

UNE ALTERNATIVE AU FOS/FOU : LA COMBINAISON PERSPECTIVE ACTIONNELLE-PÉDAGOGIE DE PROJET

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr
<https://www.christianpuren.com>



**Reprise du diaporama de cette conférence au format pdf commenté par écrit,
pour mise en ligne sur le site www.christianpuren.com**

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

1

Je me propose, dans cette intervention, de présenter pour l'enseignement-apprentissage-usage du français de spécialité à l'université une alternative didactique qui consiste en une combinaison entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet (1). C'est une alternative par rapport à l'approche dominante de type FOS/FOU, dont la conception, qui repose sur une combinaison entre l'approche communicative et la pédagogie par objectifs, date d'un demi-siècle, de l'époque, plus exactement de la publication des *Niveaux seuils* (1975 pour la version anglaise, *Threshold level*, 1976 pour la version française, *Un Niveau-Seuil*).

Cette alternative, comme toute orientation didactique, peut se révéler plus ou moins adéquate en fonction de l'environnement, et elle peut l'être de manière totale, ou de manière partielle en articulation (dans des périodes différentes) ou en combinaison (en même temps) avec les cours de type FOS/FOU. C'est aux responsables et enseignants universitaires algériens à en décider eux-mêmes en toute connaissance et responsabilité. Ce qui me paraît personnellement évident, cependant, c'est qu'on ne peut pas, en didactique des langues-cultures, ne pas tenir compte de l'existence de cette alternative, quelles que soient ensuite les décisions prises sur le terrain.

(1) Plus exactement, la perspective actionnelle a besoin pour son élaboration et mise en œuvre, comme toutes les méthodologies antérieures, a besoin de faire appel à différents modèles, dont, forcément, un modèle pédagogique. Dans son cas, il s'agit de la pédagogie de projet (j'y reviens au début de mon commentaire de la diapositive n° 8).

Résumé envoyé aux organisateurs

Une alternative au FOS/FOU : la combinaison perspective actionnelle-pédagogie de projet

L'enseignement-apprentissage d'une L2 comme outil de formation professionnelle à l'université relève par nature de ladite « perspective actionnelle », dont la pédagogie de référence est la pédagogie de projet. Il se trouve qu'il existe de fortes convergences entre (1) le projet de formation professionnelle à l'université, où se croisent la spécialité étudiée et la L2 ; (2) le projet tel qu'il est mis en œuvre dans la vie professionnelle, en tant que modalité privilégiée de travail ; (3) le projet de société, en tant que modalité de la vie citoyenne ; et (4) le projet pédagogique, en tant que modalité d'enseignement-apprentissage-usage de la L2 à l'université. Je présenterai l'exemple d'un cours conçu sur la base de cette combinaison entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet, « FRANMOBE », qui accompagne les étudiants latino-américains dans la conception et la préparation de leur projet de mobilité académique dans une université francophone, tout en leur fournissant un apprentissage initial ou continué du français.

Même si le contexte est très différent de celui des cours de français à l'université algérienne, ma thèse est que des cours conçus comme l'a été FRANMOBE, comme des projets pédagogiques globaux guidés par un référentiel actionnel, sont en mesure de constituer une alternative complète ou partielle aux cours de type FOS et FOU.

Deux références bibliographiques principales :

– PUREN Christian (dir.), *FRANMOBE, le français pour la mobilité étudiante. Guide Didactique*, <https://ifprofs.org/br/ressource-methodologique/Guide-didactique-FRANMOBE-deuxieme-edition-complete/63769021284b4>.

– PUREN Christian, DAVANTURE Adriana, « FRANMOBE, un programme original d'apprentissage du français dans le cadre de la construction de projets de mobilité étudiante », *Journal of international Mobility* 2022/1 n° 10, pp. 163-186, <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2022-1-page-163.htm>.

[https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/\(juin 2023\)](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/(juin%2023))

2

Sur cette alternative et sa mise en œuvre concrète, les références bibliographiques indiquée à la fin de mon résumé donneront plus de détails que je ne pourrai le faire dans les limites du temps imparti à cette intervention (45 minutes).

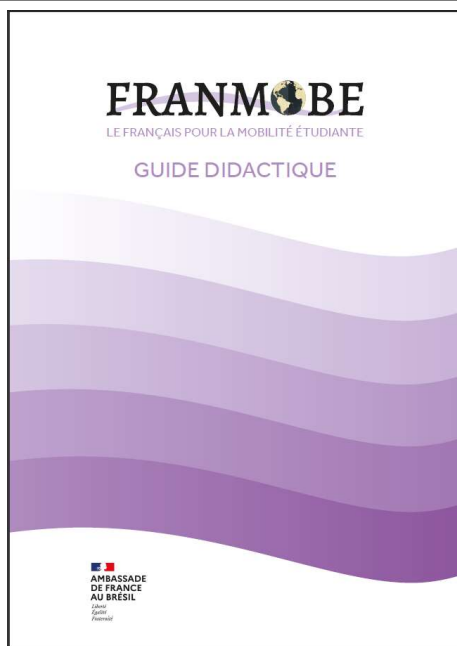
Comme dans toutes les conférences que je reprends sous cette forme de diaporama commenté par écrit, j'ai ajouté à mes commentaires des références bibliographiques qui permettront aux étudiants en didactique des langues-cultures, éventuellement, de compléter ou d'approfondir les idées présentées.

Les cours FRANMOBE sont conçus sur la base d'**un référentiel actionnel mis en œuvre au moyen de la pédagogie de projet**, avec comme objectif l'élaboration par chaque étudiant d'un projet individuel de mobilité académique dans une université francophone, élaboré et préparé au sein d'un groupe conduisant le même projet collectif d'apprentissage du FLE.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

3

Voici en quelques lignes une description de la méthodologie, de l'objectif et du public des cours FRANMOBE. Au-delà du type de projet et d'objectif de ces cours, la partie en gras de ce texte précise les conditions qui me paraissent nécessaires mais suffisantes pour imaginer une application de cette méthodologie à d'autres terrains : il faut et il suffit qu'il y ait un projet à la fois global suffisamment déterminé pour élaborer le référentiel actionnel correspondant, et que ce projet soit suffisamment commun pour que ce référentiel puisse être mis en œuvre sous la forme d'un projet pédagogique collectif.



Téléchargement libre à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/083

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

4

En mars dernier (2022) a été publié par l'Ambassade de France au Brésil, avec le soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en Amérique latine et en partenariat avec Campus France Brésil, un *Guide didactique FRANMOBE* (voir ci-dessus à gauche la page de garde) dont j'ai rédigé une « Présentation didactique » détaillée (première page à droite), et dont j'ai assuré la coordination ainsi que, avec un groupe d'enseignants expérimentateurs, la rédaction d'exemples de séquences de classe, qui couvrent à peu près le tiers du cours.

Le constat à l'origine de l'élaboration de ce cours a été celui d'une inadéquation des cours de FOS (Français sur Objectif Spécifique) - FOU (Français sur Objectif Universitaire) proposés aux étudiants brésiliens, principalement de disciplines scientifiques ou techniques, voulant apprendre le français avec comme projet d'aller ensuite compléter ou prolonger leur formation dans une université francophone. À ces apprenants débutants (il n'y a pas, en effet, d'enseignement du FLE dans le secondaire brésilien) étaient proposés des cours tels que l'entraînement à la prise de notes ou à la présentation d'exposés. Pour les préparer à ces cours spécifiques n'étaient disponibles éventuellement en amont que des cours de français général, ce qui ne correspondait pas à leur motivation à la mobilité dans le cadre de leurs études.

L'idée à l'origine de la conception de ce cours a été:

- en termes d'objectifs langagiers, de combiner la préparation du projet de mobilité, et l'apprentissage du français;
- en termes de contenus culturels, de préparer à la vie des campus francophones;
- et en termes d'orientation didactique, de combiner la perspective actionnelle et la

pédagogie de projet.

Le « projet FRANMOBE » était déjà conçu sur cette base, et des expérimentations sur le terrain avaient déjà eu lieu - qui ont d'ailleurs été exploitées pour la rédaction de certaines séquences de cours reproduites dans le Guide didactique -, avant qu'Adriana Davanture, à l'époque Attachée de coopération pour le français au Consulat de France à Rio de Janeiro et initiatrice du projet, ne me sollicite pour me joindre à son équipe. J'ai accepté immédiatement parce que mes recherches et la direction de manuels scolaires m'avaient déjà orienté précisément depuis longtemps vers cette combinaison, qui m'apparaissait naturelle, entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet(1).

(1) En ce qui concerne mes recherches personnelles, cf. les notices bibliographiques dans les rubriques « Perspective actionnelle » et « Pédagogie de projet » dans la rubrique « Bibliographies » de mon site (<https://www.christianpuren.com/bibliographies/>). J'ai proposé une mise en œuvre de cette combinaison dans le manuel de FLE *Version originale 4* (B2, Éditions Maison des Langues, 2012). On trouvera sur mon site (avec l'autorisation de l'éditeur) les reproductions suivantes de ce manuel :

- Avant-propos : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/031/>,
- Unité 5 : "Vivre ensemble », <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/> (descendre la page),
- Unité 7 : "Pouvoir le dire", <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/> (descendre la page).

The screenshot shows the Cairn.info website interface. At the top left is the logo 'CAIRN INFO MATIÈRES À RÉFLEXION'. To the right is a search bar with the placeholder text 'Vos mots-clés'. Below the search bar are four navigation tabs: 'REVUES' (highlighted in black), 'OUVRAGES', 'QUE SAIS-JE ? / REPÈRES', and 'MAGAZINES'. A breadcrumb trail reads: 'ACCUEIL > REVUES > JOURNAL OF INTERNATIONAL MOBILITY > NUMÉRO 2022/1 (N° 10) > FRANMOBE, UN PROGRAMME ORIGINAL...'. The main content area features a red book cover icon on the left, followed by the article title 'FRANMOBE, un programme original d'apprentissage du français dans le cadre de la construction de projets de mobilité étudiante' in bold black text. Below the title are the authors 'Christian Puren, Adriana Davanture' in yellow text. At the bottom of the article preview, it says 'DANS JOURNAL OF INTERNATIONAL MOBILITY 2022/1 (N° 10), PAGES 163 À 186'.

PUREN Christian, DAVANTURE Adriana. 2022. « FRANMOBE, un programme original d'apprentissage du français dans le cadre de la construction de projets de mobilité étudiante », *Journal of international Mobility* 2022/1 (N° 10), pp. 163-186, <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2022-1-page-163.htm> (mise en ligne sur Cairn.info le 05/05/2023)

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

5

Dans cette revue du programme de l'Union européenne Erasmus+ a été publié en mai 2023 un article que j'ai rédigé avec Adriana Davanture. On y trouvera dans la première partie la présentation institutionnelle et organisationnelle du projet FRANMOBE, à sa charge, et, dans la seconde partie, la présentation didactique que j'ai choisi de faire sous forme des sept caractéristiques qui distinguent les cours FRANMOBE des cours de type FOS-FOU.

Sommaire 2^e partie Puren & Davanture 2022

1. Un cours structuré par projets et miniprojets.
2. Une prise en compte des besoins langagiers émergents (pas d'analyse préalable des besoins langagiers).
3. Un référentiel sans contenus langagiers prédéfinis.
4. Des autoévaluations individuelles et collectives centrées prioritairement sur le processus de réalisation des projets (pas d'évaluations langagières individuelles orientées produit).
5. Une approche plurilingue (pas d'exclusivité ni même de priorité absolue à la L2).
6. Une première approche culturelle centrée sur la culture des campus francophones (et non pas sur la culture professionnelle ou la culture des études supérieures).
7. Une forte dimension éducative revendiquée.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

6

Voici ces sept caractéristiques, annoncées dans les titres des chapitres correspondants de cette seconde partie de l'article cité.

Dans cet article, je précise mon intention, qu'il me semble important de la rapporter textuellement ici :

En développant ici cette opposition volontairement schématique, nous ne préjugeons en rien de la réalité des cours de type FOS-FOU tels qu'ils ont pu et peuvent être proposés par des auteurs de manuels ou menés dans leurs classes par des enseignants mettant en œuvre les principes pédagogiques de base de leur profession, à savoir ceux de la pédagogie active, voire parfois de la pédagogie de projet. En particulier, lorsque les cours de type FOS-FOU sont donnés dans les universités d'accueil à un moment où les étudiants ont commencé à suivre des cours de spécialité, la situation d'usage est en permanence présente en parallèle avec la situation d'apprentissage. Cela permet, surtout dans le cas d'un travail interdisciplinaire entre un professeur de FOS-FOU et un professeur de spécialité, de proposer des activités à la fois d'usage et d'apprentissage telles que celles que privilégie la pédagogie de projet, puisque correspondant au double enjeu formatif auquel les étudiants, alors, sont réellement confrontés. À l'inverse, les cours FRANMOBE, comme prévu dans leur méthodologie et pédagogie de référence, font appel aux simulations de l'approche communicative en tant que procédés efficaces de préparation à la gestion de situations d'action authentiques. En guise d'action finale du Miniprojet 2 du Projet 1, par exemple, les étudiants imaginent devoir orienter un étudiant francophone perdu sur leur campus. Autre exemple : dans l'avant-dernière activité du dernier projet, les étudiants s'entraînent avec leur enseignant à leur futur entretien de mobilité. (§33)

Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE. Il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable, et, qualitativement, comme **l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative**. Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie communicative consiste sans doute à se pencher sur la mise en place d'un programme de FOS. (je souligne)

Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette,
Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours,
Paris, Hachette FLE, 2004, 160 p.

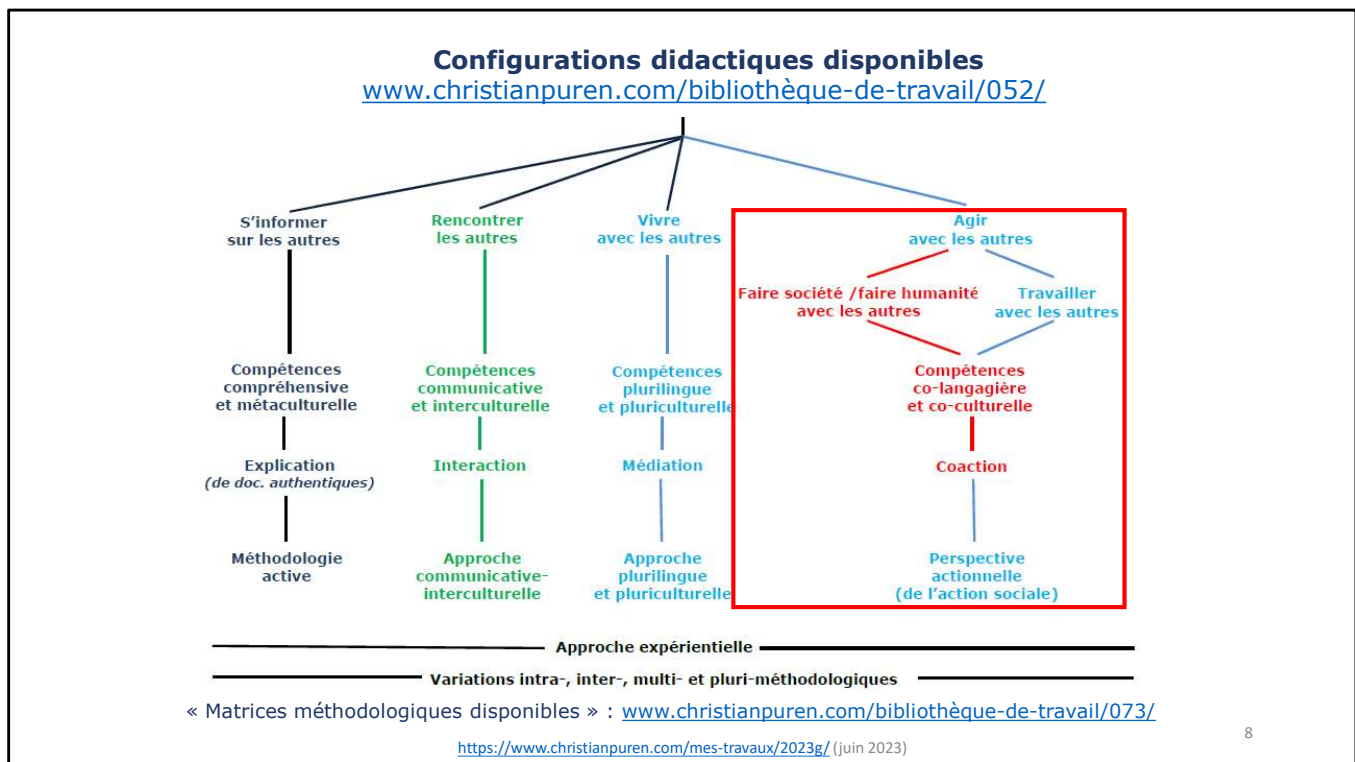
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

7

Comme je le disais au début de mon intervention, la conception didactique du FOS, reprise dans le FOU qui n'en est qu'une variante, date des *Niveaux seuils* des années 70. Ces documents du Conseil de l'Europe, qui déclinaient pour différentes langues le même système de sélection des contenus langagiers (l'« analyse préalable des besoins langagiers ») et de description de ces contenus (la « grammaire notionnelle-fonctionnelle »), ont fortement contribué à promouvoir à l'époque en Europe leur orientation méthodologique, qui était l'approche communicative.

On retrouve cette orientation méthodologique dans cet ouvrage de Mangiante & Parpette, l'un des ouvrages de référence du FOS (voir les références et la citation ci-dessus), et cette orientation a été conservée, à ma connaissance, jusque dans les cours et manuels actuels de FOS.

Je me propose maintenant de replacer cette approche communicative, dont se réclament les promoteurs du FOS-FOU, dans l'ensemble des configurations didactiques qui se sont succédé depuis le début du XXe siècle en Europe.



Une configuration didactique est constituée, pour prendre une métaphore biologique,

- d'un « noyau dur » constitué d'un objectif social de référence (c'est ce qu'on veut que les apprenants parviennent à *faire* en langue-culture étrangère à la fin de leur formation (1^e ligne horizontale en haut de ce schéma : ce sont les actions sociales visées), des compétences langagières et culturelles nécessaires pour que les apprenants puissent le faire (2^e ligne), et de l'activité langagière spécifique de chacune de ces actions (3^e ligne) tant en termes d'usage que d'apprentissage en classe ;

- et d'une méthodologie, qui va être élaborée dans l'environnement de l'époque à partir des modèles indispensables disponibles, qui sont linguistiques (types de description du fonctionnement de la langue), cognitifs (hypothèses sur les mécanismes cognitifs d'apprentissage des langues), culturels (conception de ce que sont les cultures), méthodologiques (en particulier recours à des composants méthodologiques préexistants (1)... et **pédagogiques**.

Le modèle pédagogique naturellement adapté à la perspective actionnelle, parce qu'elle vise la formation à l'action sociale dans des langues-cultures différentes, est la pédagogie de projet, parce que le modèle d'action social, dans tous les domaines (personnel, public, éducationnel et professionnel, pour reprendre la typologie du CECRL) est actuellement le projet (j'y reviens avec la diapositive n° 10 et ses commentaires).

Le CECRL de 2001 annonce, sans en tirer toutes les implications méthodologiques (parce que leurs auteurs restent enfermés dans le paradigme de la communication) (2), deux nouveaux objectifs de référence, le « vivre avec les autres » et l'« agir avec les autres » (partie en bleu du schéma). En rouge est mis ce qui m'a paru indispensable, dès la lecture de la version finale de ce document du Conseil de l'Europe, en 2001, pour compléter cette dernière configuration didactique (3).

On ne peut que constater que tous ces quatre objectifs sociaux de référence peuvent être pertinents dans l'enseignement des langues, tant scolaire et universitaire qu'aux adultes, de sorte qu'il faut considérer toutes les méthodologies correspondantes comme autant de matrices méthodologiques disponibles ((cf. la référence indiquée en bas de la diapositive ci-dessus, qui présente ces matrices de manière plus détaillée). Ces quatre matrices sont à sélectionner, articuler ou combiner de manière à les mettre en adéquation maximale avec les objectifs institutionnels ainsi que les besoins et attentes des apprenants.

Dans l'enseignement d'une langue de spécialité aux étudiants, par exemple, la formation à la communication est importante, bien entendu, mais aussi :

- la capacité à analyser et interpréter les documents, pour laquelle la méthodologie active propose un modèle d'opérations cognitives très élaboré, et très adaptable (4) ;
- le recours efficace non seulement à la L2, mais à la L1, voire à des L2+n (approche plurilingue) ;
- l'usage de la langue pour le travail, tant d'étudiant que de (futur) professionnel (perspective actionnelle).

Le FOS est peut-être « l'expression la plus aboutie de l'approche communicative » (citation sur la diapositive précédente), mais l'approche communicative n'est plus, depuis au moins deux décennies, l'expression la plus aboutie de la didactique des langues-cultures.

(1) Cf. mon article <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>.

(2) Cf. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/>.

(3) Cf. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », première publication dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Reproduction sur le site de l'association : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

(4) Cf. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/>.

Évolution historique des configurations didactiques en DLC

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence : « actions » (sociales)	Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : <i>composante transculturelle</i>	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	lire, parler sur	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles.	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	parler avec, agir sur	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4. compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	vivre avec, se parler	médiations intralangue (reformulations, résumés, synthèses ...), interlangues (traduction, interprétation...) et entre langue et action (procédures, prises de notes et comptes rendus d'activités...)	approche plurilingue (1990-?) et pluriculturelle
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : <i>composante co-culturelle</i>	agir avec, en parler avec/ entre (= se concerter)	Co-actions (actions collectives à objectifs collectifs) (= projets ou mini-projets pédagogiques)	perspective actionnelle (2000-?)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

9

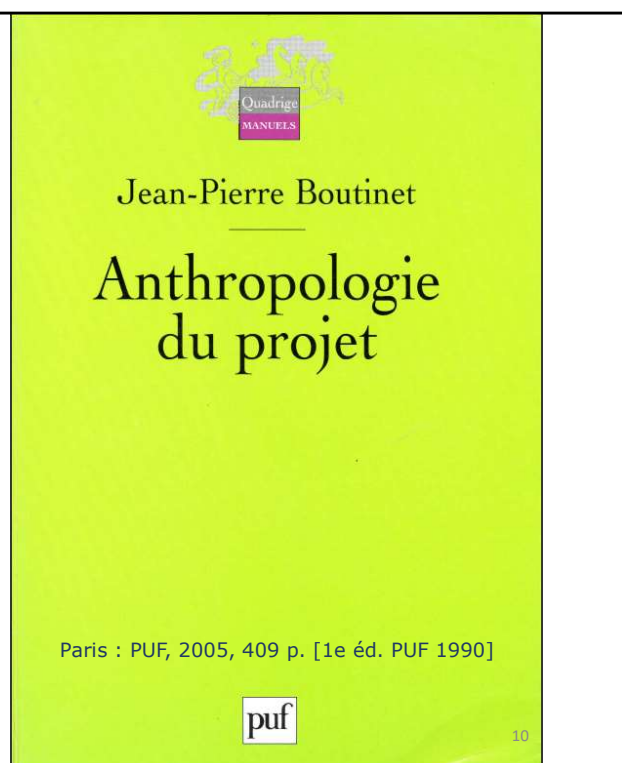
Ce tableau présente sous une autre forme les différentes configurations didactiques (y compris la toute première historiquement, correspondant à la méthodologie dite « traditionnelle », ou « de grammaire-traduction », dominante en France jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

Les deux colonnes encadrées de rouge sont celles de l'agir d'usage et de l'agir de référence de chacune de ces configurations. Ce qui apparaît à l'analyse historique, c'est une loi « transméthodologique » (*i.e.* qui s'applique dans toutes les méthodologies) d'homologie maximale entre l'agir d'usage visé et l'agir d'apprentissage utilisé pour cette visée. Ainsi, dans la méthodologie active, on enseigne à lire les documents principalement en faisant lire les élèves en classe (on pourrait parler d'une « méthodologie de la lecture, parce que la lecture y est à la fois l'objectif et le moyen de l'atteindre) ; dans l'approche communicative, on enseigne à communiquer principalement en faisant communiquer les élèves entre eux en classe (c'est d'ailleurs parce que la communication est à la fois l'objectif et le moyen de l'atteindre qu'on parle d'« approche communicative »).

Dès l'article de 2002 cité en note 2 des commentaires de la diapositive précédente, j'annonçais que ce principe d'homologie se maintiendrait sûrement dans la perspective actionnelle, et que donc on y formerait les élèves à l'action sociale en langues-cultures de la même manière, en les faisant agir socialement entre eux. J'ajoutais que la pédagogie correspondante était déjà disponible depuis longtemps : la « pédagogie de projet ».

Dès que l'action sociale est **une action collective complexe dans la durée**, sa forme privilégiée à notre époque est le projet.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)



Dès que l'action sociale est **une action collective complexe dans la durée**, sa forme actuellement privilégiée dans tous les domaines d'activité humaine est le projet. À tel point que l'auteur de l'ouvrage référencé dans la diapositive ci-dessus se propose d'élaborer une « anthropologie » du projet.

Taxonomie des projets rencontrés dans les situations quotidiennes de l'existence

Les âges de la vie entrevus comme situations existentielles à projet

- Le projet adolescent d'orientation et d'insertion
- Le projet vocationnel de l'adulte
- Le projet de retraite entre retrait et retraitement

Les activités à projet

- **Le projet de formation [professionnel]**
- Le projet de soin
- Le projet d'aménagement spatial
- Le projet de développement
- Le projet de recherche

... + le projet pédagogique

Les objets à projet

- Le projet de loi
- Le projet d'édifice
- Le projet d'un dispositif technique

Les organisations à projet

- Le projet de référence
- Le projet expérimental et participatif
- Un projet hybride: le projet politique

La société comme projet

- Le projet révolutionnaire
- Le projet autogestionnaire
- Le projet alternatif

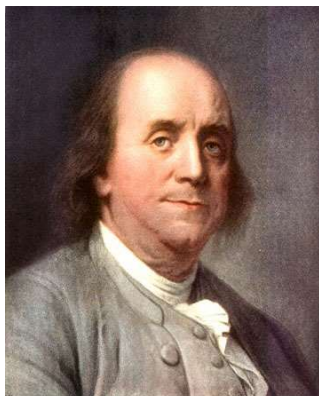
(J.-P. Boutinet 2005, p. 114)

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

11

Ci-dessus, les différents chapitres d'une partie de cet ouvrage de Boutinet, qui montre la diversité des domaines d'activité dans lesquels s'est généralisée la démarche de projet.

A cette taxonomie doit être ajoutée le projet pédagogique, auquel l'auteur consacre un chapitre entier.



*"Tell me and I forget, teach me and I may remember,
involve me and I learn."*

« Tu me dis, j'oublies. Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin (1706-1790)

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

12

Le recours au projet des élèves est très ancien en pédagogie. On le voit apparaître déjà implicitement dans cette citation de Benjamin Franklin. Un apprenant qui conduit, en articulation avec le projet d'enseignement, son propre projet d'apprentissage, est en effet un apprenant « impliqué » (1).

(1) Pour quelques brèves indications concernant l'histoire de la pédagogie de projet, on pourra consulter la première partie de la conférence intitulée « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles », « Diaporama seul », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/>.

REVERDY C. 2013. « Des projets pour mieux apprendre ? », IFÉ (Institut Français de l'Éducation), 24 p., <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

[Démarche de projet:] « démarche qui développe chez les apprenants leur capacité à «problématiser, s'informer et se documenter, contrôler et critiquer, organiser et planifier, réaliser et contrôler, communiquer et rendre compte, etc.» (p. 8)

L'apprentissage par projet est porteur de beaucoup d'espoirs pour l'éducation : en construisant le savoir des apprenants dans une perspective individuelle et professionnelle, en les initiant en même temps au travail en équipe et à une prise de responsabilité et d'autonomie, il paraît **motivant** et formateur [...] (p. 20, je souligne)

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

13

Cette citation de Reverdy présente quelques-uns des principaux effets positifs que les pédagogues actuels attribuent à la pédagogie de projet.

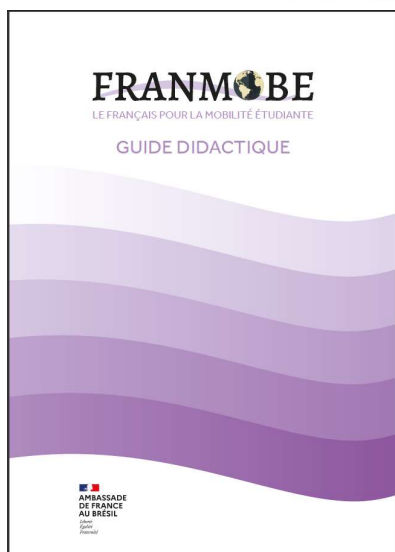
Dans la première citation apparaît l'intérêt de cette pédagogie pour une formation que l'on appelait jadis « intellectuelle », et que l'on appelle maintenant une formation à des compétences « transversales » parce qu'elles sont utiles dans tous les domaines, tant personnel (pour sa vie personnelle et familiale) et public (pour sa vie de citoyen) qu'éducationnel (pour tous types d'apprentissage) et professionnel (pour le travail).

Dans la seconde citation apparaît les deux valeurs fondamentales, elles-mêmes étroitement reliés entre elles, qui sont travaillées en pédagogie de projet : l'autonomie et la responsabilité, pas seulement individuelles, mais également collectives. On notera que l'approche communicative, en revanche, relevait clairement d'une philosophie individualiste en accord avec la société de son époque : on y parlait seulement de **stratégies individuelles** d'apprentissage (alors même que l'enjeu principal d'un cours collectif est au départ de se mettre tous d'accord sur une stratégie collective d'enseignement-apprentissage), et seulement d'**autonomie individuelle** (alors que l'autonomie collective est indispensable pour un travail de groupe efficace) (1).

J'ai souligné le terme « motivant » à la fin de la seconde citation sur la diapositive ci-dessus. Le terme mieux adapté à la pédagogie de projet serait « mobilisateur ». La motivation, dans une perspective actionnelle, apparaît en effet en tant que **mobilisation**, c'est-à-dire en tant qu'engagement personnel et collectif dans

l'action, ce qui exige précisément de l'autonomie et de la responsabilité individuelles et collectives.

(1) Cette analyse est confirmée par le fait que le « groupe de deux », qui est la forme de travail privilégiée pour la mise en œuvre de l'interaction en approche communicative, est en fait un dispositif de type interindividuel. Ce n'est pas un hasard si les sociolinguistiques intervenant en didactique des langues-cultures (qui sont plutôt, d'ailleurs, des didacticiens intervenant en sociolinguistique) se réclament souvent de Bakhtine, pour qui le dialogue est un échange entre deux interlocuteurs. Cf. par ex. Irina Tylkowski, « La conception du dialogue de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski [1929]) », *Cahiers de praxématique* n° 57, 2011, pp. 51-68, <https://doi.org/10.4000/praxematique.1755>.



Téléchargement libre à l'adresse <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/>

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

Je reviens maintenant à la mise en œuvre combinée de la perspective actionnelle et de la pédagogie de projet dans les cours FRANMOBE. Les quelques diapositives suivantes sont celles que j'ai utilisées en mars 2023 à São Paulo, dans une formation d'enseignants FRANMOBE, et c'est la raison pour laquelle elles prennent, comme celle-ci, un élément de la charte graphique du Guide (les vagues de couleur en dégradé).

La page de mon site indiquée en bas de cette diapositive indique également des liens vers plusieurs vidéos de présentation de ce Guide. Le téléchargement de ce Guide est possible également sur le site ifprofs du Brésil, mais après inscription : <https://ifprofs.org/br/ressource-methodologique/Guide-didactique-FRANMOBE-deuxieme-edition-complexe/63769021284b4>.

1. Positionnement pédagogique: la « pédagogie de projet »

1.1. Convergence entre les différents projets d'étudiants en situation d'apprentissage-usage d'une L2 à l'université

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

15

Je vais présenter d'abord le positionnement pédagogique de FRANMOBE, et nous verrons ensuite son positionnement didactique.

Convergence entre :

- le **projet** de formation professionnelle à l'université, où se croisent en particulier la spécialité et la L2 ;
- le **projet** tel qu'il est mis en œuvre dans la vie professionnelle, en tant que modalité privilégiée de travail ;
- le **projet** de société, en tant que modalité de vie citoyenne ;
- le **projet** pédagogique, en tant que modalité de d'enseignement-apprentissage-usage de la L2 à l'université.
- le **projet** de mobilité académique des étudiants, conçu individuellement mais préparé collectivement ;
- ... et la **perspective actionnelle**.

- **Pédagogie de projet :**

<https://www.christianpuren.com/bibliographies/pedagogie-de-projet/>.

- **Perspective actionnelle :**

<https://www.christianpuren.com/bibliographies/perspective-actionnelle/>.

[https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/\(juin-2023\)](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/(juin-2023))

16

Le positionnement pédagogique est bien entendu celui de ladite « pédagogie de projet ».

Ce qui caractérise les cours FRANMOBE, c'est d'abord une forte convergence entre les différents projets en jeu et la perspective actionnelle, méthodologie dont nous avons vu précédemment que la pédagogie de référence est la pédagogie de projet. C'est cette convergence qui a naturellement imposé le recours à la pédagogie de projet dans l'élaboration initiale des cours FRANMOBE.

En bas de la diapositive ci-dessus, je renvoie à deux notices bibliographiques sur mon site, dans lesquelles on trouvera bien entendu d'autres références que celles que mes propres publications.

1. Positionnement pédagogique: la « pédagogie de projet »

1.1. Convergence entre les différents projets

1.2. Homologie entre la micro-société classe et la société extérieure

Ce sont en effet :

- deux environnements multilingues,
- deux environnements multiculturels...
- dans lesquels doivent être menés des projets individuels et des projets collectifs.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

17

Dans la perspective actionnelle, contrairement à ce qui se passait dans l'approche communicative (qui devait recourir pour cela à la simulation), il y a une homologie naturelle entre la société extérieure multilingue et multiculturelle dans laquelle on veut préparer les élèves à agir, et la microsociété classe : cette dernière est en effet un milieu multilingue (il y a au moins la co-présence de la langue source et de la langue cible) et multiculturel (il y a au moins d'un côté la culture d'enseignement, la culture de l'adulte enseignant et la culture citoyenne à laquelle il doit former les élèves dans l'enseignement scolaire, et de l'autre la culture d'apprentissage et la culture des enfants et adolescents (en fait toujours elles-mêmes très diverses).

La didactique des langues-cultures se retrouve donc désormais appliquer le principe fondamental de la pédagogie de projet, suivant lequel le meilleur moyen pour former les élèves à la citoyenneté est de les faire agir comme de véritables citoyens dans la vraie société qu'est leur classe, qui se mobilisent pour réaliser leur projet social partagé, à savoir l'apprentissage collectif de la langue-culture étrangère ainsi que, dans le cas de FRANMOBE, la préparation commune de leurs projets de mobilité académique.

[...] en exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut **considérer et faire fonctionner la classe de langue comme un « incubateur co-culturel »**, *i.e.* de culture d'action sociale, c'est-à-dire un lieu et un temps où les élèves, de manière intensive et sécurisée parce que médiés par l'enseignant, ont l'opportunité de **s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne** : s'adapter à d'autres manières de travailler ; travailler en groupes ; affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité ; apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres ; produire en exploitant au maximum des moyens limités ; concevoir et conduire des projets collectifs ; s'auto-évaluer individuellement et collectivement² ; etc. Le professeur de langue-culture peut alors **revendiquer pleinement un rôle [...] de formateur dans l'enseignement professionnel.**

PUREN Christian *Guide didactique FRANMOBE*, « Présentation didactique » p. 8

[https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/\(juin-2023\)](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/(juin-2023))

18

Cette homologie entre la micro-société classe et la société extérieure permet de penser et d'organiser la classe comme un espace de formation intellectuelle et citoyenne, dans l'enseignement scolaire, et de formation professionnelle pour les adultes (voir citation dans la diapositive ci-dessus).

Les cours FRANMOBE ne proposent pas seulement une formation à la « mobilité académique », mais également, comme je l'écris dans le Guide FRANMOBE, une **formation à la « mobilité culturelle et intellectuelle »** (p. 8).

Contrairement aux cours de type FOS/FOU, FRANMOBE se revendique donc comme un cours non seulement « sur objectif spécifique », mais « sur finalités générales ».

PUREN & DAVANTURE 2022, §68

IGLESIAS-PHILIPPOT Yannick. 2015. « La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l'université », *Les Cahiers du GERES* n° 7, pp. 61-69
<https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-GERES-n-7/> ou <https://hal.science/hal-04013838/document>

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

19

La dernière phrase de l'article sur FRANMOBE cité précédemment, dans la revue *Journal of International Mobility*, est d'ailleurs la suivante (voir diapositive ci-dessus).

On pourra se reporter, concernant cette thématique, à l'article d'Y. Iglesias-Philipot, professeur d'espagnol à la Faculté d'Économie de l'Université de Montpellier 1, qui présente l'organisation de ses cours sous la forme de projets pédagogiques. Elle a publié d'autres articles sur sa pratique, en particulier dans la même revue, *Les Cahiers du GERES* (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité).

2. Positionnement didactique

2.1. Convergence entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet

2.2. Prise en compte des besoins langagiers émergents

2.3. Les campus comme espaces langagiers et culturels intermédiaires entre le « français général » et le « français sur objectifs universitaires » (FOU)

En ce qui concerne le positionnement didactique de FRANMOBE, je vais aborder successivement ses principales caractéristiques, qui sont celles listées ci-dessus.

2. Positionnement didactique

2.1. Convergence entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

21

Nous avons déjà abordé précédemment cette convergence. La diapositive suivante en présente la mise en œuvre dans FRANMOBE.

Structuration du cours en projets et miniprojets

- **Projet 1 : « Envisager sa mobilité académique »**
 - MP1 : Présenter son parcours académique
 - MP2 : Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie
 - MP3 : Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire

- **Projet 2 : « Se préparer à la vie d'étudiant dans un pays francophone »**
 - MP1 : Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place
 - MP 2 : Compléter ses informations et anticiper certaines démarches
 - MP3 : Préparer son insertion dans la vie associative et culturelle locale

- **Projet 3 : « Élaborer son projet de mobilité »**
 - MP1 : Choisir son institution de mobilité
 - MP2 : Élaborer son budget prévisionnel
 - MP3 : Revoir son projet et vérifier sa faisabilité

- **Projet 4 : « Préparer et présenter son dossier de candidature »**
 - MP1 : Mettre en valeur son parcours académique
 - MP2 : Convaincre de ses motivations pour la mobilité académique
 - MP3 : Réussir son entretien de mobilité

MP = microprojet

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

22

Les cours FRANMOBE sont conçus sur la base de quatre projets distincts amenant progressivement les étudiants à l'aboutissement de leur projet global de conception et préparation de leur projet individuel de mobilité. Chacun de ces quatre projets se déroule sur un semestre universitaire, soit sur une durée entre 50 et 70 heures de cours (dans ce décompte peuvent apparaître des heures de préparation individuelle et collective des étudiants entre eux, en présentiel ou en distanciel).

Chacun des quatre projets se subdivise lui-même en trois miniprojets. Il se trouve que les premiers enseignants expérimentateurs s'étaient mis d'accord pour que chaque miniprojet soit réalisé en trois séquences de classe (réalisées en moyenne en une quinzaine d'heures). C'est pourquoi c'est cette organisation que l'on retrouve dans les séquences d'illustration présentées dans le Guide didactique FRANMOBE.

Objectif terminal

PROJET 4

PRÉPARER ET PRÉSENTER SON DOSSIER DE CANDIDATURE

P4-MP1 : Mettre en valeur son parcours académique

P4-MP2 : Convaincre de ses motivations pour la mobilité académique

P4-MP3 : Réussir son entretien de mobilité

Objectifs opérationnels

- Rédiger un projet d'étude.
- Se présenter à un entretien pour soutenir son projet de mobilité et son projet d'étude, en argumentant sur son choix, ses motivations et ses objectifs.
- Être capable de mettre en avant ses compétences.
- Être capable de répondre aux questions (même imprévues).

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

23

Le projet 4, en tant que dernier projet, présente les objectifs terminaux de l'ensemble d'un cours FRANMOBE.

Les « objectifs opérationnels » sont une des deux parties du référentiel actionnel de chaque miniprojet – l'exemple donné ici est celui du dernier miniprojet du cours.

Les référentiels des miniprojets comprennent les objectifs opérationnels ainsi que, comme nous verrons ensuite, les indications des genres des documents-ressources.

2. Positionnement didactique

2.1. Convergence entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet

2.2. Prise en compte des besoins langagiers émergents

Besoins cependant « encadrés » par

- le référentiel actionnel
- les genres de texte des ressources documentaires

Nous avons vu précédemment (diapositive n° 6) que dans le sommaire de la seconde partie de l'article sur FRANMOBE publié dans *le Journal of international Mobility* d'Erasmus+ apparaissaient les deux chapitres suivants:

2. *Une prise en compte des besoins langagiers émergents (pas d'analyse préalable des besoins langagiers).*
3. *Un référentiel sans contenus langagiers prédéfinis.*

Le projet de mobilité international auquel préparent les cours FRANMOBE est, comme je l'ai dit aussi précédemment (diapositive n° 3), « global mais suffisamment déterminé pour élaborer le référentiel actionnel correspondant ». Un tel référentiel est indispensable en effet pour que les projets de mobilité, qui sont individuels, puissent être travaillés dans un cours qui maintienne constamment une progression collective. Cette progression est donnée par les objectifs successifs du référentiel actionnel : elle n'est pas donc pas langagière, mais actionnelle.

PROJET 2 : SE PRÉPARER À LA VIE ÉTUDIANTE DANS UN PAYS FRANCOPHONE

P2-MP1 : Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Savoir quelles démarches administratives sont indispensables et comment les réaliser.
- Comparer différentes villes étudiantes.
- Connaître les différents types de logements étudiants.
- Se renseigner sur les conditions à remplir et les démarches à réaliser pour obtenir un logement.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Vidéos et articles en ligne informant sur les démarches à effectuer par les étudiants étrangers lors de leur arrivée dans le pays d'accueil (Campus France, Wallonie Bruxelles Internationale, Accueil Canada...).
- Sites internet présentant des classements des meilleures villes étudiants dans différents pays francophones (site de la revue L'étudiant pour la France, par ex.).
- Vidéos et articles présentant différentes options de logement pour les étudiants, ainsi que les démarches à réaliser pour obtenir un logement (témoignages d'étudiants étrangers, sites de Campus France...).
- Séries de photos ou visites virtuelles de logements étudiants (disponibles par ex. sur le site du CROUS pour la France).
- Vidéos et exemples authentiques présentant la réalisation d'un état des lieux avant la location d'un logement.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

25

A titre d'exemple, voici le référentiel du miniprojet 1 du projet 2.

Comme on peut le voir, les ressources que nous avons appelées « documentaires et culturelles » ne sont indiquées qu'en termes de genres de documents et de thématiques. La grammaire de genres (dites aussi « de genres de textes ») est en effet à la perspective actionnelle ce que la grammaire notionnelle-fonctionnelle est à l'approche communicative : ce que l'on appelle le « genre » correspond en effet à l'inscription dans le texte de l'action sociale visée par son auteur (il veut s'excuser, se proposer à l'embauche, exposer une problématique, etc.). C'est le fait que les ressources ne soient définies que de cette manière dans le référentiel qui permet aux étudiants de rechercher et choisir eux-mêmes les documents (même si, bien sûr, l'enseignant peut faire des suggestions avant cette recherche, voire compléter ensuite lui-même la documentation, s'il l'estime indispensable).

1. C'est la documentation qui garantit l'apport des ressources culturelles. Or c'est principalement sur la culture – la culture des pays et des établissements d'éducation supérieure de la francophonie – que se joue la motivation des étudiants à la mobilité, et leur choix de mobilité. [...]
2. C'est sur la documentation que se jouent principalement les enjeux formatifs de la démarche de projet, à savoir l'autonomisation et la responsabilisation à la fois individuelles et collectives des étudiants.
3. Enfin, c'est aussi dans la documentation, et à l'occasion du travail sur la documentation, qu'apparaissent les ressources langagières à travailler.

Guide didactique, « Présentation didactique », pp. 9-10

Le texte de la diapositive ci-dessus est un extrait du Guide FRANMOBE. Il me semble intéressant de le reprendre textuellement ici, parce qu'il illustre un élément essentiel de la démarche FRANMOBE (et de la pédagogie de projet en général), qui est la documentation pour le projet, et l'importance pour le projet que ce soient les étudiants qui, dans la mesure du possible et de plus en plus fréquemment au cours de leur formation, choisissent eux-mêmes les documents du dossier et la manière de les exploiter. Lorsque le choix est fait par un étudiant ou un groupe d'étudiants, ils auront à argumenter leur choix pour qu'il soit éventuellement accepté par le groupe-classe : c'est là une activité de médiation qui pourra se faire en L1 tant que la maîtrise de la L2 ne sera pas suffisante.

On aura compris que cette autonomisation et responsabilisation des étudiants dans la constitution par eux-mêmes de leurs dossiers de travail n'est possible que s'il n'y a pas cette analyse préalable (par l'enseignant ou le matériel didactique) des besoins langagiers, qui est une caractéristique historique des cours de type FOS-FOU. Rien n'empêche que dans un cours FRANMOBE cette analyse ne soit faite *a posteriori* par les apprenants sur la base de l'ensemble de leur propre documentation, et même qu'elle ne soit complétée par eux de manière plus systématique dans le cadre d'une tâche qui pourra se transformer, en fonction de sa durée et de sa complexité, en un véritable miniprojet lexical (éventuellement plurilingue) à la charge de quelques apprenants volontaires.

Dans la « Présentation didactique » du guide FRANMOBE (p. 10), j'écrivais à ce propos les lignes suivantes, reprises textuellement dans ma partie de l'article en collaboration publié dans la revue d'Erasmus) :

Nous considérons que l'analyse technique préalable des besoins langagiers – **en tant que principe de base des cours sur objectif spécifique** - est devenue désormais obsolète en raison de la forte convergence actuelle entre (1) la perspective actionnelle et la démarche de projet (où les besoins sont des besoins d'action), (2) l'exigence de formation à l'autonomie personnelle et collective des étudiants en tant que futurs professionnels (qui devront alors mettre en œuvre cette même démarche de projet) et (3) les environnements et outils numériques, dont le réseau numérique (le Web), qui permettent désormais l'accès immédiat des étudiants eux-mêmes à une masse énorme de ressources authentiques (y compris en L1), à des recherches culturelles et langagières très larges ou à l'inverse très ciblées, à des exercices auto-corrigés en ligne et à des traducteurs automatiques. (§41, souligné dans le texte), (1).

(1) Dans ma « Présentation didactique » du Guide FRANMOBE (p. 10), je signale que le didacticien suisse René Richerich est souvent cité par les promoteurs des cours de type FOS-FOU en tant qu'auteur d'un ouvrage intitulé *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* (Paris : Hachette, coll. « F-Recherches/Applications »), 1985, 176 p. Mais ils ne rappellent pas – si tant est qu'ils le savent – qu'il avait publié quelques années auparavant un article intitulé « **L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique** » (*Le Français dans le monde* n° 149, 1979, pp. 54-58). Étant donné l'importance de cet article pour l'histoire de la didactique des langues-cultures, je l'ai republié sur mon site avec l'accord de la revue (<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/060/>).

PROJET 2 : SE PRÉPARER À LA VIE ÉTUDIANTE DANS UN PAYS FRANCOPHONE

P2-MP1 : Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place

RESSOURCES LANGAGIÈRES

- Expression de l'obligation et de l'interdiction
- Expression du futur dans le présent et du futur simple
- Comparatifs et superlatifs (*le plus, le moins, le meilleur...*)

LEXIQUE

Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés.

Un tiers environ des miniprojets sont illustrés chacun, dans le Guide FRANMOBE, par les trois séquences effectivement réalisées par les enseignants expérimentateurs. Ce ne sont pas des exemples dans le sens de l'adjectif « exemplaire » ; ce ne sont que des **illustrations** de ce que tel ou tel de ces enseignants a effectivement réalisé avec ses étudiants dans telle ou telle de ses classes. C'est le cas du miniprojet 1 du projet 2, intitulé « Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place » (voir diapositive ci-dessus). Les ressources langagières indiquées ici ne font pas partie d'une quelconque « programme langagier » des cours FRANMOBE – un tel programme n'existe pas. Il s'agit simplement des ressources langagières que l'enseignant ayant conduit ce miniprojet avec ses étudiants se trouve avoir proposé comme contenus grammaticaux à travailler sous forme d'exercices.

L'expérience montre que ces séquences d'illustration servent aux enseignants qui débutent un cours FRANMOBE pour se former eux-mêmes dans un premier temps, et elles servent également d'outils de formation à la démarche. Mais elles n'ont pas à être considérées comme des unités didactiques de manuels : les activités sur les documents et les exercices ne sont d'ailleurs souvent qu'ébauchés, à charge pour l'enseignant de les mettre concrètement en œuvre), et moins encore comme des modèles à reproduire.

2. Positionnement didactique

2.1. Convergence entre la perspective actionnelle et la pédagogie de projet

2.2. Prise en compte des besoins langagiers émergents

2.3. Les campus comme espaces langagiers et culturels intermédiaires entre le « français général » et le « français sur objectifs universitaires » (FOU)

C'est de manière spontanée que les premiers enseignants expérimentateurs de FRANMOBE ont centré leurs contenus culturels sur la vie des campus. En tant qu'espace de vie commune avec les étudiants du pays de mobilité, c'est en effet essentiellement là que se joue leur insertion dans le pays étranger, et que se trouve une bonne partie de leurs occasions de continuer à y apprendre le français et à connaître la culture de ce pays. C'est même déjà là que se joue en partie leur motivation à la mobilité académique, au-delà du seul intérêt professionnel.

C'est pourquoi on trouvera dans certaines séquences des recherches suggérées non seulement sur les services universitaires officiels, mais aussi sur les organismes associatifs organisant des activités para-universitaires, culturelles ou sportives. Dans le projet 1, miniprojet 3, séquence 1 (Guide p. 44) sont proposées des activités sur les termes et expressions locales propres aux étudiants francophones de Belgique de Canada et France (Guide p. 44). Ce sont, encore une fois, de simples illustrations de ce qui a été fait lors de classes d'enseignants expérimentateurs, mais elles donneront peut-être l'idée à certains étudiants d'élargir leurs recherches, par exemple, aux universités francophones ou partiellement francophones d'Afrique, ou encore de préparer, à l'intention d'étudiants étrangers venant en mobilité académique dans leur université, un glossaire des termes et expressions utilisés sur leur propre campus.

Quelles applications possibles de la démarche FRANMOBE à d'autres environnements de type FOS ?

Les cours FRANMOBE sont conçus sur la base d'un **référentiel actionnel mis en œuvre au moyen de la pédagogie de projet**, avec comme objectif l'élaboration par chaque étudiant d'un projet individuel de mobilité académique dans une université francophone, élaboré et préparé au sein d'un groupe conduisant le même projet collectif d'apprentissage du FLE.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

29

Ma réponse à la question posée en haut de la diapositive ci-dessus a déjà été donnée précédemment en introduction, dans la diapositive n° 3, dont je reprends ici à nouveau le texte : « Il faut et il suffit qu'il y ait un projet à la fois global suffisamment déterminé pour élaborer le référentiel actionnel correspondant, et que ce projet soit suffisamment commun pour que ce référentiel soit mis en œuvre sous la forme d'un projet pédagogique collectif. » On pourra consulter aussi le commentaire que j'en faisais.

GUZMAN VEGA Laura. *Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone*, Thèse dirigée Florence Mourlhon-Dallies (DILTEC, Univ. Paris III), soutenue le 14 décembre 2020, <https://theses.hal.science/tel-03711808>

[...] la lecture et l'interprétation de nos données a pris une direction bien différente de ce que l'on a l'habitude de faire pour une analyse de besoins en FOS ou en FOU. [...] Le face à face entre programme de formation tel que l'on le conçoit en FOS et FOU et le projet pédagogique a conduit à comprendre que pour pouvoir répondre aux démarches projectives des apprenants il nous fallait considérer **des modalités de formation plus flexibles et moins fermées que le programme pédagogique classique**. [...] [Nous pourrions proposer] **des dispositifs pédagogiques [...] inspirés davantage du projet pédagogique et de l'apprentissage par l'action ou actionnel** [...]. (p. 531, p. 533)

MOURLHON-DALLIES Florence (dir.) « Langue et travail ». *Le Français dans le monde*, « Recherches et applications » n° 42, juillet 2007, 192 p.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

30

On trouve l'idée de cette combinaison dans la conclusion d'une thèse soutenue en 2020 - le projet FRANMOBE a été lancé pour sa part en 2019 -, ce qui d'autant plus remarquable qu'il s'agit dans les deux cas d'un même public (des étudiants latinoaméricains) ayant le même projet (la mobilité académique dans un pays francophone) mais à un moment différent, puisqu'il s'agit dans cette recherche d'étudiants déjà sur place (« en contexte francophone »). Les lignes ci-dessus sont extraites de la fin de la conclusion générale de cette thèse.

Ce n'est pas un hasard si la directrice de cette thèse, Florence Mourlhon-Dallies, est une didacticienne connue pour avoir travaillé sur le concept de « langue au travail » (cf. le titre du numéro de « Recherches et applications » qu'elle a dirigé en 2007). L'idée centrale de cette expression correspond à une approche non plus communicative, mais actionnelle de la langue, considérée non plus comme un simple moyen de communication, mais comme une « compétence professionnelle » (ou une « compétence co-langagière, dans ma terminologie : cf. sur mon site, en Bibliothèque de travail, le Document 052, <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/>, tableau p. 1 et commentaire n° 3, pp. 2-3).

Plusieurs articles de ce numéro de « Recherches et applications » abordent la question des « référentiels professionnels ». Le référentiel FRANMOBE est un « référentiel professionnel » dans la mesure où il propose un mode professionnel de conception et de conduite de projets de mobilité académique. Je suis persuadé – mais ce sont bien sûr aux collègues universitaires sur leur terrain en Algérie d'en décider, et éventuellement d'en imaginer les processus et les formes de mise en

œuvre contextuelle adéquats -, que « des dispositifs [...] inspirés davantage du projet pédagogique et de l'apprentissage par l'action ou actionnel », comme le propose Laura Guzman Vega en conclusion de sa recherche, peuvent être étendus à d'autres cours, en « articulation » (successivement) ou en « combinaison » (simultanément) avec des cours actuellement conçus sur les modèles FOS ou FOU, voire, comme cela s'est révélé pertinent au Brésil avec FRANMOBE, en remplacement de ces cours.

Quelques modes possibles de mise en œuvre de la démarche proposée dans les cours FRANMOBE

1. Des dossiers et/ou exposés préparés en groupes sur des contenus de formation, sur une thématique professionnelle
2. Des simulations plus ou moins globales.
3. Des projets longs.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

31

Dans cette dernière partie de mon intervention, je vais présenter très succinctement ces « quelques modes possibles de mise en œuvre de la démarche proposée dans les cours FRANMOBE », pour lesquels, donc, la combinaison d'un référentiel actionnel et de la démarche projet me semblent possible.

Quelques modes possibles de mise en œuvre de la démarche proposée dans les cours FRANMOBE

1. Des dossiers et/ou exposés préparés en groupes sur des contenus de formation

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

32

Cette première forme de mise en œuvre est connue depuis longtemps et répandue. J'ai ainsi pu l'observer mise en œuvre de manière systématique pour l'enseignement de l'anglais dans un lycée finlandais à la fin des années 1990 : les « cours » des professeurs se basaient uniquement sur les exposés présentés par les élèves. Un référentiel actionnel type pourrait facilement être élaboré pour les exposés universitaires dans telle ou telle spécialité, qui pourrait être repris par chaque groupe en l'adaptant éventuellement à ses besoins ou à ses choix.



J'ai déjà donné plus haut, à la diapositive n° 19, les références d'un article de cette collègue (« La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l'université »). Elle a publié un autre texte dans l'ouvrage ci-dessus, dont on comprendra, à son, que j'en recommande fortement la lecture intégrale...

La contribution de cette collègue à cet ouvrage me semble particulièrement intéressante à citer ici, parce qu'elle y montre une évolution de sa conception des exposés dans ses cours qui correspond précisément à une intégration progressive d'une caractéristique essentielle du mode projet, qui est l'autonomie des élèves. On lira les textes des deux diapositives suivantes, où elle décrit ce processus d'autonomisation progressive, qui porte sur le choix des textes à étudier et dans la manière de les étudier, sur la conduite de la totalité de leur projet, plus largement ensuite sur le choix des thématiques et problématiques à traiter, et finalement sur le choix, toujours par les étudiants eux-mêmes de manière collective, de leurs propres critères d'autoévaluation.

L'objectif est d'identifier les causes et les conséquences de la crise (en Argentine) et de réaliser une étude comparative des différentes analyses et interprétations qu'elle a suscitées.

Si je schématise l'évolution observée au cours de ces années sur le traitement de cette question, je peux distinguer plusieurs étapes qui correspondent à des changements significatifs dans ma façon de procéder.

Étape 1

Au début, je mettais en place une séquence pédagogique que l'on peut qualifier de classique, avec :

- Présentation et analyse de l'Argentine [par moi-même] à travers différents documents et supports pour connaître les antécédents, le contexte global de la situation du pays depuis le retour à la démocratie et les gouvernements de Menem.
- Puis les étudiants étaient amenés à choisir un article dans un ouvrage scientifique que j'avais sélectionné (actes d'un congrès international) et qu'ils devaient présenter à l'oral.
- Ces présentations étaient suivies de débats pour faire émerger les différentes analyses (crise macroéconomique, rôle du FMI – fonds monétaire international –, crise du système bancaire, etc.)
- Et dernière partie sur l'évolution post-crise. Je procédais à une évaluation individuelle (évaluation continue et finale).

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

34

Étape 2

[...] tout en conservant le schéma de l'étape 1, j'ai introduit une modification :

- Au lieu de leur demander de choisir un des articles de l'ouvrage scientifique sélectionné, les étudiants devaient eux-mêmes en rechercher un qui propose une analyse, une interprétation des causes et conséquences de la crise, tout en leur précisant qu'il devait s'agir d'un article scientifique et me le soumettre au préalable pour que je valide leur choix (liste de critères).

Étape 3

- [...] j'ai présenté le sujet au groupe-classe comme un projet à mener collectivement dans son intégralité, le groupe-classe devant par conséquent décider comment traiter le sujet, le réaliser et l'évaluer.

Étape 4

- Plus de sujet imposé mais liste de thématiques et problématiques proposée aux étudiants en leur demandant de la compléter ou de la modifier pour ensuite procéder au choix d'une d'entre elles par vote.

Étape 5

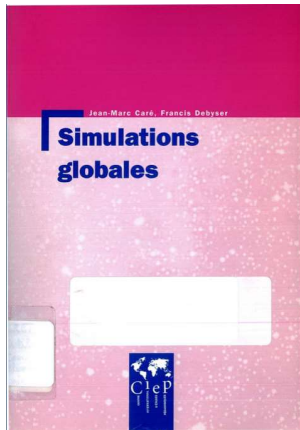
- Définition par les étudiants eux-mêmes des critères d'évaluation de leur projet, après étude de documents fournis sur cette question.

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

35

Quelques modes possibles de mise en œuvre de la démarche proposée dans les cours FRANMOBE

1. Des dossiers et/ou exposés préparés en groupes sur des contenus de formation, sur une thématique professionnelle
- 2. Des simulations plus ou moins globales.**



Jean-Marc Caré et Francis Debyser, *Simulations globales*, Paris, CIEP, rééd. 1997, 170 p.
<https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/simulations-globales/index.html>

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

36

Les simulations globales en FLE sont apparues au début des années 80, et elles représentent à mon avis, en raison de plusieurs de leurs caractéristiques (en particulier leur durée, leur réalisme, leur complexité (elles sont « globales »), le niveau d'autonomie des apprenants, ou encore l'enjeu de ces simulations, qui est de créer un monde où faire vivre et agir des personnages) l'émergence de la combinaison entre perspective actionnelle et pédagogie de projet à l'intérieur même de l'approche communicative.

Les simulations sont également une technique de base de la formation professionnelle (que l'on pense aux simulateurs de vol dans la formation des pilotes de ligne), et il est donc logique de les retrouver utilisées dans certains manuels de type FOS, généralement à la place et avec le statut des simulations dans l'approche communicative, c'est-à-dire à la fin des unités didactiques, où elles en assument la fonction classique, celle de fournir des situations de réemploi des contenus langagiers qui ont été précédemment sélectionnés sur la base d'une analyse préalable des besoins langagiers, et qui sont ensuite présentés et travaillés au cours des unités didactiques.

Dans les simulations globales, par contre, la sélection des contenus langagiers est réalisée par les apprenants eux-mêmes en fonction de leurs besoins, et ce sont ceux qui sont éventuellement retravaillés par la suite avec l'enseignant : on trouve donc dans la simulation globale la même notion de « besoins langagiers émergents » qui est l'une des caractéristiques de la démarche FRANMOBE. Voici ce qu'écrivent, dans l'ouvrage présenté sur cette diapositive, les deux auteurs, Jean-Marc Caré et Francis Debyser, qui ont été les créateurs et développeurs premiers de cette technique de la

simulation globale, à propos de la grammaire :

Il n'est bien sûr pas possible, dans le cadre d'une simulation globale, d'envisager une progression grammaticale préétablie. Il est cependant indispensable, au fil de la simulation, de faire à certains moments des regroupements permettant de fixer des points de morphosyntaxe ou de revoir le fonctionnement d'un acte de parole. Le travail grammatical sera alors mieux intégré aux activités orales et écrites, et la progression se fera en fonction des progrès des élèves dans la maîtrise de la langue et à partir d'un canevas estimatif de leurs besoins. (« Démarche méthodologique », 9 « Grammaire », p. 65).

Le « canevas estimatif des besoins », si on l'estime nécessaire, peut être fourni, dans le modèle FRANMOBE, par les genres de textes prévisibles dans la documentation que devront sélectionner et travailler les étudiants pour chaque miniprojet, ainsi que par les structures grammaticales et les champs lexicaux qu'ils y rencontreront. Ce ne sera pas une « analyse préalable des besoins », mais une « estimation préalable des besoins par l'enseignant », estimation qui devra, pour donner lieu à des activités concrètes en classe, rencontrer le constat de leurs besoins par les apprenants en cours d'apprentissage.

Le « scénario d'évaluation du Diplôme de Compétence en Langue »
(allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, FLE, italien, portugais, russe)

<https://www.education.gouv.fr/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl-2978>

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

37

Le scénario d'évaluation du Diplôme de Compétence en Langue, certification officielle de l'Éducation nationale française, fournit un autre exemple de mise en œuvre de la combinaison entre la perspective actionnelle et la démarche de projet. Il est basé sur une simulation de « mission » en entreprise, c'est-à-dire sur un miniprojet simulé à réaliser en 2h30, durée des épreuves. Sur le site officiel indiqué, on trouvera des exemples d'épreuves pour chacune des langues couvertes par cette certification.

Diplôme de compétence en langue étrangère professionnelle
Définition de l'épreuve

Phase	Activité		Durée
1	Le candidat recueille des informations d'après des documents écrits	Le candidat répond par écrit à un questionnaire écrit concernant ces documents.	1h10
2	Le candidat recueille des informations d'après des documents oraux		
	Préparation phases 3 et 4		20 mn
3	Entretien téléphonique classique ou sur IP de présentation		10 mn
4	Le candidat poursuit un échange téléphonique classique ou sur IP avec son interlocuteur pour compléter ses informations et proposer ensuite oralement la solution qu'il a retenue au problème posé dans le cadre de sa mission. Un temps d'échange lui permet de défendre son point de vue.		10 mn
5	À partir des éléments recueillis au cours des phases antérieures, le candidat rédige un document proposant la solution retenue au problème posé dans le cadre de sa mission.		40 mn

Arrêté du 7 mai 2010 relatif au diplôme de compétence en langue étrangère professionnelle
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000022191443> (consulté 22 avril 2023)

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

38

La diapositive ci-dessus présente le scénario des différentes tâches demandées aux candidats.

J'ai souvent utilisé ce scénario pour illustrer la rupture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle en ce qui concerne les tâches de compréhension (écrite ou orale). La phase 4 implique que le candidat ne soit pas contenté, au cours des phases 1 et 2 de travail sur la documentation proposée, de repérer le maximum d'informations (logique communicative), mais également, par rapport à la mission qu'il connaît :

- d'éliminer l'information non pertinente,
- de repérer l'information pertinente,
- et de repérer l'information manquante.

Ce qui m'amenait à dire qu'un manuel véritablement actionnel est un manuel qui, dans chaque unité didactique, propose sur certains documents la consigne suivante, qui n'a jamais été proposée dans un manuel communicatif parce qu'elle n'y aurait eu aucun sens : « Écoutez (ou lisez) attentivement ce document, et repérez les informations qui ne s'y trouvent pas. »

Ce scénario fournit un exemple de « référentiel actionnel » possible pour de nombreux miniprojets pour l'enseignement des langues à l'université, c'est-à-dire un enseignement visant à donner aux étudiants une compétence d'action sociale, en l'occurrence une compétence d'usage des langues pour leurs études universitaires actuelles et leurs futures pratiques professionnelles.

Quelques modes possibles de mise en œuvre de la démarche proposée dans les cours FRANMOBE

1. Des dossiers et/ou exposés préparés en groupes sur des contenus de formation, sur une thématique professionnelle
2. Des simulations plus ou moins globales.

3. Des projets longs.

Ces projets longs peuvent durer depuis un semestre entier jusqu'à une formation complète telle que FRANMOBE. Ils peuvent consister en une action sociale réelle

- dans la société extérieure : par exemple la préparation du stage obligatoire à l'étranger ; une « journée professionnelle » avec invitation de professionnels en entreprise, etc. ;

- ou dans la micro-société classe : par exemple l'élaboration d'un lexique plurilingue de spécialité ; une banque de ressources ; l'organisation et la réalisation collective du cours par les étudiants eux-mêmes, dans le cadre de ce que certains appellent la « classe renversée » (voir ce concept sur Internet).

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

39

Un autre mode possible de mise en œuvre de la démarche proposée dans les cours FRANMOBE, que l'on voit déjà utilisé en France dans l'enseignement du second cycle scolaire et à l'université, ce sont des projets longs qui sont menés ou non parallèlement à des cours plus traditionnels de type FOS. Ce dispositif permet évidemment plus d'autonomie pour les étudiants, et de liberté didactique pour les enseignants.

En guise de conclusion

Les expérimentations du modèle FRANMOBE en classe ont été accompagnées dès le départ par un programme de recherche didactique universitaire « PRISA-FRANMOBE » mobilisant plusieurs universités latinoaméricaines.

La liste initiale des thématiques de recherche qui se sont dégagées de ces expérimentations montre un autre type d'intérêt du modèle FRANMOBE, qui est de relancer l'innovation dans le domaine couvert depuis maintenant des années par les cours de type FOS et FOU (voir diapositive suivante).

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/> (juin 2023)

40

En guise de conclusion, je souligne l'intérêt qu'il y a à articuler, à l'université, des cours adaptés à partir du modèle FRANMOBE avec des projets de recherche en didactique des langues-cultures.

Quelques thématiques possibles de « Recherche FRANMOBE » (en cours)

1. Émergence de critères d'évaluation spécifiques à la démarche projet.
2. Modes de recherche, de sélection et de traitement des documents; en particulier, émergence de nouvelles « logiques documentaires ».
3. Développement de l'autonomie individuelle et collective.
4. Relation entre l'individuel et le collectif.
5. Gestion des activités cognitives propres à la pédagogie de projet.
6. Gestion du pluriméthologique.
7. Prise en compte des différentes composantes de la compétence culturelle.
8. Émergence de nouvelles fonctions attribuées à la L1.
9. Importance prise par l'approche expérientielle.
10. Modes d'utilisation du référentiel FRANMOBE en mode distanciel ou hybride.

Des recherches sur quelques-unes de ces thématiques sont toujours actuellement en cours (2023-2024) dans des universités latino-américaines, mais d'autres équipes ailleurs pourront lancer leurs propres recherches à partir de cours de langues qu'ils auront contribué à créer dans leur université sur le modèle « perspective actionnelle – pédagogie de projet ».