

Enjeux et défis du Français sur Objectif Universitaire, à la lumière d'un programme d'urgence dans une université marocaine

Jean-Marc Defays, Laurence Wery
Université de Liège



Résumé : Depuis plus de vingt ans, l'*Institut Supérieur des Langues Vivantes* (ISLV) de l'Université de Liège développe parallèlement deux volets d'activités : d'une part, l'enseignement et la didactique du français langue étrangère et seconde ; d'autre part, l'encadrement linguistique des étudiants et aspirants chercheurs francophones (perfectionnement en français langue maternelle, initiation aux discours scientifiques, préparation à la rédaction de mémoires, de thèses). Depuis quelques années, l'*ISLV* est appelé à conjuguer ces deux axes (FLE et FOU) pour répondre, via des projets d'aide aux développements, à des demandes aussi pressantes que spécifiques d'universités étrangères, notamment marocaine et haïtienne, qui doivent trouver dans les plus brefs délais et dans les meilleures conditions une solution aux graves problèmes linguistiques, et partant académiques et sociaux qui se posent à elles. Pour des raisons assez similaires, les nouvelles générations d'étudiants qui s'inscrivent dans ces universités présentent en effet des profils linguistiques de plus en plus problématiques et maîtrisent de moins en moins bien le français, alors que, que l'on s'en réjouisse ou qu'on le regrette, il reste toujours la langue utilisée dans de nombreuses facultés, les plus prestigieuses. Pour surmonter la rupture linguistique créée par des réformes trop rapides ou radicales, pour éviter les phénomènes d'iniquité et d'exclusion sociales que cette rupture entraîne, pour assurer un recrutement pertinent et efficace des étudiants concernés, ces institutions tentent de mettre en place de toute urgence, avec l'aide que des partenaires étrangers comme l'*ISLV* peuvent leur fournir, des évaluations et des formations, préalables ou complémentaires, intensives ou extensives, ciblées ou générales, en Français sur Objectif Universitaire. Ces initiatives, outre les obstacles institutionnels qu'elles doivent dépasser, traitent à la fois une multitude de questions sur les plans linguistiques, discursifs, culturels et cognitifs. Nous allons ici tenter d'analyser, à partir d'un cas bien réel que nous sommes en train de vivre, les difficultés qu'ont aujourd'hui les institutions responsables d'enseignement de FLE à intervenir utilement dans ces situations complexes et critiques.

Mots-clés : Coopération universitaire, français sur objectifs universitaires, de spécialité et spécifique, politique linguistique éducative, conception de matériel didactique.

Notre propos oblige dès le départ à revoir les diverses dénominations qui ont cours aujourd'hui et à en discuter la pertinence sur le terrain. Pour être simple, les catégories de FLE habituellement évoquées dans ce cas sont les suivantes :

1. le « Français de Spécialité » ou « des Spécialités » (FdS), la plus ancienne désignation, se présente souvent telle une offre d'institution à un public potentiel et porte sur un français basé sur des contenus langagiers spécifiques (français des affaires, français du tourisme, etc.) ;
2. le « Français sur Objectif Spécifique » (FOS), plus récent, répond le plus souvent à une demande précise émanant d'organismes publics ou privés, avec une dimension didactique claire, à savoir une approche communicationnelle ou actionnelle ;
3. enfin, le « Français sur Objectif Universitaire » (FOU) ou « Français sur Objectif Académique » (FOA), n'est toujours pas précisément défini ; il n'existe encore que peu de littérature scientifique le concernant et on pourrait le considérer comme une sous-catégorie de FOS.

Nous constaterons, au cours de l'étude de cas qui suit, combien peuvent être floues les limites entre le Français Langue Etrangère (orientation générale, si l'on peut dire), le Français Langue Seconde (terme non moins problématique), le Français sur Objectif Universitaire (langue maternelle et étrangère) et le Français sur Objectif Spécifique ou des Spécialités, et combien dans ces conditions sont indispensables sur le terrain les combinaisons entre les différentes approches que l'on doit adapter, nuancer, innover en fonction des publics et des circonstances.

Avant plus ample informé, on peut d'ailleurs partir de l'hypothèse que la spécificité et le pari du FOU sont précisément, chez les scientifiques, d'instruire, chez les enseignants, d'articuler les différents vecteurs en jeu parmi lesquels on retiendra surtout les aspects (1) linguistiques, (2) discursifs, (3) cognitifs, (4) institutionnels (formels et informels), (5) (inter)culturels et (6) disciplinaires. Avant de les combiner, il faut bien en connaître la portée pour ne pas créer de confusions, voire de regrettables amalgames. Dans quelle mesure, par exemple, une intervention sur le plan discursif repose-t-elle sur des préjugés culturels ; une évaluation au niveau disciplinaire est-elle conditionnée par des a priori cognitifs ; etc. Voici en tout matière pour de nombreuses expériences et recherches, et d'aussi nombreux colloques et publications !

1. Analyse des besoins, ciblage du public

Nul besoin de revenir ici sur les exigences et les spécificités du ou des discours universitaire(s) auxquelles il faut maintenant aussi familiariser nos étudiants francophones. La société a changé rapidement et profondément ; l'enseignement primaire et secondaire ont (heureusement !) évolué en conséquence ; le public des universités n'est plus le même que celui de la génération précédente, de par son nombre, de par son origine, de par son profil, (heureusement !) plus variés. Il serait étonnant, dans ses conditions, que ne se soit pas marqué une différence entre le langage et les discours pratiqués à l'université, forcément plus conservateurs, et ceux, forcément plus évolutifs, pratiqués par les adolescents qui s'y rendent.

En fait, le monde académique commence à peine à s'interroger sur ses propres discours même si se multiplient depuis une dizaine d'années les projets, colloques, publications scientifiques portant sur les « discours universitaires »,

leurs spécificités, leurs variétés, les enjeux de leur diffusion, de leur standardisation, de leur enseignement... ; et que se généralisent - parallèlement aux enseignements de langues étrangères et conjointement aux enseignements disciplinaires - des formations visant la maîtrise de cette langue et de ces discours universitaires.

Le cas qui nous occupe aujourd'hui est plus compliqué : en 2009, l'ISLV recevait une demande urgente de la part des autorités de l'Université Mohammed Ier d'Oujda relative au déficit sans cesse croissant de la maîtrise de français au niveau universitaire des jeunes étudiants à qui elles se voient obligées de proposer une formation linguistique de « remédiation ». A moins qu'ils ne proviennent d'une famille aisée pratiquant le français ou qu'ils aient fréquenté une école privée bilingue, la plupart de ces étudiants marocains suivent le même parcours scolaire : un enseignement secondaire largement arabisé qui cède soudainement le pas, sans transition ni préparation, à un enseignement universitaire totalement en français. Seules sont dispensées en arabe les études de Droit, d'histoire, de langue et culture arabes... et de religion islamiques vers lesquelles les étudiants défavorisés, mais doués, aigris de ne pouvoir poursuivre des études scientifiques pour ces raisons linguistiques - qu'ils associent à des causes idéologiques - ont d'ailleurs tendance à se rabattre, avec les conséquences culturelles et politiques que l'on devine. Malgré plusieurs mesures pour favoriser le français, prise par les autorités éducatives ou l'Ambassade de France, notamment, on constate qu'en une génération, beaucoup de ces étudiants marocains sont passés d'une situation de français langue seconde à une situation de français langue étrangère. Le test de positionnement dont nous parlerons ci-dessous le confirme. Le problème est d'autant plus complexe et préoccupant que la grosse majorité de ces étudiants de l'Oriental marocain sont berbérophones et qu'ils ont même parfois des difficultés à maîtriser l'arabe écrit, qui leur est tout compte fait aussi étranger. Après une longue période de centralisme linguistique et culturel, la Maroc a récemment commencé à organiser un enseignement primaire en berbère, mais dans un berbère standard artificiellement uniformisé pour l'ensemble du pays qui est fort différent de celui que les enfants parlent à la maison avec leurs parents. Sans parler de l'attrait qu'exerce l'anglais, davantage associé que le français à la modernité et à l'ouverture ! Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que se soient déclenché le cercle vicieux du plurilinguisme soustractif et la dangereuse spirale de l'exclusion scolaire et sociale qu'il induit.

En dépit de ce contexte critique en amont et des enjeux cruciaux en aval, l'ISLV devait tenter d'intervenir dans le cadre restreint de l'Université Mohammed 1^{er}! Comme il était impossible de travailler avec la population complète de cette université, on a profité de l'occasion de l'ouverture d'une Faculté de médecine en 2008, pour préparer, à la demande des autorités et des collègues professeurs marocains, un module de « remédiation » pour les premiers étudiants à s'y inscrire. L'Ecole Nationale des Sciences Appliquées et une des filières de la Faculté des Sciences suivront le mouvement d'associer l'apprentissage de la langue aux études disciplinaires. Ce projet a été cofinancé par *Wallonie Bruxelles International*, Administration des Relations Extérieures pour la Communauté française ou la Wallonie-Bruxelles de Belgique (« WBI »).

Pour confirmer que les demandes de ce type ont tendance à se multiplier, signalons que c'est le même WBI qui se préparait à financer - parallèlement à une intervention de la *Coopération Universitaire au Développement* - une aide linguistique similaire à l'Université de Port au Prince, en Haïti, en faveur cette fois de doctorants de la Faculté des Lettres, scolarisés en partie en créole, puis uniquement en français à l'université, handicapés eux-aussi par une maîtrise insuffisante de la langue élaborée et du discours scientifique. L'autre problème qui se pose, dans le cas de Haïti, est que les enseignements, formations, encadrements, notamment linguistiques, que l'on propose aux étudiants et chercheurs universitaires ne profitent pas ensuite au pays, qui manque de cadres moyens, ni à l'ensemble de leurs habitants, notamment via l'enseignement général, puisque les étudiants qui en sont les premiers bénéficiaires, surtout les meilleurs, en profitent avant tout pour partir et faire carrière à l'étranger, dans des conditions plus favorables. Peut-on le leur reprocher ?, mais cela entraîne un autre cercle vicieux que nous sommes, avec les meilleurs intentions, en train d'alimenter au contraire d'y remédier. En tout état de cause, les circonstances que l'on sait ont contraint de remettre ce projet à un avenir qu'on espère pas trop éloigné.

Pour en revenir à l'expérience marocaine, le public étant identifié - les étudiants de deuxième année de Médecine, il restait à clarifier et à opérationnaliser la demande des autorités, qui en fait était double : d'une part, préparer un module de « remédiation » en Français sur Objectif Universitaire (FOU), d'autre part, lui donner une orientation scientifique particulière, la Médecine, dans une perspective clairement communicationnelle et actionnelle (Français sur Objectifs Spécifiques). Si nous reprenons les critères énumérés par Catherine Cars et ses collègues dans leur récent ouvrage *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, nous sommes effectivement en présence de FOS avec une variante plus ou moins précise relative aux exigences de la part des autorités et des besoins chez les apprenants, un public spécialisé (des étudiants futurs médecins), une demande évolutive (on peut imaginer que d'autres demandes ciblant d'autres compétences que celles de compréhension soient proposées), de fortes contraintes de temps (module de 30 heures à suivre intensivement de la part des apprenants en autonomie quasi-totale), des contraintes de niveau (B1) et, enfin, des contraintes matérielles (module télématique sur support multimédia avec plateforme définie). On peut dire qu'il s'agit de FOS avec du FOU en toile de fond, car, dans l'analyse des besoins établie sur base d'un test - et pas d'un questionnaire envoyé l'organisateur de la formation FOS comme nous le voyons souvent -, il apparaît clairement que le public marocain à qui est destiné ce module présente des lacunes générales de base dans toutes les compétences de FLE exigées à un niveau universitaire : quasi tous les résultats concernant les différentes compétences sont inférieures à 10/20.

Suite à ce test, nous proposons des exercices - dans une perspective de FOU - tel le résumé de texte ou la prise de notes, à un niveau B1, avec une large orientation actionnelle/communicationnelle, et un domaine thématique circonscrit, les sciences médicales - dans une perspective de FOS. Nous nous inscrivons bien dans la typologie établie par Daniel Coste en 1971 dans *Un niveau seuil*, cité dans le précédent ouvrage mentionné concernant les demandes en

communication professionnelle spécifique et fonctionnelle : « spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays ». Le module est organisé sur place, à Oujda, mais cela ne permet cependant pas de faire l'économie, dans le module, des composantes extralinguistiques, telles les composantes sociolinguistiques, stratégiques ou interculturelles, car ces étudiants seront certainement appelés à suivre des stages, formations ou spécialisations dans un pays francophone où ils devront pouvoir s'adresser à des collègues ou à des patients selon les habitudes sociolinguistiques de ceux-ci. Il est donc prévu, par exemple, de dispenser une séquence sur le vouvoiement et le tutoiement, pratique langagière plus aléatoire au Maroc que chez nous.

2. Collecte des données

Nous sommes d'accord avec les spécialistes sur le fait qu'il faut absolument, dans le cadre du FOS, privilégier le document authentique sous ses formes les plus diverses (extraits filmés, textes originaux, dialogues retranscrits, sites internet locaux...). Du côté des concepteurs de modules, cette spécificité oblige cependant à se familiariser avec un domaine spécialisé, parfois pointu, qu'il soit économique, scientifique ou autres. Le professeur de FLE s'aventure alors en *terra incognita* où il va devoir en partie apprendre à se débrouiller, avec toujours le risque de jouer à l'apprenti sorcier. Sur base d'exemples concrets et authentiques, cette démarche - bien que difficile et parfois laborieuse - a été menée jusqu'à présent sans problème majeur. Par contre, un autre complication importante se présente aux concepteurs qui ne peuvent accéder à aucune source authentique sur place : comme la Faculté a à peine démarré ses activités, que les cours n'ont pas tous commencé, que les professeurs recrutés sont parfois inexpérimentés, nous n'avons pas d'extrait de syllabi, d'enregistrements de cours, d'exemples d'examens, de travaux d'étudiants précédents,... pour ces raisons logistiques, finalement très peu de documents sur lesquels s'appuyer pour réaliser une formation linguistique. Ce cas de figure n'est pas évoqué dans la littérature traitant du FOS.

Dès lors comment procéder ? Sans beaucoup d'autres choix, nous nous sommes tournés - conscients qu'il ne s'agissait que d'un palliatif provisoire - vers des documents authentiques francophones accessibles dans notre propre Faculté de médecine ou encore vers des sites Internet spécialisés qui, heureusement, sont fort nombreux. La difficulté, pour les profanes que nous sommes, reste celle de choisir ceux qui, en plus d'être linguistiquement intéressants, sont scientifiquement pertinents. Il n'empêche que la dimension authentique, notamment pour les compréhensions orale et écrite, ne sera donc pas totalement respectée. Avec un extrait de cours *ex cathedra* dispensé au Maroc, nous aurions pu « réellement » élaborer une séquence sur la prise de notes, par exemple, avec sans doute des spécificités discursives et langagières propres aux enseignants francophones marocains.

3. Élaboration didactique

Outre la difficulté dans la collecte de données et de documents, d'autres contraintes vont s'avérer lourdes. La progression didactique du parcours doit

tenir compte du niveau B1 du CECR où les apprenants se situent. Or, adapter à ce niveau un document avec des objectifs universitaires et scientifiques à un niveau intermédiaire est une tâche complexe, même pour les enseignants chevronnés. Ce public cible doit absolument maîtriser et articuler savoirs langagiers (phonétiques, lexicaux, morphosyntaxiques) et pratiques discursives et langagières (par exemple, l'articulation logique d'un texte scientifique). Le matériel pédagogique à exploiter doit donc être simplifié et très contextualisé afin que les étudiants puissent le comprendre et réaliser les tâches demandées. En effet, il faudra d'abord travailler dans une perspective universitaire plus générale en savoirs et pratiques linguistiques (FOU) avant d'aller vers le communicationnel médical (FOS).

A ceci s'ajoute le paramètre multimédia : nous devons concevoir ce module afin qu'il soit suivi par des étudiants sur Internet, en autonomie quasi-totale. Leurs professeurs de FLE sur place peuvent les encadrer, certes, mais l'objectif est précisément de les décharger un peu, tant leur tâche est lourde (plusieurs niveaux A2, B1, B2, avec des classes généralement surpeuplées de plus de 50 étudiants). Par ailleurs, cette seconde contrainte se révèle être pour l'apprenant marocain une opportunité réelle de profiter d'un enseignement interactif (via un forum avec des collègues par exemple) et différencié (chacun à son rythme en suivant un parcours au choix).

Dans notre situation particulière, un autre écueil apparaît dans l'élaboration du module FOU/FOS destiné aux étudiants oujdis : la difficulté de les entraîner à certaines pratiques langagières en français. Pour avoir travaillé avec ce public cible depuis plusieurs années, nous connaissons bien ces difficultés sur lesquelles travailler au sein du module, par exemple la reformulation qui pour eux reste un problème. Cette remédiation sur les pratiques langagières s'avèrera aussi importante que celle concernant les savoirs linguistiques. Mais, sous forme télématique et sur place, on comprendra les complications que nous rencontrons à élaborer un parcours didactiques allant en ce sens.

Enfin, se pose, avec ce type de module, la question de l'évaluation. Premièrement, le public reste dans son pays, loin des concepteurs ; deuxièmement, on doit, comme on l'a montré, enseigner et aussi évaluer sur deux plans : les savoirs langagiers (FOU et FOS) et les pratiques langagières (surtout FOS) ; troisièmement, l'évaluation du module n'est pas une exigence institutionnellement spécifique que l'on peut seulement envisager au travers de savoir-faire. Ces trois paramètres débouchent dès lors sur une évaluation sommative en situation réelle. En effet, l'amélioration des étudiants ayant suivi le module de remédiation FOU/FOS devrait apparaître dans leurs travaux et exercices pendant les cours en Faculté, et puisque les concepteurs FLE dont en Belgique et que les professeurs de Médecine sur place n'ont pas le temps pour des évaluations de pratiques langagières en situation (compte rendu d'une conférence d'une entreprise pharmaceutique, par exemple), la simulation d'une situation réelle peut-être envisagée en terme d'évaluation, toujours sommative (vision de cette conférence sur la plateforme interactive du module, suivie d'un compte rendu à rédiger et à télécharger sur cette même plateforme). Cette approche évaluative particulière révèle ici encore le caractère spécifique de la demande.

Conclusion

Avec ce cas précis, nous voyons clairement que certaines demandes institutionnelles se révèlent bien plus complexes que ne le laissent paraître la littérature sur le sujet. Rarement les trois étapes ici retracées inhérentes à la création d'un cours de FOU/FOS sont évoquée dans les ouvrages sur le sujet, en encore moins les conditions réelles de leur articulation : la réalisation (problématique) d'un test préalable sur place ; la collecte (difficile) de données de travail ; l'élaboration didactique du module dans une perspective télématique et destiné à un public de niveau B1.

Nous constatons aussi - dans ce contexte où en plus des savoirs et savoir-faire universitaires, nous devons aussi rencontrer l'exigence d'un objectif spécifique, celui des sciences médicales - qu'il n'est pas aisé de distinguer entre une formation FOU ou FOS, ce qui n'est pas un mal en soi, mais encourage à la flexibilité et à la créativité.

Il est clair en tout cas à nos yeux, qu'outre la nécessité que nous avons mentionnée dès le début d'adapter, de combiner, d'innover les différentes approches dans le cadre d'un FOU harmonieux, il est indispensable de se montrer non seulement pratiques et créatifs dans nos approches, mais aussi respectueux des particularités personnelles, culturelles et institutionnelles des étudiants et des collègues avec lesquels on travaille, pour éviter toute forme d'acculturation scientifique au nom de l'efficacité... à court terme.

Bibliographie

Caras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, E., *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2008.

Defays, J.-M., en coll. avec Maréchal M. et Saenen F., *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, De Boeck, 2003.

Defays, J.-M., « Le français en crise et en cause dans l'enseignement supérieur au Maroc (synthèse) », in *Actes des journées d'études Langue, Communication et Informatique*, Université de Oujda, Maroc, 2005, pp. 99-102.

Defays, J.M. & M. Maréchal 1997, « Evaluation et amélioration de la maîtrise de la langue française chez les étudiants universitaires », in Boxus, V. & al. (éds.) 1997. *Actes du 15ème Colloque de l'Association Internationale de la Pédagogie Universitaire*, 7-8 juillet 1997. Université de Liège, pp. 289-300.

Defays, J.-M. 2006. « Prolégomène à une analyse des discours universitaires », in *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique*, Eija Suomela-Salmi, Fred Dervin (éditeurs), Department of French Studies, University of Turku, pp. 193-219 : www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/BOOK.pdf

Defays, J.-M., Englebert A., Pollet M.-Ch., Rosier L., Thyron F., *Acteurs et contextes des discours universitaire*, L'Harmattan, 2009.

Defays, J-M., Englebert A., Pollet M.-Ch., Rosier L., Thyron F., *Principes et typologie des discours universitaires*, L'Harmattan, 2009.

Defays J-M., Delcomminette B., Dumortier J.-L., Louis V. (éds), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon.

Mangiante, J-M., Parpette, Ch., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2009.

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