

Améliorer la formation en français des personnels chargés du maintien de la paix: Le cas des policiers jordaniens

Elie Alrabadi and Ghaleb Kasasbeh

Yarmouk University (Jordan)

elierabadi@yu.edu.jo and ggghaleb@yahoo.com

Résumé

Cette étude préparée par Alrabadi s'appuie sur le Mémoire de master rédigé par Kasasbeh, ancien formateur à l'Institut de langues (IDL) de la police jordanienne. Elle a pour objectif de proposer une démarche scientifique susceptible d'améliorer la formation du FOS proposée dans cet Institut. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux policiers effectuant leur mission de maintien de la paix dans des pays francophones. Ce questionnaire nous permettra d'identifier leurs besoins langagiers en fonction des situations de communication confrontées sur le terrain et d'analyser les difficultés langagières rencontrées pendant les missions qui sont souvent dues à la formation langagière suivie en Jordanie.

Mots-clés: FOS, français de police onusienne, besoins des apprenants, compétence de communication, apprentissage coopératif.

Abstract

Improving French training for staff responsible of peacekeeping: the case of Jordanian police officers

This study is prepared by Alrabadi and based on the master's thesis written by Kasasbeh, former trainer at the Jordanian police Languages Institute. Its objective is to propose a scientific approach which aims to improve FSP training in this institute. To achieve this goal, we developed a questionnaire for police officers who are currently undertaking their missions of peacekeeping in

francophone countries. This questionnaire allows us to identify their linguistic needs related to communications happening during their duty and it also allows us to analyze the linguistic difficulties facing them during their missions which are usually related to the linguistic teaching in Jordan.

Keywords: FSP, French for UN police officers, learners' needs, communication skills, cooperative learning.

Introduction

La réussite d'une mission de maintien de la paix s'avère impossible sans la maîtrise d'une compétence langagière et interculturelle nécessaire lors des contacts avec les autres policiers provenant de nombreux pays et avec les habitants locaux. La sélection des policiers est conditionnée par la réussite à l'examen "SAAT"¹ de l'ONU dont l'objectif est de choisir les policiers les plus compétents au niveau langagier en évaluant les quatre compétences de communication. Il se fait sur place par une équipe de l'ONU.

Face aux demandes croissantes émanant de l'ONU, l'IDL de la police jordanienne propose, depuis 2004, une formation à des fins policières onusiennes dont la finalité est de former le plus grand nombre de policiers compétents en français. Cependant, nous avons remarqué qu'aucune démarche scientifique n'a été suivie pour la mise en place d'une telle formation ce qui a engendré des difficultés relatives au choix du contenu, aux activités à proposer et aux compétences visées.

Egalement, le taux de réussite à l'examen SAAT reste médiocre. Il ne dépasse pas 10% du nombre total des candidats. De plus, nous avons constaté que les policiers sélectionnés font face à beaucoup de difficultés au niveau langagier et interculturel dans l'exercice de leurs missions. Il s'avère ainsi que cette formation n'aboutit pas aux résultats escomptés et qu'un décalage s'est fait sentir entre la formation et les situations de communication réelles. Au vu de ce constat, une méthodologie scientifique plus appropriée à ce contexte devra être proposée pour mieux répondre aux besoins des apprenants et aux objectifs de l'Institut.

Pour ce faire, nous nous posons les questions suivantes: Pourquoi les apprenants choisissent-ils de suivre cette formation? Quels sont ses objectifs? Quelles sont les situations de communication auxquelles seront confrontés les policiers? Les cours de français proposés actuellement à l'IDL sont-ils en adéquation avec les objectifs de la formation et les besoins des

apprenants? Quelle approche à des fins professionnelles s'adaptera-t-elle le mieux à notre problématique? Comment peut-on développer la méthode utilisée actuellement à l'IDL? Quelles propositions didactiques peut-on suggérer pour la rénovation de la formation?

Pour répondre à ces questions, nous identifierons notre contexte de recherche et notre public. Nous mettrons aussi l'accent sur quelques termes en corrélation avec l'enseignement du français à des fins professionnelles tels que le français sur objectifs spécifiques (FOS), le français langue professionnelle (FLP) et le français sur objectif universitaire (FOU). Nous exposerons ensuite notre démarche méthodologique et nous analyserons les besoins langagiers et les difficultés langagières des apprenants au moyen d'un questionnaire destiné aux policiers effectuant leurs missions dans des pays francophones. Nous présenterons également la démarche de collecte et d'analyse des données ainsi que les notions d'apprentissage coopératif et collaboratif. Nous terminerons par un exemple d'exploitation pédagogique d'un document authentique basée sur les principes de l'apprentissage coopératif.

Contexte de la formation

Le français occupe la deuxième place dans les institutions de la police jordanienne après l'anglais. Depuis quelques années, notamment avec la demande pressante de l'ONU et la coopération entre les unités de police française et jordanienne, le nombre de policiers désirant apprendre le français augmente régulièrement. Cinq ans après sa création en 1987, l'IDL a commencé à enseigner le français. La première participation des policiers jordaniens au sein d'une mission onusienne francophone remonte à avril 2003, en République Démocratique du Congo² ce qui a fait que l'apprentissage du français est désormais très sollicité par les policiers jordaniens.

Quant à l'utilisation du français dans le contexte policier, quelques services de police exigent, parfois, la connaissance du français, comme par exemple la police touristique et les services de relations internationales.

L'IDL met en place, chaque année, les trois types de formation suivants:

1. Une formation de français général qui s'enseigne à deux niveaux: débutant et intermédiaire. Elle est proposée 4 fois par an pour le

premier niveau et 2 pour le deuxième. Chaque formation dure 2 mois à raison de 12 heures par semaine ou 96 heures pour toute la formation. Les policiers qui finissent le niveau débutant peuvent suivre automatiquement, sans être soumis à un test d'évaluation, le niveau intermédiaire ou passer directement aux deux autres types de formations proposées.

2. La formation de français spécialisé dans les sciences policières. Grâce à la coopération entre les deux appareils de police jordanienne et française, l'IDL met en place une formation orientée vers les différentes sciences policières, comme par exemple l'investigation criminelle et la lutte contre le terrorisme. Cette formation est assurée par des formateurs français et permet aux policiers jordaniens de suivre des stages d'entraînement professionnel en France.
3. La formation à des fins policières onusiennes, objet de notre étude, est censée répondre aux besoins des policiers onusiens et attire davantage d'apprenants. Les cours sont dispensés par des enseignants policiers jordaniens, ayant obtenu une licence en français et ayant participé à des missions de maintien de la paix. L'IDL propose annuellement trois formations. Chacune dure 6 semaines (18h hebdomadaires) et le nombre d'apprenants varie entre 15 et 25 pour chaque formation. Certains cours portant sur les valeurs et les tâches de l'ONU sont dispensés en arabe. Cette formation s'adresse principalement aux apprenants ayant une bonne maîtrise du français. Cependant, il arrive souvent de trouver des apprenants de niveau débutant et intermédiaire.

Public

Nous sommes devant des apprenants dont les besoins sont différents et la maîtrise du français est hétérogène. Ces apprenants sont des adultes, engagés dans la vie professionnelle et apprennent le français dans un contexte hétéroglotte. C'est un public non captif suivant volontairement la formation et homogène au niveau culturel et social. Ce public est porteur d'une demande précise, communicative et professionnelle. Il vise "l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence de communication directement liée au métier qu'ils exercent" (Le Ninan et Miroudot, 2004: 106). Dans ces conditions, l'enseignement du français s'inscrit:

dans une logique professionnalisante et implique de s'efforcer de faire cohabiter les outils linguistiques nécessaires à la communication professionnelle et les activités propres au domaine de spécialité. (Carras et al., 2007: 20)

Ce public est bien motivé et suit cette formation pour pouvoir gagner plus d'argent à travers la participation à des opérations de maintien de la paix. De fait, la connaissance du français représente donc un atout professionnel et la participation à ces missions se révèle comme une opportunité afin de compenser la modicité des salaires et leur garantit un meilleur avenir.

Cadre théorique

Plusieurs sont les appellations qui se sont succédé pour désigner l'enseignement du FLE à des fins professionnelles. Au milieu de cette "jungle d'appellations" (Mourlhon-Dallies, 2006: 25), il est strictement primordial de présenter les trois termes les plus proches et qui pourraient être confondus. Ceci nous aidera à mieux cerner notre sujet d'étude et à placer notre problématique au sein de ce domaine qui évolue sans cesse. Nous mettrons la lumière sur le terme du FOS et les deux derniers-nés à savoir le FLP et le FOU.

FOS

Le FOS est une branche ou un sous champs de la didactique du FLE qui s'adresse à un public adulte et professionnel ayant objectifs précis qu'il doit atteindre dans un temps limité (Mangiante et Parpette, 2004: 21). Il se distingue, selon Mangiante et Parpette (2004), Carras et al. (2007) et Qotb (2008), par la diversité de ses publics, leurs besoins spécifiques, leurs motivations, le temps limité consacré à l'apprentissage et sa rentabilité. Ce public apprend DU français POUR s'en servir dans des contextes bien déterminés (Lehman, 1993: 115). Les apprenants ont donc des besoins langagiers spécifiques, d'où vient la nécessité de les analyser avant l'élaboration de cours pour mieux y répondre (Qotb, 2008: 82). Les publics du FOS "se singularisent [...] par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers et professionnels" (Richer, 2008: 27). Son objectif est de faire acquérir, dans un but utilitaire, le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations de communication professionnelle ou universitaire (Carras et al., 2007: 7). En effet, les apprenants ne disposent

généralement que de peu de temps pour atteindre leurs objectifs. De plus, ils “visent une rentabilité de la formation, un retour significatif sur investissement en formation [...] et présentent une forte motivation professionnelle” (Richer, 2008: 21). Les formations du FOS constituent un accélérateur professionnel, ouvrant, aux apprenants “d’autres débouchés plus privilégiés dans le monde professionnel” (Qotb)³. La mise en place d’un programme du FOS, nécessite de suivre, selon Mangiante et Parpette (2004: 7-8), une démarche de cinq étapes: analyse de la demande de formation, analyse des besoins langagiers des apprenants, collecte des données, analyse des données et élaboration des activités.

FLP

Le FLP “se joue logiquement dans un continuum [...] dans le champ de l’enseignement du français à des fins professionnelles” (Mourlhon-Dallies, 2008: 76). Cette appellation est entrée dans la didactique des langues en 2006 grâce aux travaux de Mourlhon-Dallies. Le FLP “vise la maîtrise de la langue en situation de travail, tout en faisant l’hypothèse que les pratiques de travail se voient améliorées par le perfectionnement linguistique, du moment que ce perfectionnement respecte les logiques professionnelles” (Mourlhon-Dallies, 2008: 90). Il s’adresse:

à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Ainsi, [...], le cadre d’exercice de la profession au complet est en français [...] même si une partie de l’activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou dans d’autres langues (celles de clients, par exemple). (Mourlhon-Dallies, 2008: 72)

“Le FLP se focalise sur la pratique, le statut et la place des métiers en contexte homoglotte” en France ou dans un pays francophone. (Mangiante 2011: 8). Ce domaine est né en France suite à un certain nombre de changements économiques et politiques. Le déclencheur en a été la loi du 4 mai 2004 sur le Droit Individuel à la Formation, surtout la formation linguistique, ainsi qu’à l’accroissement de la part langagière du travail. En effet, avec l’émergence de certains domaines de spécialités comme le français de la médecine et la diversification des demandes de formation de plus en plus pointues (comme l’aéronautique, l’art floral, etc.), le FOS connaît un renouveau et doit s’adapter à ces nouveaux besoins du marché basés sur des demandes du monde professionnel (Mourlhon-Dallies, 2006a: 26). Parallèlement à ce renouveau, on assiste à une demande croissante

d'amélioration des compétences en français pour l'exercice des professions. Aux plans politique et économique, on note également l'intensification des flux migratoires à tous les niveaux de qualification qui concernent des étudiants ou des professionnels qualifiés et des migrants souhaitant travailler en France ou dans un pays francophone. Ces nouvelles demandes ont des caractéristiques qui les différencient du FOS.

En effet, le FOS s'adresse essentiellement à des non-natifs à l'étranger, déjà insérés professionnellement, avec un haut niveau de qualification, et leur permet de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine et cible des compétences limitées (Mourlhon-Dallies, 2006b: 32). En FLP, on a affaire à des apprenants de bas niveau de qualification, parfois analphabètes dont l'objectif premier est de trouver du travail ou de se maintenir sur son poste. L'originalité du FLP apparaît donc par le fait qu'il ne se cantonne pas au secteur du FLE et peut également s'appliquer à des enseignements en FLM ou en FLS. Il peut concerner le jeune français qui finit sa formation initiale et n'a jamais accédé à un travail, que le migrant ayant un métier mais qui ne l'a jamais pratiqué en contexte français, que l'étranger formé dans son pays et qui y intègre une entreprise française (Mourlhon-Dallies, 2008: 74-75).

À ce titre, le français professionnel, qui témoigne d'une double exigence de formation (en français et dans le domaine professionnel) n'est pas totalement situé dans le champ du FLE, mais le chevauche en partie. (Mourlhon-Dallies, 2006a: 26)

FOU

Face à la progression de la mobilité des étudiants et à l'augmentation des effectifs d'étudiants allophones dans les universités françaises et francophones, un nouveau terme est né au sein de la didactique du FLE avec ses propres spécificités.

Le FOU:

apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. (Mangiante et Parpette, 2014: 5)

Il vise à préparer les étudiants étrangers à suivre des études supérieures dans des universités francophones. Le FOU intègre “la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d’étudiants” (Mangiante et Parpette, 2012: 147). Il se distingue par des caractéristiques qui sont proches de celles du FOS, comme par exemple la diversité des disciplines universitaires visées, les besoins spécifiques des apprenants, le temps limité consacré à l’apprentissage, la rentabilité de l’apprentissage et la motivation des publics qui suivent ces cours pour réussir leurs études universitaires (Qotb, 2011: 163-165). Pour la mise en place d’un programme du FOU, Mangiante et Parpette (2014: 41-43), proposent de suivre la même démarche du FOS tout en prenant en compte les spécificités des situations de la vie estudiantine, des modalités de travail et de la communication institutionnelle.

Cependant, contrairement au FOS qui s’adresse à des professionnels étrangers, hors de France, dont les métiers et les situations de communication sont bien cernés, le FOU est destiné à des apprenants “dont le projet de venir est sujet à variation” (Mourlhon-Dallies (2011: 136). Le public du FOU peut concerner des étrangers qui souhaitent suivre des études en pays francophone ou qui sont déjà en pays francophone et des publics d’étrangers à l’étranger dont les études sont dispensées en français.

Les contenus des formations du FOU portent souvent sur quatre axes: la langue elle-même, la méthodologie universitaire, le contexte culturel et les composantes institutionnelles. Mangiante et Parpette (2014: 41). Le FOU inclut le français académique, considéré comme un ensemble de techniques à acquérir (ou déjà acquises en LM) telles que la prise de note, la rédaction de dissertations et rencontre les préoccupations du FLS, renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions, à la recherche d’un logement et englobe le français de la culture universitaire qui touche aux relations avec les enseignants et aux relations entre étudiants (Mourlhon-Dallies, 2011: 137).

Après ce bref aperçu, il paraît évident que notre présente étude s’inscrit pleinement dans une perspective du FOS avec toutes ces caractéristiques déjà évoquées.

Suivant la démarche du FOS et après avoir analysé la demande et le public auquel s’adresse notre formation, nous procéderons à l’analyse des besoins langagiers des apprenants. Pour ce faire, nous présentons notre méthodologie mise en œuvre dans cette recherche.

Méthodologie de la recherche

Pour recueillir les données du terrain, un questionnaire comportant trois questions dont l'objectif est d'évaluer la formation langagière suivie à l'IDL à été élaboré et envoyé, par courriel électronique, à 25 policiers jordaniens, effectuant leurs missions avec l'ONU. Nous avons reçu des réponses de la part de 17 enquêtés ce qui représente un pourcentage de 68%. Pour rendre les questions plus compréhensibles, nous les avons traduites en arabe et nous avons laissé la possibilité aux enquêtés de répondre soit en français, soit en arabe.

Le traitement des données a été fait manuellement après la traduction des réponses et l'analyse des résultats a été faite suivant une démarche thématique.

Résultats

Suite à l'analyse des données, nous sommes parvenus aux résultats suivants:

Analyse des besoins langagiers des apprenants

Notre formation du FOS s'inscrit dans une logique de demande précise et organisée suite à la demande de l'ONU. Dans ces conditions, "les besoins sont identifiés avec une grande précision et répondent majoritairement aux besoins de communication de professionnels" (Le Ninan et Miroudot, 2004: 109). Cependant, les enseignants à l'IDL ne suivent pas une démarche scientifique pour l'identification du public, de ses besoins et du contenu de la formation. Ils s'appuient essentiellement sur leurs propres connaissances et expériences. En effet,

l'enseignant de FOS, qui cherche à articuler objectifs d'apprentissage et besoins des apprenants, en fonction de ses propres représentations du domaine de spécialité de son public est en effet confronté à d'immenses difficultés. (Sagnier, 2004: 97)

Cette analyse des besoins langagiers des apprenants

consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation. (Carras et al., 2007: 26)

La connaissance des situations de communication fait en sorte de connaître les compétences que les apprenants doivent acquérir pendant la formation. Mangiante et Parpette précisent que la première phase de l'analyse des besoins langagiers, tient en quelques questions:

Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation? Dans quels lieux, pour quelles actions? En interaction orale? Avec quels interlocuteurs? En lecture? En écriture?

Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître [...]?

Quelles sont les différences culturelles prévisibles? (2004: 25).

Pour répondre à ces questions et connaître les tâches exercées par les policiers ainsi que leur contact avec le français, nous leur avons posé la question ouverte suivante: "Quelles sont les principales tâches que vous effectuez?".

D'après les réponses, un policier onusien réalise les tâches principales suivantes: effectuer des patrouilles mixtes de sécurisation avec la police locale, visites aux autorités religieuses, préparer les fiches de présences et mettre à jour les dossiers administratifs des UNPOLs⁴, entraîner et conseiller la police locale, rédiger des rapports sur le déroulement des missions, représenter l'UNPOL aux réunions, aux ateliers et devant les communautés locales, organiser les réunions auprès du quartier général et diriger la réunion en station, observer les droits de l'homme, régler la circulation routière, etc. D'après ces fonctions, nous remarquons que les besoins en communication orale et écrite sont d'égale importance. Elles peuvent inclure la lecture, la compréhension et la rédaction des rapports ainsi que des compétences liées à la compréhension et à l'expression orales pendant les exposés, les conversations et les échanges dans un contexte formel ou informel. Egalement, ces situations peuvent "déborder du cadre professionnel pour aborder des thèmes plus personnels où l'arrière-plan culturel sera important" (Alrabadi, 2011: 100). De ce fait, la connaissance des données culturelles, traditionnelles, ethniques, historiques, géographiques, religieuses, sociales, etc., liées au pays où se déroule la mission s'avère obligatoire.

Pour que l'identification des besoins porte ses fruits, Richterich (1985: 87), confirme qu'elle doit "se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes". Les objectifs de la formation du FOS ainsi que les contenus choisis doivent alors viser le développement de toutes les capacités

langagières permettant aux apprenants “de produire des textes réels et d’agir donc de manière ‘appropriée’, en termes de communication, dans les situations professionnelles auxquelles ils seront exposés” (Lousada, 2004: 132).

Difficultés langagières rencontrées pendant la mission

Afin de cerner les difficultés langagières auxquelles se heurtent les policiers, nous leur avons posé deux questions fermées.

1. Rencontrez- vous des difficultés langagières
 - (a) Dans votre travail? - Oui - Non
 - (b) En dehors du travail? - Oui – Non
2. Quelles sont vos principales difficultés en français?
 - (a) Lecture de documents: rapports, notes, plan, lettre, correspondance.
 - (b) Rédaction de documents: rapports, notes, plan, lettre, correspondance.
 - (c) Compréhension et expression orales: exposés, échanges professionnels, conversations.
 - (d) Difficultés d’ordre (inter)culturel.

Les réponses à la première question révèlent que plus de la moitié des enquêtés rencontrent des difficultés langagières liées au travail qu’ils exercent. La difficulté augmente, dans un contexte informel, lors des échanges avec les camarades venant d’autres pays et avec des communautés locales. En effet, un déficit dans la communication peut amener à des malentendus et par conséquent, à l’échec de la mission. Cela se confirme par les réponses des enquêtés à la deuxième question où une grande majorité avoue avoir rencontré des difficultés d’ordre interculturel. De même, les réponses des enquêtés montrent bien qu’un nombre important d’entre eux est souvent confronté à des difficultés aux niveaux de la compétence de rédaction, de compréhension/expression orales.

D’après notre propre expérience, plusieurs raisons pourraient éclaircir ces difficultés et qui sont liées au déroulement de la formation suivie en Jordanie:

1. L'inadéquation des objectifs de la formation avec les besoins réels des apprenants.
2. L'absence d'un programme de formation pour les enseignants chargés de l'enseignement à l'IDL. En dehors de leur formation initiale aux universités jordaniennes, les enseignants n'ont suivi aucune formation en didactique du FLE ou du FOS.
3. Le manque d'occasions de pratique du français en dehors de la salle de classe.
4. L'utilisation excessive de la langue maternelle par les enseignants et les apprenants pendant la formation.
5. L'hétérogénéité du niveau de maîtrise du français chez les apprenants. Manque de formations, les enseignants ne savent pas comment gérer cette hétérogénéité au sein de la classe.
6. La non-prise en compte de l'aspect interculturel: un policier déployé dans une mission onusienne du maintien de la paix se trouve pleinement en situation d'interculturalité. Il doit donc jouer un rôle de médiateur et de conciliateur entre les différentes ethnies. Pour ce faire, il doit avoir conscience des aspects interculturels qui entrent en jeu lors des contacts avec autrui. Or, l'aspect interculturel est souvent ignoré pendant la formation du FOS proposée à l'IDL, ce qui implique la nécessité d'opérer rapidement des changements quant à cet aspect de la formation sachant que le FOS "ne peut se travailler sous l'angle du langage sans envisager d'abord une dimension culturelle du domaine concerné" (Challe, 2002: 122).
7. La non-familiarisation des apprenants avec les variétés phonologiques, prosodiques et linguistiques du français pratiqué dans les pays francophones autres que la France.
8. La non-utilisation des TICE qui constituent des moyens précieux offrant de nombreux avantages en didactique du FOS et rendant possible une pédagogie collective, interactive et différenciée. En effet, le recours aux TICE permettra, à nos yeux, aux apprenants et aux enseignants de surmonter une grande partie de ces points faibles liés à la formation.

Pour répondre à ces besoins langagiers et remédier à ces difficultés, nous présenterons l'étape de la collecte et de l'analyse des données et nous finirons par un exemple d'élaboration didactique.

Exemple de collecte et de méthode d'analyse d'un document authentique sonore onusien

La collecte et l'analyse des données authentiques appropriées constituent une étape essentielle dans la construction d'une formation du FOS. Elle réactive l'analyse des besoins et "permet de confirmer les hypothèses faites par l'enseignant, de les compléter, voire au contraire de les modifier considérablement" (Mangiante et Parpette, 2004: 8). Les enseignants à l'IDL ont tous eu l'avantage de participer aux missions francophones avec l'ONU et connaissent par conséquent les situations de communication récurrentes des missions et les discours qui y circulent.

Le document, ci-dessous, dont nous présentons un extrait de la transcription, représente un dialogue ou une conversation entre un policier et un témoin:

- Témoin: Bonjour, je suis monsieur Jean-Paul Denis. Je suis la personne qui vous a alerté par téléphone et qui a demandé votre intervention. Je viens témoigner sur la fusillade.
- Policier: Bonjour, je suis l'inspecteur Robert Duval et je suis chargé d'enquêter sur cette affaire.
- Témoin: Je suis le propriétaire du bar qui se trouve près de l'intersection de la rue Martin Luther King et de l'Avenue John Brown où la fusillade a eu lieu. Je me trouvais sur le seuil de mon magasin quand le Pick-up Toyota blanc ne possédant aucune plaque d'immatriculation a ralenti en arrivant à la hauteur des 5 policiers.
- Policier: Que s'est-il passé ensuite?
- Témoin: Lorsque les deux policiers sont arrivés à hauteur du conducteur, les gars qui se trouvaient dans la benne ont immédiatement sortis des mitraillettes et ouvert le feu sur les policiers: Plusieurs rafales ont été tirées calmement comme pour vraiment tuer les policiers.
- Policier : Qu'ont fait les autres policiers?
- Témoin : Ils se sont protégés et ont riposté sans atteindre les occupants.
- Policier : Savez-vous de quel type d'arme il s'agissait?

- Témoin: Oui, je pense qu'il y avait deux AK 47
- Policier: Avez-vous vu les personnes qui se trouvaient à bord?
- Témoin: Oui, je sais qu'ils étaient 6, tous originaires d'Haïti. 2 dans l'habitacle et 4 dans la benne. Ensuite je me suis couché au sol pour me protéger. Je ne suis donc pas en mesure de les reconnaître. Je crois qu'ils portaient des vestes de treillis, [...].

Ce type de discours offre aux apprenants jordaniens l'occasion d'être en contact avec des situations de communication réelles et de se familiariser avec les discours spécialisés qui y circulent.

L'analyse des données permet également, d'après Carras et al. (2007: 29-30), aux enseignants d'identifier:

1. Les composantes linguistiques récurrentes dans les discours, comme par exemple le lexique utilisé, les structures morphosyntaxiques et la composante paralinguistique (intonation, gestes, mimiques).

Dans notre document, nous remarquons que le lexique utilisé porte, en partie, sur l'investigation et la criminalité, liées étroitement au travail des policiers onusiens. Il contient également du lexique utilisé dans la vie quotidienne, comme celui de la présentation, de la localisation et de la description. Concernant les structures morphosyntaxiques récurrentes, nous notons l'utilisation des pronoms relatifs, du passé composé, de l'imparfait, de la forme pronominale et des adverbes.

2. Les composantes extralinguistiques qui se composent de trois composantes:
 - sociolinguistique: comment s'adresser à un étranger? Comment maîtriser les termes d'adresse en français?
 - stratégique: comment poser poliment une question?
3. Les composantes socioculturelle et interculturelle des discours: elles sont souvent implicites et il est donc difficile de les anticiper sans un contact direct entre deux cultures. La relation entre l'inspecteur de police et le témoin, dans cet interrogatoire qui se déroule dans le respect réciproque, pourrait être différente d'une culture à une autre. Elle pourrait par conséquent fait l'objet d'une

discussion entre l'enseignant et les apprenants dans le cadre des valeurs de l'ONU et des droits de l'homme.

Cette identification des composantes linguistiques et extralinguistiques permet aux enseignants de cibler certains contenus qui visent l'acquisition des savoirs et des savoir-faire essentiels pour les apprenants.

Exploitation didactique

Nous présentons, ci-dessous, un exemple d'exploitation d'un document authentique spécialisé. Nous ne prétendons pas de proposer des tâches inédites, mais de montrer comment l'enseignant pourrait mettre en cohérence les activités pédagogiques avec trois facteurs soulignés par Mangiante et Parpette (2004: 79):

- (i) l'analyse des besoins;
- (ii) les informations livrées par l'étude des informations et des discours collectés;
- (iii) les formes de travail favorisant l'apprentissage.

La réflexion sur la construction des activités en classe comporte deux éléments: "quoi enseigner, quels apprentissages viser, mais aussi et surtout comment envisager ces activités" (Mangiante et Parpette, 2004: 78). Dans notre contexte où le niveau des apprenants est linguistiquement hétérogène, les options pédagogiques devraient s'appuyer sur les principes suivants:

- (i) Développer les formes de travail participatives qui permettent d'une part une pratique maximale de la langue, d'autre part et un apport important des apprenants [...].
- (ii) Créer le plus possible une communication réelle [...].
- (iii) Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome (Mangiante et Parpette, 2004: 79).

Concernant le travail collectif, il nous semble que deux méthodes pourraient être envisageables: l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif que nous présentons ci-dessous.

Apprentissage collectif

Le travail collectif existe depuis des décennies sous de multiples formes allant de la coopération à la collaboration. Ces deux termes, souvent utilisées indistinctement, font référence, comme le confirme Baurdit (2007a: 7) aux pédagogies de groupe dans le domaine de l'éducation. Ils "sont très voisins. Ils ont des sens très proches et font en général référence à une activité collective impliquant deux ou plusieurs personnes" (Baurdit, 2007b: 116).

Des auteurs comme Henri et Lundgren-Cayrol (2001), Walckiers et De Praetere (2002), Lehraus (2002), Baurdit (2007a et 2007b), Galland (2009), considèrent que ces deux types d'apprentissage se démarquent fondamentalement de la pédagogie traditionnelle magistrale dans la mesure où ils remettent en cause l'autorité exercée par l'enseignant sur les apprenants et favorisent son transfert vers le groupe.

Apprentissage coopératif

Cette méthode de travail tente de transformer les pratiques conventionnelles d'enseignement pour utiliser les différences entre les apprenants comme facteur d'apprentissage (Galland, 2009: 7). Elle permet aux apprenants "en situation d'échec, de réussir par le travail collectif" (Pléty, 1996: 15), à condition que les groupes soient interactifs et qu'ils montrent une réelle activité interne au niveau de "ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres, du fait de leur capacité en intelligence, action et organisation" (Pléty, 1996: 153).

Pour Baurdit (2007b: 5), l'idée de l'apprentissage coopératif est assez bien résumée par Johnson et Johnson (1990) qui l'assimilent:

à un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe.

Lehraus, quant à elle, confirme que, le terme d'apprentissage coopératif:

désigne un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires. (2002: 518)

En somme, l'apprentissage coopératif est une forme de travail en groupe comprenant des apprenants de niveaux hétérogènes qui s'entraident pour

réaliser un projet commun. Ce travail montre qu'il est possible "de mettre l'hétérogénéité des élèves au service de l'efficacité des apprentissages" (Galland, 2009: 17).

- Principes de l'apprentissage coopératif

Leharaus (2002: 519) note que l'apprentissage coopératif se repose sur cinq principes de base énoncés par Johnson et al. (1994):

1. Une interdépendance positive entre les membres des équipes souvent instaurée au moyen d'un but commun. Selon Abrami et al. (1996: 74), "il y a interdépendance positive quand le succès d'un élève augmente les chances de succès des autres".
2. Une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche, assurée par "l'identification des contributions de chacun des membres du groupe" (Galland, 2009: 16).
3. Le développement systématique d'habiletés cognitives et sociales mises en œuvre dans le groupe (l'entraide, la solidarité, le partage, la conciliation).
4. La promotion d'interactions simultanées en groupes hétérogènes et restreints. Ces groupes doivent être composés d'un nombre restreint d'apprenants et être "représentatif d'une certaine hétérogénéité (Filles et garçons, niveaux scolaires différents [...]) afin de "favoriser les interactions, de dynamiser les échanges" (Baurdit, 2005: 6).
5. Une réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans les groupes. Menée par l'enseignant, elle permet aux apprenants d'effectuer un bilan concernant le fonctionnement des groupes.

Ces principes, notamment celui d'interdépendance et d'hétérogénéité rendent les échanges entre les apprenants plus intenses et plus coordonnés, assurant une certaine efficacité collective et des gains personnels. Grâce à leur participation active, "les membres des groupes peuvent améliorer leurs connaissances, acquérir de nouveaux savoirs. En agissant ensemble, ils sont amenés à progresser individuellement" (Baurdit, 2007b: 5).

Apprentissage collaboratif

Pour Henri et Lundgren-Cayrol,

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. (2001: 42)

L'apprentissage collaboratif couple donc deux démarches: celle de l'apprenant et celle du groupe. L'apprenant est censé collaborer avec les membres du groupe pour réaliser un but commun tout en conciliant ses objectifs personnels et ses intérêts. Il échange avec les autres apprenants pour réaliser une tâche collective ce qui lui permet de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances acquises. Dans sa démarche, l'apprenant doit être autonome et doit assumer la responsabilité de son apprentissage tout en sentant responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec les autres apprenants.

Dans les deux types d'apprentissage (coopératif et collaboratif), on trouve l'idée d'un but commun à atteindre par les groupes. Cependant, les points suivants, évoqués par Henri et Lundgren-Cayrol (2001: 30-36), permettent de les distinguer:

1. Maturité, contrôle et autonomie

La démarche coopérative convient aux apprenants qui sont moins autonomes, qui n'ont pas acquis assez de maturité cognitive et ne possédant pas encore un répertoire élaboré de stratégies d'apprentissage. Elle réserve à l'enseignant un contrôle éclairé sur l'apprentissage qui peut intervenir pour enseigner les habilités de coopération susceptibles d'aider les apprenants à accomplir la tâche. "Il est en quelque sorte le dépositaire de ces savoirs et connaissances. Ainsi, le fonctionnement groupal, l'activité collective, ne peuvent totalement lui échapper" (Baurdit, 2007b: 121). La démarche collaborative, vise les mêmes objectifs tout en offrant aux apprenants plus de liberté. L'enseignant ne contrôle pas les groupes de façon active et son autorité est transférée complètement vers le groupe alors que ce transfert d'autorité reste partiel dans l'apprentissage coopératif.

2. Le but partagé

Les deux types d'apprentissage: coopératif et collaboratif favorisent le travail collectif pour atteindre un but commun ou partagé. En effet, la coopération,

comme l'indiquent Abrami et al. (1995), repose sur la division des tâches et des responsabilités. C'est le groupe qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Dans un apprentissage collaboratif, chaque membre cherchera individuellement à atteindre par lui-même le but. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants.

3. La tâche

Dans un apprentissage coopératif, la tâche est distribuée à tous les membres du groupe. Le groupe est divisé en équipes restreintes à qui l'on confie des sous-tâches qui peuvent varier d'une équipe à l'autre. La tâche est complète lorsque tous les membres de l'équipe ont fait ce qu'ils avaient à faire et que toutes les équipes ont mis en commun leurs réalisations. Cependant, dans un apprentissage collaboratif, l'apprenant réalise, pour lui et par lui-même, l'ensemble de la tâche en s'appuyant sur le groupe. Cette réalisation est reprise ensuite par le groupe en utilisant les contributions de chacun. Cette démarche collective permet au groupe d'atteindre le but tout en constituant un soutien à la démarche individuelle de chaque apprenant.

4. L'interdépendance

Dans la coopération, l'interdépendance positive est une condition obligatoire pour la réussite de l'apprentissage coopératif. L'apprentissage collaboratif valorise une interdépendance à caractère associatif. "Ce qui importe surtout pour les membres, c'est de mettre en commun leurs idées, de faire part de leurs réalisations et de trouver auprès du groupe inspiration, soutien et appui" (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001: 35). Les apprenants interagissent de façon autonome (Baurdit, 2007b: 124). Egalement, les rapports entre les membres des groupes doivent se considérer comme égalitaires dans l'apprentissage collaboratif.

Nous tenons à noter enfin que l'utilisation des TICE, notamment l'enseignement en ligne, dans ces deux types d'apprentissage, offre aux apprenants "des avantages pédagogiques qu'il serait regrettable de leur refuser" (Walckiers et De Praetere, 2004: 55).

En effet, exploiter l'enseignement en ligne dans l'enseignement présentiel offre aux apprenants:

- une grande flexibilité de temps et de lieu stimulant l'autonomie et la réflexion,

- ET une excellente interaction de chaque apprenant avec ses enseignants et ses pairs, source de motivation, d'entraide, d'esprit critique et de synthèse, etc. (Walckiers et De Praetere, 2004: 55).

D'après cette distinction entre ces deux types d'apprentissage, il nous semble que l'apprentissage coopératif s'adapterait mieux à notre contexte d'apprentissage à cause de l'hétérogénéité du niveau de maîtrise du français de la part des apprenants.

Exemples d'activités

Pour notre document sonore, deux approches sont envisageables en fonction de la disponibilité des moyens techniques et du niveau linguistique des apprenants; soit on adopte une démarche de compréhension orale interactive, soit on transforme les discours oraux en discours écrits. Dans cette étude, nous optons pour une démarche mixte qui consiste à diviser les apprenants en deux groupes en fonction de leur niveau en français. Le premier regroupe les apprenants ayant un bon niveau en français. Ils pourraient travailler sur les composantes linguistiques, extralinguistiques, sociolinguistique et interculturelle à partir de l'écoute. Le deuxième est constitué d'apprenants dont le niveau en français est faible. Ils pourraient travailler sur les mêmes composantes dans le discours, transformé en écrit.

Concernant le déroulement des activités, nous nous inspirons d'une des techniques américaines d'apprentissage coopératif "Team Accelerated Instruction" (TAI) présentée par Baurdit (2005: 36-38). Elle fonctionne en trois temps:

1. Le premier se caractérise par des apprentissages individualisés où les membres des groupes travaillent seuls sur des exercices en rapport avec leur niveau en français.
2. Ils se réunissent ensuite et corrigent collectivement ce qui a été fait par les uns et les autres. C'est le temps de l'entraide.
3. Ils sont enfin confrontés individuellement à des activités correspondant à leurs niveaux.

Cette technique permet:

aux élèves de travailler à leurs propres niveaux, s'ils manquent de prérequis ils peuvent construire de solides fondations avant de continuer. De même, s'ils progressent très rapidement, ils n'ont pas besoin d'attendre le reste de la classe. (Bardit, 2005: 37)

Pour l'enseignant, elle permet de gérer pédagogiquement les différences de niveau entre les apprenants.

Les types d'activités à proposer se rassemblent à ceux du FLE (compréhension/expression orale/écrite, exercices grammaticaux, lexicaux, jeux de rôle, simulation, etc.). Cependant, les formations du FOS articulent la dimension linguistique à la dimension professionnelle.

Activités basées sur la technique TAI

Activité 1: compréhension globale

Lisez/écoutez le document deux fois et répondez aux questions suivantes:

Combien de personnes parlent? Comment s'appellent-elles? Quelle est leur fonction? De quoi parlent-elles? Où se trouvent-elles?

Le travail sur la compréhension orale permet de développer la perception auditive et l'écoute attentive chez les apprenants et de les familiariser avec les spécificités phonologiques et prosodiques du français parlé dans les pays francophones.

Activité 2: composante morphosyntaxique

Relevez les verbes au passé composé et les transformez au passé simple!

Ex. a alerté (alerta) a demandé (demanda) a ralenti (ralentit).

Cette activité permet aux apprenants de maîtriser la forme écrite de la langue et de prendre conscience des différences de fonctionnement entre l'écrit et l'oral. En effet, le passé simple est souvent utilisé dans la rédaction des comptes rendus, tâche essentielle pendant les missions. De plus, comme pour le travail à partir de l'écoute, l'objectif final sera l'acquisition des termes spécialisés et la découverte de la construction du discours en français dans un domaine spécifique. Ensuite, les apprenants doivent se réunir, après chaque activité, afin de vérifier et de corriger ensemble leurs réponses. Dans cette phase, il faut que l'enseignant s'assure que les échanges se font en français.

Cette alternance d'apprentissages individualisés et collectifs permet de responsabiliser les apprenants:

à la fois de façon personnelle et sociale. Leur responsabilité personnelle est engagée puisque seul compte le score obtenu aux épreuves finales passées individuellement, sans l'aide des pairs. Leur responsabilité sociale se situe précisément lors de la seconde phase, quand aide des pairs il y a [...]. Les élèves ont donc tout intérêt à prendre au sérieux leur propre progression scolaire et la qualité du soutien qu'ils fournissent à leurs camarades. (Baurdit, 2005: 37)

D'autres activités seront ensuite proposées en fonction du niveau de chaque apprenant.

Pour rendre l'apprentissage plus dynamique, d'autres techniques permettant de stimuler une réalité professionnelle, pourraient être proposées. En constituant des groupes d'apprenants linguistiquement hétérogènes, l'enseignant pourrait leur proposer, sous forme de jeux de rôle ou de simulation, d'imaginer un interrogatoire avec les suspects ou de rédiger un compte rendu sur l'affaire. Dans ces techniques, chaque apprenant est censé avoir un rôle précis et doit s'entraider avec les autres pour la réalisation d'un objectif commun. Ce type de tâche pourrait être proposée sur une plateforme de e-learning, sous la supervision de l'enseignant, que l'IDL a les possibilités techniques de créer.

Conclusion

Nous avons tenté, dans cette recherche, de proposer des pistes pour améliorer la qualité de la formation du FOS dispensée à l'IDL. Nous avons pu constater, d'après notre enquête, que cette formation reste insuffisante et qu'elle devrait être conçue différemment. Nous proposons donc, au delà des recommandations faites lors de l'analyse du questionnaire, ce qui suit:

- les objectifs de la formation doivent être orientés davantage vers l'acquisition d'une compétence de communication qui aidera les apprenants à faire face aux situations de communication professionnelle. En effet, l'objectif actuel de la formation est la réussite à l'examen SAAT. Nous comprenons que la réussite à l'examen SAAT est une condition pour participer aux missions de

l'ONU, cependant, si la formation se concentre sur l'acquisition d'une compétence de communication orale et écrite, la réussite à cet examen sera plus facile. Cela aidera également les apprenants à se sentir plus à l'aise pendant la formation et les policiers qui réussissent à l'examen seront plus compétents sur le terrain.

- les trois types de formations proposées à l'Institut doivent s'harmoniser et se compléter. Avant l'inscription à la formation du FOS, les policiers devraient suivre les deux autres formations en français général et en français orientée vers les sciences policières. De plus, ils devraient être soumis à la fin de chaque formation à une évaluation interne pour s'assurer qu'ils ont atteint le niveau qui leur permettra de passer à la formation suivante. En effet, la complexité des situations de communication et celle du discours lors des missions, nécessitent une connaissance approfondie en français.
- le lieu de la formation: ces formations doivent être, si possible, proposées en dehors du lieu du travail des policiers ou assurée, pour une partie, par des enseignants non policiers. Cela permettrait d'éviter certaines contraintes liées à la relation avec la hiérarchie que le régime policier impose.
- un programme de formation continue destinée aux enseignants de l'IDL s'avère nécessaire. Elle les initiera à la mise en place d'une pédagogie coopérative et à l'utilisation de l'enseignement en ligne.

Cette initiation devrait se faire à travers des formations qui mettent les enseignants eux-mêmes dans des contextes coopératifs et qui favorisent l'utilisation de l'enseignement en ligne à côté de celui en présentiel. Cette méthode de formation "bouscule leurs habitudes de travail, leurs façons de faire la classe souvent basées sur des interventions individualisées auprès des élèves" (Baurdit, 2007c: 87). La culture pédagogique coopérative permet aux enseignants de mieux gérer l'hétérogénéité du niveau de maîtrise du français et fournit aux apprenants des outils indispensables pour mieux réussir leur apprentissage.

Article history:

Received 18 March 2016

Received in revised form 12 September 2016

Accepted 12 September 2016

References

- Abrami, P., B. Chambers, C. Poulsen, C. Simone, S. D'apollonia et J. Howden (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal: Chenelière.
- Alrabadi, E. (2011). "L'élaboration d'un programme de français du tourisme dans le contexte universitaire jordanien". *Thélème* 26: 89-110.
- Berchoud, M.-J. et Rolland, D. (ed.) (2004). "Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers". *FDM*, Paris: Hachette.
- Baurdit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck: Bruxelles.
- Baurdit, A. (2007a). *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective?* De Boeck: Bruxelles.
- Baurdit, A. (2007b). "Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif: D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique". *Les Sciences de l'éducation* 40: 115-136.
- Baurdit, A. (2007c). "La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif: Perspectives internationales". *Savoirs* 14: 73-92.
- Carras, C., J. Tolas, P. Kohler et E. Szilagy (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Henri, F. et K. Lundgren-Cayrol (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec, PUQ.
- Galland, B. (2009). "Hétérogénéité des élèves et apprentissage: Quelle place pour les pratiques d'enseignement?" ULR: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564/document> [25/08/16].
- Johnson, D. W. et R. T. Johnson (1990). "What is cooperative learning?" in M. Brubacher K., R. Payne et K. Rickett (ed.), *Perspectives on Small Group Learning*, 68-80. Oakville: Rubicon Publishing Inc.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson et E. Holubec (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: ASCD.
- KASASBEH, G. (2013). *Français sur Objectifs Spécifiques: La formation de futurs Policiers jordaniens aux Missions des Nations Unies*, Mémoire de master en sciences du langage, Université du Yarmouk, Jordanie, sous la direction de Dr. Elie Alrabadi.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Lehraus, K. (2002). "La pédagogie coopérative : De la formation à la mise en pratique". *Revue suisse des sciences de l'éducation* 24: 517-538.
- Le Ninan, C. et B. Miroudot (2004). "Apprentissage du FOS. Diversité des situations d'enseignement" in M.-J. Berchoud et D. Rolland (ed.), 106-114.
- Lousada, E. (2004). "Approche de situations d'action langagière" in M.-J. Berchoud et D. Rolland (ed.), 125-133.
- Mangiante, J.-M (2011). "L'intégration culturelle et linguistique des migrants: Quels contenus et quels outils de formation et d'évaluation?" URL: https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fti/services/Documents/M%C3%A9tiers_FLE_2013_Conf_Int%C3%A9gration_Migrants.pdf [20/08/16].
- Mangiante, J.-M et C. Parpette (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique: De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mangiante, J.-M et C. Parpette (2012). "Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires". *Synergies Algérie* 15: 147-166.
- Mangiante, J.-M et C. Parpette (2014). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble. PUG.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006a). "Penser le français Langue Professionnelle". *FDM, CLE International* 346: 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006b). "Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle". ULR: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Comptes-rendus-de-colloques-journees-d-etude/Rencontres-2006-apprendre-le-francais-dans-un-contexte-professionnel> [19/08/16].
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). "Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel". *Synergies monde* 8: 135-134.
- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*. Lyon: PUL.
- Qotb, H. ULR: <http://www.le-fos.com/profil.htm> [19/08/16].
- Qotb, H. (2008). "Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques: Le FOS.COM". *Synergies Chine* 3: 81-94.

Qotb, H. (2011). "Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance". *Synergies monde* 8: 163-176.

Rapport concernant les Normes de formation au pré-déploiement pour la Police des Nations. URL:http://reffop.francophonie.org/system/files/documents%20utiles/ONU_normes_de_formation_a_u_pre_deploiement.pdf [11/12/15].

Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

Richer, J.-J. (2008). "Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): Une didactique spécialisée?". *Synergies Chine* 3: 15-30.

Sagnier, C. (2004). "Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS: Intérêts, usages, limites" in M.-J. Berchoud et D. Rolland (ed.), 96-105.

Walckiers, M. et T. De Praetere (2004). "L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must". *Distances et savoirs* 1: 53-75.

Elie ALRABADI Professeur associé de français, spécialisé en FOS. J'ai publié 10 articles dans des revues scientifiques internationales.

Ghaleb KASASBEH Ancien formateur du FOS à l'IDL à la police jordanienne J'ai participé à plusieurs missions de maintien de la paix avec l'ONU.

NOTES

¹ SAAT: Selection Assistance and Assessment Team.

² Nous avons participé à cette mission au Congo: comme administrateur dans la section personnelle et logistique CIVPOL MONUC 2003-2004.

³ <http://www.le-fos.com/profil.htm>.

⁴ UNPOL est l'acronyme officiel pour désigner la Police des Nations Unies, Magazine de la Police des Nations Unies, 2011: 40.

