


Study of a cooperative work model in a French for Specific Purposes course within the framework of the Theory of Joint Action in Didactics

Razieh Sadeghpour  0000-0002-7726-2549


1. Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	The cooperation between teachers and practical experts is interesting to analyze in a FOS course within the framework of joint action theory. Our aim is to identify signs of cooperative work on FOS course. To achieve this aim, using a qualitative approach, the recorded files of 15 sessions of the B1 level course “Tourism, Hospitality, Catering” were analyzed using the structural method of grounded theorizing by Strauss and Corbin (2008) in 3 stages of open, axial and selective coding. The participants in this research included 10 learners and their French teacher. Through the results, 130 initial codes, 24 subcategories, 11 categories were identified in the form of 6 dimensions consisting of causal conditions (interaction factors, human factors), strategies (educational strategies, support strategies), background conditions (external conditions, internal conditions), interference factors (learning and development problems, cultural resistance), consequences (personal and emotional, pedagogical, social skills training); this proves the presence and the implementation of certain useful strategies that promote cooperative work between learners as practical experts with a professional culture and the teacher, as well as between themselves.
Article history:	
Received: 29 May 2024	
Received in revised form: 17 September 2024	
Accepted: 19 October 2024	
Published online: 17 November 2024	
Keywords: <i>Cooperation, cooperative learning, cooperative work, French with specific purpose, Theory of Joint Action in Didactics</i>	


Cite this article: SADEGHPOUR, Razieh . " Study of a cooperative work model in a French for Specific Purposes course within the framework of the Theory of Joint Action in Didactics" *Plume*, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises, 2024 21 41, 65-98, -.DOI: <http://doi.org/doi:10.22129/plume.2025.487555.1312>



Étude d'un modèle de travail coopératif dans un cours de Français sur Objectif Spécifique dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

Razieh Sadeghpour  0000-0002-7726-2549

1. Département de français, Faculté des langues étrangères, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran. E-mail: r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir

Article Info	Résumé
Type d'article: Recherche originale	La coopération entre les enseignants et les connaisseurs pratiques est intéressante à analyser dans un cours de FOS dans le cadre de la théorie de l'action conjointe.
Date de réception : 29 mai 2024	Notre objectif porte sur le repérage d'un modèle de travail coopératif dans un cours de FOS dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Pour
Date de révision : 17 septembre 2024	atteindre cet objectif, à l'aide d'une approche qualitative, les fichiers enregistrés de 15 séances de cours de niveau B1 de « Tourisme, Hôtellerie, Restauration » ont été
Date d'approbation : 19 octobre 2024	analysés en utilisant la méthode structurale de la théorisation ancrée de Strauss et Corbin (2008) en 3 étapes de codage ouvert, axial et sélectif. Les participants à cette
Publié en ligne : 17 novembre 2024	recherche comprenaient 10 apprenants et leur professeur de français. À travers les résultats, 130 codes initiaux, 24 sous-catégories, 11 catégories principales ont été
Mots-clés: <i>apprentissage coopératif, coopération, français sur objectif spécifique, théorie de l'Action conjointe en didactique, travail coopératif.</i>	identifiés sous forme de 6 dimensions ; ce qui prouve la présence et la mise en place de certaines stratégies utiles favorisant un travail coopératif entre l'enseignant et les apprenants en tant que connaisseurs pratiques dotés de la culture professionnelle aussi bien qu'entre les apprenants eux-mêmes.
Cite this article: SADEGHPOUR, Razieh . "Etude d'un modèle de travail coopératif dans un cours du Français sur Objectif Spécifique dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique" Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises, 2024 21 41, 65-98, -.DOI: http://doi.org/doi: 10.22129/plume.2025.487555.1312	
	

1. Introduction

1.1. Place du Français sur Objectif Spécifique (FOS)

Le Français sur Objectif Spécifique consiste à la création d'un programme de formation sur un domaine spécifique à partir de l'analyse des besoins d'un public d'apprenants (Mangiante & Parpette, 2004, p. 5). On vit actuellement dans un monde de travail où sont ancrés le travail collectif et l'intelligence collective dans l'objectif du développement d'échanges de savoirs et d'idées (Reverdy, 2016, p. 1). Le monde du travail a subi des changements profonds sous la pression de la robotisation, l'informatisation et la mondialisation des échanges économiques et il a donc dû s'ouvrir au travail collectif et imposer la coopération et la coordination à ses acteurs (Richer, 2008b, p. 117). « Ces évolutions technologiques et le développement des modèles d'organisation du travail privilégiant l'autonomie et l'initiative des opérateurs en réponse à la mondialisation qui impose la flexibilité et la mobilité, ont en partie supprimé la parcellarisation du travail et ont fait surgir de nouvelles formes de travail : multiplication des tâches à effectuer en interaction, lignes de travail en parallèle, activités dans des lieux et temps différents, tous agencement qui promeuvent le travail collectif » (Richer, 2008b, p. 118). La didactique du FOS également se doit de tenir compte de ces mutations du monde professionnel où sont prises en compte non seulement la didactique du langage mais aussi celle de l'action et « le langage et l'action sont devenus indissociables dans les univers professionnels » (Boutet, 2007, p. 20).

Les apprenants du Français sur objectif spécifique étant généralement composés des adultes engagés dans la vie professionnelle active ont une perception claire de leurs besoins langagiers qui se cantonnent au domaine précis de leur activité professionnelle (Boukhannouche, 2017). Selon Lehmann « ces publics apprennent DU français et non pas LE français » (Lehmann, 1993, p.

115) sont fortement motivés et ils visent « une rentabilité de la formation et un retour significatif » (Richer, 2008a, p. 21). L'autre point commun de ces apprenants est en lien avec le temps restreint dont ils disposent pour atteindre leur objectif.

Les enseignants du Français sur Objectif Spécifique se forment à travers des formations assurées par la CCIP pour préparer les apprenants à réussir leur Diplôme de Français Professionnel. Pour la mise en œuvre de la formation, les professeurs du FOS font « l'analyse des besoins pour recenser les situations de communication » et après, ils collectent les données pour « informer l'enseignant sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations et les discours qui y circulent » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 5) en plus de la dimension didactique. Néanmoins, quoi que les enseignants s'apprêtent à travailler avec ces professionnels en leur fournissant des outils de communication dont ils ont besoin, c'est-à-dire le langage « technique » de leur métier, ils ne sont pas formés aux langues de spécialités. Selon Richer, « ce qui caractérise le FOS selon l'enseignant, c'est qu'il se retrouve écartelé entre l'enseignement de la langue pour lequel il a été formé et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir » (Richer, 2008a, p. 22). S'il ne profite pas d'une forme de coopération dans le partage des connaissances professionnelles, ou pratiques, avec ses apprenants, il ne peut pas mener à bien son travail « afin d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires à l'emploi du français dans des situations spécifiques, l'enseignant et l'apprenant doivent nécessairement coopérer » (Onel, 2010). En outre, pour favoriser la coopération, il est intéressant de tendre vers plus de symétrie entre le statut de l'enseignant et l'apprenant en tant que « connaisseurs pratiques » (CDpE) de leur profession. Selon Sadeghpour et Ghanaat (2023), en FOS, les composantes interculturelle, transculturelle, métaculturelles, multiculturelle, co-culturelle devraient être prises en considération

lors des situations enseignement-apprentissage du FOS.

En FOS, les besoins des apprenants en situation sont largement pris en compte et l'identification des besoins communicatifs est centrale, pour que ces apprenants puissent agir dans leur pratique. En effet, l'accent est mis sur les savoir-faire professionnels. Selon Richer, les besoins en FOS ne se cantonnent ni aux besoins langagiers ni aux savoir-faire professionnels. Selon lui, ils s'étendent :

- *aux besoins d'apprentissage, c'est-à-dire à toute cette dimension langagière (être capable de demander des précisions, de demander à reformuler, etc.) indispensable dans le cadre d'une formation pour qu'il y ait acquisition effective et progressivement autonome d'une compétence à communiquer langagièrement ; c'est-à-dire à tout ce qui relève des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage.*

- *aux besoins culturels : plus qu'ils le sont en FLE, en FOS, les besoins culturels acquièrent une dimension fondamentale, et cette composante de la compétence de communication a été très longtemps négligée en F.O.S. comme le relève Lehmann : «les conceptions classiques du français de spécialité reposent toutes sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle» (Lehmann, 1993, p. 8) et dans les manuels de FOS «la préparation à la compréhension d'une culture d'entreprise ou d'une culture hôtelière avec ses codes, ses modes de fonctionnement [...] est absente de ces matériaux pédagogiques malgré les objectifs annoncés.» (2008b, p. 121).*

Les relations entre l'enseignant-apprenant sont unidirectionnelles dans l'enseignement du français, au sens où ce sont les formateurs qui décident le programme et les apprenants le suivent, tandis que « l'enseignement du FOS est élaboré à partir des besoins linguistiques spécifiques du groupe socio-professionnel » (Yan, 2008, p. 109). Alors, la particularité du FOS réside dans le fait que les relations sont basées sur une certaine forme de coopération, et sur la nécessité

d'interactions, de dialogues autour de la pratique d'un métier, entre l'enseignant et l'apprenant. « Les échanges sont effectués entre enseignant et apprenant pour collecter des informations concernant les situations de communication, les types de discours et les informations culturelles susceptibles d'apparaître dans le milieu professionnel. Ces échanges sont d'autant plus nécessaires que l'enseignant de FOS est bien avant tout un enseignant de langue et non un spécialiste des milieux où travaillent les apprenants. Les rapports enseignant-apprenant sont donc interactifs » (Yan, 2008, p. 109).

1.2. Situation de l'enseignement-apprentissage du FOS en Iran

L'enseignement du FOS en Iran est mis en place par les instituts de langue française ou par l'université. La mise en place de la formation de FOS par les instituts de langue française aboutit au Diplôme de Français Professionnel (DFP), émis par la CCIP. Cette formation est destinée aux groupes socio-professionnels variés. Généralement, ceux qui terminent le niveau B1 ou qui étudient le niveau B2 du Français Langue Etrangère (FLE), sont invités à suivre le FOS pour se préparer à l'épreuve DFP. Les apprenants qui acceptent ce parcours sont en général ceux qui sont intégrés dans le monde professionnel et qui voudraient se professionnaliser en langue.

La mise en place de la formation de FOS par les universités qui assurent le programme de master en didactique du FLE n'aboutit qu'à la passation de l'évaluation sommative du cours ou bien à la rédaction d'un projet en lien avec certains domaines du FOS. Dans ce cours de FOS développé dans le cadre universitaire, les étudiants de master en didactique du FLE doivent passer un module qui porte sur le FOS lors duquel ils se familiarisent avec les étapes de la conception d'une formation en FOS y compris l'analyse des besoins du public et la récolte et l'analyse des données. Les activités pédagogiques en Iran en FOS, sont souvent effectuées par les formateurs à titre personnel en l'absence d'un soutien collectif. Car, rares sont les formateurs formés

pour assurer les cours de FOS d'où la commande faible du marché. Autrement dit, comme la plupart des demandes proviennent des particuliers qui cherchent à apprendre le français général, les enseignants sont formés particulièrement en FLE et pas en FOS.

Vu la situation décrite des cours de FOS en Iran, certaines notions comme la coopération prennent de l'importance pour enrichir la relation entre apprenant-apprenant et apprenant-enseignant. Par conséquent, à travers cette recherche, nous tenterons de mettre l'accent sur les modalités de coopération dans le processus didactique à travers l'analyse des transactions entre les personnes en nous appuyant sur la théorie de l'action conjointe. Notre objectif est de constater comment est formée la coopération dans un cours de FOS entre les apprenants et l'enseignant. Pour mettre en exergue cet objectif, nous verrons au premier abord, les notions du jargon et des connaissances pratiques en Théorie de l'action conjointe en didactique, qui constitue le cadre théorique de la recherche. Dans un deuxième temps, nous verrons la notion de coopération et les principes d'un travail coopératif et la coopération conjointe. En troisième lieu, à travers la méthode structurale de la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 2008) étant une approche empirique inductive, nous procéderons à l'analyse des données qualitatives et ainsi, les unités de signification et des concepts en lien avec la coopération seront extraits et catégorisés et étant données les relations conceptuelles et les caractéristiques communes, les catégories principales, les sous-catégories et les codes seront identifiés.

2. Ancrage théorique

2.1. Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)

Cette recherche s'appuie sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011) (CDpE, 2019). Selon Sensevy, l'action didactique est une action conjointe fondée sur une relation entre le savoir, le professeur et les apprenants (Sensevy, 2008). En effet, cette

transmission de savoir implique d'une manière coopérative ce que font l'enseignant et les apprenants.

L'action de l'enseignant est orientée par le savoir à transmettre, mais dans le cadre d'un contrat didactique et d'un milieu. Il s'agit d'une action à travers autrui et à travers l'environnement, avec ajustement et coordination d'actes dont les fondements sociaux sont l'acquisition d'un savoir. (Tiberghien, 2012, p. 102)

Pour Tiberghien, une des hypothèses fondatrices de cette théorie est que la classe est un système complexe, indivisible en trois sous-systèmes : élève, professeur, savoir (2012, p. 107). Saisir le sens de l'action d'un enseignant en classe ne peut se faire sans comprendre les relations entre cette action et celle des élèves et la structure des éléments de savoirs en jeu (Sensevy, 2011, p. 117).

Quand on parle de l'action conjointe, il s'agit de deux ou plusieurs participants qui agissent dans un but commun qui est généralement l'apprentissage d'un savoir. L'action conjointe est caractérisée comme « *ce que les individus font dans des lieux où l'on enseigne et où l'on apprend* » (Sensevy, 2008, p. 39). Selon le glossaire de la TACD (CDpE, 2024) une action est dite conjointe lorsqu'elle implique deux participants (ou plus) qui agissent dans un but commun. Ces participants peuvent occuper des positions relativement semblables (comme deux personnes utilisant ensemble une scie de bûcheron) ou des positions différentes (comme deux danseurs dans un pas de deux) » et le but donne une forme à l'action conjointe. « *Lorsque l'action conjointe est réussie, elle repose sur une forme de coopération* » (CDpE, 2019).

2.2. Jargon en TACD

La notion de jargon en TACD (Sensevy *et al.*, 2021) prend de l'importance et le jargon est considéré comme le langage particulier du « métier » ; ce qui est ancré dans la culture d'un groupe professionnel qui est composé de « connaisseurs pratiques » (CDpE,

2019) ; il s'agit des personnes qui ont en commun une expérience vécue d'une pratique. De ce fait, le jargon envisage « un langage de la pratique » (Le Hénaff, 2021). Un jargon en TACD est « un système linguistique qui est considéré comme un système fait d'expressions, de termes, de questions-réponses situé dans la pratique, dans un contexte spécifique en lien avec la culture d'un groupe social professionnel (CDpE, 2024) qui lui donne le sens. Les connaisseurs pratiques utilisent le jargon pour exprimer leur style de pensée, pour spécifier leurs pratiques. Ce complexe de pratiques déterminant le sens des énoncés dans un jargon, constitue un modèle de la culture » (CDpE, 2024). La notion de jargon peut être comprise comme un système d'expressions spécifiques à une pratique culturelle donnée ; elle produit à la fois cette pratique culturelle mais et est produite par celle-ci ainsi que par son style de pensée associée (Sensevy, 2020) ; (Le Hénaff, 2021, p. 13). Puisque le jargon inclut une compréhension du contexte de la pratique dans laquelle il est ancré, le concept de jargon englobe plus que le vocabulaire ; c'est le contexte qui donne forme au vocabulaire et il est désormais considéré comme jargon. « Le jargon d'une pratique culturelle est donc son système linguistique : un réseau de termes, d'expressions et de discours variés qui peuvent survenir dans les formes de vie propres à cette pratique culturelle » (Livinchik & Le Hénaff, 2024). En TACD, « la culture est vue comme un complexe de pratiques, accomplies par des connaisseurs pratiques, un complexe d'arts de faire ». Dans le cadre de notre étude, les exemples du jargon de l'hôtellerie, tourisme, restauration seront largement apportés plus tard.

Connaisseur pratique

Selon la Théorie de l'Action Conjointe, le connaisseur pratique est celui qui maîtrise un art de faire grâce à une expérience significative.

Celui qui a longuement travaillé une pratique de la culture, et qui est donc capable de l'accomplir avec art, qu'il soit jardinier, musicien,

mathématicien, ébéniste, danseur, plombier, etc. Le connaisseur pratique se rend ainsi de plus en plus savant de cette pratique. Cette notion généralise ainsi celle d'art de faire. (CDpE, 2019)

Dans le cadre de notre étude, les connaisseurs pratiques sont des personnes qui ont travaillé dans l'hôtellerie, l'agence de voyage, le tourisme, comme réceptionniste, agent de voyage, guide touristique, et qui connaissent bien les détails de leur métier et l'art de faire dans leur pratique professionnelle sans considérer la langue dans laquelle ils communiquent.

Coopération

Le Petit Robert définit ainsi le terme « coopération » de « coopérer » : « travailler conjointement avec quelqu'un » est l'action de participer à une œuvre commune ; c'est une co-action qui s'effectue sur un même centre d'intérêt, avec un même objectif. La coopération est un « *faire ensemble autour d'un centre d'intérêt commun* » (Lacoste, 2001). Ainsi, « *le paradigme de la coopération* » (Zarifian, 1996, p. 21) se substitue au paradigme de la séparation des tâches. L'élément indispensable à cette coopération est le langage qui est omniprésent dans le travail et dans l'action et ils sont étroitement liés l'un à l'autre. Nous pourrions rapprocher cela du développement qui s'est effectué autour de la notion de « jargon » en TACD (Sensevy et al., 2021). « *Le travail relève des activités situées, c'est-à-dire des activités dont la nécessaire contextualisation passe par le langage ; agir exige d'interpréter la situation et de réagir aux circonstances* » (Richer, 2008b, p. 119). Ensuite, la parole fait souvent partie du travail « *lorsque le travail est d'ordre langagier ; lorsque les actes de langage y constituent les actes d'ordre de base du travail. Faire consiste alors à dire* » (Richer, 2008b, p. 119). C'est le cas des métiers tels que réceptionniste de l'hôtel, guide touristique, etc. dont les actes de langage dans la circonstance font partie intégrant de leur prestation de service. Ainsi, travailler sans communiquer n'a pas de sens et afin de renforcer la part langagière du travail, la coopération est indispensable. En effet, « *de nouvelles modalités du travail comme coopération [...] conduit à accroître le lien fondamental entre*

langage et action dans le monde professionnel » (Richer, 2008b, p. 120). Les cinq principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif sont ainsi :

- *l'interdépendance positive* : " ... les membres d'une équipe doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, ... "
 - *la responsabilité individuelle* : " leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe " ;
 - *la promotion des interactions, sous la forme d'entraide, d'échange de ressources, de confiance entre les membres, de rétroactions constructives* ;
 - *les habiletés sociales ou coopératives, qui sont " liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits [...] doivent être clairement enseignées, ... "* ;
 - *le processus de groupe* : pour faire vivre le groupe par des rétroactions et des auto-évaluations constantes lors du travail coopératif.
- (Plante, 2012, p. 261)

2.3. Interaction- Transaction

Baker conçoit l'interaction en général comme « *une suite d'actions, verbales ou non-verbales, qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement* » (2008, p. 110). C'est au seul cas où les influences mutuelles portent sur le plan des univers mentaux, qu'il réserve la notion d'interaction communicative. Celle-ci présuppose alors « *un certain degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation* » (Baker, 2008, p. 112). L'interaction « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative* » est au cœur du travail coopératif et nourrit ou favorise l'apprentissage (Reverdy, 2016, p. 3). Tel est le point de vue de Reverdy au sujet de la coopération :

La coopération vise un but commun à plusieurs personnes : on observe donc une interdépendance entre les membres du groupe, chacun étant lié aux autres pour atteindre ce but commun. L'interdépendance peut être positive : elle débouche sur des interactions positives, et donc sur de la coopération si les membres du groupe encouragent et facilitent les efforts d'apprentissage

des autres membres. S'il n'y a pas d'interdépendance, il n'y a pas de travail en groupe : la coopération peut même être définie à l'extrême par la seule interdépendance positive entre les membres du groupe. (2016, p.11)

L'apprentissage issu des interactions et des activités de coopération en classe dépend de plusieurs caractéristiques telles que le climat de la classe, la place accordée aux valeurs de la coopération par les acteurs, les caractéristiques de l'enseignant, les paramètres de mise en situation de l'activité coopérative, les caractéristiques non modifiables des élèves soit les différences interindividuelles, la classe sociale variable de chaque élève dans les groupes, les caractéristiques évolutives des élèves, celles justement qui peuvent être des « effets souhaitables » des situations de coopération, comme la motivation à continuer à apprendre (Lehraus & Rouiller, 2008, p.28).

Sous un autre angle, le contrat didactique influe sur la qualité des interactions et des apprentissages en inhibant les conflits sociocognitifs (Reverdy, 2016, p. 6). Lorsque l'enseignant s'engage réellement dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, il prend davantage « la posture de l'étayage » (Bruner, 2002), plus efficace par rapport à un travail en groupe « simple », non organisé au préalable ; à travers l'apprentissage coopératif, l'enseignant fait donc moins de remarques de discipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre élèves, ainsi que l'entraide (Gillies, 2014, p. 131). Une des notions primordiales de la théorie de l'action conjointe dans la relation didactique est la transaction faisant preuve de « la coopérativité foncière de l'action didactique » (Sensevy, 2006, p. 206). Ce qui est mis en relief dans cette transaction c'est d'abord « l'objet transactionnel » soit « le savoir » à partir duquel s'opère la transaction, soit l'action conjointe- étant une « action sur ». Ensuite « la transaction intersubjective » en tant qu'une « action avec » est pris en compte et finalement, l'environnement dans lequel cette transaction opère en fait une « transaction intramondaine » de la situation au sein de laquelle elle se produit » (Sensevy, 2006, p. 206).

2.4. Relations asymétriques ou symétriques

Chacun des acteurs peut bénéficier de la présence de l'Autre pour son développement cognitif (Guichard, 2009). En effet, l'apprenant s'approprie des

connaissances en interagissant avec une personne plus compétente. La théorie du développement de l'enfant (Vygotski, 1997, p. 12) s'appuyant sur les différences de compétences entre celui qui aide et celui qui est aidé peut justifier l'asymétrie de compétences nécessaires pour tirer l'apprenant vers le haut et lui permettre d'évoluer dans sa zone proximale de développement (Peyrat, 2009, p. 54). En FOS, cette asymétrie s'estompe peu ou prou ; car, le domaine d'expertise de l'enseignant se cantonne à maîtriser la langue tandis que celui des apprenants du monde professionnel va au-delà de la langue. Cette asymétrie prend la forme de l'hétérogénéité dans les groupes qui est souvent citée comme principe même de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2007, p. 122), pour dynamiser les échanges entre apprenants. Elle concerne pour lui le genre, les variables sociales, culturelles, ou le niveau de compétences des élèves réel ou perçu. La nécessaire asymétrie des groupes est censée favoriser les occasions de conflits sociocognitifs, à la fois pour ceux dont les résultats sont les plus faibles car ils profitent des ressources et des tâches de conceptualisation de la classe et pour ceux dont les résultats sont les plus forts, qui peuvent consolider leurs apprentissages en expliquant aux autres (Reverdy, 2016, p. 19).

2.5. Formation de l'esprit critique

La coopération, permettant les interactions entre pairs favorise les apprentissages. En effet, au sein de cette coopération, les échanges entre pairs aboutissent à « *des conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive* » (Peyrat, 2009, p. 54). Ces interactions mènent les apprenants à « *la confrontation de points de vue différents permettant la décentration et le développement de la pensée* » (Peyrat, 2009, p. 54) et finalement à leur progrès. La pédagogie basée sur la coopération et enrichie par les interactions facilite la pensée flexible et la capacité de s'accommoder de la complexité d'opinions et de points de vue divers. Dans les situations de nature coopérative, les comportements de domination sont atténués par le besoin d'écouter les idées d'autrui.

3. Littérature de recherche

Étant donné la place secondaire de FOS par rapport au FLE, rares sont les études effectuées en FOS surtout celles qui s'occupent de l'étude de la modalité de coopération entre les praticiens. Néanmoins, nous présenterons certaines d'entre elles qui sont en lien avec notre recherche.

Peyrat (2009) a étudié à travers sa recherche le rôle des interactions sociales sur les acquisitions des élèves dans le processus d'apprentissage en situation de groupe. Selon les résultats, il existe un lien significatif entre le travail de groupe en situation tutorale ou coopérative et le niveau de progrès des tutorés de ces groupes. Pour lui, le tutorat et son asymétrie de compétences représentent une situation plus habituelle pour les élèves. Sa structure hiérarchique ressemble en effet davantage à la situation enseignant expert/ élève apprenant. Lorsqu'il est question d'apprentissages rapides, l'asymétrie de compétences semble plus favorisante que la symétrie.

Les résultats d'une recherche menée par Sefrou (2021) qui étudie l'enjeu du FOS et le fait culturel prouvent la nécessité de la connaissance des éléments culturels pour que l'apprenant acquière un esprit réflexif. Selon lui, le sens de la communication établie dépend de la dimension culturelle qui préside aux échanges (2021, p.11) et l'approche interculturelle présente l'avantage de faciliter la compréhension de l'autre, à la fois d'un point de vue linguistique que de son fonctionnement professionnel appartenant à un groupe d'individus.

Yan (2008) a étudié l'importance de la mise en place d'une interaction entre les parties impliquées dans un cours de FOS. Selon lui, sur le plan des rapports enseignant-apprenant, il manque un échange interactif et systématisé entre l'enseignant et l'apprenant qui permet une collecte des informations en lien avec les besoins spécifiques des apprenants ; puisque le programme de formation existant ne tient pas compte des besoins spécifiques des professionnels en matière de pratiques de communication (Yan, 2008, p. 111). Les résultats de cette recherche prouvent que la relation d'interaction entre les parties impliquées dans l'enseignement du FOS pourrait s'améliorer grâce à un modèle de conception de cours conçu à partir de l'idée de Mangiante et Parpette (2004, p.18) qui définissent le cours de FOS comme un système dynamique qui atteint son objectif à travers un système allant d'analyse

des besoins et de collecte des données à l'élaboration des activités pédagogiques du cours.

Sadeghpour et Ghanaat (2023), ont mis en exergue la place réservée à la culture dans la didactique du FOS auprès des apprenants iraniens à travers des exemples pertinents de l'existence indéniable des éléments culturels d'un cours de Tourisme-Hôtellerie-Restauration. Les résultats de leur recherche montrent que les apprenants recourent incessamment non seulement à leur propre culture générale, mais aussi à la culture iranienne en plus, les composantes interculturelle, transculturelle, métaculturelles, multiculturelle, co-culturelle ont été observées dans les transcriptions des cours (Sadeghpour & Ghanaat, 2023).

4. Méthodologie de la Recherche

Cette recherche est une étude qualitative, effectuée selon la méthode structurale de la théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 2008) étant une approche empirique inductive. Les participants à cette recherche comprennent un professeur de français et ses 10 apprenants appartenant à des classes sociales et à des tranches d'âges différents qui, ayant déjà terminé le niveau B1 de FLE se préparaient à l'épreuve B1 de DFP, à l'institut de langue Faraguiran, à Ispahan, en Iran, avec une formatrice de DFP formée par la CCIP. La coopération au niveau du groupe-classe s'est généralement effectuée selon les relations asymétriques des apprenants aux savoirs ; c'est-à-dire, chacun des apprenants s'approprie des connaissances en interagissant avec une personne plus compétente. Car, les apprenants ont les niveaux d'expertises variées en tourisme, hôtellerie ou restauration. Ainsi, grâce à cette asymétrie ou cette hétérogénéité dans les groupes, les échanges entre apprenants ont été dynamisés. Les informations démographiques sont mentionnées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Informations démographiques des participants

Tableau 1 : Informations démographiques des participants				
	Age	Femme	Homme	Parcours
P1	31 ans	✓		guide anglophone
P2	32 ans	✓		enseignante d'anglais
P3	23 ans	✓		employée d'une agence de voyage
P4	33 ans	✓		guide francophone
P5	22 ans	✓		étudiante de français et guide touristique
P6	35 ans	✓		guide régionale persanophone
P7	28 ans		✓	réceptionniste de l'hôtel-
P8	21 ans		✓	étudiant de l'hôtellerie-
P9	16 ans		✓	Elève
P10	32 ans		✓	guide bilingue anglais-espagnol

Afin de collecter des données, nous avons étudié et analysé les données issues de 15 séances de 90 minutes enregistrées d'un cours de Tourisme-Hôtellerie-Restaurant, en plus des articles scientifiques. En effet, les données ont atteint la saturation et de nouvelles dimensions de coopération n'ont pas été obtenues.

Le cours de « Tourisme-Hôtellerie-Restaurant » de niveau B1 comprend 15 séances de 90 minutes réparti entre les trois thématiques le Tourisme, l'Hôtellerie et la Restauration.

Le programme proposé réparti entre les compétences orales et écrites, consiste à :

- Traiter l'information écrite
 - Proposer un menu adapté à une demande de prestation
 - Répondre à des commentaires de clients sur un forum
- Traiter l'information orale
 - Prendre une commande en tenant compte des demandes spécifiques des clients
 - Réaliser un affichage pour informer de la confirmation ou l'annulation d'une prestation
 - Actualiser le registre de réservation d'un hôtel
- Interagir à l'écrit
 - Rédiger une proposition de formule de voyage sur mesure
- Interagir à l'oral

➤ Présenter des circuits touristiques et argumenter en faveur de l'un d'entre eux

➤ Présenter un plan de visite guidée

Les documents utilisés dans les cours étaient fournis lors de la formation organisée par CCIP mis à la disposition de l'enseignante en plus des documents authentiques.

L'analyse des données qualitatives s'est basée sur trois phases de codage : ouvert, axial et sélectif. Le codage ouvert est la codification ou la construction d'étiquettes ; Le codage axial est la construction de propriétés et catégories ; et finalement le codage sélectif consiste à l'articulation des propriétés et construction d'un schéma explicatif soit la modélisation (Strauss & Corbin, 2008).

Dans cette recherche, les données enregistrées des 15 séances ont été enregistrées sur bande sonore afin de permettre une reprise fidèle de tout ce qui a été émis par les personnes répondantes. Nous avons procédé à retranscrire les enregistrements sur le fichier de traitement de texte. Après la transcription, à travers l'analyse des données, les unités de signification et des concepts en lien avec la coopération ont été extraits à partir des énoncés des participants et elles ont été catégorisées. Ensuite, tenant compte des relations conceptuelles et des caractéristiques communes, ont été identifiés catégories principales, sous-catégories et codes.

5. Résultats de la recherche

A travers les résultats, le nombre de 130 codes initiaux, 11 Catégories principales, 24 sous-catégories ont été identifiés sous forme de 6 dimensions de modèle de paradigme : Les conditions causales (2 catégories : facteurs d'interaction et facteurs humains), phénomène axial (coopération dans le cours de FOS), Stratégies (2 catégories : Stratégies éducatives ; Stratégies de soutien) ; les conditions de fond (2 catégories : Conditions externes ; Conditions internes), Facteurs d'ingérence (2 catégories : problèmes d'apprentissage et de développement ; résistances culturelles), conséquences (3 catégories : Conséquences personnelles et affectives ; Conséquences pédagogiques ; Formation de compétences sociales). Le tableau 2 représente les résultats extraits du processus

de codage ouvert et des catégories de codage axial ; selon la méthode structurale de la théorie ancrée (Strauss & Corbin, 2008).

Pour l'expliciter davantage, nous avons procédé à l'analyse des données qualitatives selon une approche inductive qui commence par la codification pour arriver à la construction de catégories permettant de repérer et de catégoriser des unités de signification et des concepts en lien avec la coopération. Finalement, dans la phase de modélisation, nous avons construit un tableau explicatif des relations conceptuelles (Strauss & Corbin, 2008).

Tableau 2 :

Résultats extraits du processus de codage ouvert et des catégories de codage axial

coda ge axial	Codage ouvert		
	Catégorie principale	Sous-catégorie	Codes initiaux (concepts)
Conditions causales	Facteurs d'interaction	Partage de savoir et coopération au sein des groupes d'apprentissage	Partage d'informations entre apprenants sur l'accent de l'anglais et du français ; coopération ; collecte de connaissances entre pairs; échanges entre pairs; Échange de connaissances entre l'apprenant et l'enseignant ; Transaction
		Interaction active entre l'apprenant et l'enseignant	Interaction entre enseignant et apprenant pour recueillir des informations ; échange de sources d'informations ; commentaires constructifs sur les performances du groupe ; évaluation valide ; échanges d'informations culturelles; Types de discours
		Relations positives entre les membres du groupe	Existence d'une communication positive entre les apprenants; avoir une confiance interpersonnelle; aide mutuelle; existence de confiance entre le groupe ; Compréhension; compte tenu de l'intérêt public; Coopération
		Caractéristiques personnelles positives	Mentalité positive; bon sentiment; bonne impression ; forte confiance en soi; Concentration sur la réflexion
		Capacité cognitive des apprenants	Capacité des apprenants à expliquer les problèmes ; capacité des apprenants à exprimer leurs idées ; Expression d'idées à travers des expériences d'apprentissage partagées
		Hétérogénéité/manque d'hétérogénéité	Caractéristiques non modifiables des élèves ; différences interindividuelles ; classe sociale ; caractéristiques évolutives des apprenants

	Facteurs humains	Rôle d'accompagnement de l'enseignant	Rôle de soutien de l'enseignant ; enseignant de soutien ; facilitateur du processus d'apprentissage ; enseignant guide ; capacité à conseiller ; étayage
		Responsabilité de l'apprenant	Être responsables envers les autres ; développement de la coopération; Capacité à faire face aux tendances individualistes
		Observer et imiter	Imitation de l'apprenant de la langue ; observation ; étudiant passif ; désistement à parler aux autres ; Paresse sociale
Stratégies	Stratégies éducatives	Stratégie coopérative de planification de la performance	Préparation du cours ; sélection d'activité ; Choisir le domaine des échanges ; observation ; dynamisation ; cadre de groupe ; analyser ; planifier pour optimiser la classe collaborative du futur ; Renforcer les prochaines étapes de l'apprentissage
		Stratégie d'interaction sociale axée sur les problèmes	Apprendre par discussion et interaction collaborative ; oser intervenir ; Engager les apprenants pour résoudre des problèmes ; faire participer les apprenants à la discussion et à l'interaction pour résoudre le problème; encourager l'apprenant à découvrir la solution; fournir des rétroactions adéquates lors des activités en groupe
	Stratégies de soutien	Soutien collectif par l'enseignant	Support mutuel ; Soutien et aide à la réalisation d'activités en classe à l'aide d'outils pédagogiques ; Support pour faciliter la communication entre l'apprenant et l'enseignant ; Support facilitant l'apprentissage entre l'apprenant et l'enseignant ; Contribuer à créer un esprit de coopération
		Accompagnement individuel dans l'apprentissage	Aider à surmonter la peur des élèves ; apporter du réconfort pour surmonter l'anxiété de l'épreuve, renforcer l'espoir des apprenants, aider les apprenants à surmonter leurs obstacles psychologiques.
Conditions de fond	Conditions externes	Connaissances liées aux domaines de carrière de l'enseignant	Informations professionnelles liées au besoin de l'apprenant d'avoir une connaissance spécialisée des techniques de coopération mutuelle ; bénéficier des compétences linguistiques nécessaires aux métiers ; Réduction de l'écart entre les connaissances professionnelles et les connaissances linguistiques, sensibilisation de l'enseignant à un domaine de travail, compréhension insuffisante ou méconnaissance de l'activité professionnelle, confusion de l'enseignant entre l'enseignement de la langue et le métier
		Climat motivationnel	Présence d'une atmosphère conviviale dans la classe ; existence d'un environnement favorable et enrichissant ; créer la motivation nécessaire à la croissance scientifique des apprenants ; créer la motivation nécessaire à la croissance sociale des apprenants ; prendre plaisir de la classe

	Conditions internes	Expérience vécue dans un métier	Expérience professionnelle dans l'agence de voyage ; Expérience professionnelle dans l'hôtel ; Expérience professionnelle comme guide touristique
Facteurs d'ingérence	Problèmes d'apprentissage et de développement	Atmosphère de compétition	Manque d'intérêt à la compétition, passionné de la compétition, comparaison sociale, effet négatif de l'atmosphère concurrentielle sur la motivation intrinsèque
	Résistances culturelles	Vision et attitude passives	Indifférence ; désintérêt ; manque d'observation ; comportement passif ; faible niveau de tolérance ; non-ingérence ; Paresse sociale ; abstention
		Croyances	Valorisation de la coopération mutuelle ; Croyance en l'apprentissage collaboratif
Conséquences	Conséquences personnelles et affectives	Indépendance de l'apprenant	Maîtrise de soi ; auto-gouvernance ; Pas de dépendance aux sources externes
		Gérer l'anxiété et le manque de confiance en soi	Réduire l'anxiété et la peur des apprenants ; augmenter la confiance en soi ; La création d'expériences agréables
	Conséquences pédagogiques	Co-construction du savoir	Promotion des connaissances individuelles par le partage des connaissances et des informations entre les apprenants ; Progression scientifique des apprenants avec l'aide les uns des autres; Apprentissage des capacités de réflexion
	Formation de compétences sociales	Formation de l'esprit et de la pensée critique et du pouvoir de raisonnement	Faire face à différents points de vue ; créer plus de tolérance ; Contradiction ; pensée flexible ; La capacité "d'agir" face à la complexité d'opinions et de points de vue différents ; écouter les idées des autres ; former l'esprit critique ; raisonner en réfléchissant ; débattre des conflits sociocognitifs ; créer des conflits sociocognitifs lors du libre échange d'idées ; découvertes collectives. ; Expression

6. Discussion et résultats

Dans cette partie, les composantes effectives de la coopération en classe de FOS ont été classées sous forme de six composantes générales ; phénomène axial ; conditions de fond ; conditions causales ; facteurs d'ingérence ; stratégies et conséquences.

Le phénomène axial : La coopération dans les cours de FOS est très importante ; en FOS l'enseignement de la langue et de l'action sont étroitement intégrés. En Iran, les cours de FOS ont eu moins d'importance mais en raison de la croissance rapide

des sociétés et de l'ouverture internationale, la perspective d'échanges et de collaborations entre les sociétés s'est élargie et, par conséquent, l'intérêt pour participer aux cours de FOS a augmenté et la formation de FOS prend une place plus importante qu'avant. En effet, les apprenants ont besoin d'acquérir ces connaissances pour réussir dans leur domaine professionnel. D'autre part, dans les cours de FOS, la coopération et l'interaction entre les apprenants et l'enseignant sont cruciales parce que l'enseignant a une expertise linguistique et n'a pas d'expertise professionnelle. La classe est donc basée sur les besoins langagiers des apprenants et il devrait y avoir une interaction et une coopération mutuelle qui répondent aux besoins fondamentaux liés au métier des apprenants. Comme la plupart des instituts de langue ne sont pas en mesure d'organiser des cours de FOS, dès lors, ce travail peut déboucher sur la formation d'une ingénierie coopérative (Sensevy, 2011, p. 114); (CDpE, 2024) dans le but de développer la formation professionnelle en Iran, et de permettre d'engager un travail réunissant chercheurs, professeurs, formateurs, étudiants, dans un collectif qui étudierait, analyserait, mettrait en œuvre des situations sur le langage des métiers concernés par la formation en FOS. Il est indéniable que la connaissance des facteurs qui favorisent la coopération et l'action conjointe aide l'apprenant à s'intégrer mieux dans le monde professionnel.

Conditions causales : Les résultats ont montré que l'un des facteurs efficaces sur la coopération dans les cours de FOS est l'interaction qui est évidemment une condition nécessaire et intrinsèque à toute situation de coopération. Échanges de connaissances entre apprenants et enseignants, partage des connaissances et coopération dans des groupes d'apprentissage, apprentissage des apprenants les uns des autres en partageant les tâches, interaction active entre apprenants et enseignants, relations positives entre les membres du groupe, caractéristiques individuelles des apprenants, la capacité cognitive des apprenants font partie des facteurs efficaces de coopération dans le cadre des cours de FOS qui jouent un rôle fondamental. En étant en petits groupes, les apprenants apprennent le contenu du cours en s'entraïdant et à travers les discussions et les conversations entre eux. En effet, à travers l'apprentissage coopératif et en apprenant ensemble, ils maîtrisent les compétences langagières plus particulièrement le lexique. Vous trouverez ci-dessous des

exemples de partage de connaissances entre les apprenants dans l'environnement de la classe.

P2	<i>J'ai rencontré quelques touristes australiennes et// elles parlaient anglais.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 00 : 04 : 26)</i>
P1	<i>Je pense que/ c'est différent l'anglais de l'Australie.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 00 : 04 : 40)</i>
P2	<i>Oui : c'était terrible ! C'est comme le français du Québec et la France !</i>	<i>(1^{ère} séance ; 00 : 04 : 52)</i>

Ou

P4 à P8	<i>Comment on dit « la place où on vend des gâteaux et des sucreries</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 24 : 16)</i>
P8	<i>pâtisserie</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 24 : 20)</i>

Ou

P4	<i>navré ça veut dire nerveux ?</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 28 : 45)</i>
P6	<i>Non, désolé !</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 28 : 47)</i>
P4	<i>c'est le navire ?</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 28 : 50)</i>
P10	<i>Non, je suis navré ça veut dire je suis désolé !</i>	<i>(5^e séance ; 00 : 28 : 53)</i>

L'apprentissage coopératif, en créant des environnements interactifs suscite les apprenants à s'écouter, à se poser des questions et à s'expliquer les problèmes (Hakimzadeh *et al.*, 2015). Par conséquent, en respectant ces éléments, les apprenants peuvent atteindre la croissance cognitive maximale dans l'apprentissage coopératif. Dans l'exemple suivant, l'enseignante fait de sorte que les apprenants expriment leurs idées, et la discussion porte sur un énoncé qu'on peut retrouver dans un dialogue entre un client et un membre du personnel de restauration :

P9	<i>...un restaurant gastronomique qui peut vous construire un bon souvenir dans votre esprit...</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 : 23)</i>
Enseignante	<i>Construire ! Qui est-ce qui peut corriger ou améliorer cette phrase ! « ... construire un bon souvenir dans votre esprit... » Qu'est-ce que vous en pensez ?</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 : 35)</i>
P8	<i>...qui peut rendre...</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 : 44)</i>
P2	<i>...qui fait...</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 : 49)</i>
P10	<i>...qui établit ...? ou on va vous faire des souvenirs inoubliables</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 20 : 55)</i>
Enseignante	<i>...oui, un restaurant qui va vous faire des souvenirs....</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 21 : 05)</i>
P10	<i>qui va vous créer ...</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 21 : 14)</i>
P4	<i>qui peut vous créer...</i>	<i>(7^e séance ; 00 : 21 : 23)</i>

Les échanges sont effectués entre enseignant et apprenant pour se corriger, s'améliorer, collecter des informations concernant les situations de communication, les types de discours et les informations culturelles susceptibles d'apparaître dans le milieu professionnel. Ces échanges sont d'autant plus nécessaires que l'enseignant de FOS est bien avant tout un

enseignant de langue et non un spécialiste des milieux où travaillent les apprenants. Les rapports enseignant-apprenant sont donc interactifs. (Yan, 2008, p. 109)

Il s'agit donc d'essayer d'entrer ensemble, formateur et apprenant, dans un début de « connaissance pratique » (Sensevy, 2011, p.212 et 2022, p. 152) du métier, et du langage qui s'y rattache.

L'un des facteurs efficaces de la coopération est le facteur humain ; Le rôle de soutien et d'assistance de l'enseignant est très important. En effet, la présence d'un enseignant qui soutient ses apprenants est la condition préalable de base au succès de toute méthode pédagogique. La sphère de soutien peut inclure des comportements de soutien tels que l'étayage et la compagnie. L'étayage lié au concept de "zone proximale de développement", est l'intervention d'un adulte, comme l'enseignant, dans l'apprentissage de l'apprenant et comprend « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 2002, p. 28).

Conditions de fond : Si les conditions internes et externes sont remplies, la coopération se concrétise dans les classes de FOS. L'une des conditions efficaces importante pour promouvoir la coopération est la connaissance spécialisée de l'enseignant sur les domaines professionnels. Il s'avère que l'enseignant est confronté à un domaine dont il n'a pas une connaissance en pratique qui soit très étendue et il « n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes » (Richer, 2008a, p. 22). Des facteurs tels que le fait de disposer d'informations professionnelles liées aux besoins des apprenants, de bénéficier des compétences linguistiques nécessaires à des emplois spécifiques et, de manière générale, de réduire la distance entre les connaissances professionnelles et les connaissances linguistiques jouent un rôle important dans la promotion des interactions et de la coopération entre les apprenants. Par conséquent, plus l'enseignant augmente ses connaissances spécialisées et le jargon propre au FOS, plus il enrichit sa culture de ce domaine et alors son cours sera efficace ; pourtant on ne peut rien à reprocher à l'enseignant, car il ne peut pas maîtriser tous les domaines professionnels.

Les énoncés suivants montrent un exemple du discours sur le jargon spécifique dans la classe de Fos qui montre la pratique ancrée dans la culture.

P3	Comment on dit « No show »?	(4 ^e séance; 00:41: 15)
Enseignante	Qu'est-ce que ça veut dire "non show"?	(4 ^e séance; 00:41: 19)
P3 ne peut pas s'exprimer en français ; elle continue en langue maternelle.		
P3 (en persan)	(traduction) Si qqn perd le vol et n'arrive pas à son vol ; l'agent du vol pourrait remplacer qqn à sa place et le vol part plein. Ainsi, la moitié du prix payé par le passager sera remboursé.	(4 ^e séance; 00:41: 42)
Enseignante	Je ne sais pas ! C'est devenu trop spécialisé ! Je ne sais pas tous les jargons de ce domaine ! Je dois aller chercher mais si jamais, tu as trouvé le mot, dis-nous aussi.	(4 ^e séance; 00 :42 : 19)

Ainsi, dans l'extrait ci-dessus, on trouve un exemple emblématique d'une pratique de savoir, d'un jeu de langage spécifique à la classe de FOS ; ce qui est nommé en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique « un discours sur la pratique ancrée dans la culture », un discours sur le jargon, un métalangage visant à rendre le savoir accessible à l'enseignant. En effet, selon le glossaire :

Un jargon est en TACD un système linguistique que l'on peut considérer comme réseau fait de termes, d'expressions, de questions-réponses au sein d'un dialogue spécifique, etc. Un jargon est un jeu de langage situé dans la pratique, dans l'usage, qui lui donne son sens. Ce complexe de pratiques, qui détermine donc le sens des énoncés dans un jargon, constitue un modèle de/dans la culture. (CDpE, 2019, p. 2)

D'autre part, l'atmosphère perçue par les apprenants, telle que l'atmosphère de soutien et de récompense, ainsi que de joie et de plaisir, renforce le désir de coopérer. De ce fait, l'atmosphère créée par l'enseignant ou les membres du groupe peut améliorer la motivation interne. Un climat motivationnel favorise les objectifs de maîtrise et la motivation intrinsèque des apprenants. Ainsi, le climat motivationnel instauré par l'enseignant favorise la motivation des apprenants.

L'expérience vécue est l'autre facteur interne s'avérant efficace pour renforcer l'apprentissage d'une langue. Selon Jodelet (2007, p. 274), l'expérience vécue intervient comme médiation dans la construction des connaissances ; met en jeu des éléments émotionnels et peut être construite sur un mode imaginaire par transfert de représentations d'une situation à une autre.

Les autres recherches également ont montré que l'expérience vécue dans le domaine professionnel joue un rôle essentiel dans l'optimisation de la qualité de travail coopératif. Sadeghpour et ses collègues (2022) ont prouvé que « *L'expérience vécue est l'un des facteurs importants de la qualité de l'observation pédagogique* » (Sadeghpour *et al.*, 2022, p.33). Dans cette étude, l'enseignant tente de profiter des expériences vécues des apprenants. Par exemple, il demande des informations spécifiques en s'adressant aux apprenants qui avaient travaillé dans l'agence de voyage :

Enseignante	P3 ! Dans votre travail c'est la même chose, un agent de comptoir et un agent de réservation ?	(3 ^e séance ; 01 :18 : 39)
-------------	--	---------------------------------------

OU

Enseignante	P5 ! Tu as déjà travaillé dans l'organisation des circuits et des voyages! Tu pourrais nous expliquer c'est quoi une agence de voyage distributrice ?	(3 ^e séance ; 01 :17 : 52)
P5	Holly tour par exemple en Iran. Une agence qui a des filiales dans les villes différentes et distribue les voyageurs entre ses partenaires.	(3 ^e séance ; 01 :18 : 19)

Ainsi, dans le contexte du FOS, à leur insu, la hiérarchie existante entre le statut de l'enseignant et l'apprenant s'estompent et cela suscite plus d'implication et de coopération de la part des apprenants ; En effet, il y a des moments où l'enseignant de FOS est obligé de se montrer plus souples face aux remarques de ses apprenants professionnels. Cet enseignant ne peut pas dire facilement « non, ce n'est pas comme ça » parce qu'il est devant les apprenants qui vivent ce métier dans la vraie vie et qui sont dans la classe avec un bagage plein d'expérience au moins dans leur langue maternelle. Ainsi, sont nombreux des moments où l'enseignant a recours à l'expérience professionnelle des apprenants pour se rassurer d'un point précis, soit un savoir-faire dans le contexte de travail, soit un équivalent de traduction dans la langue maternelle dont il n'est pas au courant. Ainsi, s'entendent souvent les phrases de genre « ah ! je ne savais pas ! » ou « je n'avais même pas entendu ce mot dans ma langue maternelle ; puisque c'est votre expertise pas la mienne » ou bien « je vais chercher l'équivalent de ce terme en français et je vous en parlerai la séance prochaine ». Alors, le niveau de la coopération augmente afin d'arriver au consensus.

Facteurs d'ingérences : Il s'agit des éléments susceptibles d'influencer le processus du travail de coopération comme la résistance à la participation et à la coopération dans le travail de groupe, le manque de transaction entre l'enseignant et l'apprenant dans la situation d'apprentissage, ou la résistance culturelle dans la mise en place de l'action conjointe et la démarche coopérative d'un cours de FOS. Une des caractéristiques des interactions est de constater que le concept de coopération est considéré comme une valeur auprès de l'enseignant. La place accordée aux valeurs de la coopération par l'enseignant aussi bien que les apprenants est importante (Lehraus & Rouiller, 2008). Ces valeurs renforcent ou non, l'action conjointe ou la transaction entre l'enseignant et les apprenants dans la situation d'apprentissage. Les enseignants renforcent l'action conjointe grâce à l'appropriation des styles de pensées et de réflexion menée avec l'apprenant et favorise la confiance mutuelle qui est nécessaire à la concrétisation des objectifs du cours. Comme Sensevy (2008, p. 44) le précise, les actions menant à l'acquisition de savoirs se devaient d'être partagées et les gestes de renforcement de l'action conjointe visent à favoriser le travail conjointe entre enseignants et apprenants. En revanche, certains enseignants préférant enseigner à l'instar de ce qui leur avait été enseignée sous forme de cours magistraux se montrent résistants face à l'action conjointe et l'apprentissage coopératif, et cela provient du manque de confiance des enseignants à l'apprentissage coopératif (Johnson *et al.*, 2007). En plus, certains renoncent à l'apprentissage coopératif sous prétexte qu'il est chronophage. Les facteurs comme attitude passive, indifférence, désintérêt, faible niveau de tolérance sont d'autres facteurs affectant la coopération. Lorsque l'apprenant a une attitude de retrait par rapport aux interactions en groupe, n'intervient pas et refuse le contact, son comportement effacé est qualifié de passif, ce qui est un obstacle à son progrès.

Un autre facteur impactant la coopération est l'atmosphère compétitive. Une atmosphère de compétition est en contradiction avec la motivation intrinsèque. « *Un climat de compétition est plutôt lié négativement à la motivation intrinsèque* » (Sarrazin *et al.*, 2006). Un travail de coopération va à l'encontre de la compétitivité. Car, contrairement à la compétition entraînant l'anxiété, la perte de confiance en soi, la détérioration de la communication et l'agressivité qui empoisonnent les relations

interpersonnelles, la pédagogie de la coopération permet d'approfondir la compréhension et crée une plus grande tolérance.

Stratégies : L'une des stratégies efficaces pour favoriser la coopération est l'utilisation de stratégies éducatives collaborative par l'enseignant qui devrait d'abord faire des préparations en amont pour choisir les activités et le « contexte dans lequel les échanges vont se déployer » (Reverdy, 2016, p. 25) et puis pour animer une séance de travail coopératif, il devrait assumer des responsabilités lors des interactions; réguler les groupes et observer leur travail afin de s'assurer d'un meilleur apprentissage et après la séance, il faut que les observations débouchent sur une analyse critique qui lui permet de reconstruire la prochaine séance de coopération et de renforcer ses étapes d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants lors du travail coopératif, et de rester souple sur la structuration du travail : après avoir choisi la tâche d'apprentissage adaptée au contexte et après avoir aménagé les conditions du travail coopératif, l'enseignant doit adapter les contenus et faire participer équitablement les apprenants au travail coopératif, pour que les groupes fonctionnent correctement (Reverdy, 2016, p. 26). D'ailleurs, lors des échanges, l'enseignant a « *le rôle essentiel de régulation et d'aide au développement du processus interactif* » ; ce qui exige une observation minutieuse et une intervention prompte et opportune, sans casser la dynamique des échanges (Huang *et al.*, 2016). Ainsi, l'enseignant renforce l'action conjointe en accompagnant les apprenants en les questionnant afin que les apprenants expliquent davantage. Ce geste de régulation favorise la confiance mutuelle et renforce le travail conjointe (Sensevy, 2020). Plusieurs gestes de renforcement de l'action conjointe sont « *les discussions informelles, le recours à l'humour, le partage des responsabilités, la recherche d'équilibre entre les attentes de chaque partie et l'adoption de compromis* » (Hanchi, 2023, p. 93).

Il s'avère également efficace de présenter une stratégie d'interaction sociale, axée sur la résolution de problèmes, la possibilité d'apprendre à travers l'implication des apprenants pour résoudre des problèmes en les impliquant dans la discussion et l'interaction. Lorsque les gens travaillent ensemble, ils peuvent voir un problème sous différents angles et sont capables d'apporter leur point de vue, négocier,

argumenter, et produire le sens et les solutions grâce à une compréhension commune.

Voici un exemple d'interaction dans le but de résoudre des problèmes en groupe dans la classe de FOS :

<i>Enseignante</i>	<i>A votre avis, quels sont les éléments importants pour réussir un entretien d'embauche ?</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 38)</i>
<i>P1</i>	<i>Lors de l'entretien, les sciences techniques sont importantes comme// travailler sur l'ordinateur</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 45)</i>
<i>P9</i>	<i>Là, // on peut dire les compétences informatiques.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 54)</i>
<i>Enseignante</i>	<i>Tout à fait ; mais bien avant les compétences !!!</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 10 : 58)</i>
<i>P2</i>	<i>Les vêtements aussi sont importants dans un entretien.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 20)</i>
<i>Enseignante</i>	<i>Voilà ! La tenue vestimentaire ou la manière vestimentaire est importante ! Ça doit être comment ?</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 22)</i>
<i>P4</i>	<i>pour les femmesun tailleur, ... pour les hommes un costume avec une cravate</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 11 : 35)</i>
<i>P1</i>	<i>Mais en Iran pas de cravate / mais (xx) barbes</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 12 : 0)</i>
<i>P9</i>	<i>Il faut être souriant et bien/ habillés.</i>	<i>(1^{ère} séance ; 0 : 12 : 10)</i>
<i>P5</i>	<i>Euh//Les gestes sont importants. (silence) Il ne faut pas avoir les bras croisés.</i>	<i>(1^e séance : 0 : 11 : 20)</i>

On voit qu'il existe une bonne interaction (apprenant-apprenant) (apprenant-enseignant) lors des échanges avec les autres et chacun apporte ses grains pour résoudre le problème lancé. Ils se complètent et contribuent à construire leurs savoirs ayant une bonne interaction.

Conséquences : La catégorie de conséquences exprime les résultats des stratégies pour traiter, gérer ou contrôler le phénomène (Strauss & Corbin, 2008). Dans cette recherche, les conséquences personnelles et affectives, les conséquences pédagogiques et la formation des compétences sociales sont les conséquences des stratégies qui conduiront à l'optimisation du travail de coopération dans les classes de FOS. Des facteurs tels que l'indépendance des apprenants, la gestion de l'anxiété et manque de confiance en soi, l'acquisition de connaissances par des efforts conjoints et réflexifs jouent le rôle dans ce contexte. De même, au sein du travail de coopération, sont enseignés la réflexion et l'esprit critique et la pensée argumentative (Peyrat, 2009, p. 54) et sa conséquence est la formation de compétences sociales, de pensée critique et le pouvoir de raisonnement et d'argumentation dans le travail de coopération.

D'autre part, les apprenants, à travers les activités basées sur la coopération façonnent leurs connaissances avec une coopération mutuelle et développent leur culture morale. Dans ce processus, ils passent progressivement de la dépendance mutuelle à l'indépendance.

Les apprenants s'évertuent à construire leurs savoirs avec la coopération et l'entraide et ils développent leur culture savante (Sadeghpour & Ghanaat, 2023). L'atmosphère conviviale favorise la participation active en réduisant l'anxiété et la peur des apprenants et en augmentant leur confiance en soi. Les apprenants dialoguent à partir de questions liées à leur pratique professionnelle. « *Le monde du travail est devenu un monde complexe qui privilégie l'activité collective* » (Richer, 2008a, p. 20).

7. Quelques éléments de conclusion et de perspective

Selon les résultats de la présente recherche, il existe des gestes de régulation afin de renforcer l'action conjointe ou bien le travail coopératif. Les facteurs découverts à travers cette recherche sont ainsi : les facteurs d'interaction comprenant le partage de savoir et coopération au sein des groupes d'apprentissage, l'interaction active entre l'apprenant et l'enseignant, les relations positives entre les membres du groupe, les caractéristiques personnelles positives, la capacité cognitive des apprenants, l'hétérogénéité ou le manque d'hétérogénéité ; les facteurs humains comprenant le rôle d'accompagnement de l'enseignant, la responsabilité de l'apprenant, l'observation et l'imitation ; les stratégies éducatives, les stratégies coopératives de planification de la performance, les stratégies d'interaction sociale axée sur les problèmes, les stratégies de soutien fournies par l'enseignant, l'accompagnement individuel dans l'apprentissage ; les conditions externes ; les connaissances liées à la carrière de l'enseignant ; le climat motivationnel et les conditions internes telles que l'expérience vécue dans un métier, les problèmes d'apprentissage et de développement, l'atmosphère de compétition, les résistances culturelles, l'attitude passive, les croyances, les états

affectifs de l'apprenant et la gestion de l'anxiété ou le manque de confiance en soi ; le pouvoir de co-construction du savoir et la formation de compétences sociales, de la pensée critique et du pouvoir de raisonnement.

Eu égard aux conditions de fond et des facteurs découverts et cités ci-dessus, il est possible de promouvoir le travail de coopération dans les cours de FOS et d'observer l'efficacité dans ce domaine en adoptant des stratégies utiles. Certains gestes de régulation favorisant la confiance mutuelle et renforçant le travail conjoint (Sensevy, 2020) et la coopération créent une ambiance appropriée à l'interaction ; ce qui permet aux apprenants de s'impliquer davantage dans l'apprentissage coopératif afin de résoudre leurs problèmes et de faire plus de progrès à travers des actions qu'ils mènent conjointement.

En raison des limites de l'enseignement spécialisé et du manque de connaissances approfondies des enseignants de français avec les domaines professionnels et les jargons spécialisés conventionnels liés aux métiers, il est recommandé que des livrets contenant les jargons et informations nécessaires à la communication dans certains métiers soient conçus en français.

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, 107-130.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Boukhannouche, L. (2017). Le français sur objectif spécifique (FOS) : méthodologie pour une réalisation didactique efficace. *Revue Lettres et Langues*, (16), 53-64.

- Boutet, J. (2007). « Genres de discours et activités de travail » in L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications, sous la dir. de L. Filliettaz, J.P. Bronckart, Peeters, 2005.
- Bruner, J. (2002). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, Savoir dire*. PUF.
- CDpE (2019). *Didactique pour Enseigner*. Collectif didactique pour enseigner (CDpE). Presses universitaires de Rennes (PUR).
- CDpE (2024). *un Art de faire ensemble*. Collectif didactique pour enseigner (CDpE). Presses universitaires de Rennes (PUR).
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3 (2), 125-140.
- Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 19-35.
- Hakimzadeh, R., Darani, K., Ghorbani, H., Mansoubi, S., & Ghajargir, Z. (2015). Effect of cooperative learning with applying individual and group reinforcement in academic achievement over English language course. *Research in Teaching*, 2(1), 5-18.
- Hanchi, R. (2023). Les rétroactions des professeurs pour soutenir l'interaction et l'autorégulation dans une action conjointe en classe de français langue étrangère. *Synergie France*, 17, L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage, 81-99.
- Huang, T., Liu, Y., & Yu, P. (2016). The crucial influences of interpersonal relationships on learning motivation and performance in a cloud-based collaborative learning platform. *Education Journal*, 44(1), 133-157.
- Jodelet, D. (2007). *Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales*. J.-M. Tremblay.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.

- Lacoste, M. (2001). Quand communiquer, c'est coordonner in *Langage et travail, Communication, cognition, action, coord.* CNRS Editions.
- Le Hénaff, C. (2021). La langue et la culture en éducation. De la notion de jargon aux ingénieries coopératives en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. *Université de Bretagne Occidentale, Brest.*
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette.
- Lehraus, K. & Rouiller, Y. (2008). *Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives.* Peter Lang.
- Livinichik, V. & Le Hénaff, C. (2024). Apprendre à comprendre les langues et les cultures à l'école. Des exemples en russe et breton dans une ingénierie coopérative. *Master MEEF, mention Parcours et Ingénierie de la formation, parcours RED: Recherche en Didactique*.
- Mangiante, J-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Hachette.
- Onel, C.-E. (2010). Les stratégies dans la didactique du FOS. *Session plénière, 495.*
- Peyrat, M. F. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation, (1), 53-68.*
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 35(4), 252-283.*
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ, (114), 1-32.*
- Richer, J. (2008a). Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée? *Synergies Chine, (3), 15-30.*
- Richer, J. (2008b). Le FOS ou une didactique du langage et de l'action. *Synergies Chine, (3), 117-126.*
- Sadeghpour, R., Safa, P., & Gashmardi, M. R. (2022). The effectiveness of the educational supervision model of French classes in Iranian

- language schools using the situated action theory. *Language Related Research*, 13(1), 29-64.
- Sadeghpour, R., & Ghanaat, H. (2023). L'enjeu de la culture en didactique du FOS : le cas du cours de Tourisme-Hôtellerie-Restauration. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 19(38), 445-481.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, n° 157, 147-177.
- Sefrou, H. (2021). Le fait culturel : L'enjeu du FOS et ses pratiques culturelles en classe de langues. *La Revue Marocaine de la Pensée* .
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. . *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2020). Coopération professeurs-chercheurs, enquête de l'élève, enquête du professeur : le cas de la recherche ACE.
- Sensevy, G., Gruson, B., Le henaff, C., Joffredo-Lebrun, S., & Bloor, T. (2021). La TACD langage: la notion de jargon, ses sources, ses raisons d'être et ses affinités. *Collectif Didactique pour Enseigner (Ed.), Actes du 2e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique: pour une reconstruction de la forme scolaire d'éducation, Nancy, France*.
- Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique*, 16 (2), 145-164.
- Strauss A. & Corbin J. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 3rd ed.

- Tiberghien, A. (2012). Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? . *Education et Didactique*, 6(3), 97-123.
- Vygotski, L. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. 3^e édition. (F. Sève, Trad. 1985). Éditions La Dispute, SNEDIT.
- Yan, X. (2008). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine: l'importance de la mise en place d'une interaction entre les parties impliquées dans un cours. *Synergies Chine*, (3-2008), 107-116.
- Zarifian, P. (1996). *Travail et communication*. PUF.