

**IV - QUELLE PLACE POUR LA DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT**

SÂADANE BRAIK(\*)

**La formation linguistique à objectifs spécifiques : une démarche bachelardienne****INTRODUCTION :**

La formation dans une langue sur objectifs spécifiques, eu égard aux intentions qui lui sont assignées et à leurs corollaires que sont les stratégies et les contenus, peut-elle être assimilée à l'enseignement/apprentissage tel qu'il est réfléchi pour des classes de langues? N'a t-on pas assez souvent constaté que la langue de spécialité, dans des établissements à vocation formative, est dispensée comme s'il s'agissait d'une langue fondamentale ou usuelle?(1)

Les motivations qui sous-tendent l'une et l'autre sont pourtant différentes: elles sont plus instrumentales dans le premier cas, c'est à dire liées à des besoins de types technique et professionnel; elles le sont moins dans le deuxième cas, et plutôt intégratives ou relationnelles (Martinez P. 1996 p.30). Ces types de motivations ne constituent-ils pas des arguments fondamentaux ou des éléments clés pour la détermination des objectifs et les conceptions stratégiques qu'on devrait assigner à l'une et à l'autre? Nous montrerons dans cet article que la formation dans une langue sur objectifs spécifiques et l'enseignement/apprentissage des langues en général n'obéissent pas à une même logique. Nous proposerons ensuite une ingénierie didactique(2) centrée sur une logique de formation en langue de spécialité et rendue possible grâce au projet bachelardien que nous développerons en temps voulu.

Dans un souci de commodité méthodologique, nous parlerons plus souvent de français sur objectifs spécifiques (FOS) et de français usuel au lieu de nous étendre à toutes les langues en général.

**1. FOS ET REFERENTIELS PROFESSIONNELS.**

La démarche en formation, dans la plupart des pays industrialisés, n'est plus liée à l'exercice d'un emploi ou à un objectif spécifique. (Cristin, 2001 p.03). Cette vision réductrice a cédé la place à une démarche plus globale, liée plutôt à l'acquisition des compétences et des capacités(3). Ainsi former signifie t-il acquérir:

- Des compétences clés communes à certaines familles d'emplois,

- Des capacités transversales utilisables dans une large gamme d'emplois.

Quels seraient alors les éléments actifs permettant une telle démarche, dans le cadre précis d'une formation à objectifs spécifiques?

La réponse à cette question passe impérativement par une analyse des métiers et des activités professionnelles liées à ces métiers. Ce détour devra permettre d'aboutir à une détermination claire des compétences requises pour l'exercice d'une activité et un recensement des capacités inhérentes à cette dernière.

Cette première phase de la démarche devra permettre ensuite d'élaborer en situation des profils compétences/capacités à atteindre. Profils qui, à leur tour, rendront possible l'élaboration et la mise en oeuvre d'un référentiel linguistique cohérent, c'est à dire en rapport avec l'analyse du métier et les compétences requises.

A partir du moment où les formations linguistiques dans des domaines appliqués ne prennent pas suffisamment en compte le profil compétences/capacités à atteindre, et encore moins l'analyse des métiers, elles s'éloignent de leur vocation première qui consiste à former des stagiaires selon des besoins linguistiques spécifiques. Elles ne font alors qu'assurer la continuité, trop souvent linéaire, d'un enseignement/apprentissage entamé depuis longtemps déjà et interrompu pour une raison quelconque.

Le passage d'un enseignement/ apprentissage des langues (celui du français usuel par exemple) à une formation en FOS est trop souvent perçu, par les enseignants eux-mêmes, comme le prolongement d'une seule logique. Les référentiels sont la plupart du temps inexistantes et la formation en langue de spécialité est rarement précédée d'une analyse des métiers spécifiques et/ou d'un recensement des compétences requises.

Le référentiel de langue, notamment quand il s'agit du FOS, ne se limite pas à ces deux dernières notions. Il y ajoute une troisième dimension qui est l'analyse de la pratique sociale à laquelle est censé préparer le contenu des formations. Dans la plupart des pays développés, de nouvelles exigences sont prises en compte telles que la formation initiale des stagiaires, la transdisciplinarité, les projets. C'est l'effet conjugué de ces exigences qui garantit une gestion optimale de la formation.

A ce niveau, nous conviendrons que «l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine» (Martinez 1996, p.08). C'est ce qui permet d'appréhender l'enseignement/apprentissage des langues sous une forme d'échange communicationnel. Que dire alors de la formation en FOS si ce n'est qu'elle met l'individu, la société et la langue dans une relation liée spécifiquement aux besoins du métier et aux compétences qui lui sont requises. Ainsi les référentiels, tant linguistique que professionnel, deviennent-ils par excellence le lieu de l'intégration entre le monde de l'échange communicationnel et le monde professionnel.

Dans des pays où la formation en FOS est encore assimilée à un enseignement/apprentissage traditionnel, comment parvenir à la construction d'un objet de formation avec, comme souci primordial, la recherche de l'opérationnalité des objectifs?

En termes différents, comment assurer la synergie analyse des métiers - compétences requises- pratique sociale pour garantir une formation optimale en FOS?

## 2. UNE DEMARCHE BACHELARDIENNE.

Le préalable que nous proposons est l'établissement d'un *référentiel*, c'est-à-dire «ce à quoi il faut se référer dans les pratiques» (4). Cette notion correspond à ce que nous appelions l'effet conjugué des métiers spécifiques, des compétences requises et de la pratique sociale. C'est un cadre de référence qui renvoie expressément à ce que les scientifiques de l'éducation appellent l'identité professionnelle et qui est en fait un paradigme pour tout référentiel linguistique en formation de FOS.

Ce préalable, parce qu'il est quasi-inexistant dans nos formations actuelles, provoque une rupture de contrat entre les formateurs et les stagiaires: les premiers ne parviennent pas à distribuer les savoirs attendus; ils ne savent pas les construire. Les seconds continuent à entretenir avec la langue un rapport scolaire, étranger à leurs besoins spécifiques. Il y a alors décalage entre l'offre des uns et les attentes des autres.

Le référentiel linguistique issu du paradigme a des objectifs éminemment opératoires. En effet il doit permettre des connexions entre les pratiques professionnelles et les échanges communicationnels spécifiques. Comment envisager un tel référentiel?

Le travail peut être mené de façon à permettre d'abord la remise en cause des:

- représentations des savoirs,
- représentations de la façon d'enseigner ces savoirs,
- représentations de l'activité scientifique et/ou technique impliquée par et dans les manières d'enseigner.

Cette phase préliminaire de *déconstruction* résout une partie du détail épistémologique nécessaire à ce travail. Elle ouvre la voie à une phase intermédiaire qui est la reconstruction des savoirs linguistiques et leur modelage en compétences/capacités requises pour des domaines appliqués.

*La reconstruction* est une autre partie du détail épistémologique. Elle engage un questionnement propre à l'activité scientifique ou technique, afin de permettre la reconstruction des savoirs linguistiques que nous appelons alors «référentiels pour l'activité didactique en formation FOS» (5). Par ailleurs, l'appropriation des savoirs en FOS (à acquérir, à utiliser ou à transmettre) découle d'une situation de recherche authentique. Elle est issue de:

- la préparation à long terme ou de l'élaboration d'un ensemble de référentiels sur un problème scientifique (technique et/ou linguistique) déterminé. Ces référentiels relèvent du savoir, des représentations et des situations didactiques;
- du projet pédagogique, c'est à dire d'une planification globale du déroulement des activités.**(6)**

Notons enfin que cette appropriation des savoirs ne peut se faire sans la participation du formateur et des formés/stagiaires en tant qu'acteurs. La démarche bachelardienne, parce qu'elle déconstruit tous les points d'ancrage qui s'avèrent être des obstacles épistémologiques pour une formation en FOS, valorise ces auteurs autour de savoirs qu'ils construisent à des fins spécifiques. Ainsi restitue t-elle à la formation sa véritable logique: une logique planifiée, méthodique et inscrite dans un modèle d'échange communicationnel à caractère professionnel.

## CONCLUSION :

Il ne faut pas considérer la formation et le monde professionnel comme deux champs clos, mais qui sont en continuité. C'est cette "continuité qui prépare l'individu à un transfert de compétences en situations de formation, de travail et de retour en formation" (Colardyn 1985 p.34).

Cette base de réflexion sur les référentiels nous incite à appréhender l'acquisition des compétences linguistiques par l'individu en situation de formation, puis leur transfert en situations professionnelles. Elle permet de dégager des objectifs spécifiques pertinents pour l'entrée au marché des langues, puis d'en améliorer la transférabilité.

Il existe une continuité organique entre les différents niveaux de la société où s'exercent les compétences linguistiques. La formation à objectifs spécifiques, parce qu'elle obéit à différents niveaux d'analyse du champ de travail**(7)**, devra être soumise à l'action bachelardienne qui en déconstruira les ancrages paralysants. Elle retrouvera alors la faculté d'adaptation aux transformations profondes qu'impose le marché des langues, au lieu d'être réduite à une simple façon de faire une classe de langue.

## Références bibliographiques

- Bachelard G.** 1990. *Psychanalyse de la connaissance*. Alger, ENAG.
- Cristin R.** 2001. *Référentiels professionnels*. Polycopié, DESS AIDL. Université de Franche- Comté.
- Colardyn D.** 1985. «Vers une ingénierie des formations». *In Education permanente, n°81*.
- Gillet P.** 1986. «Utilisation des objectifs en formation». *In Education permanente, n°85*.

**Martinez P.** 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF. *Cibles n°20, quatrième édition, 1988. Recherche & Formation n°7, 1990.*

## Notes

---

**(\*)** Enseignant-Chercheur, Université de Mostaganem.

**(1)** Notre essai de bilan est fondé sur un travail d'observation sur le terrain des réalisations, notamment dans les centres de formation continue, mais aussi sur notre pratique enseignante à l'Université de la Formation Continue.

**(2)** Marc Legrand (*Recherche & Formation n°7*, p.103) propose quant à lui une "ingénierie didactique" centrée sur les situations problèmes à construire puis à déconstruire.

**(3)** " *Une capacité* désigne l'axe de développement selon lequel doit progresser le formé(...). C'est à proprement parler l'axe de formation où l'on tente de répondre à la question: quel type d'homme veut-on développer?; voir Gillet (P). (1986). «Utilisation des documents en formation». *In Education permanente, n° 85.*

" *Les compétences* se manifestent par des comportements observables. Elles sont évaluables par un ensemble de performances accomplies par le sujet. Comme telles, elles constituent des objectifs de formation"; *in Cibles n°20, quatrième édition, 1988.*

**(4)** Nous empruntons cette définition à Philippe Mérieu (*Recherche & Formation n°07, 1990*).

**(5)** Les deux parties du détail épistémologique constituent des ensembles définis dans le projet bachelardien, (Bachelard (1990)

**(6)** Fabre (M), in *Recherche & Formation n° 07*, pp 109-110.

**(7)** Ces niveaux d'analyse sont: la définition des axes de formation, l'analyse des emplois, les tâches, les activités et l'examen prospectif des systèmes de travail.