

## De la tâche à l'action professionnelle : Enjeux de la conception d'un manuel de français pour l'ingénierie

Jean-Paul Meyer

MCF Sciences du langage (UR LiLPa 1339), Institut international d'études françaises (IIEF) de l'Université de Strasbourg (France)

Natalya Yakovyshena

MCF Sciences du langage, Prydniprovs'ka Académie d'État de Génie Civil et d'Architecture de Dniepropetrovs'k (Ukraine)



**Résumé :** Dans le domaine du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), une certaine inégalité règne quant aux ressources pédagogiques disponibles. Alors que le « français du tourisme » ou le « français des affaires » sont bien présents dans les catalogues, chaque éditeur ayant à cœur de proposer une ou plusieurs références dans ces spécialités, le « français des sciences » est au contraire très mal doté. Tout au plus trouvera-t-on des manuels de français pour les disciplines médicales ou paramédicales ; les formations de haut niveau, dans les sciences expérimentales comme dans les sciences humaines, de même que dans l'ingénierie de pointe, n'ont pas d'outil spécifique d'enseignement/apprentissage du français. Le problème n'est pas anodin si l'on en juge par les difficultés que rencontrent les doctorants étrangers dans leurs études ou leurs stages en France et dans les pays francophones ; d'autant que pour nombre d'entre eux l'obstacle de l'anglais est au moins aussi important que celui du français. Il n'est pas anodin non plus de constater que la demande de français augmente dans les formations industrielles de haute technologie. C'est donc dans ce contexte particulier du français des sciences de l'ingénieur que se situe notre étude, et tout spécialement celui des formations polytechniques en français.

**Mots-clés :** Concept de tâche, projet, perspective actionnelle et action professionnelle, conception d'un manuel, CECR, filière francophone en ingénierie.

Le cas de la Prydniprovs'ka Académie d'État de Génie Civil et d'Architecture de Dniepropetrovs'k (Ukraine) que nous présentons ici est en effet emblématique de ces écoles d'ingénieurs intégrant une filière francophone. L'Académie (désormais PAEGCA<sup>1</sup>) a créé en 1998 une formation supérieure de Génie civil en français, et une autre d'Architecture, entièrement en français également, en 2005. La question des outils et méthodes de formation en langue spécialisée s'y pose donc en permanence et avec force. Comment passer naturellement de la langue de communication générale - enseignée en début de formation - au français scientifique et technique du domaine de spécialité enseigné en fin de formation ? Comment, en l'absence de ressources pédagogiques éditées, construire un programme de formation adapté et transférable ?

Pour répondre à ces interrogations, l'équipe pédagogique a progressivement conçu elle-même ses outils et ses démarches, en se fondant sur l'approche

actionnelle prônée par la didactique contemporaine, et en forgeant les contenus au fur et à mesure des exigences de la formation. Aujourd'hui, le besoin se fait sentir de réunir ces ressources, jusqu'ici présentées sous la forme de fiches ou de dossiers, en un manuel cohérent et homogène. Nous exposons ici les prémisses de cette entreprise, en montrant tout d'abord comment, grâce à la perspective actionnelle, la notion générale de *projet* s'actualise dans la formation des ingénieurs ; puis en illustrant, à travers deux exemples, la démarche pédagogique des enseignants et son évolution.

## 1. De la tâche au projet

Si la perspective actionnelle, telle qu'elle a été adoptée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* [Conseil de l'Europe, 2001, désormais *CECRL*], est maintenant admise dans la didactique actuelle de l'enseignement des langues, la notion elle-même est encore peu comprise et faiblement mise en œuvre. Une certaine ambiguïté règne, due en particulier à la définition floue et peu opérationnelle du concept. « La perspective actionnelle », dit le texte du *CECRL*, « prend [...] en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social<sup>2</sup>. » Difficile d'être plus englobant ! Christian Puren signale d'ailleurs à plusieurs reprises dans ses travaux<sup>3</sup> que le *CECRL* est sans doute le premier responsable de la difficulté à mettre la perspective actionnelle en action, si l'on nous permet ce jeu de mots, le *Cadre* ne comportant en tout et pour tout que cinq occurrences de l'expression.

De notre point de vue, il est beaucoup plus simple d'expliquer la notion d'approche actionnelle dans la didactique des langues en montrant le réseau extrêmement varié et ramifié auquel le verbe latin *agere* a donné naissance. « *Agere* », autrement dit le verbe *faire*, a en effet produit le dérivé savant « agir » devenu courant pour désigner un faire intentionnel ou comportemental, le mot « action » dérivé du substantif *actio* et désignant la façon de faire, et enfin le mot « acte » dérivé du participe *actum* et indiquant la réalisation du faire. L'approche actionnelle de la pédagogie est donc celle qui combine dans son déploiement (son savoir-*faire*) les traits sémantiques de l'intention, de la manière et du résultat.



Toutefois, autant la perspective actionnelle est mal définie dans le texte du CECR, autant en revanche la notion de tâche, c'est-à-dire l'unité concrète sur laquelle se fonde cette approche didactique, est clairement présente et exemplifiée. La tâche est ce qui permet de parvenir à un résultat que l'on s'est proposé d'atteindre, ou d'un but qui nous a été fixé ; son accomplissement passe par la résolution d'un problème, la conformation à une obligation, etc. Dans la littérature didactique, *tâche* et *action* sont généralement définis l'un par l'autre. On considère en effet que la tâche est à l'apprenant ce que l'action

est à l'usager. Autrement dit, à l'action en contexte réel correspondrait une tâche accomplie en contexte d'apprentissage, cet accomplissement étant vecteur d'acquisition. L'analogie peut être figurée dans le schéma suivant :



Dans cette représentation, les flèches horizontales en pointillé rappellent que l'analogie entre la tâche de l'apprenant et l'action de l'usager repose sur le postulat, commode mais très idéal, du transfert : la tâche (scolaire) se muerait en action (sociale) lorsque l'apprenant quitte le laboratoire de la classe pour devenir usager réel... On voit les limites d'un tel modèle, et les obstacles qu'il peut rencontrer.

Dans une formation d'ingénieurs en Génie civil ou en Architecture comme celle de la PAEGCA, où la forme didactique dominante est celle du projet d'apprentissage, la conception de la tâche peut être révisée. La notion de projet, omniprésente aussi bien en tant que séquence d'action qu'en tant que réalisation concrète, permet en effet d'intégrer dans une même démarche l'activité formatrice et l'acte professionnel. Avant que cela soit détaillé dans la suite de l'étude, voyons comment la *pédagogie de projet* nous fait revoir la définition et le statut de la tâche.

Le CECRL [2001 : 16] annonce d'emblée que la tâche est une « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné ». Cette représentation figurale, si elle est indispensable à la mise en œuvre des actions qui mèneront pas à pas à un accomplissement, doit trouver son cadre d'application, autrement dit son support de conceptualisation. Le projet joue ce rôle. Dans projet il y a *idée* certes, mais aussi *intention, plan et programme*. Il y a également *réalisation* - on retrouve les traits sémantiques évoqués précédemment - même si c'est sous forme de plan ou de maquette, comme le savent bien les étudiants en arts ou en architecture.

Dans la situation d'apprentissage, la pédagogie de projet consiste en la mise en place par l'enseignant et sa classe d'un cadre de réalisation concrète, ce que Perrichon [2009 : 92], après d'autres, appelle une macro-tâche. Vue sous cet angle, la démarche projective ressemble à un schème d'action qui permet d'organiser le processus d'acquisition comme une succession d'étapes constituées en micro-tâches<sup>4</sup>. Ces tâches, pouvant être d'ordre langagier ou non, nous ramènent donc opportunément à notre didactique des langues et à la perspective actionnelle du CECRL. En effet, lorsque la méthodologie actionnelle se concrétise au moyen d'une pédagogie de projet, le schéma binaire qui apparentait la tâche et l'action par le biais d'une analogie aristotélicienne laisse la place à une relation transversale, qui cette fois donne à la tâche une identité et un statut clairs.

Dans la représentation rénovée, l'apprenant agit directement sur le réel, tirant ainsi sa légitimité d'usager de la compétence avec laquelle il accomplit la tâche correspondante.

Pour clore cette première partie, on dira que l'intérêt de la pédagogie de projet en tant que mise en œuvre d'une approche actionnelle est double.

D'une part elle permet de donner toute sa place aux notions de complexité et d'activité, dont les travaux de Coste (2009 : 17) et de Springer (2009 : 27) ont montré la prégnance dans toute démarche d'enseignement. La réalisation d'un projet est forcément et naturellement complexe : depuis la conception jusqu'au résultat, en passant par des étapes nombreuses et un chemin parfois tortueux, la complexité règne parce que le réel résiste, qu'il oblige à composer, à ruser, à s'adapter, bref, parce qu'il s'impose. Le réel est à la fois ce qui rend le projet impossible et ce qui le rend possible.

D'autre part, la pédagogie de projet permet de prendre en compte la notion de coopération, à la fois comme démarche d'acquisition et comme comportement interindividuel. Dans la classe, le projet se réalise à plusieurs, il est le résultat d'une interaction. Interaction avec l'environnement, on l'a vu, mais aussi interaction avec l'Autre. Le projet est donc éminemment social<sup>5</sup>. C'est au moyen du projet que la perspective actionnelle devient co-actionnelle.

## **2. Le projet dans la formation des élèves-ingénieurs francophones**

Le travail des techniciens supérieurs et des architectes consiste entre autres en la conception et la réalisation de projets. À chaque étape de leur parcours, les étudiants en Génie Civil et en Architecture font des projets ciblés, et en dernière année ils préparent leur projet de fin d'études. La notion de projet est donc partie intégrante de leur cursus. En essayant de mettre en place la formation linguistique en langue française qui réponde le mieux aux besoins des étudiants de la filière francophone, et après avoir travaillé pendant six ans d'après les méthodes communicatives tout en cherchant à toujours optimiser la préparation en français, l'équipe de professeurs de français de la PAEGCA en est arrivée à l'idée de fusionner le travail des étudiants dans leurs disciplines spécialisées avec le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Cette alliance devrait assurer une meilleure acquisition des connaissances linguistiques et professionnelles en langue étrangère. Dans cette perspective on pourrait en effet passer efficacement de la situation d'apprentissage de la langue étrangère à la situation d'accomplissement d'une action concrète en langue étrangère par le biais de la réalisation de micro-tâches. Cette démarche devrait mobiliser des connaissances déjà assimilées et encourager l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

L'étude de la liste des disciplines et des contenus enseignés aux ingénieurs et aux architectes a permis de trouver les points d'intersection avec les cursus de la langue française. On est ainsi parvenu à intégrer progressivement le travail par projet dans les programmes de FLE, FOU<sup>6</sup> et FOS de la filière francophone. Trois types de démarches coexistent actuellement : celles qui s'inscrivent

dans les cursus de français et qui portent sur l'acquisition des compétences linguistiques, celles qui se trouvent à l'intersection des objectifs linguistiques et professionnels et enfin les dernières qui représentent la réalisation d'une action professionnelle bien déterminée par l'intermédiaire de la langue française.

La filière francophone propose un programme d'enseignement du français en 5 ans (4 ans d'études pour la Licence suivi d'un an pour le Master scientifique ou professionnel), du niveau débutant aux niveaux B2/B2+ (Licence) et C1 (Master<sup>7</sup>), ce dernier échelon étant généralement exigé par les universités françaises. Passons rapidement en revue les modalités d'intégration du projet dans les objectifs langagiers de chaque année.

En première année d'études (niveau A2), les projets sont assez modestes et plutôt individuels ; ils s'intitulent « Mon portrait », « Un voyage en France » ou encore « La maison de mes rêves ». Le premier sujet suppose la présentation orale devant la classe et la réalisation d'un dessin qui illustre les objets symbolisant les intérêts, les goûts, le caractère, les rêves du présentateur, avec questions et discussion de tous les élèves de la classe. Dans le deuxième, on imagine un voyage en France, avec des tâches bien définies, et on vit toutes les étapes depuis la recherche sur Internet et la réservation de l'hôtel jusqu'au choix des lieux touristiques à visiter, en passant par l'exploitation des plans des villes et des réseaux de transports urbains, et en tenant compte du budget de transport. Le troisième sujet permet quant à lui de s'approcher du futur métier. On y entreprend la recherche sur les types de maison, on travaille sur les éléments de construction, on analyse les résultats, on justifie des exigences et des critères auxquels doit correspondre la future maison, on réalise un croquis commenté en français et on fait la présentation finale du projet devant le groupe.

Ces quelques projets sont réalisés en fonction des sujets du manuel et sont travaillés en cours de langue. Ils représentent des actions réellement effectuées par les apprenants, mobilisant leurs connaissances et leurs savoir-faire linguistiques au cours de la réalisation de tâches concrètes et leur faisant prendre conscience des connaissances linguistiques nécessaires. De cette façon les acquisitions s'effectuent selon les besoins de l'apprenant réalisant le projet. D'un côté il travaille en autonomie et définit lui-même les étapes de son travail. De l'autre il conclut chaque étape du travail en présentant, discutant et échangeant les résultats obtenus. Ainsi, l'ensemble des acquis réalisés par chaque étudiant se transforme finalement en somme de connaissances de tous les élèves du groupe. L'élève devient l'agent principal de ce travail qui cherche, analyse et prend les décisions. Le rôle du professeur consiste à guider ce travail, laissant la liberté d'avancer dans les directions choisies et aidant à assurer l'échange de toutes les acquisitions.

On voit qu'à cette étape déjà il est possible de fusionner les objectifs linguistiques et les objectifs professionnels. Selon le *CECRL*, les parcours à visée professionnelle peuvent apparaître dès les premiers niveaux. Ainsi les sujets relevant plutôt du FLE peuvent être adaptés aux besoins professionnels des élèves ; le passage du sujet « Ma maison » au sujet « La maison de mes rêves »

permet de changer la description ordinaire du logement en un véritable projet de création de sa propre maison par l'intermédiaire de la langue. D'après les observations des professeurs, les savoirs construits par ce biais sont beaucoup plus viables et plus précieux pour l'élève, tout en dépassant généralement les objectifs linguistiques et professionnels posés au départ.

La corrélation entre projets professionnels et cursus de langue se poursuit en deuxième année. Les étudiants en architecture par exemple, qui réalisent des maquettes d'arrêts de bus, des entrées de lieux publics, des affiches, des enseignes, etc., apprennent à mener, par équipes et d'un bout à l'autre, un projet langagier complet et complexe. Le cas typique est celui de l'affiche présentant une région de France. Il concerne les étudiants de la filière francophone, auxquels on demande de consacrer 25% de leur formation linguistique (24 heures de travail en classe, sans compter le travail individuel) à confectionner un poster (à la manière des posters de salon ou de congrès) consacré à une région.

L'objectif, on le devine, est d'aboutir à une présentation orale et écrite. Mais pour ce faire, les équipes de concepteurs<sup>8</sup> passent par plusieurs étapes : recherche des informations et justification des choix, nature de l'affiche (définition de l'objet, de ses composants principaux et de sa structure), sélection des informations et élaboration des rubriques, rédaction des textes et mise en page du contenu de l'affiche. À la fin du parcours, les réalisations sont imprimées, exposées, expliquées aux visiteurs de l'exposition, qui peuvent poser des questions. On retrouve là le concept de macro-tâche évoqué en première partie.

### **3. Un exemple de conception traditionnelle de la démarche projective**

Après cette première partie consacrée à la notion générale de projet, d'un point de vue didactique aussi bien que pédagogique, nous en arrivons à la conception même du manuel et aux problèmes que celle-ci soulève, en particulier dans la mise en œuvre de la méthodologie actionnelle. Réaliser un manuel suppose en effet que l'on passe par certaines étapes réflexives préalables ; nous ne ferons que les mentionner ici, notre propos n'étant pas de traiter l'ensemble du processus.

La première question est celle du type de langue enseignée. Dans un manuel de français de spécialité, on s'attend bien entendu à trouver des unités langagières spécifiques, en lexique comme en syntaxe. En réalité pourtant, les principales difficultés apparaissent lorsque des unités de la langue de communication générale sont employées en langue spécialisée par glissement sémantique<sup>9</sup>. Une attention particulière doit donc se porter sur ces phénomènes et sur les mécanismes qui permettent de les comprendre (métaphore, catachrèse, etc.). C'est une des grandes préoccupations de l'enseignant de FLE - et ici, FOS et FOU se rejoignent et fusionnent - dans une filière supérieure.

La deuxième question, étroitement liée à la première, concerne le public destinataire du manuel. Là encore, il serait insuffisant de s'en tenir au seul

registre de spécialité perçu comme tel par les futurs scientifiques de haut niveau. Un manuel qui ne s'adresserait qu'au « cerveau » des apprenants oublierait la part essentielle que prennent, en matière de discours spécialisé, l'interaction entre pairs, la communication experte, la langue médiée, etc. Le français des sciences est souvent plus en prise avec le débat et la diffusion scientifiques qu'avec le savoir seulement. Autre grande préoccupation de l'enseignant de FLE à ce niveau, par conséquent : former des étudiants capables de diffuser, confronter et échanger des connaissances.

La troisième question est celle qui intéresse directement notre propos : il s'agit des orientations didactiques, méthodologiques et docimologiques du manuel, qui ne sont autres que les choix de l'auteur ou de l'équipe d'auteurs. Comme on l'a dit en introduction, les enseignantes de la filière francophone de la PAEGCA cherchent maintenant à réunir en un outil unique, cohérent et maniable des contenus jusqu'à présent assemblés sous forme de dossiers épars. Ce faisant, elles font voir à quel point leur conception de la pédagogie de projet a évolué au fil des années de pratique, depuis une vision plutôt traditionnelle jusqu'à une perception très avant-gardiste.

Dans la conception traditionnelle de la pédagogie de projet - et à dire vrai, encore la plus répandue chez les praticiens - le projet est une activité finale qui vient en quelque sorte couronner une phase d'apprentissage. La démarche proposée aux élèves consiste à mettre en œuvre ce qu'ils ont appris, au moyen d'une réalisation intégrant toutes les dimensions de la compétence communicative ; on remarque d'ailleurs que le projet réalisé est plus souvent un objet ou un outil de communication. L'exemple que suivant relève de cette catégorie.

Il s'agit d'un dossier de cours consacré à l'urbanisation au Moyen Âge (villes, châteaux, vie urbaine, etc.), réalisé par l'équipe pédagogique, et destiné aux étudiants d'architecture de la PAEGCA, en 3<sup>e</sup> année de filière francophone. C'est le thème du semestre, et ce dossier accompagne donc les étudiants sur plusieurs semaines. Le cours est structuré en deux grandes parties : un ensemble documentaire de 7 pages (textes, images, schémas, etc.), suivi d'une série de 29 pages d'activités d'apprentissage et d'exercices en langue et civilisation (grammaire, lexique, compréhension, expression, etc.). À la page 39 apparaît le projet, annoncé de la façon suivante<sup>10</sup> :

## XII. SIMULATION GLOBALE : À NOUS LA VIE DE CHÂTEAU !

*Objectifs et directions de travail :*

- Le Moyen Âge : découvrir et restituer en détails la vie du château (travail collectif)
- Nos jours : présenter le château comme un site touristique actuel (groupes de 3-4 personnes)

*Plan de travail :*

1. Établir l'environnement et le décor du château
- 2a. Introduire des personnages
- 2b. Imaginer la vie du château
3. Élaborer le dépliant touristique du château actuel
4. Préparer et enregistrer une visite guidée audio du château actuel

On voit par là que les étudiants, à travers une activité classique de simulation, sont censés mobiliser et réinvestir les apprentissages préalables. Certes, les actions et réalisations prévues ici dépassent le cadre habituel de la simulation globale, laquelle reste généralement cantonnée au stade du jeu de rôle. Mais on remarque qu'il ne s'agit pas non plus à proprement parler d'un projet, au sens où l'entend la démarche du même nom, car les mondes et les objets conçus par les étudiants dans ces exercices n'ont pas de finalité extrinsèque. Ils mettent en œuvre des savoirs et des savoir-faire récemment acquis, mais tout en restant des objets didactiques ne sortant pas de la classe.

Ce commentaire peut surprendre : la démarche décrite ci-dessus n'est-elle pas la plus répandue et la plus moderne dans la méthodologie communicative ? Oui, si l'on se souvient que la démarche communicative a promu la simulation comme meilleur entraînement possible à la communication réelle. Or la perspective actionnelle, tout autant que la pédagogie de projet, vont au-delà de la simulation. La démarche actionnelle, rappelons-le, considère la tâche comme une activité réelle<sup>11</sup>, pouvant être immédiate ou différée. La démarche de projet suppose quant à elle une finalité extrinsèque, qui oblige également le groupe d'apprenants à agir dans une réalité située. Dans le cas de l'activité finale autour de la vie de château, pour revenir à notre exemple, le dépliant ou la visite guidée réalisés par les étudiants auraient dû l'être « pour de vrai », en accord ou à la demande d'un château précis ou d'un office de tourisme intéressé qui auraient donc utilisé réellement ces objets<sup>12</sup>.

Cette remarque nous amène au dernier commentaire, développé dans le quatrième point à suivre. Contrairement à la conception traditionnelle de la démarche projective, qui place le projet à la fin du parcours didactique, en guise de synthèse des apprentissages, la conception moderne *commence* la démarche didactique par le projet ; sa mise en place par l'enseignant, son appropriation par les apprenants, le recensement des moyens disponibles et des savoir-faire nécessaires, tout cela se place au début du processus. Dans cet ordre des choses, les apprentissages ne conduisent plus au projet, ils en découlent.

#### **4. Une conception rénovée du projet dans la filière francophone**

À partir de la troisième année d'études, il est essentiel que les élèves-ingénieurs, approchant ou atteignant le niveau B1, réalisent des projets dont les contenus linguistiques et techniques soient étroitement liés à leur future spécialité. Cette nécessité, accrue par l'absence d'un manuel adapté aux formations techniques supérieures du bâtiment, a donc amené l'équipe de professeurs de français à concevoir son propre outil méthodologique. Les enseignantes ont donc commencé par analyser les besoins des élèves dans leur future vie universitaire, professionnelle ou scientifique d'ingénieur du bâtiment, puis elles ont sélectionné des situations qui soient suffisamment typiques pour constituer un apprentissage transférable et généralisable. Enfin, dans le droit fil des modes d'acquisition et de communication langagières mis en place dans les années précédentes, l'équipe pédagogique a structuré chacune de ces situations sous la forme d'un projet à grande échelle.



Le manuel comprend actuellement cinq chapitres, déterminés et alimentés par ses conceptrices en concertation avec les enseignants des disciplines spécialisées. Le vocabulaire technique et les structures langagières spécifiques y ont évidemment une place importante et s'acquièrent par l'intermédiaire des projets créatifs mis en place. Le sommaire aborde ainsi *le Moyen Âge, l'architecture au 19<sup>e</sup> siècle, les prouesses techniques des 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles, la sécurité de l'ingénierie, la Haute Qualité Environnementale et le développement durable*. L'enseignement est organisé autour de textes (articles, définitions encyclopédiques, notices d'emploi, etc.), de ressources provenant de l'Internet, d'extraits d'émissions de radio ou de télévision, d'images narratives ou documentaires, etc. L'ensemble est complété par des activités d'apprentissage et d'entraînement (simulations, jeux de rôles, exercices, jeux de réinvestissement, etc.) nombreuses et variées.

Le manuel couvre trois années d'études, mais nous allons nous intéresser ici à la dernière, c'est-à-dire la cinquième si l'on considère l'ensemble de la formation académique. C'est celle qui atteint le plus haut degré de complexité possible dans les objectifs de langue technique, mais aussi celle qui exige, du point de vue des projets mis en place, la plus grande spécialisation en matière de communication générale et professionnelle puisqu'elle se situe aux niveaux B2-C1. En outre, compte tenu des choix de formation proposés aux étudiants en dernière année de la filière francophone (la préparation à la carrière industrielle aussi bien que la préparation à la carrière scientifique), il est nécessaire de leur préparer deux parcours différents mais complémentaires : le premier, de type FOS, est orienté vers la vie en entreprise de construction ; le second, de type FOU, est orienté vers le 3<sup>e</sup> cycle universitaire et la recherche.

Considérons à titre d'exemple l'un des dossiers de travail destinés aux étudiants, et entrant dans les thèmes « Prouesses techniques » et « Sécurité de l'ingénierie » évoqués ci-dessus. Il s'intitule « Les gratte-ciels : la prouesse ou la faiblesse de l'ingénierie<sup>13</sup> » et comporte 36 pages, formant un parcours complet du domaine, aussi bien en termes de compétences communicatives que de compétences technologiques, en langue française. La première page se présente ainsi :

LES GRATTE-CIELS : LA PROUESSE OU LA FAIBLESSE DE L'INGÉNIERIE

CONTRAT D'APPRENTISSAGE

• **Objectifs de communication :**

- Commenter un fait divers : exprimer le doute, reprocher, conseiller, suggérer
- Enchaîner ses idées dans un discours progressif
- Exprimer son opinion
- Renforcer son discours avec des exemples
- Comparer les informations provenant de sources différentes, relever les contradictions

• **Objectifs professionnels :**

- Dégager les étapes essentielles de la construction
- Présenter la structure d'un bâtiment d'après un schéma
- Exprimer un jugement technique
- Prouver la nécessité de l'implantation de telle ou telle innovation technique
- Analyser les atouts et les défauts d'une construction du point de vue économique et technique
- Analyser les améliorations apportées à la structure des gratte-ciel depuis une dizaine d'années

• **Tâche :**

- Présenter une innovation technique à des financeurs potentiels
  - Production écrite : Rédiger un rapport complet sur un processus physique
  - Production orale : Réaliser une présentation de projet

• **Documents :**

(...)

On remarque d'emblée deux éléments importants : d'une part un *contrat d'apprentissage* est proposé aux étudiants, d'autre part l'ensemble des objectifs et activités du projet découle d'une *tâche* annoncée au départ. Le contrat permet d'initier les apprenants à la notion de cahier des charges et à celle de mission planifiée, de même qu'il oriente le type d'activités que leur projet est censé mettre en œuvre. En effet, et c'est le deuxième aspect de ce type de dossier, le projet qui se devine derrière la tâche annoncée est entièrement aux mains des étudiants eux-mêmes, réunis en groupes opérationnels au sein de la classe. On comprend donc pourquoi il est essentiel que la tâche soit décrite dès le début du travail : elle en est le point de départ. C'est la grande différence avec l'exemple analysé au point précédent. Ici, l'ensemble complexe que forme la tâche constitue à la fois la description implicite du travail qui s'annonce, et l'annonce du résultat attendu au final (et escompté au titre de l'évaluation). À partir de là, les étudiants imaginent et mettent en œuvre leur réalisation : ils en conçoivent les étapes, ils répertorient le matériau technologique et langagier nécessaire et planifient le travail, dans le temps et au sein de l'équipe. On voit que ce faisant il se comportent déjà en ingénieurs.

Il faut également faire remarquer un autre point, qui concerne le statut des éléments du dossier de travail. L'observation des contenus et exercices rassemblés montre que les activités prévues par l'enseignante, en cohérence avec les objectifs annoncés, correspondent à une certaine représentation que les responsables du cours se font du projet attendu. Autrement dit, le dossier témoigne également d'un projet d'enseignement, porté par l'équipe de formation. Cette représentation préalable, tout en ne s'imposant pas comme un parcours obligé, va servir de fil rouge aux activités de cadrage et d'orientation que la pédagogie mettra en place tout au long du travail concerté des équipes étudiantes. Du même coup, la coexistence d'un projet de l'enseignante avec les projets d'élèves va transformer la fonction des contenus formant le dossier. Ceux-ci passent du statut de « matière à apprendre » (dans une pédagogie

classique) au statut de « ressource disponible », perdant ainsi la qualité - finalement peu adaptée à ce niveau de compétence - de « programme » au profit de celle beaucoup plus opérationnelle de *repère* ou d'*état*.

Finalement, ce changement d'état du matériau d'enseignement, et au-delà ce changement de nature de la relation didactique, ne proviennent-ils pas de l'étonnante polyvalence du mot *projet* dans cette perspective pédagogique ? Projet de l'enseignante vs projets des étudiants, on l'a dit, mais aussi projet-action vs projet-résultat. Le projet des étudiants est de présenter un projet, à l'intérieur d'un dossier de projet réalisé par une équipe enseignante, et tout cela dans le cadre d'une formation qui a fait du projet son fondement didactique. La boucle est bouclée.

On ne saurait conclure cette réflexion sans mettre en correspondance l'énorme travail réalisé par l'équipe de professeures avec l'enjeu que représente une approche de l'apprentissage par les tâches. Celle-ci s'inscrit parfaitement dans la philosophie de la formation et de l'activité industrielle des techniciens supérieurs, qui s'effectuent toutes les deux par l'intermédiaire du concept de projet. Par ailleurs, l'expérience montre que cette façon de travailler est vécue comme efficace et attrayante par les apprenants, et comme particulièrement productive par les enseignants des disciplines spécialisées. Il peut donc paraître justifié que ce modèle d'enseignement nécessite une telle expertise et une si importante préparation, de la part des enseignants de français aussi bien que de la part des élèves.

Les uns et les autres perçoivent toutefois que le manuel classique, dans sa forme imprimée, constitue une limite à la présentation des dossiers de travail et à la mise en œuvre des projets d'élèves. Dans l'université d'aujourd'hui, tout autant que dans l'ingénierie, le travail se fait en réseau et les projets se réalisent par la recherche, les échanges et la collaboration en ligne. La réflexion des enseignants se tourne donc inévitablement vers la réalisation de dossiers virtuels, mis à disposition sur une plateforme éducative, laquelle serait également l'outil de travail des étudiants dans l'accomplissement de leurs échanges communicatifs et de leurs tâches actionnelles. Un tel fonctionnement permettrait aux professeurs de français et aux spécialistes des disciplines de mieux répercuter les changements rapides dans leurs domaines (en matière technique, légale, environnementale, etc.), et permettrait aux étudiants de s'habituer aux outils et aux modalités de travail qui seront les leurs dans le métier.

En somme, il s'agirait d'associer à l'indéniable révolution didactique que représente la pédagogie de projet une révolution méthodologique tout aussi indispensable, celle du travail sur plateforme virtuelle collaborative. Un projet en soi !

## Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

Coste, D. 2009. « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde. Recherche et applications*, 45, p. 15-24

Perrichon, É. 2009. « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective ». *Synergies-Pays Riverains de la Baltique*, 6, p. 91-111.

Puren, C. 2008. « Perspective actionnelle et perspective professionnelle : quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours ». *Les Langues Modernes*, article en ligne (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1577>).

Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde. Recherche et applications*, 45, p. 25-34.

## Notes

<sup>1</sup> La PAEGCA est une école publique d'enseignement supérieur fondée en 1930 sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. Elle comprend aujourd'hui 8 départements, 27 laboratoires de recherche et accueille plus de 5000 étudiants à plein temps, ainsi que 3000 étudiants par correspondance.

<sup>2</sup> *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, 2001 :15.

<sup>3</sup> Voir en particulier Puren, 2008.

<sup>4</sup> On reconnaît là l'un des fondements de la pédagogie de Célestin Freinet.

<sup>5</sup> Nous retrouvons le *CECRL* et son idéal d'*acteur social*.

<sup>6</sup> Français sur Objectifs Universitaires.

<sup>7</sup> Les étudiants de 5<sup>e</sup> année se spécialisent en FOS (Master professionnel) ou en FOU (Master scientifique).

<sup>8</sup> Le travail en équipe commence réellement en deuxième année. Il permet aussi bien l'apport personnel de chaque membre que la répartition du travail, la gestion du projet et l'esprit collaboratif, toujours en français. Les sujets orientés vers la vie dans une entreprise française (tels que *Création d'une entreprise*, *Réunion de travail*, *Organisation de la mission professionnelle*, etc.) sont particulièrement propices.

<sup>9</sup> Pour un étudiant en architecture par exemple, le sens spécialisé de termes comme *berceau* ou *corbeau* est plus difficile à connaître d'emblée que celui de mots univoques, comme *colombage* ou *gargouille*. En revanche, le sens dérivé sera plus simple à déduire si le spécialiste connaît les procédés de dérivation sémique.

<sup>10</sup> À noter que chaque étape du plan de travail est détaillée en sous-étapes, et parfois illustrée d'exemples ou de modèles (comme c'est le cas pour le dépliant touristique).

<sup>11</sup> « Il peut s'agir tout aussi bien [...] de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (*CECRL*, 2001 : 16.)

<sup>12</sup> On pouvait en particulier imaginer que ces étudiants conçoivent également le dépliant ou la visite guidée en langue russe, ce qui aurait représenté pour eux un grand travail de mise à distance et de maîtrise du français de spécialité.

<sup>13</sup> Nous remercions Mme Olena Gagalincka d'avoir bien voulu mettre ce dossier à notre disposition.