

Vers une didactique convergente du technolecte scientifique en milieu universitaire marocain

Malika Bahmad

Université Ibn Tofaïl, Kénitra, Maroc

Résumé : Cette étude traite de la problématique, du contexte et de la complexité inhérente à l'élaboration d'un programme de formation qui vise à outiller les étudiants LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) de compétences langagières dans un contexte plurilingue. Nous y discuterons de la pertinence d'inscrire l'enseignement/ apprentissage du technolecte dans une approche didactique convergente permettant aux étudiants, à travers des ressources en ligne, d'interagir et de construire du sens, à des degrés divers, dans des langues différentes. Exposer les apprenants à des activités numériques, traitant du même sujet dans plusieurs langues, les inciterait à s'appuyer sur des aptitudes et des habiletés acquises dans une langue pour apprendre une autre langue. Les apprenants deviennent acteurs de leur propre apprentissage en construisant une conscience métalinguistique et en convoquant les stratégies pratiquées en langue maternelle (L1) pour l'acquisition de la langue seconde (L2).

Mots-clés : étudiants LANSAD; technolecte; didactique convergente; compétence plurilingue; TIC; cognitivisme; socioconstructivisme; conscience métalinguistique

Abstract: This article deals with the problematic, context and complexity related to the development of a training program that aims at providing LANSAD (Languages for specialists of other disciplines) students with tools to promote language skills in a multilingual context. We will discuss how relevant it is to integrate the teaching / learning of technolect in a convergent teaching approach, thus allowing students via online resources to interact and construct meaning, to different degrees, in different languages. Exposing learners to digital activities evolving on the same subject in several languages will encourage them to use acquired language skills to learn another language. Learners take hold of their own learning; they build a metalinguistic awareness using first language (L1) strategies to facilitate second language (L2) acquisition.

Key words: LANSAD students; technolect; convergent teaching approach; multilingual skills; TIC; cognitivism; social constructivism; metalinguistic awareness

Introduction

Chaque situation d'apprentissage est spécifique. Les interventions didactiques sont toujours complexes et tributaires des contextes. Lorsqu'elles s'inscrivent dans le cadre de la recherche-action, le lien entre les théories et l'action de terrain doit être soigneusement étudié¹. La problématique traitée dans cette contribution émane de l'observation des pratiques de l'enseignement/apprentissage du français, langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques à l'université marocaine. Nous y présenterons le contexte et la complexité inhérente à l'élaboration d'un programme de formation en Langues pour les spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) qui vise à outiller les étudiants de compétences langagières dans un contexte plurilingue. Nous y discuterons la pertinence d'inscrire l'enseignement/apprentissage du technolecte dans une approche didactique convergente. Nous nous proposons à travers des expérimentations menées sur le terrain, de discuter trois hypothèses :

- L'acculturation des étudiants au technolecte de leur spécialité, leur offrirait la sécurité linguistique dont ils ont besoin pour s'intégrer et réussir à l'université.
- La mise à contribution des compétences plurilingues, à travers une didactique convergente favoriserait la construction du sens par la mobilisation de ressources langagières multiples.
- Les activités d'« interaction » et les tâches signifiantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication (TIC), permettraient l'acquisition du technolecte de spécialité par la « co-construction » des connaissances à laquelle l'étudiant prendrait part.

Dans un premier temps, nous commencerons par l'identification du problème de terrain qui justifie notre intervention. Nous montrerons que la réponse

¹ Marie Françoise Narcy-Combes, « Contexte(s) et apprentissage des langues à l'université : considérations théoriques et applications pratiques », *Colloque international du REMADDIF Didactique des langues. Un état des lieux*, Faculté des sciences de l'éducation Rabat (Maroc), 2013.

didactique n'est jamais simple lorsqu'il s'agit de contextes plurilingues. Nous nous arrêterons sur les théories qui ont permis de construire la réponse au problème posé par le contexte spécifique des étudiants LANSAD et qui intègre simultanément des éléments de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des théories de l'apprentissage.

Le contexte

Le monde est plurilingue et pluriculturel. On estime à peu près entre 6000 et 7000 langues dans le monde. La diversité linguistique tend à correspondre au découpage territorial et national. Les territoires où on n'utiliserait qu'un seul idiome n'existent pas. Les langues sont plurielles de nature. Il n'y a pas de langue qui ne soit différemment maniée par ses locuteurs d'une région à l'autre, d'un groupe social à l'autre, voire, d'un individu à l'autre. L'interdépendance internationale croissante entre les pays, grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), à l'ouverture des marchés, à la délocalisation, à la libre circulation des individus et au contact des langues, incite à ne plus raisonner en termes de cloisonnement ou d'hégémonie d'une seule langue. Les aménagements linguistiques mettent, de plus en plus, l'accent sur le multilinguisme et le plurilinguisme, perçus comme de vrais leviers de développement économique des nations et d'insertion sociale des individus. La promotion du multilinguisme et du plurilinguisme s'impose comme la condition sine qua non pour vivre l'interdépendance internationale croissante sans conflit et pour permettre aux langues en contact de s'influencer mutuellement et de coexister ensemble en harmonie sur un même territoire. L'option du plurilinguistique et de l'interculturalisme, envisagée à la fois selon une vision mondialiste, nationaliste et individualiste est d'une importance capitale à plusieurs égards. Elle permet à chaque nation de préserver sa langue (ses langues) et de communiquer avec les autres. Elle représente pour les individus une augmentation des opportunités de réussite professionnelle et sociale en donnant à chacun la chance de disposer d'un portefeuille de compétences plurilingues et interculturelles de plus en plus demandées sur le marché du travail.

Dans ce contexte de la communication planétaire, le Maroc accorde une grande importance à l'acquisition des langues, considérée comme facteur fondamental du développement économique du pays et de l'insertion sociale des individus. Le développement du pays repose sur l'accès au progrès technologique, à la science et au savoir-faire, à travers les langues étrangères. Cependant, malgré plusieurs réformes et de grands efforts déployés pour régler la question des langues, on déplore sans cesse l'échec par lequel ces expériences se soldent. Les différents aménagements linguistiques mis en œuvre ne réussissent pas à réaliser les résultats attendus parce qu'ils ont, à chaque fois, opté pour le plurilinguisme soustractif. Nous vivons au Maroc, depuis le processus d'arabisation lancé en 1986, un bilinguisme scolaire sectoriel arabe-français.² Cette fracture linguistique, lourde de conséquences, constitue un sérieux facteur d'insécurité linguistique, d'abandon et de décrochage pour les étudiants aux prises avec un nouveau contexte éducatif qui leur impose non seulement une nouvelle méthodologie de travail mais aussi une nouvelle langue d'enseignement. Les cultures d'enseignement sont différentes d'un cycle à l'autre. Dès que les étudiants intègrent l'université, ils changent d'environnement et de culture scolaire. Ce changement ne concerne pas seulement l'aspect méthodologique. L'étudiant doit pouvoir s'adapter à ce nouveau contexte, en développant des compétences globales, mais également des ressources et des habiletés communicatives et pragmatiques d'interaction pédagogique. Il doit pouvoir mobiliser des stratégies d'apprentissage dans les différentes situations que lui offre ce nouveau cadre : en amphithéâtre, en classe de travaux dirigés, au laboratoire pour l'exécution de travaux pratiques, en groupe, en binôme ou seul. À leur arrivée au cycle supérieur, les étudiants se trouvent en situation d'échec à cause essentiellement du déficit linguistique qu'ils ont notamment en français, langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. Découragés, bon nombre de bacheliers scientifiques fuient les facultés des sciences et s'inscrivent dans des

²Les disciplines scientifiques et techniques s'enseignent en arabe au cycle secondaire, ces mêmes enseignements sont dispensés en français à l'université, créant ainsi un véritable hiatus entre les deux cycles.

filières de lettres, de sciences humaines ou de sciences sociales et juridiques dont la langue d'enseignement est l'arabe. À mesure que l'exigence des langues augmente sur le marché du travail, les chances d'embauche d'un nombre croissant de diplômés universitaires diminuent à cause de leurs carences linguistiques.

L'impact du hiatus linguistique n'est pas seulement d'ordre éducatif, mais il a aussi, en aggravant le clivage entre classe aisée et classe pauvre, une dimension sociale. En effet, les bacheliers issus de milieux favorisés et provenant des écoles privées affrontent leurs études supérieures scientifiques avec beaucoup d'aisance et de sécurité. Ceux qui viennent d'un milieu défavorisé peinent à s'intégrer et à réussir leurs études. L'aménagement linguistique marocain n'offre tout simplement pas la même égalité des chances à tous, comme le préconisent la Constitution Nationale et la Charte Nationale d'Éducation et de Formation.

En effet, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (Lever 9) place la langue au centre d'enjeux politiques et économiques majeurs. Elle préconise d'offrir aux citoyens « l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active et (...) de poursuivre leur apprentissage, chaque fois qu'ils répondent aux conditions et détiennent les compétences requises ». Pour permettre aux individus d'évoluer dans des contextes plurilingues, elle recommande un certain nombre de mesures pour la maîtrise des langues officielles et étrangères :

- pour le préscolaire et le primaire, « la communication fonctionnelle dans une première langue, puis une deuxième langue étrangère »;
- pour le secondaire, l'« utilisation fonctionnelle » des langues étrangères et le « perfectionnement des compétences de communication linguistique »;
- pour les universités et autres établissements de l'enseignement supérieur « l'instauration de cours de mise à niveau et le développement d'apprentissages linguistiques fonctionnels.

Malgré ces préconisations, le système éducatif marocain continue de souffrir de nombreux dysfonctionnements, non seulement par rapport aux langues d'enseignement, mais également au niveau des langues enseignées dans la

mesure où les orientations didactiques et les pratiques pédagogiques sont encore ancrées dans les méthodologies traditionnelles et transmissives.

C'est ainsi que, malgré une enveloppe horaire de plus de 2000 heures d'enseignement de français au secondaire, à leur arrivée à l'université, les étudiants se trouvent en situation d'échec, d'abandon et de décrochage. L'étape d'audit linguistique menée à l'Université auprès des étudiants des établissements à accès ouvert a permis de dresser un bilan de leurs carences linguistiques à plusieurs niveaux.

Le test de positionnement, planifié dans le cadre du Programme d'Urgence 2009-2012 pour diagnostiquer le profil d'entrée des étudiants nouvellement inscrits à l'Université marocaine, révèle des résultats significatifs qui témoignent de l'échec de la politique éducative au Maroc. 14191 étudiants ont bénéficié du test de positionnement, ils représentent 45% des nouveaux inscrits dans les universités qui ont mis en place cette opération. Cet effectif concerne les trois établissements à accès ouvert. Sur l'ensemble des étudiants qui ont passé le test de positionnement au niveau national, 42% ont le niveau A1 (le niveau élémentaire 1 de l'échelle commune du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.). Ce pourcentage varie entre 40% et 46% : 40% en sciences juridiques économiques et sociales (SJES), 46% en lettres et sciences humaines (LSH), 44% en sciences et techniques (ST). Le pourcentage le plus élevé est enregistré dans les Facultés des lettres et des sciences humaines (FLSH).

Comment combler ce déficit linguistique au niveau de l'Université? Comment permettre aux étudiants d'accéder au savoir, à la science et à la technologie par une meilleure acquisition des compétences langagières? Comment leur permettre de s'appuyer sur leurs acquis et leurs connaissances antérieures pour favoriser leur réussite universitaire et par la suite leur insertion socio-professionnelle? Telles sont les questions qui seront discutées dans la deuxième partie de cette contribution.

L'acculturation et la socialisation au technolecte universitaire

L'apparition conjointe des besoins des étudiants LANSAD, des orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), des recommandations de la Charte Nationale, des sollicitations de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD), mise en place des modules langue et communication/langue et terminologie (LC/LT), et des préconisations des nouvelles approches en didactiques des langues a révélé des problèmes, liés au contexte universitaire marocain qui est, à l'image de la société marocaine, plurilingue. Les universités présentent, en théorie, plusieurs profils de communautés scientifiques en fonction des langues d'enseignement :

- Université immergée : la langue étrangère est utilisée dans tout le campus (le cas des universités privées) ;
- Université bi-plurilingue : facultés bi-plurilingues (facultés des lettres)/ facultés monolingues (facultés des sciences) ;
- Facultés bi-plurilingues: filières/ cours monolingues ;
- Facultés monolingues : filières/ cours monolingues.

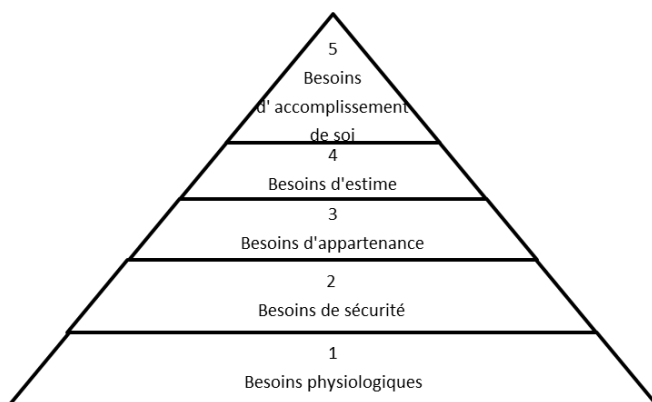
Comment assurer l'appartenance des étudiants nouvellement inscrits à ces communautés?

En interagissant avec le milieu dans lequel il évolue, l'individu est amené progressivement à se « modeler » en vue d'une intégration dans le groupe social en question et d'une adaptation à l'environnement social où il doit vivre et qui va lui permettre d'acquérir une « culture » à travers des normes, patterns, schèmes. La langue reste le meilleur exemple pour illustrer l'interaction de l'individu et du groupe social. Comme la maîtrise d'un code langagier est une acquisition sociale, la formation de l'identité sociale passe par une « socialisation langagière »³. Ainsi, pour favoriser l'intégration des étudiants au sein de leur nouvelle communauté universitaire, leur acculturation aux

³ Cédric Brudermaun, *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire analyse didactique d'une recherche-action*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2010.

technolectes de ce milieu s'impose par la maîtrise d'un habitus discursif qui soit adapté aux exigences de leurs spécialités. L'étudiant en difficulté d'intégration universitaire peut trouver sa place parmi ses pairs par la socialisation langagière. L'apprentissage d'une ou de plusieurs langue(s) représente ainsi un besoin physiologique, car il contribue à l'accommodation des individus à leur environnement⁴.

Dans la représentation pyramidale de la classification hiérarchisée des besoins humains de Maslow, les besoins physiologiques sont considérés comme basiques. La théorie dit que l'on ne peut « accéder » à un besoin tant que l'on n'a pas satisfait le précédent. Un étudiant en difficulté d'intégration aura du mal à satisfaire des besoins d'estime de soi et, encore moins, de l'accomplissement de soi, s'il n'arrive pas, auparavant, à s'accommoder à son environnement universitaire, à se sentir en sécurité linguistique et à développer le sentiment d'appartenance à un groupe social, celui de la communauté scientifique.



Pyramide des besoins d'Abraham Maslow

⁴ *Ibid.*

Selon Bourdieu, l'articulation individu / société s'opère grâce à la notion d'habitus⁵ qui correspond à l'« ensemble de dispositions durables et transposables, structure structurée prompte à fonctionner comme structure structurante ».

La spécificité de la communication scientifique ne réside pas seulement dans la terminologie, comme il n'est pas suffisant de faire succéder des phrases pour créer l'unité d'un texte. Les énoncés ne sont pas enchaînés de façon aléatoire, mais ils sont soumis aux normes du genre discursif dans lequel ils s'inscrivent. Ces normes sont fixées par le domaine et le groupe social.

D'après la théorie de l'apprentissage situé, l'apprentissage est perçu comme faisant partie intégrale et inséparable de pratiques sociales. Elle préconise la congruence de l'intervention pédagogique au milieu social dans lequel le processus d'apprentissage a lieu⁶. Dans leur situation d'apprentissage, les étudiants LANSAD sont plus confrontés au français de spécialités qu'au français général. La construction du savoir dépend largement de la maîtrise du discours disciplinaire. Il est donc pertinent, pour optimiser l'acte pédagogique d'une mise à niveau linguistique, d'opter pour un enseignement/apprentissage situé sur objectifs spécifiques.

Orientations didactiques

Le français n'est pas la langue première des étudiants. C'est la langue de scolarisation qu'on pourrait qualifier de L2. Le français d'enseignement est une langue d'interaction scolaire qui présente des spécificités par rapport au français ordinaire. La mission de l'enseignement de la langue à l'université, c'est de faire passer l'étudiant des formes langagières ordinaires à des formes discursives scientifiques en lui apprenant à s'appuyer sur ses capacités d'observation, de conceptualisation et d'appropriation. Le français d'enseignement est une langue d'interaction scolaire, une langue d'accès au savoir avec des variétés stables, normées, ritualisées qu'il est possible de décrire d'un point

⁵ Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

⁶ Jean Lave et Etienne Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

de vue linguistique, discursif et socioculturel. En plus de la compétence linguistique, l'étudiant est amené à développer une compétence pragmatique d'interaction pédagogique et à mobiliser des stratégies d'apprentissage dans les différentes situations de la vie scolaire.

Plusieurs expériences et orientations méthodologiques ont été entreprises et envisagées pour résoudre les questions soulevées par l'enseignement/apprentissage du français L2. Elles se sont enrichies de nouvelles démarches et approches méthodologiques en s'adaptant à l'évolution du public. Depuis la fin des années 50, le français n'est plus considéré seulement comme un objet d'enseignement, mais comme un moyen de communication et de réussite dans la vie professionnelle et personnelle. C'est pourquoi, actuellement, on ne parle plus d'un seul enseignement du français, mais de plusieurs types d'enseignements dont chacun nécessite une didactique spécialisée et une démarche prédéfinie. Comme le soulignent Porcher et Drouère,

D'une manière générale, il n'y a plus d'autres enseignements de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...] Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète.⁷

Un large éventail de méthodologies et de démarches, inscrites au sein de la didactique du français langue étrangère (FLE), s'offre aux différents acteurs pédagogiques.

Le français langue étrangère (FLE)

La didactique du FLE s'est développée indépendamment de la didactique du français langue maternelle (FLM) du fait qu'elle a visé des publics d'adultes non scolaires ou des publics scolaires dans d'autres institutions éducatives en dehors de l'éducation nationale française. Elle a été pendant une bonne partie du 20^e siècle influencée par les modèles de la linguistique, ce qui lui a valu l'appellation de « linguistique appliquée ». C'est Galisson qui,

⁷ Michel Drouère et Louis Porcher, « Introduction. À propos d'objectifs », *Les cahiers de l'ASDIFLE – Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14, 2003, p. 8.

en 1977, a proposé de remplacer cette appellation par « didactique des langues étrangères »⁸ vu que celle-ci se préoccupe des problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage qui ne sont pas traités dans le cadre de la linguistique.

Une démarche FLE commune a vu le jour avec la publication du CECRL et l'augmentation du souci d'unifier les démarches et les pratiques dans le monde entier afin d'optimiser l'enseignement du français et la diffusion de cette langue. Cette démarche se décline en quatre étapes décloisonnées et complémentaires visant la construction de la compétence langagière des apprenants :

- l'identification du public et de ses besoins : son niveau
- l'inventaire des situations de communication dans lesquelles se trouverait l'apprenant
- les actes de parole liés à ces situations
- un certain nombre d'énoncés pour exprimer ces différents actes de parole

L'élaboration des outils pédagogiques se fait à partir de l'inventaire des situations de communication quotidiennes ou professionnelles les plus fréquentes (thématique de la vie quotidienne : famille/ amis, ville/café/resto/hôtel, travail, vacances, voyage, ...) et des actes de parole liés à ces situations.

La démarche FLE est une démarche généraliste, lente et extensive très peu adaptée au contexte universitaire. Les thématiques et les tâches abordées ne s'inscrivent pas directement dans les préoccupations des étudiants et ne répondent pas rapidement à leurs besoins.

Le français de spécialité (FS)

Le terme de français de spécialité est né de la volonté de répondre aux besoins d'un public adulte, porteur d'une demande communicative universitaire professionnelle mais encore assez générale. Ce type d'enseignement particulier du FLE s'est d'abord concentré sur le français scientifique et technique

⁸ Robert Galisson, « ... SOS... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... SOS... », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, 1977, Paris, Didier Érudition, p. 78-98.

avant de s'ouvrir plus tard au domaine dit « des professions ». Les cours sont conçus par champs disciplinaires et non par filières pour des raisons très souvent matérielles. « C'est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. [...] Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité ». ⁹

Les spécialistes rangent sous l'étiquette de français de spécialité, l'ensemble des formations linguistiques spécialisées correspondant à des domaines et/ou des besoins professionnels donnés : le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique, le français des affaires, le français des relations internationales.

L'analyse de discours de spécialité outille l'enseignant aussi bien sur le plan didactique que méthodologique. Elle permet de dégager dans les productions langagières les formes linguistiques et discursives récurrentes dans chaque domaine de spécialité. Ce travail a donné lieu à l'élaboration de référentiels et de matrices discursives sur lesquels l'enseignant pourrait s'appuyer pour la conception de cours à l'intention de public spécialisés. Le français de spécialité correspond à un enseignement du FLE calqué sur des domaines (la médecine, le tourisme, les affaires...) avec des modules de formation et un ensemble d'outils pédagogiques déjà élaborés et édités. C'est pourquoi Mangiante et Parpette le placent avec le français général dans le champ du FLE et le distinguent du français sur objectif spécifique (FOS). Il revient à ces auteurs d'avoir distingué de manière claire le FOS du français de spécialité¹⁰. La distinction entre français de spécialité et FOS recouvre, au plan institutionnel et didactique, deux logiques : « celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande ».

Le FLE s'organise ainsi en domaines de formations différenciées :

⁹ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette- FLE, 2004, p. 17.

¹⁰ *Ibid.*

- une formation généraliste liée à un français général, elle s'adresse à des publics qui ont des statuts et des motivations variés et qui visent la découverte d'une autre culture étrangère et aussi de nouvelles relations avec l'autre et avec soi-même;
- une formation spécifique liée à un français plus spécialisé qui touche un domaine particulier : français scientifique, français professionnel, français médical, français juridique...

Le français sur objectif spécifique (FOS)

C'est une expression calquée sur l'anglais ESP (english for specific purposes), qui met l'accent sur l'objectif à atteindre, cet objectif est toujours au singulier. Elle désigne à la fois un type d'enseignement et des méthodes ou des ensembles pédagogiques.

Le FOS, à l'inverse du FS travaille au cas par cas, filière par filière et métier par métier, en fonction des besoins et des demandes d'un public précis. Le français de spécialité correspond à un ensemble de ressources et de démarches pédagogiques centrées sur des domaines de spécialité parmi lesquelles les enseignants puisent pour élaborer leurs cours, tandis que le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique. Le FOS est avant tout une démarche maîtrisée de conception de programme, visant des compétences de communication partielles, que l'on cherche à faire acquérir à un groupe de personnes déjà insérées dans la vie active. De manière générale, ces personnes exercent leur métier à l'étranger ou dans un contexte professionnel où le français sert de langue de travail. Former des guides touristiques, des réceptionnistes ou des téléopérateurs relève ainsi du FOS.

À la différence des enseignements de français de spécialité, qui s'étalent dans le temps, les formations en FOS se présentent souvent sous forme de sessions intensives. La précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en œuvre des programmes d'enseignement strictement délimités par les objectifs professionnels visés. Les contenus sont adaptés à chaque demande. L'élaboration d'un programme FOS, sans cesse revue au cas par

cas, suppose de l'enseignant une construction assez complexe, coûteuse en temps et en énergie. On réserve de nos jours l'appellation de FOS à des opérations très ciblées, nécessitant la mise en œuvre d'une ingénierie de formation pointue en cinq étapes :

- La demande de formation : un organisme demande à une institution d'enseignement d'assurer une formation en langue à un public particulier avec un objectif précis de formation, dans des conditions particulières de durée, d'horaire, voire de coût, etc.
- L'analyse des besoins : l'enseignant chargé de la formation essaie de déterminer les besoins de formation, c'est-à-dire les situations de communication auxquelles sont confrontés les apprenants et les savoir-faire qu'ils auront à acquérir. L'analyse des besoins consiste à traduire cette demande en besoins langagiers effectifs.
- La collecte des données : pour construire le programme de formation, l'enseignant doit entrer en contact avec l'institution pour s'enquérir des situations de communication, recueillir l'information, collecter les discours. La collecte des données sert à rassembler les matériaux correspondant aux domaines d'usage liés aux besoins langagiers ainsi déterminés.
- Le traitement des données : à cette étape, l'enseignant s'interroge sur le contenu et la forme des discours collectés. C'est cette étape qui va permettre de convertir ces matériaux bruts en contenus de formation par le traitement et l'analyse des supports écrits et audio-visuels collectés. L'enseignant adapte ces données au niveau et aux attentes des apprenants.
- L'élaboration des activités : à partir des données collectées et analysées, l'enseignant définit les situations de communication à traiter, les compétences langagières à faire acquérir ou à améliorer, les aspects culturels à étudier et propose des activités d'enseignement.

Le FOS s'organise en domaine de formation particulière. Il s'adresse à des publics du FLE qui ont déjà des besoins spécifiques, dans des domaines de compétences limitées, dans un contexte professionnel ou de spécialité.

Le FOS suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Il est très

coûteux, s'accommode mal d'un contexte institutionnel contraint comme celui de l'université¹¹. La démarche FOS reste, pourtant, la mieux adaptée pour ces publics nombreux et aux besoins très spécifiques et urgents.

Le français sur objectif universitaire (FOU)

Un nouveau concept « FOU » développé par Mangiante et Parpette et décliné au singulier comme le FOS. Il répond à la mobilité étudiante qui a fortement progressée. Ce public a déjà existé dans les pratiques du FLE mais il croît en nombre, en besoins, en diversités de filières et de niveaux. Il constitue un projet commun à tous les étudiants étrangers et par conséquent un objectif unique de formation: l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française.

Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public cible, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble.¹²

Comme le FOS, le FOU suppose des contraintes matérielles et temporelles justifiants d'établir des priorités pour faire face à une situation d'urgence. À cet effet, il emprunte au FOS sa démarche. Elle se fonde sur l'analyse des besoins avérés des étudiants pour établir un référentiel de compétences transversal à tous les champs disciplinaires. Il s'agit de classer les écrits universitaires à partir de règles de production transférables d'un groupes disciplinaire à un autre (Sciences humaines et sociales, économiques, sciences expérimentales, juridiques et selon une progression liée au parcours de l'étudiant).

La stratégie FOS-FOU est intéressante parce qu'elle fournit un outil de référence à partir duquel le concepteur peut prendre conscience des possibilités et impossibilités de son contexte et envisager les stratégies de remplacement les plus proches, les plus cohérentes, au regard de ce que serait une démarche FOS « idéale ».

¹¹ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le français sur objectif universitaire*, PUG, 2011.

¹² *Ibid.*, p.5.

Le français professionnel (FP)

La montée en puissance de l'appellation « Français Professionnel » est relativement récente : elle remonte au début des années 1990. Le français professionnel vise des compétences décloisonnées et transversales qui se rapportent à différents domaines professionnels à savoir : rédiger un compte-rendu, une lettre, une note à partir de supports variés (tableaux, réunion, conversation téléphonique). Plus orienté vers l'agir-professionnel, par les thématiques et les activités qu'il propose, il n'est pas tout à fait en congruence avec le domaine universitaire contraint par des technolectes de spécialités scientifiques et académiques.

Abstraction faite des particularités de toute approche didactique adoptée actuellement dans les classes de français langue étrangère, elles sont toutes d'accord sur la nécessité d'un enseignement basé sur :

- La primauté de la planification de la formation et de la fixation des objectifs en amont de l'enseignement.
- La centration sur l'apprenant en prenant en compte ses besoins.
- L'enseignement par niveau et par domaine
- La variation des compétences langagières.
- L'enseignement par tâche et par projet : efficacité d'un enseignement similaire à la vie réelle.
- une grammaire du sens, une grammaire situationnelle
- Le décloisonnement des activités : il s'agit de ne plus travailler chaque activité langagière de manière isolée.

Cependant, même si ces différentes pistes apportent des réponses diversifiées, plus au moins spécifiques, en fonction des profils des apprenants, elles adoptent une démarche monolithique et unilingue. Elles traitent le problème de l'acquisition des langues d'un point de vue exclusif : la solution pédagogique proposée vaut pour une situation où le français est envisagé comme la seule langue d'apprentissage possible. Elles écartent ainsi les contextes plurilingues où l'alternance codique peut être mise à contribution pour accéder au savoir et pour construire le sens. Elles restent attachées aux pratiques enseignantes afférentes à l'enseignement du français langue étrangère.

Or, à moyen termes, les étudiants qu'on souhaite former en FLE, en FOS ou en FOU, à leur entrée en première année de licence, auront besoin, une fois inscrits en troisième cycle, de lire et d'écrire en anglais pour leurs recherches et leurs publications. En d'autres termes, la démarche FOS et FOU, même si elle est appropriée au contexte universitaire, vu sa congruence aux discours de spécialités, reste insuffisante. Dans leur apprentissage, les étudiants mobilisent toutes les composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle y compris celles acquises antérieurement en d'autres langues : les compétences de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, les compétences à gérer la communication linguistique et culturelle et les compétences de décentration, de distanciation, d'analyse critique de la situation et des activités de communication et d'apprentissage, etc. La réalisation de ces compétences nécessite le recours à un répertoire de ressources, non seulement disciplinaires, mais également langagières et procédurales. Il est important de ne pas perdre de vue aussi qu'en dehors de la classe, les étudiants continuent à apprendre les uns des autres en convoquant des ressources langagières multiples. Le sens et la connaissance se construisent à travers des échanges qui ne se font pas uniquement ou exclusivement en français. Dans leur interaction, ils font un usage 'récompensateur' de toutes leurs ressources linguistiques¹³ dans la mesure où l'ensemble du répertoire linguistique dont ils disposent est activé.

Les étudiants ont besoin de stratégies de même que d'habiletés transversales qui n'appartiennent à aucune discipline particulière, ni à aucune langue particulière, et que les cycles scolaires leur auraient enseignées avant d'arriver au cycle supérieur. Il est ainsi utile, si on souhaite éviter le hiatus linguistique entre les différents cycles, de s'appuyer sur la compétence plurilingue des étudiants.

Une compétence plurilingue et pluriculturelle présente un profil transitoire suivant la trajectoire personnelle, éducative, sociale et professionnelle de l'acteur social, son histoire familiale, ses voyages... Posséder une compétence plurilingue

¹³ John J. Gumperz, *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives. Cette expérience prend appui sur des composantes sociolinguistique et pragmatique préexistantes, mais les élargit en retour. L'apprenant se base sur les compétences langagières déjà acquises pour construire des apprentissages ultérieurs des langues. Il installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans différentes langues. Il développe une meilleure compréhension du fonctionnement des langues et des stratégies d'apprentissage (les savoir-apprendre). L'apprentissage de L1 est réactivé dans l'apprentissage de L2. Il affine les savoir-apprendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre. L'apprenant plurilingue possède un répertoire interlinguistique plus riche que celui d'un apprenant monolingue, lui permettant d'opérer des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, des changements de codes quand les situations de communications s'y apprêtent.

La nécessité de gérer le plurilinguisme éducatif a suscité plusieurs aménagements dans différents pays, notamment à travers les activités du Conseil de l'Europe. Pour que la diversité linguistique soit un véritable moyen d'ouverture et de communication, il a fallu inscrire profondément cette finalité dans les perspectives des politiques éducatives, dans le but de réaliser l'union entre les pays européens même sur le plan linguistique. L'accroissement de la demande sociale en langues étrangères pour des considérations professionnelles a contribué à l'intégration du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs européens. Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues¹⁴ (Conseil de l'Europe, 2001), traduit en quarante langues, reste le document de référence le plus connu pour gérer le plurilinguisme. Plusieurs expériences ont été menées pour doter les apprenants de compétences plurilingues et pluriculturelles.

Le portfolio européen permet aux apprenants d'avoir une conscience claire de ce qu'ils apprennent, de ce qu'ils savent faire dans les langues avec lesquelles

¹⁴ Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Paris, Didier, 2001.

ils sont mis en contact. C'est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue étrangère, en milieu institutionnel ou autre, peut noter ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, et ce, afin de l'impliquer dans son apprentissage et de l'inciter à planifier ses apprentissages, à évaluer les progrès accomplis dans chaque langue et à noter les différentes expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif.

L'EUROPASS est un document tourné vers le monde du travail. Il a été promulgué en 2004 par le parlement européen et le conseil de l'Union Européenne. C'est un portefeuille composé de documents qui permettent à toute personne de faire connaître et de mettre en valeur ses compétences et qualifications en vue de l'insertion professionnelle.

Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives est le résultat des travaux menés par un comité scientifique créé en vue de la préparation de la conférence « Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe »¹⁵. Il a pour but de fournir les moyens d'une orientation commune pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives. Il prône une politique de diversité et de plurilinguisme.

Ces documents préconisent tous un aménagement linguistique offrant un choix diversifié de langues à apprendre dans lequel la L2 est accueillie comme un enrichissement et non pas comme une menace de L1. Ainsi l'éveil aux langues et l'enseignement précoce consistent à proposer différentes activités dans différentes langues qui pourraient être soit les langues de la scolarisation, soit des langues maternelles sans avoir pour ambition de les enseigner. La diversification des enseignements peut s'effectuer en termes de pluralité de parcours définis à partir de décisions sur les objectifs et le degré de compétence à atteindre par les apprenants. Pour une offre plus large, il n'est pas obligatoire de rechercher le même degré de compétence pour toutes les variétés linguistiques

¹⁵ Innsbruck, *Actes de la conférence « La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives »*. Conseil de L'Europe, mai 1999.

enseignées. Dans le même sens, certains pays accordent à l'enseignement bilingue, dit EMILE (L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), à parité horaire, une place privilégiée dans leur système éducatif. Ce mode d'apprentissage des langues repose sur l'enseignement d'une partie du programme en langue étrangère. Les dispositifs bilingues peuvent varier selon les âges, les régions, les lieux, les ressources humaines, dans la perspective d'apprendre et d'utiliser les langues pour communiquer, travailler, interagir dans différentes situations bilingues et dans le respect de la diversité linguistique et culturelle.

Toutes ces expériences cherchent à doter les apprenants d'une compétence plurilingue et pluriculturelle que le CECRL définit comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». La compétence plurilingue et pluriculturelle ne consiste pas en additions ou juxtaposition de compétences à communiquer distinctes et cloisonnées suivant les langues, mais bien en une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition »¹⁶. En d'autres termes, les variétés qui composent ce répertoire ne sont pas perçues de manière isolées, mais comme « une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné ». Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe¹⁷.

Pour Coste, Moore et Zarate la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.¹⁸

¹⁶ Conseil de l'Europe, 2001, *op.cit.*, p. 129.

¹⁷ Conseil de l'Europe, *Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, 2007a, p. 73.

¹⁸ Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage

Selon l'approche plurilingue et pluriculturelle développée par le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP)¹⁹, en continuité avec les préconisations du CECRL, les compétences globales sont des compétences qui mobilisent dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-être et savoir-faire valables pour toute langue et toute culture; portant sur les relations entre langues et entre cultures.

Ainsi on distingue les compétences globales qui renvoient à notre capacité d'action et de réflexion en contexte pluriel et les ressources qu'elles mobilisent selon les situations. Dans ce sens, l'apprenant qui se trouve dans une nouvelle situation d'apprentissage s'appuie sur des aptitudes et des habiletés acquises dans une langue ou culture particulière pour apprendre une autre langue et accéder à une autre culture.

Ces compétences sont de nature « situées », elles doivent s'appuyer sur plusieurs ressources pour être activées, c'est-à-dire « qu'elles ne se définissent/configurent de manière précise que lorsqu'elles ont à être activées dans une situation – à chaque fois différente – et pour une tâche donnée – elle aussi jamais totalement identique »²⁰. Ce qui veut dire que la mise en situation d'une compétence change d'un contexte à l'autre. La configuration de la compétence est délimitée par les tâches et les situations concrètes auxquelles elle s'adapte et pendant lesquelles l'apprenant mobilise une ou plusieurs de ses ressources qui délimitent sa configuration.

Le CRAP distingue deux « macro-compétences » qui délimitent des zones de compétences relatives au développement personnel « la Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » et à la gestion de la communication « la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité ». Trois zones de compétences se déclinent à partir de ces macro-compétences.

des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2009, p. 11.

¹⁹ Conseil de l'Europe, 2007a, *op. cit.*

²⁰ *Ibid.*, p. 43.

1. La zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. Dans cette zone interviennent plusieurs compétences liées à l'aptitude à communiquer :
 - La compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus,
 - La compétence de négociation,
 - La compétence de médiation,
 - La compétence d'adaptation.
2. La zone de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. Cette zone regroupe deux compétences en rapport avec le développement personnel en contexte plurilingue :
 - La compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques,
 - La compétence à mobiliser des stratégies d'apprentissage dans tout contexte.
3. La zone intermédiaire. Cette zone contient des compétences communes aux zones précédentes :
 - La compétence de décentration, permettant de relativiser et de changer de point de vue, en recourant à divers savoirs, savoir-être et savoir-faire.
 - La compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers, en mobilisant tous les savoir-faire et toutes les stratégies de compréhension et de production langagières.
 - La compétence de distanciation qui permet d'avoir un contrôle sur la communication et l'apprentissage.
 - La compétence à analyser de façon critique la situation et les activités où on est impliqué.
 - La compétence de reconnaissance de l'Autre.

La compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques, par exemple fait appel à d'autres ressources comme:

- Savoir-faire : savoir prendre en compte les différences sociolinguistiques/ socioculturelles pour communiquer.

- **Savoir** : savoir que la compétence à communiquer dont on dispose repose sur des connaissances d'ordre culturel et social généralement implicites, savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre; savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues.
- **Savoir-être** : valorisation par rapport aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures ; disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte, etc.

C'est dans ce sens que l'apprentissage de plusieurs langues en contexte scolaire constitue une richesse considérable, même si la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme déséquilibrée et évolutive. Les acteurs sociaux peuvent maîtriser une langue plus qu'une autre, le code oral plus que l'écrit ou inversement, le code linguistique plus que la dimension culturelle ou inversement, suivant plusieurs paramètres qui affectent leur biographie linguistique et culturelle : études, famille, lecture, voyage, loisirs...

La compétence langagière partielle s'inscrit dans une compétence plurielle et fonctionnelle et peut faire l'objet d'un apprentissage sur objectifs spécifiques. L'apprentissage de la langue met l'accent sur une compétence particulière en terme d'insertion dans un domaine particulier, par exemple privilégier la perception et l'expression orales dans la formation des téléopérateurs ou encore le français médical, le français juridique, le français des affaires...

Le technolecte

Il est intéressant de noter le recoupement entre cette approche et le concept de technolecte dans sa définition intégrée et intégrante, telle qu'elle est proposée par Leila Messaoudi :

Le terme technolecte vient prendre place logiquement dans le paradigme dialecte, interlecte, idiolecte, sociolecte, etc. sans pour autant désigner une langue à part. [...] C'est un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir-faire, dans un domaine spécialise. [...] Le terme de technolecte revêt un caractère générique et présente l'avantage d'englober tous les usages linguistiques des domaines spécialisés, qu'ils

soient normalisées ou non, écrits ou oraux, savants ou populaires, traditionnels ou modernes, techniques, scientifiques ou technologiques.²¹

Afin de développer les compétences métalinguistiques chez les étudiants, nous considérons que l'approche par technolecte est l'approche la plus appropriée pour répondre à la problématique de la synergie linguistique entre les différents cycles éducatifs au Maroc.

Chaque approche nécessite un cadre théorique et notre positionnement théorique pour l'approche par le technolecte s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique, appelée aussi didactique convergente. Pour Auger et Kervran, la théorie de l'action conjointe en didactique s'intéresse à la manière dont l'appropriation du savoir repose sur « la prise en compte de l'ensemble des langues en présence en classe et à la mise en œuvre de situations favorisant le développement des compétences langagières dans l'ensemble des disciplines scolaires, qu'il s'agisse des disciplines linguistiques (français langue de scolarisation, langue vivante étrangère ou autres), de l'Éveil aux langues ou des disciplines « dites » non linguistiques [...] Une telle entreprise est susceptible de permettre d'instaurer des passerelles entre les différents domaines d'apprentissage en présence »²².

La didactique convergente crée des connexions entre les langues, les sciences et leur intégration. À cet effet, l'étudiant doit mobiliser des ressources relevant à la fois du savoir, du savoir-être, savoir-apprendre et du savoir-faire.

De ce fait, apprendre une langue ne se résoudrait pas en la mémorisation d'un ensemble d'automatismes, l'apprenant ne doit plus subir de manière passive son apprentissage mais il doit y participer. Cette vision inscrit l'apprentissage du technolecte dans une perspective communicative et actionnelle.

²¹ Leila Messaoudi, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations? », Revue *META*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, id.erudit.org/iderudit/039607ar, 2010, p. 137-135. Site consulté le 16-10-2015.

²² Nathalie Auger et Martine Kervran, *Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion* : projetpluri-l.org/publis/, consulté le 16-10-2015, p. 2.

Du point de vue de cette approche, toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue s'articule autour de plusieurs actions accomplies par des acteurs sociaux (des individus). Ces derniers développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Leurs compétences s'inscrivent dans des contextes et des conditions variées pour réaliser des activités langagières. Ces activités sont présentées sous formes de textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers²³. Plusieurs stratégies sont mobilisées dans l'accomplissement des tâches. Pour la réalisation de ces tâches, l'apprenant doit recourir à un répertoire de ressources, non seulement disciplinaires, mais également langagières et procédurales²⁴.

Dans cette perspective, on se rend compte de l'importance de l'évolution de la posture des enseignants et des apprenants « en direction d'une expertise partagée dépassant le clivage enseignant/enseignés et la reconnaissance mutuelle et collective des compétences de tous et de chacun ». Les apprenants deviennent acteurs de leur propre apprentissage en construisant une conscience métalinguistique et en convoquant les stratégies pratiquées en L1 pour l'acquisition de la L2.

Cette approche fait émerger deux contraintes. D'un côté, il est difficile de trouver des enseignants de langue qui soient en même temps en mesure de s'introduire dans les spécialités et de manier avec une égale aisance les particularités discursives de plusieurs champs disciplinaires en deux ou trois langues. De l'autre, la perspective d'une équipe pluridisciplinaire pouvant intervenir en même temps et au même endroit se heurte au manque de ressources humaines et à la massification qui caractérise les établissements universitaires à accès ouvert. Pour pallier ces contraintes, l'alternative aux TIC offre des occasions multiples pour l'organisation d'apprentissages situés plurilingues, à travers des situations complexes, authentiques et signifiantes, qui donnent aux apprenants la possibilité de mobiliser leurs ressources et

²³ Conseil de l'Europe, 2001, *op. cit.*

²⁴ *Ibid.*

de construire ensemble des connaissances pour résoudre des problèmes. Ils développent ainsi leurs compétences et, en retour, ils obtiennent du groupe la reconnaissance, en tant que membre à part entière de celui-ci, en adoptant les mêmes savoirs, le même technolecte et les mêmes activités. La participation de l'apprenant à la construction de son univers d'apprentissage, par son auto-apprentissage et par ses choix d'apprentissage, développe son autonomie et modifie son apprentissage et ses capacités de réussite.

La modélisation d'un enseignement hybride, présentiel et distanciel, permet de combiner les activités individuelles dont l'étudiant a besoin, les activités en interaction (par deux ou en petits groupes), l'accompagnement par un expert et les ressources (en ligne ou hors ligne) gérées par une équipe plurilingue et pluridisciplinaire.

La conception de ce dispositif se positionne sur les fondements théoriques du cognitivisme et socioconstructivisme. Ce choix n'est pas arbitraire, il veut combiner les conceptions de l'apprentissage des deux théories. Le constructivisme met l'accent sur les capacités d'apprentissage propres à l'individu et le socioconstructivisme considère que l'apprentissage fait partie des activités sociales et que la connaissance se co-construit avec autrui. À cet égard, l'environnement numérique offre plusieurs possibilités de modélisations et d'applications pédagogiques²⁵. À distance et à travers une plateforme numérique pédagogique, les apprenants peuvent apprendre seuls, avec leurs pairs, avec d'autres apprenants en dehors de leurs universités et même de leur pays, comme ils peuvent être accompagnés et suivis par un enseignant/tuteur. Les plateformes permettent de concevoir des apprentissages situés qui offrent aux apprenants, par la réalisation de tâches concrètes, significantes et sociales²⁶ plusieurs possibilités de développer leurs compétences, de co-construire des connaissances et d'acquérir la culture de la communauté constituée par leurs pairs qui les considère, au retour, comme membres.

²⁵ Brudermann, *op.cit.*

²⁶ Jean-Paul Narcy-Combes, « Le tutorat, les micro-tâches et les macro-tâches dans l'enseignement des langues », *Séminaire organisé à l'Université Ibn-Tofail*, 2009.

En combinant des micro-tâches simples d'entraînement et des macro-tâches complexes d'interaction et de collaboration, le dispositif hybride met l'accent à la fois sur les capacités individuelles et sur l'implication collective des étudiants. Grâce au sentiment d'appartenance à la communauté de pratique²⁷ et à la socialisation universitaire qu'un tel dispositif va générer, les étudiants vont développer une posture positive vis-à-vis de leurs études, de la motivation et un effet d'émulation.

Il est ainsi possible de mettre en ligne des cours MOOC²⁸ et SPOC²⁹, des scénarios pédagogiques et des activités numériques diversifiés en versions arabe et française, dans un premier temps, ensuite anglaise. Les situations d'apprentissage proposées aux étudiants viseront à mettre en évidence les convergences et les spécificités des langues à travers plusieurs phases qui incluent à différents niveaux des échanges collaboratifs entre les apprenants pour la construction du sens sur un sujet donné : la sensibilisation, l'exposition, l'appropriation, la production et l'évaluation.

Les ressources, sous forme de leçons vidéos, de devoirs, d'exercices d'évaluation, inviteront les étudiants à passer d'une langue à l'autre, à travailler sur une des versions et d'aller vérifier leur compréhension dans les autres versions, à activer le mode en sous-titrage, à collaborer par binômes ou trinômes sur plusieurs versions et de faire ensemble les synthèses les rapprochement, les comparaison demandées, de réfléchir sur les micro structures ou sur les différents processus de mise en discours (oral/écrit) et d'utiliser les outils de relectures évaluatives pour améliorer les propriétés linguistiques et discursives des textes produits collectivement.

À l'issue de cette contribution, nous retenons que le contexte universitaire marocain constitue le prototype des conditions de la mise en place d'une

²⁷ Bruderermann, *op. cit.*

²⁸ L'acronyme MOOC signifie « Massive Open Online Course » que l'on peut traduire par « cours en ligne ouvert et massif ».

²⁹ L'acronyme SPOC signifie « Small Private Online Courses » ils fonctionnent sur le même modèle comme les MOOC mais ils seront réservé à des groupes réduits et sélectionnés.

didactique convergente du technolecte. L'acquisition du technolecte scientifique est prônée en simultanéité et en interdépendance avec l'acquisition des savoirs. Il possède des formes linguistiques et discursives récurrentes qui le distinguent des autres types de discours. Ainsi l'intervention pédagogique requiert une approche particulière qui consiste à organiser la formation selon un processus ingénierique fondé sur des besoins clairement identifiés des étudiants. À ce titre, nous soulignons l'intérêt de combiner la perspective technolectale à la démarche FOS/FOU pour une prise de conscience chez les apprenants des particularités du discours de leur spécialité. En outre, lorsque cette modélisation s'appuie sur un dispositif hybride plurilingue, elle développe la conscience métalinguistique des apprenants, en convoquant les ressources de leur répertoire plurilingue, et augmente leur responsabilisation et leur implication en devenant acteurs de leur propre apprentissage. La centration sur les apprenants et sur le développement de leur compétences plurilingues améliore leurs compétences globales (savoir, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être) et augmente leurs chances d'employabilité.

Mais il est important, pour atteindre ces objectifs, de pouvoir compter sur la conscientisation et l'implication de toutes les composantes institutionnelles par la constitution d'équipes pluridisciplinaires que fédère la même volonté interventionniste, orientée par les valeurs sociétales et les droits fondamentaux des apprenants à la formation, afin de donner à chacun les mêmes égalités des chances.

Références

- Auger, Nathalie et Kervran, Martine, *Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion*. projetpluri-l.org/publis/, consulté le 16-10-2015.
- Bourdieu, Pierre, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.
- Brudermann, Cédric, *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire analyse didactique d'une recherche-action*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2010.
- Conseil de l'Europe, *Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. 2007a.
- Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Paris, Didier, 2001.
- Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2009.
- Drouère, Michel et Porcher, Louis, « Introduction. À propos d'objectifs », *Les cahiers de l'ASDIFLE – Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14, 2003.
- Galisson, Robert, « ... SOS... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... SOS... », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, 1977, Paris, Didier Érudition, p. 78-98.
- Gumperz, John J., *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Innsbruck, *Actes de la conférence « La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives »*. Conseil de L'Europe, mai 1999.
- Lave, Jean et Wenger, Etienne, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal, *Le français sur objectif universitaire*, PUG, 2011.
- Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette-FLE, 2004, p. 17.
- Messaoudi, Leila, « Langue spécialisée et technoclecte : quelles relations? », *Revue META*, Montréal Presses de l'université de Montréal, id.erudit.org/iderudit/039607ar, 2010, p. 127-135.
- Narcy-Combes, Jean-Paul, « Le tutorat, les micro-tâches et les macro-tâches dans l'enseignement des langues », *Séminaire organisé à l'Université Ibn-Tofail*, 2009.
- Narcy-Combes, Marie Françoise, « Contexte(s) et apprentissage des langues à l'université : considérations théoriques et applications pratiques », *Colloque international du REMADDIF Didactique des langues. Un état des lieux*, Faculté des sciences de l'éducation Rabat, 2013.