses besoins langagiers, sa motivation, etc.) Une telle analyse des publics a pour objectif de fournir aux enseignants intéressés une meilleure connaissance des apprenants en question.

## - Formation des formateurs

Le manque de formation constitue une des difficultés qui ne favorisent pas le développement de l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est pourquoi, notre site propose un parcours d'élaboration de cours en vue de faciliter la tâche aux concepteurs des cours.

## - Ressources thématiques

Parfois, le formateur est chargé de préparer des cours de FOS dans un domaine dont il ignore les spécificités. C'est pourquoi nous mettons à la disposition des enseignants de FOS un guide thématique des ressources de FOS. Vu la multiplicité des domaines de FOS, nous optons pour les six domaines les plus demandés par les publics à savoir : le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique et le français des relations internationales.

Quant à l'aspect dynamique, il permet de réaliser des échanges entre les acteurs du FOS (chercheurs, concepteurs de cours, enseignants, etc.) Ces échanges sont réalisés grâce à deux espaces essentiels à savoir le forum et l'espace éducatif. Le forum est accessible pour tous les internautes pour qu'ils puissent, d'une part, s'exprimer à propos du site pour connaître leurs remarques, leurs propositions, leurs critiques, etc. Ils peuvent échanger leurs points de vue concernant une des questions relatives à la didactique du FOS. Dans l'espace éducatif, nous avons installé une plate-forme éducative *Moodle* basée sur la pédagogie constructiviste. Elle donne la possibilité de proposer des ressources en ligne (textes, articles, documents audiovisuels, etc.) ainsi que des activités favorisant les interactions entre les apprenants : clavardage, forums, sondages, exercices interactifs, wikis, etc. pour mettre en pratique les différents apports des TIC, nous avons mené une formation à distance avec des primo-doctorants syriens voulant mener des thèses en France.

## 4. Formation à distance de primo-doctorants syriens

D'après notre expérience dans les universités françaises, nous constatons que les doctorants étrangers font face à plusieurs difficultés avant de s'adapter avec leur nouveau milieu universitaire : langagières, méthodologiques et disciplinaires. C'est pourquoi, l'Université Virtuelle Syrienne a signé une convention avec l'Université de Montpellier III pour préparer les futurs doctorants à poursuivre leurs études supérieures en France. Nous avons élaboré une formation portant essentiellement sur la méthodologie de la recherche à l'attention de futurs doctorants syriens. Il s'agit de dix étudiants syriens qui se préparent à venir poursuivre leurs études supérieures en France dans des différents domaines : le tourisme, l'archéologie et les sciences du langage. C'est pourquoi, ils ont besoin de comprendre des cours, prendre des notes, participer à des colloques, lire des documents dans leurs domaines de spécialité, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. Ils ont le niveau B1 selon le *Cadre Européen de Références* (2000) Ils habitent à Homs et à Damas en Syrie. Les dix étudiants ont la possibilité d'avoir accès Internet grâce aux salles d'informatique de l'Université

Virtuelle Syrienne (UVS). Les apprenants peuvent y rester quatre heures par jour. Nous avons élaboré quatre modules portant sur la méthodologie de la recherche. Soulignons que chaque module dure une semaine. Ces modules ont pour objectif de développer les compétences méthodologiques et langagières chez les futurs doctorants syriens. Les quatre modules portent sur les activités suivantes : la réalisation d'un document scientifique, la prise de parole, la prise de notes et la gestion bibliographique. Pour mieux comprendre le déroulement de cette formation de FOU à distance, nous mettons l'accent sur le module de la réalisation d'un document scientifique.

#### 4.1 Module de la réalisation d'un document scientifique

Il est à souligner que chaque module est basé sur un scénario pédagogique ayant pour but d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus tout en précisant les ressources à proposer, la durée de chaque module, les rôles de différents acteurs (enseignant, tuteur et apprenants) au cours de la formation et les modes d'évaluation. A propos de ce module, l'enseignant met l'accent sur les objectifs à atteindre (comprendre la structure d'un document scientifique, savoir les caractéristiques d'une production scientifique et maîtriser les techniques de réaliser un document scientifique) et les compétences visées (décortiquer un document scientifique, formuler une problématique de recherche, constituer un plan de recherche et réaliser un document scientifique).

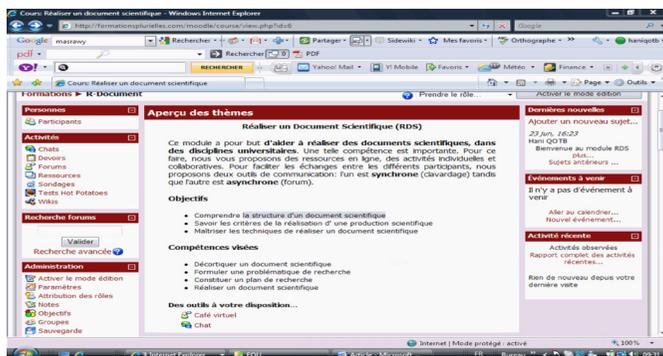


Figure 2 : Les objectifs du module *Réaliser un document scientifique*

Pour atteindre ces objectifs, ce module se divise en cinq séquences dont chacune dure un jour. Chaque séquence (S) porte sur une thématique bien précise :

- S1 : Structure générale d'un document scientifique
- S2 : Titre et résumé d'un document scientifique
- S3 : Objectifs et problématique d'un document scientifique
- S4 : Corps d'un document scientifique
- S5 : Conclusion et bibliographie

Il semble important de préciser que l'enseignant met en ligne des ressources portant sur les différentes thématiques proposées. Ces ressources peuvent être des articles, des sites Internet, des documents audiovisuels, etc. Vu qu'il s'agit

d'une formation en ligne, l'enseignant s'attache à préciser aux apprenants les étapes à suivre pour chaque séquence du module. Prenons l'exemple de la S3 où l'enseignant incite les apprenants à consulter les différents documents concernant la problématique et les objectifs d'un document scientifique, lire un article pour en préciser la problématique et faire un exercice interactif disponible sur la plateforme.

#### 4.1.1 Les activités proposées

Notons aussi la présence de deux types d'activités : l'un est collaboratif tandis que l'autre est individuel. Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001) proposent une définition de l'apprentissage collaboratif en indiquant « *L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances (...) La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe* » En adoptant une approche collaborative, l'enseignant invite les apprenants à réaliser ensemble certaines tâches concernant la recherche scientifique. Par exemple, lors de la S2, les apprenants ont travaillé en groupes pour élaborer un résumé d'un article scientifique proposé. Pour ce faire, les apprenants doivent lire l'article, échanger les idées en groupe, proposer un résumé et le rédiger dans le cadre d'un Wiki mis en ligne :

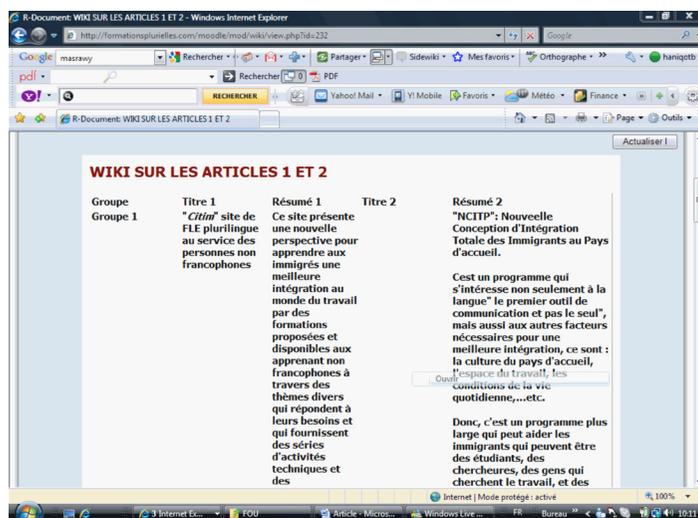


Figure 3 : Un wiki sur le résumé d'un article proposé

Dans le cadre de ce Wiki, la plateforme donne au tuteur de savoir les différentes interventions de chaque membre dans les quatre groupes formés. Une telle fonctionnalité permet au tuteur de suivre de près le niveau de chaque étudiant :

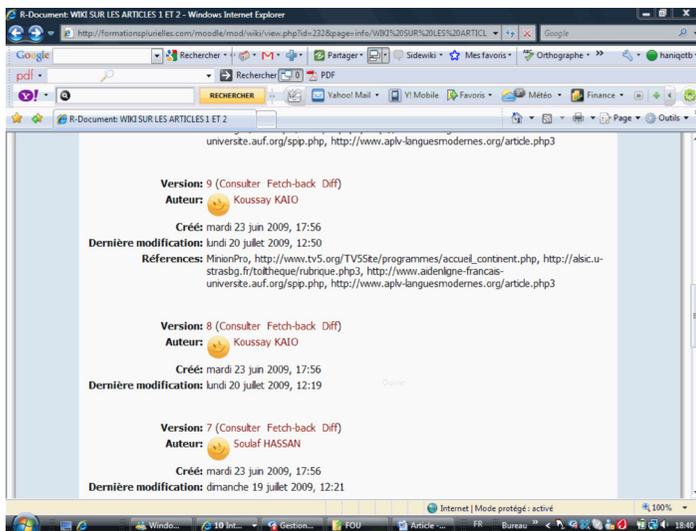


Figure 4 : L'historique des interventions des apprenants dans le cadre d'un wiki

Au cours de ces différentes activités collaboratives, le tuteur joue un rôle important dans la mesure où il oriente et guide ses apprenants, répond à leurs questions, propose de nouvelles sources, explique les démarches à suivre, etc. C'est le cas de ces échanges réalisés dans le cadre d'un forum portant sur la problématique d'un document scientifique :

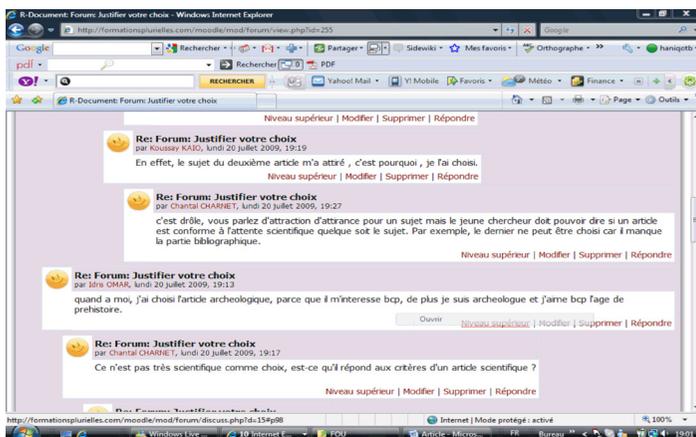


Figure 5 : Echanges entre l'enseignant et les apprenants dans le cadre d'un forum

L'exemple précédent concerne un échange entre le tuteur et les apprenants sur les critères à respecter lors de la rédaction d'un article scientifique. Nous constatons que chaque apprenant tente de justifier son choix alors que l'enseignant attire leur attention sur la nécessité de prendre en compte critères scientifiques avant de rédiger un document de recherche.

### 4.1.2. Activités individuelles

Dans le cadre de ce module, chaque apprenant est incité à réaliser individuellement certaines tâches visant à améliorer les différentes compétences méthodologiques dans les milieux universitaires. Parmi ces activités individuelles, l'apprenant doit consulter les différentes ressources disponibles sur la plateforme. Notons que la lecture de ces documents développe non seulement les compétences méthodologiques des apprenants mais ils permettent aussi aux apprenants de s'habituer à utiliser le français universitaire. Certes, les apprenants ont des difficultés au début mais ils finissent par maîtriser la structure d'un document scientifique et comprendre certains termes spécialisés.

Il est à souligner aussi une autre activité individuelle qui concerne la participation à un sondage portant sur le choix de l'article qui respecte le mieux les spécificités d'un document scientifique :

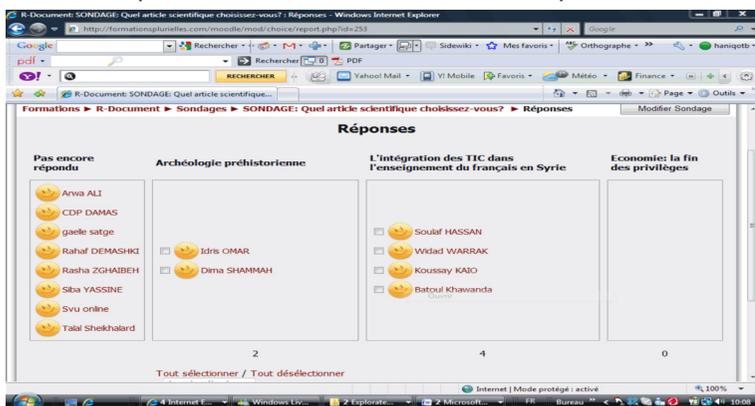


Figure 6 : Sondage sur les articles respectant les critères scientifiques

Reste à noter également les exercices interactifs qui visent à déterminer la compréhension des spécificités d'un document scientifique : la structure d'un document scientifique, le rôle d'un résumé, le plan d'un article, etc. Il s'agit souvent des exercices de QCM, d'association et des phrases lacunaires :

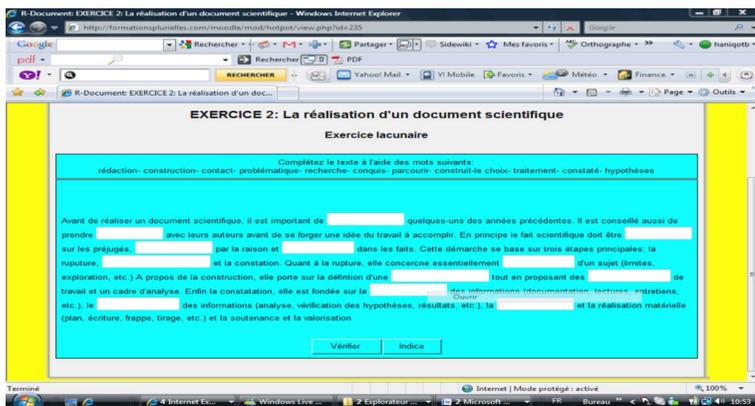


Figure 7 : Exemple d'un exercice interactif

Il s'avère important de souligner que ce type d'exercice a des dimensions méthodologiques mais aussi langagières dans la mesure où ils développent la compréhension de certains termes spécifiques de la recherche scientifique (problématique, hypothèses, traitement des données, etc.) Précisons que la plateforme fournit à l'enseignant un rapport indiquant le nom de l'apprenant, le nombre de ses tentatives, la durée et sa note moyenne.

Il est à noter que cette formation est marquée par trois types de communication visant à favoriser les échanges entre les différents acteurs de la communauté d'apprentissage (enseignant et apprenants) Ces échanges ont joué un rôle important dans la mesure où ils ont aidé les apprenants à réaliser les tâches demandées. Le premier type de communication concerne les échanges qui se déroulent en temps différé dans le cadre des forums d'échanges. Le deuxième type de communication favorise les échanges quasi-synchrones réalisés grâce aux séances de clavardage.

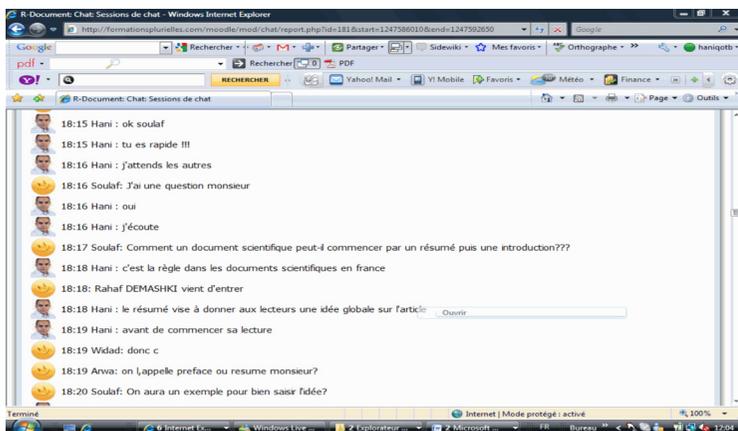


Figure 8 : Exemple d'une séance de clavardage

Au cours de ces échanges, l'enseignant accorde une importance particulière à expliquer les objectifs du module, ses différentes séquences, les documents à lire, les démarches à suivre et les activités à réaliser. Dans l'exemple précédent, on assiste à une séance de guidage où l'enseignant indique à ses apprenants les spécificités d'un document scientifique et ses différentes structures.

## 5. Conclusion

Au terme de cette formation, on peut tirer certaines conclusions. D'abord, cette formation a réussi à répondre à un vrai besoin académique chez ces futurs doctorants syriens dans la mesure où elle les a préparés à réaliser certaines tâches universitaires (prendre des notes, réaliser un document scientifique, etc.). De même, la plupart des apprenants ont participé activement aux différentes proposées (forums, sondage, exercices interactifs, etc.) Pourtant, cette formation a dû faire face à trois contraintes principales. D'abord, il s'agit de la contrainte temporelle imposée par le Campus Virtuel Syrien. Or, la durée

prévue pour chaque module (5 jours) s'est avérée insuffisante d'autant plus que les apprenants avaient beaucoup de tâches à faire dans la même journée (lire les documents, participer aux forums et clavardage, faire les exercices interactifs, etc.) La courte durée accordée à chaque module a perturbé parfois la performance de certains apprenants. La deuxième contrainte est technique dans la mesure où les apprenants n'avaient pas accès Internet chez eux. Ceci a limité leur participation dans certaines activités proposées sur la plateforme. La troisième contrainte est méthodologique. Il s'agit de la première fois que ces apprenants ont suivi une formation à distance. Donc, il fallait prévoir une semaine de pré-formation visant à permettre à ces futurs doctorants de comprendre l'approche pédagogique adoptée et découvrir les différentes fonctionnalités nécessaires sur la plateforme. Certes, il s'agit d'une formation innovante de FOU qui a développé certaines connaissances et compétences chez les apprenants. Mais il faudrait prendre en compte, dans les prochaines formations, ces trois contraintes mentionnées ci-dessus en vue de réaliser des formations de FOU plus efficaces respectant les spécificités des publics-cibles.

## Bibliographie

Centre Universitaire d'Etudes Universitaires de Perpignan : <http://cuef.univ-perp.fr/cuefp-colloque-fou-programme-27-24-0.html> (consulté en mai 2010).

Challe, O. *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.

Demaizière F. (2007) « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic*, Vol. 10, n° 1 : <http://alsic.revues.org/index220.html>. (Consulté en mai 2010).

Elke N., « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic*, Vol. 10, n° 1 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 15 novembre 2007. URL : <http://alsic.revues.org/index617.html>. Consulté le 04 mai 2010.

Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2001.

Lehmann, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993.

Mangenot, F., Louveau, E. *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2006.

Mangenot, F. L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS. In *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2003, pp. 145-156.

Mangiante, J.-M. Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la DGLF, 2006, pp. 50-53.

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

Ministère des Affaires Etrangères, Direction générale de la Coopération Internationale et du développement, *Formations supérieures francophones à l'étranger*. 2006. Disponible sur: [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/archives-label-france\\_5343/les-numeros-label-france\\_5570/lf62-etudier-francaise\\_13725/dossier-etudier-francaise\\_13728/mae-un-acteur-majeur-cooperation-universitaire\\_32225.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/archives-label-france_5343/les-numeros-label-france_5570/lf62-etudier-francaise_13725/dossier-etudier-francaise_13728/mae-un-acteur-majeur-cooperation-universitaire_32225.html) (consulté en mai 2010).

Mourrlhon-Dallies, F. Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche » dans *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 2006, pp. 28-33.

Qotb, H. (2009) *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques média par Internet*, Paris, Publibook.

## Note

<sup>1</sup> <http://www.qualitefle.fr/FicheDetail.aspx?Ficheld=109>