

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



L'enseignement des langues de spécialité à l'heure de la globalisation



sous la direction de
Florence Mourlhon-Dallies et Magdalena Sowa

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Kosińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Wiśla (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki
Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

TABLE DES MATIÈRES

Florence Mourlhon-Dallies, Magdalena Sowa Introduction.....	5
Hervé Adami Dans les soutes de la mondialisation : les insécurités langagières des travailleurs d'en bas	13
Elżbieta Gajewska Préparer à évoluer dans un environnement professionnel multiculturel : l'(inter)culturel dans les manuels de spécialité affaires	25
Laura Guzman La place des dimensions subjectives au sein de la préparation linguistique des publics mobiles à l'ère de la mondialisation.....	39
Guillaume Demont Les concepts nomades. Voyage du concept de médiation de la didactique des langues aux sciences infirmières.....	57
Sebastian Piotrowski Traduire en se décentrant : exemples d'écueils rencontrés par des étudiants en français de l'économie et de la finance	73
Cédric Sarré Pour une approche <i>glocale</i> de la formation des enseignants de langues de spécialité (LSP) au XXIème siècle.....	89
Marie Lefelle L'empathie en EHPAD : une pédagogie interculturelle à destination des aid- ants.....	109
Marta Wojakowska Les rencontres virtuelles – une nouvelle opportunité de redéploiement interna- tional pour l'enseignement du français de la diplomatie ?	127
Anna Kuźnik, Natalia Paprocka, Marcin Walczyński, Kaja Gostkowska, Regina Solová Report on implementing the EFFORT Erasmus+ project at the Faculty of Letters of the University of Wrocław	142
Table of Contents	153

Florence Mourlhon-Dallies

Université Paris Cité, EDA et Global Research Institute of Paris (GRIP)

florence.mourlhon-dallies@u-paris.fr

Magdalena Sowa

Université Maria Curie-Skłodowska

<https://orcid.org/0000-0002-9571-8693>

magdalena.sowa@umcs.pl

Introduction

Le propos de ce numéro est d'interroger comment l'enseignement des langues de spécialité (désormais LSp) se redéfinit face à des publics pris dans une internationalisation croissante, que ces publics soient eux-mêmes concernés par une mobilité ou confrontés à des activités mêlant des personnels ou des institutions opérant dans plusieurs langues et plusieurs pays.

Le choix des mots est, dans notre domaine, particulièrement important. Si « internationalisation » évoque la traversée des continents et un maniement de langues diverses de plus en plus fréquent au quotidien, le vocable manque toutefois d'épaisseur pour penser nos problématiques d'enseignement-apprentissage qui supposent une connaissance fine des milieux professionnels et des spécialisations par domaine.

Parler de mondialisation est également problématique. Le mot permet certes de pointer la circulation des biens et des personnes sous forme de flux massifs à l'échelle planétaire, en renvoyant aux contextes politiques, économiques et culturels précis dans lesquels ce phénomène prégnant s'inscrit. Mais il n'est pas neutre : à mondialisation sont associées toutes sortes de connotations plus ou moins positives (« mondialisation heureuse ») ou négatives (telles alter-mondialisation, mondialistes, etc.) qui témoignent des



enjeux idéologiques qui accompagnent son emploi (Lefèvre, 2003). Il faut de plus avouer que le terme est déjà quelque peu « usé ». La mondialisation que nous connaissons n'est pas nouvelle, les historiens considérant que nous en sommes à la troisième ou quatrième mondialisation à l'échelle planétaire. « Un lent processus d'intégration », que certains datent de la Préhistoire et qui a traversé plusieurs fois l'Afrique¹ puis progressivement connecté tous les continents entre eux pourrait même être identifié (Norel et Testot, 2012), cartes des échanges commerciaux à l'appui. L'étude de la mondialisation serait donc étroitement liée à la capacité à tracer les échanges, dans une optique qui n'est pas foncièrement adaptée à ce que la discipline didactique des langues amène à déployer intellectuellement.

Tout cela amène finalement à préférer situer notre réflexion du côté de la globalisation, le terme englobant non seulement les arrières-plans économiques et démographiques des circulations internationales, mais aussi et surtout les évolutions conceptuelles, esthétiques et culturelles (Appadurai, 1996) que l'on peut saisir, au quotidien, dans les pratiques les plus ordinaires. Dans ce cadre de recherche, c'est au travers de phénomènes d'hybridation et de métissage à l'intersection du local et du global, que se joue l'analyse. Une notion comme le « glocal » reste alors à positionner dans le domaine des LSp, ce que fera par exemple Cédric Sarré dans son article.

Choisir de parler de globalisation, alors qu'il existe en français le mot « mondialisation », sans équivalent en anglais (qui n'offre que *globalization*, comme le rappelle Gorrha-Gobin, 2017) est donc un positionnement épistémologique fort. Il s'agit, par delà les variations d'échelles d'observation (Desjeux, 2002) d'accorder (à la suite de Sassen, 2009) un rôle majeur à l'émergence des pôles d'emploi et d'échange que sont les métropoles internationales, dites aussi « villes globales », où se concentre la majorité des enseignants et des étudiants de langue auxquels nous nous adressons. Cela revient aussi à mesurer le poids économique et symbolique des langues que l'on enseigne, en se plaçant au sein du marché global, avec pour les enseignants de LSp, plus que jamais, la nécessité de percevoir finement les réalités spécialité par spécialité et métier par métier. Dès lors on prendra en compte les caractéristiques les plus concrètes des territoires géographiques concernés mais aussi les espaces de circulation numériques de l'information, afin d'identifier les secteurs d'activité où telle ou telle langue est influente, ceux où elle est en perte de vitesse, ceux qu'elle n'a pas pénétrés, comme le fait Ammon (2010) dans son étude des *World languages* ou

¹ Comme l'a retracé le colloque « Les mondialisations africaines dans l'histoire » des 20 et 21 avril 2017 au Musée du Quai Branly, en lien avec l'exposition de janvier à novembre 2017 « L'Afrique des routes ».

comme l'esquisse Cerquiglini (2019) en considérant le français comme une « langue-monde ». Penser la globalisation dans le champ des LSp revient donc à ne pas ignorer la forme de hiérarchie qui se met en place, domaine par domaine entre les langues et leurs utilisations. Parmi les nouvelles catégorisations nées des recherches sur la globalisation, on peut à ce titre s'interroger sur la triade : langues valorisées, langues minorées, langues réifiées (ou *commodification* telle que décrite par Leeman et Modan, 2010) servant de décor aux touristes et résidents aisés, pour toujours plus de « couleur locale ». De tels phénomènes impactent fortement des domaines tels que l'hôtellerie, la restauration, l'urbanisme, l'architecture, l'industrie culturelle, que les enseignants de LSp abordent généralement sans se référer aux notions forgées par les études globales.

Se situer à l'heure de la globalisation revient, on l'aura compris, à se positionner intellectuellement dans un cadre conceptuel relativement neuf, ce qui ouvre sur une grande variété de contributions. Focalisés sur les évolutions récentes des publics, les trois premiers articles constituant le premier volet du présent volume abordent la question de la globalisation à des échelles différentes.

Des publics entre langues, cultures et continents

En guise d'ouverture à la réflexion, **Hervé Adami** s'attache à définir les caractéristiques de migrants professionnels peu qualifiés qui représentent ce que l'on nomme parfois la mondialisation « par le bas » ; un tel public, souvent peu scolarisé, alimente la main d'œuvre de ce qu'on appelle aujourd'hui « les métiers en tension », dans des secteurs comme le bâtiment, le nettoyage, l'aide à la personne. Adami met ce faisant un coup de projecteur sur une face fréquemment négligée de la globalisation, si l'on suit les catégorisations de Sassen. En effet,

[l]a présentation dominante de la globalisation reconnaît qu'il existe une classe internationale d'employés hautement qualifiés et des environnements d'affaires hautement internationalisés en raison de la présence des entreprises et du personnel étrangers. Ce qui n'a pas été reconnu, c'est la possibilité que nous puissions avoir un marché internationalisé du travail à bas salaire pour les travailleurs manuels ou qu'il y ait un environnement d'affaires internationalisé dans de nombreuses communautés d'immigrants (Sassen, 2009 : 119).

D'après cette sociologue des milieux financiers, l'élite de l'économie ne saurait exister sans les services les plus prosaïques (chauffeurs, livreurs,

ouvriers). Sassen souligne ainsi « une dynamique de valorisation qui a fortement creusé l'écart entre les secteurs valorisés – surcôtés en fait – et les secteurs dévalorisés de l'économie » (2009 : 116) alors même qu'élites expatriées et travailleurs migrants peu reconnus et faiblement rémunérés sont les deux faces de la métropolisation globale.

On peut considérer, avec Adami, qu'une telle partition existe au sein des publics auxquels nous enseignons. Si la demande de formation croît dans toute l'Europe pour les métiers dits « de bas niveau de qualification », ces derniers relèvent de secteurs manuels délaissés – actuellement encore – par les maisons d'édition. Pour les publics spécialisés peu qualifiés, l'innovation didactique semble comme renvoyée au domaine de la formation des adultes et demeure à la marge des préoccupations de la didactique des langues de spécialité. Ce n'est pas à ces travailleurs plus ou moins visibles qu'on destine les programmes et les congrès d'enseignement de langues de spécialité, mais plutôt, aux utilisateurs lettrés de manuels spécialisés appelés à évoluer dans plusieurs langues et plusieurs cultures, tels ceux qui intéressent **Elżbieta Gajewska** dans l'article suivant.

A partir d'une analyse de matériel édité en français, espagnol et italien des affaires, Gajewska situe sa réflexion dans le contexte académique et se demande comment préparer à la multiplicité des cultures et à l'interculturalité, dans l'optique d'un futur travail en équipe dans des entreprises ou des institutions internationales. Cela correspond plutôt à l'image que l'on se fait d'une mondialisation « par le haut » qui permet d'évoluer à l'international. Il devient alors particulièrement intéressant de se pencher sur la manière précise dont on prépare à accueillir de tels publics la différence culturelle en contexte professionnel. De l'information rapide à l'installation d'une posture réflexive sensible à une certaine diversité, chaque manuel mais aussi chaque tradition éditoriale propose ses modalités de traitement de la variation culturelle.

La traversée des cultures ne s'opère toutefois pas qu'au niveau des programmes ou du matériel pédagogique. On peut mettre le focus également sur le simple étudiant, comme le fait dans le troisième article de ce numéro **Laura Guzman**, qui interroge la mobilité internationale en tant que projet personnel du sujet mobile, dans la lignée des travaux de Boutinet (2012). Cette mise en avant de l'individu est susceptible de peser sur la construction d'un cours ou d'un module de français sur objectif universitaire. Il s'agit là d'un changement de perspective qui modifie l'approche classique du FOS/FOU, longtemps pensée (Mangiante et Parpette, 2011) comme une branche spécialisée du Français sur Objectif Spécifique. Le fait de considérer l'étudiant comme une « personne circulante » inscrite dans un projet professionnel et personnel soumis à une part d'incertitude amène à modifier les

principes d'élaboration du cours de langue qui aide au suivi du cursus spécialisé en France.

Des interventions à profondeur de champ ajustable

Au gré des caractéristiques des publics évoqués, de nouvelles logiques d'intervention didactique émergent, illustrées par un certain nombre d'initiatives qui forment le second volet du présent numéro. Toutes ont en commun de montrer la difficulté à fixer les limites des frontières disciplinaires auxquelles adosser l'enseignement des langues de spécialité et soulignent combien est délicate la tâche consistant à sélectionner des scènes professionnelles « types » qui permettraient de stabiliser une fois pour toutes des contextes de travail « cibles ».

Guillaume Demont part du constat que les publics professionnels actuels ont bien souvent autant besoin d'être formés en langue qu'en spécialité ou en technique. L'enseignant-formateur doit naviguer entre de nombreuses disciplines et de multiples champs d'expérience qui font coexister des notions ne coïncidant pas toujours d'un paradigme scientifique à l'autre. Tout cela se produit à un moment où le Web permet un brassage de données quasi incommensurables et diffuse des modèles théoriques variés, aux arrière-plans et aux contours pas toujours concordants. Comme le remarque Appadurai (2001 : 5) : « The various flows we see – of objects, persons, images and discourses – are not coeval, convergent, isomorphic, or spatially consistent. They are, in what I have elsewhere called relations of disjuncture ». A l'heure où tout bouge dans des temporalités distinctes et où l'accès facilité à l'information permet une accélération des emprunts notionnels, Demont pose la question de la circulation des concepts en amont même de la conception d'un cours et de leur appropriation. Cela est fait en se focalisant sur le concept nomade de « médiation », à la croisée de la didactique des langues et des sciences infirmières.

Les questions d'ancrage et de contextualisation traversent aussi l'article de **Sebastian Piotrowski**. A l'interface d'univers de représentations différents entre scripteur natif et traducteur non-natif, Piotrowski aborde le développement des compétences de traduction en cours de français de spécialité. Il opère sa réflexion à partir d'un corpus de travaux étudiants qui révèlent la nécessité d'intégrer dans la préparation académique les variables interprétatives relevant de la culture, du cadre spatio-temporel et des caractéristiques juridiques et institutionnelles locales.

Ce jeu d'échelles ne concerne pas que les étudiants de spécialité. La question se pose aussi quand il s'agit de former des enseignants de

langue. En la matière **Cédric Sarré** plaide pour une approche « globale » de la formation des enseignants de langues de spécialité en contexte européen, en se référant au projet CATAPULT, qui s'est déroulé entre 2018 et 2021 : quel est en particulier le fond commun qui peut motiver un même choix de certaines pratiques d'enseignement dans des pays différents et quelles sont les spécificités nationales qui font obstacle à la mutualisation ?

Des pratiques pédagogiques renouvelées

Passées les interrogations sur les grandes orientations à donner à l'enseignement des langues de spécialité, on peut aborder les questions d'ingénierie pédagogique à l'échelle d'un cours.

Marie Lefelle donne l'exemple d'une démarche de recueil d'interactions entre résidents d'un Ehpad et professionnels du soin qui sert d'appui à une formation interculturelle des salariés venus d'un autre pays et appelés à intervenir dans ce contexte. La démarche interculturelle proposée se focalise ici sur le travail de l'empathie verbale et concerne des métiers en tension faisant appel à de la main d'œuvre principalement étrangère.

La question méthodologique traverse aussi la contribution de **Marta Wojakowska** pour qui la survenue de la pandémie de COVID 19 combinée à l'accroissement des outils numériques dans la plupart des pays ouvre de nouvelles pistes pour l'enseignement du français de la diplomatie. Les « rencontres virtuelles » entre étudiants de même type de cursus mais de pays différents ou bien d'étudiants polonais avec des diplomates étrangers offrent de nouvelles opportunités, dans un domaine par essence international.

Au terme de cette présentation, nous ferons remarquer que le fait de penser l'enseignement des langues dans un monde globalisé commence à peine à émerger comme problématique majeure de la recherche en didactique des langues en Europe continentale, alors que le monde anglophone et les chercheurs de l'aire asiatique ont déjà beaucoup produit sur la question (Coupland, 2010). Ainsi, ce n'est que depuis une petite dizaine d'années que la réflexion sur les mouvements mondiaux qui façonnent le marché des langues et sur les pratiques langagières plurilingues à tous les niveaux de l'échelle sociale nous paraît formalisée dans le champ du français langue étrangère. L'un des premiers jalons de cette réflexion a été le Colloque de 2014 tenu à la Sorbonne nouvelle, qui reste aujourd'hui encore l'un des rares événements s'étant organisé autour des échelles d'observation et d'intervention, pour ce qui concerne l'enseignement des langues. On renverra aux actes de ce colloque (Babault et al., 2014) et en particulier à quelques

contributions (Castellotti, Debono, Hurver, Narcy-Combes) qui ont montré l'importance de diversifier les regards et les méthodologies en matière d'enseignement des langues, selon des contextes locaux eux-mêmes pris dans des tendances plus englobantes.

Dans la même mouvance et en bonne partie des mêmes auteurs, on peut citer une publication un peu plus tardive chez Peter Lang (Babault et al., 2017), au titre pleinement ancré dans nos problématiques – *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux*. Or cette livraison, pas plus que les contributions au colloque de janvier 2014, n'est orientée vers les publics spécialisés et/ou professionnels, parlant de didactique des langues en général. L'interrogation de l'enseignement des langues de spécialité à l'aune de la globalisation n'est donc pas chose courante.

Si l'on revient sur la genèse de ce numéro, dans une optique non pas conceptuelle mais matérielle, on se souviendra qu'une petite partie des articles composant le présent volume fait écho à des communications au colloque d'octobre 2021 « L'enseignement des langues de spécialité à l'heure de la globalisation »². L'autre partie des auteurs qui interviennent dans ce numéro offre donc une production originale, spécialement élaborée pour la présente publication. Plusieurs d'entre eux se positionnent d'ailleurs de manière prospective, ce qui montre que le champ de l'enseignement des langues de spécialité n'a pas encore totalement formalisé les questions de mondialisation et surtout de globalisation. Beaucoup de défis restent à relever, avec l'espoir de susciter de nouvelles vocations pour renforcer la perspective de la recherche globale en Sciences du langage et didactique des langues.

Les éditrices

BIBLIOGRAPHIE

- Ammon U. (2010), *World languages; Trends and futures*, (in:) Coupland N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. Wiley-Blackwell, 101–122.
- Appadurai A. (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Appadurai A. (2001), *Grassroots Globalization and the Research Imagination*, (in:) Appadurai N. (ed.), *Globalization*. Duke University Press and Durham, 1–21.
- Babault S., Bento M., Le Ferrec L., Spaëth V. (2014), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Online : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01044944> [consulté le 02.10.2023].

² Colloque soutenu par le Global Research Institute of Paris (GRIP) IdEx Université Paris Cité, ANR-18-IDEX-0001 et par l'Académie Polonaise des Sciences, Centre scientifique de Paris.

- Babault S., Bento M., Spaëth V. (2017), *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux*. Bruxelles : Peter Lang.
- Boutinet J.-C. (2012), *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cerquiglini B. (2019), *La francophonie vue par B. Cerquiglini. La vigueur d'une langue-monde*. La langue française dans le monde 2015-2018. Gallimard et OIF, 22–23.
- Coupland N. (2010), *The Handbook of Language and Globalization*. Wiley-Blackwell.
- Desjeux D. (2002), *Les échelles d'observation de la culture*. « Communication et organisation », n° 22. Online : <http://journals.openedition.org/communication-organisation/> [consulté le 01.05.2019].
- Ghorra-Gobin C. (2017), *Mondialisation et globalisation*. « Géoconfluences ». Online : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/mondialisation-globalisation> [consulté le 01.10.2023].
- Leeman J., Modan G. (2010), *Selling the City: Language, Ethnicity and Commodified Space*, (in:) Shohamy A., Ben Rafael E., Barni M. (eds), *Linguistic Landscape in the City*. De Gruyter, *Multilingual Matters*, 182–198.
- Lefèvre J. (2003), *Mondialisation : du discours syndical à celui d'ATTAC*. « Mots. Les langages du politique », n°71, 41–65. Online : <https://doi.org/10.4000/mots.8033> [consulté le 01.10.2023].
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2011), *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Norel P., Testot L. (2012), *Une histoire du monde global*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Sassen S. (2009), *La globalisation. Une sociologie*. Paris : Gallimard.

Hervé Adami

Université de Lorraine & CNRS

herve.adami@univ-lorraine.fr

Dans les soutes de la mondialisation : les insécurités langagières des travailleurs d'en bas

In the bunkers of globalization: the language insecurities of workers from below

In the great upheavals of globalization, this article will focus on those who are not directly involved in this great movement. These include migrants. For them, the most useful language is that of survival, both social and professional. In this context, we will focus on the training demands that emanate from certain professional fields in France, formulated in the urgency of economic and human situations that concern the public employment actors, the training structures and of course the learners/workers themselves. Indeed, certain economic sectors are under pressure, in the sense that they are struggling to recruit. Recourse to migrant labour is therefore one of the solutions, but, in most cases, the question of mastering the language of the host country in oral and/or written form arises,. Didactic solutions must be found on a case-by-case basis, in a very precise and specific way. In order to describe and analyse this situation, the article will be based on two experiences of technical and linguistic training in two vocational training fields: i) catering and ii) building and public works.

Keywords: Adult training, Technical training, Language didactics, Migrants

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja techniczna, dydaktyka języków obcych, migranci



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Introduction

La mondialisation que nous vivons aujourd’hui, est un phénomène si total et si complexe qu’il serait vain de tenter d’en donner une définition sérieuse et encore moins d’en appréhender les innombrables aspects. De toute façon, tel n’est pas notre propos ici. Ce que nous pouvons constater, c’est que la mondialisation d’aujourd’hui met en contact de plus en plus étroit des économies, des sociétés, des peuples, des personnes et des langues. A cet égard, ce type de phénomène n’est pas nouveau, c’est le moins qu’on puisse dire, puisque les archéologues ou les géographes par exemple ont montré que les populations du paléolithique entretenaient déjà entre elles, à l’échelle du monde connu de l’époque, des liens commerciaux ou matrimoniaux à grande distance (Garcia et Lebras, 2017 ; Sanders et al., 2020) et que les mouvements n’ont jamais cessé, à toutes époques et dans tous les lieux de la planète. La mondialisation d’aujourd’hui n’est donc pas une nouveauté mais ce qui la particularise parmi les précédentes, c’est qu’elle connecte la planète entière, d’une part, et qu’elle s’appuie sur des outils de communication d’une puissance sans équivalent dans l’histoire, d’autre part. En ce qui concerne les langues, la mondialisation ne produit pas un multilinguisme généralisé, qui au contraire tend à se réduire, mais la domination d’une langue véhiculaire, l’anglais, qui étend son influence. Les précédentes « mondialisations » ont eu la même tendance à produire une langue véhiculaire qui a fini par devenir dominante et par s’imposer (le grec, le latin, l’arabe, etc.) mais là encore, ce qui caractérise notre époque, c’est la puissance des réseaux de communication sans commune mesure avec les périodes précédentes.

De fait, dans ce vaste mouvement, il convient d’observer de plus près ce qu’il se passe sur le sol des réalités multiformes, sociales et professionnelles. Et ces réalités sont parfois aux antipodes des pratiques langagières des *happy few* de la mondialisation, expatriés au long cours et gros consommateurs de formation académique et linguistique. On souhaite ici mettre le focus sur les migrations de moins de mille kilomètres réalisées à bas bruit entre pays voisins (comme entre la Pologne et l’Allemagne) tout comme sur les migrations d’un continent à l’autre, qui se font dans la clandestinité ou dans la difficulté, sans qu’on ne parle jamais à leur propos de mobilité internationale. On fait l’hypothèse que si l’on veut réinterroger certains concepts didactiques, il convient de le faire en s’intéressant aux travailleurs d’en bas et aux réalités locales, ou localisées, d’un point de vue géographique, social ou professionnel. Mais, si elles sont localisées, ces réalités ne sont pas marginales : elles sont juste moins visibles, moins scintillantes et surtout moins accessibles aux chercheurs. C’est pourquoi il faut se donner la peine d’aller au contact de ces terrains moins connus et de ses acteurs. C’est

donc en partant de ces terrains locaux et de leurs réalités que je tenterai de réinterroger quelques concepts didactiques plus globaux.

2. Orientations scientifiques et contextes socio-professionnels

2.1. Le choix d'une didactique impliquée

Le groupe de recherche *Langage, Travail et Formation* (LTF¹) dont nous nous réclamons est tourné vers les différents terrains, dispositifs et acteurs de la formation d'adultes et en particulier de la formation linguistique, à visée sociale et/ou professionnelle. C'est un choix épistémologique et scientifique dans le sens où nous pensons que la recherche en didactique ne peut échapper à l'expérimentation pratique. Il s'agit alors de penser l'articulation entre les aspects théoriques et les mises en pratique : cette didactique impliquée peut être une science de l'ingénierie didactique ou bien une ingénierie scientifique en didactique. Ainsi, nous ne séparons pas, en didactique, la théorie de ses applications. La didactique intègre, dans ses objectifs et ses objets de recherche, les aspects liés aux contenus, aux démarches, aux outils, aux supports, aux activités, etc. Et, sur ces questions, nous avons quelques difficultés à imaginer de la recherche « fondamentale » en didactique, qui porterait sur des abstractions, qu'il s'agisse des acteurs, des dispositifs ou des outils. Nous pensons qu'il est préférable de mener nous-mêmes ces expérimentations didactiques afin d'en mesurer la pertinence, la validité et l'efficacité. Nous optons donc pour une approche d'ingénierie exigeante, qui combine l'action sur le terrain avec une démarche réflexive et théorique. Ce qui signifie que chacune de nos étapes de construction d'une formation met constamment en regard prise de position théorique analyse des données recueillies et retour sur le terrain. Cette approche nécessite un rapport étroit avec les acteurs et les structures professionnelles de la formation des adultes.

2.2. Les besoins et les demandes des terrains professionnels

En France, les besoins émanant des différents secteurs de l'insertion sociale et professionnelle en matière de formation linguistique sont multiformes. Ils concernent essentiellement les migrants allophones pour qui l'usage de la langue française représente une nécessité et sans laquelle l'insertion est difficile. Des besoins peuvent également concerner des personnes qui ont

¹ <https://reseaultf.atilf.fr/> [consulté 16.06.2023].

effectué leur scolarité en France, et dont le français est la langue première, mais qui rencontrent des difficultés à l'écrit. Ce sont des personnes en situation d'illettrisme dont l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) donne la définition suivante :

On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme².

Les migrants en revanche n'ont pas été scolarisés en France et leurs problèmes dépassent largement celui de la maîtrise de l'écrit en français. A leur arrivée en France, ils s'engagent dans un processus de prise en charge par l'Etat qui prévoit, pour ceux qui en ont besoin, une formation linguistique. Les migrants signent un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) et certains suivent ces formations linguistiques dans des organismes de formation choisis dans le cadre d'un appel d'offre émis par l'Etat. Ces formations linguistiques intègrent très largement des aspects pratiques, sociaux et même citoyens dans la mesure où l'intégration est pensée par les pouvoirs publics comme un processus global où la question linguistique n'est que l'un des éléments (Adami, 2020). Ces formations linguistiques comprennent également des aspects professionnels ou en tous cas à visée professionnelle (techniques de recherche d'emploi, connaissances fondamentales sur le marché du travail et de l'emploi, etc.). Or, si ces formations linguistiques sont censées apporter les bases de la communication en français, elles ne permettent pas forcément de s'adapter à un poste de travail, avec ses contraintes techniques et langagières. Mais surtout, elles sont souvent insuffisantes, parce que trop générales, pour suivre des formations professionnelles qui mêlent étroitement les aspects techniques et langagières.

La visée professionnelle des formations linguistiques est pourtant un objectif constamment réaffirmé par l'Etat qui organise et finance ces formations. En effet, l'insertion dans l'emploi est considérée comme un élément essentiel de l'intégration sociale. Mais, au-delà des orientations des politiques d'intégration, le marché de l'emploi montre que la demande de compétences linguistiques est incontournable. A cet égard, ce sont les métiers dit en tension qui sont les plus demandeurs parce qu'ils emploient beaucoup de main d'œuvre immigrée dont une partie importante est allophone. Ces métiers, ce sont ceux du Bâtiment et Travaux Publics (BTP),

² <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions> [consulté 16.06.2023].

de l'hôtellerie-restauration, de la propreté ou bien encore les métiers de l'aide à la personne ou du travail temporaire. Dans le Grand Est, où se déroulent les actions de formation que je vais décrire et analyser plus loin, l'INSEE (Mané et Rousseau, 2022) montre que « les métiers dont l'indicateur de tension est le plus élevé se trouvent essentiellement dans le bâtiment et l'industrie : cadres, techniciens, agents de maîtrise et ouvriers du bâtiment, ouvriers du métal, du bois... ». Les métiers en tension, ce sont ceux qui peinent à recruter de la main d'œuvre. Cette situation est due aux conditions de travail difficiles, aux horaires décalés ou aux salaires guère attirants. Les métiers du bâtiment notamment sont presque « traditionnellement » en tension et le recrutement de personnel qualifié est difficile mais aussi celui des ouvriers. Le secteur du bâtiment, comme celui de la propreté, par exemple, recrute alors massivement parmi la population immigrée qui accepte plus facilement ces conditions de travail. Là encore, il s'agit d'un phénomène ancien et l'on ne compte plus les entreprises du bâtiment, petites ou grandes, créées et gérées par des Italiens, des Espagnols, des Portugais ou des Turcs. Cependant, aujourd'hui, la question des compétences linguistiques, y compris pour ces métiers, est posée. C'est ce qu'avait déjà montré Boutet (2001) qui a mis en évidence cette « part langagière du travail » toujours plus incontournable. Tous ces métiers autrefois « muets », ou en tous cas peu loquaces pourrait-on dire, ne sont pas devenus « bavards » puisque la parole y est toujours aussi circonscrite et dépendante des situations de travail (Médina, 2014). Ce qui a beaucoup changé en revanche, c'est l'environnement de travail, les exigences croissantes en termes de suivi, de sécurité, de qualité, de contacts avec la clientèle mais aussi les outils toujours plus performants et sophistiqués qui nécessitent des compétences à l'écrit et, surtout, en termes de formation technique. L'apprentissage « sur le tas » n'a pas disparu mais son espace est désormais considérablement contraint. C'est dans ces espaces, entre travail prescrit et travail réel, entre « l'usage de soi pour soi et l'usage de soi par les autres » (Schwartz et Durrive, 2003) que nous guident les théories de l'activité. Mais quand il s'agit de formations techniques, les échappatoires sont encore moins nombreuses : transmission essentiellement verbale, situations de travail plus ou moins authentiques, supports écrits, lexique spécialisé et, à la clé, certifications ou qualifications sur la base d'examens ou d'évaluations formelles. Les apprenants (nommés les « stagiaires » en formation d'adultes) n'ont d'autres recours que de faire face à une situation dont ils ne maîtrisent parfois même pas l'élément le plus important : la langue. C'est le cas de certains migrants en formation technique.

3. Deux exemples de dispositifs de formation technique

Je vais décrire ici deux exemples de situations et de cas concrets où se trouvent mêlés des questions techniques, linguistiques et didactiques. A partir de ces situations et de ces terrains d'observation et d'action, j'analyserai ces deux exemples et je les mettrai en perspective en m'interrogeant sur la place et les évolutions possibles de la didactique des langues.

3.1. Les métiers du bâtiment

Il s'agit d'un dispositif qui a été mis en place par l'Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) de Nancy-Pompey. Le réseau AFPA est un établissement public, acteur du service public de l'emploi, sous la tutelle du ministère du travail. Le réseau a été créé en 1949 et prend son nom, ou plutôt son sigle, d'AFPA en 1966. Ses structures de formation sont réparties sur tout le territoire national mais sans centralisation totale du réseau puisque les antennes locales possèdent une assez large autonomie d'initiative. Dans ce cadre, l'AFPA de Nancy-Pompey, en Meurthe-et-Moselle, a créé en partenariat avec la Maison de l'Emploi de la Métropole du Grand Nancy, BATICARD, un dispositif de formation composé de modules destinés aux personnes en insertion. Ces modules de formation concernent les métiers du bâtiment et visent à apporter des compétences techniques très ciblées et couvrant un grand nombre de métiers du bâtiment. Les modules, très courts, représentent entre 35 et 140 heures de formation. Il existe 39 modules de formation de 35, 70, 105 et 140 heures. Un rapide calcul en fonction de la durée légale du travail en France nous montre qu'il s'agit alors de formations d'une, deux, trois ou quatre semaines. En voici quelques exemples :

- Prévention des risques liés à l'utilisation et à la vérification quotidienne d'un échafaudage fixe. Module 26 : 35 heures.
- Réaliser un plafond de plaque de plâtre sur fourrures. Réaliser le traitement et la finition des joints. Module 11 : 35 heures.
- Poser des portes intérieures, blocs portes et cloison de distribution. Module 34 : 35 heures.
- Réaliser un doublage en plaque de plâtre sur montant. Module 13 : 70 heures.
- Réaliser un doublage en plaque de plâtre sur montant. Module 21 : 105 heures.
- Réaliser des travaux d'entretien et d'aménagement sur le réseau composant une installation sanitaire d'un bâtiment. Module 1 : 140 heures.

L'objectif de ces formations est d'apporter des compétences techniques très pointues à des personnes en insertion pour satisfaire les demandes des professionnels du bâtiment qui n'arrivent pas à recruter, notamment dans le cadre des clauses d'insertion. Les parties les plus techniques ont lieu dans le centre de formation de l'AFPA ou des cabines ont été construites, reproduisant des sortes de mini-chantiers où les stagiaires travaillent de façon individuelle.

Les groupes de stagiaires, constitués pour suivre ces formations, sont souvent composés de migrants allophones, parfois majoritairement, voire exclusivement. Les formateurs techniques de l'AFPA se sont donc retrouvés face à une difficulté majeure, à savoir que les stagiaires ne comprenaient pas le français. Ils se sont adaptés en reprenant les techniques d'enseignement « alternatives » qui comptent sans doute parmi les plus anciennement éprouvées, c'est-à-dire par le geste, par l'exemple, par l'illustration pratique mais ont bien sûr rapidement trouvé les limites de cette méthode. C'est par le biais d'un échange fortuit et informel entre l'auteur de ces lignes et un formateur technique qu'une coopération s'est mise en place entre notre équipe³ et celle de l'AFPA⁴.

Plusieurs repérages et observations ont d'abord été effectués dans le centre de formation de l'AFPA et de nombreux échanges entre notre équipe, les formateurs et le responsable de formation ont eu lieu afin d'évaluer la situation. L'objectif de notre équipe était de construire un outil didactique qui pourrait aider les stagiaires et les formateurs à aplanir, sinon à supprimer, la barrière de la langue. La demande des formateurs, dès le départ, concernait le lexique, et notamment celui des outils, la base sur laquelle la formation s'appuie : « le marteau, la truelle, ils ne savent pas ce que c'est, tu leur dis, tu leur montres et une heure après, ils ne s'en souviennent plus » nous dit un formateur sur le chantier, face aux stagiaires, en nous faisant une petite démonstration effectivement convaincante.

Puisque notre objectif était de construire un outil didactique, nous avons réfléchi à la question avec les formateurs techniques et nous leur avons proposé des activités de réalité augmentée. Cet outil devait être accessible en accès libre sur le site⁵ de notre équipe et cela nous offrait donc la possibilité de créer un support et des activités numériques, en nous appuyant sur le potentiel et la souplesse qu'offre un site internet. L'outil, utilisant cette technologie, nous semblait particulièrement adapté puisqu'il permet de s'approcher au plus près des réalités matérielles du terrain, en l'occurrence les

³ Hervé Adami, Camille Marty (ingénieure pédagogique) et Lucie Merlin (étudiante du Master FLE à Nancy et aujourd'hui ingénieure pédagogique).

⁴ Thierry Bilichtin (responsable de formation), Laurent Duchêne et Bruno Burgonde (formateurs techniques).

⁵ <https://fli.atilf.fr/formation-aux-metiers-du-batiment/> [consulté 16.06.2023].

cabines-chantiers, de proposer de l'interactivité en associant l'écrit, l'image et le son.

3.2. Les métiers de l'hôtellerie-restauration

Autre terrain, autres métiers en tension, l'hôtellerie-restauration a encore plus de peine à recruter depuis l'épidémie de Covid. Certains professionnels sont parfois au bord de la rupture, faute de trouver du personnel. C'est une situation qui n'est pas nouvelle et j'ai déjà fait état d'une autre expérience d'ingénierie didactique dans les métiers de l'hôtellerie-restauration (Adami, 2020). Il s'agissait de postes de commis de cuisine et de plongeur, les « petites mains » de la cuisine, que les restaurateurs ont beaucoup de mal à recruter, se tournant alors vers les migrants.

Dans le projet dont il va être question, il s'agit plutôt du service en salle. La demande des professionnels de la restauration est récurrente et un projet est en préparation avec Hésio Conseil, un organisme de formation et notre groupe de recherche, *Langage Travail et Formation*. Il s'agit de proposer à la région Grand Est, avec qui des contacts ont été pris, des outils de réalité virtuelle qui doivent mettre les stagiaires, le plus souvent allophones, dans une situation qui soit le plus proche possible de la réalité des situations de travail. Deux capsules d'expérimentation sont en préparation et il s'agirait de travailler sur les consignes techniques pour plusieurs tâches spécifiques : l'accueil des clients et le dressage des tables. L'objectif est de travailler les consignes à la fois du point de vue technique et du point de vue linguistique. Les consignes verbales sont intégrées à la capsule et doivent orienter et guider les stagiaires vers ce qu'ils ont à accomplir en situation de travail. D'autres capsules sont prévues si le projet est retenu. Il est difficile pour l'instant d'aller plus avant dans la description de ce projet qui n'a pour l'instant, au moment où ces lignes sont écrites, pas fait l'objet d'une première expérimentation. Il m'a paru utile d'en faire état dans la mesure où il illustre une tendance qui semble se dessiner et que je vais maintenant tenter d'analyser.

4. Perspectives pour la didactique des langues

4.1. La part langagière des formations techniques

Ces deux cas ne sont pas isolés et font écho à d'autres évoqués par ailleurs (Adami, 2021). Il conviendrait de faire un recensement plus général de ce type d'actions qui se multiplient mais qui ne font pas l'objet, pour l'instant

en tous cas, de politiques de formation systématiques et à grande échelle. Ce sont des initiatives localisées, au sens géographique et professionnel, qui tentent de trouver des solutions à des problèmes concrets.

On peut déjà constater qu'il s'agit de formations hyperspécialisées, tant du point de vue technique que linguistique. Les demandes qui émanent des différents terrains professionnels, dans l'urgence des métiers en tension, ne concernent plus une branche de métier spécifique, ni parfois même plus un métier, mais des compétences techniques précises nécessaires aux besoins spécifiques des chantiers. En plus d'être très ciblées, ces formations sont extrêmement courtes et n'ont pas d'autres ambitions que l'acquisition de compétences à très court terme.

Ce qui est observable ici, c'est que la formation linguistique est intégrée à la formation technique. Il ne s'agit plus, comme c'est souvent le cas dans les approches en Français sur Objectif Spécifique (Mangiante et Parpette, 2004, 2022) ou en français professionnel (Mourlhon-Dallies, 2008) de concevoir des actions ou des cursus de formation linguistiques avec tel ou tel objectif professionnel comme *visée* mais de concevoir des modules de formation en intégrant les deux dimensions. Dans les deux cas que je viens de décrire ici, l'objectif est bien la formation technique qui intègre les aspects linguistiques. C'est pour cette raison que j'évoque ici la part langagière des formations techniques. Cette tendance – si tant est qu'il soit possible d'évoquer une tendance pour l'instant – n'est pas le fait d'une modification d'un paradigme didactique mais d'un mouvement qui vient de la réalité des terrains professionnels et qui pourrait nous inciter à penser la didactique du français d'une autre façon. Par exemple, en se demandant si l'on ne passe pas, dans les cas évoqués ici, d'une didactique des langues de spécialité à une didactique des usages spécialisés des langues. On peut également se demander si ce type de formations relève encore de la didactique des langues puisque l'objectif n'est plus linguistique mais technique. L'urgence des situations et des besoins que j'ai décrits ici nécessite peut-être de repenser les interventions didactiques. En effet, il est plus difficile, dans ces situations, de concevoir des programmes de formation distincts : la formation linguistique à *visée* ou *sur objectif* spécifique laisse la place à une didactique professionnelle/linguistique intégrée. Il ne s'agit pas d'inverser les priorités puisque la langue n'est pas secondaire dans le sens où, sans sa maîtrise, la formation technique est impossible ou très difficile. Mais la langue n'est pas l'objectif principal non plus et c'est pourquoi il s'agit bien d'une didactique intégrée. Beaucoup reste à penser à ce sujet et surtout à expérimenter. Car les situations sont si variées qu'il convient d'abord de les décrire et de les analyser avant de procéder à une quelconque généralisation ou de tracer quelques perspectives théoriques.

4.2. Du côté des apprenants

Les stagiaires (c'est-à-dire les apprenants, pour utiliser une terminologie mieux connue des didacticiens) accueillis dans ces formations n'ont pas de profils prototypiques. Comme souvent en formation d'adultes migrants, ils sont extrêmement hétérogènes. On retrouve des analphabètes, jamais scolarisés nulle part, issus de pays en guerre (Syrie, Afghanistan, Ethiopie) ou de pays très instables politiquement et économiquement (Soudan, Kosovo, etc.). Mais on retrouve également des personnes mieux scolarisées mais sans qualification professionnelle bien identifiée en raison de parcours souvent compliqués. Pour les stagiaires concernés par ces expériences, le français n'est pas la langue première ni souvent même pas une langue seconde, sauf pour quelques Africains du Nord ou sub-sahariens. L'anglais, langue impériale ou *lingua franca* de la mondialisation, selon le point de vue, ne constitue pas une langue utile dans ce contexte particulier. Quelques stagiaires pratiquent ce *basic english* ou ce *globish* parfois utile dans d'autres contextes mondialisés mais il est très clairement insuffisant, d'autant que les formateurs eux-mêmes n'en ont aucune connaissance ou une maîtrise élémentaire puisque cette langue ne fait tout simplement pas partie de leur quotidien social et professionnel. En revanche, les stagiaires sont résolument et constamment connectés, y compris les analphabètes, par le biais de leur inséparable téléphone mobile. C'est le couteau suisse de la débrouille, l'outil indispensable. Et c'est surtout un recours constant pour les questions linguistiques, grâce notamment aux applications de traduction extrêmement performantes. N'importe quel document écrit par exemple peut-être scanné et traduit en quelques secondes. Ces applications sont bien sûr utiles à ceux qui savent lire mais, là encore, d'autres applications de synthèse vocale viennent prendre le relais. Il conviendrait de vérifier si ces passages successifs d'une langue à l'autre et de l'oral à l'écrit dans des alphabets différents ne produisent au final, peut-être, que des énoncés bien loin du message de départ. Mais, ce qui compte, c'est que ces outils existent et qu'ils constituent un recours fréquemment utilisé par les stagiaires. L'utilisation de la traduction automatique de plus en plus fréquente par les apprenants ouvre alors des espaces de recherche pour la didactique qui devrait alors repenser certains de ses paradigmes. De nouveaux chantiers sont sans doute à prévoir⁶.

⁶ A cet égard, nous menons un projet important de recherche-développement, baptisé TA-PALEA, pour l'utilisation des technologies numériques avec des adultes en insécurité langagière : https://reseaultf.atilf.fr/?page_id=1307 [consulté 16.06.2023].

5. Conclusion

Le compte rendu de ces expériences de terrain nous laisse apparemment bien loin du grand large de la mondialisation. Nous pourrions même nous dire que nous sommes aux antipodes de ces grands mouvements financiers, commerciaux, scientifiques ou démographiques qui font ce qu'il est convenu d'appeler la mondialisation. Et c'est justement mon objectif. En partant de ces micro-situations d'expérimentations didactiques, je veux démontrer que les acteurs, qu'ils soient apprenants ou formateurs, ne se situent pas hors de ce mouvement. Mais cette réalité de la mondialisation n'est pas vécue de la même façon selon les contextes sociaux ou professionnels. Si le monde professionnel des affaires, de la haute technologie, de la finance ou de la recherche vit effectivement la mondialisation comme une mise en mouvement et en connexion généralisées, parfois dans une sorte d'euphorie où certains privilégiés de la mondialisation ont l'impression de passer dans une autre époque, voire une autre dimension, certaines réalités sur d'autres terrains sont bien différentes. Et c'est le cas pour la didactique des langues. Dans les situations que nous avons évoquées ici, nous sommes loin du maelstrom néo-babélien que semble nous décrire la recherche en sociolinguistique ou en didactique, dans le mouvement de ce monde que l'on croyait devenu sans frontière. Les frontières que j'ai décrites très brièvement ici ne sont pas géographiques, politiques ou même culturelles : elles sont professionnelles et sociales. Mais ces frontières sont également disciplinaires parce que l'on peut encore se demander s'il s'agit de didactique du français, quelle que soit la sous-spécialité : langue étrangère, seconde, d'intégration, de spécialité ou professionnelle.

De toute façon, si la didactique des langues est amenée à s'interroger sur sa place, ses démarches, ses théories, ses outils, elle devra le faire en pensant aussi aux soutiers de la mondialisation et à ceux qui les forment. Il ne s'agit pas d'une question éthique ou morale mais scientifique : cela pourrait éviter à la didactique certaines généralisations, et peut-être certaines certitudes, qui s'effondrent au moindre contre-exemple pris dans le domaine de la formation linguistique des adultes en insécurité langagière. C'est notamment vrai pour les apprenants faiblement ou non scolarisés que la didactique traditionnelle du français ne parvient pas à intégrer dans ses paradigmes parce qu'ils rendent bancals beaucoup de ses modèles les mieux établis.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami H. (2020), *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette.
- Adami H. (2021), *Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques*. « Langues, cultures et sociétés », Vol. 7, n°1, 4–12. En ligne : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/26417/13997> [consulté 16.06.2023].
- Boutet J. (2001), *La part langagière du travail : bilan et évolution*. « Langage et société », n°98/4, 17–42.
- Garcia D., Le Bras H. (dir.) (2017), *Archéologie des migrations*. Paris : La Découverte.
- Manné I., Rousseau L. (2022), *Les métiers en forte tension dans le Grand Est : des recrutements plus souvent en contrat stable*. « Insee Analyses Grand Est », n° 152.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2022), *Le FOS aujourd'hui : état de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*. Bruxelles : Peter Lang.
- Medina C. (2014), *Le français parlé dans les Bâtiments et Travaux publics : de l'analyse interactionnelle à la constitution d'un parcours d'apprentissage*. Presses Académiques Francophones.
- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Sanders L., Bretagnolle A., Brun P., Ozouf-Marignier M.V., Verdier N. (dir.) (2020), *Le temps long du peuplement*. Tours : Presses universitaires François-Rabelais.
- Schwartz Y., Durrive L. (2003), *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès Editions.

Received: 05.03.2023

Revised: 27.04.2023

Elżbieta Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-4813-9322>

elzbieta.gajewska@up.krakow.pl

Préparer à évoluer dans un environnement professionnel multiculturel : l'(inter)culturel dans les manuels de spécialité affaires

**Prepare to evolve in a multicultural professional environment:
the (inter)cultural in FL textbooks for specific purposes**

The article examines the ways intercultural aspects are dealt with in textbooks for learning business language (in the broad sense) in French, Spanish and Italian. The authors of the textbooks analyzed represent different approaches, both at the level of the declared learning objectives and at the level of the techniques applied.

Among the textbooks analyzed there are also those oriented towards the development of intercultural skills. Their goal is not so much to prepare the learner to evolve in a given culture, but to make them aware of the differences between their own and the target culture(s) and to be able to mediate between the representatives of each of them. Although in a textbook for the teaching/learning of a foreign language for specialized purposes, intercultural training preparing for “culture shock” must necessarily be limited, the examples observed show that educators aware of the importance of this issue can offer interesting solutions and proposals.

Keywords: LSP, LSP textbooks, professional culture, national culture, intercultural training

Słowa kluczowe: języki specjalistyczne, podręczniki do nauki języków specjalistycznych, kultura zawodowa, kultura narodowa, trening interkulturowy



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Si la composante culturelle est désormais considérée comme un élément incontournable de l'enseignement des langues étrangères, cette affirmation s'applique en particulier à l'enseignement des langues à des fins professionnelles. En raison de la mondialisation des entreprises, il arrive que même des personnes qui sont employées dans leur pays d'origine soient amenées à travailler dans des environnements multiculturels. Dans cette situation, il est d'une grande importance d'être préparé à faire face à des comportements divers de ceux de la culture mère et à coopérer sans conflits avec des partenaires qui représentent des modes de pensée différents.

Le but de cet article est d'étudier si – et comment – ce problème a été pris en considération dans les manuels qui relèvent de la langue « d'entreprise » ou « des affaires ». L'analyse porte sur un corpus total de 27 manuels pour les variétés professionnelles de français, d'espagnol et d'italien. Ces langues, bien qu'importantes dans la communication internationale, sont moins populaires que l'anglais, ce qui rend l'étude entreprise inédite, parmi les initiatives d'analyse de manuels de spécialité.

Le propos sera tout d'abord de préciser quelles entrées seront choisies pour l'analyse des cultures professionnelles et domaniales dans lesdits manuels (1) et d'illustrer ensuite la complexité de la mise en rubrique des points à traiter (2). On se penchera pour finir sur les priorités choisies par les auteurs (3), quand il s'agit de traiter ces points culturels, et les conclusions qui en résultent.

1. Cultures organisationnelles, professionnelles, nationales : quels critères pour l'analyse ?

La culture est un terme fort polysémique. La définition de Gotti (2007 : 9), élaborée en référence à la sphère professionnelle, envisage ce concept comme un ensemble complexe de traditions et de pratiques sociales standardisées propres à un groupe professionnel spécifique et sa dépendance à l'égard des normes, qu'il s'agisse de celles du comportement social ou de celles généralement acceptées dans l'utilisation de la langue. Beaucoup d'auteurs soulignent le caractère multiple et pluriel de la notion de culture au travail, qui peut recouvrir la culture professionnelle (à laquelle fait référence la définition de Gotti) mais également la culture organisationnelle dite aussi culture d'entreprise¹, la culture métier, sans oublier en plus l'impact de la culture nationale. Pour l'anglais professionnel, Isani (2004) a modélisé ce feuilleté de

¹ Ou ensemble de traditions, de valeurs, de croyances et d'attitudes qui définissent le cadre général de la façon de penser et d'agir (Marshall, McLean, 1985 : 2).

cultures variées au moyen du schéma suivant, qui est désormais un classique dans l'enseignement des langues de spécialité :

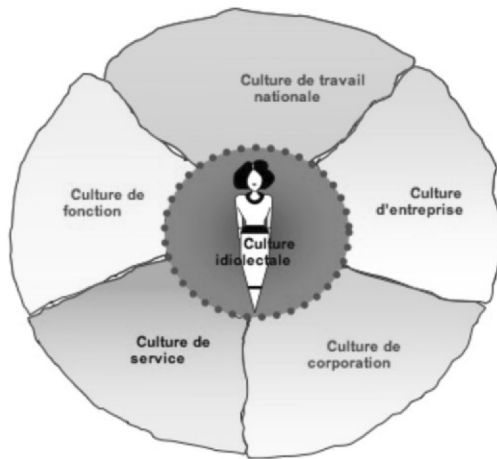


Figure 1. Quelques composantes de la culture professionnelle (Isani, 2004)

Dans les faits, dans les manuels, on peut se demander comment coexistent les cultures professionnelles et organisationnelles avec les cultures nationales. En effet, des études des contraintes culturelles externes affectant les organisations indiquent l'existence de modèles nationaux de comportement (Journet, 2002 : 291-292). Les recherches sur la communication interculturelle sur le lieu de travail ont un lien étroit avec les processus socio-économiques (Barghiela-Chiappini, 2007). L'intérêt pour ce sujet est apparu aux États-Unis dans les années 60., suite à la vague d'immigration économique d'après-guerre (Clyne, 1994). En Europe, la popularité de ce domaine de recherche s'est accrue parallèlement à la mobilité croissante des travailleurs dans l'Union émergente. Le défi de la mondialisation conduit à prendre en compte la spécificité culturelle des partenaires étrangers afin de prévenir les malentendus potentiels. La recherche menée dans ce domaine a abouti à la création de modèles pour la description des différences culturelles dans les contacts d'affaires. Parmi les études les plus connues figurent les travaux de Hall, Hofstede et Trompenaars. Chacun des chercheurs ici énumérés propose des critères universels, indépendants les uns des autres, qui peuvent servir de point de départ pour la classification des cultures nationales, organisationnelles ou professionnelles (Chevrier, 2003 : 61).

Notre propos n'est pas ici de redéployer tous ces modèles, ce que nous avons fait dans Gajewska (2011). Au fur et à mesure que s'accumulent

les recherches, il est en réalité de plus en plus difficile de se référer à un appareil méthodologique cohérent pour analyser les cours et le matériel édité dédiés au volet culturel pour les publics professionnels ou préprofessionnels. De fait, pour voir comment sont intégrés les phénomènes culturels dans l'enseignement des langues sur objectifs professionnels, il paraît utile (Gajewska, 2011) de distinguer au minimum entre les approches fondées sur le multiculturalisme et celles mettant en avant la compétence interculturelle. Cette distinction se dessine déjà dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), où entre les compétences générales apparaissent le savoir socioculturel et une prise de conscience interculturelle. En ce qui concerne le multiculturalisme, l'accent est mis sur le fait qu'une personne relevant de ce phénomène peut agir efficacement au sein d'au moins deux cultures, ceci grâce à leur bonne connaissance. Cependant, le CECR avertit que les connaissances sur la culture de la langue apprise peuvent ne pas être exactes, car elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et peuvent être déformées par des stéréotypes. (Conseil de l'Europe, 2001 : 82). Dans le cas de la compétence interculturelle, l'accent est mis sur la capacité de servir de médiateur entre les cultures, étant conscient que nos propres codes, règles et valeurs ne sont pas les seuls possibles. En ce qui concerne le contexte professionnel, Grucza (2006) distingue quelques situations particulières, soit la médiation :

- entre des cultures spécialisées parallèles, p. ex. des médecins polonais et des médecins germanophones,
- entre des cultures spécialisées qui sont des éléments d'une même ethnoculture, p. ex. des économistes et des juristes de langue polonaise,
- entre un spécialiste et un non-spécialiste.

Le premier point sur les trois cités par Grucza semble être le plus pertinent dans l'enseignement des langues à des fins professionnelles, pour travailler dans l'optique interculturelle. C'est ainsi que pour préparer à évoluer dans un environnement multiculturel le concepteur d'une formation (dont un manuel est aussi une sorte) peut donc choisir de se concentrer soit sur une culture étrangère particulière, soit sur une formation interculturelle. Dans ce dernier cas, l'accent n'est pas mis sur des données factuelles et l'étude de la culture de la langue cible, mais sur des procédures de comparaison et de positionnement de cette culture par rapport à la culture d'origine de l'apprenant.

Selon l'approche cognitive, l'acquisition des connaissances se fait par rapport à des informations préalablement accumulées, en l'occurrence à des connaissances relatives à la culture d'origine ou la culture cible. Les premières, cependant, doivent être examinées et rendues conscientes,

tandis que les secondes doivent être fournies par l'intermédiaire d'un support. Dans les deux cas, la découverte des phénomènes culturels doit être dirigée (Mackiewicz, 2010 : 147). Parmi les techniques qui peuvent être utilisées à cet effet (Bandura, 2007), citons la prise de connaissance des traits de la culture d'origine à travers une discussion guidée par l'enseignant et, en ce qui concerne la présentation des spécificités de la culture étrangère, le « culturogramme » contrastant les différences culturelles et la « note culturelle » ou la description d'un trait culturel donné, suivie d'une discussion.

Si on se place, non plus dans la perspective d'un approfondissement des connaissances culturelles de chacun mais qu'on entre de plain-pied dans l'interculturalité, d'autres techniques sont utilisées. Avec des étudiants académiques, on est très souvent face à des équipes culturellement homogènes ; l'interculturalité peut alors être induite par le conflit entre acteurs, qui résulte des finalités de la tâche simulée ou du rôle joué. La gestion de l'altérité peut aussi être assurée plus simplement grâce à l'étude de cas (analyse d'un malentendu culturel) et la recherche des solutions qui permettraient d'éviter ou de désamorcer le conflit décrit.

2. Les aspects culturels dans les manuels de LE sur objectifs professionnels : diversité des catégorisations retenues par les auteurs

Les techniques et stratégies citées précédemment n'autorisent pas à faire l'économie d'une étude détaillée des ouvrages édités. L'analyse que nous proposons concerne les manuels de langue des affaires, professionnelle ou d'entreprise publiés après 2000. Le corpus comprend 13 méthodes² de FOS, 9 manuels d'espagnol de spécialité et 5 méthodes pour les variantes spécialisées de l'italien (cf. annexe), soit tous les manuels publiés dans le pays de la langue cible pour le français, et un échantillon représentatif pour l'espagnol et l'italien. Les réflexions qui suivent montrent les raisons qui rendent difficile la quantification des questions culturelles et interculturelles dans les manuels retenus.

Les visées (inter)culturelles sont mentionnés en tant qu'objectif distinct dans la plupart des manuels³, quoique à des endroits différents : table des matières, couverture, descriptif de la structure du manuel ou guide pédagogique. On peut supposer que le fait de mettre en évidence ou au contraire

² Le terme méthode, plus large que manuel, est utilisé intentionnellement, car le corpus couvre des séries en plusieurs volumes ainsi que des adaptations révisées de manuels.

³ Dans 12 méthodes françaises sur 13, 7 méthodes espagnoles sur 9 et 2 méthodes italiennes sur 5.

d'estomper les déterminants culturels de la communication et des comportements sociaux affecte la perception de ces déterminants par les apprenants.

La façon dont ces objectifs sont définis varie considérablement, ce qui indique l'absence d'une vision cohérente des composantes de la culture au sens large, ainsi que l'absence d'une traduction cohérente de ces composantes en objectifs d'apprentissage. Ci-dessous les noms des sections consacrées aux questions (inter)culturelles :

Civilisation (QA), Vie quotidienne, Culture (CVA), Culture(s) et comportements (AS), Socioprofessionnel/socioculturel, Etude de cas – médiation (EP), Interculturel/civilisation. Repères culturels [Repères culturels (socioculturels, interculturels, sociolinguistiques)] (OE), A la croisée des cultures [Entre cultures] (F)

Interculturalidad (EEP), Diferencias interculturales (EE), Competencia sociolingüística, Competencia sociocultural, Competencia intercultural (ESX), Así nos ven, así nos vemos (CN), Revista de negocios⁴ (MP)

La cultura degli affari (UVA)

Hormis les dénominations ne faisant pas référence à des finalités didactiques ou le faisant de manière allusive, les noms et/ou les objectifs des sections se réfèrent à la culture ou à l'interculturalité de diverses manières. Certain(e)s auteur(e)s recourent à des concepts quelque peu surannés tels que la civilisation ou la vie quotidienne, d'autres opèrent des découpages plus fins en distinguant le socioculturel, le sociolinguistique ou le socioprofessionnel. Lors de sa mise à jour pour réédition, OE a remplacé « Interculturel/civilisation. Repères culturels » par « Repères culturels (socioculturels, interculturels, sociolinguistiques) », cependant les contenus respectifs n'ont pas été catégorisés ou attribués aux objectifs particuliers. Des catégories similaires apparaissent dans ESX, toutefois dans ce manuel un contenu distinct correspond à chaque objectif, car chaque unité comprend des sections séparées pour l'acquisition de la compétence sociolinguistique, socioculturelle et interculturelle. Fait intéressant, il semble que la compétence socioculturelle est tenue pour équivalente à celle culturelle, car à un niveau inférieur du descriptif, elle se scinde de manière suivante :

4. Competencia sociocultural

4.1. Competencia cultural

4.2. Comprensión auditiva

Par ailleurs, les objectifs déclarés ne correspondent pas forcément à des contenus pédagogiques réels. La présentation de AD annonce que le

⁴ Cette section « ofrece (...) un aspecto intercultural » (présentation de la méthode, p. 6).

manuel offre une ouverture sur les aspects socioculturels, pourtant ce type d'objectif n'est pas explicité dans la suite par rapport aux documents et aux techniques qui s'y trouvent.

Un décalage peut être manifeste aussi entre les objectifs et les supports ou techniques d'apprentissage. Il arrive que les contenus des rubriques « culture » soient en fait des supports visant à enrichir le lexique concernant un domaine précis (cas du document « Les secrets d'une collection de vêtements en continu » de la section « Culture(s) et comportements », AS p. 111, qui est lié davantage aux objectifs langagiers de l'unité : comprendre et expliquer un processus de fabrication). Certaines tâches sont similaires aux tâches de compréhension (« Dites dans quel paragraphe on peut rajouter les commentaires suivants », F B1 p. 42).

3. La didactique de la culture en didactique d'une langue de spécialité : tendances générales ou choix individuels des auteurs ?

La mise en rubriques étant révélatrice d'un grand éclatement des notions sollicitées, il devient difficile de mener une recherche quantitative éventuelle : la question est de savoir si l'on doit prendre en compte ce que les auteurs déclarent explicitement ou le contenu réel du manuel, d'autant plus que les enjeux socioculturels et sociolinguistiques sont intrinsèquement présents dans l'enseignement des langues. L'impossibilité d'obtenir des données quantitatives univoques empêche la recherche des corrélations précises avec le niveau ou la date de publication. Toutefois, on peut tenter une analyse qualitative des cas sélectionnés.

Les auteurs de manuels prennent en compte la composante culturelle de l'enseignement des langues à des degrés divers. Les manuels faisant abstraction de ce type d'objectif peuvent partager la vision qui réduit les langues spécialisées à la terminologie, ce qui se manifeste à travers le titre ou les commentaires des auteurs :

Español para el comercio nacional. Términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios

Le thème de chaque leçon (...) permet d'introduire le vocabulaire et les structures des domaines spécialisés (...) (IU, avant-propos, notre traduction)

Le fait que le manuel prépare à un examen de langue de spécialité certifié par une institution externe reconnue (p. ex. TE) peut également entraîner l'effacement des contenus culturels, vu que la plupart des certificats prennent en compte ces contenus au plus indirectement.

D'autre part, le fait que le manuel s'inscrive dans le courant dominant de l'approche axée sur tâches ne garantit pas que la composante (inter) culturelle de la communication professionnelle soit prise en compte. TE est une méthode fondée sur l'approche actionnelle dont chaque unité s'achève par une étude de cas, soit une « situation courante de la vie d'entreprise » (avant-propos, p. 3). Cependant, la part culturelle de la communication n'y est pas mise en évidence : les objectifs respectifs sont absents des objectifs listés dans le manuel.

Bien que ces observations soient étayées par des exemples précis, elles ne sont pas nécessairement valables dans toutes les situations d'apprentissage similaires. Le fait qu'il n'y ait pas de grammaire uniforme de la culture laisse une grande liberté aux auteurs des méthodes. Prenons l'exemple de *Français.com* et *Affaires.com*. Les deux manuels ont été conçus par le même auteur (Jean-Luc Penfornis), publiés par la même maison d'édition (CLE International) et constituent une continuation suivie du niveau pré-intermédiaire au niveau avancé. Chacune des unités de F se termine par une page consacrée à une question interculturelle, baptisée « entre cultures ». Dans A, les unités thématiques s'achèvent par des bilans de compétences et les objectifs (inter)culturels ne sont explicitement mentionnés ni dans la table des matières, ni ailleurs. Un tel changement de perspective semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les décisions concernant l'inclusion de contenus interculturels ou socioculturels peuvent être assez arbitraires et dépendent de la vision de l'auteur, voire de la commande du moment formulée par l'éditeur.

Si on raisonne en termes de surface consacrée au développement des compétences multi- ou interculturelles dans les manuels, de grandes disparités apparaissent également. Outre le nombre des textes, leur longueur est également à mesurer car corrélée à la quantité des informations qu'ils véhiculent, et une description des phénomènes sociaux dénuée de nuances peut être propice à la création (ou à la perpétuation) de stéréotypes.

Parmi les techniques utiles pour développer la réflexion sur les phénomènes culturels, la plus courante dans le corpus analysé est la présentation des spécificités d'une culture étrangère à travers un document, soit une note culturelle brève. Les documents authentiques avec des références bibliographiques sont rares, ce qui peut être dû aux droits d'auteur. Sinon, la grande majorité des supports didactiques sont rédigées par les auteurs des méthodes. Leur longueur varie de 90 à près de 1500 mots. Pour décrire un phénomène social complexe en quelques phrases, il faut faire un choix. Les descriptions peuvent alors différer sensiblement, comme le montre l'exemple du repas d'affaires : OE (p. 86) présente les heures des repas et les règles de conduite, alors que CVA (p. 73) met l'accent sur les types de locaux

et les prix. Ces écarts montrent les limitations inhérentes à la note culturelle brève, facilement sujette à des déformations et des simplifications. Cela ne signifie pas que les auteurs ne cherchent pas de solutions ingénieuses, par exemple en se référant à des documents qui ne sont pas inclus dans le manuel. Ainsi, le point de départ pour une réflexion sur comment le concept de la *dolce vita* soutient le commerce italien sont le film homonyme et *La grande bellezza* (UVA, p. 131).

Plus de contenu signifie en principe que plus de questions culturelles peuvent être couvertes. Néanmoins, la variété des aspects pris en compte est également liée aux décisions des auteurs, comme en témoigne l'attitude à l'égard de la diversité des cultures nationales au sein d'une langue donnée. Contrairement aux manuels de FOS, dans lesquels la francophonie a au mieux une place limitée, certains manuels espagnols tentent de dresser les portraits culturels de la *Hispanidad*, ceci par des moyens variés. *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana* vise un public à connaissances langagières intermédiaires ou avancés et, comme il est signalé dans le titre, se concentre sur les aspects culturels des affaires dans les milieux hispanophones. Le nombre de pages qu'il consacre à ces questions est important, il n'est donc pas étonnant que les portraits des pays sélectionnés sont assez complexes. Dans MP (A1-A2), la section dédiée à la présentation des pays du Mercosur ne comporte qu'une page, dont la plupart est couverte par des photos et infographies simples. Le texte principal est limité à un petit paragraphe à propos d'une facette particulière des comportements sociaux : les horaires du travail au Chili, le repas d'affaires en Colombie, etc. Bien que les textes soient forcément sommaires, les questions qui s'ensuivent favorisent la comparaison avec la culture d'origine et ouvrent à la réflexion interculturelle. Au vu de ces exemples, on peut se demander pourquoi une telle description systémique des pays francophones n'a pas été tentée dans les manuels de FOS.

Au-delà de l'accumulation de données et d'informations induisant la comparaison, les manuels offrent aussi des activités explicitement orientées vers le développement des compétences interculturelles. Leur but n'est pas tant de préparer l'apprenant à évoluer dans une culture donnée, mais de le rendre conscient des différences entre sa culture propre et celle(s) étrangère(s) et d'être capable d'opérer des médiations entre les représentants de chacune d'elles. Bien que dans un manuel pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à des fins spécifiques la formation interculturelle préparant au choc culturel doive nécessairement être limitée, les exemples observés montrent que les éducateurs conscients de l'importance de cette question peuvent offrir des propositions intéressantes.

Certains manuels (MP cité dans la partie précédente y compris) pratiquent un recours systématique à la réflexion contrastée sur les cultures, ceci dès le niveau A1. En général, on juxtapose deux cultures, la culture d'origine et celle de la langue-cible. EE recourt régulièrement à l'interculturalité directe intégrée à l'activité (cf. partie 1), ce qui vient peut-être du fait que la méthode a été élaborée dans un cadre où l'on peut s'attendre à un public hétérogène (Instituto Cervantes).

Les exemples les plus inspirants pour l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques ont été recensés dans *Français.com*. Les études de cas proposées dans cette méthode sont accompagnées de documents de référence. Ainsi, la conversation entre un Français et un Allemand, qui tourne mal suite à des styles de communication verbale divers, va être analysée à travers un fragment de *L'Entreprise multiculturelle* de Trompenaars (F p. 114/116), et les mésaventures d'un vendeur français embauché dans une entreprise américaine installée en France deviendront compréhensibles à la lumière des explications sur la distance hiérarchique et la culture masculine/féminine de Hofstede dans *Cultures nationales en quatre dimensions* (F p. 78/80). Pendant les séances interculturelles, les apprenants partent du niveau du savoir pour atteindre le savoir-faire (repérage des problèmes) et finalement le savoir-être (évitement des sources des malentendus au niveau du comportement ; Rescia, 2007). Le recours à l'appareil conceptuel utilisé dans le management interculturel permet une compréhension approfondie des comportements sociaux, qui va au-delà des choses à faire ou à éviter (*Do's and Don'ts*).

4. Conclusions

Cuq et Gruca (2003 : 86) constatent qu'il n'y a pas de « grammaire de la culture », par quoi ils comprennent une description de concepts culturels mis en réseau, qui pourrait servir de référence. Pour cette raison, l'enseignement des faits culturels n'est pas systématique. Lors de la création d'un manuel, les auteurs doivent répondre à de nombreuses exigences. Bien que l'on parle parfois de didactique des langues et des cultures, il semble que parmi les deux éléments, le développement des compétences (inter)culturelles soit alors de moindre importance. Il en résulte une variété des attitudes envers ces compétences, non seulement dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques.

En ce qui concerne ce dernier, un élément supplémentaire entre en jeu, à savoir la question du savoir et des savoir-faire professionnels. De Saint-Georges (2004) démontre que le comportement langagier au travail

est influencé par des connaissances partagées qui indiquent quand (et comment) il faut prendre la parole et quand il vaut mieux se taire. Le socioprofessionnel est étroitement lié au sociolinguistique et socioculturel, ce qui est confirmé par des exemples tirés des manuels étudiés. Ainsi, certains *Conseils pro* de la section homonyme de PPA relèvent des connaissances sociolinguistiques (comment saluer les clients, p. 9) ou socioculturelles (les repas d'affaires, p. 111). Ce fait augmente encore l'ampleur du défi de développer le contenu des manuels de LE pour les professionnels.

Une analyse plus poussée du contenu des manuels sélectionnés (p.ex. du rôle de la culture d'entreprise et la culture professionnelle) dépasse hélas le cadre de cet article⁵. Néanmoins, les questions soulevées dans ce texte pourraient valoir la peine d'être explorées plus en détail dans des recherches ultérieures. Sans critiquer les choix opérés par les auteurs des publications discutées, en raison de l'importance de cette question, il serait utile de concevoir des lignes directrices facilitant l'élaboration des manuels qui préparent à travailler en milieu multiculturel. L'étendue du domaine et le fait que les phénomènes culturels sont en mutation continue plaident ici en faveur du choix d'une formation interculturelle, basée sur les paramètres universels conçus en vue de la description et la classification des cultures nationales et organisationnelles.

⁵ Dans les études antérieures connues (Sowa, 2005 ; Kuźma, 2008), l'analyse quantitative a été appliquée à un plus petit nombre de manuels.

Annexe : liste des manuels examinés

Méthodes de français

- (AS) Bloomfield A., Tauzin B. (2001), *Affaires à suivre*. Paris : Hachette.
- (CV) Delcos J., Leclercq B., Suvanto M. (2000), *Carte de visite. Français des relations professionnelles*. Paris : Didier.
- (EP) Diogo A., Maussire M., Grimaud M., Lauret B. (2020), *Édito Pro. Méthode de français professionnel*. Paris : Didier.
- (TeE) Gillmann B. (2007), *Travailler en entreprise. Méthode de français professionnel*. Paris : Didier.
- (CVA) Gruneberg A., Tauzin B. (2000), *Comment vont les affaires ?* Paris : Hachette.
- (QA) Jégou D., Paz Rosillo M. (2017-2018), *Quartier d'affaires. Français professionnel et des affaires 1-2*. Paris : CLE International.
- (PPA) Mitchell M. (2001), *Pour parler affaires. Méthode de français commercial*. Paris : Chancereel.
- (F) Penfornis J.-L. (2002), *Français.com*. Paris : CLE International.
- (A) Penfornis J.-L. (2003), *Affaires.com*. Paris : CLE International.
- (A) Penfornis J.-L. (2017), *Affaires.com. Français Professionnel. Niveau avancé B2-C1*. Paris : CLE International.
- (F) Penfornis J.-L. (2018), *Français.com. Français Professionnel. Niveau intermédiaire B1*. Paris : CLE International.
- (F) Penfornis J.-L. (2019), *Français.com. Français Professionnel. Niveau débutant A1-A2*. 3^e édition. Paris : CLE International.
- (OE) Tauzin B., Dubois A.-L. (2006/2013), *Objectif Express. Le monde professionnel en français*. Paris : Hachette.

Méthodes d'espagnol

- (TH) Aguirre B., de Tomas J.M., Larrú J., Rubio P. (2002), *Trato hecho. Español de los negocios*. Madrid : Sociedad general española de librería.
- (EEP) Blasco Furió E., Alonso Pérez M., Martí L., Blanco Callejo M. (2016), *El español en entornos profesionales. Empresas, mercados, cultura*. Madrid : Edinumen.
- (MP) Diaz Gutiérrez E., Narvajás Colón E., Suárez Lasiera M. (2014), *Meta profesional*. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen.
- (CN) Felices A., Angeles Calderón M., Iriarte E., Núñez E. (2003), *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid : Edinumen.
- (ECI) Felices Lago A., Ruiz López C. (1998), *Español para el comercio internacional. Términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios*. Madrid : Edinumen.
- (ESX) Iriarte Romero E., Núñez Pérez E. (2009), *Empresa siglo XXI. El español en el ámbito profesional*. Madrid : Edinumen.
- (EE) Juan O., de Prada M., Zaragoza A. (2003), *En equipo.es. Curso de español de los negocios 1, 2*. Madrid : Edinumen.

- (TdE) Pareja M.J. (2005), *Temas de empresa. Manual para la preparación del Certificado Superior del Español de los Negocios Cámara de Comercio de Madrid*. Madrid : Edinumen.
- (AD) Prost G., Noriega Fernández A. (2003), *Al dí@. Curso superior de español para los negocios*. Madrid : Sociedad general española de librería.

Méthodes d'italien

- (AL) Pepe D., Garelli G. (2020), *Al lavoro !* Torino : Loescher Editore.
- (IE) Incalcaterra-McLoughlin L., Pla-Lang L., Schiavo-Rothender G. (2003/2015), *Italiano per economisti*. Firenze : Alma Edizioni.
- (IU) Paleta A., Popławska A. (2006), *In ufficio. Corso della lingua italiana per principianti*. Kraków : Femis.
- (UVA) Pelizza G., Mezzardi M. (2017), *Un vero affare ! Corso di italiano per gli affari*. Torino : Bonacci.
- (IA) Pelizza G., Mezzardi M. (2002), *L'italiano in azienda*. Paris : Ophrys.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bargiela-Chiappini F. (2007), *Intercultural Business Discourse*, (in:) Candlin Ch. N., Gotti M. (dir.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang, 29–51.
- Clyne M. (1994), *Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge: CUP.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Gajewska E. (2011), *Préparer à communiquer avec les représentants d'autres cultures professionnels dans le cadre d'un cours de langue sur objectifs spécifiques*, (in :) Sowa M. (dir.), *L'interculturel en pratique*. Lublin : Werset, 50–63.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin : Werset.
- Gotti M. (2007), *Introduction*, (in :) Candlin Ch. N., Gotti M. (dir.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang, 9–25.
- Grucza S. (2006), *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, (in:) Lewandowski J., Kornacka M., Woźniakowski W. (dir.), *Języki specjalistyczne 6: Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Warszawa: KJS UW, 30–49.
- Isani, S. (2004), *Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation*. « *Asp* », n° 43–44, 5–21. Online : <http://journals.openedition.org/asp/979> [consulté le 09 juin 2023].
- Journet N. (2002), *La culture. De l'universel au particulier*. Paris : Ed. Sciences Humaines.
- Kuźma R. (2008), *(Nie)obecność treści międzykulturowych we współczesnych podręcznikach do nauki języka angielskiego*, (in:) Harbig A.M. (dir.) *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Białystok: Wyd. UwB, 159–170.
- Mackiewicz M. (2010), *Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych*, (in:) Mackiewicz M. (dir.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wyd. WSB, 137–149.
- Rescia L. (2007), *Le Français des Affaires pour le cursus de Mediazione Linguistica : une approche multidimensionnelle et interculturelle*. « *Synergies Italie* », n° 3, 32–38.
- Saint-Georges I. de (2004), *Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur le chantier*. « *Cahiers de linguistique française* », n° 26, 320–341.
- Sowa M. (2005), *Comment développer la compétence interculturelle lors des cours de FLE ?* « *Roczniki Humanistyczne KUL* », n° LIII/5, 151–168.

Received: 06.03.2023

Revised: 18.05.2023

Laura Guzman

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Laboratoire DILTEC

guzmanlaura07@yahoo.fr

La place des dimensions subjectives au sein de la préparation linguistique des publics mobiles à l'ère de la mondialisation

The role of subjective dimensions in language courses for mobile learners in the era of globalization

In the era of globalization, preparing language learners to deal with intercultural exchanges and to succeed in their mobility projects is a major issue. We think that subjective dimensions have a big role to play in mobile learners' linguistic preparation. For us, there are some personal and existential dimensions in the mobility of qualified candidates who go overseas to complete their studies, or to have new work experiences in order to further their careers. These subjective dimensions must be taken into account if we want to help these learners to achieve their mobility goals. We will see how these dimensions can be included in French for specific purposes programs and courses by using the concept of "project." We will also consider what kind of pedagogical material, based on corpora ("récit-témoignage"), can be proposed to encourage students to manage their language learning in an autonomous way and to use critical and strategic thinking when handling their mobility projects.

Keywords: mobile learners, subjective dimensions, mobility project, French for specific purposes

Słowa kluczowe: mobilność uczących się, wymiar subiektywny, projekt mobilnościowy, język francuski do celów zawodowych



1. Introduction

Dans un contexte mondialisé, interconnecté, en constant mouvement et marqué par la diversité langagière et culturelle, l'apprentissage des langues est souvent appréhendé au pluriel en termes d'« apprentissages » et les parcours langagiers des acteurs contemporains sont caractérisés de plus en plus comme des parcours diversifiés et individués. Face à la pluralité des attentes et des projets des apprenants de FLE, il convient de s'interroger sur la place des dimensions subjectives dans la formation langagière des publics spécifiques tels que les sujets mobiles. Les dimensions subjectives sont à comprendre ici comme les facteurs personnels et existentiels en lien avec l'apprentissage de la langue cible à savoir les motivations, les attentes et les projets individuels des apprenants de langues, leurs parcours de vie et leurs parcours d'apprentissage, leurs stratégies d'apprentissage, entre autres. Pour mener cette réflexion, nous nous appuyons sur nos recherches doctorales portant sur les projets individuels et la préparation linguistique des publics colombiens qualifiés en quête de mobilité académique ou professionnelle en territoire francophone.

À la différence de la migration des réfugiés politiques ou demandeurs d'asile souvent subie, économique ou forcée, la mobilité internationale des publics qualifiés, fortement liée à la globalisation de l'enseignement supérieur, recouvre « des projets qui ont été conçus, préparés et mis en œuvre avec un degré variable de complexité et d'organisation » (Guilbert, 2010 : 152). D'où l'intérêt de parler dans le cadre de mobilités internationales de « projet de mobilité » et d'explorer à travers la notion de « projet » (Boutinet, 1990, 2012) les dimensions individuelles (visions et logiques individuelles) et dimensions existentielles (objet ou ressources désirés) sous-jacentes à la mobilité des apprenants de langues. Un tel positionnement, qui place au cœur de l'intervention didactique la notion de projet, est actuellement émergent pour le Français sur objectif universitaire (FOU). Notre doctorat¹, soutenu en 2020, rencontre ici des initiatives parties davantage du terrain, comme le programme FRANMOBE² qui s'intéresse à la préparation des

¹ Guzman Vega L. (2020), *Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

² Le projet pilote FRANMOBE (Le Français pour la mobilité étudiante), lancé en 2019 par le Service de Coopération éducative et linguistique à Rio de Janeiro, est un « programme d'apprentissage spécifique du français qui propose en parallèle d'accompagner les étudiants dans l'élaboration de leur projet de mobilité dans une université française ou francophone » (Puren et al., 2022 : 4). Dans le cadre de ce projet, un référentiel de cours de français spécifique à la mobilité a été créé, expertisée et mis en expérimentation. Pour plus d'informations sur le programme FRANMOBE, nous invitons à consulter le guide didactique mis à

étudiants étrangers avant leur arrivée en pays francophone et rejoint les problématiques actuellement développées par Puren (2023), pour ce qui en est de la pédagogie du projet et de la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures.

Comme nous le verrons dans le présent article, les lectures qu'on fait de la mobilité peuvent modifier fortement la manière dont on conçoit les pratiques didactiques. La notion de projet (Boutinet, 1990) interroge le rôle à accorder à la subjectivité dans les dispositifs de formation : quelle place pour les projets personnels et individualités en classe de langue ? Comment permettre aux étudiants de mieux s'approprier leur apprentissage ? Par quels moyens didactiques les aider à le faire ? Somme toute, comment bâtir des dispositifs de formation mieux adaptés aux attentes et besoins sociaux des apprenants de langues ?

Ces questionnements nous paraissent essentiels, dans une époque où les déplacements humains sont accrus et accélérés par la « multiplication des échanges culturels, économiques, techniques et financiers » que crée le phénomène de mondialisation ainsi que, dans le cas des pays en développement comme la Colombie, par « le rôle accru de la connaissance spécialisée comme facteur de production (la 'société de connaissance') » (Barré et al., 2003 : 37). De plus, l'« individuation croissante des parcours » migratoires (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune, 2008 : 131) dévoile des facettes plurielles de la mobilité, faisant de cet objet, un objet complexe et difficile à saisir. L'apprentissage langagier en lien avec ces mouvements humains retrace également des parcours pluriels et complexes. Pour nous, de nouvelles voies didactiques méritent d'être explorées afin de répondre à la demande de formation actuelle, à la pluralité de projets et manières de vivre la mobilité des apprenants de langues contemporains.

2. Lectures de la mobilité et repositionnements didactiques

La manière dont on conçoit la mobilité définit grandement les appareillages théoriques pour la recherche. Si l'on peut considérer la mobilité comme « une stratégie collective de développement économique » déployée par un ensemble d'individus en vue d'une augmentation de leur productivité sociale (Pellerin, 2011 : 63), la mobilité peut être aussi comprise « comme une construction libre et individuelle, centrale dans le parcours social des acteurs, s'inscrivant dans une sociologie de l'expérience »

disposition en ligne : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/> [consulté le 20/09/2023].

(Odden, 2013 : 27). Il nous semble que ces conceptions abordant les dimensions individuelles de la mobilité rendent mieux compte de nouvelles modalités de mouvement telles que « les migrations circulaires³ et temporaires⁴ » (Pellerin, 2011 : 58), « la différenciation et la féminisation des migrations » (Murphy-Lejeune, 2003 : 10) ou encore, comme cité plus haut, l'individuation des parcours. Ces approches de la mobilité permettent également d'étudier les acteurs mobiles « sous l'angle de leurs compétences, leurs savoir-faire et leur savoir-être pour 's'organiser dans la mobilité' » (Odden, 2013 : 15).

2.1. Des trajectoires migratoires à la logique « projet »

En amont des dispositifs didactiques, nous commencerons par questionner les entrées notionnelles nous permettant de saisir la place de la langue cible, le français, dans les démarches de mobilité des acteurs : quel rôle peut jouer l'apprentissage langagier avant et durant la mobilité ? La langue est-elle appréhendée comme un besoin ou un obstacle ? De quelle manière les acteurs mobiles gèrent-ils les rapports langue-mobilité ? Quelles stratégies personnelles sont déployées ?

Diverses notions sollicitées dans les travaux récents portant sur les migrations internationales, la mobilité estudiantine Erasmus et les récits de migration à savoir la notion de « parcours », de « trajectoire » ou encore de « projet migratoire » (Mai, 2004 ; Ma Mung, 2009 ; Nasri, 2005) peuvent apporter des pistes pour une lecture enrichie de la mobilité. Les auteurs faisant appel à ces notions attachent une grande importance à l'acte de verbalisation et par conséquent, à des techniques d'enquête comme le récit de vie ou la biographie migratoire. La notion de « projet migratoire » par exemple peut être définie comme « un processus discursif qui permet d'analyser les représentations des migrants dans la société d'accueil » (Counilh, 2014 : 323). Or, dans les travaux en didactique des langues, mobilisant des approches méthodologiques inspirées des modèles d'enquête utilisés par les experts dans le domaine du Français sur objectifs spécifiques (FOS), comme celles privilégiées pour notre enquête par entretiens⁵, il semble difficile de s'arrimer tota-

³ La migration circulaire renvoie à l'idée d'un mouvement de va-et-vient entre le pays de destination du migrant et son pays d'origine.

⁴ La migration temporaire fait davantage référence à un seul mouvement, suivi d'un séjour limité dans le pays de destination.

⁵ Cette enquête réalisée entre 2012 et 2014 nous a permis d'interviewer 22 étudiants de FLE colombiens ayant vécu une expérience de mobilité académique ou professionnelle en France ou au Canada francophone (Québec). Il s'agit de 21 entretiens semi-directifs

lement à ces approches biographiques telles que théorisées plus haut. Dans ce type d'enquêtes, les projets, les parcours et les expériences de mobilité verbalisés par les enquêtés peuvent rester en filigrane dans les témoignages, parsemés par-ci et par-là dans la parole enquêtée. Ils ne constituent pas de blocs narratifs quasi linéaires comme certains corpus produits dans le cadre de travaux sur les récits de migration.

Face à ces particularités, nous pensons qu'il est possible de se tourner vers d'autres approches de la notion de projet telles que l'approche anthropologique du concept de projet de Boutinet (1990, 2012). Elle peut servir de grille de lecture de la mobilité investie par la catégorie sociale ayant participé à notre enquête par entretiens : des publics mobiles qualifiés. De plus, comme le souligne Guilbert, le projet boutinien « apporte des pistes stimulantes pour comprendre la notion de projet et de son rôle à toutes les étapes de la migration à partir de sa conception jusqu'au cheminement sans fin de l'adaptation au nouveau pays » (Guilbert, 2010 : 152).

Dans son approche anthropologique, Boutinet articule la figure du projet à celle du temps, le projet étant défini comme « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un avenir désiré » (Boutinet, 2012 : 70). En effet, les projets de mobilité individuels conduits en vue de vivre une expérience académique ou professionnelle à l'étranger peuvent répondre à une quête existentielle liée à la promotion sociale ou à la construction d'un avenir meilleur. Pour Boutinet, dans ses dimensions existentielles, le projet relève d'une « conscientisation croissante que l'acteur contemporain opère sur son existence, aussi bien sur lui-même que sur son environnement de vie » (Boutinet, 2012 : 387).

D'autre part, en abordant le projet comme une temporalité, comme une transition dans le parcours de vie des acteurs, Boutinet distingue un avant-projet, un « pendant-projet »⁶ et un après-projet dans le trajet personnel des individus. Pour lui, « lorsque la transition est anticipée et donc se fait volontaire, elle se métamorphose en projet » (Boutinet, 2012 : 372). La mobilité académique et professionnelle de nos enquêtés peut être assimilée à ces dynamiques du projet, car volontaire et anticipée. Un aspect intéressant que souligne l'auteur c'est que ces transitions « surviennent la plupart du temps à un moment critique » dans le chemin de vie des acteurs (Bouti-

réalisés pour la plupart de manière individuelle. Seules deux personnes ont participé, à leur demande, à un entretien collectif. Ces interviews ont donné suite à environ 17 heures et demie d'enregistrement audio et 371 pages de transcription qui constitue notre corpus principal de recherche, dénommé « CorpusEntretiens ».

⁶ Terme que l'auteur n'utilise pas, mais que nous décidons d'introduire dans nos travaux de recherche afin de donner une continuité pratique à la séquence « avant-projet », le pendant projet et « après-projet » proposée par Boutinet.

net, 2012 : 372). Dans le cas du projet vocationnel de l'adulte⁷ par exemple, « recourir au projet une fois que la personne est insérée signifie que la vie adulte a cessé d'être un long fleuve tranquille (...) pour devenir un temps jalonné de transitions et de fragilités » (Boutinet, 2014 : 40). Dans un monde globalisé qui s'est caractérisé récemment par des crises multiples (sanitaires, géopolitiques) cette conception de la mobilité en lien avec des ruptures, des imprévus, une temporalité fragmentée, nous paraît à privilégier, face à des conceptions du FOS ou du FOU antérieures qui reposaient sur une forme de stabilité, de continuité, dans un avenir planifié permettant des projections rassurantes. En ce sens, préparer des apprenants de langues à la mobilité dépasserait les enjeux communicatifs, académiques et professionnels liés au déplacement. Dans une vision plus large de l'acte éducatif, cela reviendrait à aider les individus « à faire projet », à construire l'avenir qu'ils désirent, à devenir les personnes qu'ils désirent. Ces aspects permettent de mettre en lien les attentes et les objectifs derrière les projets personnels des acteurs avec leur développement humain. Cette manière de penser la mobilité académique n'est pas cependant dominante actuellement dans le champ de la didactique des langues pour les publics académiques internationaux. Il est donc très probable que si l'on adopte la vision boutinienne du projet, les stratégies de gestion de l'action (besoins, opportunités et obstacles) prennent de l'importance, amenant à remodeler les ingénieries éducatives s'intéressant à la préparation linguistique des publics mobiles.

2.2. L'expatriation comme objectif ou comme processus ?

Le premier changement que nous voudrions porter est de concevoir le projet de mobilité comme un processus plutôt que comme un objectif. Ceci est très différent du « projet » envisagé par la didactique du FOS/FOU qui est utilisé comme une donnée informative ou « quelque chose qu'on aurait en vue ». En général, afin de collecter des informations liées à la demande de formation⁸, les enseignants-concepteurs opèrent des recueils de données avec des questions de type « Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ? » (Mangiante et Parpette, 2004 : 29). La définition du FOS que font les experts consiste à faire converger les trajectoires individuelles afin de permettre la « conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et

⁷ Boutinet définit la vocation « comme la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition » (2012 : 89).

⁸ Ces informations portent sur les profils d'apprenants, les situations et compétences de communication cibles, l'urgence de la formation, entre autres.

des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet » (Mangiante et Desroches, 2014 : 52). « Venir faire ses études en France », « travailler au Québec » deviennent alors le dénominateur commun pouvant caractériser les motivations et les attentes d'un public défini. Pour autant, ces démarches n'insistent pas suffisamment sur les dimensions subjectives des besoins de formation. Pour notre part, nous préférons mettre l'accent sur les représentations et les expériences effectives des publics mobiles. Ainsi, le vécu de la mobilité des étudiants et des professionnels colombiens en territoire francophone (France, Canada) a permis de mettre en lumière les manières dont chaque individu conçoit (représentations) et mène sa mobilité (logiques individuelles) et la place de la langue dans l'expérience d'expatriation. La langue a pu ainsi apparaître comme objectif de la mobilité (Amelia E3F⁹), obstacle à l'adaptation sociale (Giselle E6F), académique (Bruno E9F) ou professionnelle (René E15C¹⁰) des publics mobiles ou encore, gain de la mobilité (Karina E7F). Or, ces différences interindividuelles ne sont pas l'essentiel à nos yeux. Le projet est rarement monolithique dès son départ, et connaît qui plus est des évolutions, pour une même personne interviewée. Souvent, le projet académique ou professionnel n'est pas le seul objectif de la mobilité. Apprendre la langue (Esmeralda E3F, Amelia E3F, Pedro E2F), découvrir la culture (Fabricio E8F, Esmeralda E3F), sortir de la routine de la vie quotidienne (Fanny E6C), réaliser un rêve (Amelia E3F) sont aussi des objectifs de la mobilité. Ceci montre que les attentes et les besoins derrière un projet de mobilité sont personnels et donc pluriels. Parfois jugées futiles ou insaisissables, au regard des acteurs mobiles, certaines de ces attentes sont souvent centrales et constituent « en profondeur » le moteur de leur mobilité : « c'était mon rêve de venir en France et d'avoir le français » (Amelia E3F, S30). Mûrement pensé, le projet de mobilité peut de surcroît buter sur l'imprévu. Les aléas du projet peuvent prendre différentes formes. Ils peuvent se matérialiser dans les grandes difficultés d'adaptation linguistique et culturelle ressenties par les sujets mobiles à leur arrivée : compréhension orale, vocabulaire (Débora E4F, Isabel E5F, Karina E7F). Ou encore, ils peuvent se concrétiser dans les lacunes de formation repérées par les apprenants de langue au cours de leurs expériences d'immersion (Judith E17F). Ces points faibles liés à la préparation linguistique reçue dans leur pays de départ se trouvent à différents niveaux : linguistique (phonétique), culturel, interculturel ou méthodologique (prise de notes...). D'autre part, l'incertitude dans le projet peut tenir à des obstacles plus techniques comme par exemple un problème d'inscription à l'université

⁹ E3F fait référence l'énumération de l'entretien : E3 signifiant entretien numéro 3 et F, France (contexte francophone d'intégration).

¹⁰ E15C fait référence l'énumération de l'entretien : E15 signifiant entretien 15 et C, Canada (contexte francophone d'intégration).

(Pénélope E10F), une validation d'acquis non autorisée (Fanny E16C), un retour aux études inespéré, mais obligatoire pour pouvoir travailler (René E15C), entre autres. Loin d'être figé, le projet peut évoluer et investir des formes très différentes du projet initial : une expérience comme jeune fille au pair qui bascule dans un projet universitaire (Giselle E6F), un projet d'études qui évolue et investit de nouveaux horizons disciplinaires (Karina E7F), un projet de mobilité académique qui débouche sur une intégration professionnelle de longue durée (Giselle E6F), entre autres. Pour étudier le projet dans un monde mouvant et complexe, il faut finalement comprendre que toute démarche de projet initiée par un individu ne trouve pas les moyens de se réaliser, n'atteint pas des formes d'aboutissement :

malheureusement ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire (...) je n'ai pas je n'ai pas eu le support assez euh ++ assez quoi assez constant de la part de de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) (...) le contact c'était un peu mal fait + alors j'ai arrêté mes études (...) côté mémoire ça ça restait là en pause (Bruno E9F, S40) .

En effet, selon Morin (1990 : 127), « toute action échappe à la volonté de son auteur en entrant dans le jeu des inter-rétro-actions du milieu où elle intervient ». Mais comment prendre tous ces facteurs pour former des personnes en vue de l'accomplissement d'un projet défini, dans le cadre d'un cours ou d'un stage, par nature collectifs ?

3. Quelques pistes pour introduire la subjectivité des projets individuels en classe de langue

Afin de faire place aux dimensions subjectives dans les dispositifs de formation, on peut s'interroger sur les moyens méthodologiques à déployer. Selon nous, la parole enquêtée peut devenir une ressource pédagogique, à travers l'exploration des dimensions interculturelles et des dimensions biographiques des enseignements-apprentissages. Nous avons dégagé, dans notre recherche de doctorat, un ensemble de 79 brefs extraits narratifs¹¹ qui ont servi de base à l'analyse qualitative. Nous avons dénommé ce sous-corpus narratif « CorpusData », car composé des données (« data ») qui pouvaient, d'après nous, servir de base à la didactisation.

Ces textes narratifs présentent des spécificités discursives (degré de narrativité, registre oral) observables ci-après :

¹¹ Ces extraits narratifs étaient issus de nos entretiens semi-directifs.

Séquence tirée de notre « CorpusData » et comportant le récit de Bruno (R60, E9F)¹²

69. I : d'accord euh aviez-vous eu des problèmes à vous adapter au système éducatif français / et si oui lesquels /
70. Brun : oui
71. I : disons les cours magistraux
72. Brun : oui oui
73. I : par rapport à la prise de notes au système d'évaluation etcetera
74. Brun : oui pour la prise de notes un jour j'ai décidé d'utiliser mon pda pour enregistrer les cours car parfois j'avais des difficultés et + un des prof l'a pris comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionnage je ne sais pas quoi et alors j'ai dû expliquer que j'avais du mal à écrire alors il m'a dit je lui devais demander ça à l'avance et tout alors j'ai demandé des excuses et voilà

À travers le récit de Bruno¹³, on voit que ces textes ne constituent pas des blocs narratifs nets tels que l'on a l'habitude de rencontrer dans les récits prototypiques (Adam, 2002) : ils se présentent plutôt comme des « bribes de narrativité » (Revaz et Bapst, 2014)¹⁴ parsemés de marques de l'oral. Pourtant, dans les expériences biographiques que ces récits mettent en discours, en l'occurrence une expérience d'adaptation culturelle en milieu universitaire, on décèle des paramètres constitutifs de la séquence narrative : une situation initiale (« un jour »), des tensions narratives (« un des prof l'a pris comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionnage »), voire même un dénouement de l'histoire (« alors j'ai demandé des excuses et voilà »). Certains récits étant plus proches du modèle de récit prototypique, d'autres beaucoup plus chronologiques et sans intrigue particulière.

Nous avons dénommé ces mini-récits « récits-témoignages »¹⁵. Ces « récits d'expérience personnelle »¹⁶ (Labov, 1997) des acteurs de la mobilité portaient principalement sur leurs parcours académiques ou professionnels, sur leurs parcours d'apprentissage langagier et leurs difficultés d'adaptation en milieu francophone. Ces récits conversationnels, étant produits dans

¹² La partie soulignée dans le tour de parole numéro 74 de cette séquence indique le début et la fin de la production narrative de Bruno.

¹³ Cet extrait narratif peut être repéré dans le numéro 74 dans la séquence.

¹⁴ « Bribes de narrativité » ou « bribes narratives » sont des termes utilisés par Revaz et Bapst (2014) pour désigner de courts fragments narratifs à fort caractère déstructuré et haché.

¹⁵ La notion de « témoignage » est généralement définie comme « 'dispositif oral de reconstitution des circonstances passées', c'est-à-dire comme la manière la plus évidente d'une représentation in absentia d'une réalité passée » (Vigier, 2013).

¹⁶ Les récits d'expérience personnelle peuvent être définis comme des récits d'événements « that have entered into the biography of the speaker » (Labov, 1997 : 399).

le cadre communicatif de l'entretien de recherche, apparaissaient la plupart de temps à la suite d'une question de l'intervieweur (demande d'information), mais aussi ils étaient produits parfois de manière spontanée par les enquêtés. À l'aide d'un outil TAL¹⁷ et plus concrètement du logiciel AntConc, nous avons effectué une extraction automatique des éléments linguistiques redondants dans notre corpus. Les récurrences repérées ont servi à identifier des thématiques récurrentes dans les données narratives (la difficulté linguistique, la différence culturelle, le projet...) et ont permis de dégager des pistes linguistiques et discursives pour une exploitation didactique de ces textes : les temporels (« un jour », « au début », « après »), les temps du passé (couple « passé composé / imparfait »), certains couples de marqueurs redondants « mais / malheureusement » et « mais / parce que », entre autres.

Sur un autre plan, moins directement linguistique, nous avons également choisi, dans la lignée des travaux de Barbot (2001) et de Bourguignon (2014), d'appréhender les récits-témoignages comme un moyen d'introduire les dimensions subjectives en cours, plus précisément les dimensions interculturelles et biographiques. Ainsi, le récit-témoignage de Bruno (voir *supra*) pourrait-il être exploité dans le cadre d'une formation FOU ou FOS¹⁸ visant à préparer les apprenants à la mobilité académique. À travers ce récit authentique, on pourrait aborder les cultures éducatives, la gestion de la rencontre interculturelle face au conflit et au choc culturel, les postures à assumer face à des situations-problèmes afin d'éviter le rejet de l'Autre ou le repliement sur soi et l'aliénation. Rappelons qu'une mauvaise attitude face à l'altérité peut nuire à l'intégration des étudiants en milieu académique, dégrader la qualité des apprentissages *in situ*, voire même pour les cas les plus extrêmes, empêcher l'acteur mobile de réaliser son projet. Plus précisément, au niveau des activités, on pourrait demander aux étudiants quelles stratégies d'apprentissage ils appliqueraient dans cette situation-type afin de surmonter les difficultés linguistiques (compréhension orale) et méthodologiques (prise de notes) rencontrées en milieu universitaire, on pourrait aussi les inviter à revenir sur leurs expériences de la mobilité et à partager leur vécu biographique. Pour nous, ces activités s'intégreraient dans des séquences mettant en œuvre l'approche communicative des langues étrangères (actes de paroles, tâche globale et micro-tâches), mais il serait intéressant d'explorer leur intégration dans des démarches didactiques favorisant davantage l'implication et la créativité des apprenants dans les parcours

¹⁷ TAL ou Traitement Automatique des Langues.

¹⁸ Rappelons que la démarche FOS permet de concevoir également des modules didactiques dans une démarche transversale de formation : plusieurs disciplines, plusieurs types de besoins formatifs, etc.

pédagogiques relevant de la perspective actionnelle (Puren, 2002) ou encore de la pédagogie du projet (Bordalo, Ginestet, 1993 ; Huber, 1999).

4. Vers des modules de formation autour du récit

Nous donnons ici l'exemple de deux modules de formation autour du récit, émanant de notre doctorat et portant sur l'expérience d'adaptation au milieu francophone¹⁹ : « Raconter son parcours professionnel » pour le premier (Exemple 1 ci-dessous), le second « Raconter son expérience de mobilité » (Exemples 2 et 3 dans l'Annexe). Dans ces modules, les récits-témoignages de nos enquêtés s'intègrent au sein d'une séquence pédagogique autour de l'acte de parole « raconter » et se présentent comme suit :

Exemple 1. Présentation du récit-témoignage au sein d'une séquence pédagogique
« Raconter son parcours professionnel »

Interview avec Giselle

Flora : Pouvez-vous nous raconter votre parcours académique et professionnel ?

Giselle : D'accord, donc, à la base je suis ingénieur en électronique en Colombie euh... **Ensuite**, j'ai participé à un échange académique avec la France avec une École supérieure à Lyon. Donc, je suis venue pour finir, pour faire la dernière année de l'*École d'ingé**. **Ensuite**, j'ai enchaîné avec* un Master en automatique euh... à une université de Grenoble euh... **Et par la suite** j'ai fait un Doctorat en automatique aussi. C'était une thèse *CIFRE** en collaboration avec une entreprise française euh... Et **actuellement**, j'ai fini ma thèse **en mai dernier** et **là** je viens d'être embauchée dans la même entreprise en *CDI**, voilà. Donc, ben, le travail, je suis ingénieur de recherche toujours en automatique euh... dans la secteur de l'énergie, euh, voilà.

Quelques mots et expressions à découvrir :

* *Ecole d'ingé* – forme familière utilisée pour dire École d'ingénieurs

* *Enchaîner avec* – synonyme du verbe « continuer » : j'ai continué ma formation avec...

* *CIFRE* – sigle qui signifie Convention Industrielle de Formation par la Recherche. Il s'agit d'un dispositif qui aide financièrement les entreprises qui embauchent des doctorants.

* *CDI* – sigle qui signifie Contrat à durée indéterminée. Un contrat qui n'a pas de limite de temps, qui ne doit pas être renouvelé chaque année.

¹⁹ Dans notre article « Le récit-témoignage comme outil de préparation à la rencontre interculturelle et au 'vivre-ensemble' » (à paraître), nous nous pencherons sur les différentes possibilités pédagogiques qu'offre l'exploitation didactique des récits-témoignages.

La conception et la mise en forme de ce matériel pédagogique a été précédée d'une analyse de manuels²⁰ et d'une discussion autour de l'exploitation didactique des données corpora à travers les savoirs produits par l'ASC²¹ (Boulton et Tyne, 2014). De l'analyse du matériel pédagogique existant, nous avons gardé les usages les plus riches du récit et du témoignage comme ceux privilégiant les dimensions interculturelles, biographiques ou réflexives²². Les savoirs apportés par l'ASC nous ont permis de privilégier une application didactique semi-directe de notre corpus, selon laquelle les étudiants entrent en contact directement avec les données du corpus sous leur forme originale audio, mais sans être seuls face aux données, avec le travail de médiation de l'enseignant²³.

Pour nous, ces exploitations des récits-témoignages sont avantageuses, car elles permettent non seulement d'intégrer les dimensions subjectives dans les parcours de formation spécifique, mais aussi d'articuler ces dernières avec d'autres dimensions classiquement travaillées dans les cours de langue de spécialité comme les dimensions linguistiques et discursives. Ceci envisagé, un certain nombre de mises en garde doivent être opérées pour l'exploitation des récits oraux authentiques. L'adaptation de ce matériel demande des démarches de pédagogisation de l'oral bien précises autour du lexique, la structure grammaticale, les marques de l'oral, etc. (Dete et Lyche, 2016). Cette didactisation du matériel peut être longue surtout si les publics d'apprenants sont débutants ou faux-débutants. Le travail typographique permettant d'adapter ce type de textes aux habitudes de lecture des étudiants est aussi d'envergure. L'annexe illustre bien les démarches de didactisation déployées sur le récit-témoignage de Fabricio, le texte n° 2 étant le document de départ et le texte n° 3 étant le document didactisé. Ajoutons que, si l'on souhaite faire un usage direct ou semi-direct des données corpora sous leur forme audio, la qualité des enregistrements devient un élément clé de l'exploitation future de ce matériel.

²⁰ Cette analyse de manuels a donné suite à la constitution d'un « CorpusDidactique » composé de 19 manuels de langues étrangères (français et anglais) : 6 ouvrages étaient des manuels généralistes et 13 de manuels spécialisés.

²¹ Ce sigle fait référence au domaine de l'Apprentissage sur Corpus. Les savoirs produits par ces recherches s'inspirent des travaux anglophones en *Teaching and language corpora* (TALC), initiés depuis les années 1990.

²² Certains des manuels analysés privilégiant ces usages du récit et du témoignage étaient : *Password English 1^{er}* (2011), *Communiquer en FOS* (2014) et *Réussir ses études d'ingénieur en français* (2014).

²³ Les enregistrements audio étaient accompagnés de leur transcription. Ces transcriptions ont été adaptées au niveau linguistique et typographique afin de faciliter la lecture de ces textes en classe de FOS.

5. Conclusion

Face à la globalisation, la mondialisation de l'économie et le croisement de la mobilité sociale, la didactique des langues se doit de réfléchir sur les manières les plus adaptées d'aider les apprenants de langues à mener leurs projets de vie et s'épanouir en tant que des individus. La mobilité académique et professionnelle des publics FOS rentre dans ces démarches du développement humain. Il nous semble que dans les travaux de recherche et les démarches de formation portant sur la mobilité projective des apprenants, la notion de projet (Boutinet, 1990, 2012) peut permettre aux didacticiens et aux enseignants-concepteurs de comprendre les dimensions personnelles et existentielles sous-jacentes aux projets de mobilité des publics d'apprenants. Appréhender le projet comme une démarche d'action personnelle qui s'inscrit dans la trajectoire biographique de l'individu et qui poursuit des objectifs existentiels permet de rendre compte du caractère pluriel et complexe des projets de mobilité des apprenants. Ces dimensions subjectives sont ainsi à explorer en classe de FOS, y compris dans des groupes gérés sur un mode conventionnel en face à face, dans le but de dynamiser et personnaliser les actions de formation. Placer les étudiants dans cette démarche réflexive autour de leurs projets revient à donner de la signification à leur apprentissage des langues et à leur montrer l'importance d'un engagement personnel vis-à-vis de leur apprentissage. L'ouverture d'espaces didactiques libérant la parole autour du projet permet également de mettre en lumière des attentes et besoins personnels autour de l'apprentissage langagier et la mobilité que les instruments de recueil d'informations de la démarche FOS n'a pas pour objectif primordial de collecter. Nous pensons également que le « récit-témoignage » exploité comme nous l'avons fait peut servir à intégrer ces dimensions subjectives de l'enseignement-apprentissage. Ces mini-récits authentiques produits par des apprenants de langues et portant sur leurs parcours de vie et leurs projets de mobilité, leur apprentissage de langues et leurs expériences d'adaptation et d'intégration en milieu francophone se prêtent à un travail pédagogique autour de plusieurs dimensions : grammaticales, discursives, interculturelles et biographiques. Sur un plan plus large, la diffusion de ces témoignages auprès des étudiants de langues permet de valoriser la parole ordinaire des acteurs mobiles, de réactiver les expériences effectives et les acquis de la mobilité des narrateurs de ces récits, mais aussi de leurs auditeurs/lecteurs, le public d'apprenants. Pour nous, ces démarches vont donc dans le sens d'une meilleure circulation de compétences de la mobilité (Barré et al., 2003), car la mobilité comme toute autre expérience de l'individu gagne à être comprise comme une situation de transition où des apprentissages ont lieu (Perret-Clermont et Zittoun, 2002), elle rentre

dans cette dynamique de « l'éducation tout au long de la vie » (Unesco), « l'apprentissage tout au long de la vie » où tout vécu biographique peut être source d'apprentissage.

ANNEXE

Texte 2. Version originale du récit-témoignage de Fabricio (Récit R56 E8FFabricio)

189.	I :	d'accord parfait bon + donc là on va passer plutôt au milieu francophone + donc votre expérience justement + de votre arrivée ici en france + etcetera ++ donc avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone / lesquelles / si vous avez rencontré des difficultés lesquelles /
190.	Fabr :	<u>au au niveau linguistique non + au niveau linguistique à chaque fois que je devais m'exprimer + que je devais dire quelque chose même si je sais qu'il y a l'accent + c'est normal on a un accent + et j'ai pas eu des soucis linguistiquement + j'ai eu plutôt des problèmes ah avec la personnalité des français + par exemple j'ai demandé à quelqu'un de me faire une photo + de me dire je suis désolé je ne fais pas ça c'est ça qui m'a choqué + c'est plutôt la culture qui m'a choqué + linguistiquement non + du tout + mais culturellement oui parce que les français parfois ils sont très renfermés + pendant qu'on est plus ouvert + moi je suis très ouvert mais les français sont plus plus renfermés</u>
191.	I :	d'accord est-ce que euh + c'est-à-dire par rapport aux représentations justement que vous aviez de la culture française avant de venir en france + ça vous a fait un choc / un écart + c'était différent euh
192.	Fabr :	<u>non je savais déjà qu'ils étaient carrés ((rire)) mais + ça m'a choqué quand même de voir que c'était juste une photo + et qu'on me dise je suis désolé je ne fais pas ça » + dans mon pays on ne ferait jamais ça jamais jamais jamais</u>
193.	I :	donc dans vos cours en colombie il y avait déjà cette image-là des personnes
194.	Fabr :	<u>qu'on était carr- que les français étaient carrés oui + on avait déjà cette + cette image + ce cliché oui + et on était pas très loin de la réalité sincèrement ((rire)) je ne suis pas méchant mais bon ((rire))</u>

Texte 3. Version didactisée du récit-témoignage de Fabricio (Récit R56 E8FFabricio)

Interview avec Fabricio

Flora : Donc, avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone ? Lesquelles ?

Fabricio : Au, au niveau linguistique non. Au niveau linguistique à chaque fois je devais m'exprimer, que je devais dire quelque chose même si je sais qu'il y a l'accent... c'est normal, on a un accent. Euh... j'ai pas eu des soucis linguistiquement. J'ai eu plutôt des problèmes à... avec la personnalité des Français. Par exemple, j'ai demandé à quelqu'un de me faire une photo et de me dire : « Je suis désolé, je ne fais pas ça ». C'est ça qui m'a choqué. C'est plutôt la culture qui m'a choqué. Linguistiquement non, du tout. Mais culturellement oui.

Flora : D'accord.

Fabricio : Parce que les Français parfois ils sont très *renfermés** pendant qu'on est plus ouverts. Moi je suis très ouvert mais les Français sont plus plus renfermés.

- Flora : D'accord. Est-ce que... C'est-à-dire, par rapport aux *représentations** justement que vous aviez euh... de la culture française avant de venir en France... Ça vous a fait un choc ? Un écart ? C'était différent ? euh...
- Fabricio : Non, je savais déjà qu'ils étaient *carrés** ((rire)) mais... ça m'a choqué *quand même** de voir que c'était juste une photo et qu'on me dise : « Je suis désolé, je ne fait pas ça ». Dans mon pays, on ne ferait jamais ça, jamais, jamais.
- Flora : Donc dans vos cours en Colombie, il y avait déjà cette image-là... des personnes...
- Fabricio : Oui. Qu'on était... que les Français étaient carrés... oui. On avait déjà cette... image, ce *cliché**. Et on était pas très loin de la réalité sincèrement ((rire)). Je ne suis pas méchant mais bon ((rire)).

Quelques mots et expressions à découvrir :

- * *renfermés* : forme au masculin pluriel de l'adjectif « renfermé », synonyme de « impénétrable »
- * *représentation* : image ou idée que l'on se fait de quelque chose ou quelqu'un
- * *carrés* : forme au masculin pluriel de l'adjectif « carré », synonyme de « ferme », « direct »
- * *quand même* : synonyme de « dans tous les cas », « malgré tout »
- * *cliché* : stéréotype qui perdure, image figée sur une personne ou un objet. Synonyme des verbes « échanger avec les gens », « socialiser ». Le nom « interaction ».

NOTES :

- * *ça vous a fait un choc ? un écart ?* : La forme correcte est « ça vous a choqué ? il y avait un écart ? ». Exemple : « ça vous a choqué ? il y avait un écart entre la culture colombienne et la culture française ? ».

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (2002), *Récit*, (in :) Charaudeau P., Maingueneau D. (éds), Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Seuil, 484–487.
- Barbot M.-J. (2001), *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- Barré R. et al. (éds) (2003), *Diasporas scientifiques. Comment les pays en développement peuvent-ils tirer parti de leurs chercheurs et de leurs ingénieurs expatriés ?*. Paris : IRD Éditions.
- Bordalo I., Ginestet J.-P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation.
- Boulton A., Tyne H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier, Coll. Langues et didactique.
- Bourguignon C. (2014), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet J.-P. (2012), *Anthropologie du projet* (2e éd.). Paris : PUF, première édition, 1990.
- Boutinet J.-P. (2014), *Psychologie des conduites à projet. Que sais-je ?* Paris : PUF. Online : <http://www.cairn.info/psychologie-des-conduites-a-projet--9782130627487.htm> [consulté le 02.02.2022].
- Counilh A.-L. (2014), *Parcours, expériences, projets : récits de vie de migrants ouest-africains à Nouadhibou (Mauritanie)*. Thèse de Doctorat inédite. Université de Poitiers.
- Detey S., Lyche C. (2016), *A framework for the pedagogical use of a corpus for spoken French*, (in :) Detey S. et al. (éds), Varieties of spoken French. Oxford: Oxford University Press, 38–52.
- Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune E. (2008), *Mobilités et parcours*, (in :) Zarate G., Levy D., Kramsch C. (éds), Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris : Éditions des archives contemporaines, 131–138.
- Guilbert L. (2010), *Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : une réflexion sur les postures éthiques des migrants*, « Lien social et politiques », n° 64, 151–162.
- Huber M. (1999), *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.
- Labov W. (1997), *Some further steps in narrative analysis*. "Journal of narrative and life history", n° 1, 395–415.
- Ma Mung E. (2009), *Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : 'penser de l'intérieur' les phénomènes de mobilités*, (in :) Dureau F., Hily M.-A. (éds), Les mondes de la mobilité, PUR, 25-38.
- Mai N. (2004), 'Looking for a More Modern Life...': the Role of Italian Television in the Albanian Migration to Italy, "Westminster Papers in Communication and Culture", n°1, vol. 1, 3-22.
- Mangiante J.-M., Desroches F. (2014), *Le FOS un exemple de recherche-action en didactique du FLE*, « Le Français dans le monde », n° 391, 52–53.

- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Murphy-Lejeune E. (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Nasri F. (2005), *Les projets migratoires des jeunes Marocains*, Mémoire de DESS de l'Université de Genève.
- Odden G. (2013), *Migrants dans la ville. Une étude socio-anthropologique des mobilités migrantes en Espagne*. Bruxelles : EME.
- Pellerin H. (2011), De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. (in :) « REMI. Revue européenne des migrations internationales », vol. 27, n° 2, 57–75. Online : <http://remi.revues.org/5435> [consulté le 02.01.2022].
- Perret-Clermont A.-N., Zittoun, T. (2002), *Esquisse d'une psychologie de la transition, Éducation permanente*, « Revue suisse de formation continue », n° 1, 12–15.
- Puren C. (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, « Langues Modernes », n° 3, 55–71.
- Puren C. (2023), *Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Online : https://www.researchgate.net/publication/370025284_Les_orientations_actuelles_de_la_didactique_des_langues-cultures_et_l%27education_a_la_citoyennete_democratique [consulté le 02.03.2023].
- Puren C. et al. (2022), *Guide didactique FRANMOBE – le français pour la mobilité étudiante. Deuxième édition*. Online : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/> [consulté le 02.03.2023].
- Revaz F., Bapst L. (2014), *Récits et bribes de narrativité dans les consultations médicales : une approche discursive*, « Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours », n° 37, 59–73.
- Vigier L. (2013), *Figure et portée du témoin dans la littérature au XXème siècle*. Online : https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Figure_et_port%26acute%3BBe_du_t%26acute%3Bmoin_au_XXe_si%26grave%3Bcle [consulté le 02.01.2022].

Received: 31.01.2023

Revised: 16.06.2023

Guillaume Demont

Université de Paris Cité, Laboratoire EDA

<https://orcid.org/0000-0002-1333-7783>

demont.guillaume@wanadoo.fr

Les concepts nomades. Voyage du concept de médiation de la didactique des langues aux sciences infirmières

Nomadic concepts. Mediation is traveling between language teaching and nursing

Globalization has increased contacts between researchers of different nationalities (more and more international conferences, European research programmes, online access to scientific publications, etc.). This increase in contacts has led to a mobility of concepts. Language teaching is no exception to this trend. By tackling subjects that are also dealt with by other disciplines, it is enriched by nomadic concepts that it appropriates and adapts to its own disciplinary repertoire.

This can be illustrated by considering one such concept in the teaching of French as a professional language (FLP) where the teacher applies a concept taken from language teaching, which is also used in the professional sector that is being studied. In this article, we will study how the concept of mediation is both structuring for language didactics and for the nursing sciences. We will then look at how the teacher can use this concept of 'mediation' as a lever to apply the results of their analysis of the profession in a training system that corresponds to the professional habitus of the target audience. To do this, we will use the development of a course for foreign nurses working in France in psychiatry.



Keywords: nomadic concepts, mediation, French as a professional language, nursing

Słowa kluczowe: pojęcia nomadyczne, mediacja, francuski jako język zawodowy, pielęgniarstwo

1. Introduction

La globalisation est une source d'accélération importante dans le domaine de la recherche puisqu'elle permet la mise en contact plus aisée et plus rapide de travaux scientifiques d'autres pays et d'autres disciplines. N'importe quel chercheur peut accéder à une base d'articles de recherche très conséquente sur n'importe quel sujet.

Or, cette accélération produit aussi une massification des travaux de recherche et il devient de plus en plus difficile pour un chercheur ou pour un laboratoire de recherche d'exister au sein de la masse de travaux immédiatement accessible à tous. De la naît une forme de compétition qui impose de publier de plus en plus et de plus en plus vite (Rosa, 2019 : en ligne) :

il y a fort longtemps que les scientifiques et leurs institutions de recherche, tout comme les artistes, agissent non pas en fonction d'exigences objectivement fondées, établies à l'extérieur du système compétitif, mais selon la logique endogène d'une concurrence devenue autonome : qui a beaucoup publié doit publier encore davantage ; qui a obtenu de nombreuses aides à la recherche doit en solliciter encore plus, et ainsi de suite.

Face à ce constat, Stengers (2013) propose une démarche de ralentissement, où le chercheur est invité à laisser résonner sa recherche en envisageant « de choisir la société dans laquelle nous souhaitons évoluer, d'amener le chercheur à envisager les conséquences de ses recherches en les situant au sein d'autres sciences que la sienne » (Stengers, 2013 : 104). Ainsi, pour lutter contre une forme d'emballage de la recherche et son enfermement dans un système compétitif fermé sur lui-même, l'interdisciplinarité semble être une exigence.

La didactique des langues à des fins professionnelles est également soumise à cette accélération, impulsée par les appels à marchés, les délais de publication, la concurrence entre organismes de formation... Dans cet article, nous proposons de ralentir et de rechercher comment l'interdisciplinarité peut devenir une clé pour la didactique du français à des fins professionnelles, plus spécifiquement dans le champ du français langue professionnelle (désormais FLP), dans lequel nous situons notre propre approche didactique.

2. Activités d'enseignement et résistances étudiantes

La formation en langue à visée professionnelle, quelle que soit la méthodologie utilisée, comprend une étape d'enquête et d'analyse de la profession. Dans le français sur objectif spécifique (FOS), cette étape est divisée en deux : « collecte des données » et « analyse des données » (Mangiante et Parpette, 2004) ; dans celle du français langue professionnelle (FLP), Mourlhon-Dallies (2008) propose une « analyse différentielle des discours » pour étayer cette étape. Les résultats de ces analyses vont pouvoir être réinvestis pour définir les curricula de la formation.

Cependant, si certaines des données issues de ces analyses peuvent aisément être utilisées en formation – celles concernant le lexique spécialisé, les tournures de phrases particulières, les types et genres de discours circulant, les espaces et règles d'utilisation du technolecte et de l'argot du métier... – d'autres – concernant plus directement les gestes professionnels, les dispositifs de travail, les techniques, les matériels ou l'organisation du travail – prennent plus difficilement leur place au sein d'un curriculum de formation. Pourtant, le FLP articule trois pôles intégrant toutes ces dimensions de la langue professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2008 : 81-82) :

- un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques [...] ;
- un pôle « activité de travail » qui implique une réflexion sur les dispositifs, les rôles, les échanges, les responsabilités, les hiérarchies, dans une optique transversale aux différents domaines d'activités et aux différents postes occupés ;
- un pôle « métier », qui demande d'entrer plus avant dans l'exercice des professions et d'être au contact des terrains et des acteurs des différents domaines.

Un partage dans le curriculum va alors se faire entre les contenus d'enseignement, reprenant le « pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques » et les activités d'enseignement (le contenant), reprenant les deux autres pôles, « activités de travail » et « métier ». Tous les résultats de l'analyse préalable à l'élaboration didactique, liés aux logiques et pratiques professionnelles autres que langagières, vont pouvoir être réinvestis dans des activités mobilisant les connaissances à acquérir dans un dispositif reprenant le contexte professionnel. Ces activités peuvent être une simulation globale (Mourlhon-Dallies, 2008 : 284-288), un scénario de cadrage (Mourlhon-Dallies, 2008 : 289-290), une étude de cas (Sowa, 2011 : 176-178) ou la mise en œuvre d'une pédagogie de projet (Sowa, 2011 : 178-185).

Dans notre propre pratique, dans l'enseignement du français aux militaires, nous avons utilisé deux dispositifs dans la formation, qui nous

permettaient d'insérer le pôle langagier et linguistique dans les pôles « activités de travail » et « métier » de manière efficiente : une simulation globale et la pratique du journal de bord (Demont, 2015). Ces deux dispositifs ont fonctionné parce qu'ils ont été investis par les apprenants sans réticences. En essayant de les transposer vers un autre public, des travailleurs sociaux, ces dispositifs ne fonctionnaient plus : la simulation était perçue comme un jeu et non comme une activité et le journal était peu investi.

Les habitus de formation ne sont pas les mêmes chez les militaires et les travailleurs sociaux. La simulation d'opération extérieure et le journal de bord sont des dispositifs professionnels très communs chez les militaires dans des buts de formations continues, d'entraînement et d'intégration. Alors que, pour les travailleurs sociaux, ces dispositifs sont totalement extérieurs à leur pratique : la simulation n'est pas une pratique connue, en dehors des amateurs de jeux de rôles ; les travailleurs sociaux connaissent l'écriture quotidienne, mais il s'agit de transmissions, c'est-à-dire d'écrits non-impliqués, où ils développent un discours sur la personne accompagnée, contrairement au journal qui est un discours impliqué, où l'on parle de soi (à la première personne dans le cadre du journal de formation, dans un nous collectif, dans le cadre du journal de bord). Par conséquent, les étudiants militaires ont déjà été accoutumés aux comportements attendus dans les activités que nous proposons alors que les étudiants du travail social ne l'étaient pas.

3. Les concepts nomades

Par ailleurs, la simulation et le journal sont plus que des dispositifs, autant chez les militaires que dans la didactique, ils sont aussi des objets d'études. Chez les militaires, il existe des recherches pour penser comment développer l'effet de réel dans une simulation des terrains d'opération, comment développer de nouveaux programmes informatiques toujours plus proches des matériels utilisés en opération, comment intégrer tous les facteurs géographiques, humains, émotionnels et matériels dans la simulation... En didactique du FLE, la simulation globale est un concept heuristique depuis 50 ans et la publication de l'article de Debyser (1973) « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». De même, le journal de bord est autant un sujet de recherche chez les militaires, que le journal l'est en sciences de l'éducation et en didactique du FLE.

Ceci nous conduit à considérer la simulation et le journal non seulement comme des dispositifs, mais surtout comme des concepts scientifiques, dans le sens qu'en donnent Astolfi et al. (2008 : 25) :

Un concept scientifique comporte une dénomination et une définition. [...]
Un concept scientifique est capable de remplir une fonction opératoire [...].
C'est un outil permettant d'appréhender efficacement la réalité, un instrument de théorie pour l'interprétation de phénomènes.
Ce n'est pas un simple instrument d'explication, plus ou moins métaphorique, car ce qui garantit l'efficacité théorique, ou la valeur cognitive d'un concept, c'est sa fonction d'opérateur. C'est par conséquent, la possibilité qu'il offre de développement et de progrès du savoir. [...]
Tout concept possède une extension et une compréhension, un domaine et des limites de validités, étroitement dépendants d'une définition nettement fixée. [...]
Un concept fonctionne toujours en relation avec d'autres concepts théoriques et techniques. Il est un nœud dans un réseau de relations, cohérent et organisé. [...]

Ces concepts sont des « concepts nomades » (Stenger, 1987), ils ont un domaine de validité qui dépasse le domaine de la discipline qui en fait usage. De ce fait, le concept de simulation comme celui de journal, est valide dans les sciences militaires, ainsi que dans la didactique du FLE. L'expérience faite de l'enseignement du français à un groupe de militaires démontre la possibilité de création d'un dispositif d'enseignement de la langue à visée professionnelle, basé sur ces concepts nomades qui traversent les champs disciplinaires de la didactique du FLE et de la discipline de référence de la profession concernée. Ce dispositif a su être efficace avec un public de militaires, il était inopérant avec un autre public, puisque les limites de validité du concept et de sa fonction opératoire étaient dépassées.

Ainsi, il est possible de concevoir une formation de FLP intégrant les logiques professionnelles visées dans le dispositif de formation et dans les activités pédagogiques, en prenant comme socle de ce dispositif les concepts nomades traversant la discipline de référence du ou des métiers et la didactique du FLE.

Pour illustrer comment ce travail sur un concept nomade peut servir de socle à l'élaboration d'un dispositif de formation en FLP, nous utiliserons l'exemple de la création d'une formation de français à destination d'infirmiers étrangers intégrant le secteur de la psychiatrie en France.

4. La médiation en didactique des langues étrangères

La médiation est un concept qui revient régulièrement sur le devant de la scène académique de la didactique des langues. Cependant, il s'agit alors d'un concept polysémique. Puisant à la fois dans les sciences du langage et

les sciences de l'éducation et de la formation, la didactique des langues emprunte ce concept dans les acceptions variées de ces deux disciplines soit :

- la médiation en tant qu'action de l'enseignant comme tiers entre le savoir et l'apprenant (ce concept est particulièrement utilisé dans les travaux sur la transposition didactique, sur le rôle de tuteur...) ;
- la médiation en tant qu'usage d'outils dont l'apprenant peut se servir pour développer ses compétences (ceci est vrai d'anciens articles publiés sur les auto-apprentissages. Dans la littérature d'aujourd'hui on privilégie le terme de « médiatisation » pour nommer cet usage) ;
- la médiation linguistique, pour qualifier les situations de communication où une chaîne d'énonciations permet de faire aboutir un message entre un émetteur et un récepteur (avec des phénomènes de reformulation, de traduction ou de resémiotisation possibles).

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL), ainsi que son volume complémentaire de 2018, va utiliser ce concept dans sa troisième acception : la médiation linguistique. Le CECRL définit ainsi la médiation (Conseil de l'Europe, 2001 : 18) :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

On perçoit que le concept de médiation dans le *Cadre* rassemble en fait les trois modes « d'interprétation des signes linguistiques » définis par Jakobson (1963 : 35) : la reformulation, la traduction et la transmutation.

- 1) La traduction intralinguale ou reformulation (rewording) consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue.
- 2) La traduction interlinguale ou traduction proprement dite consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue.
- 3) La traduction intersémiotique ou transmutation consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen de signes non linguistiques.

Cependant, cette traduction intersémiotique peut se faire, comme le décrit Jakobson, « au moyen de signes non linguistiques », mais elle se fait plus souvent en passant d'un code oral à un code écrit, et réciproquement. Ce passage de l'oral à l'écrit peut s'accompagner de schéma ou de

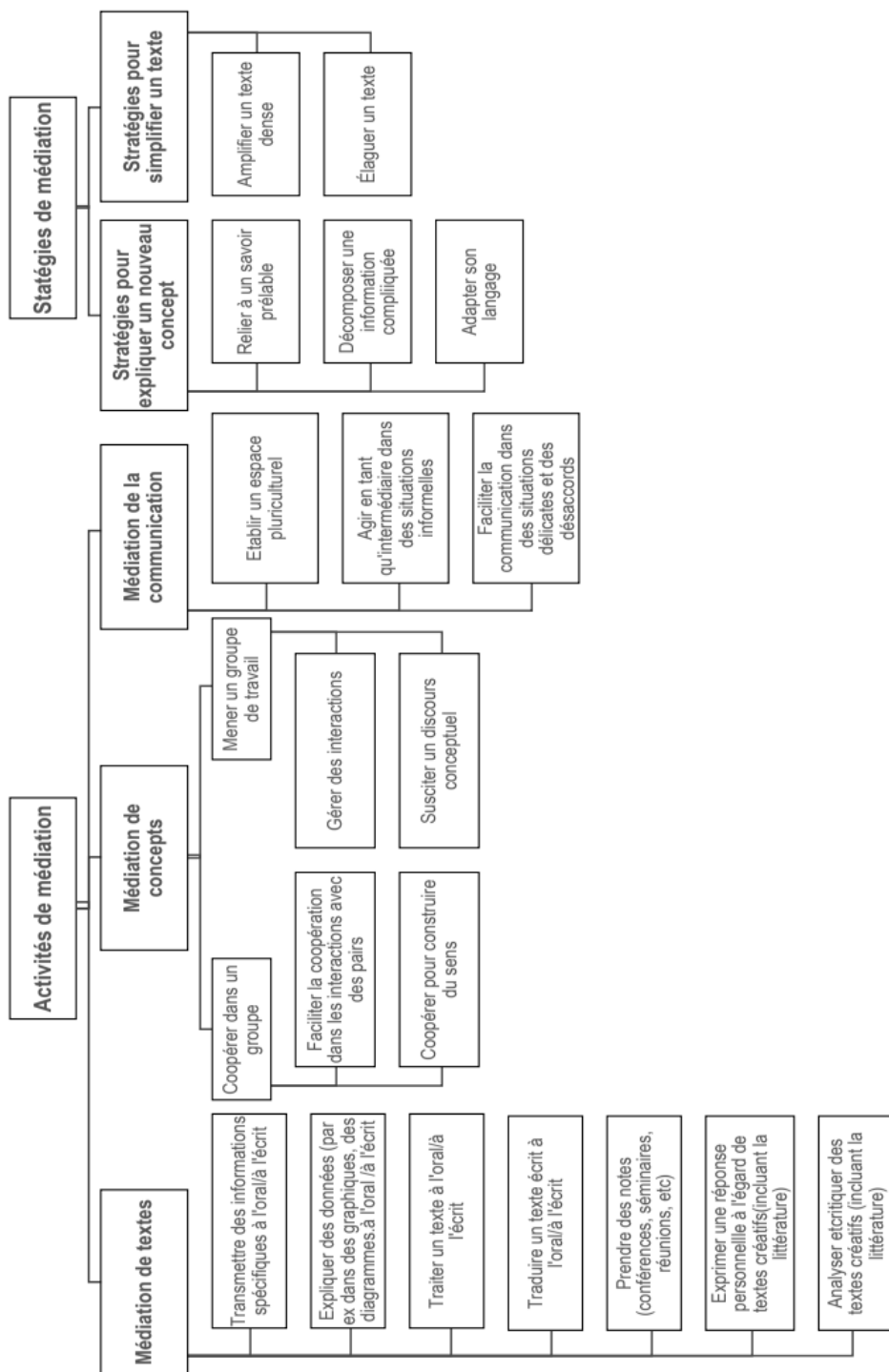


Figure 1 : Activités de médiation et stratégies

dessin, donc de signes non linguistiques, mais pas nécessairement, ou au contraire ne se faire que par le recours à un schéma. On voit donc qu'il existe un continuum entre la transmutation, au sens de Jakobson, traduction d'un discours par des signes non-linguistiques, et la reformulation écrite d'un discours oral. Pour cette raison, plutôt que de « transmutation », nous parlerons de « resémiotisation » pour nommer ce continuum.

De ce fait, la médiation linguistique pourrait être définie comme l'interprétation d'un signe linguistique à l'usage d'un tiers, par reformulation, traduction ou resémiotisation. *Le volume complémentaire du Cadre Européen de Référence pour les Langues* publié en 2018 vient compléter la définition de la médiation proposée par le CECRL en y ajoutant des descripteurs de cette activité langagière. La figure 14 de ce volume complémentaire, reproduite page suivante (Figure 1), liste les activités et stratégies de médiation langagière. Cette description peut être un outil précieux dans une démarche interdisciplinaire pour analyser la part langagière des activités de médiation professionnelle de l'infirmière. Ces activités seront décrites dans le chapitre suivant.

5. La médiation dans le métier d'infirmier

La didactique du français à visée professionnelle suit le mouvement général de la didactique des langues et de la formation professionnelle qui utilise le concept de compétence comme point de départ de l'élaboration d'une formation (identifier les compétences nécessaires à l'exercice de la profession dans un référentiel, positionner l'apprenant par rapport à ce référentiel et construire un programme de formation pour acquérir les compétences manquantes ou défaillantes).

La démarche de référentialisation proposée par Mangiante (2007) est représentative de cette approche par compétences. Cette démarche traduit ligne à ligne les compétences métiers en compétences langagières. L'inconvénient d'une telle approche est qu'elle met le focus uniquement sur la praxie individuelle et laisse de côté le pouvoir d'agir du collectif. En effet, l'intelligence, la compétence et le pouvoir d'agir collectifs ne sont pas réductibles à la somme des intelligences, compétences et pouvoirs d'agir individuels.

La médiation est un bon exemple de ce que peut être une compétence collective dans les professions médicales. La première expression du rôle de médiateur du soignant se trouve dans le triangle hippocratique, attribué à Hippocrate dans l'ouvrage *Les épidémies I* : « L'art se compose de trois termes : la maladie, le malade et le médecin » (cité par Gourevitch, 1984 : 8). Dans le face à face entre l'homme et sa maladie, le médecin vient

faire tiers. Hippocrate ajoute : « Le médecin est le desservant de l'art ; il faut que le malade aide le médecin à combattre la maladie » (*ibidem*), le médecin doit rester à une place de tiers pour exercer son art.

Dans le secteur hospitalier, le soin n'est jamais un acte individuel, il est le fruit de la collaboration d'une équipe composée de médecins de disciplines variées, d'infirmiers, d'aide-soignant, d'agents de services hospitalier (ASH), de techniciens (laborantins, radiologues...), de psychologues, d'assistants de service social... Le triangle hippocratique s'y compose dès lors des sommets patient–pathologie–équipe soignante. Dans ce triangle du soin hospitalier, l'infirmier va prendre une place de triple médiateur (Figure 2) :

- Il est médiateur entre le patient et la pathologie, au travers des activités d'éducation thérapeutique qui aident le patient à comprendre sa maladie, ses caractéristiques et comment adapter son mode de vie à cette maladie ;
- Il est médiateur entre le patient et l'équipe soignante, au travers des activités de reformulation des propos du patient vers les médecins, et de ceux des médecins vers le patient ;
- Il est le médiateur entre la pathologie et l'équipe soignante, participant au suivi de son évaluation et de son évolution au travers des activités d'observation et de transmissions.

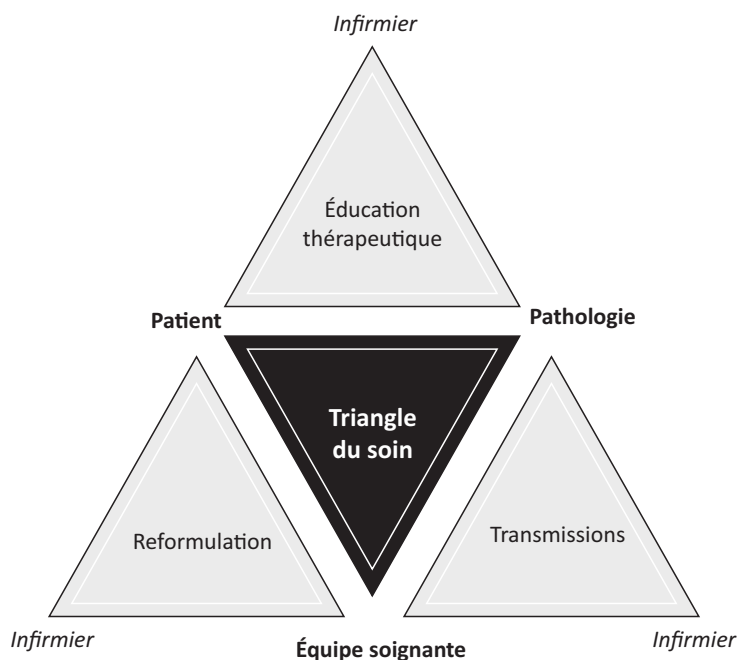


Figure 2 : L'infirmier triple médiateur

Nous pouvons déduire de ce rôle de triple médiateur que l'action infirmière est toujours la co-élaboration d'une action de médiation : avec le patient, avec l'équipe soignante ou avec le patient plus l'équipe soignante. De ce fait, une formation de langue à visée professionnelle à destination d'infirmiers ne devrait pas avoir pour objectif de développer la compétence individuelle à produire des actes langagiers, mais de développer l'aptitude à co-élaborer une médiation langagière.

5.1. L'infirmier médiateur entre l'équipe soignante et le patient

L'Article R.4127-36 du code de la santé publique impose aux soignants les contraintes suivantes : « Le consentement éclairé de la personne examinée ou soignée doit être recherché dans tous les cas. Lorsque le malade, en état d'exprimer sa volonté, refuse les investigations ou le traitement proposés, le médecin doit respecter ce refus après avoir informé le malade de ses conséquences ». De ce fait, comme l'écrit Borel (2004 : 35) : « La prise en charge du patient ne se déroule pas sans que l'intercompréhension entre les divers acteurs soit assurée ». En effet, l'intercompréhension est une condition nécessaire au recueil du consentement éclairé du patient à sa prise en charge. Or, l'hôpital est un lieu de dissymétrie entre les connaissances médicales des soignants et des patients. Donc pour obtenir cette indispensable intercompréhension, l'infirmier va jouer un rôle de médiation, les notions médicales pouvant être soit implicitement partagées, soit devenir des objets de reformulation, traduction ou resémiotisation. De plus, cette activité de médiation va se réaliser en prenant en compte la dissymétrie existant entre le patient et le soignant et en veillant à ne pas le stigmatiser par ces propos.

Borel (2004) décrit les activités de médiation de l'infirmier pour rendre accessible au patient les discours des médecins. En analysant un corpus d'interaction, il relève deux stratégies de facilitation : auto-déclenchée (à l'initiative de l'infirmier qui reformule de lui-même le discours médical) et hétéro-déclenchée (à l'initiative du patient qui sollicite une reformulation de l'infirmier).

Par ailleurs, la médiation de l'infirmier ne porte pas exclusivement sur les discours des médecins, mais plus globalement sur les différents codes routinisés de la sphère hospitalière. Comme l'affirme Gajo (2004 : 2) :

L'hôpital, en tant qu'institution, est porteur d'une culture professionnelle et relationnelle dictée par des codes, des valeurs et des tâches qui lui sont propres. Ces codes et valeurs sont parfois explicités mais restent le plus sou-

vent implicites tant pour les soignants pour qui, comme chaque acteur baignant dans un univers connu, les choses vont de soi, deviennent naturelles que pour les patients, qui effectuent une sorte de migration institutionnelle. Il s'agit littéralement d'apprendre son métier de patient.

En outre, cette médiation de l'infirmier ne se limite pas à une reformulation des discours médicaux pour le patient. Elle va aussi se faire dans l'autre sens : transmettre les informations données par le patient vers l'équipe médicale.

Nous pouvons récapituler les activités et stratégies de médiation langagières inhérentes aux activités et stratégies de médiation médicale de l'infirmier entre le patient et l'équipe médicale :

- Percevoir un risque d'incompréhension d'un propos par le patient et prendre l'initiative de reformuler ce propos ;
- Répondre à une demande du patient de reformuler un propos incompris ;
- Désamorcer les potentielles atteintes à la face du patient (au sens Goffmanien du terme) dans ses besoins de médiation ;
- Expliquer les codes, routines et habitudes du monde hospitalier au patient ;
- Reformuler les propos du patient pour l'équipe médicale à l'oral ou à l'écrit.

5.2. L'infirmier médiateur d'une éducation thérapeutique

L'éducation thérapeutique désigne toute activité de formation du patient pour mieux comprendre sa maladie et participer à son soin. Elle est de plus en plus développée dans les maladies chroniques ou longue durée (SIDA, diabète, cancer, cardiopathies...) pour permettre au patient d'être de moins en moins dépendant du corps médical pour soigner sa maladie. L'éducation thérapeutique est aussi une part importante du traitement des maladies psychiques, on y parle aussi d'une « approche psycho-éducative » (Canceil et al., 2013 : 243) :

Dans la perspective d'améliorer l'adhésion aux soins, l'autonomisation et le rétablissement, l'approche psycho-éducative du patient et de sa famille proche est essentielle et ses bénéfices ont pu être objectivés par de nombreuses études. La thérapie psycho-éducative [...] englobe éducation (pôle pédagogique), accompagnement et soutien émotionnel (pôle psychologique) et apprentissage d'habiletés pour gérer la maladie et la vie personnelle (pôle comportemental).

Dans la prise en charge hospitalière d'une maladie, il y a plusieurs réalités de la maladie qui coexistent : la maladie vécue par le patient, la maladie perçue par les soignants (grâce à leurs grilles et outils d'observation), enfin, la maladie conçue par la médecine plus globalement (telle qu'elle est définie dans les manuels de diagnostic).

La situation sans éducation thérapeutique implique que le soignant infère le vécu du patient de ce qu'il perçoit (par son observation directe ou instrumentée et par les questions qu'il pose au patient). Il donne du sens à tout ce qu'il perçoit en faisant appel à ses connaissances conceptuelles des maladies. A partir de là, il peut engager une action thérapeutique. Cette situation implique une dépendance du patient qui est le seul à avoir accès au vécu de la maladie, mais qui a une perception partielle de sa maladie. En effet, il n'a accès aux mêmes outils techniques que les soignants et une relative ignorance des manuels de diagnostic.

L'éducation thérapeutique va impliquer la médiation d'un infirmier pour augmenter l'expertise du patient sur sa maladie : ce dernier va apprendre à repérer les signes importants pour percevoir les évolutions de ses troubles et il va développer sa connaissance clinique et théorique de la maladie. Ainsi, à partir de sa perception des symptômes qu'il ressent et ses connaissances validées par l'équipe soignante, il peut élaborer en autonomie des stratégies de gestion de ses troubles.

Dans les processus d'éducation thérapeutique ou d'approche psycho-éducative, l'infirmier va être médiateur entre le patient et les connaissances sur sa maladie, mais aussi entre le patient et la gestion de plus en plus autonome de sa maladie. Ses activités et stratégies de médiation langagières vont donc être :

- Expliquer des concepts ;
- Simplifier des textes en les amplifiant s'ils sont trop denses, ou en les résumant ;
- Resémiotiser, c'est à dire poser des mots sur des signes non-linguistiques (ressentis, comportements...), ce qui va impliquer de coopérer avec le patient pour co-construire du sens sur ces signes et de relier ces signes à des connaissances partagées ;
- Transmettre et co-construire des stratégies d'action.

5.3. L'infirmier médiateur entre les différents membres de l'équipe médicale

Autour du patient, une équipe composite coopère : le site du ministère des Solidarités et de la Santé dénombre 200 métiers liés à l'hôpital. L'infirmier va avoir différents rôles de médiation au sein de cette équipe.

Il doit transmettre de l'information entre différents acteurs : des professionnels du quotidien (aides-soignants et agents de service hospitalier) vers les médecins ; des médecins vers les intervenants paramédicaux (kinésithérapeute, ergothérapeute, psychomotriciens, psychologues...) ou sociaux (éducateurs spécialisés, assistants de services sociaux) ; de l'équipe d'infirmiers présents vers ceux qui prennent leur service par la suite.

Il doit pouvoir reformuler une information en l'amplifiant, soit pour combler un écart de connaissances, qui impose d'expliquer les propos du médecin envers certains membres de l'équipe hospitalière, soit pour compenser les stratégies d'économie discursive des médecins qui parfois indiquent les grandes lignes des processus de soins à mettre en place, laissant à l'infirmier le soin de compléter ce qui est sous-entendu.

Il doit aussi reformuler des discours en passant du code écrit à l'oral (par exemple en reformulant à l'oral auprès d'un intervenant paramédical l'ordonnance d'un médecin), ou de l'oral à l'écrit, par exemple quand il écrit après coup les commentaires oraux faits par un spécialiste lors d'une consultation.

6. L'étude de cas, le véhicule des apprentissages

Cette analyse des activités et stratégies de médiation de l'infirmier, et de la part langagière de ces médiations, nous permettent de déterminer un référentiel de formation de FLP pour un groupe d'infirmiers. Reste à déterminer quel dispositif sera opérationnel pour porter ce référentiel.

La certification des infirmiers repose sur la validation de 10 domaines de compétences, évalués, d'une part, par les lieux de stages, d'autre part, par l'institut de formation, grâce à des épreuves dédiées. Ces épreuves sont : un mémoire de fin d'étude, une épreuve écrite avec questions de cours, des études de cas à l'écrit et à l'oral devant un jury ainsi que des études de situation également soutenues devant un jury. Une étude de cas est l'analyse d'une situation de soin fictive, proposée par l'organisateur de l'examen ; une étude de situation est également l'analyse d'une situation de soin, mais vécue par le candidat sur l'un de ses lieux de stage et qu'il va exposer à son jury.

L'étude de cas, réels ou fictifs, est donc un exercice correspondant aux habitus de formation de la profession. Une formation de FLP a donc tout intérêt à utiliser cet exercice comme véhicule des apprentissages. D'autant plus que, l'étude de cas est non seulement un exercice usuel dans ce secteur professionnel, mais aussi un objet de recherche en pédagogie des soins infirmiers (Cartron, 2020 ; Doucet, 2000), en didactique des langues (Rinck

et Sitri, 2012 ; Fischer et al., 2006) ou dans les sciences de la formation (Delserieys et Martin, 2016). C'est donc un outil méthodologique qu'il est intéressant d'utiliser dans ce cadre de formation au FLP. Pour amener les apprenants à développer cette compétence de médiation qui est l'axe central de notre dispositif de formation, nous avons mis les apprenants en situation de rédiger des cas, c'est-à-dire d'être médiateur entre la situation observée et le lecteur, et en situation d'analyser les cas, c'est-à-dire d'être en position de médiation avec une équipe soignante en proposant des pratiques de soins à partir d'une observation faite par un tiers.

Pour construire ce dispositif de formation, il a été nécessaire de travailler en interdisciplinarité : notre connaissance de la méthodologie d'étude de cas est située dans notre champs disciplinaire, en formation infirmière, les normes de construction du cas, d'élaboration de la problématique et de recherche sur le cas sont spécifique à cette discipline. Nous avons travaillé, d'une part, avec des enseignantes en institut de formation de soins infirmiers (IFSI) pour comprendre la méthodologie d'étude de cas enseignée dans cette discipline. Ces enseignants nous ont également transmis un ensemble de sujets d'études de cas, liés au domaine de la psychiatrie, utilisés lors d'épreuves d'entraînement avec les étudiants.

D'autre part, nous avons pu collaborer avec des infirmières en psychiatrie pour élaborer notre corpus à partir duquel les cas seront construits. Ce corpus est constitué de situations filmées et de dossiers médicaux fictifs. Nous avons choisi les situations dans la série télévisée française : *Mental* (Berhoun, 2019) qui raconte le quotidien d'adolescents dans un service de pédo-psychiatrie. Grâce à la technique de l'alter-confrontation (Demont, 2014), les infirmières ont pu nommer ce qui, dans les situations filmées, désignait des pratiques et éléments de culture professionnelle et ce qui s'en éloignait. A l'issue de ces entretiens, nous avons sélectionné une dizaine de situations exposées dans la série, qui pourront servir de support à l'élaboration d'études de cas. En outre, avec ce même groupe d'infirmières, nous avons créé les dossiers médicaux fictifs de ces jeunes. Ceux-ci comprenaient des comptes-rendus de consultations, des ordonnances, des résultats d'examen divers (prises de sang, électro-encéphalogramme...), l'anamnèse de la personne et son parcours de soin.

7. Conclusion

Notre hypothèse de départ était que l'analyse des concepts nomades circulant entre le champ de la didactique des langues et le champ professionnel à partir duquel nous souhaitons élaborer une formation de français langue

professionnelle, pouvait mener à construire un dispositif de formation original et profondément ancré dans la logique professionnelle recherchée.

A travers l'exemple de cette formation pour des infirmiers venant de l'étranger et se préparant à rejoindre les équipes d'un hôpital psychiatrique, nous avons démontré que les concepts de « médiation », et dans une moindre mesure « d'étude de cas » étaient particulièrement opératoires pour déterminer un référentiel et un dispositif de formation.

Dans un univers scientifique, où les concepts circulent très vite géographiquement et disciplinairement, où l'accès à la littérature scientifique se fait de plus en plus aisément, le concept nomade est devenu une clé du travail de recherche interdisciplinaire (Darbellay, 2012). Notre recherche indique qu'il peut aussi être une clé du travail d'élaboration d'une formation de FLP.

BIBLIOGRAPHIE/ FILMOGRAPHIE

- Astolfi J.-P. et al. (2008), *Chapitre 2. Concept, conceptualisation*, (in :) Astolfi J.-P. et al. (eds), *Mots-clés de la didactique des sciences*. Repère, définitions, bibliographies. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 23–33.
- Berhoun S.-B. (Réal.) (2019), *Mental*. Online : <https://www.france.tv/slash/mental/> [consulté le 21.09.2023].
- Borel S. (2004), *Collision de lexiques experts et ordinaires en milieu institutionnel et hospitalier : quelle médiation par quelles stratégies discursives ? Une approche interactionniste autour de l'expertise du patient*. « Cahiers de l'ILSL », n°16, 33–60.
- Canceil O. et al. (2013), *Quelle place pour l'éducation thérapeutique du patient dans son parcours de rétablissement au sein des services de secteur ?*. « L'information psychiatrique », n°89, 243–246.
- Cartron E. et al. (2020), *Les sciences infirmières : savoir, enseignement et soin*. « Recherche en soins infirmiers », n°140, 77–96.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2018 [en ligne]), *Volume complémentaire au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Online : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 31.01.2023].
- Darbellay F. (dir.) (2012), *La circulation des savoirs. Interdisciplinarité, concepts nomades, analogies, métaphores*. Berne : Peter Lang.
- Debyser, F. (1973). *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*. « Français dans le Monde », n°100, 63–68.
- Delserieys A., Martin P. (2016), *L'incontournable usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement universitaire*, « Recherches en éducation », n°27, 6–18.

- Demont G. (2014). *Analyse du travail et secret professionnel sont-ils compatibles ?*. « Éducation permanente », (HS6-2014), 120–126.
- Demont G. (2015), *La notion de moment professionnel: développement en Français Langue Professionnelle*. Thèse de doctorat sous la direction de Florence Mourlhon-Dallies, Université Paris 5.
- Doucet C. (2000), *L'étude de cas et/ou la construction de cas*. « Recherche en soins infirmiers », n°61, 31–36.
- Fischer J. et al. (2006), *Language case studies: Developing teacher training modules for the use of case studies in language teaching at secondary and university level*. European Centre for Modern Languages.
- Gajo L. (2004), *Introduction*. « Cahiers de l'ILSL », n°16, 1–6.
- Gourevitch D. (1984), *Le triangle hippocratique dans le monde gréco-romain. Le malade, sa maladie et son médecin*. Rome : Bibliothèque de l'école française de Rome.
- Jakobson R. (1963), *Aspects linguistiques de la traduction*, (in :) *Essais de linguistique générale* (trad. Nicolas Ruwet). Paris : Éditions de Minuit, 71–86.
- Mangiante, J. M. (2007). *Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*. « Français dans le Monde. Recherches et applications », n°42, 129–145.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, coll. F.
- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier : Paris.
- Rinck F., Sitri F. (2012), *Pour une formation linguistique aux écrits professionnels*. « Pratiques », n°153-154, 71–83.
- Rosa H., (2019), *La compétition comme mode d'interaction*. « Sociologie », n° 3. Online : <http://journals.openedition.org/sociologie/5933> [consulté le 31.01.2023].
- Sowa M. (2011), *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin : TN KUL.
- Stengers I. (dir.) (1987), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris : Éditions du Seuil.
- Stengers I. (2013), *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Paris : La Découverte.

Received: 31.01.2023

Revised: 20.04.2023

Sebastian Piotrowski

Université Catholique de Lublin

<https://orcid.org/0000-0002-4871-5131>

sepio@kul.pl

Traduire en se décentrant : exemples d'écueils rencontrés par des étudiants en français de l'économie et de la finance

Adopting the target reader's perspective: translative challenges encountered by Romance philology students in economic text

This article focuses on the relationship between language and culture in the context of the translation of journalistic texts in economics and finance. We can assume that any text or discourse, whether literary or specialized, contains a number of culturemes, that is, elements at the interface of language and culture, typical of the given language, which pose translation difficulties.

For the purposes of the article, translations made by students of Romance philology were analyzed and selected problems with the translation of culturemes, including the problem of adopting an appropriate deictic perspective, were highlighted. Another issue raised in the article is the hybrid nature of French media texts in economics and finance, which exhibit a large number of features typical of literary texts.

The conclusion emphasizes the fact that students should be sensitized to those layers of text and discourse that are at the interface between language and culture. These layers must be properly identified, decoded and translated from the language of the source-culture to the language of the target culture.



Keywords: cultureme, translation, journalistic discourse, economics-finance

Słowa kluczowe: kulturem, tłumaczenie, dyskurs prasowy, ekonomia i finanse

1. Introduction

Comme l'a fait pertinemment observer Kramersch (2014 : 296), « [la mondialisation] a déstabilisé les codes, les normes et les conventions sur lesquels les enseignants s'étaient jusqu'ici appuyés pour aider les apprenants à devenir des utilisateurs efficaces d'une L2 en dehors de la salle de classe » (notre trad.). Si la mondialisation est souvent associée à une ouverture sans précédent des frontières qui se traduit, entre autres, par des migrations et des mobilités massives (études, travail, loisirs), on comprend que nous vivions dans un monde où des contacts de langues et de cultures diverses sont plus intenses que, par exemple, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Le tableau est complet si l'on y ajoute l'effacement des frontières virtuelles, lié à la révolution numérique et à la possibilité d'être en contact quotidien avec une personne à l'autre bout du monde. Ces possibilités sont véritablement en train de modifier profondément nos manières d'être, d'étudier et de travailler que l'on fasse partie des privilégiés comme des plus déshérités, si l'on pense par exemple à l'usage des téléphones portables chez les cadres supérieurs comme chez les réfugiés qui ont tout perdu ou presque. La prise de position de Kramersch, exprimée il y a presque dix ans, se trouve donc plus que jamais corroborée par les évolutions les plus récentes (échanges de données ultra-rapides, outils basés sur l'Intelligence artificielle). En accord avec Badwan (2017), on ne peut que souligner l'ouverture du monde et la diversité qui en découlent et qui font qu'il est devenu plus difficile de préparer les apprenants de L2 à affronter cette nouvelle réalité. Badwan rappelle ainsi que les circonstances de la vie réelle évoluent tellement vite qu'il serait pratiquement impossible de pouvoir répondre à des demandes en constant mouvement.

Si l'on admet que la mondialisation a considérablement fait bouger les codes, les normes et les conventions sur lesquels était fondé l'enseignement/apprentissage de L2 en général, on doit admettre que la formation en langues de spécialité, du fait qu'elle a des liens privilégiés avec le monde de l'entreprise, n'échappe pas à ce bouleversement. Force est de constater que l'exposition à la diversité et la multiplicité des échanges (p. ex. études et stages dans le cadre du programme Erasmus, travail dans des entreprises embauchant du personnel ayant des L1 différentes, traitement

de la documentation rédigée dans des L2 différentes) que connaissent nos étudiants s'accroît. Tout cela conduit à s'interroger sur l'importance des compétences socioculturelle et discursive dans le cadre de la formation universitaire en langues étrangères de spécialité. Dans le présent article, nous nous proposons d'aborder cette question, en montrant certaines difficultés que rencontrent des étudiants de philologie romane quand ils doivent traduire des textes journalistiques du domaine de l'économie et de la finance. L'accent sera mis sur la présence, le décodage et le traitement des éléments de langue-culture en traduction.

2. Le lien entre la langue et la culture

Depuis les premiers travaux sur la compétence de communication (Grice, 1979 ; Canale, Swain, 1980 ; Moirand, 1982), on sait que la maîtrise d'une L2 met en jeu plusieurs dimensions : la langue, le discours et la réalité socioculturelle. Il s'agit donc d'une « vision élargie du concept de langue » (Germain, 1993 : 36) qui n'est plus centrée sur ses aspects phonétiques, morphologiques et syntaxiques. Communiquer en L2 implique, dans cette perspective, la prise en compte du contexte (environnement social, professionnel, culturel) et de l'interlocuteur (facteurs psycho-sociaux). On remarque aisément que ces recherches, qui portaient à l'époque d'abord sur la communication orale (et coïncidaient avec l'avènement de l'approche communicative), intéressent aussi l'écrit et le travail avec le texte et sur le texte.

À peu près au même moment émergeait en didactique des langues le concept de « langue-culture » (Galisson, 1991). Galisson a mis en lumière l'existence de « mots à charge culturelle partagée » qui évoquent une vision du monde et un découpage de la réalité propres à une communauté linguistique particulière. Le concept de langue-culture réfère implicitement à différents domaines et champs de recherche comme l'anthropologie culturelle, la linguistique cognitive ou l'ethnographie de la communication (Wierzbicka, 1985 ; Bartmiński, 1999 ; Peeters, Mullan et Béal, 2013).

En traductologie, ce lien étroit entre la langue et la culture est mis en relief grâce à la notion de « culturème »¹. Le culturème renvoie notamment à des phénomènes socialement et formellement ancrés dans une société qui jouent un rôle déterminé dans une culture (Urbanek, 2010 ; Nord, 2018). Comme les culturèmes sont des lieux de contact entre la langue et

¹ Selon Jaskot et Ganoshenko (2015), le terme « culturème » apparaît pour la première fois chez S. Lem, dans sa théorie de la culture et réfère à des unités indivisibles de la culture qui sont : les rituels, les valeurs et les stéréotypes.

la culture, spécifiques à une communauté (linguistique/ géographique/ professionnelle/ sociale) donnée, ils sont associés à du lexique sans équivalent comme les noms de plats inconnus en dehors d'une certaine zone géographique ou les noms de vêtements portés exclusivement dans certaines régions du monde, pour lequel il faut recourir à des techniques censées dépasser cette non-équivalence. Sans compter que la notion de culturème excède le champ purement lexical ou stylistique et peut référer aussi à la construction même du texte (Tabakowska, 2010 ; Piotrowski et Sadowska-Dobrowolska, 2023), tout comme le « sémantème » déborde la notion de signe et met en jeu des « articulations sémiotico-sémantiques » complexes (de Launay, 2021), comme le choix de figures de rhétorique. C'est ainsi que le travail de décodage en traduction peut s'avérer une tâche fort exigeante, car il faut savoir « lire entre les lignes » ou discerner des relations discursives parfois éloignées (Landheer, 1995). En bref, il s'agit de reconstruire l'original en faisant remonter à la surface des concordances/ dissonances (entre L1 et L2) souvent implicites ou cachées.

3. La traduction comme un lieu de contact entre la langue et la culture

En faisant référence à Weinreich (1967), Mounin (1963/1976 : 3-5) conçoit la traduction comme un cas particulier de « contact de langues », c'est-à-dire l'usage alternatif de deux langues par les mêmes personnes, et le traducteur comme une personne bilingue. Si les conceptions du bilinguisme ont depuis sensiblement évolué², la traduction continue d'être considérée comme une pratique exigeante, demandant une compétence très avancée (sans doute non éloignée du bilinguisme) en langue source et en langue cible. Si l'on ajoute qu'à côté d'une compétence linguistique, le traducteur doit posséder aussi une *compétence périlinguistique* qui réfère à une *composante civilisationnelle* au niveau surtout de la langue source (Ladmiral, 1994 : 61), il est justifié de concevoir la traduction comme un lieu de contact de langues et de cultures, ce que font entre autres Ilynska, Smirnova, Platonova (2017), Kucharska (2011) et Salmon (2007), en traitant de la formation de futurs traducteurs, ou Isani (2004), en parlant en didactique des L2 d'une « compétence de culture professionnelle ».

² On s'est surtout éloigné d'une conception idéaliste du bilinguisme (maîtrise parfaite d'au moins deux codes linguistiques), pour mettre l'accent sur des habiletés communicatives plurilingues, impliquant des compétences imparfaites et inégales dans les différentes composantes des langues que les usagers maîtrisent.

4. La traduction à l'université

Si la traduction est considérée, dans la didactique des langues de spécialité, comme un domaine distinct, elle y est rattachée par la réalité du terrain. En effet, nombre de chercheurs (Dębski, 2002 ; Gajewska, Sowa et Kic-Drgas, 2020) soulignent que les employeurs attendent de tout candidat ayant fait des études en langues modernes qu'il soit capable de traduire des textes liés à l'activité de l'entreprise, rédigés en L2. C'est pourquoi, en dehors des cursus hautement spécialisés, assurés par des écoles de traduction, les départements de langues modernes, surtout de philologie, dispensant des formations généralistes en langue, littérature et civilisation, tentent, eux aussi, de répondre à ce type d'attentes surtout quand elles viennent du monde des affaires.

Dans les universités polonaises, la traduction spécialisée renvoie à des réalités fort hétérogènes. On propose ainsi des cours comme le français juridique, l'italien de la médecine ou l'allemand commercial. Comme le soulignent Gajewska, Sowa et Kic-Drgas (2020), les cours proposés se donnent surtout comme objectif d'initier les étudiants à des techniques et des stratégies de traduction spécialisée, alors que leurs appellations (comme « Business English ») jouent un rôle promotionnel précis : attirer un public intéressé par l'acquisition de compétences dans un domaine professionnel déterminé.

Par exemple, le cours de traduction spécialisée qui a fourni les données pour cette étude est une formation universitaire, dispensée dans un département d'études romanes, dont l'objectif général est d'initier les étudiants en master (qu'ils suivent une filière « langue » ou une filière « littérature ») à traduire des textes de presse qui traitent de l'économie et de la finance. Dans le cadre de ce cours, les textes sont traduits exclusivement du français (L2) vers le polonais (L1), ce qui renvoie donc à des tâches de *version*³. Les textes choisis proviennent pour l'essentiel de journaux économiques comme *Les Échos*, *La Tribune* ou de quotidiens généralistes (notamment de leurs suppléments consacrés à l'économie) comme *Le Monde* ou *Le Figaro*. Le destinataire cible des textes en question peut être défini comme un lecteur averti qui s'intéresse à l'actualité économique et financière, sans être forcément un chercheur ni un expert en économie et finance. Si, en principe, ces textes peuvent être compris par des non spécialistes, leur contenu abonde en termes et notions spécialisés qui réfèrent à divers *praxolectes*, c'est-à-dire à des variétés liées à des pratiques sociales et professionnelles déterminées. Vu leur rôle de vulgarisation économique et financière, nous

³ Pour les modalités *version* vs *thème*, voir Ladmiral (1994).

considérons donc ces textes comme des discours semi-spécialisés qui ouvrent sur lesdites spécialités.

5. Quelques différences d'arrangements textuels typiques

Une première difficulté à surmonter pour le traducteur débutant tient au fait que les modes d'organisation textuelle varient selon les pays et les langues. Les textes du domaine de l'économie et de la finance provenant des grands journaux français, qu'ils soient issus de la presse généraliste ou de la presse plus spécialisée, ne se laissent pas enfermer dans un genre bien défini. Leur mode d'organisation n'est pas homogène et combine notamment du *narratif* et de l'*argumentatif*⁴. Par exemple, dans un texte traitant des problèmes de la chaîne américaine de cafés Starbucks, à côté d'informations purement économiques et financières, on trouve une séquence narrative comme celle-ci :

Le jour vient de poindre dans le quartier financier et la file d'attente du Starbucks s'étire jusqu'à l'entrée. Derrière le comptoir, les « baristas » enfourment à vive allure bananes et jus de mangue dans des mixeurs, tandis que la machine à expresso siffle en produisant son premier « latte » de la journée. (« Starbucks, une recette à réinventer », lesechos.fr 11/09/08)

Un texte semi-spécialisé français mêle donc plusieurs séquences textuelles⁵. Selon nous, ce schéma d'organisation peut lui-même être considéré comme un culturème qu'il s'agit, lors de la traduction, de décoder et de transposer de telle manière qu'il ne soit pas étranger au destinataire cible. En effet, les séquences narratives, rencontrées régulièrement dans les textes sélectionnés pour nos cours, constituent un défi particulièrement important pour nos étudiants débutant dans le domaine de la traduction. Des tentatives de reconstruire en traduction l'original (français) en insistant sur le côté narratif sonnent faux (en polonais) et surprennent le lecteur, comme nous l'avons démontré ailleurs (Piotrowski et Sadowska-Dobrowolska, 2023).

Une large place laissée à la narration dans les textes français de vulgarisation économique et financière fait qu'ils abondent aussi en figures de rhétorique comme des métaphores ou encore des allusions et des mises en scène imagées. Voici un autre exemple illustrant la cohabitation d'une séquence narrative fortement métaphorique et un commentaire empreint de lexique spécialisé :

⁴ À propos des modes d'organisation du discours, voir Charaudeau (1992).

⁵ À propos des modalités de l'organisation textuelle, voir Adam (2005).

Faillites en cascade, dégringolade des prix, chantiers à l'abandon... L'éclatement en 2008 de la bulle immobilière, après des années de flambée des prix déconnectée de la valeur du marché, avait mis à terre l'économie espagnole, très dépendante du secteur de la construction. (« L'immobilier espagnol est en ébullition, des ventes au plus haut depuis 2007 », lefigaro.fr 18/02/22)

Un autre trait caractéristique des textes français est leur caractère dialogique bien marqué, qui se traduit par une large place réservée au discours direct. Cela permet de « donner la parole » à différents acteurs (experts, clients, usagers, etc.) dont les énoncés rapportés doivent rendre la relation plus authentique et plus objective, comme dans cet exemple :

Ces derniers jours, plusieurs acteurs économiques ont appelé à « *la vigilance* », à l'image de la Banque d'Espagne, pour qui les prix des actifs immobiliers sont actuellement « *légèrement supérieurs* » à leur niveau d'équilibre. Mais pour les spécialistes du secteur, le risque d'emballement est à ce stade limité. « *Il faut rester prudents, mais on est pour l'instant loin d'une surchauffe* », assure Mme Daza. « *La situation est très différente de celle de 2008* », renchérit M. Kindelán. (« L'immobilier espagnol est en ébullition, des ventes au plus haut depuis 2007 », lefigaro.fr 18/02/22)

Comme on peut le voir, des informations techniques et précises sont fournies au lecteur, mais le texte va bien au-delà : il constitue une narration travaillée où des métaphores/ des métonymies jouent un rôle important, dont celui d'assurer une cohérence discursive. La présence d'un type d'images tout au long du texte crée une espèce de *métaphore longitudinale* (Tabakowska, 2010) qui assure une isotopie de l'ensemble.

Ce caractère narratif et métaphorique n'est pas bien entendu spécifique des textes (spécialisés ou semi-spécialisés) français, comme le montrent entre autres les travaux de Resche (2016, 2020) sur l'anglais et l'anglo-américain de l'économie et de la finance. Même en polonais, qui (dans un contexte comparable) se contente généralement de relater des faits de façon neutre et concise on observe des évolutions vers une plus grande métaphorisation et un recours à des figures (notamment des oxymores) dont le but est de capter plus efficacement l'attention du lecteur, comme le montrent les travaux de Wojtak (2015) sur le style de la langue des média polonais contemporains.

Un texte semi-spécialisé que nos étudiants (traducteurs débutants) doivent traiter est donc une construction hybride⁶, aussi bien du point

⁶ Tabakowska (2010) rejette, à juste titre, la distinction entre les textes littéraires et les textes non littéraires. En effet, dans bien des textes a priori non littéraires, il y a des éléments littéraires (comme des expressions imagées, des métaphores, etc.). Mourlhon-Dallies

de vue de l'arrangement de l'ensemble (des moyens assurant une cohérence) que d'un point de vue lexical (des lexèmes spécialisés) et stylistique (des tropes, notamment des métaphores et des métonymies). Ce mélange existe, il est vrai, dans tous les types de vulgarisation scientifique, mais il apparaît, d'après notre expérience, qu'il est bien plus marqué en français qu'en polonais, ce qui fait qu'on puisse considérer cette hétérogénéité textuelle des articles de presse économique et financière français comme caractéristique.

6. Quelques points d'achoppement de la traduction

Sur la base de notre pratique enseignante et d'un relevé systématique opéré dans les travaux d'étudiants, on présente ici trois exemples de difficultés en traduction qui correspondent à des « infractions » par rapport au décodage des culturèmes. Il s'agit respectivement d'un cas de violation des règles de politesse (*Mme Daza et M. Kindelán*), d'un exemple de méconnaissance des réalités (*Résidences secondaires*), et d'une violation du positionnement déictique (*Outre-Pyrénées*). Tous les exemples cités sont des traductions du texte « L'immobilier espagnol est en ébullition, des ventes au plus haut depuis 2007 » (voir l'annexe), réalisées par des étudiants de philologie romane⁷.

Le premier exemple porte sur la connaissance de l'usage des formes de politesse (*Mme Daza et M. Kindelán*) à la base de toute communication langagière. En traduction (version), les formes sources doivent donc être décodées et transposées vers la langue cible dans le respect des règles d'usage propres à cette dernière. Si cette tâche paraît banale, puisqu'on est supposé connaître les règles de politesse dans sa L1, elle est source d'erreurs culturelles, comme en témoignent les exemples suivants :

T1 « *Il faut rester prudents, mais on est pour l'instant loin d'une surchauffe* », assure Mme Daza. « *La situation est très différente de celle de 2008* », renchérit M. Kindelán.

(2008) n'exclut pas de se servir de textes littéraires dans le cadre d'une formation linguistique à des fins professionnelles. Maniowska (2015) souligne que des langues de spécialité ne sont pas dépourvues de polysémie (qui est propre surtout aux discours littéraires).

⁷ Les étudiants pris en compte dans cette étude sont des polonophones en 1ère ou 2ème année de master de philologie romane dans une université polonaise. Tous les noms et prénoms sont codés (p. ex. ADA, MPL, PZI) pour des raisons de confidentialité. Il est à noter que les traductions, réalisées individuellement ou en petits groupes, sont citées dans leur version originale, sans aucune modification de notre part. Elles comportent par ailleurs des erreurs et des lapsus qui ne sont pas commentés dans cet article.

T1A „Musimy zachować ostrożność, ale na razie daleko nam do momentu, gdzie tracimy nad tym kontrolę”, zapewnia Pani Daza. Pan Kindelán dodaje: „Sytuacja bardzo różni się od tej z 2008 roku”.

(LMK)

T1B „Musimy być ostrożni, ale na razie daleko nam do odnotowywania strat”, zapewnia Daza. Jak dodaje Kindelán: „Obecna sytuacja jest zupełnie inna niż w 2008 roku”.

(DBZ, KZK)

L'auteur introduit les deux protagonistes (Mme Daza et M. Kindelán), plus haut dans le texte, en mentionnant leur titre professionnel (« Sandra Daza, directrice générale de Gesvalt, un cabinet de conseil en immobilier », « Pablo Kindelán, directeur associé de Rubica Real Estate ») pour, ensuite, recourir à des formules d'appel usuelles (Mme Daza et M. Kindelán). Dans la version T1A, ces formes sont traduites en polonais comme « Pani Daza » (fr. Madame Daza) et « Pan Kindelán » (fr. Monsieur Kindelán). Cette traduction viole les règles de politesse qui s'imposent dans ce contexte et apporte aux phrases concernées une connotation ironique. En effet, le polonais offre ici deux possibilités : soit on efface les formules d'appel (Mme/ M.) et on retient le nom de famille seul, comme on l'a fait dans T1B, soit on mentionne obligatoirement le titre professionnel, en l'insérant avant le nom de famille (p. ex. « directeur Daza » ou « directeur Sandra Daza »). L'erreur de traduction dans la version T1A consiste à remplacer un lexème source par un lexème cible, sans prendre en compte le fait que le lexème source est un culturème qui demande à être reconceptualisé, c'est-à-dire adapté au contexte et aux conditions d'usage de la langue-culture cible.

Un deuxième exemple concerne un passage sur les résidences secondaires. On voit là que certaines erreurs en traduction sont dues à un décodage inexact des culturèmes, notamment lorsque ceux-ci ont des correspondances (en langue source et en langue cible), mais ces correspondances renvoient à des référents bien spécifiques dans leur contexte d'origine, comme c'est le cas de *résidence secondaire*. Regardons ces exemples :

T2 Les hausses des prix, quoiqu'importantes, sont tout d'abord concentrés sur certains biens, notamment les résidences secondaires, et sont sans commune mesure avec celles des années 2000.

T2A Podwyżki cen, choć znaczące, są przede wszystkim skoncentrowane na niektórych dobrach, szczególnie na rynku wtórnym nieruchomości, oraz są nieporównywalne do tych z lat dwutysięcznych.

(KAK, MDD, LWA)

T2B Podwyżki cen, chociaż ważne, dotyczą w szczególności konkretnych dóbr, szczególnie domków letniskowych, i są nieporównywalne w stosunku do tych z lat dwutysięcznych.
(ZDA, DRA, KKT, DM)

T2C Podwyżki cen, choć znaczne, dotyczą przede wszystkim niektórych dóbr, zwłaszcza domów letniskowych i są niewspółmierne do tych z pierwszej dekady dwudziestego pierwszego wieku.
(ADA, MPL, FRK, PZI)

Dans la traduction T2A, on a affaire à un décodage erroné, parce que « résidence secondaire » a été associée au marché immobilier de l'ancien ; il s'agit donc d'un contre-sens où le référent source n'est pas identifiable dans la langue cible. Dans la version T2B, « résidence secondaire » est traduite par « domek letniskowy » (littéralement « une petite maison où l'on passe l'été »), un mot qui désigne en polonais une maisonnette, le plus souvent en bois, destinée au loisir. Or en français, une résidence secondaire n'a pas forcément ce caractère champêtre, cela peut être un bâtiment en pleine ville dans une station balnéaire bétonnée. Enfin, la traduction T2C « dom letniskowy » désigne une maison de vacances sans en suggérer la taille ou la surface, mais toujours avec une idée marquée de villégiature que l'assiette juridique de la résidence secondaire n'englobe pas obligatoirement en français (si l'on s'en tient à l'opposition entre résidence principale et résidence secondaire). Ainsi, la traduction T2B n'est pas acceptable dans la mesure où elle appelle un référent spécifique à la réalité cible sans évoquer le référent source. Quant à la traduction T2C, elle est plus délicate à évaluer : d'un côté, l'expression « dom letniskowy » semble acceptable parce qu'elle correspond, bien qu'imparfaitement, à la réalité source et respecte les règles d'usage dans la réalité cible, mais, de l'autre, elle n'est pas valable juridiquement, comme c'est le cas du terme « résidence secondaire ». Par exemple, dans une loi relative à l'acquisition des biens immobiliers par des ressortissants étrangers en Pologne, on a recours au terme « drugi dom » (littéralement « seconde maison »)⁸. À la différence de « dom letniskowy » (T2C), le terme juridique « drugi dom » n'est pas utilisé dans des contextes où l'on parle d'une maison de vacances⁹, alors que c'est majoritairement (mais pas exclusivement) le cas du terme « résidence secondaire » en français. On est donc proche de l'intraduisible, parce qu'aucun équivalent polonais ne semble adapté. Dans ce cas précis, la décision du traducteur dépendra, conformé-

⁸ Le texte est disponible à l'adresse suivante : <https://lexlege.pl/ustawa-o-nabywaniu-nieruchomosci-przez-cudzoziemcow/> [art. 8, consulté le 24/02/2023].

⁹ L'expression « drugi dom » est aussi une métaphore qui renvoie à un référent distinct, celui d'un « lieu, où l'on se sent comme chez soi ».

ment à la théorie du *skopos*, de l'usager cible et du but dans lequel la traduction a été réalisée. Dans cette perspective, le choix des traducteurs (T2C) revêt une certaine légitimité et peut être considéré comme bien-fondé¹⁰.

Ces différences de point de vue et de cadrage sont encore plus marquées dans le troisième exemple que nous allons évoquer, avec l'expression *outré-Pyrénées*. Dans des expressions adverbiales, « outre » signifie « au-delà de » et son emploi est, en français, très courant, notamment dans un discours journalistique. On rencontre souvent des expressions comme « outre-Atlantique », pour dire « en Amérique du Nord », ou « outre-Manche », pour dire « en Grande-Bretagne », et l'expression « outre-Pyrénées » (pour dire « en Espagne ») fait partie de ce groupe. Courantes et transparentes pour un usager français, ces expressions peuvent, cependant, s'avérer problématiques pour un usager non francophone, comme on peut le voir dans les traductions suivantes :

T3 Selon les chiffres publiés mercredi par l'Institut national de la statistique (INE), 565.523 logements ont été vendus l'an dernier *outré-Pyrénées*.

T3A Według danych opublikowanych w środę przez Urząd Statystyczny w Hiszpanii (INE), w ubiegłym roku w *Pirenejach* sprzedano 565 523 domy.
(AKA, KIA, WSA)

T3B Według danych opublikowanych przez Narodowy Instytut Statystyczny (INE) w ubiegłym roku w Hiszpanii sprzedano 565 523 domy.
(DBZ)

T3C Według danych opublikowanych w środę (16 lutego 2022) przez Narodowy Instytut Statystyczny (INE), w ubiegłym roku za *Pirenejami* sprzedano 565 523 domów.
(ABS)

La traduction T3A n'est pas acceptable, parce qu'elle passe outre le référent source : en effet, « w Pirenejach », signifie « dans les Pyrénées ». La traduction T3B est correcte : « w Hiszpanii » signifie « en Espagne », ce qui correspond entièrement à l'intention de communication de l'auteur de l'article. Enfin, la version T3C est une traduction littérale de l'expression française et signifie « derrière les Pyrénées », ce qui depuis la France réfère effectivement à l'Espagne. Cette traduction est cependant ambiguë dans la mesure où elle ne prend pas en compte la perspective du destinataire cible

¹⁰ À propos de la théorie du *skopos*, voir Vermeer (2000). Il est à noter que, pour les traductions réalisées par les étudiants, le destinataire cible avait été défini comme un lecteur d'un journal généraliste ou économique polonais, équivalent à des journaux français mentionnés plus tôt dans l'article.

(vivant en Pologne). La perspective déictique (*hic et nunc*) du texte source est celle d'un usager habitant en France, pour qui l'Espagne est un pays géographiquement situé au-delà des Pyrénées. En revanche, pour un destinataire qui lira la traduction polonaise, cette perspective n'est pas pertinente. On peut dire qu'on a affaire ici à un mauvais positionnement de l'*origo*¹¹ qui aurait dû se déplacer pour adopter la position du destinataire final du texte. L'expression « outre-Pyrénées » apparaît donc ici comme un culturème qui n'avait pas été correctement décodé par le traducteur.

7. Conclusions

Le bouleversement que connaît actuellement le champ de la traduction, grâce notamment au recours à l'Intelligence artificielle¹², ne doit pas cacher le fait que c'est toujours l'homme qui est responsable des effets désirables ou indésirables des textes traduits. Nous avons pu voir que la composante culturelle apparaît dans ce contexte comme particulièrement importante.

Le traducteur doit avoir non seulement une très bonne compétence linguistique (celle-ci est la base nécessaire), mais aussi une très bonne compétence discursive et socioculturelle. Cette compétence discursive est d'autant plus importante que le discours, comme le fait observer Wilczyńska (2013), est un lien privilégié entre la langue et la culture.

Dans la formation des étudiants en langues de spécialité, la sensibilisation à l'existence des culturèmes et aux règles d'usage semble donc une tâche utile et nécessaire, et doit concerner aussi bien la langue-culture source que la langue-culture cible.

Dans le décodage et le traitement des culturèmes doivent être travaillées différentes strates de la langue-culture (construction du texte, tropes, type de discours, perspective déictique, etc.) sachant que les textes et les discours source et cible peuvent diverger fortement, comme c'est le cas des textes polonais et français de vulgarisation d'un savoir économique.

Force est de constater que, dans le domaine des langues de spécialité, l'accent est mis surtout sur les compétences en langue étrangère. Or, pour éviter le risque de tomber dans le piège d'une « méprise culturelle » (Eco, 2003), risque qu'on encourt plus particulièrement dans une réalité mondialisée et diversifiée, il faut être sensible à la fois à des symétries et à des asymétries entre les langues-cultures source et cible.

¹¹ L'*origo* réfère à un point de vue du locuteur (voir Bühler 2004).

¹² Par exemple, récemment des textes de lettres d'entreprise ont été rendus publics, qui étaient réalisés par le logiciel ChatGPT et qui rappellent fidèlement des textes rédigés par des humains (emploi.lefigaro.fr, publié le 3 février 2023).

ANNEXE

L'immobilier espagnol est en ébullition, des ventes au plus haut depuis 2007

Après des années de convalescence, l'immobilier espagnol connaît une période d'euphorie avec des ventes et des hausses de prix records.

Quatorze ans après l'explosion de la bulle immobilière, le marché espagnol de la pierre traverse une nouvelle période d'euphorie, avec une envolée des ventes et une flambée des prix. De quoi raviver les inquiétudes, même si les experts se veulent rassurants. Oubliée la longue convalescence entamée au lendemain de la crise de 2008 : « *le marché résidentiel connaît depuis un an une période exceptionnelle* », souligne Sandra Daza, directrice générale de Gesvalt, un cabinet de conseil en immobilier.

Selon des chiffres publiés mercredi par l'Institut national de la statistique (INE), 565.523 logements ont été vendus l'an dernier outre-Pyrénées. Ce chiffre, en hausse de 34,6% par rapport à 2020, est le plus élevé depuis 2007, année ayant précédé la crise. Cet appétit s'est répercuté sur les prix : d'après le Conseil général du notariat, le coût du mètre carré a grimpé de 5,3% en moyenne en 2021, les hausses les plus importantes étant enregistrées aux Baléares (14,2%), en Andalousie (8,1%), aux Canaries (7,9%) et à Madrid (7,1%).

Trou d'air

L'année 2021 « *a dépassé les attentes* », confirme Francisco Iñareta, du portail immobilier Idealista, qui insiste sur « *la vigueur de la demande* ». « *Les statistiques montrent que la pandémie a accru l'appétit des Espagnols pour l'accès à la propriété* », ajoute-t-il. Le marché espagnol de la pierre avait déjà connu un début d'embellie à la fin des années 2010, dans un contexte de forte croissance économique. Mais cette dynamique avait été enrayée en 2020 par la crise sanitaire, qui avait mis à l'arrêt les ventes et les chantiers.

Après ce trou d'air accidentel, « *le redémarrage de l'activité était prévisible* », juge Pablo Kindelán, directeur associé de Rubica Real Estate. Mais l'embellie de 2021 « *va au-delà du simple rattrapage* », ajoute cet expert, qui décrit « *un phénomène structurel* ». Un avis partagé par Mme Daza, pour qui le marché a bel et bien tourné la page des années 2010. « *L'immobilier est devenu une valeur refuge* », explique cette analyste, qui attribue cette embellie aux « *faibles taux d'intérêt* » bancaires et au « *taux d'épargne élevé* ».

Faillites en cascade, dégringolade des prix, chantiers à l'abandon... L'éclatement en 2008 de la bulle immobilière, après des années de flambée des prix déconnectée de la valeur du marché, avait mis à terre l'économie espagnole, très dépendante du secteur de la construction. Ce schéma pourrait-il se reproduire ? Ces derniers jours, plusieurs acteurs économiques ont appelé à « *la vigilance* », à l'image de la Banque d'Espagne, pour qui les prix des actifs immobiliers sont actuellement « *légèrement supérieurs* » à leur niveau d'équilibre. Mais pour les spécialistes du secteur, le risque d'emballement est à ce stade limité. « *Il faut rester prudents, mais on est pour l'instant loin d'une surchauffe* », assure Mme Daza. « *La situation est très différente de celle de 2008* », renchérit M. Kindelán.

Les leçons de la crise

Les hausses des prix, quoiqu'importantes, sont tout d'abord concentrés sur certains biens, notamment les résidences secondaires, et sont sans commune mesure avec celles des années 2000. « À l'époque, les hausses atteignaient 10 à 12% par an », soit le double du rythme actuel, rappelle Sandra Daza. Par ailleurs, la hausse de la demande ne s'est pas accompagnée ces derniers mois d'un emballement de la construction. Selon le gouvernement, 105.000 mises en chantier ont été enregistrées en 2021, un chiffre très éloigné des records de l'avant-crise (près de 700.000 en 2002).

Selon les spécialistes du secteur, la principale différence avec les années 2000 concerne cependant les prêts bancaires. « À l'époque, les banques finançaient n'importe quoi. Désormais, ce n'est plus le cas : elles ont tiré les leçons de la crise », avance Pablo Kindelán. La conséquence aussi d'un renforcement des règles « prudentielles » imposées par la Banque centrale européenne (BCE). Les crédits sont élevés, mais « les conditions sont plus strictes », insiste cet expert, en indiquant ne pas voir de « signes d'une nouvelle bulle » immobilière. Un avis partagé par Pedro Álvarez, analyste chez Caixabank, pour qui le marché va s'assagir en 2022. « Le rythme de croissance » actuel « n'est pas soutenable » sur le long terme, explique cet économiste, qui écarte le risque d'une « spirale inflationniste préoccupante ».

[lefigaro.fr 18/02/2022]

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (2005), *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin.
- Badwan K.M. (2017), „*Did we learn English or what?*”: A study abroad student in the UK carrying and crossing boundaries in out-of-class communication. „*Studies in Second Language Learning and Teaching*”, vol. 7 (2), 193–210.
- Ballard M. (éd.) (1995), *Relations discursives et traduction*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Bartmiński J. (éd.) (1999), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bühler K. (2004), *Teoria języka*. Trad. J. Koźbiał. Kraków: Universitas.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. „*Applied Linguistics*”, vol. 1 (1), 1–47.
- Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- de Launay M. (2021), *Préface*, (in :) Ricoeur P., *Sur la traduction*. Paris : Les Belles Lettres, IX–XXX.
- Dębski A. (2002), *Po co studiować dzisiaj filologię obcą? Słowo o curriculum studiów neofilologicznych i kompetencjach ich absolwenta*, (in:) Chłopicki W. (éd.), *Język a komunikacja 4. Język trzeciego tysiąclecia II*. Kraków: Tertium, 257–262.
- Eco U. (2003), *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Grasset.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Galisson R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Germain C. (1993), *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel.
- Grice H.P. (1979), *Logique et conversation*. „*Communications*”, n° 30, 57–72.
- Ilynska L., Smirnova T., Platonova M. (2017), *Application of LSP texts in translator training*. „*Studies in Second Language Learning and Teaching*”, vol. 7/2, 275–293.
- Isani S. (2004), *Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation*. „*ASP*”, n° 43–44, 5–21. Online : <http://doi.org/10.4000/asp.979> [consulté le 12.09.2023].
- Jaskot M.P., Ganoshenko I. (2015), *Culturemes and Non-equivalent Lexis in Dictionaries*. „*Cognitive Studies*”, vol. 15, 115–124.
- Kramsch C. (2014), *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction*. „*The Modern Language Journal*”, vol. 98 (1), 296–311.
- Kucharska A. (2011), *Tłumaczenie techniczne a kształcenie przyszłych tłumaczy*, (in:) Piotrowski S. (éd.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Lublin: Werset, 98–105.
- Ladmiral J.-R. (1993), *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- Landheer R. (1995), *Relations discursives plurivalentes et traduction*, (in:) Ballard M. (éd.), *Relations discursives et traduction*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 89–106.

- Maniowska K. (2015), *Zrozumieć niezrozumiałe – kilka uwag o włoskim języku specjalistycznym*, (in:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (éd.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 98–108.
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mounin G. (1963/1976), *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Nord Ch. (2018), *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London: Routledge.
- Peeters B., Mullan K., Béal Ch. (éd.) (2013), *Cross-culturally Speaking, Speaking Cross-culturally*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Piotrowski S., Sadowska-Dobrowolska K. (2023), *Język i kultura w przekładzie tekstów specjalistycznych*. „Neofilolog”, vol. 60/1, 130–145.
- Resche C. (2016), *Termes métaphoriques et métaphores constitutives de la théorie dans la domaine de l'économie : de la nécessité d'une veille métaphorique*. „Langue Française”, vol. 189, 103–117.
- Resche C. (2020), *Quand l'exception importe : réflexions sur le rôle de certains néologismes dans le domaine de la banque-finace en anglais*. „ASP”, n° 77, 5–23. Online: <http://doi.org/10.4000/asp.6212> [consulté le 12.09.2023].
- Salmon L. (2007), *Teoria della traduzione. Storia, scienza, professione*. Milano: A. Vallardi.
- Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (éd.) (2015), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tabakowska E. (2010), *Wyznaczniki literackości w przekładzie tekstów „nieliterackich”*, (in:) Grucza S., Marchwiński A., Płużyczka M. (éd.), *Translatoryka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 144–155.
- Urbanek D. (2010), *Tłumaczenie jako komunikacja interkulturowa*, (in:) Grucza S., Marchwiński A., Płużyczka M. (éd.), *Translatoryka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 156–163.
- Vermeer H.J. (2000), *Skopos and Commission in Translational Action*, (in:) Venuti L. (éd.), *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 221–232.
- Weinreich U. (1967), *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Wierzbicka A. (1985), *Different Languages, Different Cultures, Different Speech Acts: English vs. Polish*. „Journal of Pragmatics”, vol. 9, 145–178.
- Wilczyńska W. (2013), *Dyskurs – brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów*. „Lingwistyka Stosowana”, vol. 8, 133–152.
- Wojtak M. (2015), *Rozłożone gazety. Studia z zakresu prasowego dyskursu, języka i stylu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Received: 17.03.2023

Revised: 20.10.2023

Cédric Sarré

Sorbonne Université – INSPE de l’académie de Paris

<https://orcid.org/0000-0002-8548-2824>

cedric.sarre@sorbonne-universite.fr

Pour une approche globale de la formation des enseignants de langues de spécialité (LSP) au XXI^{ème} siècle

A Global Approach to the Education of Teachers of Languages for Specific Purposes in the 21st Century

Abstract: In our globalised world, citizens need to develop increasingly specialised language skills in order to meet the needs of industry. However, the resulting increase in the number of LSP courses to meet this need has not been followed by an increase in the provision of specific training for LSP teachers, as a number of national studies have pointed out. The objective of this article is twofold: first, it aims to find out whether there is a global (international) lack of specific training offered to LSP teachers that could be identified through a large-scale study; secondly, its purpose is to show whether a truly global response to the need for such training is an effective and viable solution. By studying two datasets – a needs analysis and feedback from participants in an LSP Teacher Education MOOC – we show that the lack of specific training in the teaching of LSPs is a global need and that a global response to this need, in the form of a MOOC offering cross-linguistic training applicable to all specialised varieties of all languages, seems to be an effective and viable option, as long as it is able to combine local and global scales, in a resolutely ‘glocal’ approach.

Keywords: Teacher education, languages for specific purposes, needs analysis, MOOC, globalisation



Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, języki specjalistyczne, analiza potrzeb, MOOC, globalizacja

1. Introduction

A l'ère de la globalisation, les conditions d'utilisation, d'enseignement et d'apprentissage des langues ont considérablement changé (Kramersch, 2014) et le besoin d'apprendre les langues de spécialité (LSP) semble plus impérieux que jamais, les citoyens de notre monde globalisé étant amenés à travailler de plus en plus souvent dans des contextes linguistiquement et culturellement très divers (Perifanou, 2016). Dès lors, leurs compétences en langues se doivent d'être de plus en plus spécialisées de manière à répondre aux besoins du monde du travail comme l'a montré récemment le projet Langues et Employabilité – LEMP (Chancelade et al., 2016). Ainsi, la multiplication des cours de LSP, tant dans le secteur de l'enseignement supérieur que dans celui de la formation des adultes, s'est accompagnée d'un besoin croissant d'enseignants de LSP, ce qui aurait logiquement dû entraîner une offre accrue de formation initiale et continue au profit de ce type d'enseignants (Howard et Brown, 1997), phénomène donnant lieu à « une double montée en compétences, à la fois du côté des enseignants et des étudiants » (Mourlhon-Dallies, 2020 : 25). Cela n'a cependant pas été le cas, comme le montrent plusieurs études à l'échelle nationale (c'est-à-dire à l'échelle d'un pays donné) dans lesquelles les auteurs pointent le manque endémique de formation spécifique offerte aux enseignants de LSP. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'une réponse supranationale (ou globale) à ce besoin identifié. Ainsi, nous nous efforcerons d'apporter des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

- QR1 : le manque de formation spécifique des enseignants de LSP correspond-t-il à un besoin global qu'il serait possible de mettre au jour par une étude à plus large échelle ?
- QR2 : une réponse véritablement globale à ce besoin identifié est-elle une solution efficace et viable ?

Pour cela, nous nous appuyerons sur l'analyse de certaines données recueillies dans le cadre du projet CATAPULT¹ (*Computer-Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers*), partenariat stratégique de trois ans du programme ERASMUS+ (action-clé 2), qui s'est déroulé entre 2018 et 2021. Les partenaires du projet, réunis en consortium et issus de six pays européens, avaient pour objectif commun de contribuer à renforcer la qualité de la formation continue des enseignants de LSP intervenant dans

¹ Voir <http://catapult-project.eu/>

l'enseignement supérieur et dans la formation des adultes en développant des supports de formation et des outils appropriés. Les « productions intellectuelles » du projet (*intellectual outputs*), au nombre de cinq, comprenaient avant tout un état des lieux des besoins des enseignants de LSP.

Nous passerons en revue, dans un premier temps, les éléments théoriques relatifs à la formation des enseignants de LSP, ce qui nous conduira à présenter la formation *Teaching LSPs* élaborée dans le cadre du projet CA-TAPULT ; puis, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée pour l'analyse des besoins des enseignants de LSP et pour l'analyse des retours d'expériences des participants à la formation, avant d'en présenter les principaux résultats. Nous tirerons enfin les conclusions de ces deux analyses qui nous conduiront à plaider en faveur d'une approche *glocale* (combinant les échelles globale et locale) de la formation des enseignants de LSP.

2. Cadre théorique

2.1. Un besoin sans offre

La formation des enseignants de LSP a fait l'objet de plusieurs études nationales permettant de pointer le manque endémique de formation spécifique offerte aux enseignants de LSP : au Royaume-Uni (Howard, 1997), aux Etats-Unis (Master, 1997 ; Belcher, 2013), ou encore en France (Braud et al., 2015 ; Brudermann et al., 2016, Vega Umaña, 2019), pour ne mentionner que ces pays. Il en découle que, bien souvent, les enseignants de LSP sont contraints d'apprendre « sur le tas » (Howard et Brown, 1997 : 9, notre traduction) et que la littérature recense très peu de publications sur la formation des enseignants de LSP (Basturkmen, 2014 ; Ding et Campion, 2016), et même une absence quasi-totale d'études empiriques sur le sujet (seules trois études sont recensées dans Basturkmen 2019). Si les enseignants de LSP ont généralement une bonne connaissance des communautés professionnelles d'appartenance de leurs apprenants, il n'en est pas de même pour leur propre communauté professionnelle qui est celle qu'ils connaissent le moins bien à cause du manque de publications la concernant (Belcher, 2013 : 544).

Lorsque l'on s'intéresse aux besoins des enseignants de LSP, il convient tout d'abord de noter un double paradoxe : d'abord, si l'analyse des besoins des apprenants est centrale à l'activité des enseignants de LSP, la démarche n'est que très rarement appliquée aux enseignants de LSP eux-mêmes (Richards, 1997 : 115) ; ensuite, si le besoin de formation spécifique aux LSP a été pointé dès les années 1980 (Strevens, 1988), aucune analyse fine de ces besoins n'a été menée jusque très récemment.

Pourtant, identifier les besoins est la première étape indispensable à l'élaboration de toute formation spécifique et nous rejoignons ainsi Basturkmen pour dire que « davantage de travaux de recherche sont nécessaires pour identifier ces besoins² » (2019 : 323, notre traduction). Ainsi, Sowa (2020) propose-t-elle de partir « à la recherche des compétences des enseignants de LS [langues de spécialité] » dans l'ouvrage collectif éponyme qu'elle a coordonné. En partant du principe selon lequel les enseignants de LSP doivent posséder des « compétences didactiques spécifiques » (Mourlhon-Dallies, 2020 : 28), Medina y livre sa vision des compétences propres au concepteur de formation en LSP (2020 : 49) et au formateur-enseignant en LSP (2020 : 52), alors que Vega Umaña y présente les représentations des enseignants de LSP eux-mêmes sur leurs propres compétences (2020 : 218). En parallèle, le consortium du projet CATAPULT s'est employé à identifier les compétences de l'enseignant de LSP, ce qui a conduit à l'élaboration d'un référentiel de compétences rendu public en 2019 (Turula et Gajewska, 2019). Ce référentiel a ensuite servi de fondement à la conception d'un module de formation dont l'approche, les contenus et les modalités sont tout d'abord discutés à la section suivante.

2.2. Approche, contenus et modalités d'une formation des enseignants de LSP

Master (2005) identifie deux approches complémentaires dans le cadre de l'enseignement des LSP, et de l'anglais de spécialité (ASP) en particulier : une formation proposant un parcours « généraliste » sur l'ASP (*general ESP track*) et une formation proposant un parcours spécifique à une variété spécialisée de l'anglais (*ESP education for a special category*), telle que l'anglais pour vétérinaires. Si ces deux voies de formation sont pertinentes et dépendent du public apprenant en présence, l'approche à adopter se complexifie très sérieusement dès lors que la formation ne vise pas une langue donnée.

Ainsi, lorsque l'on s'emploie à élaborer une formation destinée aux enseignants ou futurs enseignants de LSP, deux problèmes se présentent rapidement à nous. Tout d'abord, celui de la « généralisabilité » limitée de toute formation théorique aux LSP, dans la mesure où les contextes d'enseignement, les publics apprenants, les variétés spécialisées des langues sont très (trop ?) variables (Chun, 2000). Ensuite, l'impossibilité d'aborder toutes les

² "It is argued that teacher needs are an important basis for determining content for LSP teacher education programmes and that further research is needed to identify these needs" (Basturkmen, 2019 : 323).

variétés spécialisées d'une langue donnée semble évidente, mais non moins problématique, tout comme le fait que les variétés spécialisées d'une langue qu'un enseignant doit enseigner sont souvent amenées à évoluer au cours d'une carrière (Kaltenböck et Mehlmauer-Larcher, 2002) : ainsi, un enseignant de LSP peut débuter sa carrière auprès de scientifiques avant de choisir d'enseigner au profit de juristes, au fil des différents postes qu'il sera amené à occuper.

Face à de tels constats, ce qui semble essentiel est d'adopter une approche de la formation des enseignants de LSP fondée sur la théorie (« *a theory-informed approach* » to LSP teacher education, Hüttner et al., 2009 : 108), de sorte que les enseignants soient capables, en fin de formation, d'analyser eux-mêmes tout genre ou variété spécialisée de la langue qu'ils enseignent à des apprenants qui ne sont pas toujours au fait des us et coutumes de leur future communauté de discours (Hüttner et al., 2009 : 100)³. Seraient ainsi abordés la théorie de l'analyse de discours, les genres spécialisés, l'analyse outillée de corpus, la transposition pédagogique de ces analyses... Une approche fondée sur la théorie implique également que les enseignants en formation soient amenés à théoriser leurs pratiques en adoptant une posture de praticiens réflexifs capables de prendre le recul nécessaire à l'analyse éclairée de leurs propres pratiques (Lai, 2017 : 201).

Concernant les modalités d'une formation des enseignants de LSP, il semblerait qu'un accès libre à des formations et supports en ligne, sur des plateformes de type MOOC (*Massive Open Online Courses*), permettrait de répondre à une variété de besoins de formation, comme en atteste la multiplication de MOOC consacrés à l'apprentissage des langues depuis 2008 (Dixon et Thomas, 2015). Cet engouement pour les formations ouvertes et massives semble également bien réel si l'on examine le nombre d'inscrits : par exemple, le MOOC le plus suivi en 2015 à l'échelle mondiale était un MOOC pour l'apprentissage de l'anglais proposé sur la plateforme britannique *FutureLearn* et recensant 370 000 inscrits (Perifanou, 2016). Il convient toutefois de noter que l'engagement des apprenants dans ce type de formation en ligne a encore du chemin à parcourir avant d'atteindre l'engagement d'une formation équivalente en présentiel (Johnson et al., 2014), ce qui peut être dû au fait que les inscrits ont généralement des profils très différents avec des intérêts, motivations et besoins très variés (Milligan, Littlejohn et Margaryan, 2013). L'une des conséquences de cela est la proportion très faible d'inscrits parvenant à achever le MOOC, les taux d'achèvement rapportés dans la littérature oscillant entre 3% et 10% selon les études

³ "ESP teacher education must enable the future practitioners to autonomously analyse any ESP genre with a view to teaching it to learners who themselves are not necessarily familiar with the conventions of their future discourse communities" (Hüttner et al., 2009 : 100).

(Gallagher et Garrett, 2013 ; Gance, Barrett et Hugh, 2014 ; Liyanagunawardena et al., 2013). Reich (2014) note cependant à juste titre que ces faibles taux d'achèvement doivent être relativisés car ils ne tiennent généralement pas compte des intentions des inscrits à un MOOC : dans son étude détaillée de neuf MOOC proposés sur HarvardX, il montre que les taux d'achèvement et d'abandon diffèrent sensiblement en fonction des intentions déclarées par les inscrits aux MOOC. Ainsi, 22% des inscrits qui comptaient terminer le cours lors de leur inscription ont pu obtenir un certificat, contre 6% de ceux qui avaient simplement l'intention de « parcourir » le cours quand ils s'y sont inscrits (Reich, 2014). Par ailleurs, si, de manière plus large, les MOOC sont au cœur de la troisième phase de globalisation de l'enseignement supérieur dans la mesure où ils permettent une véritable massification de l'enseignement supérieur (Varghese, 2013), leur utilisation pour la formation des enseignants (et pour celle des enseignants de langues de spécialité en particulier) est loin d'être aussi courante (Moreno et Traxler, 2016). Les rares études publiées à ce jour mettent toutefois en évidence l'impact positif de ce type de MOOC en formation initiale (Orsini-Jones, Gafaro et Altamimi, 2017) comme en formation continue (Kormos & Nijakowska, 2017). Nous rejoignons ainsi différents auteurs (Dede et al., 2009 ; Moon et al., 2014 ; Parsons et al., 2019) pour déplorer le manque d'études empiriques portant sur l'impact des formations en ligne, de type MOOC, sur le développement des compétences professionnelles des enseignants de langues et sur leur acceptation par les enseignants formés. La formation *Teaching LSPs* présentée à la section suivante vise précisément à contribuer à combler ces manques.

2.3. La formation *Teaching LSPs*

Lors de l'élaboration de la formation *Teaching LSPs*, nous avons été amenés à faire un certain nombre de choix : (1) premièrement, nous avons opté pour une formation unique applicable à toutes les langues de spécialité ; (2) nous avons ensuite fait le choix d'élaborer une formation « généraliste » aux LSP (*general LSP track*), c'est-à-dire une formation transversale applicable à toutes les variétés spécialisées d'une langue, ou plutôt, de toutes les langues (cf. choix n°1) ; (3) une conséquence logique de ces deux choix a été d'opter pour une formation utilisant une langue commune comme langue de travail, l'anglais comme *Lingua Franca*.

La formation développée vise à répondre à un double objectif : (1) former les enseignants aux spécificités de l'enseignement-apprentissage des LSP (formation à la pédagogie des LSP) et (2) former les enseignants à l'intégration des outils numériques à leur enseignement des LSP (formation au

numérique). Le tableau 1 récapitule le contenu des six modules ou unités thématiques.

Tableau 1. Contenu du MOOC *Teaching LSPs*

Thématiques	Outils numériques
1. Concepts clés et analyse des besoins	Outils d'enquête (questionnaires en ligne)
2. Analyse outillée de corpus	Outils de la linguistique de corpus (concordanciers...)
3. Compétences de communication en LSP	Outils permettant des activités communicatives (Vocaroo, Skype, Zoom, Whereby, Jamboard, Flipgrid...)
4. Participation et engagement des apprenants en classe	Outils interactifs pour la classe (Wooclap, Plickers, Kahoot...)
5. Collaboration et intégration	Outils collaboratifs (Lino, Sutori, Kialo, Tricider, Slack...)
6. Portfolios en LSP	Outils permettant de composer des portfolios (weebly, sewsaw, google site, The CN...)

Une fois ces choix effectués, nous avons mené une étude comparative des différentes plateformes de MOOC existantes et avons ainsi opté pour celle permettant de déployer la formation envisagée de la manière la plus pertinente. Notre choix s'est ainsi porté sur la plateforme américaine *The Course Networking (TheCN)* sur laquelle nous avons pu développer puis animer la formation *Teaching LSPs*.

En résumé, pour reprendre la catégorisation de Semenova et al. (2018), le MOOC *Teaching LSPs* adopte une approche à la fois locale (car il fournit une réponse à un besoin national clairement identifié) et globale (formation à toutes les langues de spécialité, en utilisant l'anglais *Lingua Franca* comme langue de travail, sur une plateforme américaine). Il s'agit en effet d'un MOOC proposé sur la chaîne CATAPULT d'une plateforme américaine : l'approche, les contenus et les modalités de la formation sont ainsi une réponse résolument globale à un besoin qui n'est que local à ce stade.

3. Méthodologie

3.1. Analyse des besoins

En premier lieu, nous avons conduit une analyse des besoins des enseignants de LSP⁴ européens en nous fondant sur deux sources de données différentes : les offres d'emplois à destination des enseignants de LSP et les don-

⁴ Voir Zourou et Torresin (2019) pour le rapport complet présentant cette analyse de besoins.

nées générées par les enseignants de LSP eux-mêmes dans leurs réponses à une enquête par questionnaire. Nous avons ainsi pu trianguler les données produites par les employeurs d'enseignants de LSP (offres d'emplois) avec celles produites par les enseignants de LSP eux-mêmes (enquête par questionnaire).

L'analyse des offres d'emplois visait à mettre au jour les compétences les plus recherchées par les employeurs d'enseignants de LSP. Nous avons ainsi recueilli 93 offres d'emplois à partir de sites spécialisés et autres réseaux professionnels (LinkedIn, par exemple) entre septembre et octobre 2018. Une analyse thématique a ensuite pu être menée en faisant émerger les attentes les plus courantes des employeurs en matière de compétences et connaissances attendues.

L'enquête par questionnaire, quant à elle, visait à faire émerger la formation reçue par les enseignants de LSP européens et les besoins résiduels de formation qu'ils ressentaient. Un questionnaire électronique en 7 langues comportant des questions ouvertes et fermées a été élaboré puis diffusé entre septembre et novembre 2018 par le biais de listes de diffusion professionnelles ou contacts personnels. Nous avons ainsi pu recueillir les réponses de 560 enseignants de langues européens, ce qui nous semble constituer un échantillon suffisamment représentatif de cette population.

3.2. Retours d'expérience

De manière à évaluer la pertinence de la réponse globale proposée sous la forme du MOOC *Teaching LSPs*, nous avons souhaité mesurer l'efficacité de la formation selon deux perspectives : (1) le niveau d'acceptation du dispositif par les participants eux-mêmes et (2) son impact sur le développement des compétences des participants, et, en particulier, de leur réflexivité. Pour cela, nous avons recueilli un certain nombre de données générées lors des trois saisons du MOOC :

- Saison 1 : janvier-mars 2020 (saison pilote)
- Saison 2 : octobre-décembre 2020
- Saison 3 : mars-mai 2021

Les instruments de recueil utilisés sont : (1) un questionnaire post-formation (50 répondants), (2) les différents travaux remis lors de la formation (notes obtenues aux journaux réflexifs par les participants ayant achevé le MOOC aux saisons 1 et 2). L'analyse croisée de ces données, présentée à la section suivante, nous a permis d'apporter une réponse à la question de l'efficacité de la formation.

4. Résultats

4.1. Un besoin global

Notons tout d'abord que l'enquête par questionnaire a été complétée par 560 enseignants de langues européens intervenant très majoritairement dans le secteur de l'enseignement supérieur (58%), puis dans celui de la formation des adultes (21%), mais également dans l'enseignement secondaire (14%) ou dans la formation des enseignants (7%). Le diplôme le plus élevé détenu par les répondants est avant tout un Master (54%), puis un Doctorat (23%), un diplôme validant une formation professionnelle (16%) ou, dans une moindre proportion, une Licence (7%).

A la question concernant la formation spécifique reçue pour enseigner les LSP, les répondants indiquent n'avoir en grande majorité suivi aucune formation spécifique avant leur entrée dans le métier (Figure 1). Seuls 12% d'entre eux indiquent avoir reçu une formation en formation initiale et 18% s'être formés par la recherche (même s'il n'est pas clair si cette formation par la recherche a eu lieu avant leur prise de fonction). Si 29% des répondants disent avoir participé à une action de formation continue sur l'enseignement des LSP, ce que l'on retiendra, c'est que 70% des enseignants européens entrent dans le métier sans aucune formation spécifique à l'enseignement des LSP (41% sans formation spécifique + 29% ayant suivi une formation relevant de la formation continue).

Il n'est ainsi pas surprenant de voir que ce « manque de formation adéquate » soit identifié comme l'une des difficultés rencontrées

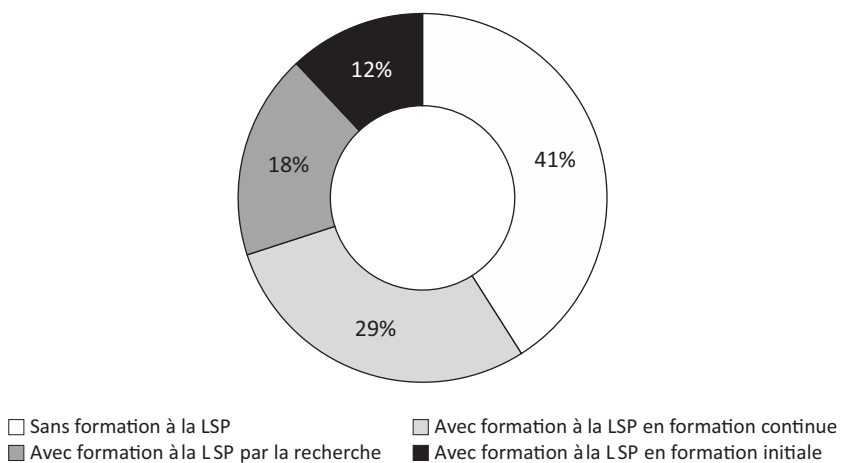


Figure 1. Formation spécifique à la LSP (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 27)

par 73 répondants à l'enquête (Figure 2) et que les difficultés d'ordre pédagogique soient les plus courantes, parmi lesquelles le « manque de connaissances du domaine de spécialité » des apprenants et le « manque de ressources pédagogiques ».

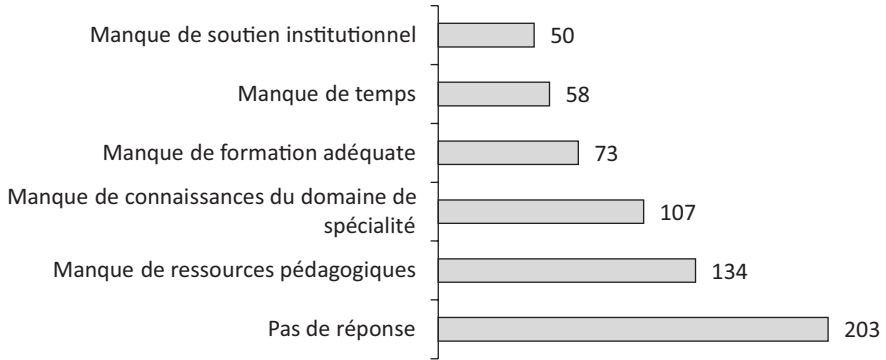


Figure 2. Difficultés rencontrées (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 30)

De même, les besoins résiduels de formation identifiés par les répondants (Figure 3) sont très majoritairement exprimés en termes de « compétences méthodologiques et pédagogiques » (156 occurrences), parmi lesquelles des compétences permettant d'adapter diverses ressources ou supports à différentes spécialités (90 occurrences) et des compétences dans l'utilisation et l'intégration des outils numériques (47 occurrences).

Du côté des employeurs (Figure 4), les attentes exprimées dans les offres d'emploi concernent avant tout l'expérience antérieure en tant qu'enseignant de LSP (84% des annonces). En matière de pédagogie, les attentes des employeurs recoupent largement les difficultés rencontrées

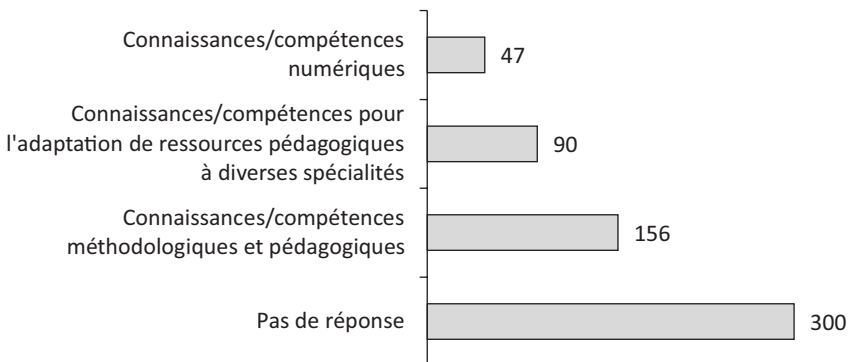


Figure 3. Besoins résiduels exprimés (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 33)

(Figure 2) et les besoins résiduels (Figure 3) exprimés par les enseignants eux-mêmes : compétences numériques (63%) – réparties entre compétences numériques pour la préparation et gestion de cours (39,5%) et compétences numériques pour l’enseignement (23,5%) – connaissances du domaine de spécialité des apprenants (60%) et compétences de conception de ressources et supports de cours (58%). S’il est vrai que la comparaison des réponses apportées par les enseignants dans l’enquête avec l’analyse des offres d’emplois montre que les besoins exprimés le sont dans des proportions assez différentes⁵, cela est vraisemblablement dû au fait que 300 répondants à l’enquête (soit plus de 53% d’entre eux) n’ont pas exprimé de besoins résiduels de formation en matière de compétences et connaissances à approfondir alors que, par définition, 100% des offres d’emplois mentionnent les compétences et connaissances attendues des futures recrues.

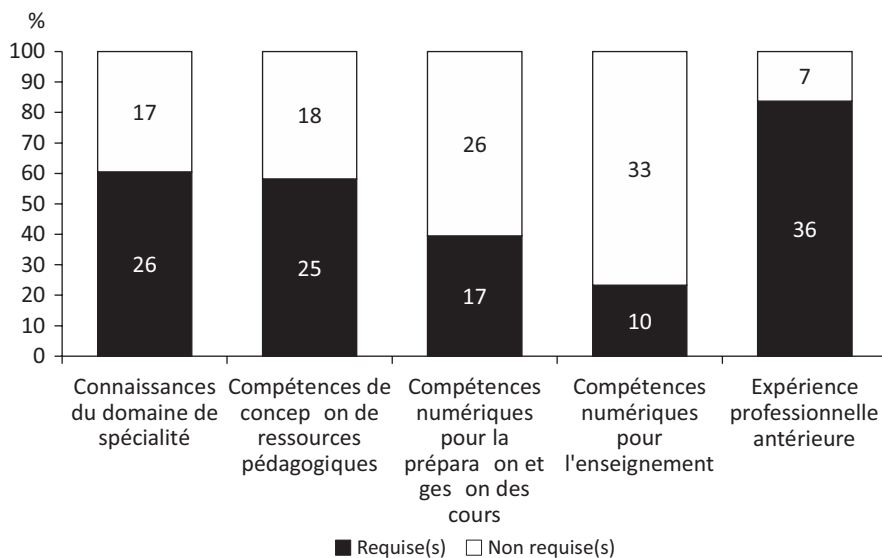


Figure 4. Attentes des employeurs (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 20)

Cette analyse des besoins nous semble être un élément de réponse à l’appel lancé par Basturkmen (2019 : 318) dans la mesure où elle contribue à la caractérisation de la profession d’enseignant de LSP à l’échelle européenne. On voit bien ici que le besoin de formation déjà exprimé à l’échelle locale/nationale dans diverses publications est résolument un besoin global (au sens de supranational).

⁵ 63% des offres d’emplois mentionnent les compétences numériques contre seulement 8,4% des répondants à l’enquête, ou encore 60% des offres d’emplois mentionnent des connaissances dans le domaine de spécialité des apprenants contre 19% des répondants à l’enquête.

4.2. Efficacité d'une réponse globale

Les données quantitatives concernant les inscrits aux trois saisons du MOOC (Figure 5) montrent une stabilisation du nombre d'inscrits (*registrations*) entre les saisons 2 et 3 (la saison 1 étant une saison pilote pour laquelle nous avons volontairement limité le nombre de places disponibles) autour de 280 participants.

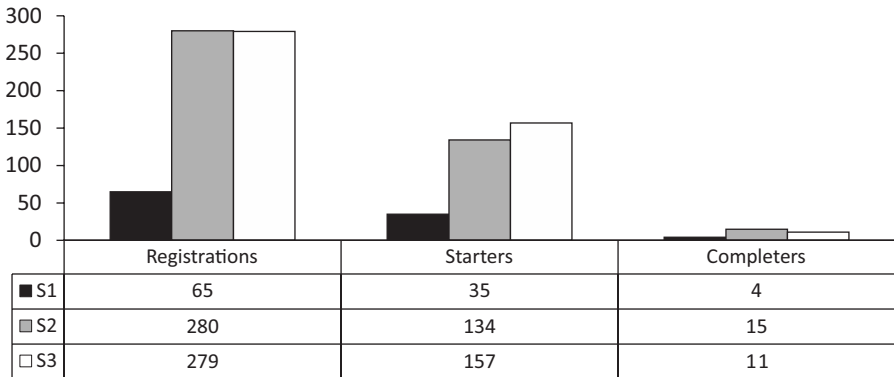


Figure 5. Inscrits au MOOC *Teaching LSPs*

Par ailleurs, il est intéressant de noter que seuls environ 50% des inscrits démarrent véritablement la formation (*starters*) et que parmi ceux qui démarrent la formation, seuls environ 10% vont au terme de la formation (*completers*). Si ces chiffres peuvent paraître bas, ils sont totalement en accord avec ce qui a été décrit dans la littérature concernant les MOOC, avec des taux d'achèvement se situant souvent autour de 10% (Liyaganawardena et al., 2013) ou légèrement plus élevés dans le cas de formations reconnues comme émanant d'institutions plus prestigieuses (Reich et Ruipérez-Valiente, 2019).

Le retour d'expérience des participants a pu être établi à partir des réponses au questionnaire post-formation complété par 50 inscrits (soit 8% de l'ensemble des inscrits). Il nous semble important de noter que ces 50 répondants comprennent des inscrits n'ayant pas achevé le MOOC, dans une proportion au moins égale à 40% (si l'on part du principe que les 30 inscrits ayant achevé le MOOC ont vraisemblablement répondu au questionnaire, ce qui signifie que 20 répondants au moins n'ont pas achevé le MOOC), et que l'ensemble des participants aux trois saisons étaient invités à participer à l'enquête. Nous avons tout d'abord souhaité savoir si la formation suivie avait répondu à leurs attentes par le biais d'une question de type échelle de Likert (Figure 6).

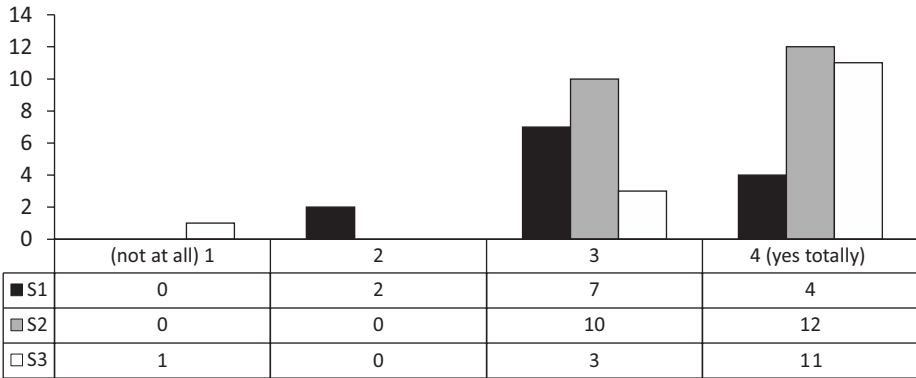


Figure 6. La formation a répondu à mes attentes

Comme on peut le voir, si l'on tient compte des points 3 et 4 sur l'échelle de Likert (correspondant aux avis positifs), la formation est en adéquation avec les attentes des inscrits aux trois saisons pour 94% d'entre eux. On peut également noter que l'adéquation attentes/formation maximale (point 4) est en augmentation régulière entre la saison 1 et la saison 3, passant de 30% (saison 1) à 54% (saison 2) puis à 73% (saison 3). Cela peut s'expliquer par le fait que chaque saison du MOOC a fait l'objet de révisions tenant compte des retours des participants.

Nous avons également voulu savoir dans quelle mesure ce que les participants ont appris leur semble transférable et utilisable dans leurs propres cours de LSP (Figure 7).

Là encore, si l'on considère les points 3 et 4 de l'échelle (avis positifs), la transférabilité ou applicabilité de ce qui a été appris à leurs propres cours de LSP est relativement élevée (86%). On peut également noter une

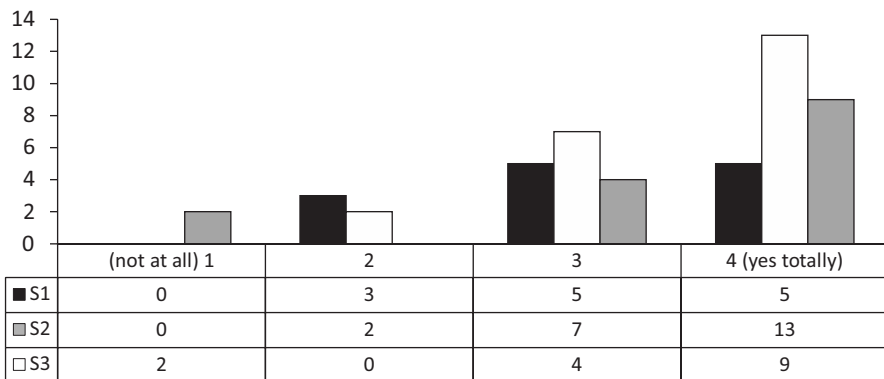


Figure 7. Ce que j'ai appris est transférable à mes propres cours de LSP

augmentation régulière, entre les saisons 1 et 3, de la transférabilité maximale (point 4) des contenus de formation : de 38% à la saison 1, à 59% à la saison 2 puis 60% à la saison 3.

Enfin, le taux de satisfaction globale concernant le MOOC est également exprimé sur une échelle de Likert (Figure 8).

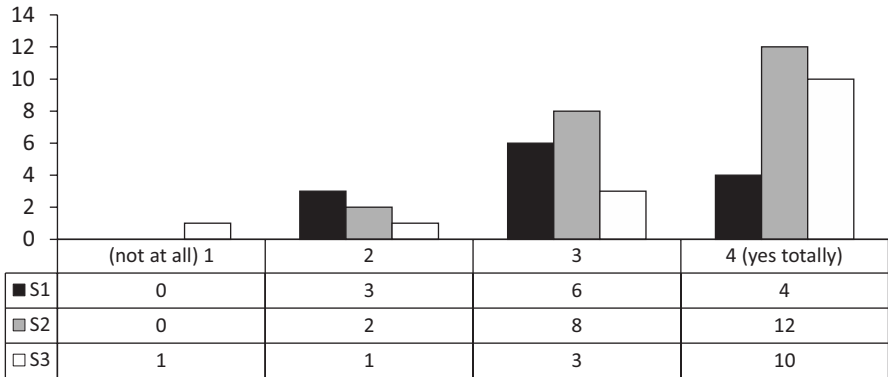


Figure 8. Je suis satisfait.e de ce que j'ai appris

Si l'on cumule le nombre de réponses apportées aux points 3 et 4 de l'échelle (avis positifs) sur l'ensemble des trois saisons du MOOC, le taux de satisfaction globale exprimée est de l'ordre de 86%. Le taux de satisfaction maximale (point 4) est, quant à lui, en augmentation régulière entre les saisons 1 et 3 : 31% à la saison 1, puis 54% à la saison 2 et enfin 66% à la saison 3.

L'ensemble des données extraites des questionnaires post-formation (retours d'expérience) semblent donc pointer la satisfaction des inscrits à la formation et une réception très positive du MOOC, premier volet de l'efficacité du cours. Le second volet de l'efficacité de la formation proposée consiste en l'évaluation du développement des compétences professionnelles des participants et, plus précisément, du développement de leur capacité réflexive. Ceci a été fait en analysant les notes attribuées aux journaux réflexifs des participants aux deux premières saisons du MOOC (la troisième saison du MOOC ayant introduit une révision de la manière dont les journaux réflexifs sont intégrés au cours et évalués qui ne permet pas une comparaison directe avec les notes obtenues aux saisons 1 et 2). Les journaux réflexifs des saisons 1 et 2 consistaient en un travail régulier qui suivait l'achèvement de chaque module : à la suite de chaque module, les participants devaient en effet (1) intégrer l'un de leurs échanges sur le forum du cours, (2) intégrer l'une des activités ou tâches qu'ils avaient conçue dans le cadre du module pour la mettre en valeur et (3) rédiger un paragraphe

réflexif sur ce qu'ils avaient tiré du module et sur la manière dont les activités/tâches qu'ils avaient conçues contribuaient au développement de leurs compétences professionnelles. Le journal réflexif complet à l'issue du sixième et dernier module donnait lieu à l'attribution d'une note sur 90. Le détail du nombre de notes attribuées, par tranches de notes, est présenté à la Figure 9.

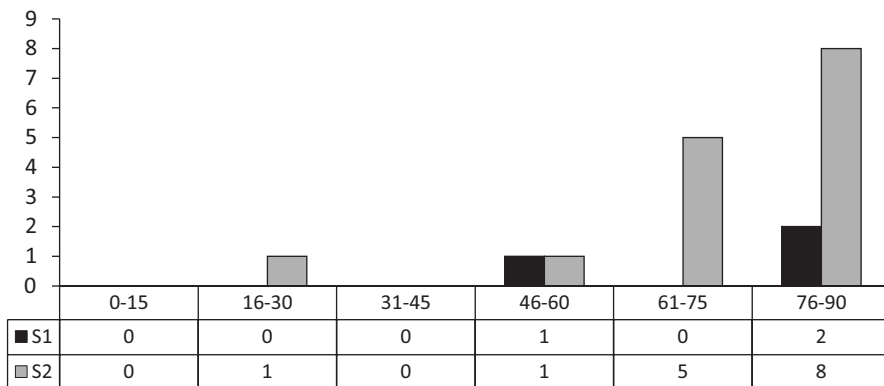


Figure 9. Nombre de notes attribuées par tranches pour l'évaluation du journal réflexif (/90)

Comme on peut le voir, la très grande majorité des notes attribuées se trouvent dans les trois tranches de droite positionnées au-dessus de la moyenne (45/90) représentant la moyenne (45/90) : ainsi 94,5% des notes attribuées sont supérieures à 45 et entraînent donc la validation de cet élément du cours. D'autre part, 55% des notes attribuées se trouvent dans la tranche la plus haute (76-90). L'évaluation des journaux réflexifs indique donc que les activités ou tâches réalisées pour chaque module était de qualité, que les contributions aux échanges (forum) étaient pertinentes et que le degré de réflexivité des participants, à travers les paragraphes réflexifs rédigés, était plus que satisfaisant pour une large majorité d'entre eux.

5. Conclusion

En conclusion, l'étude que nous avons présentée, à partir de quelques données issues du projet CATAPULT, nous a tout d'abord permis de mettre en évidence le fait que l'absence de formation spécifique des enseignants de langues à l'enseignement des LSP correspond à un besoin global dépassant largement les frontières des quelques études nationales disponibles dans la littérature. Nous avons ensuite pu montrer que le degré d'acceptation d'une

réponse globale à ce besoin, par le biais d'un MOOC proposant une formation transversale applicable à toutes les variétés spécialisées de toutes les langues (parcours généraliste de formation à la LSP), est relativement élevé. Nous avons enfin mis au jour le fait que la réponse globale apportée semble permettre aux participants de développer leurs compétences professionnelles de manière satisfaisante et que les contenus de la formation proposée ont une transférabilité élevée dans leurs propres cours de LSP. La réponse apportée semble ainsi relativement efficace.

Se pose maintenant la question de la viabilité de cette réponse globale. Si l'on revient sur la genèse du projet CATAPULT qui a permis d'apporter cette réponse globale, nous pouvons identifier trois phases différentes intervenant à différentes échelles (locale, globale ou glocale) (Figure 10).

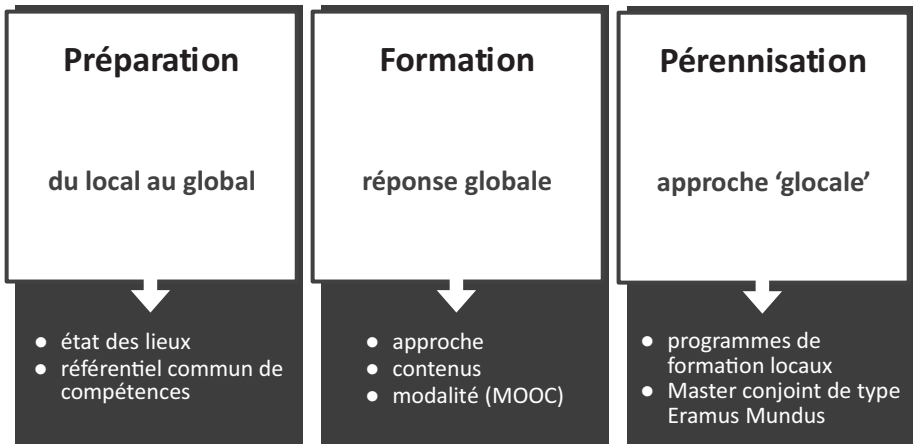


Figure 10. Trois phases du projet, trois échelles

Ainsi, le point de départ en phase de préparation du projet (phase 1) a été l'échelle locale : les états des lieux locaux/nationaux concernant l'absence de formation des enseignants de LSP ont été partagés, tout comme l'existence (ou non) de référentiels de compétences locaux/nationaux pour les enseignants de langues et les enseignants de LSP en particulier. Cette mise en commun a permis d'entrevoir des besoins plus globaux qui ont pu être mis en évidence à travers un état des lieux global (à l'échelle européenne). La réponse apportée à ces besoins (phase 2 – Formation) était elle aussi globale du point de vue de l'approche, des contenus et de la modalité choisie (MOOC). Enfin, la viabilité de la réponse apportée se joue dans la phase de pérennisation du projet : dans quelle mesure cette réponse globale, conçue et financée par un projet européen ERASMUS+, est-elle viable

à l'issue de la période de financement du projet ? Deux options complémentaires semblent envisageables dans cette phase 3. Tout d'abord, il est possible d'intégrer la formation développée dans les programmes de formation locaux. C'est le cas, par exemple, à l'INSPE de Paris où la formation *Teaching LSPs* est proposée comme option en première année de Master MEEF (Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la Formation) aux futurs enseignants d'anglais et ainsi institutionnalisée dans les maquettes de formation. D'autre part, la pérennisation de la formation peut également se faire par l'implication dans un Master conjoint de type Erasmus Mundus, selon une échelle plus globale, dans ce cas. De plus, pour ce qui est de la formation continue des enseignants de LSP recrutés dans de grandes institutions de l'enseignement supérieur, l'incitation à se former et, par ricochet, la fidélisation de ce public à une formation de ce type ne peut passer, selon nous, que par des initiatives locales permettant de valoriser leur participation à de telles actions de formation.

En résumé, partant d'une échelle locale, le projet a permis d'identifier un besoin global et d'y apporter une réponse globale qui ne peut être pérenne que si les échelles locales et globales se complètent. Nous plaidons donc en faveur de cette double approche, que nous qualifions d'approche *glocale*, pour offrir une formation efficace aux enseignants de langues de spécialité issus de notre monde globalisé.

REMERCIEMENTS

Le projet CATAPULT, dont certaines données sont analysées dans cet article, a été cofinancé par le programme ERASMUS+ de l'Union Européenne sous la référence 2018-1-FR01-KA204-048053. L'auteur de cet article, également coordonnateur du projet, remercie l'ensemble des membres du consortium pour le travail fourni au cours des trois années du projet... et au-delà.

BIBLIOGRAPHIE

- Basturkmen H. (2014), *Ideas and options in English for specific purposes*. Abingdon, UK: Routledge.
- Basturkmen H. (2019), *ESP teacher education needs*. "Language Teaching", n°52(3), 318–330.
- Belcher D. D. (2013), *The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice*, (in:) Paltridge B., Starfield S. (Eds.), *Handbook of English for Specific Purposes*. New York: Wiley-Blackwell, 592–610.

- Braud V., Millot P., Sarré C., Wozniak S. (2015), *Pour une formation de tous les anglicistes à la langue de spécialité*. « Les Langues Modernes », n°3/2015, 67–76.
- Brudermann C., Mattioli M.A., Roussel A.M., Sarré C. (2016), *Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'ApliuT », n°35 (numéro spécial). En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5564> [consulté 12.06.2023].
- Chancelade C., Janissin P., Giret J.F., Guégnard C., Benoit P., Vogt A. (2016), *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères : synthèse d'enquête*. « Net.doc », n°152.
- Dede C., Ketelhut D.J., Whitehouse P., Breit L., McCloskey E.M. (2009), *A research agenda for online teacher professional development*. "Journal of Teacher Education", n°60 (1), 8–19.
- Ding A., Campion G. (2016), *EAP teacher development*, (in:) Hyland K., Shaw P. (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Abingdon, UK: Routledge, 547–559.
- Dixon E., Thomas M. (Eds.) (2015), *Researching language learner interaction online: From social media to MOOCs*. San Marcos: CALICO.
- Howard R. (1997), *LSP in the UK*, (in:) Howard R., Brown G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 41–57.
- Gallagher S., Garrett G. (2013), *Disruptive education: Technology enabled universities*. Sydney: The United States Studies Center at the University of Sydney.
- Glance D.G., Barrett P.H.R. (2014), *Attrition patterns amongst participant groups in Massive Open Online Courses*, (in:) Hegarty B., McDonald J., Loke S.-K. (Eds.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology*. Proceedings of the 31st Annual Ascilite Conference. Dunedin, NZ: University of Otago, 12–20.
- Howard R., Brown G. (Eds.) (1997), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hüttner J., Smit U., Mehlmauer-Larher B. (2009), *ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis*. "System", n°37(1), 99–109.
- Ibanez Moreno A.I., Traxler J. (2016), *MALL-based MOOCs for language teachers: challenges and opportunities*. « Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras », n°(1), 73–85.
- Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. (2014), *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Online: <https://library.educause.edu/resources/2014/1/2014-horizon-report> [consulté 12.06.2023].
- Kaltenböck G., Mehlmauer-Larher B. (2002), *Teaching ESP: How text corpora can help*, (in:) Pulverness A. (Ed.), *IATEFL 2002: Dublin Conference Selections*. Whitstable: IATEFL, 31–33.

- Kormos J., Nijakowska J. (2017), *Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course*. "Teaching and Teacher Education", n°68, 30–41.
- Kramersch C. (2014), *Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction*. "The modern language journal", n° 98(1), 296–311.
- Lai H.T. (2017), *What English language teachers should know about ESP*. "Language in India", n°17(6), 197–205.
- Liyanagunawardena T.R., Parslow P., Williams S.A. (2014), *Dropout: MOOC participants' perspective*. Paper presented at the European MOOC stakeholder Summit 2014, Lausanne, Switzerland.
- Master P. (1997), *ESP teacher education in the USA*, (in:) Howard R., Brown G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 22–40.
- Master P. (2005), *Research in English for specific purposes*, (in:) Hinkel E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, 99–116.
- Medina C. (2020), *Quelle démarche globale, pluriaspectuelle et pratique de la notion de compétences des acteurs en LSP pour les didacticiens et enseignants de langue en contextes spécifiques ?*, (in :) Sowa M. (ed.), *In search of the LSP teacher's competencies*. Berlin: Peter Lang, 33–54.
- Milligan C., Littlejohn A., Margaryan A. (2013), *Pattern of engagement in connectivist MOOCs*. "MERLOT Journal of Online Learning and Teaching", n° 9(2), 149–159.
- Moon J., Passmore C., Reiser B.J., Michaels S. (2014), *Beyond comparisons of online versus face-to-face PD: Commentary in response to Fishman et al., "Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation"*. "Journal of teacher education", n° 65(2), 172–176.
- Moreno A.I., Traxler J. (2016), *MALL-based MOOCs for language teachers: challenges and opportunities*. « Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras », n°(1), 73–85.
- Mourlhon-Dallies F. (2020), *Enseigner le français de spécialité : entre injonction à la professionnalisation et tendance à une moindre spécialisation ?*, (in :) Sowa M. (ed.), *In search of the LSP teacher's competencies*. Berlin: Peter Lang, 17–32.
- Orsini-Jones M., Conde Gafaro B., Altamimi S. (2017), *Integrating a MOOC into the postgraduate ELT curriculum: reacting on students' beliefs with a MOOC blend*, (in:) Kan Q., Bax S. (Eds.), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*. Dublin: Research-publishing.net, 71–83.
- Parsons S.A., Hutchison A.C., Hall L.A., Parsons A.W., Ives S.T., Leggett A.B. (2019), *US teachers' perceptions of online professional development*. "Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies", n°82 (1), 33–42.

- Perifanou M. (2016), *Worldwide state of language MOOCs*. “CALL communities and culture–EUROCALL”, 386–390.
- Reich J. (2014), *MOOC completion and retention in the context of student intent*. “EDUCAUSE Review Online”. On line: <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent> [consulté 12.06.2023].
- Reich J. & Ruipérez-Valiente J.A. (2019), *The MOOC pivot*. “Science”, n° 363(6423), 130–131.
- Richards K. (1997). *Teachers for Specific Purposes*, (in:) Howard R., Brown G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 115–126.
- Semenova T., Vilkova K., Shcheglova I. (2018), *The MOOC market: prospects for Russia*. “Educational Studies Moscow”, n° (2), 173–197.
- Sowa M. (ed.) (2020), *In search of the LSP teacher’s competencies*. Berlin: Peter Lang.
- Stevens P. (1988), *The learner and teacher of ESP*, (in:) Chamberlain D., Baumgardner R. (Eds.), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Document 128. London: Modern English Publications in association with the British Council, 39–44.
- Turula A., Gajewska E. (2019), *Towards a Common Competence Framework for LSP Teachers*. CATAPULT consortium. Online: http://catapult-project.eu/?smd_process_download=1&download_id=1066 [consulté 12.06.2023].
- Varghese N.V. (2013), *Globalization and higher education: Changing trends in cross border education*. “Analytical reports in international education”, n° 5(1), 7–20.
- Vega Umaña A.L. (2019), *Perceptions des spécificités du travail et du rôle enseignant dans le secteur Lansad : diversité et convergences*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l’ApliuT », n° 38(1). En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/6941> [consulté 12.06.2023].
- Vega Umaña A.L. (2020), *On the nature of ESP teachers’ expertise: Results from a survey about ESP teaching in French higher education*, (in :) Sowa M. (ed.), *In search of the LSP teacher’s competencies*. Berlin: Peter Lang, 203–222.
- Zourou K., Torresin G. (2019), *CATAPULT Situational Survey: LSP teachers’ needs for skills and training*. CATAPULT consortium. Online: http://catapult-project.eu/?smd_process_download=1&download_id=1030 [consulté 12.06.2023].

Received: 31.01.2023

Revised: 08.05.2023

Marie Lefelle

Laboratoire Grammatica, Université d'Artois

mlfelle.pro@gmail.com

L'empathie en EHPAD : une pédagogie interculturelle à destination des aidants

Empathy in the nursing home: an intercultural pedagogy for caregivers

Assistance to the elderly remains a sector in high demand which is interested in recruiting people from migrant backgrounds. Language training for these learners in particular raises new questions for the language educator because beyond the language aspect, there is also the cultural component essential to practice. Indeed, how can we as language educator address a empathy culturally situated in the relationship with the elderly. Empathy is expressed differently depending on the culture present, through communication or gesture or a mixture of both. Through a collection of data, we will illustrate the importance of concepts such as empathy in situations involving end-of-life. The corpus will serve as a basis for reflection on the cultural component necessary for the care of the elderly and on the educational solutions envisaged in the training of carers of migrant background.

Keywords: care for the elderly, migration, empathy, end-of-life, language training, French for Specific Purposes

Słowa kluczowe: opieka nad osobami starszymi, imigracja, empatia, schyłek życia, szkolenie językowe, język francuski do celów zawodowych



1. Introduction

En France l'une des pistes pour pallier les difficultés de recrutement dans le secteur du soin aux personnes âgées dépendantes reste le recrutement de personnes issues de l'immigration. Or l'intégration de personnel d'origine et de culture étrangères pour les métiers de l'aide à la personne avec les personnes âgées pose des questionnements aux formateurs en langue qui, s'ils se préoccupent de l'intégration de l'apprenant à une culture professionnelle, doivent également regarder quels sont les concepts culturellement situés qui influencent continuellement la pratique. Les personnes âgées souvent fragilisées par le changement de cadre de vie, la maladie ou la perte d'autonomie introduisent les professionnels de l'aide et du soin à des problématiques graves comme la fin de vie des aidés. L'empathie est ainsi au centre des interactions avec les résidents, un professionnel d'origine étrangère naturellement empathique pourrait ainsi ne pas l'exprimer d'une manière intelligible pour les personnes âgées. A partir d'un corpus issu d'une récolte de données opérée en établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (Ehpad) et d'une démarche issue du Français sur Objectif Spécifique, nous isolerons les situations où les professionnels sont confrontés à des résidents souvent fragilisés et nous examinerons comment ces professionnels utilisent l'empathie notamment sur le plan verbal pour y réagir.

A travers une recherche qui emprunte ses réflexions à la didactique des langues étrangères ainsi qu'à l'interculturel, nous tenterons de proposer des pistes didactiques qui abordent l'empathie en tant que concept culturellement situé. La question ainsi posée sera la suivante : Comment aborder en classe de langue, l'empathie exprimée envers la personne âgée en EHPAD ?

2. Le secteur et les besoins

Depuis plusieurs années maintenant le nombre de personnes âgées dépendantes augmente en France en raison du vieillissement de la population : « au 1^{er} janvier 2012, en France métropolitaine, 1,17 million de personnes âgées étaient dépendantes [...] A l'horizon 2060, selon le scénario intermédiaire des projections de dépendance, le nombre de personnes âgées dépendantes atteindrait 2,3 millions » (Trivalle, 2016 : 6). Le vieillissement de la population accompagne une hausse de la demande de personnels capables de s'occuper des personnes âgées. C'est ainsi que l'ensemble des professionnels du soin et de l'aide bénéficie d'une forte dynamique de l'emploi notamment dans les institutions : « En 2015, 44 % des Ehpad déclarent rencontrer des

difficultés de recrutement » (DREES, [en ligne], 2018 : 3). Il existe donc une forte demande de professionnels émanant de ce secteur qui n'est pas couverte. Or l'une des solutions envisagées à ce problème est de recruter des personnes migrantes ou issues de l'immigration qui sont par ailleurs poussées vers ces secteurs en tension :

Miser sur les secteurs professionnels qui recrutent

Autant d'obstacles pour les réfugiés qui viennent s'ajouter à la situation difficile de l'emploi en France qui a l'un des plus forts taux de chômage de l'Union européenne (8,7 % en avril 2019), encourageant d'autant plus les réfugiés à accepter ce qu'ils trouvent : le plus souvent un métier dans un secteur dit « en tension ». Aide à la personne, restauration, bâtiment, agriculture... Certains domaines offrent donc des emplois (Fillon, [en ligne], 2019).

3. Les Ehpads

Les Ehpads ou établissements d'hébergements pour personnes âgées dépendantes font partie des structures qui accueillent les personnes âgées qui ne peuvent ou plus rarement ne veulent plus résider à domicile. Il peut s'agir d'un choix volontaire comme involontaire pris collectivement (en famille par exemple) ou d'un choix personnel (Sauveur, 2013 : 184). On trouvera ainsi au sein d'un Ehpads, des personnes âgées qui y sont rentrées pour diverses raisons : une chute, un mari décédé, une charge trop lourde pour le conjoint valide mais âgé, un AVC, etc. Malgré tout, le changement brusque du lieu de vie entraîne toujours une forme de rupture pour la personne âgée et celle-ci peut être plus ou moins bien vécue (nous verrons que c'est d'autant plus vrai avec la prévalence des suicides chez cette catégorie de la population), le ressenti de ce changement est ainsi souvent perçu négativement :

Si la personne doit quitter son domicile, le cerveau supérieur participera activement à la restauration de l'estime de soi qui a été lourdement hypothéquée par le choc émotionnel causé par la rupture des repères connus et par l'abandon du patrimoine [...] L'individu passe d'un monde où il était visible à un monde où il est invisible, où le silence règne en maître pendant des heures, où l'on dort plus longtemps et selon des horaires établis et où la parole devient silence (Robichaud, 2009 : 48).

Par ailleurs, l'Ehpads du fait de son coût important constitue le dernier recours pour des personnes âgées qui ne peuvent définitivement plus se maintenir chez elle (DREES, [en ligne], 2016). L'âge d'entrée des personnes âgées au sein des Ehpads s'est ainsi avancé et les pathologies et les

dépendances dont elles souffrent sont plus débilatantes. La proportion de personnes âgées atteintes d'une pathologie démentielle est par ailleurs relativement importante dans des établissements de ce type, puisqu'elle est de l'ordre de 42 % des résidents (DREES, [en ligne], 2016). Les établissements de type Ehpad se médicalisant de plus en plus pour s'adapter à ce nouveau type de public, le profil du personnel a évolué ces dernières années en gagnant en qualification (DREES, [en ligne], 2016). Avec un public de plus en plus fragilisé, les professionnels sont ainsi amenés à accompagner les personnes âgées en fin de vie en établissant un contact et un relationnel avec elles qui se traduit par une empathie omniprésente dans la pratique. L'empathie dans un contexte de soin et de formation d'allophones est ici comprise comme un concept culturellement situé qui contrôle le verbal et le non-verbal dans des situations souvent sensibles qui nécessitent de se mettre à la place d'autrui.

4. Cadre théorique

4.1. La pluralité de l'aide et l'importance du langage

Le professionnel au contact avec les personnes âgées est ainsi amené à s'inscrire dans une définition ouverte de l'aide en se préoccupant de besoins qui dépassent l'action et les besoins vitaux de la personne âgée, il participe donc à des besoins non vitaux :

si les **besoins vitaux**, nécessaires pour l'auto-préservation et le maintien en bonne santé (par exemple, la faim, la soif, le sommeil, l'élimination, l'activité musculaire et neurologique, le contact corporel, la vie sexuelle, la respiration, le maintien de la température), la **sécurité**, (la protection morale et physique), la **socialisation** (l'appartenance à un groupe), **l'estime de soi**, (le respect de soi, la considération), ne sont pas satisfaits, l'être humain, selon John Shlien est un animal souffrant (Robichaud, 2009 : 111).

Le professionnel loin de participer uniquement aux besoins vitaux est également censé participer à la sécurité, au besoin de socialisation et à une restauration de l'estime de soi (souvent fortement affecté lors de l'entrée en établissement). Pour cela il fera forcément appel à de l'empathie or celle-ci peut prendre de multiples formes. Elle s'exprime aussi bien sur le plan actionnel (établir des postures rassurantes, etc.) que sur le plan langagier. L'importance de la communication est d'ailleurs un élément abordé dans la formation même des aides-soignantes destinées à un service de gériatrie.

Nous trouverons ainsi des recommandations en termes de thématiques de communication avec les personnes âgées :

Les sujets privilégiés

La personne âgée aime évoquer le temps de sa jeunesse. [...] La famille [...]

Les valeurs

[...] la vie quotidienne, de ce qui les touche (par exemple, demander des nouvelles de leurs enfants...) Elle aime leur communiquer son expérience de la vie (Beaulieu, Holstensson & Rioufol, 2010 : 49-50).

Si la formation insiste sur la communication, c'est que l'aide à la personne en est toujours accompagnée quand bien même l'interaction n'est plus possible avec la personne âgée notamment dans le cas de maladies neuro-dégénératives. Dans notre corpus nous aurons ainsi pu nous rendre compte que l'empathie s'exprime au travers de la communication verbale. Or il est possible que dans toutes les cultures, elle ne s'exprime pas forcément par ce biais. Cette expression de l'empathie semble avoir un lien avec l'importance accordée à la communication dans la société de manière générale, Kerbrat-Orecchioni (1996) distinguait ainsi deux types de peuple ou société :

- **les peuples faiblement communicatifs**, comme les Finlandais ou les Lapons, qui désapprouvent la parole profuse et accordent au silence des vertus supérieures ;
- **les sociétés volubiles**, comme le sont dans leur ensemble les sociétés africaines, mais aussi la nôtre (nous sommes incontestablement un peuple de bavards) ; sociétés où le silence est à l'inverse perçu comme menaçant, où la vie sociale est dans son entier médiatisée par le langage, et où le pouvoir repose en grande partie sur le don de parole (1996 : 78).

Or dans le cadre du recrutement de personnels étrangers, la formation devra ainsi se préoccuper d'une acculturation au concept d'empathie dans son acception française tel qu'il est utilisé dans les interactions avec les personnes âgées. Il s'agira donc de se préoccuper de l'appropriation de concepts culturellement situés tel que l'empathie notamment dans la gestion de thématiques de communication graves comme la fin de vie ou encore le suicide dans les interactions avec la personne âgée.

4.2. La démarche de création des pistes didactiques

Notre démarche de création de formation est inspirée du Français sur Objectif Spécifique qui dans ses étapes intègre la collecte des données pour aboutir à

la création de pistes didactiques : « 1^{ère} étape – La demande de formation ; 2^{ème} étape – L’analyse des besoins ; 3^{ème} étape – La collecte des données ; 4^{ème} étape – L’analyse des données ; 5^{ème} étape – L’élaboration des activités » (Mangiante et Parpette, 2004 : 7-8).

L’utilisation de données récoltées sur le terrain nous permettra à la fois de comprendre les compétences interculturelles nécessaires à la pratique mais également de créer des pistes didactiques pertinentes qui utilisent des documents authentiques. Ceux-ci pourront être bruts c’est à-dire utilisés sans aucune modification, semi-traités, ou inutilisables en tant que tel mais qui servent de base d’informations à la constitution de documents fabriqués.

5. Cadre méthodologique : le corpus et la collecte des données

Le corpus est constitué de données brutes issues d’un Établissement d’Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes. L’Ehpad qui nous a accueillis pour notre récolte de données est un établissement de la Vie Active, une association privée à but non lucratif. L’Ehpad Stéphane Kubiak localisé à Oignies (commune du nord de la France) dispose de plusieurs secteurs qui s’adaptent au degré de dépendance de la personne âgée : il a ainsi à son usage un accueil de jour, un accueil de nuit, un accueil permanent mais aussi trois Unités de Vie Alzheimer (UVA), un accueil temporaire mais aussi un accueil d’urgence.

La collecte des données aura été permise durant la période 2018-2019 grâce à une relation de confiance établie entre la Vie Active et l’Université d’Artois, l’objectif commun étant ici de valoriser des compétences souvent invisibilisées de la pratique mais aussi de faciliter le recrutement et la formation de personnes issues de l’immigration. Ayant pu avoir plusieurs réunions avec le personnel de soin et de santé, nous avons pu présenter le projet d’abord dans une optique d’enregistrements audio, il aura été possible dans un second temps de les suivre et de procéder à des enregistrements vidéo de leur pratique sous réserve de leur accord et de la signature d’une autorisation de captation. Certaines des personnes âgées étant sous tutelles, il aura été décidé de toutes les anonymiser complètement et de modifier leurs noms de famille. Nous n’avons pas ainsi mis en place de stratégies de captation et n’avons donné aucune consigne aux professionnels. C’est ainsi que pour notre corpus, nous nous retrouvons principalement dans des situations d’aide authentiques non scénarisées. La multiplicité des situations d’aide possibles et des personnes aidées aura été un autre argument en faveur de la captation aléatoire des situations observées. Ces interactions filmées ou enregistrées d’une durée de quelques minutes à plus d’une heure

sont entièrement transcrites pour constituer des données écrites. Le corpus est ainsi constitué de plus de 30 enregistrements vidéo et audio (aide au repas, au coucher, au lever, etc.). Il permet en outre d'appréhender langage et action conjointement grâce à l'ajout dans le corpus de transcriptions, des actions accompagnant la parole entre parenthèses et crochets :

Professionnel 1 : <((en mélangeant la préparation)) Ça a été préparé avec amour ça va
Monsieur D¹ ? >

Le contexte de la recherche et du type de public aidé aura montré que l'aide aux personnes âgées est par essence protéiforme. S'agissant d'un public souvent fragilisé, l'aide aux personnes âgées se traduit aussi bien dans les gestes du professionnel pour pallier une dépendance (aide au repas, au lever, etc.) que dans une empathie exprimée face à la souffrance de la personne âgée. Dans un établissement spécialisé pour personnes âgées dépendantes, nous nous intéresserons donc aux situations où l'empathie est utilisée grâce à des extraits d'interactions aidant-aidé. Nous identifierons l'empathie utilisée dans les situations d'aide et, à partir des données authentiques, nous proposerons une démarche interculturelle destinée à des allophones qui permet d'appréhender l'empathie à la fois comme connue (et universelle) mais également comme concept culturellement situé pour commencer à opérer un changement de représentation de la culture étrangère et de la culture d'origine.

6. Analyse des données et résultats

Comme nous avons pu le montrer dans le contexte de la recherche, le passage en établissement spécialisé constitue un moment de rupture pour les personnes âgées qui vivent plus ou moins bien ce moment. Dans le corpus, une résidente s'exprime ainsi sur ce passage qu'elle a vécu difficilement :

Résidente : Au début j'y ai pensé parce que on a du mal à s'habituer moi j'avais du mal à m'habituer mon handicap²

Professionnelle 2 : Hm hm c'est une étape à passer

Résidente : Ouais à passer mais après quand on réfléchit on dit 'y a pas d'autre solution

Professionnelle 2 : Hm hm

¹ Nom de famille du résident anonymisé.

² Langage parlé.

Résidente : Chez moi impossible parce que même si on a des aides mais on peut pas

Professionnelle 2 : Ouais

Résidente : J'pourrais pas la maison elle n'était pas adaptée à ce fauteuil et les enfants j'irai pas, c'est pas qui sont, ils sont pas méchants, ils sont très gentils mes garçons

Professionnelle 2 : Mais chacun sa place

Résidente : J'pensais pas oui chacun sa place voilà alors je non je ma place elle est là puis après petit à petit on accepte quand on voit euh des choses qui nous font plaisir on accepte, on accepte

Professionnelle 2 : Mais c'est bien³

D'autre part la souffrance des personnes âgées s'exprime ainsi sur plusieurs plans. Elle peut bien entendu être physique comme dans cet extrait :

Professionnelle 1 : <((en descendant la résidente dans son lit)) on descend voilà terminus ça y est>

Professionnelle 2 : Ça y est

Résident : **J'ai mal**

Professionnelle 2 : Bah ouais <((en retirant la ceinture)) ça fait mal j'comprends bien hop>⁴

Mais elle peut être aussi émotionnelle :

Professionnelle 2 : Bah oui à tout à l'heure

Professionnelle 1 : A tout à l'heure Madame L

Résidente ((se met à pleurer))

Professionnelle 2 : Vous êtes pas bien ? Pourquoi ? Vous voulez que j'ouvre votre persienne ?⁵

Au passage en établissement s'ajoute également comme exprimé précédemment par la résidente, une acceptation de la dépendance, un renoncement forcé à l'autonomie à cause d'une pathologie par exemple. Ce changement de perception de soi et ce nouveau lieu de vie peuvent également entraîner des pensées suicidaires chez la personne âgée :

Résidente : Energie pfo ! 'ttendez j'ai pas mon mouchoir non j'voudrais finir euh, finir ma vie euh comme elle doit être finie encore aussi comme j'veus ai dit on au début on a du mal à s'habituer et les garçons ils m'ont ramené un gâteau et y avait un couteau dedans 'y avait un couteau ou qui fallait j'sais pas moi qui ont mis le couteau mais un couteau même il était cassé ce cou-

³ Extrait de l'élément du corpus n°55a.

⁴ Extrait de l'élément du corpus n°46.

⁵ Extrait de l'élément du corpus n°45.

teau là et puis je l'avais laissé traîner là et Rémi il m'a vu qu'est-ce qui fait ce couteau-là ? Il savait bien que c'était pas un couteau d'ici

Professionnelle 2 : Hm hm

Résidente : J'ai dit bah c'est pour euh couper mon gâteau et puis ça peut me servir j'dis, alors lui il dit servir à quoi ?

Professionnelle 2 : Vous y pensez des fois ?

Résidente : Au début j'y ai pensé parce que on a du mal à s'habituer moi j'avais du mal à m'habituer mon handicap⁶

Ici la résidente fait référence aux pensées suicidaires en étant au sein de l'Ehpad en faisant allusion à un discours qu'elle a eu avec un professionnel sans jamais le mentionner directement, par pudeur. Dans un contexte de soin et de fin de vie, les professionnels doivent aussi prendre en compte les menaces d'une mise en danger volontaire. Rappelons rapidement que « le suicide des plus de 65 ans représente près de 30 % du total des suicides » (Sauveur, 2013 : 150). Les menaces sont ainsi omniprésentes dans un Ehpad, parce qu'il s'agit évidemment d'un établissement d'accompagnement de fin de vie pour les personnes âgées mais également à cause des problématiques graves qui engendrent l'admission dans ce type d'établissement comme le fait de quitter son domicile, de faire face à une maladie débilitante, de renoncer à son autonomie et d'accepter sa dépendance.

6.1. La fin de vie et l'empathie des professionnels

En reprenant la transcription précédente (n° 55a), nous pouvons nous rendre compte que ce sont les réactions des professionnels sur le plan langagier qui ont dissuadé la résidente de passer à l'acte en mettant fin à ces jours :

Résidente : J'pensais pas oui chacun sa place voilà alors je non je ma place elle est là puis après petit à petit on accepte quand on voit euh des choses qui nous font plaisir on accepte, on accepte

Professionnelle 2 : Mais c'est bien

Résidente : Vous savez même ceux qui lavent ici euh très, très gentilles 'y en a un là bah euh à (*barbouiller*)⁷ il était là euh Émile très, très, très gentil, j'sais pas **ses paroles euh très douces comme ça** et

Professionnelle 2 : Bah c'est bien

Résidente : On est content vous savez on dit on dit on est vieux j'ai 88 ans au mois d'octobre quatre-vingt-huit ans encore un jeune qui vous qui vous il vous regarde il vous

⁶ Extrait de l'élément du corpus n°55a.

⁷ Mot incertain.

Professionnelle 2 : Il vous considère
Résidente : Ouais ouais ouais un p'tit peu oui comme ça
Professionnelle 2 : C'est important de
Résidente : Alors ça enlève le, les choses mauvaises qu'on pense
Professionnelle 2 : Hm hm j'comprends

C'est l'empathie exprimée par le professionnel sous la forme de paroles « gentilles et douces » qui a dissuadé la résidente. L'empathie est une notion importante dans l'aide aux personnes âgées. Elle demeure ainsi centrale dans la réflexion de Ploton⁸ (cité par Robichaud, 2009) qui la met en relation avec la création d'un contact de qualité avec les personnes âgées notamment celles qui souffrent de la maladie d'Alzheimer :

- Soutenir l'attention par la qualité des « feed-back » :
 - empathie maxi (présence intellectuelle sans failles, il est unique au monde) ;
 - savoir toucher et recourir à un contact physique expressif et chaleureux.
- Se montrer rassurant :
 - position physique basse (s'accroupir si besoin) ;
 - attitude et geste miroirs des siens ;
 - ne pas crier (éviter de forcer sur les aigus) ;
 - ne pas les mobiliser sans leur parler (Robichaud, 2009 : 135).

Nous constatons que ces recommandations abordent le langagier en indiquant par exemple « soutenir l'attention par la qualité des 'feed-back' » dont on peut imaginer qu'il s'agit de feed-back oraux puisque l'empathie et une présence intellectuelle sont mentionnées en justification après. Ces recommandations abordent également l'action en indiquant des gestes, des actions du professionnel comme ici avec la « position physique basse » qui vise à se montrer rassurant. C'est d'ailleurs tout l'intérêt d'avoir mis en parallèle notre corpus avec les actions des professionnels puisqu'il demeure impossible d'envisager le langage sans les actions dans l'analyse de la pratique professionnelle.

6.2. Pistes de réflexion didactique pour l'appropriation du concept d'empathie dans les formations en langue

De nombreux travaux se sont intéressés à la mise en place d'une approche interculturelle. Ces dernières années, cette approche a suscité de nombreuses polémiques et des avis parfois opposés, la notion d'interculturel selon Pu-

⁸ Psychiatre et professeur en gériatrie.

ren est devenue un « un concept [...] qui se relève hautement simplificateur, et qui est devenu complètement flou » (2011, [en ligne]). Il faudrait ainsi selon lui, resserrer autour des représentations qui étaient le cœur du travail d'une approche interculturelle. Or de nombreux chercheurs pensent qu'une approche strictement comparative de la culture d'origine et de la culture cible n'est pas suffisante pour opérer un changement des représentations, Dervin (2013) parle même d'un « différentialisme à outrance ». La démarche interculturelle telle que théorisée et conceptualisée par Mangiante (2011, 2014) se base ainsi sur de précédents travaux et réflexions dont ceux communs de Abdallah-Preteceille et Porcher (2001 : 57) : « Il appartient à chaque sujet de mettre en œuvre le parcours selon lequel l'altérité est inscrite en lui, comme lui porte sa trace dans l'autre ». Elle permet d'aborder des pratiques socio-culturelles ou comme ici des concepts culturellement situés comme l'empathie avec des apprenants étrangers afin qu'ils puissent l'intégrer comme connue et appréhensible au sein de la pratique professionnelle dans leurs interactions par exemple.

Cette démarche interculturelle se déroule en 4 étapes :

- l'approche contrastive consiste en la comparaison entre la culture d'origine et la culture cible afin de faire prendre conscience à l'apprenant de la diversité culturelle ;
- l'intercompréhension culturelle consiste en une approche que l'on pourrait dire plus objective : il s'agira pour le formateur de mettre en évidence ce qui, à travers les différences culturelles reste stable ou commun (l'empathie est ainsi vraisemblablement transversale à toutes cultures voire certaines espèces animales, même si elle ne s'exprime pas exactement de la même manière d'une culture à l'autre) ;
- l'étape de l'empathie désigne une étape à travers laquelle les apprenants peuvent expérimenter une situation empreinte de culture tout comme les locuteurs natifs à travers une activité de production orale ou écrite ;
- la phase finale de reconstruction de la représentation de la culture étrangère et de la culture d'origine passe par une sorte de mise à distance et de vision d'ensemble de la part de l'apprenant étranger dans le cadre d'une réflexion à la fois sur la culture d'origine et sur la culture étrangère.

7. Mise en place d'une démarche interculturelle autour du concept de l'empathie

La démarche interculturelle se servira de documents authentiques qui sont issus de la récolte de données (utilisés tels que ou modifiés) dans un souci de concision et de cohérence avec les impératifs de la démarche interculturelle. Les apprenants devront être d'un niveau minimum B2 et suivre la formation en langue en parallèle de leur expérience professionnelle ou stage.

7.1. Approche contrastive

Dans cette étape, nous nous servons de plusieurs conversations entendues en Ehpad. Il s'agira de comprendre comment le professionnel exprime de l'empathie en validant les propos de la résidente, en la valorisant ou encore en exprimant sa capacité de comprendre ce que la résidente ressent. Il s'agira ensuite de placer l'apprenant dans une forme de réflexivité sur son comportement professionnel lorsqu'il se retrouve dans ce genre de situation en comparant son expression de l'empathie dans de telles situations. Dans cet extrait de conversation modifié l'empathie est clairement présente chez la professionnelle :

Conversation 1

Résidente : Vous savez je n'ai pas très bien vécu mon arrivée à l'Ehpad mais je n'avais plus le choix, je ne pouvais être à la maison toute seule avec mon AVC.

Professionnelle : C'est une étape à passer, ce n'est pas évident.

Résidente : Mes enfants ne pouvaient pas me prendre chez eux, ils vivent leurs vies, ils travaillent, pareil pour mes petits-enfants.

Professionnelle : Je comprends.

La résidente se met à pleurer

Professionnelle : Il ne faut pas pleurer Marie-Hélène, vous n'aviez pas d'autre choix, qu'est-ce que je peux vous ramener ? Vous voulez de l'eau ?

Résidente : Non, je suis une charge à mon âge, je ne peux plus rien faire.

Professionnelle : Mais non, il ne faut pas dire ça, on passe des bons moments ensemble, vous vous rappelez quand vous avez fait des beignets polonais avec Émile ?

Résidente : Il m'avait aidée.

Professionnelle : Vous nous aidez pour arroser les fleurs également.

Résidente : C'est vrai j'avais déjà des géraniums chez moi, mon mari les aimait bien.

Questions :

Comment la professionnelle rassure-t-elle la personne âgée ?

Comment auriez-vous rassuré la personne âgée ?

Constatez-vous des différences entre votre comportement dans ce genre de situation et celui de la professionnelle ?

7.2. Intercompréhension culturelle

Pour cette étape nous nous baserons sur un article du journal anglophone, *The Week* datant du 10 janvier 2015 écrit par Karina Martinez-Carter. Cet article que nous avons entièrement traduit, aborde la manière dont les personnes âgées sont traitées dans le monde en fonction des différentes cultures. Ce qui demeure intéressant dans cet article, est qu'il universalise le concept de solidarité envers les aînés ce qui peut résonner chez des apprenants de presque toutes les cultures. En effet l'étape de l'intercompréhension culturelle s'apparente à un processus « transculturel » tel que défini par Puren (2013 : 10) :

Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim), celui qui sous-entend tout « l'humanisme classique » ou encore actuellement, la « philosophie des droits de l'homme » capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain.

Il permet ainsi tout à la fois de mettre en valeur une préoccupation mondiale qui peut rentrer en résonance avec l'apprenant étranger, celle de prendre soin des personnes âgées mais il permet également de mettre en parallèle comment cela se traduit en fonction de différentes cultures (solidarités familiales, dispositifs publics de soutien, etc.).

Comment les personnes âgées sont traitées dans le monde

[...]

Une nouvelle « loi sur les droits des personnes âgées » adoptée en Chine pointe du doigt les enfants adultes, les avertissant de « ne jamais négliger ou snober les personnes âgées » et exigent qu'ils rendent souvent visite à leurs parents âgés, quelle que soit la distance à laquelle ils vivent. La loi comprend également des mécanismes d'application : les enfants qui ne parviennent pas à se rendre chez leurs parents encourrent des sanctions potentielles allant d'amendes à des peines de prison.

Si la loi sur les droits des personnes âgées en est un exemple, les relations parent-enfant chinoises sont devenues un peu compliquées ces derniers temps. Les cultures orientales comme celle de la Chine adhèrent à la tradi-

tion confucéenne de « piété filiale », qui donne la priorité à l'unité familiale et valorise les aînés avec le plus grand respect. Mais l'industrialisation rapide de la Chine a forcé les gens à affluer vers les zones urbaines pour travailler, ce qui a poussé de nombreux enfants adultes à s'éloigner davantage de leurs parents, qui restent souvent dans les zones rurales.

La façon dont les cultures perçoivent et traitent leurs personnes âgées est étroitement liée à leurs valeurs les plus importantes. Ici, un échantillon du traitement du vieillissement dans différentes cultures à travers le monde :

Corée : Célébrer la vieillesse

Non seulement les Coréens respectent les personnes âgées, mais ils les célèbrent aussi. Pour les Coréens, les 60^e et 70^e anniversaires sont des événements marquants de la vie, qui sont commémorés par des fêtes et des fêtes de famille à grande échelle. Comme dans la culture chinoise, l'attente universelle en Corée est que les rôles s'inversent une fois que les parents vieillissent, et qu'il est du devoir d'un enfant adulte de prendre soin de ses parents.

[...]

France : Les parents aussi protégés par la loi

Il est difficile d'imaginer qu'une telle loi sur les droits des personnes âgées soit une priorité législative dans de nombreuses cultures occidentales. La France a cependant adopté un décret similaire en 2004 (article 207 du Code civil) obligeant ses citoyens à rester en contact avec leurs parents gériatriques. Il n'a été promulgué qu'à la suite de deux événements troublants : l'un était la publication de statistiques révélant que la France avait le taux de suicide de retraités le plus élevé d'Europe, et l'autre était les conséquences d'une vague de chaleur qui a tué 15 000 personnes – pour la plupart des personnes âgées, et dont beaucoup étaient mortes depuis des semaines avant d'être retrouvées⁹ (Martinez-Carter, [en ligne], 2015).

La lecture du texte est guidée par les questions suivantes :

- 1) En quoi toutes les cultures se rejoignent-elles dans la prise en charge des personnes âgées ?
- 2) Dans votre culture, comment sont traitées les personnes âgées, quelle est leur place ? Existe-il également des lois pour les protéger ?

Dans cette étape, il s'agit de mettre en évidence ce qui reste stable ou commun aux différentes cultures pour faire prendre conscience aux apprenants, que globalement toutes les cultures se préoccupent de leurs personnes âgées quand bien même cela peut prendre diverses formes voire réglementations sur le plan légal.

⁹ Martínez-Carter K. (2015), *How the elderly are treated around the world*. On-line <https://theweek.com/articles/462230/how-elderly-are-treated-around-world> [consulté 15.09.2021].

7.3. L'étape de l'empathie

Dans cette étape nous mettrons les apprenants à la place des locuteurs natifs. Par groupe de deux, en s'appuyant sur les données obtenues lors de la première étape, les apprenants joueront tour à tour le rôle d'une personne âgée et d'un professionnel. Pour le rôle de la personne âgée, une fiche sera donnée qui précisera l'état d'esprit du résident au moment de l'interaction avec le professionnel, l'apprenant qui jouera le rôle du résident devra ainsi simuler une situation de détresse plus ou moins profonde. Toutes les situations sont basées sur des situations réelles issues du corpus récolté en Ehpad.

Situation 1

Madame Violette vient d'arriver en Ehpad. Elle semble fragile et a du mal à se faire à son nouvel environnement.

Situation 2

Monsieur Abbas revient de l'hôpital. Il se sent faible et d'autant plus dépendant, il exprime des regrets d'être allé à l'hôpital en pensant que son état s'est empiré depuis.

Situation 3

Madame Nowak exprime de la détresse à cause d'un soin qui s'est mal passé le matin même : un soignant est entré par erreur dans sa chambre alors qu'elle se faisait aider par une soignante pour sa toilette.

7.4. Reconstruction de la représentation de la culture étrangère et de la culture d'origine

S'agissant de futurs professionnels déjà insérés en contexte professionnel par le biais de stages ou d'une formation continue, il semblerait intéressant de faire un retour sur l'expérience en contexte réel. Les apprenants reviendront dans cette étape sur la manière dont ils ont géré des situations requérant une forme d'empathie verbale. Sous la forme d'une discussion commune, un retour sera fait sur les premières étapes de la démarche et la manière dont elles ont pu opérer (ou non) une reconstruction de la représentation de la culture étrangère et de la culture d'origine dans leurs rapports face à ce genre de situations.

Cette démarche interculturelle n'est bien entendu que suggestive, elle pourra s'adapter en fonction des besoins des apprenants tant au niveau du choix des documents authentiques que dans l'expression de l'empathie sélectionnée. La connaissance de la culture des apprenants et futurs professionnels pourrait ainsi modifier les activités moins généralistes et plus orientées vers les besoins du groupe. Dans le cadre d'apprenants issus de « peuples faiblement communicatifs » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 78), l'étape de l'empathie et les jeux de rôles pourraient faire l'objet d'une préparation supplémentaire voire d'un retour possible sous la forme d'une auto-évaluation. La démarche devra en revanche toujours se baser sur des situations et des interactions réelles afin d'éviter le risque de sembler superficielle voire fabriquée.

8. Conclusion

L'empathie est donc une notion essentielle dans l'accompagnement de la fin de vie. Elle participe à des besoins qui vont au-delà des besoins primaires et prend notamment part à la restauration de l'estime de soi de la personne âgée souvent fragilisée. Le formateur en langue, s'il est éloigné du domaine du soin, doit ainsi prendre en compte les compétences interculturelles qui peuvent être en jeu dans la pratique professionnelle. Le Français sur Objectif Spécifique prend ainsi la direction d'une compréhension de la pratique professionnelle qui comprend les besoins langagiers et les compétences interculturelles contextualisées et nécessaires à la pratique. La proposition faite autour d'une démarche interculturelle par rapport à l'empathie montre à la fois que ce concept culturellement situé est didactisable dans le contexte d'une classe de langue et qu'un changement de représentation de la culture d'origine et de la culture cible est sans doute possible.

Si en 2015, 44 % des Ehpad déclaraient déjà rencontrer des difficultés de recrutement (DREES, [en ligne], 2018 : 3), la piste du recrutement de personnels étrangers issus de l'immigration (ou non) pour faire face aux besoins du secteur de l'aide aux personnes âgées dépendantes semble donc être une piste viable et envisageable. Si des formations dans le domaine de l'aide aux personnes âgées peuvent tout à fait être adaptées à des niveaux inférieurs et ce, dès le niveau A1 dans la gestion de situations relativement simples. Il nous semble ici que la gestion seule des situations les plus sensibles telles que l'agressivité ou une extrême tristesse requérant une adaptation à l'état émotionnel de son interlocuteur dans l'intégration de formulations traduisant l'empathie devraient être réservés à des niveaux supérieurs. Il reste que ce secteur offre la possibilité d'un travail en équipe notamment dans

les situations les plus difficiles et donc de l'intégration à tous niveaux de personnes qui seraient issues de l'immigration.

Parmi les limites signalées du travail de recherche, nous insistons sur le fait que la démarche interculturelle proposée ne se préoccupe ici que de l'empathie verbale or celle-ci ne s'exprime bien évidemment pas qu'à travers ce seul biais. Nous considérons ainsi qu'il est le rôle d'un formateur en langue de s'intéresser à l'expression verbale de l'empathie mais que l'empathie non verbale dépasse quelque peu les compétences et la fonction du formateur en langue. L'empathie passe effectivement par des gestes, des postures compréhensibles dans une culture donnée (mais peut-être pas dans une autre), si la perspective actionnelle envisageait déjà le langage et l'action, est-ce le rôle du formateur en langue de s'intéresser à l'empathie strictement non verbale ?

Par ailleurs, si l'empathie joue un rôle déterminant dans la gestion de l'accompagnement de la fin de vie de la part des professionnels du soin et de l'aide, elle dépend de facteurs qui dépassent l'acculturation à un concept culturellement situé. Selon l'histoire personnelle, la personnalité du professionnel (qu'il soit d'origine étrangère ou non), l'empathie ne s'exprimera pas de la même manière chez tous les individus. En plus d'un facteur culturel s'ajoute aussi un facteur personnel et intrinsèque à l'individu difficilement prévisible. Néanmoins, bien que le formateur en langue n'ait évidemment pas prise sur la personnalité d'un individu ou encore son histoire personnelle, son rôle de médiateur culturel le pousse à comprendre les compétences interculturelles dont aura besoin l'apprenant. Ainsi la validation des propos du résident, sa valorisation par le professionnel, l'expression de sa capacité de compréhension font partie d'une forme d'empathie exprimée verbalement qui se révèle indispensable à l'accompagnement de la personne âgée. Les formations en langue destinées à des professionnels dont le comportement langagier est en partie déterminé par une forme d'acculturation à des concepts culturellement situés, nous poussent ainsi à une collaboration plus étroite avec le milieu professionnel mais surtout à une réflexion orientée sur la pratique. C'est par ailleurs d'autant plus vrai lorsque la gestion de problématiques graves comme le suicide ou la fin de vie dépendent de l'intégration de ces concepts. Nous espérons que le présent article dans ses ouvertures et ses limites permettra une discussion future à la fois sur la fonction et les limites du formateur en langue mais également sur la relation entre la culture d'origine et la culture cible en particulier dans les formations en langue destinées au milieu professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2e éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Beaulieu M.-B., Holstensson L., Rioufol M.-O. (2010), *L'aide-soignant en service de gériatrie – Soins, communication et besoins affectifs*. Paris : Masson.
- Dervin F. (2013), *Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévitable en FLE*. « Le Français dans le monde. Recherches et applications », n°53, 105–112.
- DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) (2016), *Les conditions de travail en EHPAD vécues comme difficiles par des personnels très engagés*. « Les dossiers de la DREES », n°5. Online : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dd05.pdf> [consulté 29.04.2020].
- DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) (2018), *Le personnel et les difficultés de recrutement dans les EHPAD*. « Études & résultats », n°1067. Online : https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er_1067.pdf [consulté 29.04.2020].
- Fillon T. (2019), *Emploi en France : Dans quels secteurs les réfugiés trouvent-ils le plus un emploi ?* Online : <https://www.infomigrants.net/fr/post/17982/emploi-en-france-dans-quels-secteurs-les-refugies-trouvent-il-le-plus-un-emploi> [consulté 14.02.2020].
- Kerbrat-Orecchioni C. (1996), *La conversation*. Paris : Seuil.
- Mangiante J.-M. (2011), *L'expression du temps comme marqueur culturel : vers une approche interculturelle de l'enseignement des temps verbaux du FLE*, (in :) Goes J. (dir.), Temps, aspects et classes des mots : études théoriques et didactiques. Arras : Artois Presses Université, 13–34.
- Mangiante J.-M. (2014), *La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ?* (in :) Meunier O. (dir.), Cultures, éducation, identité. Reconstitutions socioculturelles, transculturalité et interculturalité. Arras : Artois Presses Université, 121–233.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Puren C. (2011). *Les « représentations », un concept de plus en plus fumigène*. Online:<https://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-repr%C3%A9sentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumig%C3%A8ne/> [consulté 09.06.2023].
- Puren C. (2013), *La compétence culturelle et ses composantes*. « Savoirs et Formations », n°3, 6–15.
- Robichaud V. (2009), *Accueillir les besoins psychiques de l'adulte vieillissant*. Montréal : Chronique Sociale.
- Trivalle C. (2016), *Gérontologie préventive – Éléments de prévention du vieillissement pathologique*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Sauveur Y. (2013), *Images de la vieillesse dans la France contemporaine : Ambiguïtés des discours et réalités sociales*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.

Received: 31.01.2023

Revised: 20.04.2023

Marta Wojakowska

Université de Varsovie

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Les rencontres virtuelles – une nouvelle opportunité de redéploiement international pour l’enseignement du français de la diplomatie ?

Virtual meetings – a new opportunity for the international redeployment of the teaching of French for diplomats?

The aim of this article is to investigate student perception of distance learning in “French for diplomats”, as well as to observe whether and to what extent recent developments in virtual learning environments in language learning have proven effective and may have promoted international collaboration. The study, carried out in 2021/2022 at the Institute of Romance Studies of the University of Warsaw, revealed that a significant proportion of students with experience of the “French for diplomats” distance course are very satisfied with the virtual courses. After observing the encouraging reactions of learners during the course, we decided to carry out our research on their experiences. We started from the premise that distance learning of the language for specific purposes could be beneficial to the learning process. Our reflections focused mainly on building intercultural competence, but also on the changing representations of the profession of diplomat and, consequently, on the opportunities that virtual courses open. It was found that the shift from face-to-face to digital has given teachers new tools and modalities that enrich the quality of the lesson. The teaching of specialized languages such as “French for diplomats” can nowadays include videoconferencing with a diplomat



based in Guatemala or Brussels. Thus, the abandonment of face-to-face lessons has given back pedagogical freedom and helped teachers look for original solutions.

Keywords: globalization, intercultural competence, language for specific purposes, education in the pandemic, traditional classrooms, virtual classrooms

Słowa kluczowe: globalizacja, kompetencja interkulturowa, język specjalistyczny, nauczanie podczas pandemii, wirtualna klasa

1. Introduction

La pandémie de COVID-19 a été d'ampleur mondiale. Cette crise sanitaire a eu entre autres effets d'accroître l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en particulier dans l'enseignement universitaire (Karsenti et al., 2020 ; Sujecka-Zajac, 2021). Si ces technologies ne datent pas d'hier (Albero et Thibault, 2006 ; Soffer et Cohen, 2019), la nécessité de passer à distance d'un jour à l'autre a certainement encouragé la réflexion sur les nouvelles manières d'enseigner en utilisant le numérique¹.

Cela concerne également les langues de spécialité pour lesquelles la généralisation de l'enseignement à distance a ouvert des opportunités à l'échelle intercontinentale, avec des innovations multiples de l'ordre de l'adaptation à la distanciation imposée par la pandémie (Karsenti et al., 2020). Ces adaptations imposées par les circonstances ont montré que l'éloignement physique n'était pas toujours synonyme de perte de qualité en matière de pédagogie universitaire – notamment dans des domaines nécessitant une importante communication entre pays éloignés, comme celui des relations internationales et de la diplomatie. Nous faisons même l'hypothèse, qu'une fois passée la pandémie, et dans une perspective globale, les usages numériques développés par temps de crise peuvent être tenus pour des améliorations de la qualité de l'enseignement des langues de spécialité.

Au moyen d'une recherche-action sur le terrain, conduite auprès d'étudiants de l'Université de Varsovie pendant 12 mois d'apprentissage en ligne, nous aborderons les avantages de l'enseignement à distance du français de la

¹ Chaque université, institut ou école a trouvé sa propre façon d'enseigner en ligne pendant une pandémie. Ainsi, par exemple à l'université de la région des Grandes Plaines, aux États-Unis, des professeurs ont utilisé avec succès le logiciel *Twine* à engager des apprenants d'écrire et de partager des histoires non linéaires aux leçons de gestion et de marketing (Kervyn et al., 2020), à l'université de Varsovie en Pologne, les cours de russe ont été enseignés en ligne via *télépont* (Wojakowska, Sosnowski, 2023), d'autres centres (p.ex. British Council Warsaw) ont eu recours à *Padlet*, *Powtoon* ou *Explain Everything*.

diplomatie ainsi que du degré de satisfaction des apprenants ayant participé au cours. Notre objectif sera de montrer comment un dispositif numérique de rendez-vous avec des professionnels et/ou des pairs situés dans un autre pays peut être une bonne option pour renforcer la compétence interculturelle et améliorer l'enseignement des langues de spécialité.

2. Un regain d'intérêt pour l'enseignement des langues tourné vers un usage spécialisé. Le cas du français de la diplomatie en Pologne

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble nécessaire de souligner qu'au cours des dernières années, l'enseignement supérieur des langues étrangères s'est vu de plus en plus connecté avec différentes disciplines. En effet, la professionnalisation des cursus universitaires ainsi que la centration sur l'apprenant et ses besoins conduisent de fait à un enseignement des langues tourné vers un usage spécialisé. À cela s'ajoute la mondialisation qui a modifié les conditions dans lesquelles les langues étrangères sont enseignées, apprises et utilisées.

Pour ce qui concerne la Pologne, l'enseignement officiel des langues de spécialité est assuré à partir de l'éducation secondaire, et particulièrement dans des établissements ayant un profil professionnalisant. À partir de 2012, suite à la loi introduisant le Cadre National des Certifications (CNC) dans l'enseignement supérieur en Pologne, tout établissement d'éducation supérieure est libre de concevoir des cursus académiques et d'élaborer des programmes d'études novateurs selon sa propre vision à condition d'y appliquer la méthodologie du CNC (Sowa, Djordjevic, Komur-Thilloy, 2015 : 140). À l'Université de Varsovie, l'un des travaux dirigés proposés aux étudiants de troisième année de l'Institut d'études romanes est le français de la diplomatie². Ce TD est destiné à des étudiants polonais au niveau B2 souhaitant améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles de manière à maîtriser les échanges politiques et diplomatiques à l'international. Il en résulte, sur le plan pédagogique, un ensemble de tâches langagières qui sont proposées aux apprenants afin de les familiariser avec la diplomatie culturelle, le protocole diplomatique, la façon de négocier dans un environnement interculturel et plurilingue, la prise de parole en public ou la lutte contre les stéréotypes dans le monde diplomatique.

Au vu de ce programme s'impose non seulement la connaissance des compétences communicatives, des savoirs procéduraux et théoriques mais

² Parmi d'autres cours proposés par l'Institut d'études romanes nous trouvons : *le français de la médecine, le français du tourisme, le français scientifique et technique, le français juridique, etc.*

avant tout le renforcement de la compétence interculturelle. Il s'agit ici de la capacité à comprendre autrui qui nécessite de la part de l'apprenant un effort de décentration et de réévaluation de ses attitudes envers l'autre en se mettant à sa place, c'est-à-dire en adoptant son point de vue sur le monde, mais sans nécessairement y adhérer (Schmitt, 2023 : 35).

3. Formation de la compétence interculturelle – rencontres interculturelles

L'approche interculturelle est devenue, à l'époque de la mondialisation des échanges, un des principes fondamentaux dans l'éducation linguistique en Europe. Jusqu'à l'avènement d'Internet, l'interculturalité dans l'enseignement des langues étrangères reposait principalement sur la présentation et la discussion de données sur le pays d'apprentissage de la langue et sur la relativisation de ses propres croyances, valeurs et significations (Mangenot et Zourou, 2007 : 2). C'était surtout visible dans une classe endolingue où les enseignants organisaient les exercices en paires et en groupes, les jeux de rôle, les projets de groupe, les jeux de simulation et d'autres activités qui aidaient à développer la compétence interculturelle. Aujourd'hui, Internet encourage le passage d'une *culture objet* à une *culture en acte* (Abdallah-Preteceille, 1996 : 32). La compétence interculturelle peut être enseignée de manière active. En effet, la découverte et la compréhension d'une autre culture ne sont pas le résultat d'une expérience statique mais d'un processus dynamique de construction collective et ce processus se réalise le mieux en contact. Il paraît évident qu'une seule multiplicité de matériaux ne permet pas d'améliorer la compréhension. Les relier est toujours nécessaire pour créer une dynamique qui permet aux étudiants de développer une connaissance et une compréhension plus profondes des cultures de chacun pour atteindre les objectifs souhaités.

La communication interculturelle s'intéresse aux phénomènes de communication entendus comme « une rencontre, une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication » (Hsab, Stoiciu, 2011 :10). Ce type d'échange est plus facilitant que des lectures ou des récits empruntés, dont l'arrière-plan reste souvent opaque, si on n'est pas en contact direct avec un natif. C'est le mérite d'un programme comme *Cultura* (1997) d'engager le débat entre pairs pour éclairer des documents ou des statistiques, entre classes jumelées. En 1997, une équipe d'enseignants de français à Massachusetts Institute of Technology a proposé une approche comparative interculturelle (*Cultura*) qui permet à des étudiants français et américains d'élaborer progressivement et collaborativement

leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture en un processus dynamique et interactif de construction réciproque³.

En 2002, on a créé le programme *NIR School of the Heart* qui contribuait à une intégration des Juifs Israéliens, Palestiniens et Jordaniens. L'objectif du projet était une meilleure communication des étudiants intéressés par la médecine. Les apprenants se sont rencontrés pendant deux semaines en Israël et en Jordanie et ont utilisé l'anglais pour collaborer les uns avec les autres sur des projets liés à la santé. Outre la maîtrise de contenus spécifiques, l'un des objectifs du projet était de favoriser la compréhension interculturelle et de réduire les préjugés et les stéréotypes par le contact (Kadushin et Livert, 2002).

Il y a également des projets et initiatives qui visent la meilleure compréhension de la compétence interculturelle parmi les enseignants comme celui *télépont* organisé à l'école des langues de l'Université de Varsovie (2020-2022)⁴. Dans le même esprit d'échange à distance, nous avons proposé des rencontres virtuelles, pour accéder efficacement aux arrières plans des métiers de la diplomatie.

4. Les rencontres virtuelles en français de la diplomatie : cadre d'ensemble et exemplification

Notre projet de télécollaboration a été organisé en 2021 et 2022. Nous avons consacré 15 heures de 30 heures de cours du français de la diplomatie aux rencontres virtuelles avec des apprenants étrangers de différents établissements (Université de Tbilissi, l'Université La Luiss de Rome, Institut français de Milan) et diplomates travaillant dans des institutions internationales⁵. La vocation du projet était double : produire en langue française et échanger sur le plan culturel.

³ <https://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html#anchor384743> [consulté 30/10/2023].

⁴ Un projet « télépont » à l'Université de Varsovie est une plateforme éducative mise en place par une équipe internationale d'enseignants de langues étrangères collaborant dans le cadre d'un projet Erasmus+ (<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/35627/32495>) [consulté 30/10/2023].

⁵ Nos invités : Julian Wiczorkiewicz, diplomate polonais travaillant dans le bureau de la délégation permanente de la République de Pologne auprès de l'OTAN; Alaa Jadallah, diplomate palestinienne s'occupant des relations culturelles à l'Ambassade de Palestine à Varsovie, Rémy Berzin, diplomate français travaillant pour l'Organisation internationale de la Francophonie et s'occupant de la coopération avec les Balkans ; Joaquim Torrinha, fonctionnaire portugais travaillant pour l'Organisation pour les Migration (l'ONU) au Guatemala.

Notre cours de français de la diplomatie a été donné en ligne en mode synchrone sur la plateforme Zoom. Tout en gardant à l'esprit que les attraits du numérique ne doivent pas occulter le rôle central du scénario pédagogique, les apprenants travaillaient avec des dossiers laissés préalablement sur Google Classroom. Ainsi, les étudiants participant à notre TD de français de la diplomatie ont pu échanger leurs observations et points de vue sur les tâches et sujets préparés par les enseignants. Les thèmes portaient sur les relations économiques entre deux pays (la Pologne et l'Italie), sur l'image de la diplomatie culturelle dans les pays européens et caucasiens ainsi que sur le rôle des organisations non gouvernementales dans les pays de l'UE. Nous avons élaboré des activités composées de tâches globales et détaillées. Ces premières consistaient à analyser des documents authentiques ce qui encourageait les apprenants à établir des liens entre différents types de documents. Les tâches plus précises donnaient la possibilité aux étudiants d'aller au-delà de documents spécifiques, de soulever des questions, d'établir des réflexions collectives, de faire des synthèses, de s'interroger de façon à toujours aller plus loin. Dans de petits groupes, les apprenants polonais, géorgiens et italiens ont eu la possibilité de partager leur savoir, d'expliquer leur propre culture dans ses nuances et sa complexité. Les enseignants intervenaient seulement s'ils voyaient la tendance à simplifier la réalité culturelle étrangère au moyen d'une surgénéralisation ou des stéréotypes.

Les rencontres virtuelles avec des diplomates portaient sur les sujets choisis préalablement par les invités, à savoir : le rôle de l'OIM dans la crise migratoire, la promotion de la langue et la culture française, le concours diplomatique et le travail quotidien d'un diplomate. Précisons d'emblée que les rencontres avec des diplomates étaient informelles. C'était l'occasion pour les jeunes de comprendre les métiers de la diplomatie et les enjeux des pays sur des thématiques choisies. Lors de ce dialogue, les apprenants s'adressaient directement au personnel diplomatique et posaient des questions qui leur semblaient pertinentes. Ils ont également eu la possibilité de soumettre des propositions à la connaissance des intervenants. Les dialogues menés uniquement en français favorisaient l'échange informel et la création de liens avec le milieu, dont les acteurs sont souvent présentés comme réseau inaccessible. Les apprenants ont pu construire graduellement leur compréhension de ce métier.

5. Cadre de la recherche

Le dispositif d'enseignement décrit, il va de soi que l'impression favorable laissée par le travail conduit avec les étudiants ne peut tenir lieu de recherche.

Les bénéfices perçus relèvent, en pédagogie universitaire, de préoccupations fondamentales quant aux « résultats » des démarches innovantes mises en place, qui peuvent être explorés par-delà le ressenti de l’enseignant au niveau des étudiants et de l’institution académique formatrice et diplômante, selon un emboîtement de contextes bien décrits par de Ketele (2010 : 5).

Cela explique la multiplicité des questions de recherches soulevées lors de notre étude empirique :

- Q1** : Dans quelle mesure l’enseignement/apprentissage du français de la diplomatie à distance a-t-il donné aux apprenants plus de possibilités de repenser des concepts tels que *la diversité, la culture* ou *l’altérité* ?
- Q2** : Dans quelle mesure les apprenants du cours de français de la diplomatie à distance se sentent-ils mieux préparés au métier ?
- Q3** : Est-ce que les rencontres virtuelles ont-elles changé l’enseignement des langues de spécialité ? Si oui, comment et dans quelle mesure ?

Tableau 1. Questions et objectifs de la recherche

Question	n° de la question de l’enquête	Objectif de la recherche
Le cours m’a sensibilisé à la diversité entres les personnes venant de tous horizons.	Q1	<i>examiner si le cours de français de la diplomatie à distance a contribué selon les apprenants au renforcement des éléments de la compétence interculturelle</i>
Le cours m’a aidé à comprendre mieux la complexité d’autres cultures.	Q2	
Le cours a favorisé le développement du dialogue interculturel et la communication entre les personnes venant de tous horizons.	Q3	
Le cours m’a aidé à réfléchir sur certains aspects de ma propre culture.	Q4	
Le cours m’a permis de me questionner sur mes projets professionnels.	Q5	<i>examiner si le cours de français de la diplomatie à distance a aidé à mieux préparer les apprenants au métier</i>
Le cours m’a permis de développer les idées sur la carrière dans les relations internationales.	Q6	
Le cours m’a permis de comprendre mieux les aspects positifs et négatifs du métier de diplomatie.	Q7	
Le cours a renforcé mes compétences et mes connaissances dans le domaine de la diplomatie et des relations internationales.	Q8	

Question	n° de la question de l'enquête	Objectif de la recherche
Qu'est-ce que vous avez apprécié le plus dans le cours mené à distance ?	Q9	<i>les avantages et les inconvénients du cours de français de la diplomatie à distance</i>
Quels aspects du cours de français de la diplomatie à distance devraient être améliorés ?	Q10	

L'analyse du profil des apprenants nous a permis de comprendre qu'un utilisateur potentiel du français de spécialité diplomatique est un étudiant qui n'est qu'au début de sa carrière professionnelle et qui passera probablement le concours diplomatique, le concours EPSO⁶ et travaillera dans un milieu interculturel. La complexité de ces besoins forme la spécificité de ce public. Notre recherche a été menée auprès des étudiants polonophones (N=46). Quant au choix des participants de notre étude empirique, nous avons passé par l'échantillonnage dirigé. En effet, notre recherche ciblait les participants du cours de français de la diplomatie qui ont participé aux cours menés à distance à l'Université de Varsovie. Notre enquête a été diffusée en ligne au mois de mai 2022.

Pour réaliser notre étude empirique nous nous sommes servis d'un questionnaire d'enquête – un questionnaire écrit composé de 10 questions (8 fermées⁷ et 2 ouvertes concernant les points forts et faibles du cours), ce qui nous a permis de passer par l'approche mixte (qualitative et quantitative). Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les éléments de l'enquête suivis des objectifs de notre recherche.

6. Les résultats de l'enquête et ses principaux enseignements

Dans la partie qui suit, nous présentons l'analyse des données que nous avons recueillies lors de l'étude empirique. L'analyse englobe trois perspectives qui reflètent les objectifs de notre recherche, à savoir : le renforcement des compétences interculturelles, la réflexion sur les représentations des facettes du métier de diplomate ainsi que la réorganisation du travail des enseignants des langues de spécialité.

⁶ L'Office européen de sélection du personnel

⁷ Les participants à l'étude ont dû choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord – plutôt en accord – plutôt en désaccord – entièrement en désaccord.

Tout d’abord, regardons de plus près les éléments concernant le renforcement de la compétence interculturelle. Le tableau qui suit présente ces résultats.

Tableau 2. Développement de la compétence interculturelle

Question de l’enquête	N = 46 [%]			
	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
Le cours m’a sensibilisé à la diversité entre les personnes venant de tous horizons (Q1)	54%	44%	2%	–
Le cours m’a aidé à comprendre mieux la complexité d’autres cultures (Q2)	30%	56%	14%	–
Le cours a favorisé le développement du dialogue interculturel et la communication entre les personnes venant de tous horizons (Q3)	72%	28%	–	–
Le cours m’a aidé à réfléchir sur certains aspects de ma propre culture (Q4)	78%	13%	9%	–

Une analyse quantitative du questionnaire présenté dans le tableau ci-dessus nous permet de constater que dans la grande majorité des cas (les réponses « entièrement en accord » et « plutôt en accord » prises ensemble), pendant le confinement, les apprenants interrogés ont eu la possibilité d’enrichir leur compétence interculturelle. Seulement un petit pourcentage d’étudiants déclare ne pas avoir développé des stratégies qui leur permettraient de mieux appréhender la complexité culturelle.

Il nous semble important de souligner que le confinement obligatoire a paradoxalement poussé les apprenants et les enseignants vers le monde extérieur. Cela a mobilisé les enseignants, qui ont dû explorer un nouveau territoire pédagogique, médiatiser le cours, reconsidérer leurs matériaux pédagogiques du passé, mettre à la disposition des apprenants des ressources visant à les rendre plus curieux et éveiller leur intérêt pour le sujet. C’était également une occasion pour repenser le cours de la langue de spécialité, le rendre plus utile, plus pratique et plus fascinant. En effet, exposés aux cultures étrangères, les étudiants ont pu découvrir les cultures cibles et remarquer des ressemblances et différences entre les comportements de leurs homologues géorgiens et italiens.

En outre, il est intéressant de remarquer que plus que deux tiers des apprenants trouvent que les TD de français de la diplomatie à distance les

a aidés à réfléchir sur certains aspects de leur propre culture. Il est vrai que la rencontre avec « l'Autre » aide à éviter des incompréhensions, des distorsions, des malentendus, des rejets ou de vœux d'assimiler la culture de l'Autre à sa propre culture. Ces rencontres sont d'autant plus importantes que souvent dans l'enseignement des langues, la culture se réduit à la nourriture, les foires, le folklore et les statistiques ou à des comparaisons stériles de deux cultures. Comme l'énoncent Porcher et Abdallah-Pretceille (1998 : 9), « la diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de la propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre ».

Cette perspective d'enrichissement de la compétence interculturelle est visible dans les réponses à la question ouverte concernant les points forts du cours. La majorité des réponses données par les apprenants confirment qu'ils ont apprécié les rencontres virtuelles avec d'autres étudiants.

A23 : « Grâce aux rencontres en ligne avec le groupe italien, le cours était génial »

A42 : « Je ne savais pas qu'en Géorgie, les étudiants n'aiment pas travailler en binômes c'était plus difficile pour eux que pour nous »

A6 : « Je sais que je dois aller faire Erasmus en Italie, ils sont trop sympas les Italiens »

A41 : « Le plus cool, c'était de parler avec des étudiants géorgiens »

A29 : « Wow, j'ai découvert que les Italiens ne parlent pas français si bien que nous »

Les commentaires des personnes interrogées indiquent qu'une correspondance virtuelle entre les étudiants de même niveau sur des sujets communs à travers un cours qui les ferait voyager virtuellement à l'autre coin du monde était une occasion inédite de stimuler la communication, d'exercer la confiance en soi, tout en faisant synthétiser les informations importantes vues pendant les cours.

En réalisant notre étude empirique nous avons également voulu savoir à quel point le cours du français de la diplomatie à distance a impacté le savoir et les représentations des personnes interrogées sur le métier de diplomatie. Ci-contre nous présentons les réponses des apprenants.

L'analyse des données, que nous avons recueillies, nous permet de constater que rares sont les apprenants qui trouvent que le cours ne les a pas aidés à se préparer mieux au métier de diplomatie. Pour la plupart des étudiants, le cours a renforcé leurs connaissances du domaine et ainsi leur a permis de comprendre mieux ce qu'ils voudraient ou ne voudraient pas faire dans leur carrière professionnelle. Ce point de vue est également visible dans les réponses des apprenants à la question concernant leurs

observations relatives au travail des diplomates invités aux cours. Dans la majorité des cas, les apprenants ont mentionné dans leurs commentaires qu'ils avaient compris la complexité du travail des invités :

Tableau 3. Se reconnaître en tant que futur acteur dans le métier de diplomatie et des relations internationales

Question de l'enquête	N = 46 [%]			
	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
Le cours m'a permis de me questionner sur mes projets professionnels. (Q5)	59%	39%	2%	–
Le cours m'a permis de développer les idées sur la carrière dans les relations internationales. (Q6)	65%	27%	8%	–
Le cours m'a permis de comprendre mieux les aspects positifs et négatifs du métier de diplomatie. (Q7)	48%	24%	28%	–
Le cours d a renforcé mes compétences et mes connaissances dans le domaine de la diplomatie et des relations internationales. (Q8)	39%	37%	24%	–

A17 : « Je vois que le travail du fonctionnaire à Bruxelles est différent de ce que j'imaginai »

A9 : « Travailler dans la diplomatie me semble beaucoup plus intéressant que travailler dans le secteur public »

Les rencontres avec des acteurs professionnels du domaine ont permis de se débarrasser des préconceptions fausses. En effet, le métier de diplomate suscite bien des préjugés, voire des caricatures, nourris pendant des années par des romanciers ou des auteurs de théâtre. Des stéréotypes réduisent ce métier à une forme d'oisiveté élégante ou à une fonction similaire à celle d'agent secret. C'est pourquoi la rencontre avec des professionnels du domaine est si importante – comprendre l'essence de ce métier permettra par la suite de préparer un apprenant au travail dans la fonction publique nationale et européenne.

Enfin, des questions ouvertes concernant les points forts et faibles du cours de français de la diplomatie à distance ainsi qu'un espace de commentaires libres ont été proposés aux répondants. Deux tiers des commentaires libres plus ou moins longs confirment la tendance qui se dégage de

cette étude à savoir que les cours de français de la diplomatie menés en visioconférence ont été très bien évalués et ont permis aux apprenants de comprendre mieux l'interculturel ainsi que de se libérer des représentations erronées du métier de diplomate.

En outre, parmi les réponses des étudiants, nous pouvons lire encore que le cours à distance a développé leur confiance en soi ou a stimulé leur créativité. Nous trouvons également des mots tels que « l'autorégulation » ou « l'interaction et le travail collaboratif ». Ces réponses nient des clichés largement diffusés en ce qui concerne le déroulement des cours à distance, à savoir : « ennuyeux », « redondants », « pas innovants », « mal préparés », « pas stimulants » (Bonnéry et Douat, 2020 : 117).

Un autre élément des questions ouvertes qui a attiré notre attention, ce sont les réponses sur le rôle des diplomates invités au cours pendant la pandémie. Pour ce qui est d'indiquer « les points forts du cours », plus de la moitié des étudiants mentionnent les rencontres avec leurs collègues de différents pays ainsi que la présence virtuelle des professionnels :

- A3 : « le point le plus fort, c'étaient des rencontres avec des personnes intéressantes de pays différents »
- A10 : « la possibilité de poser des questions aux vrais diplomates »
- A37 : « parler avec des professionnels travaillant dans la diplomatie »
- A28 : « la découverte de l'univers diplomatique plus intime que dans les documents officiels »
- A39 : « J'ai noté l'adresse électronique de notre invité et je vais le contacter avant d'appliquer pour le stage BlueBook »

La virtualisation a permis une plus forte internationalisation des intervenants, une plus forte interculturalité. Des échanges constructifs, un contact privilégié entre une classe et un professionnel pour se familiariser avec le secteur des relations internationales nous semblent cruciaux au programme du cours de français de la diplomatie. Il paraît que les étudiants se sont rapprochés du milieu qu'ils connaissaient seulement des livres. Ils ont pu bénéficier des conseils de la part de professionnels (p.ex. le diplomate polonais a expliqué comment postuler pour le concours diplomatique en Pologne) ou entendre des opinions personnelles des invités sur des sujets importants (p.ex. le fonctionnaire de l'OIM a discuté avec les étudiants de l'effet de l'immigration sur le marché du travail). En raison des limites géographiques, des salles de cours surpeuplées et mal équipées, cela n'a pas été possible, quand les cours ont eu lieu en présentiel à l'Université de Varsovie.

7. En guise de conclusion

Notre article s'est donné pour ambition de montrer comment les développements récents des environnements éducatifs virtuels dans le domaine de l'apprentissage des langues ont pu favoriser la collaboration internationale en renforçant ainsi la compétence interculturelle pendant le cours de français de la diplomatie.

Au terme de notre analyse, il convient de formuler des réponses à nos questions de recherche et ainsi, de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Premièrement, les résultats de l'enquête menée auprès de 46 étudiants ont fait ressortir que le cours de français de la diplomatie à distance a apporté de nouveaux éléments culturels dans le contenu de séquences d'apprentissage, ce qui a donné aux apprenants plus de possibilités de découvrir les cultures différentes et apprendre à « parler » la culture de l'Autre. Il est important de relever que la nature et la spécificité de certains cours des langues de spécialité comme celui du français de la diplomatie nécessitent la capacité du traitement intensif des éléments culturels qui ne serait pas « une accumulation de connaissances sur les comportements de part et d'autre dans une logique comparatiste entre deux pays donnés » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 244-245).

Deuxièmement, nous avons cerné le degré de satisfaction des apprenants ayant participé au cours. L'analyse des réponses des apprenants nous permet de constater qu'ils ont particulièrement apprécié des visioconférences avec des diplomates du monde entier qui leur parlaient du travail quotidien en répondant aux questions posées par les étudiants. Comme nous avons observé, ces rencontres, stimulantes et inspirantes, ont rapproché l'enseignement de la langue de spécialité du monde professionnel. Échanger dans le monde diplomatique implique que l'apprenant a intégré la dimension interculturelle en plus de la nécessaire compétence sociolinguistique du français de la diplomatie.

Finalement, nous avons vu s'infirmer notre troisième hypothèse, selon laquelle les cours en ligne ont ouvert la voie aux nouveautés pédagogiques et ont permis d'amortir le choc éducatif lié à la pandémie. L'abandon des leçons en présence a permis un redéploiement utile des activités à l'échelle internationale, plus conforme aux échanges d'informations et de points de vue qui se réalisent concrètement entre les acteurs professionnels du domaine.

En somme, les rencontres virtuelles ont changé le monde et le monde universitaire n'y fait pas exception. Il s'est avéré que la classe virtuelle du français de la diplomatie avec toute une panoplie de moyens comme des rencontres avec les professionnels et le travail commun avec des représentants

d'autres cultures a permis de délocaliser un peu l'enseignement des langues de spécialités et ainsi a répondu le mieux aux besoins des apprenants. Il semble que le succès de certaines solutions utilisées en 2021 et 2022 soit non réversible.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille M. (1996), *Compétence culturelle, compétence interculturelle*. « Le Français dans le monde, Recherches et applications », 28–38.
- Albero B., Thibaut F. (2006), ELUE France, (in :) Conférence des Recteurs des Universités italiennes (CRUI) (Éd.), « *Les universités européennes à l'heure du e-learning : Regards sur la Finlande, l'Italie et la France* ». Online : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00194332/fr/> [consulté 30.10.2023].
- Bonnéry S., Douat É. (dir.) (2020), *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Hsab G., Stoiciu G. (2011), *Communication internationale et communication interculturelle : des champs croisés, des frontières ambulantes*, (in :) Agbobli C., Hsab G. (dir.), « *Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique* ». Québec : Presses de l'Université du Québec, 9–26.
- Kadushin Ch., Livert D. (2002), *Friendship, Contact, and Peace Education*, (in :) Salomon G., Nevo B. (eds), "Peace Education: The Concept, Principles, and Practices Around the World". Mahwah, NJ: Erlbaum, 117–126.
- Karsenti T., Poellhuber B., Roy N., Parent S. (2020), *Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives*. « Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire », 17(2), 1–4.
- Kervyn N., Gomez Zuniga R.A., Vangrunderbeeck P., Castillo Villar F.R., Cavazos Arroyo J. (2020), *Creating and Teaching an Online Business Case Study Using Twine*. « Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire », 17(2), 61–66.
- Ketele de J.-M. (2010), *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*, « Revue française de pédagogie », 172. Online : <https://doi.org/10.4000/rfp.2168> [consulté 30.10.2023].
- Mangenot F., Zourou K. (2007), *Susciter le dialogue interculturel en ligne*, « Lidil », 36. Online: <http://journals.openedition.org/lidil/2413> [consulté 30.10.2023].
- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. France : Didier.
- Porcher L., Abdallah-Preteille M. (1998), *Éthique de la diversité et éducation*. France : PUF.
- Schmitt F. (2023), *Approche interculturelle et perspective co-culturelle en français langue étrangère en contexte pédagogique hétéroglotte*. "Neofilolog", 60/1, 31–44. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.1.3> [consulté 30.10.2023].

- Soffer T., Cohen A. (2019), *Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses*, "Journal of Computer Assisted Learning", (35/3), 278–389.
- Sowa M., Djordjevic S., Komur-Thillooy G. (2015), *Enseignement des langues de spécialité en Pologne et en France. Regards croisés*, « Roczniki Humanistyczne », 63/10, 135–161.
- Sujecka-Zajac J. (2021), *Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie : comment passer de l'autre côté de l'écran ?*, « Neofilolog », 57/2, 249–264.
- Wojakowska M., Sosnowski W. (2023) *'Językowy telemost' jako nowa forma kształcenia kompetencji interkulturowej i doskonalenia warsztatu nauczyciela języka obcego*, „Neofilolog”, 60/1, 174–186.

Received: 31.01.2023

Revised: 15.10.2023

Anna Kuźnik

University of Wrocław

<https://orcid.org/0000-0002-3567-5118>

anna.kuznik@uwr.edu.pl

Natalia Paprocka

University of Wrocław

<https://orcid.org/0000-0001-8178-8116>

natalia.paprocka@uwr.edu.pl

Marcin Walczyński

University of Wrocław

<https://orcid.org/0000-0001-8666-3603>

marcin.walczynski@uwr.edu.pl

Kaja Gostkowska

University of Wrocław

<https://orcid.org/0000-0003-3305-5238>

kaja.gostkowska@uwr.edu.pl

Regina Solová

University of Wrocław

<https://orcid.org/0000-0002-7499-7769>

regina.solova@uwr.edu.pl

Report on implementing the EFFORT Erasmus+ project at the Faculty of Letters of the University of Wrocław

This paper aims to provide the Polish readership interested in translator education with the main assumptions of the Erasmus+ EFFORT project. Therefore, this contribution addresses such issues as the stages and manner of EFFORT project implementation at the Faculty of Letters of the University of Wrocław (Wydział Filologiczny Uniwersytetu Wrocławskiego; UW). Moreover, this report aims to present the intellectual outputs produced in the project along with their translations into Polish¹.

¹ The Polish EFFORT team (the authors of this report) is also preparing a second report on the EFFORT project, addressed to Polish-speaking professionals, which is planned to be published in a Polish translation journal (Kuźnik et al., in press).



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Erasmus+ EFFORT Project

In August 2023, the Polish team participating in the execution of the three-year Erasmus+ EFFORT project (reference no.: 2020-1-ES01-KA203-082579; 09.2020-08.2023) finished its work in this area. This project was implemented thanks to Erasmus+ funds obtained in the “Higher Education” sector under Key Action no. 2 – “Cooperation for Innovation and Exchange of Good Practices”, specifically under the “Strategic Partnership” action. The EFFORT project builds on an earlier NACT project (2015-2018), carried out by the PACTE research group (Autonomous University of Barcelona). The acronym “EFFORT” is derived from the English name of the project: “Towards a European Framework of Reference for Translation”; the acronym “NACT” comes from the Spanish name of the previous project: “*Nivelación de Competencias en la Adquisición de la Competencia Traductora (traducción escrita)*” (English: “Establishing Competence Levels in the Acquisition of Translation Competence in Written Translation”)².

The Polish team consisted of Anna Kuźnik (project team leader, Institute of Romance Studies), Natalia Paprocka (Institute of Romance Studies), Regina Solová (Institute of Romance Studies), Kaja Gostkowska (Institute of Romance Studies UWr), Marcin Walczyński (Institute of English Studies). As can be seen, the scholars of the two institutes mentioned above that are part of the Faculty of Letters of UWr collaborated in the team.

The project was coordinated by the Autonomous University of Barcelona (Amparo Hurtado Albir and Patricia Rodríguez-Inés). The project website is available at www.effortproject.eu while the booklet of the project on the Erasmus+ platform can be consulted at <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2020-1-ES01-KA203-082579>. The amount of funding allocated for the entire project was EUR 253,280.00, of which UWr received EUR 17,057.00.

The consortium was composed of the following universities: (1) Autonomous University of Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona; UAB) – coordinating institution; (2) Aarhus University (Aarhus Universitet; AU), represented by Helle V. Dam; (3) University of Eastern Finland (Itä-Suomen Yliopisto; UEF), represented by Minna Kujamäki; (4) University of Granada (Universidad de Granada; UGR), until 2022 represented by

² In 2017, five representatives of the Faculty of Letters of the University of Wrocław (listed in Hurtado, Kuźnik, Rodríguez-Inés, 2022: 217-218) participated in the NACT project as experts. At the time, they expressed their opinions on the first proposal of a reference framework for describing translation competence and the first proposal of indicators of translation proficiency at levels A and B (with their sublevels – A1, A2, B1, B2) and at level C (in general, without specifying sublevels).

Catherine Way and from 2022 by María del Mar Haro Soler; (5) University of Alexandru Jan Cuza in Iasi (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi; UAIC), represented by Rodica Dimitriu; (6) University of Geneva (Université de Genève; UNIGE), represented by Fernando Prieto Ramos; (7) Utrecht University (Universiteit Utrecht; UU), represented by Gys-Walt van Egdom; (8) University of Westminster (UW) represented by Elsa Huertas Barros; (9) University of Ljubljana (Univerza v Ljubljani; UL), represented by Nike K. Pokorn and (10) University of Wrocław (Uniwersytet Wrocławski; UWr), represented by Anna Kuźnik.

The EFFORT project involved developing a proposal for the European Framework of Reference for Translation (CEFRT) at levels A, B and C, similar to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (*cf.* for more information about the EFFORT project: Hurtado et al., 2023a: 4-6, Introduction).

2. Outcomes of intellectual work and project meetings

The consortium consisting of the ten European universities appointed to implement the EFFORT project (including the Polish team from UWr) developed two outcomes of intellectual work in English:

- guide to the A- and B-level translation training reference framework for non-specialised translator (EFFORT Project; Hurtado, Rodríguez-Inés, van Egdom, 2023; *Intellectual Output no. 3*)³;
- a proposal for descriptors of translation competence at level C (specialist translator) in five areas of professional specialisation (economic and financial translation, legal translation, literary translation, scientific translation and technical translation) (Hurtado et al., 2023a; *Intellectual Output no. 5*).

As regards the five areas of professional specialisation, it is worth accentuating that the areas indicated were listed for the first time in PACTE group's publications in English as "economic and financial translation", "legal translation", "literary translation", "scientific translation" and "technical translation" (PACTE, 2018) and in Spanish as "traducción económica y financiera", "traducción jurídica", "traducción literaria", "traducción científica" and "traducción técnica" (PACTE, 2019).

Five inter-university teams (the so-called *transversal teams*) coordinated by the representatives of the consortium were established to develop descriptors in these five areas:

³ The reference framework itself had already been developed as part of the PACTE research group's NACT project.

1. economic and financial translation, coordinated by Helle V. Dam (AU) and Anna Kuźnik (UWr);
2. legal translation, coordinated by Fernando Prieto Ramos (UNIGE) and Catherine Way/María del Mar Haro Soler (UGR); Regina Solová participated in this team as the representative of UWr;
3. literary translation, coordinated by Minna Kujamäki (UEF) and Rodica Dimitriu (UAIC); Natalia Paprocka participated in this team as the representative of UWr;
4. scientific translation, coordinated by Nike K. Pokorn (UL) and Gys-Walt van Egdom (UU); Kaja Gostkowska participated in this team as the representative of UWr;
5. technical translation, coordinated by Patricia Rodríguez-Inés (UAB) and Elsa Huertas Barros (UW); Marcin Walczyński participated in this team as the representative of UWr.

The Polish EFFORT team was the only group in the consortium in which each person was involved in one of the five specialised inter-university teams. Thanks to such a distribution of Polish scholars participating in the project, each Polish team member contributed to developing each of the five areas of specialisation.

For implementing the project objectives, *i.e.* for preparing the outcomes of *Intellectual Outputs no. 3* and *no. 5*, the EFFORT consortium had sufficient funds (settled based on timesheets and working days). At the evaluation stage of the project grant application in 2020, the consortium received approval to fund only these two outcomes of the intellectual work. The four remaining intellectual work outputs (*no. 1* – updating the NACT descriptors for levels A and B; *no. 2* – compiling the third NACT proposal; *no. 4* – characterising the five areas of specialisation; *no. 6* – preparing a framework guide for level C) did not receive funding from Erasmus+ because – in the opinion of the evaluators of the application – they were only intermediate stages leading to the development of *Intellectual Output no. 3* (guide to the reference framework for levels A and B) and *Intellectual Output no. 5* (level C descriptors). In contrast, *Intellectual Output no. 6* seemed to the evaluators of the application too undifferentiated in relation to *Output no. 3*. Nevertheless, the activities envisaged as *Outputs no. 1, no. 2* and *no. 4* were carried out in the project by the Polish EFFORT team (already without funding) as the project coordinators considered them indispensable. In addition, the outcome of the intellectual work *no. 3* (the guide) has been enriched with additional elements to help its readers understand the reference framework at levels A and B, such as *the Self-Assessment Tool* (translated additionally by the Polish EFFORT team) and examples of texts in English. Thus, the Polish EFFORT team (as well as other teams) performed

more tasks than was anticipated in the decision on the scope of the project and its funding.

In order to carry out all these tasks, the Polish EFFORT team participated in the following transnational project meetings: meeting 1 – remote form, divided into two parts (28 May 2021 in Aarhus, 8 October 2021 in Joensuu); meeting 2 – remote form, organised and led by the Polish EFFORT team (18 February 2022 in Wrocław); meeting 3 – hybrid form (30 May 2022 in London); meeting 4 – hybrid form (7 October 2022 in Utrecht); meeting 5 – hybrid form (16 January 2023 in Iași); meeting 6 – hybrid form (20 March 2023 in Grenada); meeting 7 – hybrid form (19 May 2023 in Barcelona).

3. Translation process into Polish

As part of the funding awarded, the Polish EFFORT team translated two documents from English into Polish⁴:

1. for levels A and B – the outcome of intellectual work no. 3 (resource form: website; translation as a mandatory task):
 - source text (EN): EFFORT Project; Hurtado, Rodríguez-Inés, van Egdom (2023)⁵;
 - target text (PL): Projekt EFFORT; Hurtado, Rodríguez-Inés, van Egdom (2023);
2. for level C – the outcome of intellectual work no. 5 (resource form: PDF file to be downloaded from the project website; translation as a mandatory task):
 - source text (EN): Hurtado et al. (2023a);
 - target text (PL): Hurtado et al. (2023b).

In addition, for levels A and B, the Polish EFFORT team made one additional translation, not covered by funding (resource form: interactive website):

- source text (EN): EFFORT Project; Hurtado, Rodríguez-Inés, Huertas (2023);
- target text (PL): Projekt EFFORT; Hurtado, Rodríguez-Inés, Huertas (2023).

Like other teams, the Polish EFFORT team had very little time to complete the translations: in fact, it was supposed to be performed only in May 2023. While performing the first version of the translation into Polish, the

⁴ In this report, source and target texts are considered separate documents and that is why they are presented as separate entries in the final section with bibliographical references.

⁵ However, only the first part of the source text has been translated from English into consortium languages, *i.e.* “Guide to using the framework”.

Polish scholars identified several inaccuracies in the source, which made it necessary to revise the source texts in English.

The Polish EFFORT team also organised terminology consultations with three Polish experts specialising in language acquisition, mediation and translation competence. Thus, guidance was obtained from professor Waldemar Martyniuk of the Jagiellonian University in Kraków, professor Radosław Kucharczyk of the University of Warsaw and professor Konrad Klimkowski of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The experts were asked to give their opinions on the Polish team's selection of 25 English-Polish equivalents, which turned out to be most problematic in translation. Once the consultations were completed, the Polish EFFORT team improved the Polish-language versions of the texts and posted them on a free open-access platform, *i.e.* the Repository of the University of Wrocław (see doi numbers in this paper, in its final section with bibliographical references). The terminological and lexical problems which the Polish team encountered while translating the documents will be discussed elsewhere (Kuźnik et al., forthcoming).

4. Dissemination of information about the EFFORT project and the produced outcomes of the intellectual work

The Polish EFFORT team presented the project at four scientific conferences held in Poland during the project. The first two were held during the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus so the presentations were delivered remotely. The EFFORT project was presented in a general way in Polish in the professional community in October 2021 at the conference of the Polish Society of Sworn and Specialised Translators (TEPIS) (Kuźnik and Walczyński, 2021) and in English in the academic community in March 2022 at the conference organised by the Consortium for Translation Education Research (Kuźnik and Walczyński, 2022). The first information on the outcomes of the intellectual work produced in the project was presented by the Polish EFFORT team in Kraków in May 2022 in a presentation delivered at the First Congress of Polish Translation Studies (Kuźnik et al., 2022). A year later, in May 2023, during TERMOS 2023 – the Third Wrocław Terminology Meetings, held at the University of Wrocław, the Polish team members discussed the most challenging translation problems encountered in the process of translating the texts developed in the project from English into Polish (Kuźnik et al., 2023a). Particular attention was paid to translation difficulties involving terminology related to education and the acquisition of translation competence. The paper presenting these issues is being prepared (Kuźnik et al., forthcoming).

Most completely, the project was presented by the Polish team at the seminar entitled “Europejski System Opisu Kształcenia Tłumaczeniowego (ESOKT). Propozycja opracowana w projekcie Erasmus+ EFFORT” organised by the same team at the Institute of Romance Studies (UWr) on 30 June 2023 (Kuźnik et al., 2023b). It was also the concluding event of the entire project (*i.e.* Multiplier Event)⁶. The seminar provided its participants with information on (1) the project itself and the consortium established to carry it out; (2) the reference framework for translator education developed within the NACT and EFFORT projects; (3) the outcomes of the intellectual work produced in the EFFORT project; (4) the process of translating texts from English into Polish and the translation problems encountered; (5) the structure of the project website, which – after the project is completed in August 2023 – will be a platform to ensure the continuity of disseminating the outcomes of EFFORT activities.

At the end of the seminar, its participants had the opportunity to test *the Self-Assessment Tool* for levels A and B in Polish (Projekt EFFORT; Hurtado, Rodríguez-Inés, Huertas, 2023) in the computer lab of the Institute of Romance Studies. The seminar ended with an inspiring discussion that addressed such issues as: (1) the role of technology in the translation process, (2) the applicability of *the Self-Assessment Tool* for levels A and B (Projekt EFFORT; Hurtado, Rodríguez-Inés, Huertas, 2023) and its limitations; (3) the categorisation criterion adopted by the NACT and EFFORT projects to identify five key areas of specialisation in translation (*cf.* PACTE, 2018, 2019); (4) the possibility of adding further areas of specialisation to those developed thus far (*e.g.* audiovisual translation); (5) the optimal degree of generality or detailing of the reference framework for translator education; (6) the need to compare the proposal developed within the EFFORT project with the model of translation competence developed by the *European Master's in Translation* consortium (European Commission, 2022) and with the Common European Framework of Reference for Languages, which contains – in its modernised and expanded form – a description of mediation skills, close to translation competence (Martyniuk, 2021; Kucharczyk, 2020); and (7) the possibility of implementing the proposal developed in the EFFORT project at the European level.

The seminar was attended by more than thirty scholars originating from Wrocław professional community and Wrocław-based universities

⁶ The representatives of the Polish EFFORT team had also previously participated in another event disseminating the results of the intellectual work, *i.e.* a conference held on 26 June 2023 in Brussels at the headquarters of the European Economic and Social Committee. This event was organised by Fernando Prieto Ramos (UNIGE) for translators working in the European institutions.

(Wrocław University of Science and Technology, Wrocław University of Economics, WSB Merito University in Wrocław, University of Wrocław) as well as from leading universities from all over Poland (University of Warsaw, Jagiellonian University in Kraków, Pedagogical University in Kraków, Adam Mickiewicz University in Poznań, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Jacob of Paradies University in Gorzów Wielkopolski, Częstochowa University of Technology and University of Applied Sciences in Nysa).

REFERENCES

- EFFORT Project (Hurtado Albir A., Rodríguez-Inés P., van Egdom G.-W.) (2023), *Methodological guide to use the Common European framework of reference for translation levels A and B (non-specialist translator)*. Online: www.effort-project.eu/framework-for-translation-levels-a-b/guide-to-use-the-framework [accessed 31.10.2023].
- EFFORT Project (Hurtado Albir A., Rodríguez-Inés P., Huertas Barros E.) (2023), *Self-assessment tool*. Online: www.effortproject.eu/framework-for-translation-levels-a-b/self-assessment-tool [accessed 31.10.2023].
- European Commission (2022), *The EMT Competence Framework – 2022*. Online: www.commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en [accessed 31.10.2023].
- Hurtado Albir A., Kuźnik A., Rodríguez-Inés P. (2022), *Apéndices, bibliografía y bi-onotas*. “MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación/MonTI. Monographs in Translation and Interpreting”, Número especial 7/Special Issue 7, 210-232. doi:10.6035/MonTI.2022.ne7.07 (English version in preparation).
- Hurtado Albir A., Rodríguez-Inés P., Prieto Ramos F., Dam H.V., Dimitriu R., Haro Soler M.M., Huertas Barros E., Kujamäki M., Kuźnik A., Pokorn N.K., van Egdom G.-W., Ciobanu S., Cogeaneu-Haraga O., Ghivirigă T., González Cruz S., Gostkowska K., Pisanski Peterlin A., Vesterager A.K., Vine J., Walczyński M., Zethsen K.K. (2023a), *Common European Framework of Reference for Translation – Competence Level C (specialist translator): A proposal by the EFFORT Project* [as of 31 October 2023, the English version of this text does not yet have its own URL on the project website but can be downloaded here: www.effortproject.eu (FRAMEWORK OF REFERENCE FOR TRANSLATION/LEVEL C)].
- Hurtado Albir A., Rodríguez-Inés P., Prieto Ramos F., Dam H.V., Dimitriu R., Haro Soler M.M., Huertas Barros E., Kujamäki M., Kuźnik A., Pokorn N.K., van Egdom G.-W., Ciobanu S., Cogeaneu-Haraga O., Ghivirigă T., González Cruz S., Gostkowska K., Pisanski Peterlin A., Vesterager A.K., Vine J., Walczyński M., Zethsen K.K. (2023b), *Europejski System Opisu Kształcenia Tłumaczeniowego (ESOKT) dla poziomu C (tłumacz specjalistyczny). Propozycja opracowana w ramach projektu EFFORT* [as of 31 October 2023, the Polish version of this text is not yet available on the EFFORT project website]; updated version available in the Repository of the University of Wrocław, doi:10.34616/149666 [translated

- from English into Polish by Anna Kuźnik, Marcin Walczyński, Kaja Gostkowska, Natalia Paprocka, Regina Solová].
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2. Online: www.jows.pl/artykuly/jezykowe-dzialania-mediacyjne-na-lekcjach-jezyka-obcego [accessed 31.10.2023].
- Kuźnik A., Walczyński M. (2021), *Propozycja Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Tłumaczeniowego (EFFORT)*, conference presentation, PT TEPIS Conference/XXXV Workshop on Specialized Translation (remote event), 16-17.10.2021.
- Kuźnik A., Walczyński M. (2022), *EFFORT. A project to develop a European framework of reference for translation*, conference presentation, Third CTER Conference “(Re-)profiling translation pedagogy: translators, interpreters and educators”, Consortium for Translation Education Research/CTER: Jagiellonian University, Kraków (remote conference), 17-18.03.2022.
- Kuźnik A., Paprocka N., Walczyński M., Solová R., Gostkowska K. (2022), *Propozycja Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Tłumaczeniowego. Projekt Erasmus+ EFFORT*, conference presentation, First Congress of Polish Translation Studies/IKPP entitled: “Concepts – Methodologies – Actions”, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University, Kraków, 19-21.05.2022.
- Kuźnik A., Walczyński M., Gostkowska K., Paprocka N., Solová R. (2023a), *Angielska terminologia edukacyjna językowo-tłumaczeniowa projektu Erasmus+ EFFORT w przekładzie na język polski. Problemy terminologiczne*, conference presentation, Third TERMOS Wrocław Terminology Meetings 2023 entitled “Terms and their users”, University of Wrocław, Wrocław, 11-13.05.2023 [speakers: Anna Kuźnik, Marcin Walczyński and Kaja Gostkowska].
- Kuźnik A., Walczyński M., Paprocka N., Solová R., Gostkowska K. (2023b), *Europejski System Opisu Kształcenia Tłumaczeniowego (ESOKT). Propozycja opracowana w projekcie Erasmus+ EFFORT*, project summary seminar, Institute of Romance Studies, University of Wrocław, 30.06.2023.
- Kuźnik A., Solová R., Paprocka N., Gostkowska K., Walczyński M. (in press, 2023), *Sprawozdanie z realizacji projektu Erasmus+ EFFORT na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego*. “Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 18 (section: Varia).
- Kuźnik A., Walczyński M., Gostkowska K., Paprocka N., Solová R. (forthcoming), *Uwikłani w terminologię. O specyfice pracy tłumaczy w projekcie przekładoznawczym Erasmus+ EFFORT* [title in English: *Entangled in Terminology. On the Specific Character of Translators’ Work in the Erasmus+ EFFORT Project in the Field of Translation*] [paper presented at the TERMOS Third Wrocław Terminology Meetings 2023].
- Martyniuk W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*. “Postscriptum Polonistyczne”, 28(2), 1-18. doi:10.31261/PS_P.2021.28.12.
- PACTE: Hurtado Albir A., Galán-Mañas A., Kuźnik A., Olalla-Soler C., Rodríguez-Inés P., Romero L. (2018), *Competence levels in translation: working towards a European framework*. “The Interpreter and Translator Trainer”, vol. 12 no. 2, 111-131. doi:10.1080/1750399X.2020.1732601.

- PACTE: Hurtado Albir A., Galán-Mañas A., Kuźnik A., Olalla-Soler C., Rodríguez-Inés P., Romero L. (2019), *Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. "Onomázein"*, vol. 43, 1-25. doi:10.7764/onomazein.43.08.
- Projekt EFFORT (Hurtado Albir A., Rodríguez-Inés P., van Egdome G.-W.) (2023), *Przewodnik po systemie opisu (poziom A i B)*. Online: www.effortproject.eu/pl/przewodnik-po-systemie-opisu [accessed 31.10.2023]; updated version available in the Repository of the University of Wrocław, doi:10.34616/149664 [translated from English into Polish by Anna Kuźnik, Marcin Walczyński, Kaja Gostkowska, Natalia Paprocka, Regina Solová].
- Projekt EFFORT (Hurtado Albir A., Rodríguez-Inés P., Huertas Barros E.) (2023), *Narzędzie do samooceny (poziom A i B)*. Online: <https://www.effortproject.eu/pl/narzedzie-do-samooceny> [accessed 31.10.2023]; updated version available in the Repository of the University of Wrocław, doi:10.34616/149665 [translated from English into Polish by Anna Kuźnik, Marcin Walczyński, Kaja Gostkowska, Natalia Paprocka, Regina Solová].

Specialised language teaching in the era of globalisation

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES

Florence Mourlhon-Dallies, Magdalena Sowa Introduction.....	5
Hervé Adami In the bunkers of globalization: the language insecurities of workers from below.....	13
Elżbieta Gajewska Prepare to evolve in a multicultural professional environment: the (inter)cultural in FL textbooks for specific purposes	25
Laura Guzman The role of subjective dimensions in language courses for mobile learners in the era of globalization	39
Guillaume Demont Nomadic concepts. Mediation is traveling between language teaching and nursing.....	57
Sebastian Piotrowski Adopting the target reader’s perspective: translative challenges encountered by Romance philology students in economic text	73
Cédric Sarré A <i>Glocal</i> Approach to the Education of Teachers of Languages for Specific Purposes in the 21 st Century	89
Marie Lefelle Empathy in the nursing home: an intercultural pedagogy for caregivers	109
Marta Wojakowska Virtual meetings – a new opportunity for the international redeployment of the teaching of French for diplomats?	127
Anna Kuźnik, Natalia Paprocka, Marcin Walczyński, Kaja Gostkowska, Regina Solová Report on implementing the EFFORT Erasmus+ project at the Faculty of Letters of the University of Wrocław	142

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2023 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN

(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>