

Interactions et Français sur Objectif Universitaire (FOU)

Jelena Brajović

Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

Le présent article s'inscrit dans le cadre de la formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) à la Faculté de Philologie de Belgrade et s'intéresse à l'importance des nombreuses formes d'interactions qu'on peut relever dans la didactique du FLE, et tout particulièrement du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Cette recherche de type qualitatif porte sur l'activité pré-pédagogique et pédagogique d'un enseignant de FOU, supposant principalement l'interaction entre la didactique du FLE, d'une part, et la linguistique, d'autre part. Une attention particulière est portée à l'interactivité dans les discours oraux à l'université française, peu connue par les étudiants serbes qui, en nombre croissant, partent en France y faire une partie de leurs études. Ce sujet, comme du reste la méthodologie de l'enseignement supérieur en général, est également un peu marginalisé dans notre milieu scientifique, ce qui nous a incitée à décrire quelques techniques rendant plus interactives les activités de production magistrale.

Mots-clés : Français sur Objectif Universitaire, didactique du Français Langue Étrangère, interactions, exposé, cours magistral, discours, rétroaction.

La notion d'interaction comprend des acceptions diverses dans plusieurs disciplines, mais globalement il s'agit d'une action réciproque, d'influences mutuelles. Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, l'interaction, en linguistique, désigne « un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc. » (Robert 2008 : 106).

En didactique des langues, « on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2001 : 18), c'est-à-dire qu'à partir des années 70 du siècle dernier et l'approche communicative on insiste sur les activités interactives en classe de langue étrangère (lecture interactive, compréhension orale interac-

* jbakaluca@gmail.com

tive, discussion, etc), ainsi que sur les interactions accompagnant ces activités (collaboration entre les apprenants lors de concertations après écoute/lecture, échange d'informations), créées par le choix de modalités de travail participatives favorisant l'apprentissage interactif et développant les conduites interactives.

Pour cette occasion, notre attention est plutôt orientée vers les (nombreuses) interactions propres au sous-champ de la discipline du FLE, et du Français sur Objectif Spécifique (FOS), à savoir le FOU, qui touche également à la méthodologie de l'enseignement supérieur, ce qui nous intéresserait plus particulièrement.

En déterminant le FOS comme « un exemple de recherche-action en didactique du FLE », Mangiante et Desroches donnent quelques pistes pour les chercheurs en didactique du FOS, que nous allons par la suite mettre en relation avec la notion d'interaction :

« Le FOS se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet. [...] La recherche en didactique du FOS s'oriente ainsi vers la conception de ressources didactiques, l'analyse de discours spécialisés dans des domaines de plus en plus diversifiés, la construction de référentiels de compétences du monde du travail et la relation entre langue et action en contexte professionnel et universitaire. » (Mangiante, Desroches 2014 : 52)

Le texte qui suit se focalisera d'abord sur « la conception de ressources didactiques », sur la « recherche » de l'enseignant de langue étrangère, impossible sans interactions caractéristiques de son activité pré pédagogique, qui rendent sa vocation particulièrement intéressante et créative. Si nous pensons qu'elles méritent une attention particulière, c'est que la qualité des interactions en classe – ou « action » de l'enseignant - dépend de ces interactions préparatoires, ce qui représente un bon exemple pour nos étudiants, futurs enseignants du FLE, qui négligent souvent la planification et la préparation, cruciales dans le métier. Cependant, il ne faut pas confondre le travail de conception avec la préparation du cours, car, comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004 : 148), il s'agit d'une « tâche différente, supplémentaire ».

D'autre part, certains de ces mêmes étudiants partent en Erasmus, sans aucune préparation à la vie universitaire française et, surtout, aux discours auxquels ils seront confrontés, parmi lesquels nous choisirons de parler plus particulièrement de ceux, comme les cours magistraux (CM) et les exposés, qui sont, en France (de nos jours du moins), généralement plus interactifs qu'en Serbie. Il s'agit d'un sujet qui nous semble attractif et utile, pour les étudiants autant que pour les enseignants universitaires. Si, à Belgrade, les études de premier cycle ne prévoient pas la formation en FOU, « le sous-champ du FLE qui travaille sur l'acquisition des compétences langagières universitaires par les étudiants allo-

phones » (Dufour, Parpette 2017 : 67)¹, c'est en adoptant une bonne pratique française qu'on peut satisfaire aux besoins actuels de nos étudiants. La dernière partie du texte traitera donc de certaines interactions liées à l'enseignement universitaire, ou plus précisément quelques techniques pour rendre plus interactives les activités de production magistrale (exposés, CM).

1. Activité pré pédagogique d'un enseignant de FOU : interactions et discours

Dans une situation d'enseignement du FLE à un public (adulte) universitaire ayant des demandes spécifiques, des objectifs d'apprentissage précis et clairement identifiés, l'enseignant doit élaborer un programme et concevoir le matériel pédagogique. Ce processus est accompagné d'interactions, observables dans des perspectives interhumaine et discursive.

Pour s'informer et dresser un programme, l'enseignant de français doit étudier la demande et analyser les besoins du public, il doit « entrer en contact avec un domaine professionnel nouveau pour lui, pour y découvrir ses acteurs, les situations qu'ils vivent, les échanges langagiers qu'ils y produisent » (Mangiante, Parpette 2004 : 7). Autrement dit, l'activité pré pédagogique d'un enseignant de FOU est marquée par de nombreuses interactions interhumaines et formes de discours interactives, comme : prendre rendez-vous avec des acteurs de ce nouveau domaine universitaire, rencontrer des enseignants et converser sur le projet, envoyer des courriels et des questionnaires, téléphoner, interviewer, s'entretenir avec des étudiants (interviews, témoignages sur leurs parcours d'études).

Ensuite, toujours en collaboration avec les enseignants disciplinaires, l'enseignant-concepteur d'un programme en FOU doit observer les pratiques langagières sur le terrain et en collecter les données, qui seront par la suite analysées². L'enseignant de langue analyse ces données pour « repérer les formes discursives et linguistiques récurrentes mises en relief par les locuteurs » (Mangiante 2017 :

¹ Nous citons aussi la désignation donnée par Mangiante (2017) : « Le FOU constitue une déclinaison de la démarche du FOS appliquée au contexte universitaire avec pour objectif global l'intégration linguistique et culturelle des étudiants allophones. Il concerne trois contextes d'enseignement universitaire en français : celui de la formation des étudiants allophones dans les universités françaises, celui des pays où l'enseignement supérieur est partiellement ou complètement en français (Maghreb, Liban...) et celui des filières universitaires francophones (double diplôme ou cours intégrés en français). »

² La collecte des discours oraux peut présenter des problèmes, car on n'a pas toujours l'autorisation de faire des enregistrements vidéo ou audio (d'un cours magistral, d'une conférence, d'un exposé, de dialogues dans les différents secrétariats). Dans ce cas-là, l'enseignant de FOU prend des notes pour reconstituer ensuite les discours oraux, enregistre des « discours oraux périphériques » – « données sur les programmes, les examens, les formes de travail, etc. » (Mangiante, Parpette 2011 : 98).

31), c'est-à-dire pour construire les activités menant d'abord à la compréhension, puis à la production de discours spécialisés. Autrement dit, il doit dresser les « caractéristiques » du document, « s'interroger sur leurs contenus et leurs formes » (Mangiante, Parpette 2004 : 8) et, en fonction de ces caractéristiques, élaborer les consignes. C'est donc l'interaction entre les connaissances générales, discursives et linguistiques de l'enseignant avec les indices des textes, qui lui a d'abord permis d'accéder à son sens puis de concevoir comment favoriser l'accès des apprenants à ce même sens. Cette étape exige de l'enseignant l'utilisation de sa capacité de lecture interactive des écrits spécialisés, telle qu'elle est décrite, entre autres, par Claudette Cornaire (1999 : 22) : « ... le sens du texte se construit par la mise en correspondance des structures de connaissances du lecteur avec les données qu'il extrait du texte. Il s'agit d'un échange continu, d'une interaction entre le lecteur et le texte. » En parlant de la compréhension interactive et l'analyse des documents de la part de l'enseignant comme d'une étape préparatoire à la construction des activités pour la classe, nous parlons en fait de l'interaction entre la psychologie cognitive, la linguistique, et plus précisément l'analyse de discours pour l'écrit, et de la didactique du FLE.

1.1 Discours polyfonctionnels ou « dialogisme interlocutif »

Le constat de Mangiante et Parpette que « dans certaines cultures, les cours magistraux des enseignants ainsi que les exposés des étudiants sont plutôt *lus* que *dits* » (2004 : 133) ne peut pas surprendre les étudiants issus de la tradition universitaire serbe. Pourtant, la mobilité des étudiants actuels nous oblige à les former à la pratique langagière en France, « celle qui consiste à ne pas lire un texte intégralement rédigé mais à parler à partir de notes, de plans, en intégrant une part d'improvisation, un contact avec le public, procédures attendues dans une prestation orale en français » (*ibid.*).

« Improvisation » et « contact avec le public » suggèrent une construction non linéaire et différents niveaux de discours d'un CM - l'information principale (notions disciplinaires) et les commentaires de divers ordres, « les phénomènes discursifs liés à la présence des étudiants » (Mangiante, Parpette 2011 : 66), nommés par les didacticiens de façons suivantes, ayant toutes pour origine les études de Bakhtine sur les genres du discours premiers et seconds :

- Discours expositif et discours interactif (Eurin, Henao 1992 : 102) ;
- Discours disciplinaire (monologue) et discours pédagogique (interaction) (Mangiante, Parpette 2011 : 61) ;
- Discours d'expert et divers énoncés secondaires, latéraux (Dufour, Parpette 2017 : 63) ;
- Discours spécialisé et discours didactique (Causa, Pasquariello 2017 : 4).

Les CM, et surtout les débuts de cours, représentent donc les « discours polyfonctionnels » (Dufour, Parpette 2017 : 62) ou les « discours imbriqués » (Mangiante, Parpette 2011) dont les énoncés ont les fonctions suivantes (Mangiante, Parpette 2004 : 99 ; Mangiante, 2017 ; Dufour, Parpette 2017 : 63) : rappel/ prise en compte des connaissances des étudiants présents dans la salle, annonces, conseils de travail, répétitions (liées à la nécessité de laisser aux étudiants le temps de prendre des notes et à rendre le discours moins dense), reformulations (destinées à simplifier le contenu du discours ou les reformulations vulgarisées des termes spécialisés), précisions (par exemple sur « l'interaction existant entre les cours, travaux dirigés et travaux pratiques », Mangiante, Parpette 2011 : 65), une prise de position de l'enseignant-chercheur, etc. Pour aider les étudiants étrangers à distinguer l'information principale d'un CM d'autres niveaux d'énoncés (des digressions), les enseignants de FOU doivent d'abord observer et analyser le corpus afin de concevoir ensuite les activités de compréhension qui mettent en évidence les fonctions énumérées, par exemple : repérage des indices de rappel et d'annonce, comparaison de différents débuts de cours, analyse comparative d'un extrait de CM et du passage correspondant du photocopié, transformation d'un extrait oral en extrait de photocopié, distinction des données factuelles et du discours pédagogique (Mangiante, Parpette 2011 : 194).

1.2 « Dialogisme interdiscursif » ou polyphonie

Il est possible de parler non seulement d'interactions interhumaines, d'interaction entre l'enseignant et ses étudiants, ou du « dialogisme interlocutif » (Mangiante, Parpette 2011 : 61 ; Marlot, Baques 2013 in Dufour, Parpette 2017 : 65), mais aussi d'interactions liées aux discours, « la relation dialogique qu'il [l'enseignant] entretient avec les discours d'autres chercheurs ou acteurs de la spécialité traitée » (Dufour, Parpette 2017 : 62), appelée chez Mangiante et Parpette (2011) la « polyphonie » ou « le dialogisme interdiscursif » (Dufour, Parpette 2017). Le phénomène du « dialogisme »³, « qui participe à la compréhension du cours magistral » (Rakotonoelina, 2017 : 10), fait partie des notions de l'analyse de discours et « il semble que l'on doive à l'analyse du discours sa présence en didactique » (*ibid.*). C'est l'analyse du discours⁴ qui « en déconstruisant le cours magistral destiné à des natifs, montre à la fois ses différentes fonctions, souvent confondues par l'apprenant de la langue » (Rakotonoelina, 2017 : 13).

Dufour et Parpette trouvent que le dialogisme (interdiscursif) « pose au didacticien les problèmes les plus sérieux » (2017 : 65) parce qu'il faut trouver

³ Sur la théorie du dialogisme selon Bakhtine et selon les praxématiciens, v. par exemple Vargas 2017.

⁴ Sur la place accordée à l'analyse du discours en didactique du FLE et les points de rencontres entre les deux approches, v. Claudel 2017.

les stratégies d'aide à la compréhension et à la reconnaissance de plusieurs instances d'énonciation « et surtout de positionnement de l'enseignant à l'égard de ces autres discours » (*ibid.*). Ce positionnement, parfois difficilement reconnu par les étudiants étrangers, peut être distancié, neutre, objectif ou, encore plus complexe, impliqué, critique : « Les connotations et dimensions pragmatiques de certaines expressions, la complexité du phénomène de l'ironie, la polysémie du pronom "on", etc. rendent très délicate la perception de ces phénomènes discursivement imbriqués et interrogent la didactique du FLE sur les moyens à mettre en œuvre pour y sensibiliser les apprenants. » (Dufour, Parpette 2017 : 67)

D'autre part, Dufour et Parpette font une hypothèse intéressante d'après laquelle on peut avoir des interactions entre la didactique des langues et la théorie de l'analyse de discours à propos d'autres caractéristiques des situations de communication magistrale, c'est-à-dire des genres oraux comme les CM, conférence et exposé :

« Si le dialogisme appartient bien aux notions étudiées par l'analyse du discours – et répertoriées par Maingueneau dans son glossaire (2009) –, la polyfonctionnalité et les discours oralographiques⁵ en revanche renvoient à des phénomènes abordés de manière plus empirique par les didacticiens de FLE. [...] La réflexion présentée dans cet article permet ainsi de faire l'hypothèse que si la didactique peut trouver dans l'analyse du discours des outils utiles pour la mise en place de stratégies d'enseignement, elle peut aussi lui fournir des objets d'étude. » (Dufour, Parpette 2017 : 70).

C'est surtout Parpette qui plaide pour une analyse des discours pour une visée didactique :

« Certains aspects de discours ne sont pas réellement décrits par la linguistique tels que la didactique en aurait besoin. Il semblerait qu'il faille trouver un compromis entre l'analyse du discours telle qu'on peut la rencontrer en Sciences du Langage et l'analyse des discours non plus pour une visée descriptive, mais didactique dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. » (Parpette 2016 : 74)

2. Activité pédagogique d'un enseignant de FOU : vers la production magistrale plus interactive

La question que nous nous posons dans cette partie du texte est de savoir quelles sont les stratégies méthodologiques qui rendent les CM et les exposés d'étudiants plus interactifs, donc plus motivants et efficaces, ce qui nous amène à

⁵ Les discours oralographiques sont les cours oraux d'enseignants accompagnés de diaporamas, donc une combinaison de l'oral - écoute de la voix de l'enseignant, et de l'écrit - lecture du diaporama et prise de notes (Mangiante, Parpette 2011 ; Dufour, Parpette 2017), ce qui présente une difficulté pour les étudiants étrangers.

nous interroger également sur les interactions qui existent entre la méthodologie des langues, la psychologie⁶ et la pédagogie (critique et numérique).

2.1 Exposé

Pour apprendre à ses apprenants à préparer et présenter un exposé, l'enseignant doit d'abord travailler sur la méthodologie de la présentation orale et de la création d'un diaporama, ainsi que sur les expressions utiles pour un exposé oral (pour commencer/introduire un thème, parler du plan, présenter les informations, faire une transition, mettre en évidence, ouvrir et fermer une digression, résumer et conclure), sans oublier celles permettant la prise de contact avec son auditoire. Cela signifie qu'il y a d'abord un travail individuel – la rédaction d'un exposé, et puis il est possible de mettre en place un travail en groupe sur la réalisation d'un diaporama (*powerpoint*). En plus de chercher à développer, chez les apprenants, la capacité à analyser, expliquer et présenter des faits, il faut également les entraîner à s'écouter attentivement, à argumenter et contre-argumenter. C'est la raison pour laquelle celui qui expose devrait aussi formuler plusieurs questions qu'il va poser à toute la classe après sa présentation orale. En revanche, les étudiants qui écoutent prennent aussi l'habitude de poser des questions à « l'intervenant » et de lui faire des retours, par l'inventaire, d'abord, des points forts de l'exposé et en suggérant ensuite des possibilités d'amélioration. Ainsi renforcent-ils la confiance en soi de la personne qui a exposé tout en lui donnant envie de progresser. Tous les étudiants apprennent à être bienveillants et à accepter la différence, mais aussi à formuler des commentaires, surtout négatifs, qui ne doivent pas s'appliquer à la personne (*Tu n'es pas capable de ...*) mais aux productions (*Ton exposé ne comporte pas...*). Les étudiants apprennent également à recevoir l'évaluation : à remercier l'évaluateur, quelle que soit l'évaluation, et au lieu d'être vexés par une remarque, à se demander plutôt pourquoi elle vexe et comment faire mieux. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant, elle s'applique non seulement à la compétence méthodologique et verbale des apprenants, mais aussi à leur compétence non-verbale : il donne également des retours constructifs sur la voix et les gestes (par exemple la vitesse et le volume de la voix, le détachement des notes, la communication par le regard, etc.).

La procédure décrite respecte le modèle d'apprentissage socio-constructiviste : l'activité guidée de cette manière est susceptible de motiver parce qu'elle est authentique et signifiante aux yeux des apprenants, elle ressemble à celle que les étudiants accompliront dans leur future profession, elle représente un défi pour l'étu-

⁶ Les principaux secteurs de recherche en psychologie dans le domaine de l'enseignement supérieur sont : psychologie sociale, psychologie cognitive et ergonomie pédagogique, neuropsychologie, psychologie de la santé ou la psychopathologie, psychologie de l'éducation ou psychologie des apprentissages.

diant, elle permet de collaborer avec les autres, elle a souvent un caractère interdisciplinaire, elle implique les étudiants dans leur apprentissage (en mobilisant le niveau supérieur de la taxonomie de Bloom), en tant que conseillers d'autres étudiants.

Une autre variation de cette technique, tant pour les exposés d'étudiants que pour ceux de l'enseignant, comporterait des corrections collectives par vidéo projection. Etant donné que nous n'en avons pas d'expérience personnelle, il nous reste à explorer cette technique avant de la commenter.

2.2 *Cours magistral*

Concernant les techniques qu'un enseignant universitaire peut introduire pour rendre son CM plus interactif et dynamique, et par conséquent plus favorable à l'apprentissage, nous allons surtout mentionner et commenter celles que nous utilisons dans le cadre de nos enseignements en quatrième année et en master pour le cursus de didactique du FLE à la Faculté de Philologie de Belgrade. La motivation à l'origine de l'utilisation de tels dispositifs est d'essayer d'améliorer les CM dispensés à un public d'environ 70 étudiants, futurs professeurs de langue et littérature françaises. Comme on le verra plus loin dans le texte, il s'agit presque toujours d'une rétroaction⁸ contribuant à l'interactivité en cours et permettant de maintenir l'attention des étudiants, qui, en outre, ont la possibilité de juger par eux-mêmes de leur bonne assimilation du cours.

a) Au début du CM, nous posons quelques questions orales au groupe entier, dont la fonction est la réminiscence du cours précédent. Ce sont presque toujours les mêmes volontaires qui prennent part à cette conversation inaugurale. Ensuite, par la même méthode interrogative et orale nous vérifions, toutes les 15 ou 20 minutes, l'assimilation du contenu du cours. Parfois, les questions facilitent l'émergence de débat entre l'enseignant et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes.

b) Cependant, comme nous venons de le suggérer, ce ne sont pas les questions orales qui impliquent le plus les étudiants - ce sont plutôt les questions, activités ou mini-tests écrits, réalisés en binôme ou individuellement. Après leur exécution, une correction collective immédiate donne lieu à une discussion au niveau du groupe-classe. Afin de stimuler la stratégie d'utilisation des ressources, ainsi que les interactions entre les étudiants, il est possible de permettre aux étudiants de consulter leurs notes ou Internet, ou de se consulter mutuellement.

⁷ Nous citons la définition suivante de la rétroaction : « Les réactions des apprenants, les résultats des tests et bilans apportent à l'enseignant et à l'institution un retour d'informations qui permettent de contrôler le processus de production. C'est la rétroaction. » (Eurin Balmet, Henao de Legge 1992 : 17)

c) Nous utilisons divers supports favorisant l'interaction (textes, extraits de manuels, diaporamas, vidéos, etc.), parmi lesquels la plateforme de formation Moodle, un support numérique devenu indispensable à l'enseignement (accès facile aux contenus, aux documents du cours et aux hyperliens vers des bases de données à consulter) et à la collaboration en ligne.

d) Après la correction des travaux personnalisée, certains CM sont consacrés à la discussion concernant la correction de travaux pratiques (par exemple des fiches de préparation de cours ou des comptes rendus de stage), ce qui permet de faire des liens entre « les contenus théoriques » et leur emploi pratique. Nous guidons cette discussion en projetant les extraits de travaux comprenant de bons exemples de production, ensuite d'exemples types d'une mauvaise compréhension, en n'oubliant pas les productions atypiques d'un point de vue théorique et méthodologique, qui, par leur singularité, peuvent motiver et pousser à la réflexion.

e) Parfois en CM (mais plus souvent pendant les travaux dirigés), pour rompre le protocole habituel de la plupart des cours, nous proposons aux étudiants de lire et de corriger mutuellement le travail d'un pair. Ainsi non seulement reçoivent-ils un retour sur leur travail qui s'en verra amélioré, mais ils développent également leur capacité d'analyse critique, précieuse pour leur propre travail. Le devoir écrit est donc d'abord commenté par un pair, puis discuté les étudiants entre eux avant d'être remis à l'enseignant. Encore une fois, les rétroactions mutuelles assurent une meilleure qualité du travail et permettent une collaboration positive entre les étudiants.

f) Une situation similaire se produit avec les étudiants en master, à qui nous proposons une activité réflexive - la rédaction d'un journal de bord, où ils notent leurs attentes de la formation, ensuite des commentaires, des impressions, des questions, des références utiles, des notions et concepts clés acquis. À la fin de la formation, les étudiants échangent des journaux de bord et choisissent un extrait à commenter d'abord à l'écrit, ensuite à l'oral, en classe. Ce retour mutuel est à la fois le retour sur nos cours - les journaux de bord représentent également une source d'informations nécessaires pour mieux adapter les CM aux attentes des étudiants.

g) Nous recueillons surtout des informations sur notre pratique pédagogique par le biais de questionnaires anonymes, et nous utilisons ces informations pour essayer d'adapter la démarche choisie. Les examens oraux sont également occasion de recevoir des retours.

h) Nous cherchons à mettre à profit l'expérience personnelle de certains étudiants, pour amener le groupe-classe à prendre conscience de ce qu'ils peuvent apprendre les uns des autres. Par exemple, nous permettons à une étudiante qui vient de soutenir son mémoire de master de donner un cours

sur FOS/FOU, en partant de son expérience vécue en France, lors de ses cours en FOS suivis dans le cadre d'échange Erasmus, qui se trouve à l'origine de son travail sur le FOU pour nos étudiants qui partent eux-aussi faire une partie de leurs études en France.

3. Conclusion

Tout au long du texte, nous avons suivi l'idée de lister les interactions possibles d'un enseignant de FOU (interhumaines et avec des discours spécialisés), dans les étapes pré-pédagogique et/ou pédagogique de son intervention, mais aussi entre les diverses disciplines impliquées dans ce processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

L'activité pré-pédagogique d'un enseignant de FOU se caractérise par de nombreuses interactions orales interhumaines, qui contribuent à la collecte de données et à la compréhension des discours spécialisés, mais aussi par l'interaction entre l'enseignant et des discours spécialisés, c'est-à-dire entre ses connaissances générales, discursives et linguistiques et les indices des textes (autrement dit entre la psychologie cognitive, la linguistique, et plus précisément l'analyse de discours, et la didactique du FLE). L'analyse des discours oraux préparés (CM, exposés), proches des discours écrits, montre qu'ils deviennent de nos jours de plus en plus interactifs, en apparence plus spontanés, mais en fait plus planifiés et adaptés à un public nouveau, plus dynamique.

Ces interactions « préparatoires » sont importantes parce qu'elles influencent directement la qualité des cours d'un enseignant de FOU et parce qu'elles sont beaucoup plus stimulantes que les interactions ordinaires d'une classe de français général : l'enseignant devient plus créatif, car il doit non seulement collaborer avec les autres mais également concevoir et analyser le matériel pédagogique pour élaborer des activités, mais il devient aussi plus apte à s'adapter à son public adulte que caractérisent ses mêmes qualités – dans une classe de FOU, tous les participants sont, en principe, engagés, motivés et responsables de leur succès ou « échec ».

Après avoir montré les relations existantes entre l'analyse du discours et didactique des langues (l'impact de la didactique sur l'analyse du discours à propos de « dialogisme interlocutif », et de l'analyse du discours sur la didactique à propos de « dialogisme interdiscursif »), nous avons décrit quelques techniques susceptibles de développer la capacité à faire un exposé « réussi », comprenant le contact avec le public (questions, rétroaction) et combinant la parole et la projection écrite (diaporama), ainsi que le travail individuel et en petits groupes. Notre texte finit par la réminiscence des stratégies utilisées en CM de didactique du FLE, donc dans l'enseignement universitaire, ayant pour but de les dynamiser en

favorisant l'interaction. Dans cette dernière partie du texte il a été question des interactions entre la méthodologie des langues, la psychologie et la pédagogie (surtout critique et numérique). Ces dernières remarques nous amènent surtout à conclure que l'expérience nous a confirmé l'exactitude des conseils didactiques sur la nécessité d'assurer une rétroaction continue, d'aider les étudiants à analyser leurs réussites et échecs et de donner un retour d'une manière constructive. Même un peu vexés au début, les étudiants habitués aux interactions évaluatives deviennent plus engagés et enclins à prendre des risques, à faire des essais, à commettre des erreurs dans leur processus d'apprentissage. Cette capacité à donner et à recevoir des retours doit faire partie d'une formation continue, puisqu'il s'agit d'une des compétences clés d'un bon (futur) enseignant.

Références bibliographiques

- Causa & Pasquariello 2018 : C. Mariella, M. Pasquariello, « Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère ». <<https://journals.openedition.org/cediscor/1057>>. 13/2/2018.
- Claudiel 2018: Ch : Claudiel, « Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires ». <<https://journals.openedition.org/cediscor/1006>>. 14/2/2018.
- Conseil de l'Europe CECR 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Dufour et Parpette 2018 : S. Dufour ; Ch : Parpette, « Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours ». <<http://journals.openedition.org/cediscor/1023>>. 13/2/2018.
- Balmet & De Legge 1992 : S. Eurin Balmet, M. Henao De Legge, *Pratiques du français scientifique*, Paris : Hachette.
- Mangiante 2018 : J.M. Mangiante, « Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU ». <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01541654/document>>. 10/8/2018.
- Mangiante & Parpette 2004 : J.M. Mangiante, Ch. Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Mangiante & Parpette 2011 : J.M. Mangiante, Ch. Parpette, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Mangiante & Desroches 2014 : J.M. Mangiante, F. Desroches, « Le FOS un exemple de recherche-action en didactique du FLE », *Le Français dans le monde*, N° 391, Paris : CLE International, 52-53.
- Parpette 2016 : Ch. Parpette, « Table ronde », *Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, N° 3, 62-76.
- Rakotonoelina 2018 : F. Rakotonoelina, Avant-propos : « De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques ». <<http://journals.openedition.org/cediscor/1003>>. 15/2/2018.

Robert 2008 : J.P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
Vargas 2018 : É. Vargas, « Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université ». <<https://journals.openedition.org/cediscor/1047>>. 13/2/2018.

Јелена Брајовић

Интеракције и француски језик за универзитетске намене

Овај чланак, настао у оквиру рада са студентима француског језика и књижевности на Филолошком факултету у Београду, чији је обавезан предмет Методика наставе француског језика, указује на бројне облике интеракција о којима говори дидактичка литература посвећена француском као страном језику, при чему нас нарочито занима француски језик за универзитетске намене и тема активне универзитетске педагогије, неодвојива од међуљудских интеракција. У тексту се прво даје кратак преглед интеракција у које ступа наставник језика припремајући се за непосредан рад са студентима који треба да се нађу у комуникативним ситуацијама карактеристичним за француски универзитет, укључујући и анализу усмених жанрова као што су предавања и излагања. У вези с том припремном наставном фазом, могуће је говорити и о интеракцији између научних дисциплина дидактике француског као страног језика, лингвистике и когнитивне психологије. Наше квалитативно истраживање завршава се описом интерактивних активности које код студента развијају способност критичког мишљења, аргументовања, (само)вредновања и прихватања туђег мишљења, те се у овом (завршном) делу текста заправо говори и о интеракцији између методике, психологије и педагогије.

Кључне речи: француски за универзитетске намене, дидактика француског као страног језика, интеракције, експозе, предавање, дискурс, повратна информација.