

# Langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur et la communication par l'action: Quelle mission?

**Dulce Mendes Sarroeira, Margarida Ferreira Gomes** | École Supérieure d'Hôtellerie et Tourisme d'Estoril (ESHTE)

*El aprendizaje de lenguas extranjeras acompaña muy de cerca las necesidades profesionales, de allí la necesidad de crear planes curriculares que vayan al encuentro de esas necesidades del mercado de trabajo. Por otro lado, las lenguas con fines específicos dentro de la enseñanza superior tienden a acompañar los nuevos retos impuestos por la globalización y por los distintos sectores profesionales, basado en las necesidades previamente identificadas. Con la aplicación del, dentro de la enseñanza superior, surgen nuevas perspectivas centradas en el conocimiento cultural y social, implicando directamente al estudiante en la identificación y el análisis de situaciones profesionales dentro del contexto dado mediante la comunicación a través de la acción: lo enfoque comunicativo orientado a la acción. El objetivo de nuestra investigación es crear escenarios de enseñanza-aprendizaje en la lengua extranjera que reflejen una dinámica orientada al conocimiento cultural y profesional, que tenga como objetivo principal el desarrollo de destrezas y la participación activa del alumno.*

**Palabras clave:** *francés para fines específicos, MCERL, turismo, educación superior, conocimiento profesional, destrezas, comunicación/acción.*

---

*Learning foreign languages accompanies, cheek by jowl, the professional demands of our present world, thereby the need to outline curricula in close association with the labour market's needs. Languages for specific purposes in higher education are therefore determined by globalisation's newly imposed challenges and the different professional sectors seek a generalisation of this type of teaching, generated from clearly identified needs. With the adoption of the CEFR in higher education there is now an increase in cultural and social knowledge-centred perspectives, engaging the student in the identification and analysis of specific professional situations by communication through action: the 'communic-a(c)tion(al)' approach. The aim of our research is that of creating teaching-learning scenarios in foreign language that mirror a dynamic process oriented to cultural and professional knowledge, being our main goal to develop students' skills and their active participation.*

**Keywords:** *French for Specific Purposes, CEFR, higher education, tourism, professional knowledge, skills, communication/action.*

---

*L'apprentissage des langues étrangères accompagne, de près, les actuelles sollicitations professionnelles, d'où le besoin d'élaborer des plans curriculaires en étroite liaison avec les nécessités du marché de travail. La question des langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur tend vers les nouveaux défis imposés par la globalisation et les secteurs professionnels souhaitent une généralisation de ce type d'enseignement, partant de besoins bien identifiés. Avec la mise en œuvre du CECRL dans l'Enseignement Supérieur, émergent de nouvelles perspectives plus centrées sur les savoirs culturels et sociaux, impliquant directement l'étudiant dans l'identification et l'analyse de situations professionnelles dans un contexte donné, à travers la communication par l'action: l'approche communautaire. Le but de notre recherche est de créer des scénarios d'enseignement-apprentissage en langue étrangère qui reflètent une dynamique orientée vers les savoirs culturels et professionnels, ayant comme principal objectif le développement de compétences et la participation active des apprenants.*

**Mots-clés** : FOS, CECRL, enseignement supérieur, tourisme, savoirs professionnels, compétences, communication/action.

---

## 1. Introduction

Les nouveaux défis imposés par la globalisation et les secteurs professionnels nous amènent à une généralisation et un processus d'enseignement-apprentissage des langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur, partant de besoins bien identifiés et conduisant à l'élaboration de plans curriculaires en étroite liaison avec les nécessités émergentes du marché du travail.

Les besoins en langues sur objectifs spécifiques dépassent les besoins linguistiques et les savoir-faire professionnels. Il convient donc de développer les compétences pour une communication autonome et d'assurer également l'acquisition d'une dimension culturelle, afin de mieux comprendre/appréhender la culture intrinsèque au marché de travail.

Pour cela, il n'est pas nécessaire de créer de nouvelles méthodes, mais d'ajuster les ressources existantes aux besoins identifiés. Le rôle des acteurs sociaux, intervenant dans ce processus d'enseignement-apprentissage, oblige aussi à porter un nouveau regard sur le besoin d'une

implication directe des apprenants eux-mêmes dans l'identification et l'analyse des situations professionnelles, dans un certain contexte. Dans ce processus, devront participer tous les acteurs sociaux impliqués, le professeur et l'apprenant, ce dernier jouant le rôle d'*apprenant-utilisateur*.

## 2. Langues et marché de travail

Des orientations présentées dans le Livre Blanc sur l'Éducation et la Formation - Enseigner et apprendre – Marche vers la société cognitive (1995) publié par l'Union européenne pour les états membres, nous mettons l'accent sur deux des objectifs généraux présentés: approcher l'école de la société et dominer trois langues européennes.

Concernant le grand objectif de dominer au moins trois langues européennes et, vu le dessein de ce travail, nous ne pouvons que le lier à la formation orientée vers la profession. Quelle place a alors la langue générale dans un contexte d'enseignement-apprentissage orienté vers le monde du travail?

### 3. Langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur

La langue sur objectifs spécifiques continue, d'une certaine façon, à s'intégrer dans le cadre conceptuel de l'Abordage Communicatif présent dans la plupart des méthodes de langue que nous trouvons sur le marché, dans les ressources en ligne, etc. Néanmoins, dû à la multitude des théories de référence et à l'absence de noyau fondamental, cet abordage a donné lieu à différentes prises de position et différentes pratiques, réduisant souvent les objectifs communicatifs à des modèles communicationnels (Sagnier 2004).

Déjà en 1990, Sophie Moirand nous alertait sur le fait de ne pas confondre la définition de contenus, en fonction d'objectifs spécifiques, avec la réduction de ces mêmes contenus à des unités minimales de communication et de signification. La mondialisation a fait des langues un outil indispensable dans les relations internationales. En effet, nous assistons de plus en plus à l'utilisation des langues de spécialité, notamment dans les grands secteurs de la politique, de l'économie, du droit, du tourisme, etc. L'acquisition et l'utilisation d'outils linguistiques, sociaux et culturels sont donc devenues indispensables pour une mobilité professionnelle ou académique.

#### 3.1. Le Cadre Européen Commun de Références: sa mise en œuvre dans l'enseignement supérieur

Dans le contexte de l'enseignement des Langues Étrangères, a été développée une tentative d'homogénéisation, à travers la création du CECRL, qui présente un ensemble de descripteurs des

capacités linguistiques, des savoirs mobilisés pour les développer, des diverses situations et des domaines dans lesquels s'inscrit l'utilisation d'une langue étrangère pour communiquer:

*C'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chaque paramètre, qu'un profil est établi, que les normes et limites indicatrices sont éventuellement fixées.* (Costa, 2007)<sup>1</sup>

Le traité de Bologne est venu, d'une certaine façon, apporter une réponse au besoin de réglementation et d'harmonisation des systèmes universitaires et de l'enseignement supérieur, à travers l'uniformisation des diplômes académiques et la création d'un système de crédits reconnus dans toute l'Europe, permettant ainsi la mobilité des étudiants, soit au cours de leur formation initiale, soit au cours de leur formation tout au long de leur vie. En ce qui concerne la dimension professionnelle, le CECRL propose aussi un ensemble de descripteurs généralistes à partir du niveau B1, mais permet la création et l'identification de compétences bien définies, à acquérir et à développer, en fonction d'un contexte donné. Avec la mise en œuvre du CECRL dans l'enseignement Supérieur, apparaissent de nouvelles perspectives plus centrées sur les savoirs culturels et sociaux, impliquant directement l'apprenant dans l'identification et l'analyse de situations professionnelles en contexte et dans la communication par l'action.

#### 3.2. Abordage par l'action et perspective communic'actionnelle

Dans un contexte d'enseignement général de la langue, le Cadre offre un vaste éventail de choix, proposant une nouvelle perspec-

1. «É em contexto que um valor é atribuído a cada um dos parâmetros, que um perfil é estabelecido, que normas e limites indicadores são eventualmente fixados.»

tive pour le développement des compétences communicatives, appelée *abordage par l'action*:

*Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.* (Puren, 2006: 58-71)

Cet abordage par l'action donne à l'enseignement/apprentissage une authenticité que l'abordage communicatif ne permettait pas. Le niveau de compétences de l'apprenant est alors défini par le nombre de tâches qu'il parvient à réaliser dans le quotidien afin de s'intégrer dans une communauté pour devenir un vrai acteur social. Ces tâches sont présentées en deux catégories : les tâches de pré-communication pédagogique, c'est-à-dire les exercices didactisés et les tâches pédago-communicatives, c'est-à-dire, les simulations qui permettent de réaliser des tâches proches de la vie réelle, choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors du contexte académique, ex: lire des instructions, un menu, un programme culturel, etc. L'idée consiste à créer une liaison entre les activités développées en classe et les activités que l'apprenant est amené à réaliser comme utilisateur social de la langue. L'action doit être motivée par un objectif communicatif clair, pour que l'apprenant devienne un futur citoyen global capable de s'intégrer dans un autre pays. Mais, outre un citoyen européen, nous mettons en perspective dans cette étude la formation d'un citoyen professionnel inséré dans un monde globalisant. Quelles stratégies seront

alors essentielles à ce processus de formation? Dans les domaines de spécialité, la langue est fortement liée à l'action, soit pendant l'action elle-même (réserve, vente), soit après (évaluation/narration de l'action). Les langues sur objectifs spécifiques comportent une spécificité qui dépasse le lexique et la syntaxe ayant leur essence dans différents types de discours caractéristiques de chaque domaine professionnel où il existe une liaison étroite entre langue et activité professionnelle. En 2004, Christine Sagnier lançait déjà plusieurs pistes de réflexion orientées vers un processus d'enseignement-apprentissage du Français sur objectifs spécifiques, plus innovateur et communicatif, notamment en ce qui concerne:

- L'élaboration de scénarios d'exploration qui permettent une vraie méthodologie de projet: conception d'interfaces de travail sur internet; proposition de scénarios et de tâches pour la résolution pratique de problèmes.
- Conception de mini-simulations à partir d'informations mises à disposition, suivies de la production de documents écrits ou sonores.
- Études de cas plus simplifiés et traités didactiquement pour l'apprentissage linguistique, communicatif et cultural.
- Traitement didactique de tâches orientées vers les savoirs professionnels.

En 2007, Claire Bourguignon vient renforcer la perspective de Sagnier et la compléter avec un «nouvel» abordage, l'abordage communic-actionnel qui est basé sur un scénario d'apprentissage orienté vers l'action. Si nous admettons que c'est l'objectif qui donne du sens à l'action, il est facile de comprendre la faible motivation des étudiants pour un appren-

tissage des langues en milieu exclusivement institutionnel. L'apprentissage par l'action-communication se centre sur une forme d'apprentissage plus proche de la réalité. En effet, l'objectif n'est pas simplement de motiver les étudiants, mais de les amener à découvrir et à apprendre toute la richesse d'une langue, notamment sa dimension culturelle et sociale. C'est ici que le scénario d'apprentissage orienté vers l'action et l'abordage *communic'actionnel* jouent un rôle important, puisque l'apprentissage ne se résume plus seulement en une somme de compétences communicatives à acquérir, puisque ces compétences sont alors présentées de façon intégrée, liées entre elles, et en accord avec les besoins des étudiants développant un processus d'apprentissage avec du sens.

Ce qui donne du sens à ce nouvel abordage est le fait d'amener les apprenants à réfléchir sur la relation qui existe entre les connaissances/compétences développées et leur application pratique. Intention et action mise en œuvre sont alors liées, bien qu'il puisse y avoir une différence entre l'intention supposée initialement et le succès de l'action. La compétence n'est plus assumée comme un savoir-faire mais comme un savoir-agir.

Les besoins en langues sur objectifs spécifiques dépassent les besoins linguistiques et les savoir-faire professionnels. Il convient d'ouvrir les horizons au développement de compétences pour une communication autonome et d'assurer également l'acquisition d'une dimension culturelle, afin de mieux comprendre/appréhender la culture intrinsèque du marché du travail. Cette compétence culturelle permet l'appréhension des codes et des modes de fonctionnement des secteurs professionnels favorisant l'interaction. Les langues sont, avant

tout, des vecteurs de communication des cultures et des sociétés d'origine. L'enseignant joue, comme nous l'avons déjà mentionné, le rôle de médiateur dans le processus d'apprentissage des étudiants qui devront développer une compétence socioculturelle, afin d'acquérir une compétence socio-communicative efficace.

Reconnaître la culture de l'autre c'est, avant tout, respecter ses particularités et prendre conscience de sa propre culture, de ses codes et de ses normes. Mais le développement de la compétence communicative, ou même socio-communicative, ne passe pas seulement par l'expression, mais aussi, et surtout, par la compréhension et l'identification de la composante culturelle dans les échanges linguistiques. L'étudiant doit constamment être impliqué dans le processus d'apprentissage et conscient des différences, afin de pouvoir identifier, reconnaître et interpréter les attitudes et les comportements des interlocuteurs dans les actes de communication. Cette logique nous fait repenser aux activités d'apprentissage qui s'appuient sur l'action-interaction.

Nous nous dirigeons clairement vers un apprentissage orienté *par* et *vers* l'action dont l'objectif est de développer des compétences. L'apprenant devra savoir mettre en œuvre les connaissances correctes et pertinentes pour mener à bien sa mission, ce qui suppose d'être capable de faire un choix de ses savoirs et, par l'interaction, de construire de nouvelles connaissances par la prise de conscience de ses besoins. L'apprentissage se transforme ainsi en un processus avec du sens. L'articulation entre l'abordage communicatif et l'abordage par l'action conduit l'apprenant à passer d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif et solidaire, s'appuyant sur un savoir-

faire social et communicationnel.

### 3.3. Langues et interculturalité

L'apprenant est un utilisateur de la langue lors des activités interactives avec un ou plusieurs interlocuteurs. Il devient alors soit locuteur soit auditeur, afin de construire un discours conversationnel à travers la négociation avec du sens et suivant le principe de la coopération, mais peut aussi devenir lecteur ou auteur faisant alors appel à d'autres processus de communication linguistique, devant pour cela mettre en œuvre, de façon efficace, une séquence d'actions (CECRL: 133). Dans ces processus de communication linguistique, l'apprenant devient plurilingue et développe l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles d'une langue sont modifiées par la connaissance d'une autre et contribuent à une prise de conscience, à une capacité et à une compétence de réalisation interculturelle. La compétence plurilingue et pluriculturelle promeut aussi la prise de conscience linguistique et communicative, c'est-à-dire, active les stratégies métacognitives qui permettent aux acteurs sociaux d'être plus conscients et de maîtriser leurs modes *spontanés* d'aborder les tâches, en particulier dans une dimension linguistique.

À propos de la problématique de la compétence culturelle, le CECRL fait ressortir la communication, puisqu'elle ne pourra réellement exister que si elle est intégrée dans la dimension culturelle. Les programmes de langues doivent s'inscrire dans la perspective de cette synergie Communication-Culture. Il faut sensibiliser les apprenants aux spécificités culturelles, c'est-à-dire, les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et le pays dont ils apprennent la langue. Louis Porcher, dans sa

définition de «l'interculturel» rappelle la proposition de définition opérationnelle d'une pédagogie interculturelle présentée par le Conseil de l'Europe:

*L'important à cet égard, consiste à établir, entre les cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages. Il ne s'agit pas de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.*

La principale fonction de l'enseignant de langue sera de guider les étudiants vers la découverte de ce qui est implicite culturellement et qui nous conditionne.

### 3.4. Nouvelles perspectives méthodologiques dans le cadre du tourisme

L'abordage par l'action proposé par le CECRL nous semble approprié, actuel et admet, selon notre perspective, un travail méthodologique différencié, donnant à l'enseignant et à l'apprenant une totale liberté dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous ne percevons pas le Cadre comme une imposition, puisqu'il a été conçu et présenté comme un instrument de référence, ouvert et orienté vers la contextualisation et la responsabilité individuelle de ses utilisateurs. Les bases d'un programme d'enseignement des langues pour le tourisme doivent bien définir les situations de communication propres au contexte professionnel du tourisme et les adapter à l'enseignement et à la formation professionnelle. Il faut également connaître et sélectionner les paramètres d'une tâche professionnelle et déceler les compétences de la langue à avoir, pour que l'apprenant atteigne la compétence de communication globale désirée.

## 4. Langues pour le tourisme

L'apprentissage des langues étrangères appliquées au tourisme exige la connaissance d'une base linguistique et son application au tourisme, mais l'apprenant devra aussi dominer les *savoir-faire* culturels et professionnels. Dans la médiation culturelle et professionnelle, il devra, par exemple, savoir présenter, décrire, interpréter, gérer des situations de communication en langues étrangères, valoriser les différentes composantes du patrimoine touristique et faire connaître la culture portugaise:

*Les compétences linguistiques et discursives qui permettent d'établir des contacts personnels et professionnels avec le public [...] et d'ajuster le discours aux diverses situations, sont fondamentales dans le secteur du tourisme, mais ne sont pas les seules ; la compétence socioculturelle est également importante pour le besoin de compréhension et d'adaptation à la culture et aux habitudes sociales des autres peuples, sans que cela signifie la négation des valeurs nationales. (Costa: 2006)<sup>2</sup>*

### 4.1. Les langues à l'École Supérieure d'Hôtellerie et Tourisme d'Estoril

Notre école (ESHTE), en tant que formatrice de futurs professionnels du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, a toujours maintenu une étroite liaison avec le marché du travail, proposant aux apprenants une formation en langues dans les différents cursus existants à l'école.

Si nos étudiants vont, plus tard, travailler dans le secteur du tourisme en général, ou dans l'hôtellerie et la restauration en particulier, ils auront besoin de travailler et de développer

certaines compétences qui vont leur être exigées dans le monde du travail. Le plus important sera de leur donner la capacité de savoir agir dans une langue étrangère, en leur proposant la réalisation de tâches qui aient du sens pour eux, et qui correspondent à un besoin réel (ex: une réservation, une annulation, une réclamation, une argumentation, l'explication d'un plat, la description d'une chambre, la promotion d'un site, d'une ville ou d'un pays, etc.), et qui les mènent à un résultat identifié qui peut être réel, écrit ou les deux à la fois. Quand ils choisissent les langues à inclure dans leur plan d'études, les étudiants sont conscients de l'importance de l'anglais, soit dans le quotidien, soit dans le domaine professionnel, toutefois, et puisqu'ils peuvent, pour la plupart (à l'exception du cursus de PAR), choisir deux langues, ils commencent à prendre conscience que ce sont les autres langues choisies qui vont faire toute la différence au moment de leur intégration dans le marché du travail:

*Comprendre une ou plusieurs langues étrangères n'est plus (ou plus simplement) un fait constatable chez tel ou tel individu, dit alors cultivé, mais une obligation professionnelle liée à la pratique de métiers. (Berchoud, 2004: 52)*

Cependant, ce ne sont pas tous les étudiants qui ont cette conscience du besoin de suivre une formation plurilingue et, pour une question de facilité, ils vont donc choisir les langues qu'ils connaissent déjà, celles qui leur semblent plus faciles, parce que plus familières, ou pour une simple question de mode. Bien que les professionnels du secteur du tourisme, de l'hôtellerie

2. «As competências linguísticas e discursivas, que permitem estabelecer contactos pessoais e profissionais com o público [...] e adequar o discurso às diversas situações, são fundamentais no sector do turismo, mas não as únicas; igualmente importante é a competência sociocultural pela necessidade de compreensão e adaptação à cultura e hábitos sociais dos outros povos, sem que isso signifique a negação dos valores nacionais.»

et de la restauration présentent un ensemble de besoins communicatifs en langue étrangère, mettant en avant la compréhension et l'expression orales, considérées plus utiles dans leur secteur d'activité, mais n'oublions pas que dans tous les secteurs, et en particulier dans celui de la promotion et de l'information touristique, il faut acquérir des compétences au niveau de l'écrit, surtout pour la compréhension et l'élaboration de documents informatifs. Néanmoins, il ne suffit pas seulement de parler différentes langues pour accueillir des visiteurs internationaux. Il faut, avant tout, identifier les situations de communication professionnelles, afin d'analyser et de choisir les compétences linguistiques à utiliser, afin d'atteindre une communication globale efficace.

Reprenant l'idée de l'utilisation du CECRL, nous pouvons affirmer qu'au-delà des différentes options présentées, nous sommes constamment amenés à réfléchir sur nos pratiques courantes, à prendre des décisions et à définir avec précision notre action. Pour ce faire, la stratégie à suivre sera de tirer parti de la malléabilité et de l'ouverture du cadre, et l'utiliser comme un instrument de référence pour concevoir et implanter une pédagogie adaptée à chaque contexte.

Une des orientations de base de notre action est de considérer qu'une bonne appréciation de la situation d'enseignement-apprentissage et, surtout, des besoins, des motivations, des caractéristiques et des recours des apprenants (et des autres secteurs en question), nous permet de poser et de répondre à diverses questions en fonction des besoins communicatifs des apprenants. Nous avons comme objectif principal, l'acquisition de connaissances du milieu touristique et de la compétence opérationnelle, à travers une formation supérieure associée à un savoir-faire professionnel.

## 4.2. Le français du tourisme

Dans le monde du français sur objectifs spécifiques, le français du tourisme et de l'hôtellerie a une place déterminante. En tant que professeurs de français, nous allons nous pencher maintenant sur l'enseignement du français du tourisme, partageant ici quelques propositions de lignes d'action que nous développons avec les étudiants de l'ESHTE. Les apprenants qui choisissent le français (parmi les 5 autres langues proposées) sont, pour la plupart, sinon tous, de faux débutants. Face au système implanté à l'école, comment travailler le français sur objectifs spécifiques en accord avec les cursus existants, sachant que le premier semestre est d'initiation (sauf pour le cursus de IT) et que le travail développé s'étend sur 2, 4 ou 6 semestres, pour une moyenne de deux/quatre heures par semaine?

Nous essayons d'adopter les méthodologies et les stratégies qui nous paraissent les plus adéquates, en fonction des compétences linguistiques, professionnelles, sociales et culturelles à développer.

Nous présenterons dans cette étude, à titre d'exemple, une mission, proposée à des étudiants de Français de 1ère année de plusieurs cursus de l'ESHTE, à mettre en œuvre tout au long du 2ème semestre de langue, qui correspond aux descripteurs prévus pour les niveaux A1/A2+ du CECRL. Ce type de mission, qui consiste en un ensemble de micro-tâches liées entre elles, garde encore son caractère expérimental.

## 5. Quelle mission?

Ce scénario s'inscrit par ailleurs dans une perspective actionnelle dans la mesure où il propose aux apprenants d'effectuer des actions réelles «authentiques», sous forme d'une mission, divisée en plusieurs tâches et sous tâches ou étapes. Le but de cette mission est de

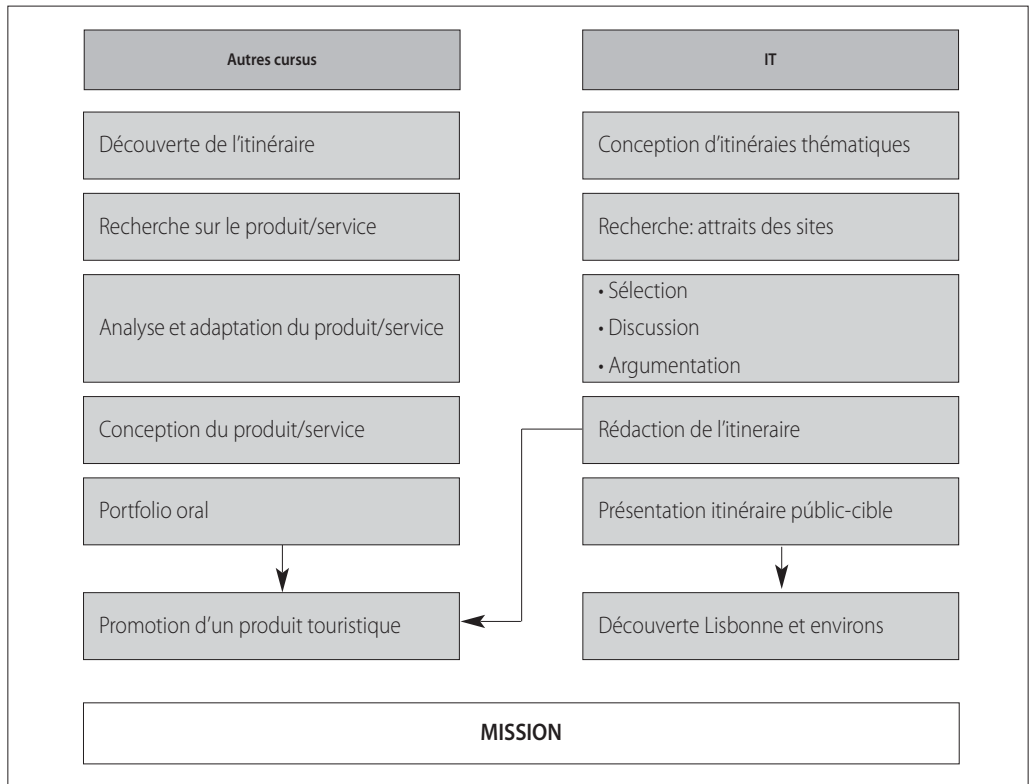


faire découvrir aux étudiants, une ville et une région touristique. D'autre part, les sous-tâches conduiront les apprenants à élargir leurs connaissances quant à la géographie et à l'histoire de ces villes, ainsi qu'à leurs spécificités culturelles. Ces sous-tâches leur permettront de développer les quatre compétences détachées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), à savoir la compréhension de l'oral et la production orale (lors d'activités de discussion et de médiation en petits groupes) et la compréhension de l'écrit et la production écrite (lors d'activités de recherche d'informations et de l'élaboration du programme). Ce scénario permettra aussi aux apprenants d'a-

méliorer différents savoirs (linguistiques, savoirs faire, savoir-apprendre).

Le but de ce projet inter-cursus proposé à des étudiants de Français de 1ère année de l'ESHTE, portera sur l'élaboration d'itinéraires thématiques à Forfait, et s'articule en mission semestrielle pour quatre des cursus de l'ESHTE: Direction et Gestion Hôtelière (DGH), Gestion du Loisir et Animation Touristique (GLAT), Gestion Touristique (GT) et Production Alimentaire en Restauration (PAR), et en micro-tâche pour le cursus d'Information Touristique (IT), en fonction du niveau de langue prévu dans chaque plan d'études. Ce dernier cursus est le seul à accéder au niveau A2.2 du CECRL à la fin du semestre, puisque les autres cursus cités devront atteindre les niveaux A1.2.

**Tableau 1.** Schéma du déroulement de chaque mission, en fonction des cursus



Le but de notre projet est que les étudiants d'IT créent des itinéraires thématiques sur le thème de la découverte de Lisbonne et des environs, afin d'intégrer un projet élargi aux différents cursus de l'ESHTE. Ce travail, et la création de produits et de services associés, fera appel aux savoirs et savoir-faire de chaque cursus et aboutira à la réalisation de dépliants touristiques (tableau 1, p. 149).

Le concept de *mission* et de *tâche* diffère en fonction des cursus. Pour les IT, la mission porte sur la découverte de Lisbonne et de ses environs. Il s'agit bien sûr d'une mission plus vaste que pour les autres cursus, puisque ces étu-

dants ont plus d'heures de cours et une base linguistique plus développée (condition d'accès). La mission pour les autres cursus consistera à promouvoir un produit touristique. Voilà pourquoi nous avons dans le tableau 2 «tâche» pour les IT et «mission» pour les autres.

Pour les étudiants des autres cursus, la mission semestrielle est présentée comme un portfolio oral qu'ils devront exposer en fin de semestre. Cette présentation devra aborder les compétences *communic'actionnelles* qu'ils croient avoir acquises au cours de leur apprentissage du semestre, en fonction des micro-tâches développées.

**Tableau 2.** Tableau descriptif des tâches/missions de chaque cursus participant au projet global

| CURSUS | MISSIONS/TÂCHES   |
|--------|---|
| IT     | <i>Tâche:</i> Conception d'itinéraires thématiques (histoire, art, littérature, archéologie et gastronomie) de trois jours, en fonction de publics-cibles à définir.<br>Présentation de l'itinéraire en interaction avec le groupe-classe, qui jouera le rôle de touristes francophones.  |
| DGH    | <i>Mission:</i> Organisation d'un programme d'hébergement pour 3 jours, en fonction d'un des itinéraires proposés et du public-cible défini. Présentation du programme en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.   |
| GLAT   | <i>Mission:</i> Organisation d'un programme d'activités d'animation et de loisir pour 3 jours, en fonction d'un des itinéraires proposés et du public-cible défini. Présentation du programme en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.  |
| PAR    | <i>Mission:</i> Organisation d'un programme de découverte gastronomique et de dégustation des produits de la région et propres à la culture portugaise, pour 3 jours, en fonction d'un des itinéraires proposés et du public-cible défini. Présentation du programme en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel. |
| GT     | <i>Mission:</i> Conception de dépliants touristiques à partir des missions/tâches proposées par les autres cursus et présentation de ce dépliant en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.   |

Étant un projet *intercurus*, chaque secteur professionnel représenté ici par les différents cursus, aura sa mission spécifique, intégrée dans le projet, mettant en œuvre des compétences bien définies. Quelles seront ces missions?

Le tableau 2 regroupe les compétences communicatives prévues pour chaque cursus, présentées dans les programmes de la discipline de Français du 2<sup>ème</sup> semestre.

Ce processus est accompagné par l'enseignant sous la forme de tutorat et de guidage, tout au long du semestre, et afin d'appuyer et d'aider le développement individuel des compétences des éléments du groupe, en fonction de l'évolution globale de la mission.

Le terme «compétence» est abordé ici plus comme un savoir-agir que comme un savoir-faire, ce qui pourra nous permettre d'aboutir à un travail moins traditionnel, plus dynamique et motivant pour les étudiants, à travers le développement des compétences acquises. Les apprenants sont amenés à identifier et à créer leurs propres représentations des situations dans lesquelles ils devront agir, mettant en action les stratégies nécessaires en fonction de leurs compétences.

Avant de se compromettre dans cette mission, l'apprenant-utilisateur doit identifier ses besoins et sélectionner, parmi ce qu'il sait faire, ce dont il a besoin pour remplir la tâche:

*Être compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de base (les skills): cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer.* (Bourguignon: 2007)

La mission de nos étudiants, ou macro-tâche, porte sur la présentation d'un document

publicitaire à la classe et son «illustration», à travers une exposition orale d'une séquence de situations en interaction, s'appuyant sur des micro-tâches de communication. Ce genre d'activités permet aux apprenants de prendre davantage conscience de leur rôle en tant qu'utilisateurs de la langue, dans sa dimension linguistique, *communic'actionnelle*, sociale et interculturelle.

Ainsi, l'étudiant participe activement dans ses apprentissages, puisqu'il est responsable de l'identification et de l'analyse des situations d'interaction/communication professionnelle à présenter.

L'objectif de la mission est d'amener l'étudiant à recréer des situations imprévues, à résoudre des petits problèmes, anticipant et gérant l'inattendu, créant un scénario d'apprentissage par l'action où il est intervenant actif, soit en tant que touriste, soit en tant que professionnel du tourisme.

Ce scénario que nous essayons de mettre en place, nous permet d'identifier clairement une action basée sur une série de tâches communicatives, liées entre elles, qui ont comme objectif la réalisation d'une mission. Les étudiants enrichissent leur apprentissage au fur et à mesure de la réalisation des tâches, allant à l'encontre de l'idée que l'étudiant doit d'abord développer ses apprentissages, pour ensuite être capable de remplir les tâches.

## 6. En synthèse...

Si, comme nous le savons, les langues sur objectifs spécifiques ont une certaine spécificité, celle-ci ne porte ni sur le lexique ni sur la syntaxe, mais sur les différents types de discours spécifiques, propres à chaque domaine professionnel, et aussi sur la relation étroite

entre langue, communication et action, imposée par le monde du travail actuel:

*L'action est un processus au cours duquel l'apprenant devra mettre en œuvre des stratégies pour mobiliser ses capacités, habiletés, et con-*

*naissances, et pour effectuer des choix pertinents qui lui permettront de mener à bien la tâche et atteindre un certain degré d'autonomie, c'est-à-dire un certain niveau de compétence.* (Bourguignon, 2010)

## Bibliographie

- BERCHOUD, M.-J.; ROLLAND, D. (coord.) (2004). «Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers». *Le Français dans le Monde*, num. spécial, pp. 52-61.
- BOURGUIGNON, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action* [en ligne]. <[www.aplv-languesmodernes.org/?article865](http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865)>. [Consulté: mars 2007]
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto. Conselho da Europa/ASA
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CCE.
- COSTA, M.H. (2006). *O Francês dos Turismo no Ensino Profissional: da escola à empresa*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère - Émergence d'une discipline*. Paris: Hachette Livre.
- PUREN, Ch. (2006). «Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrée libre». *Synergie Pays Scandinaves*, num. 1, pp. 58-71.
- SAGNIER, Ch. (2004). «Les Méthodes et l'usage des méthodes en FOS: intérêts, usages, limites». *Le Français dans le Monde*, num. spécial janvier: *Recherches et Applications*, pp. 96-105.