

Didactisation de supports en FOS

*Didactique
M2.S3 FOS*



Dr.Salah LAADJAL

Légende




-  Abréviation
-  Référence Bibliographique
-  Référence générale

Table des matières



Objectifs	4
I - Les pré-requis	5
II - Didactisation de supports en fos.	7
1. Concepts fondamentaux.	7
2. FOS, didactisation et motivation	9
3. La didactisation dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement	12
4. Compréhension du texte	14
5. Production écrite	15
6. Compréhension et production orale, interaction	15
7. Les apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS.	16
III - Didactisation document authentique / document pédagogique	17
IV - Conclusion	18
Abréviations	19
Références	20
Bibliographie	22

Objectifs



Au terme de cet enseignement, les étudiants seront en mesure de sélectionner et de didactiser des documents authentiques pour une formation en FOS.

Les pré-requis

- La maîtrise des concepts fondamentaux en FOS.
- Les différentes étapes que chaque formateur doit suivre en vue d'élaborer ses cours. Études de cas.

Rappel

1) La définition du F.O.S :

- D'après Challe. O et Lehmann Denis nous citons : « le FOSFOS^{p.19} ^{AA} est une partie de la méthodologie du FLE destiné à un public adulte celui-là est généralement porteur d'une demande communicative professionnelle c'est à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle ».
- D'après l'Auteur J.Binon, 1991 p.154 nous citons : « *les langues de spécialités se caractériseraient par une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé. Il s'agirait d'un sous-système moins complet de la langue générale qui privilégie certaines tournures ou constructions* ».

2) La démarche du F.O.S :

- L'enseignement d'une langue étrangère dans les trois paliers (primaire, collège, secondaire) nécessite une orientation illimité ou les apprenants doivent acquérir des cours généraux propres de chaque langue et spécifiquement le français.
- Or, le français sur objectif spécifique branche de la didactique du FLE est plus restreinte dans le sens de prendre que les besoins spécifique du public concerné. Donc afin de pouvoir satisfaire le public apprenant de F.O.S, qu'il soit professionnel ou étudiant, et répondre pleinement à ses besoins langagiers, une méthodologie spécifique doit être mise en place. Cette méthodologie s'articule sur cinq étapes, à suivre :
 - La demande ou l'offre de formation
 - L'analyse des besoins
 - La collecte des données
 - Le traitement des données
 - L'élaboration des activités didactiques



Quel (s) apport (s) du FOS à la didactique ?

Didactisation de supports en fos.



Concepts fondamentaux.	7
FOS, didactisation et motivation	9
La didactisation dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement	12
Compréhension du texte	14
Production écrite	15
Compréhension et production orale, interaction	15
Les apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FOS.	16

La sélection d'un support en FOS ne constitue que la première étape dans le processus de préparation d'une formation car un bon matériel n'enseigne pas, il encourage simplement le public à apprendre^{ref1}[p.20 ↗](#) [p.20 ↗](#) . La pédagogie passe donc nécessairement par la didactique, et l'usage d'un document par sa didactisation. L'objet de ce cours est de décrire le processus de didactisation de documents authentiques de sorte à en simplifier l'accès par des enseignants du FOS. Nous commencerons par un reflet sur le processus de didactisation avant d'envisager le lien entre didactisation et enseignement FOS dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement^{ref2}[p.20 ↗](#) qui convient le plus dans notre cas. Enfin, nous présenterons les principes fondateurs d'un cahier de charges pour l'conception d'un projet de didactisation

1. Concepts fondamentaux.

Définition : Didactisation

Le terme «didactisation » a été fabriqué à partir de « *didactique* », *nom et adjectif*. « *Dans son emploi adjectival, ce terme de la langue courante caractérise généralement un objet qui vise à instruire: un ouvrage, un film, une émission, voire un ton ou une intonatio* »^{ref3}[p.21 ↗](#) . La didactisation est donc le processus d'adaptation de documents authentiques à des fins pédagogiques.

Définition : Document authentique

Le document authentique a deux résultats, le document didactisé et le document pédagogique. Tout objet porteur de sens, qu'il émane de la littérature, de la presse écrite, radiophonique ou télévisuelle, du monde des arts ou de l'entreprise de la culture du pays de la langue cible, peut avoir le statut de document authentique, à condition qu'il soit reproduit sans changement et que sa source soit citée. Dès que le document d'origine est réaménagé à des fins didactiques, c'est-à-dire « *adapté, coupé, résumé, expurgé, voire réécrit (et) subit des transformations visant à le rendre plus accessible à un public d' public* »^{ref4p.21 ↗}, il devient un document didactisé.

Un document est dit « pédagogique » ou « didactique » lorsqu'il est martelé de toutes pièces pour l'enseignement: manuel, cassette ou cédérom, mais aussi fiche, jeu ou étude de cas, voire fiction ou vidéo. Notons que la limite n'est pas toujours précise entre les différents genres de documents. Par exemple, dans un intérêt de les crédibiliser, les concepteurs de manuels ont de plus en plus tendance à donner aux matériaux pédagogiques un cachet d'authenticité. Selon Perrin, on appelle « document authentique » tout matériau destiné à une utilisation autre que pédagogique, à partir du moment où il entre dans la salle de classe^{ref5p.21 ↗}. L'authenticité ne tient pas tant à la nature même du document ou à sa modification qu'au rapport entre son destinataire et son destinataire dans une situation de formation: « *dès lors que nous utilisons des documents authentiques pour un cours, nous nous servons de textes qui ont été produits par un énonciateur donné, pour un destinataire donné, dans un but spécifique. Or, nous prenons ce moyen de communication qu'est le document, nous le coupons de son origine énonciative et nous l'insérons dans un nouveau contexte énonciatif, celui du cours de langue* »^{ref6p.21 ↗}.

Puisque c'est leur finalité qui distingue le « document authentique » (matériau brut) et le « document didactisé » (document authentique adapté et intégré à une démarche d'enseignement), c'est le détournement qui attribue à un document non pédagogique le statut de « document authentique ». Utiliser une publicité pour mettre en relief les verbes à postpositions ou une notice de montage pour souligner l'emploi de la voie passive revient à donner un nouveau sens à ces textes. Il en découle que la conformité du document authentique s'inscrit dans son efficacité à servir les objectifs de formateur et à la manière dont le public le perçoit et son authenticité « *se mesure à l'appropriation de la réaction* »^{ref7p.21 ↗}.

En résumant ce qui précède, le processus de didactisation vise l'exploitation par le formateur de tout document, généralement authentique, mais aussi déjà didactisé ou composé de toutes pièces. Il vise à trouver le(s) meilleur(s) procédé(s) de permettre au public de s'en servir d'une façon efficace. Il correspond maintenant de se demander quel intérêt la didactisation présente pour le formateur pourquoi elle est particulièrement adaptée à l'enseignement FOS

2. FOS, didactisation et motivation

L'évolution de FOS dans la didactique des langues étrangères

L'évolution de FOS dans la didactique des langues étrangères (Mémet 2001) a amené un éclairage

nouveau sur les besoins du public et a ouvert la voie à de nouvelles méthodes d'enseignement dans lesquelles la didactisation occupe un rôle décisif. Selon Petit (à paraître), l'objet langue-formation étrangère n'existe pas en soi. La notion FOS est un préconstruit donné par le cadre social à un moment donné, qui permet de préciser de quelle langue-formation étrangère un groupe d'apprenants donné a besoin. Chaque langue de formation est hétérogène puisqu'elle s'organise entre une culture sectorielle multiple, une culture professionnelle complexe et ce que Petit appelle « le civil», qui remplit les domaines de la vie privée, familiale, associative, etc.

Le caractère professionnel est, à juste titre, celui qui fait hésiter les enseignants de langue car la didactique ne saurait prétendre à des objectifs aussi importants que l'acquisition de la compétence de culture professionnelle.

L'enseignement du FOS ciblera donc avant tout à conscientiser le public des degrés de la "compétence communicative/culturelle/utilitaire", afin qu'il soit préparé à les dépasser au fur et à mesure de leurs besoins. Et la Didactisation de matériaux pour approcher au plus près cette "compétence communicative/culturelle/utilitaire" cible d'un groupe de public profitera aussi à l'enseignant. À la différence de ce que proposent la plupart des manuels, l'enseignement ne saurait donc se cantonner à un type de langue-culture, fût-il le français dit « général », « commercial» ou « technique», d'où l'intérêt de didactiser la palette la plus large possible de documents - articles de presse, documents d'entreprise (fax, fiches techniques ...) ou objets artistiques (fiction littéraire ou cinématographique, chanson, poème, tableau ...). Mais j'aimerais insister sur l'intérêt supérieur que présente la fiction par rapport à l'article de presse ou au document d'entreprise dans l'enseignement du FOS. Une affiche, une annonce, une vidéo... offrant « *une représentation réaliste de scènes de la vie sociale* »^{ref8p.21 ↗} peuvent être approchés sous l'angle disciplinaire, en collaboration avec un enseignant du FOS concerné lorsque ce sera possible.

On utilisera l'aspect linguistique - il s'agit essentiellement de la terminologie spécialisée - mais la richesse lexicale de la fiction permettra d'en élargir le champ. L'aspect discursif sera mis en valeur si la fiction présente « *une forte composante de discours professionnels en action* »^{ref9p.21 ↗}). Elle présentera alors de nombreux modèles pour une pratique authentique de l'oral - conversations professionnelles informelles, réunions, etc. - et de l'écrit - un catalogue, une affiche ... peuvent comporter des fac-simile de courriers ou des notes dont la présentation matérielle (mise en page, typographie) renforce la « présomption d'authenticité »^{ref10p.20 ↗} .

On se gardera cependant de ne garder dans une fiction que les éléments de la culture étrangère. La culture en tant que curiosité / ouverture d'esprit est fondamentale pour une autonomie progressive: « la connaissance de la réalité socioculturelle véhiculée par un texte est un préalable à sa compréhension globale et le manque de bagage culturel en langue seconde ou étrangère peut affecter la compréhension. »

Au concours de cette affirmation, Cornaire cite les remarques de deux chercheurs confrontant les résultats d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle, et notamment l'une de leurs conclusions: « *les connaissances socioculturelles jouent un rôle plus important que les connaissances linguistiques* »^{ref11p.20 ↗} .

L'adoption de documents authentiques dans l'enseignement FOS avance de nombreux avantages. Les ambitions de l'enseignant peuvent être diverses: crédibiliser son enseignement en le soutenant par un objet existant dans les secteurs concernés, éveiller l'intérêt du public et stimuler l'apprentissage, apporter de la variété dans son cours, répondre à un besoin spécifique ou personnaliser son enseignement. Enseigner à partir d'un document authentique accorde à l'enseignant de développer sa créativité et d'intégrer des compétences nombreuses et variées

De plus, le public est sensible à l'authenticité de supports pédagogiques censés apporter un modèle d'efficacité correct de la langue et des pratiques professionnelles^{ref11}^{p.20 ↗} . distinguent plusieurs aspects du programme d'enseignement:

- ce que le public doit savoir (faire) pour obtenir la moyenne dans la discipline à la fin de la période de formation;
- la progression;
- le support du cours;
- le programme de l'enseignant (la manière dont il aborde le matériel) ;
- le programme de l'atelier, totalement imprévisible puisqu'il s'agit d'un environnement dynamique qui influencera et modifiera la progression prévue ;
- le programme du public, c'est-à-dire le réseau de connaissances et de compétences qui se construit peu à peu (bilan de ce qui a été appris plutôt qu'une prévision, ce programme diffère des autres en ce qu'il est «interne » et rétrospectif).

Processus de répartition de la formation, la didactisation n'aura de sens que si elle s'inscrit dans un projet linguistique et pédagogique global^{ref13}^{p.20 ↗} ; ceci implique la « *mise en place d'un objectif terminal ou d'objectifs intermédiaires qui s'appuie sur une analyse des données initiales* »^{ref12}^{p.20 ↗} Elle doit donc être l'élaboration d'un parcours harmonieux, à l'intérieur duquel les tâches seront pertinentes, et articulées selon une gamme logique et progressive. Pour ce faire, l'enseignant a un «double agenda » : la préparation en amont et l'enseignement proprement dit (en salle de classe), le «fait didactique » précédant toujours de fait pédagogique

Une réflexion méthodique, étayée selon les principes d'une démarche qualité, permettra l'élaboration d'un cahier des charges et promettra les chances de succès de la formation. Pour arriver aux résultats espérés, le document présenté doit faire l'objet, de la part de l'enseignant, d'une réflexion et « *d'un travail de didactisation rigoureux qui oriente le cheminement cognitif du public* »^{ref13}^{p.20 ↗} . En effet, le document authentique, n'ayant pas été créé pour l'enseignement / apprentissage des langues, peut engendrer des difficultés d'usage: le niveau de langue n'est pas forcément celui du public auquel on le destine, les objectifs pédagogiques ne sont pas signifiés d'emblée, il est souvent trop riche en informations et sa forme ne convient pas forcément au cheminement souhaité. Bien qu'il s'agisse «d'un détournement légitime, encore faut-il avoir conscience que cette réorientation implique recadrages, mises en relief, fléchages nouveaux, et qu'ainsi, même si l'on utilise des documents authentiques, l'usage que l'on en fait est parfaitement « non naturel »^{ref13}^{p.20 ↗} . Il faut donc que l'enseignant précise ses objectifs et fasse des choix parmi les éléments exploitables dans le document

Dans le processus de didactisation, le formateur est maître d'œuvre et sa réflexion didactique englobe toutes les phases du projet:

- analyse de la situation d'apprentissage et conception du projet dans sa globalité;
- sélection du document authentique selon des critères pré-établis:
 - attractivité (pour la motivation des apprenants) ;
 - potentiel d'adéquation avec tout ou partie du programme établi;
 - faisabilité (longueur, niveau de langue, etc.) ;
 - critères éthiques et moraux (racisme, vulgarité, etc.) ;
- définition des objectifs spécifiques de la didactisation du document sélectionné: linguistiques (lexicaux, discursifs), culturels, disciplinaires, terminologiques;
- conception des pré-tâches: une bonne préparation diminue l'anxiété du public et facilite la réception du document; par exemple, dans le cas d'une fiction, il est indispensable de faire acquérir ou d'améliorer les stratégies de communication du public;
- mise en place de l'évaluation initiale et finale des compétences des étudiants, ainsi que d'une évaluation qualitative du projet;
- définition d'une méthodologie: rôle de le formateur / responsabilités public ; quelle forme prendra le travail (exposés ou travail écrit, travail de groupe ou individuel, recherche sur Internet, etc.) ;
- conception des tâches et activités :
 - défrichage, repérage, cadrage, encodage des éléments à exploiter;
 - choix de l'angle d'attaque en fonction des difficultés anticipées et des éléments facilitateurs ;
 - définition de la progression;
 - mise en place des aides à la compréhension;
 - élaboration des consignes;
 - conception des activités et des tâches;
- planification de l'organisation pratique et matérielle : calcul du nombre de séances prévisibles, calendrier, reproduction du document, détermination des moyens employés ainsi que des locaux où se dérouleront les séances de travail, etc.

Le schéma ci-dessous reflète la façon dont le cours sera planifié autour du document didactisé : les éléments disciplinaires, linguistiques, culturels et discursifs en seront extraits et formeront l'organisation du programme (à travers les tâches et activités favorisant l'acquisition et l'utilisation du lexique et des compétences de communication). D'un autre côté, le programme sera enrichi par les compétences (individuelles et collectives) du public ainsi que par des ressources extérieures complémentaires, en rapport avec le contenu du document.

3. La didactisation dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement

L'approche communicative se fonde sur l'idée que l'emploi de la langue l'emporte sur son usage. Autrement dit, il est plus important de pouvoir réagir dans des situations quotidiennes que de connaître la grammaire.

Cette idée accompagne la didactisation d'un document authentique. Le premier élément est d'éveiller l'intérêt de l'apprenant, en valorisant son désir de savoir, en éveillant sa curiosité, en créant un besoin une situation problème. Il faut faire preuve de créativité, jouer la carte de la variété, garder un rythme régulier et se rappeler que le plaisir, la curiosité intellectuelle et l'implication personnelle facilitent l'apprentissage ref14.p.20 ↗.

L'approche communicative recommande une complémentarité des activités qui va à l'encontre de la méthode traditionnelle (dans les manuels, les différentes compétences sont séparées et organisées au sein d'unités). quelques tâches ou activités se concentreront sur le support central, d'autres viendront en complément (diversité) pour faire travailler toutes les compétences. Il est important d'alterner documents sonores, activités d'interaction orale, production écrite (compte rendu rapport...). L'utilisation de toutes les compétences permet de réemployer et de consolider les connaissances en gardant la motivation des apprenants.

Les tâches préparatoires permettront d'attirer l'attention en couvrant de manière interactive les prérequis. Les activités basées sur la prédiction assurent la confiance du public en conscientisant de leur connaissance et de leur capacité à formuler des hypothèses. Elles font appel à l'estime de soi (curiosité, implication personnelle, plaisir d'apprendre). Elles les préparent et les motivent donc pour suivre le travail. Enfin, elles signalent au formateur les lacunes éventuelles du public et mettent en relief ses besoins ref15.p.20 ↗.

Widdowson (1991) considère l'apprentissage comme le développement de la compétence à interpréter les discours. Le premier discours est le texte, le deuxième est produit par l'apprenant par référence au premier et la justification de chaque activité doit résider dans le fait qu'elle représente une étape dans la progression de l'apprenant du premier vers le deuxième discours. La progression sera donc cyclique ou en spirale plutôt que linéaire ref16.p.20 ↗. Les démarches choisies permettront d'instaurer une transition du discours 1 au discours 2, et les activités suggérés seront de 2 types. Le premier est la transformation rhétorique par « approximation graduelle » (Widdowson 1991), par exemple en commençant par une activité lacunaire, suivi d'une activité de type « Vrai / Faux », terminant par un compte-rendu simple. La transformation rhétorique peut aussi s'opérer par changement illocutionnaire portant sur les aspects verbaux du discours (du discours 1 au discours 2: par exemple, passage du dialogue au discours rapporté, ou vice-versa). Le deuxième type d'activité est le transfert d'information (s) portant sur les aspects non-verbaux du discours 1 vers le discours 2 ; il se fera par un schéma, un graphique, etc. (par exemple la description d'un lieu sera traduite visuellement sous forme de plan, des instructions seront transformées en organigramme ...).

La mise en œuvre d'un projet de formation se répartira en quatre grandes catégories de tâches,

complémentaires et naturellement alterner les unes par rapport autres:

- métacognition,
- compréhension orale / écrite,
- production orale / écrite,
- réflexion / manipulation des formes langagières.

Les tâches de compréhension et de production sont orientées vers l'utilisation d'une langue étrangère, mais la réflexion métacognitive et la manipulation de formes langagières activent « *un processus de rétroaction entre savoir et savoir faire* » qui va dans le sens d'un apprentissage en autonomie » ref18 p.20 ↗ .

C'est le principe de « l'appel à la communication » , selon lequel le public devrait être conscient de ce qu'il fait quand il exécute des tâches langagièresref19p.20 ↗ .

4. Compréhension du texte

Le vocabulaire est l'obstacle majeur à la compréhension du texte. Parmi les items lexicaux inconnus par le public, on remarquera les mots dont le sens peut être déduit du co-texte, ceux qui sont nécessaires et ceux qui ne sont pas nécessaires à la compréhension du document. Seuls les mots de la deuxième catégorie doivent être élucidés. Une question se pose d'emblée: faut-il ou non fournir un glossaire aux étudiants ? Widdowson (1991) répertorie deux types de glossaire:

- le glossaire d'amorce, dans lequel les explications sont présentées avant la lecture. Si celles-ci sont en langue étrangère (gloses de signification), l'apprenant devra les comprendre et les adapter au contexte en interprétant le sens dans sa langue;
- Le glossaire de suggestion, dans lequel les explications sont données avec la lecture (dans la marge ou en bas de page) et portent sur la valeur.

La conclusion s'impose: on utilisera des glossaires avec prudence et discernement, d'autant que le fait même de fournir un glossaire attribue à la lecture l'aspect d'une activité de langue et diminue du même coup la possibilité d'une réaction authentique. Il en est de même du recours immédiat et systématique au dictionnaire bilingue pour comprendre un mot nouveau. Par conséquent, il est préférable d'établir un processus de découverte par étapes, en faisant appel au « *recyclage* » d'éléments connus. Loin d'être un détour disproportionné par rapport à leur objet, et donc une perte de temps, les micro-tâches visant à simplifier le vocabulaire favorisent l'apprentissage en offrant à l'apprenant «le plaisir de la reconnaissance » ref20p.20 ↗ . La communication authentique qui a lieu dans la classe lors de ces échanges offre une récompense en terme de réalisation, et donc de motivation.

Les questions générales ont tendance à inhiber; les micro-tâches sont plus productives car plus accessibles et valorisantes - elles incitent le public à s'impliquer dans le cours en montrant l'apport de leur contribution à la progression de tous. Pour consolider ou évaluer la compréhension du texte, on peut demander de faire des comptes rendus, des rapports (reformulation du développement propositionnel et i11ocutionnaire) : il s'agit de produire un autre discours, mais un discours réel (la

tâche a donc du sens). La source peut être unique ou multiple, l'important est que le texte soit de difficulté appropriée, motive l'apprenant, fasse appel à ses connaissances, voire les élargisse.

On peut également avoir recours à d'autres activités classiques de compréhension, que répertorie Widdowson (1991). Le choix de la forme dépend de ce que l'on considère comme la meilleure façon de vérifier la compréhension et le choix de la fonction dépend du type de compréhension souhaité. En ce qui concerne la forme, il existe quatre types de questions:

- les questions ouvertes ;
- les questions fermées ;
- les jugements de vérité ;
- les questions à choix multiple.

Les deux premiers types de questions (forme interrogative) reposent sur le principe de l'échange social; la réponse est extériorisée, de type « production ». Ce type de questions présente plusieurs défauts, notamment leur caractère fabriqué (l'évaluateur connaît les réponses et exige généralement des réponses complètes qui ne sont pas naturelles dans le cadre d'une interaction sociale) ; et, en cas de mauvaise réponse, une confusion peut s'installer: s'agit-il d'une erreur linguistique ou d'une erreur de compréhension ? Les formes de type énoncés «Vrai / Faux » et QCMQCM^{p.19 AA} obligent à confronter l'information avec un savoir. La réponse est intériorisée, de type mental. Leur inconvénient consiste en manque de participation active. C'est pourquoi Widdowson recommande de les utiliser dans le cadre de 1'« approximation graduelle », par exemple passer du verbal au non-verbal en demandant à l'apprenant de traduire l'information sous forme de schéma ou de graphique, ce qui est une activité naturelle et authentique.

5. Production écrite

L'amélioration de la production écrite des apprenants ne doit pas être ignorée: non seulement les compétences linguistiques, mais aussi techniques (apprendre à structurer un texte en travaillant en mode plan, à améliorer le style, en supprimant les répétitions, en ajoutant des mots de liaison, etc.) et méthodologiques (apprendre à utiliser des dictionnaires - version papier / en ligne).

Les principaux types d'activités semblent simples mais posent un certain nombre de difficultés particulières. Par exemple, dans les activités lacunaires, quel type de connaissance l'apprenant est-il censé démontrer? Il arrive souvent que soient proposer des solutions non prévues, grammaticalement correctes mais sémantiquement inappropriées.

6. Compréhension et production orale, interaction

Comme pour la compréhension du texte et la production écrite, il faudra concevoir pour le domaine de l'oral (compréhension, production individuelle, interaction) des tâches et activités permettant l'acquisition et la réactivation des connaissances et compétences, faire appel alternativement au contenu verbal et non verbal du texte, aux connaissances du public sur le contexte évoqué, à l'analyse

des formes langagières utilisées, c'est-à-dire à « *l'interactivité entre les traitements de haut niveau et les traitements de bas niveau* »^{ref21,p.20 ↗}. Les tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières sont indispensables pour l'acquisition du répertoire lexical, faute de quoi le public se contente de stratégies de substitution et de formes nativisées^{ref22,p.20 ↗}. Le contexte doit être suffisamment stimulant pour inciter l'apprenant à s'impliquer dans un échange. Les meilleures tâches de production sont celles qui l'obligent à mobiliser ses ressources linguistiques tout en tenant compte de son interlocuteur et du contexte.

7. Les apports des TIC dans l'enseignement /apprentissage du FOS.

Lors de notre présentation de deux expériences basées sur l'utilisation des TIC^{p.19 AA} (le cédérom du français médical et le site pour le français juridique), nous avons constaté les apports importants dans l'enseignement/apprentissage du FOS à distance. En effet, cette approche didactique est marquée par certains aspects qui s'accordent mieux avec les spécificités du FOS :

- L'autonomie et l'individualisation de l'apprenant de FOS.
- Les TIC comme ressources importantes d'informations pour l'enseignant et

l'apprenant de FOS

- Les TIC comme moyen de communication pour l'enseignant et l'apprenant de FOS
- La disponibilité temporelle et spatiale des TIC
- Le rôle positif des TIC dans le développement des interactions Enseignant/

Apprenant et de l'interactivité Apprenant/Ordinateur

- Les TIC comme facteur de motivation des apprenants de FOS
- L'aspect plurimédia des TIC
- La complémentarité entre le présentiel et le « en ligne » dans le cadre du FOS

Didactisation document authentique / document pédagogique

IV

Comparez le document authentique est le document pédagogique en illustrant vos réponses par des exemples.

Schématisez le processus de didactisation d'un document authentique.

Travail de réflexion

Outil didactique et support didactique, y a -t- il une différence ?

Didactisez un document authentique.

Choisissez un document authentique et élaborer une fiche pédagogique d'une activité pour une formation en FOS.

Conclusion



IV

En FOS les enseignants de langue ont la chance de travailler dans un contexte d'autonomie qui leur laisse généralement toute latitude pour prendre des initiatives en matière de méthodes et de contenu, pour expérimenter, pour sélectionner leurs supports de cours selon leurs propres critères, voire les fabriquer [Ref24p.21](#) . Dans ce contexte, didactiser un document authentique est une entreprise longue et ardue, mais particulièrement adaptée à l'enseignement des langues de spécialité et souvent ressentie par le formateur comme une activité beaucoup plus riche et intellectuellement satisfaisante que l'utilisation d'un manuel.

Abréviations

FOS : Français sur objectifs spécifiques

QCM : Questions à choix multiples

TIC : technologies d'informations et de communication

Références



- ref1* (Hutchinson & Waters 1987: 107).
- ref10* (Petit 1999 : 75).
- ref11* (1989: 5).
- ref11'* Hutchinson & Waters (1987)
- ref12* (Quivy et Tardieu 2002 : 253)
- ref13* (Haramboure 1995 : 196)
- ref13'* (Brouat 1993 : 312)
- ref14* (Perrin 1990 : 13)
- ref15* (Hutchinson & Waters 1987: 140-141).
- ref16* (Perrin 1990 : 30)
- ref18* (Haramboure 1995 : 200).
- ref19* (Widdowson 1991 : 178).
- ref2* (Widdowson 1991)
- ref20* (Perrin 1990 : 16)
- ref21* (Haramboure 1995 : 196)
- ref22* (Haramboure 1995 : 199)

- Ref24* (Haramboure 1996 : 266)
- ref3* (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 182).
- ref4* (Quivy et Tardieu 2002 : 100),
- ref5* (1990: 11)
- ref6* (Brouat 1993 : 312)
- ref7* (Widdowson 1991 : 93).
- ref8* (Petit 1999 : 74)
- ref9* (Petit 1999 : 74)

Bibliographie



IV

Brouat, Th. (1993). « Détourner des publicités, pourquoi? Pourquoi faire? » ASp, 2 : 311-332.

11 Petit, M. (à paraître). «Du disciplinaire au professionnel en anglais de(s) spécialité(s) : parcours et détours.» Communication au 44e congrès de la SAES, mai 2004, Université de Versailles Saint-Quentin

Quivy, M. et Cl. Tardieu. (2002). Glossaire de didactique de l'anglais. Paris: Ellipses.

Widdowson, H. G. (1991). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris : Hatier / Didier. Trad. K. & B. Blamont. 1978 J. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

Charaudeau, Patrick & Dominique Maingueneau. 2002. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris: Seuil

Cornaire, Cl. (1989). « Théorie des schèmes et pédagogie de la lecture en français langue seconde. » Contact, 8/4 : 3-7.

Haramboure, Fr. (1995). «La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. » ASp, 7/10 : 193-205.

Haramboure, Fr. (1996). «L'autonomie des enseignants de langue de spécialité: un gage d'innovation raisonnée. » ASp, 11/14: 265-271.

Hutchinson, T. & A. Waters (2002). [1987] . Eng/ish for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press

Mémét, M. (2001). « Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France: de l'anglais pour non-spécialistes à l'anglistique du secteur LANSAD » in Mémét, M. et M. Petit (dir.) L'anglais de spécialité en France. Mélanges en l'honneur de Michel Perrin. Bordeaux: Éditions du GERAS, collection ASp : 309-319

Perrin, M. (1990). «The Necessary Didactisation of Authentic Documents » in Perrin, M. et L. Delorme (eds.) Communication au 7e Symposium Européen des Langues spécialisées, Budapest 25 août 1989. Actes du XIe colloque du G.E.R.A.S. Bordeaux 26-28 avri/1990, et de l'atelier « Langue spécialisée» du XXXe Congrès de la SAES, Le Mans 11, 12 et 13 mai 1990. Bordeaux: GERAS: 11-33.

Petit, M. (1999). « La fiction à substrat professionnel: une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité.» ASp, 23/26 : 57-81. Article reproduit dans Petit & Isani (2004).