

FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT

Sandra Monteiro*

Maria Fernanda Araújo Lisboa**

Apart les transformations que l'implantation de nouvelles entreprises européennes au Brésil, en particulier dans l'état du Paraná, a provoquées dans tous les secteurs de la vie à Curitiba, la capitale de cet état, et les opportunités de travail qui se sont présentées au sein de l'industrie automobile aux habitants de cette région, à notre avis, un des changements les plus profonds s'est produit parmi les professionnels des langues et cultures étrangères. Professeurs, traducteurs, traducteurs-interprètes, par exemple, se sont vus confrontés à de nouveaux enjeux, puisque c'est en vue des besoins du marché qu'ils devront mener leurs actions.

Ainsi, depuis 1996, ces professionnels et particulièrement ceux de la langue française constatent que l'intérêt vis-à-vis du français langue étrangère se renouvelle. Cela a permis que le français soit perçu non seulement comme une langue de culture, mais aussi comme une langue de contact et d'échange économique. Entreprise, instituts de langues et professeurs s'embarquent dans une expérience inédite.

Très motivés par ce contexte, les professeurs de français au Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná – CELIN se lancent dans

* UFPR

** UFPR/CELIN

l'enseignement du FOS à des opérateurs et des cadres de l'usine Renault du Brésil. Cette action ne concernait pas seulement les professeurs: étudiants au cours de Lettres de cette université se sont également engagés dans ce projet. L'apprentissage du FLE par le public Renault était la condition *sine qua non* pour accéder à la formation technique sur laquelle l'usine comptait pour démarrer. L'apprentissage de la langue étrangère donc pour ces étudiants se caractérisait plutôt comme une exigence du poste. L'employé/étudiant devait accéder à un entraînement technique grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence le français.

Le public cible: les opérateurs seniors

Cette catégorie professionnelle chez Renault est responsable des équipes travaillant sur la chaîne de production de voitures. Les élèves auxquels le CELIN et ses professeurs avaient affaire étaient de sexe masculin, âgés de 28 ans environ, d'un niveau de scolarité correspondant au lycée, quelques-uns avec une formation générale, d'autres, techniques. Tous engagés dans la construction de la voiture *Mégane Scénic*, le premier projet à être développé par Renault au Brésil.

Une partie de leur formation technique devait être développée en France et/ou en Argentine pendant une période de quinze à soixante jours, ils avaient donc des formations de courte et moyenne durée à suivre.

Ce public avait plusieurs besoins: apprendre le français en vue de se débrouiller en France où il aurait un stage à l'usine, sur la chaîne de montage, accéder à la documentation technique qui était originellement en français, participer éventuellement à des réunions et, en plus, pouvoir lire la communication interne de l'usine qui se faisait en français. D'autre part, ce séjour en France était leur première expérience de voyage à l'étranger.

Le Centre de Langues (CELIN) et les exigences du client

Voici ce que Renault, client du CELIN, lui demandait:

Un cours de français à vocation spécifique, dans un délai très court (du 2 mars au 7 mai 1998); adapté aux exigences et contraintes imposées, d'un côté par le public (des élèves originaires d'un milieu simple, qui avait depuis longtemps

quitté l'école) et de l'autre, par l'entreprise (des formations de tout niveau ayant lieu presque simultanément, comme des stages en Argentine). Cela lançait ce public dans une sorte de tourbillon de nouveautés et de difficultés: le retour à l'école, l'apprentissage d'une langue étrangère, la réinsertion etc. En outre, tout cela culminerait par un voyage en France pour le stage de formation technique à l'usine Renault de Douai.

Pour ce stage dans le nord de la France, pendant deux mois, un cahier de charges concernant la formation de ce public préconisait une formation-langue capable de lui assurer, au moins, les compétences linguistiques et une compétence culturelle. On développerait la compréhension orale et écrite et l'expression orale du français dit général et de celui de l'industrie automobile.

L'enjeu

Professeurs et étudiants en Lettres ont dû se former ou se perfectionner en FOS. En tant que formateurs de formateurs, on a appuyé notre action pédagogique sur les orientations reçues en France auprès de plusieurs centres,¹ en 1997. Donc, pour la conception du cours de français sur objectifs spécifiques, on tenait à construire un ensemble d'actions pédagogiques afin que toutes les interventions à ce niveau-là soient cohérentes.

Notre travail a débuté par une analyse ample de la demande du client pour en dégager les besoins, pas seulement ceux qui relevaient du linguistique.

À cet égard, quelques questions se sont posées visant à construire un socle sur lequel le cours se reposerait. D'abord, que faisait au juste un opérateur sénior? Quel vocabulaire lui était essentiel? À part le travail sur la chaîne de production, quelles activités composeraient sa formation technique? Quelles connaissances lui seraient utiles et demandées?

Pour établir un panorama de tout ce qui concernait cette activité d'opérateur, quelques démarches ont été entreprises. Par exemple, l'identification du domaine auquel on aurait affaire. Comme l'explique G. Kahn dans son article *Différentes approches pour l'enseignement du FOS*, il fallait faire "l'inventaire de ce qui est censé constituer le domaine" de travail des opérateurs pour entrer

1 À Paris, la CCIP auprès de M. M. DANILO et l' E.N.S. de Fontenay/Saint Cloud, auprès de M^{me}. G. Kahn; à Sèvres, le CIEP, à Besançon, le CLA; à Grenoble, à l'Université Stendhal, auprès de M^{me}. E. Balmet.

dans “sa logique”. On a donc fait appel aux “informateurs potentiels”, on s’est entretenu, par exemple, non seulement avec les responsables du dispositif formation langue chez Renault, mais aussi avec les superviseurs des opérateurs afin d’avoir plus de renseignements sur leur poste de travail, leurs besoins langagiers, leurs attentes et en ce qui consistait le stage à Douai. On a également suivi des stages chez Renault pour mieux connaître leur travail. Dans un centre de formation, on a participé à un atelier qui consistait à simuler une chaîne de fabrication et de montage de voitures. En tant qu’opérateurs séniors, on y “a travaillé” en équipe, construisant une voiture miniature. On a également collecté des documents authentiques concernant l’industrie automobile. D’autres types de documents aussi se sont avérés utiles: cassettes-vidéo réalisées par Renault, documents écrits internes et externes de l’entreprise.

Une autre démarche entreprise a été celle de savoir à quel milieu les apprenants allaient être exposés en France.

Après 104 heures de formation, ils devraient être capables de suivre un stage de deux mois chez Renault, en France. Et pour cela, ils devraient être performants au niveau de la compréhension orale étant donné qu’ils allaient travailler sur une chaîne de montage. Deux inconvénients: le bruitage permanent autour de la chaîne et le langage qui était soit familier, soit régional. L’après-midi, ils suivraient dans le cadre de la formation technique, des cours théoriques où ils devraient être capables de lire des documents de spécialité. En plus, ils devraient être à même de se débrouiller en français à l’extérieur de l’usine, faisant face à des situations de la vie quotidienne à l’hôtel, au restaurant etc. Cela leur permettrait d’établir des rapports avec les Français, la culture locale. Cette expérience favoriserait les relations entre patron français et employé brésilien dans l’usine Renault du Brésil.

Grâce à cette étape d’analyse, on a pu relever pour ce projet les besoins langagiers et d’autres, puisque “ce qui distingue [le FOS] du [français] général n’est pas l’existence de besoins en tant que tels, mais la conscience de ces besoins”.²

2 HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning centred approach*, C.U.P., New Directions in Language Teaching. London, 1987. [C/ AUTOR: Do que se trata?]

Le montage du projet

En effet, on s'est aperçu que le programme à établir devrait jouer sur plus d'une dimension et que les enjeux discursifs impliqués étaient multiples. À partir de l'inventaire mené, on a fait un découpage des savoir-faire qui devraient permettre à notre public d'accomplir quelques tâches, à notre avis prioritaires, partant de la dimension linguistique des acquis futurs jusqu'à la dimension du comportement. Quatre axes, donc, allaient composer le programme du cours: la compréhension et l'expression orale, la lecture compréhensive et les connaissances culturelles.

D'abord, si les opérateurs avaient des tâches à accomplir dans l'usine soit avec les moniteurs français chez Renault du Brésil, soit avec leurs coéquipiers en France, la priorité serait donnée à la compréhension et à l'expression orale. Donc, pour assurer l'enseignement/apprentissage du français général, on a choisi la méthode *Tempo 1* – Les Éditions Didier/Hatier, 1996, en fonction de son actualité et de ses nombreux documents sonores visant l'acquisition de la langue et l'interaction verbale. Cette méthode n'a joué que le rôle de fil conducteur d'une progression linguistique, car les professeurs envisageaient surtout privilégier une méthodologie éclectique, à leur avis plus adéquate à ce cas. En dehors de ce cours de langue orale, l'usage de l'oral a été aussi privilégié dans un cours de conversation qui se faisait à partir des documents authentiques écrits et en vidéo, surtout des ceux qui reflétaient l'espace de l'usine et ses activités.

Puis, les documents internes de description et d'explication pour le montage des voitures ont fait l'objet de lecture. On a élaboré un cours de lecture compréhensive en nous appuyant sur l'approche "français instrumental".

Le troisième axe de travail prenait en compte l'inquiétude que les opérateurs ressentaient au cours de leurs contacts avec les Français pendant le travail à l'usine et surtout par rapport aux futures relations à entreprendre dans les mois suivants, en France, ce qui a débouché sur un cours qui privilégiait la dimension de l'interculturel. Deux professeurs de nationalité française y jouaient un rôle fondamental.

L'emploi du temps comptait quatre professeurs assurant chacune un de ces objectifs. Cette diversité s'est avérée très satisfaisante puisque non seulement elle respectait les besoins relévés, mais encore permettait que les apprenants aient des contacts avec des "informateurs" divers et évitait la monotonie d'un seul enseignant pendant des unités de temps assez longues (v. tableau).

Même si nos efforts étaient de proposer un cours fondé sur les attentes et les besoins du groupe, il ne nous a pas été toujours possible de faire en sorte que les procédés soient en conformité. Parfois, on a dû s'adapter aux contraintes de leur réalité. Par exemple, les vingt-trois élèves ont été partagés en trois groupes en vue de leur formation technique à l'usine, car celle-ci et la formation linguistique avaient lieu en même temps. Donc, la modalité retenue pour démarrer la formation linguistique de chaque groupe a été adaptée à leur disponibilité d'horaire et/ou leur voyage en Argentine pour suivre un stage.

Observez le tableau concernant les modalités de cours et le nombre d'heures:

Groupes	Nombre d'élèves	Modalité initiale du cours	Nombre d'heures au total
1	8	Immersion de 30 heures Six heures par jour	108
2	11/9 ³	Cours extensif de 30 heures Deux fois par semaine	112
3	4	Cours intensif de 40 heures Tous les jours	92

L'évaluation

Pour cette formation à plusieurs objectifs, il est censé que l'évaluation porte sur le savoir-faire linguistique aussi bien que sur ce qui relève du comportement. Selon M. Henao, "déterminer des objectifs comportementaux signifie que quelqu'un en fin de formation est tenu de faire quelque chose, prouvant par là que l'objectif est atteint; le comportement doit être observable d'une manière ou d'une autre".⁴ C'est-à-dire il était nécessaire que ces opérations soient évaluées non seulement au cours de la formation, mais aussi après ce moment de formation "lorsque les apprenants sont en train de faire ce pourquoi ils ont appris le français".⁵

3 Deux opérateurs ont été licenciés au cours de la formation.

4 HENAO, M. Des agronomes à Montpellier. Une unité pédagogique, da description. *Reflet*, n. 28, p. 37-39, nov. 1988.

5 HENAO, op. cit. [C/ AUTOR – mesma pág?(Id.)]

Pourtant, pour satisfaire les exigences du client, avant leur départ en France, on a dû effectuer une évaluation portant uniquement sur les acquisitions linguistiques, même si nous considérons cette proposition très ponctuelle et éloignée du projet qu'on avait mené. L'examen consistait en une écoute visant vérifier leur niveau de compréhension orale et un entretien avec un professeur de français sur des thèmes variés, mais concernant leur réalité pour vérifier leur performance en expression orale. Notés sur dix, ces tests nous ont permis d'identifier trois groupes: le premier groupe, composé de 7 élèves, a obtenu autour de 50%. Ce sont ceux qui ont acquis une bonne partie des connaissances, mais qui ont dû mal à s'en servir, soit parce qu'ils étaient timides, soit parce qu'ils se reposaient sur leurs camarades. Le deuxième groupe avec 9 élèves se situait autour de 70% du résultat attendu. Certains avaient été longs à "démarrer", par exemple, puisqu'ils avaient commencé le cours par la modalité *cours extensif*, à raison de deux rencontres par semaine. Puis, s'ils avaient eu un peu plus de temps pour ce travail, ils auraient certainement mieux atteint les objectifs. Le troisième groupe formé de 5 élèves a obtenu près de 85% du résultat. L'élève qui a eu le meilleur résultat (93%) avait toujours fait preuve des connaissances très solides aussi bien au niveau du portugais que celui des connaissances culturelles.

Enfin, ce qu'on regrette, c'est que pour des raisons pratiques, le retour qu'on attendait des responsables du dispositif formation langue de chez Renault n'a pas eu lieu. A notre avis, l'évaluation convenable de ce projet devrait se dérouler au moment où les opérateurs se verraient exposés à leurs activités en France. Toutefois, on pourrait aussi dire que s'il n'y a pas eu de manifestations formelles originaires de France, il n'y a pas eu non plus d'appréciations négatives, ce qui nous amène à en déduire que le groupe d'opérateurs s'est bien débrouillé. D'ailleurs, d'une façon informelle, on a eu des échos positifs de leur performance lors de leur stage à Douai par l'intermédiaire des opérateurs eux-mêmes.

Les résultats de l'expérience

Tout d'abord, il est à remarquer l'importance de cette expérience du fait qu'elle ouvre l'Université à un groupe de la société que de façon générale se trouve distant de cette institution par des raisons de *n* nature. D'autre part, que les réactions plutôt positives du côté des apprenants et des enseignants engagés dans ce processus pédagogique nouveau ont été le résultat des fortes motivations. Les premiers, grâce à un nouvel emploi et à un voyage à l'étranger

qui leur assureraient du prestige social (certains, par exemple, étaient au chômage); les derniers, en fonction d'une maîtrise de nouvelles démarches pédagogiques qui leur permettraient de mieux s'intégrer à un nouveau marché de travail.

En outre, la gestion de cette formation si particulière et l'expérience acquise nous ont tous dotés, les professeurs de FLE du CELIN, d'une autre perspective de l'enseignement de la langue, car, le plus souvent, les enseignants se retrouvent à l'écart de la dimension spécifique qu'une langue peut avoir. D'après Holec, ils sont tentés "de limiter [leur] rôle à enseigner la langue pour que les apprenants la sachent et non pour qu'ils s'en servent".⁶

Cette expérience, grâce aux transformations linguistiques importantes du public cible, aux gains didactiques et pédagogiques obtenus par les stagiaires et professeurs du CELIN a été remarquable: pour préparer un cours de Français sur Objectifs Spécifiques il a fallu non seulement chercher de nouvelles informations (techniques, interculturelles...), mais aussi concevoir une nouvelle façon d'enseigner. En outre, ces professeurs ont eu l'opportunité de connaître un public autre que celui auquel ils étaient habitués.

Cette expérience nous a tous enrichis: un cours avec des objectifs spécifiques qui a pu ouvrir sur des horizons très larges, autrement dit, la prise de conscience de deux réalités sociales différentes (française et brésilienne) et, la perception par quelques élèves de différences de fonctionnement des deux langues: le portugais et le français.

RÉSUMÉ

Depuis 1996, des professionnels de la langue française constatent que l'intérêt vis-à-vis du français comme langue étrangère se renouvelle grâce à l'implantation des entreprises d'origine française dans leur région. Cela a permis que le français soit perçu non seulement comme une langue de culture, mais aussi comme une langue de contact et d'échange économique. Entreprise, instituts de langues et professeurs démarrent vers une expérience inédite d'enseignement du français.

Mots-clés: FOS (français sur objectifs spécifiques), acquisition de langage, besoins langagiers.

6 HOLEC, H. Souvent thème varié: le cas des objectifs. *Mélanges Pédagogiques*, Nancy, p. 75-88, 1988.

RESUMO

A partir de 1966, profissionais da língua francesa constatam que o francês como língua estrangeira desperta novo interesse com a implantação de empresas de origem francesa na região, o que contribui para que o francês não seja mais visto só como uma língua de cultura, mas como uma língua de intercâmbio comercial. Empresa, centro de língua e professores iniciam uma experiência inédita de ensino da língua francesa.

Palavras-chave: Francês com objetivos específicos, aquisição, necessidades languageiras.

RÉFÉRENCES

BEACCO, J-C.; LEHMANN, D. Publics spécifiques et communication Spécialisée. *Le Français dans le Monde*, Paris, 1990.

EURIN BALMET, S.; HENAO DE LEGGE, M. *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette, 1992. 256 p. (Aupelf-Uref).

HENAO, M. Des agronomes à Montpellier. *Reflète*, n. 2, p. 54-55, sept./oct. 1982. **[C/ AUTOR: ref. diferente da nota/ HENAO DE LEGGE?]**

HOLEC, H. Souvent thème varie: le cas des objectifs. *Mélanges Pédagogiques*, Nancy, p. 75-88, 1988.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KAHN, G. Différentes approches pour l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, 5. *Le Français dans le Monde*, p. 144-152, jan. 1995.

_____. Des lecteurs et des textes. *Point Commun*, la Revue du Français des Affaires et des Professions, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, n. 3, p.12-14, jan. 1988.

LEHMANN, D. L'identification des besoins en langue étrangère des publics spécifiques: préalables à leur opérationnalisation. *Bulletin CILA*, n. 37, 1983.

_____. Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers? *Le Français dans le Monde*, n. spécial, Paris, 1990.

_____. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Les programmes en question. Paris: Hachette, 1993. 224 p. (References).