

# Français sur objectifs spécifiques

*Didactique du FLE*  
*DFLE*

Dr. SALAH LAADJAL

## Légende

- AA Abréviation
-  Référence Bibliographique

# Table des matières



<b>Objectifs</b>	6
<b>Introduction</b>	7
<b>I - Français sur objectifs spécifiques</b>	8
<b>II - Historique du français sur objectif(s) spécifique(s)</b>	9
1. Le français scientifique et technique (FST) .....	9
2. Le Français de spécialité (FS) .....	10
3. Le français Instrumental (FI) .....	11
4. Le français fonctionnel .....	12
5. Le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS) .....	13
<b>III - Le point-de-départ-de-FOS</b>	14
1. Demande précise .....	14
2. Des offres sans demande précise : .....	15
3. Des cas de dérive : .....	15
4. Différentes catégories d'apprenants : .....	15
4.1. Catégorie .1 .....	15
4.2. Catégorie .2 .....	16
4.3. Catégorie .3 .....	16
5. Français sur objectif spécifique ou français de spécialité ? .....	16
5.1. Français de spécialité : .....	16
5.2. Français sur objectif spécifique : .....	16
6. Réflexion personnelle sur la demande et l'offre de formation : .....	16
6.1. Analyse d'environnement professionnel : .....	17
6.2. Étude de cas : .....	17
7. Conclusion .....	17
<b>IV - L'analyse des besoins</b>	18
1. La notion de "besoin apprentissage" .....	18

2. Les classifications des besoins d'apprentissage .....	19
2.1. <i>Besoin individuel/social</i> .....	19
2.2. <i>Besoin subjectif/objectif</i> .....	19
2.3. <i>Besoin prévisible/imprévisible</i> .....	19
2.4. <i>Besoin concret/figuré</i> .....	20
2.5. <i>Besoin exprimé/inexprimé</i> .....	20
2.6. <i>Besoin identifié</i> .....	20
3. Les composantes des besoins d'apprentissage .....	20
3.1. <i>La composante psychoaffective</i> .....	20
3.2. <i>La composante langagière</i> .....	20
3.3. <i>La composante socioculturelle</i> .....	21
4. L'identification des besoins d'apprentissage .....	21
5. La critique des systèmes d'analyse des besoins .....	21
6. La concrétisation de l'analyse des besoins .....	22
6.1. <i>La collecte des besoins</i> .....	23
6.2. <i>Les composantes linguistiques et extralinguistique</i> .....	23
7. Conclusion .....	23
<b>V - La collecte des données</b> .....	<b>25</b>
1. Qu'est-ce que la collecte des données ? .....	25
2. Les fonctions de la collecte des données : .....	25
2.1. <i>Informé le concepteur</i> : .....	25
2.2. <i>Fournir des supports pédagogiques</i> : .....	26
2.3. <i>Les dimensions de la collecte des données</i> .....	26
3. Les méthodes de la collecte des données : .....	27
4. Comment collecter les données culturelles ? .....	27
5. La collecte des données et les adaptations nécessaires : .....	28
6. Conclusion .....	28
<b>VI - L'élaboration didactique</b> .....	<b>29</b>
1. L'élaboration des activités pédagogiques : .....	29
2. Ces méthodologies peuvent être résumées comme suit : .....	29
3. Conclusion .....	30
<b>VII - Les questions importantes sur le FOS</b> .....	<b>31</b>
1. Quels sont les caractéristiques de FOS? .....	31
1.1. <i>Le public</i> .....	31
1.2. <i>La langue enseignée</i> .....	31
1.3. <i>L'organisation du cours</i> : .....	32
1.4. <i>Le temps limité</i> .....	32
1.5. <i>Les enseignants</i> .....	32
1.6. <i>Les objectifs à atteindre</i> : .....	32
1.7. <i>Le domaine référentiel</i> : .....	32
2. Quels sont les points que les enseignants doivent connaître .....	32
2.1. <i>La diversité des publics</i> : .....	32

2.2. Les besoins spécifiques des publics: .....	33
2.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage: .....	33
2.4. La rentabilité de l'apprentissage de FOS: .....	33
2.5. La motivation des publics: .....	34
3. Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de FOS: .....	34
3.1. Les difficultés du concepteur de FOS .....	34
3.2. Les difficultés des apprenants: .....	35
<b>VIII - Conclusion</b>	<b>36</b>
<b>Abréviations</b>	<b>37</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>38</b>



# Introduction



Le français sur objectif(s) spécifique (s) n'est pas une notion qui a émergé de nulle part. Elle est l'aboutissement actuel, d'une réflexion ancienne (déjà quarante ans) visant la conception d'un cours de français destiné à des adultes qui souhaitent utiliser le plus rapidement possible certaines compétences linguistiques et langagières dans un domaine précis. Cette réflexion au fil du temps donnera naissance à des « réponses construites » qui se distinguent par une terminologie précise et qui recouvrent des perspectives et des contenus plus ou moins différents.



# Français sur objectifs spécifiques



## Définition

---

La définition du F.O.S :

- D'après Challe. O et Lehmann Denis nous citons : « *le FOS<sup>p.37</sup> <sup>AA</sup> est une partie de la méthodologie du FLE<sup>p.37</sup> <sup>AA</sup> destiné à un public adulte celui-là est généralement porteur d'une demande communicative professionnelle c'est à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle* » .
- D'après l'Auteur J.Binon, 1991 p.154 nous citons : « *les langues de spécialités se caractériseraient par une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé. Il s'agirait d'un sous-système moins complet de la langue générale qui privilégie certaines tournures ou constructions* ».

# HisHistorique du français sur objectif(s) spécifique(s)



Le français scientifique et technique (FST)	9
Le Français de spécialité (FS)	10
Le français Instrumental (FI)	11
Le français fonctionnel	12
Le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS)	13

Il nous paraît indispensable de commencer ce cours par une perspective historique. Celle-ci nous permettra principalement d'identifier, au delà de la sémantique des appellations, les divergences et les convergences de ces différentes réponses.

## 1. Le français scientifique et technique (FST)

Il s'agit sans aucun doute de la première appellation des réponses construites pour mettre en place un enseignement de français non général. Cette émergence est très fortement liée à une volonté politique du ministère français des Affaires étrangères (MAE) des années 50 :

La désignation FST<sup>p.37 AA</sup> résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises), et de la langue française confrontée (déjà) à la poussée de l'anglais. (Holtzer, 2004 : 11).

Le FST s'inscrit dans une perspective terminologique, avec le vocabulaire comme « entrée centrale dans une spécialité ». C'est pourquoi, le FST prendra cadre dans les méthodologies de type structuraliste centrées sur le contenu et en particulier sur le SGAV<sup>p.37 AA</sup> (structuro-globale audiovisuelle) qui s'appuie sur le français fondamental (1954), un inventaire lexical réalisé à partir d'un corpus d'énoncés oraux sur lequel ont été appliqués des critères de fréquence, de disponibilité et d'empirisme rationnel.

Il faut préciser au passage que le français fondamental ne cible pas un public très précis. Le FST donnera lieu à de nombreux ouvrages axés sur l'acquisition du vocabulaire. Le plus célèbre est le

Vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS) de Phal qui verra le jour en 1971, en présentant un lexique qu'il veut commun à plusieurs sciences, il vise « à enseigner l'expression scientifique aux étudiants et stagiaires désireux de faire en français des études spécialisées » (Phal, 1969 : 81). Selon, son propre auteur, la sélection du vocabulaire s'est faite à partir de textes scientifiques :

L'hypothèse de travail était donc la suivante : de même qu'on avait dégagé le "français fondamental" d'un corpus de langue parlée, de même on dégagerait le V.G.O.S. d'un corpus de textes scientifiques en relevant le nombre d'occurrences de chaque mot (critère de fréquence) et le nombre de contextes différents dans lesquels chaque mot apparaissait (critère de répartition). (1971, Didier/ Crédif)

Dans la même année, le Français scientifique et technique (Hatier) va également apparaître. Il s'agit, selon Holtzer, de l'une des premières méthodes « spécifiques ». L'époque permet la publication d'une série d'ouvrages, tous reflétant un traitement essentiellement lexicologique des langues de spécialité : Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques ; Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire ; Vocabulaire d'initiation à la vie politique ; Vocabulaire d'initiation à la géologie. De même sera lancé un projet de "dictionnaires contextuels" faisant le pont entre l'analyse lexicologique traditionnelle et l'analyse de discours, projets inachevés et ayant donné lieu à seulement deux publications :

- J.L. Descamps et alii : Dictionnaire contextuel pour la géologie, Didier 1976
- M.A. Mochet, Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Elections législatives, CREDIF 1976 (cours Richer-CTU Dijon)

Progressivement la perspective terminologique va céder la place à une perspective discursive. En effet, à la fin des années 70 apparaissent les « *premières études sur les discours spécialisés et sur les spécificités du discours scientifiques* » (Holtzer, 2004). Ces travaux portent sur l'organisation des textes, les mécanismes de textualisation (organismes logiques, anaphores...), les typologies du discours scientifiques appréhendé dans une perspective interactionniste (discours de vulgarisation, pédagogique, discours de l'écrit de recherche (thèse, mémoire)) visent sur le plan didactique l'acquisition d'une compétence discursive. Vers les années 80, avec l'émergence de l'approche communicative, le discours scientifique désigne « tous les discours produits par des spécialistes sur leur sujet de spécialité [...] qu'ils s'adressent à des spécialistes du même domaine ou d'un domaine voisin, à des spécialistes de leur niveau ou à des apprenants, ou encore à des non-spécialistes » (Candel, 1994 :33). La dimension orale, alors négligée trouvera également une place. Enfin, le public, jusqu'à là limité aux scientifiques en contexte FLE, va s'élargir aux étudiants pour qui le français est la langue d'enseignement, c'est-à-dire en situation de FLS. Les besoins en français juridique, médical ou autre se feront ressentir sur le marché. Tous ces facteurs feront du FST « *une étiquette trop étroite pour contenir une telle diversité de domaine de savoir* » (Holtzer, 2004), une appellation plus générique sera parallèlement employée, dans la décennie 63-73, pour désigner les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (DLL, 1976), il s'agit du « français de spécialité ».

## 2. Le Français de spécialité (FS)

Selon, J-M Mangiante et C. Parpette (2004 :16)

Le terme Français de Spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiants le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une spécialité (le français médical, le français juridique, le français de l'agronomie, etc.) ou sur une branche d'activité professionnelle (le tourisme, la banque, les affaires). Ce terme circule encore beaucoup dans le domaine du Français Langue Etrangère, et il peut paraître commode lorsque la formation proposée est effectivement ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel.

Pour remédier à l'étroitesse de l'étiquette FST, en langue de spécialité (désormais LSP<sup>p.37 AA</sup>), les didacticiens vont élargir au maximum le contenu de la notion FS en passant de la notion de langue de spécialité (associant lexique spécialisé et tournures grammaticales typiques, sous formes d'études quasi stylistiques) à celle de « langues spécialisés » (Mourlhon-Dallies, 2008 :30). Mais l'appellation finira par être victime de sa largeur. « *LSP pose en effet de nombreux problèmes en raison de la multiplicité des catégories de langues regroupées sous cette étiquette. On a l'image d'un champ éclaté, aux limites de plus en plus floues et aux découpages internes incertains.* » (Holtzer, 2004). En effet, comment distinguer sur le plan linguistique les frontières de domaines professionnels parfois très proches : économie/affaire. D'autre part, elle ne précise pas ce qui, concrètement, permet de distinguer une langue dites « de spécialité » d'une langue dite « générale » ? Enfin, l'appellation Langue de spécialité finit par être remise en cause :

La langue de spécialité n'est pas une langue à part, elle dépend d'une langue naturelle, l'usage du français peut expliquer et transmettre les connaissances. Par conséquent, elle allie des connotations de niveaux standard, connues de tous, et des concept ou notions plus techniques et scientifiques (Bertrand et Schaffner, 2008 : 198)

Beaucoup de théoriciens vont lui préférer le terme « langue spécialisée[1] » : Pour dire en français l'unicité de l'idiome et la particularité des univers de connaissances, « *langue spécialisée* » présente le même avantage : renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs » (P. Lerat, 1995 :12).

### 3. Le français Instrumental (FI)

Cette appellation va connaître très peu de succès en France où on lui reproche ses « connotations technicistes et utilitaristes ». Elle trouvera plus de succès en Amérique latine où l'expression y est employée dans un sens très particulier : ce n'est pas la langue qui est instrumentale mais son enseignement (G.Alvarez, 1974). Le FI<sup>p.37 AA</sup> est défini par G. Holtzer comme

[...] un type d'enseignement fonctionnel du français qui concerne un public défini (des étudiants de l'université), est circonscrit à des activités précises (lire de la documentation spécialisée), limité à des objectifs déterminés (l'accès à l'information scientifique et plus largement au savoir), dans le cadre de filières d'études universitaires où une large partie de la documentation académique n'est disponible qu'en français. (2004 : 14).

Quelques lignes plus bas, elle ajoute que

La perspective « instrumentale » d'enseignement du FLE a initié un courant de recherches fécond (en France et en Amérique latine) sur la lecture de textes spécialisés pour des étudiants experts dans la spécialité des écrits présentés (S. Moirand, 1976 - A. Carbajal, 1978).

Ce courant a ouvert, en didactique du F.L.E, la voie à la réflexion sur la compréhension des textes en langue étrangère, sur la saisie du sens et a débouché sur la technique de l'approche globale des textes en FLE (S. Moirand, Situations d'écrit, 1979), revisitée par F. Cicurel (Lectures interactives en langue étrangère, 1991.). Mais l'appellation FI va très vite faire place à l'appellation « Français Fonctionnel ».

## 4. Le français fonctionnel

Le français fonctionnel (désormais FF<sup>p.37</sup> <sup>AA</sup>) apparaît aux débuts des années 1970, dans un contexte de crise économique (choc pétrolier de 1973) et « de profondes évolutions didactiques » (Holtzer, 2004 : 11). A sa naissance, il reçoit l'appui des décideurs politiques qui, suite aux restrictions du budget alloué à la diffusion du français, encouragent un enseignement du français plus ciblé, répondant à des besoins dans des domaines professionnels, scientifiques et/ou économiques. Porcher propose une définition en négatif du FF ciblée sur le contenu linguistique :

A ce titre, le français fonctionnel est constitué de tout ce qui n'est pas le français général. En réalité, il représente le nouvel accent mis sur des domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques, de l'économie, bref de tout ce qui n'est ni littéraire, ni « touristique » (du type : où est la poste ?). » (L. Porcher, 1976: 66).

L'autre définition que l'on retrouve est ciblée sur l'approche mise en place. Le FF « ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir » (DDL, 1976 : 231). Holtzer (2004 : 13) souligne que dans cette définition

Ce qui est exposé, ce sont les principes d'une démarche méthodologique, avec en élément central le public, basée sur l'analyse des besoins en langue étrangère traduits en objectifs fonctionnels – préalables indispensables à la construction d'un programme d'enseignement (contenus, supports, progressions...) dont la dernière étape est l'évaluation.

Cette dernière caractéristique permettra à L. Porcher de démontrer dans son célèbre article « M. Thibault et le Bec Bunsen » qu' « En fait, il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français » (1976 : 68) qu'il soit général ou pas. Cette sentence va fortement décrédibiliser le FF, qui souffrait déjà « de critiques nourries dénonçant son « ambigüité » : aujourd'hui, note D. Coste, tous les emplois de fonctionnel - ou presque - sont considérés potentiellement ambigus » (1980 : 28) » (in Holtzer, 2004 : 11). Par ailleurs, la remise en question des méthodologies audiovisuelles (MAV) va également contribuer à sa décadence car la problématique de définition sera contournée au profit de la critique des MAV, fait que souligne Lehmann :

Ce qui caractérise à première vue le très mal nommé français fonctionnel est qu'il se soit construit CONTRE ce qui précédait en matière d'enseignement aux publics spécifiques : plus encore contre les langues de spécialité, en tant qu'approche méthodologiquement construite, que contre des pratiques de type grammaire-traduction qui demeuraient encore largement pratiquées. (1993 : 96).

Quelques lignes plus tard, Lehmann, revient sur ce que « fonctionnel » implique :

[...] l'expression français fonctionnel [...] n'a pas grand sens en termes didactiques, contrairement à l'expression enseignement fonctionnel du français : par delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés [...] Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation. (1993 : 99).

Mais l'expression FF ne survivra pas longtemps aux attaques des didacticiens. Lâchée par les décideurs politiques, l'expression va disparaître de la scène didactique au début des années 80. Cependant si l'appellation disparaît, « le FF a contribué à diffuser une méthodologie articulée sur la notion de besoins, dont le principe central est l'adaptation au public et à la situation d'enseignement /apprentissage » (Holtzer, 2004 : 12). Il faut préciser que le terme « besoin » n'est plus aujourd'hui employé seul pour éviter toute ambiguïté : « besoins d'apprentissage », « besoins langagiers », « besoins culturels », « besoins cognitifs ». Il deviendra un des concepts centraux de l'approche communicative.

## 5. Le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS)

La terminologie FOS apparaît dans les années 80, elle est calquée sur l'expression anglaise "English for Special Purposes" (ESP) lancée par Hutchinson T. , Waters A. Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes ses activités pédagogiques. La problématique principale du FOS est basée sur certains aspects : des publics, spécialistes non en français mais en leurs domaines professionnel ou universitaire, veulent apprendre DU français dans un temps limité POUR réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat, d'où l'expression "objectifs spécifiques".

Selon Holtzer (2004), il s'agit d' « un faux objet neuf » dans le sens où la notion de FOS résulte de plus d'un demi siècle de réflexion et de travaux portant sur l'enseignement/apprentissage d'un français à usage non général : « les termes « français fonctionnel », « français de spécialité », « français sur objectif(s) spécifique(s) » sont différents noms de baptême pour une même notion ». Les changements fréquents de dénomination de ce domaine disciplinaire (Langues de spécialité/ français instrumental/ français fonctionnel/ Français sur objectifs spécifiques/ Français de spécialité vs Français sur objectif spécifique) mettant l'accent soit sur la variété de langue : français scientifique et technique/ langue de spécialité, soit sur l'usage de la langue : français instrumental/ français fonctionnel, soit sur les objectifs visés : français sur objectifs spécifiques, français de spécialité vs français sur objectif spécifique) signalent à la fois un champ disciplinaire en mutation rapide et un domaine disciplinaire en quête d'identité. (Richer, cours)

# Le-point-de-départ-de-FOS



Demande précise	14
Des offres sans demande précise :	15
Des cas de dérive :	15
Différentes catégories d'apprenants :	15
Français sur objectif spécifique ou français de spécialité ?	16
Reflexion personnelle sur la demande et l'offre de formation :	16
Conclusion	17

L'émergence du français sur objectif spécifique (FOS) dans le champ du français langue étrangère (FLE) implique deux types de situations d'apprentissage. La première est celle qui concerne les systèmes éducatifs où nous verrons que la plupart des élèves de tous pays confondus apprendre une ou plusieurs langues vivantes. Face à cette première situation, il en existe une autre. Celle des gens qui ont besoin d'une compétence en français d'une manière assez urgente et pour une raison très précise. C'est le cas d'adultes qui ont besoin du français pour des raisons professionnelles et c'est cette situation que va traiter ce que l'on appelle le FOS. Défini comme une formation de courte durée qui vise à développer des compétences de communication professionnelle, le FOS se donne pour mission de se centrer sur des contenus a priori non maîtrisés par l'enseignant d'où la nécessité d'entrer en contact avec les acteurs professionnels, d'élaborer les matériels et de didactiser des activités pédagogiques. Donc quels sont les points de départ de programme de FOS ?

## 1. Demande précise

Un programme de FOS peut être le résultat de deux démarches, elle peut répondre d'un client qui exprime un besoin de formation ou une offre proposée par un centre de langue dans son catalogue de formation à un public large.

La demande de formation peut être très claire et précise quand elle réfère à une situation existante en cours d'élaboration.

Ex : en 1997, dans le cadre du développement touristique du pays, un programme de formation linguistique en français pour le personnel de l'hôtellerie et celui de la restauration a été mis en place

dans des hôtels internationaux. Le professeur assurait son cours à l'ensemble des employés (réceptionnistes, personnel de chambre, serveurs, maîtres d'hôtel, etc.) sur leurs lieux de travail

## 2. Des offres sans demande précise :

Dans ce cas, les cours ne constituent pas une demande spécifique, mais une sorte d'anticipation du centre de langue après l'annonce et la promotion du cours afin de diversifier la présentation sans connaître exactement les intérêts du public. Ce cours propose un programme complet et très vaste pour inclure autant de personnes que possible.

### Exemple

Le formateur ne vise pas des matières précises (ex : infirmière, médecin, secrétaire médicale) mais l'ensemble de la branche d'activité professionnelle dans ce cas la médecine.

## 3. Des cas de dérive :

Certaines universités obligent leurs étudiants d'avoir des cours des langues étrangères pendant leurs cursus universitaires, par exemple les étudiants de Biologie ont des cours français de la Biologie. Cela peut être quelque chose de simple, mais il y a lieu de s'interroger sur les causes qui mènent une institution universitaire d'attacher les cours de langues à la spécialité étudiée. Cela peut se rapporter à des raisons importantes :

- Ce choix repose sur une bonne connaissance du marché de travail, et s'assurer que les étudiants ont besoin d'une langue étrangère dans leur future activité professionnelle et comme ce sont les étudiants qui font des cours de FOS. Aussi dans le cadre d'une filière bilingue, où les cours sont assurés en français, donc il y a une nécessité de compétence en français en lien avec la discipline. Aussi dans le cas des étudiants qui vont faire leurs études à l'étranger, ils ont besoin d'un cours de FOS pour prévoir à quelle situation de communication il leur faut les préparer.

## 4. Différentes catégories d'apprenants :

Les apprenants de FOS peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

### 4.1. Catégorie .1

Les apprenants qui ont une demande personnelle très précise ou qui se plient à une demande précise émanant de leur employeur, prenant l'exemple d'un hôtel qui achète une formation à un centre de langue pour enseigner le français au personnel de réception.

## 4.2. Catégorie .2

Les apprenants qui font le choix d'une formation offerte par un centre de formation sans projet précis, mais en faisant un pari sur l'avenir, tel les étudiants chinois qui apprennent actuellement le français, en espérant « aller en France travailler ou travailler dans une entreprise française en Chine ».

## 4.3. Catégorie .3

Les apprenants qui choisissent un cours de FOS quelconque offert par un centre de langue pour faire quelque chose de différent des cours précédemment suivis, ou par goût pour le thème, par exemple, le médecin cubain qui suit des cours de français médical à l'Alliance française de la Havane n'a pas nécessairement de projet professionnel en milieu francophone. Le choix ici n'est pas de résultat sur besoin objectif, ni celui de perfectionner en français, ni de faire en relation avec un domaine qui l'intéresse « la médecine ».

# 5. Français sur objectif spécifique ou français de spécialité ?

## 5.1. Français de spécialité :

En épistémologie le terme français de spécialité a été le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle. Ces méthodes concentrent sur une spécialité ( le français médicale, le français de l'agronomie ...ect), ou sur un secteur d'activité professionnelle ( le tourisme.... ect). Il existe également ce terme dans le domaine de FLE, où il accède quand il y a une formation dans une spécialité ou un champ professionnel.

## 5.2. Français sur objectif spécifique :

Il procède tout les situations que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité. Par exemple : des formations linguistiques destinées aux étudiants non francophones pour améliorer leurs niveaux, la même formation peut être destinée aux étudiants de spécialité française, mais pour des raisons précises. Aussi elle peut rassembler des étudiants de différents domaines ont le même besoin, par exemple : ( civil, sociologie .... ect). Afin d'arriver sur le but principal de cette formation pour développer leurs compétences en compréhension/expression orale, et en lecture, c'est à dire que ces étudiants n'ont pas la même spécialité, mais ont le même but, mais il faut que le contenu de cette formation est accessible à tous.

En réalité, la différence entre français de spécialité et FOS, c'est que la première est une approche totale d'une branche professionnelle ouverte à un public le plus large possible. Au contraire, le FOS travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis.

## 6. Reflexion personnelle sur la demande et l'offre de formation :

### 6.1. Analyse d'environnement professionnel :

Chaque apprenant ou bien formateur doit préciser leur objectif de son formation

### 6.2. Étude de cas :

Lorsqu'un pays organise un formation sur un domaine précis, il existe deux catégories de publiques :

- La première catégorie peut bénéficier de cette formation parcequ'il l'ont besoin dans leurs travaux
- La deuxième catégorie assiste la formation meme si n' en a pas besoin, mais elle est imposée par leurs entreprise.

## 7. Conclusion

Donc, la formation peut répondre a une demande précise pour des raisons claires, dans laquelle il existe trois catégories d'apprenants, et chaque d'entre eux doit connaitre l'objectif de son formation, mais il faut toujours savoir la distinction entre le francais de spécialité et le francais sur objectif spécifique. Alors après avoir tout les points de départs de programme de FOS que nous avons abordé, comment fait l'analyse des besoins ?

# L'analyse des besoins

IV

La notion de "besoin apprentissage"	18
Les classifications des besoins d'apprentissage	19
Les composantes des besoins d'apprentissage	20
L'identification des besoins d'apprentissage	21
La critique des systèmes d'analyse des besoins	21
La concrétisation de l'analyse des besoins	22
Conclusion	23

Pour différencier les apprenants de FOS des autres apprenants de FLE, il faut prendre en considération les besoins spécifiques des apprenants de FOS. Cela est en raison de l'importance caractéristique des besoins dans les formations de FOS. Le public concerné ne veut pas apprendre LE français mais leur but d'apprentissage est d'apprendre DU français POUR agir professionnellement. Comme le mentionne Lehmann dans son ouvrage «Objectifs spécifiques en langue étrangère » pour expliquer la notion de besoin dans le cadre du FOS : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (Lehmann, 1993 : 116) . D'où l'exigence d'analyser les besoins du public concerné avant l'élaboration des cours en vue de mieux répondre à ces besoins.

## 1. La notion de "besoin apprentissage"

La notion de " besoin" est toujours liée à un manque dans un domaine donnée et qui empêche l'individu de s'épanouir au sein d'un groupe. Cependant la notion de "besoin" est à la fois ambiguë et insaisissable comme d'explique Stone : « *Ce terme qui ne fournit qu'une étiquette verbale alors qu'en réalité, il faut bien le reconnaître, il n'explique rien* »(Stones, 1973 : 39). C'est la raison pour laquelle on tend à utiliser d'autres termes pour l'exprimer tels que tension, manque, déséquilibre, etc. afin de mettre l'individu en relation avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but.

Précisons que le mot « besoin » est souvent suivi d'une indication qui détermine sa nature. Cette indication pourrait être un adjectif : besoin créatif. Il peut être aussi complété par un substantif: besoin d'eau. Enfin cette indication peut verbal: besoin d'apprendre.

Pour Maslow, la personnalité de l'individu se fonde sur cinq types de besoins: les besoin

psychologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance, les besoins d'estime et les besoins de réalisation de soi.

En didactique des langues, le terme « besoin » est utilisé pour souligner l'aspect utilitaire des méthodes et des matériels qui ont tendance à être fonctionnels. Richerich souligne trois raisons à cette utilisation dans la didactique. Premièrement, le terme de besoin est lié à l'idée de la « nécessité » qui indique son aspect indispensable. Deuxièmement, le même besoin pourrait être ressenti et perçu différemment d'après l'usage qu'en fait chaque individu, d'autant plus que la notion de besoin affirme la différence existant entre l'apprenant et ses collègues. Troisièmement, le besoin est inséparable de l'idée de « manque » qu'éprouve l'individu.

Le recours à des prépositions comme « de » et « en » à l'association de la notion de besoin ne vise pas le même pagné, la préposition « de » identifie l'objet-but dans son intégralité, alors qu'avec la préposition « en » on procède à la sélection de certains éléments d'une totalité donnée.

Richerich propose pour définir et cerner du besoin langagier la définition suivante: « Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement »

Depuis cette perspective nous pouvons refléter cette définition sur le public du FOS. Le public concerné se trouve nécessaire de faire du FOS à un moment donné dans leur carrière pour perfectionner leur interactions avec leur environnement. Cette idée de "nécessité" revoit à celle de motivation et la contextualisation qui sont des caractéristiques importante du FOS dû à son conditionnement par l'espace-temps.

## 2. Les classifications des besoins d'apprentissage

Afin de mieux cerner la notion de "besoin". Richerich propose plusieurs classifications qui se basent sur une série d'oppositions entre les différents besoins langagiers:

### 2.1. Besoin individuel/social

Il renvoie à ce qui manque à un individu à un moment donné pour faire usage de la langue étrangère dans ses pratiques professionnelles ou sociales.

### 2.2. Besoin subjectif/objectif

Le besoins subjectif émane de l'apprenant lui-même alors que les besoins objectifs sont déterminés par les responsables ou les enseignants selon des critères neutres.

### 2.3. Besoin prévisible/imprévisible

Il s'agit des besoins qu'on peut décrire à l'avance tant que la situation de communication est stable et invariante. Par contre, quand le déroulement de la situation de communication reste incertain et variable, les besoins sont difficiles à cerner et ne se prêtent pas à une description.

## 2.4. Besoin concret/figuré

Il s'agit des besoins qu'on peut observer par des moyens objectifs, cependant les besoins figurés restent campés dans la sphère des représentations individuelles.

## 2.5. Besoin exprimé/inexprimé

Besoin dont l'individu est conscient et qu'il peut expliciter mais les besoins inexprimés sont ceux qui échappent à l'individu et qui par conséquent il n'arrive pas à formuler.

## 2.6. Besoin identifié

Ils peuvent être identifiés avant, pendant ou après l'enseignement/apprentissage.

# 3. Les composantes des besoins d'apprentissage

Les besoins d'apprentissage se divisent en trois composantes principales:

## 3.1. La composante psychoaffective

La composante psychoaffective est liée au sentiment d'insécurité qu'éprouve l'apprenant vis-à-vis son apprentissage. Dans le cas du FOS l'apprenant n'arrête de se demander s'il est capable d'atteindre les finalités de cet apprentissage. Ainsi cette insécurité se manifeste chez l'apprenant sous forme d'insécurité linguistique. c'est pour quoi cette composante est décisive au début de l'enseignement /apprentissage.

## 3.2. La composante langagière

La composante langagière des besoins d'apprentissage touche essentiellement trois domaines principaux. D'abord, il s'agit des besoins liés à la communication en classe en langue étrangère. Elle porte sur l'accomplissement des tâches d'apprentissage données par l'enseignant. les apprenants de FOS au début de leur apprentissage auront du mal à communiquer dans la classe en langue étrangère.

Le deuxième domaine de la composante langagière porte sur la prise de conscience du fossé existant entre la communication en classe et celle des situations cibles où les apprenants se montrent généralement plus motivés il s'agit d'une communication qui consiste à reproduire des scènes et des conversations de situations cibles en classe.

Enfin, le troisième domaine de la composante langagière porte sur l'apprentissage lui-même et les représentations dont on se fait en tant que valeur d'échange

### 3.3. La composante socioculturelle

Les besoins d'apprentissage ont également une dimension socioculturelle parce que communiquer est avant tout comprendre la culture de son interlocuteur :

*« Travailler, communiquer, créer avec d'autres implique donc que d'autres conditions réunies que la seule possession d'une langue commune(...) C'est donc un véritable travail de reconnaissance »*

*« et de décodage qu'il s'agit de conduire pour sentir ce qui détermine les raisons d'être et de se comporter dans les échanges techniques, commerciaux ou relationnels »(Carré, 1991 : 19)*

C'est pourquoi, Berchoud appelle les enseignants de FOS à réaliser une sorte de coexistence entre le français dit général et le FOS *« En français sur objectifs spécifiques, et dans le cadre d'une dynamique de mondialisation déstabilisante, deux univers de référence doivent coexister : celui du français, celui des domaines et activités spécifiques, le premier est plutôt référé à la et les cultures, le seconde renvoie aux savoirs et savoir-faire du monde professionnel. Peut-on alors durablement esquiver la question de la rencontre entre deux univers, en se cantonnant dans une spécialité, il ne le semble pas »* (Berchoud, 2004 : 61)

Ces trois composantes doivent être prises en compte lors de l'élaboration d'un programme destiné aux publics de FOS.

## 4. L'identification des besoins d'apprentissage

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, les didacticiens préfèrent le terme « identification » à la place d'« analyse » ou de « définition ». Richerich et Chancerel (1985) essayent de *« repérer les éléments de ce jeu pour leur attribuer une identité et pour mieux en connaître les règles de fonctionnement »* identifier les besoins langagiers signifie donc la collecte de toutes les informations permettant aux apprenants et à l'enseignant d'interpréter ce qui est nécessaire lors de la formation. Cette identification dépend de plusieurs éléments :

- Le temps et l'argent disponibles,
- Le but et le lieu de l'identification,
- La personnalité de celui qui identifie.

## 5. La critique des systèmes d'analyse des besoins

Premièrement, ces systèmes d'analyse ont tendance à traduire les besoins en objectifs qui prennent la forme d'ensemble de réalités langagières que l'apprenant est supposé acquérir au terme de l'apprentissage. L'objectif est de maîtriser ce qui est nécessaire pour pouvoir communiquer dans les situations cibles. En adoptant une telle conception, ces systèmes d'analyse tournent le dos aux besoins d'apprentissage qui constituent l'ensemble de ce qui est indispensable pour « apprendre à

communiquer ». La non-prise en compte de ces besoins d'apprentissage met à risque les résultats visés par les apprenants.

La deuxième remarque concerne certains modèles d'analyse qui réduisent leur vision des besoins d'apprentissage à la composante linguistique, au détriment des composantes socioculturelle et psychologique déjà mentionnées. Nous avons constaté, lors de l'analyse des composantes des besoins d'apprentissage, la nécessité de prendre en compte toutes les dimensions de ces besoins afin de réussir leur identification. Selon Denis Lehmann, la réduction des besoins à la composante linguistique montre « *l'inattention portée aux impératifs de tout apprentissage, mais également un déficit théorique à prendre en compte la notion de compétence de communication dans toute son extension* » (Lehmann, 1993 : 121).

La troisième critique porte sur la linéarité des procédures de construction des programmes destinés aux publics spécifiques : analyse du public, des situations cibles, construction du programme, collecte des documents, élaboration des exercices, l'évaluation, etc. En suivant cette linéarité, beaucoup de modèles sont tombés dans le piège de la confusion entre la définition des besoins et celle des contenus sans indiquer comment ces deux sous-systèmes peuvent s'articuler l'un dans l'autre.

La quatrième critique concerne cette relation conflictuelle entre les besoins des apprenants et ceux des institutions. Or, il s'avère nécessaire de réaffirmer que l'apprenant parle sa (ses) langue (s) aussi bien dans le cadre d'un milieu social que professionnel.

## 6. La concrétisation de l'analyse des besoins

L'analyse des besoins est donc la première étape pour l'élaboration d'un programme de FOS. Elle consiste dans la collection des situations de communications, les connaissances et les savoir-faire langagiers et professionnels dans lesquelles l'apprenant aura à utiliser le français dans le cadre de son activité et qu'il devra acquérir durant cette formation. Cette étape consiste à répondre à des questions du type:

Avec qui l'apprenant parlera-t-il? dans quel contexte? Qu'aura-t-il à dire? À écouter? À comprendre? Qu'aura-t-il à lire? À écrire ? quelles tâches devra-t-il accomplir qui impliquent l'utilisation du français?

Le formateur possédera alors à l'élaboration de quelques hypothèses pour répondre à ces questions, cette analyse peut être effectuée par le biais d'une réflexion personnelle ou par le biais d'une expérience antérieure sur un type de public similaire. Dans ce type de réflexion, l'enseignant est tenu d'imaginer toute sorte d'échanges langagiers que l'apprenant aura à faire face durant ses situations de communication en français.

Cependant, certaines demandes ne touchent pas le domaine d'activité du formateur et qui lui sont peu familiers, voir complètement inconnus. L'analyse dans ce cas doit être effectuée par un contact direct avec le milieu où se déroule l'activité, soit en questionnant les apprenants directement ou en s'informant auprès de l'organisme demandeur.

Pour bien cerner les besoins auxquels ces apprenants auront à acquérir dans les deux cas, le formateur devra (s)'interroger sur, le contexte général de la formation, le rôle et le statut de

communication, les modalités des contacts, les réseaux de communications utilisés, à quels registres de langue seront-ils confrontés en priorité? A quel code seront-ils confrontés en priorité?

## 6.1. La collecte des besoins

Une questionnaire d'analyse des besoins est la méthode d'investigation la plus adéquate pour collecter les informations nécessaires sur l'ensemble des manques aux quels le formateur doit remédier. Ce questionnaire doit être adapté au milieu cible vu la diversité des demandes. il s'avère intéressant de citer l'un des questionnaires proposés par Mangiante et Parpette (2004) aux chercheurs égyptiens de la faculté d'agronomie. Ces chercheurs veulent mener des recherches avec leurs homologues français. Ce questionnaire vise d'une part à connaître le passé pédagogique des futurs apprenants, d'autre part à identifier les tâches à accomplir et les situations de communication. Il est important de noter que le questionnaire n'est pas un moyen exhaustive pour identifier tous les besoins du le public concerné c'est pour cela il est favorable d'affiner le questionnaire lors du contact avec le demandeur. Le terminus du questionnaire doit servir à déterminer les compétences privilégiés lors de cette formation vu que la formation est limitée par un temps très cours contrairement aux autres formation de FLE.

## 6.2. Les composantes linguistiques et extralinguistique

### 6.2.1. Composantes linguistiques

Il est nécessaire d'identifier dans les composantes linguistiques auxquels le public sera confrontés:

- Le lexique: terminologie du domaine, part du lexique courant, collocations relevant de divers champs sémantiques.
- Les structures morphosyntaxiques récurrentes: numéraux, expression de la probabilité, etc.
- La composantes phonologique: prononciation correcte et sans hésitation de données chiffrées, intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc.
- La composante paralinguistique: intonation, langage du corps, postures, gestes, mimiques.

#### a) Composantes extralinguistiques

La composante sociolinguistique : Comment s'adresser à un collègue? à son parton? à un étranger? etc.

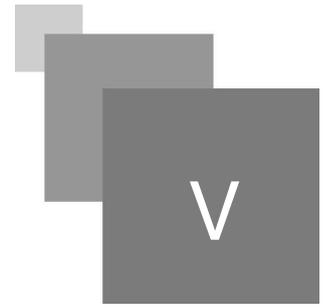
- La composante stratégique: Comment refuser sans dire "non"? comment dire de faire quelque chose en questionnant gentiment? Comment relancer une facture impayée de manière ferme mais polie? Etc.

## 7. Conclusion

Malgré les critiques déjà citées , cela ne diminuent en rien à intérêt de l'analyse des besoins langagiers en particulier dans l'élaboration du programme de FOS. Cette étape reste, au contraire, indispensables dans la mesure où elle se concentre sur l'apprenant et l'apprentissage au lieu de s'intéresser uniquement aux contenus « quoi enseigner » et les moyens « comment enseigner ».

L'analyse des besoins permet au formateur comme à l'apprenant de mieux cerner le contenu de la formation et mieux l'entretenir.

# La collecte des données



Qu'est-ce que la collecte des données ?	25
Les fonctions de la collecte des données :	25
Les méthodes de la collecte des données :	27
Comment collecter les données culturelles ?	27
La collecte des données et les adaptations nécessaires :	28
Conclusion	28

La troisième étape, c-à-d, la collecte des données est, estiment Mangiante et Parpette (2004 :46), « en quelque sorte le centre de gravité », non seulement parce qu'elle permet de confirmer, de compléter ou de modifier l'analyse des besoins, mais aussi parce qu'elle « fournit les informations et les discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique ».

## 1. Qu'est-ce que la collecte des données ?

Elle constitue l'étape essentielle qui caractérise la méthodologie FOS par rapport à une démarche de FLE classique car elle permet la sélection des documents authentiques qui serviront de supports pédagogiques. La collecte des données permet à l'enseignant-concepteur de construire son programme en entrant en contact avec les principaux acteurs du secteur professionnel ou universitaire concerné.

## 2. Les fonctions de la collecte des données :

Le concepteur du programme de FOS sera confronté au cours de sa collecte des données à des domaines qu'il ne connaît pas forcément, d'où la nécessité de mener un travail d'enquête sur le terrain. Prendre contact avec le milieu incite le concepteur à se déplacer, prendre des rendez-vous, expliquer sa démarche et établir des collaborations avec ses interlocuteurs.

### 2.1. Informer le concepteur :

La première fonction de la collecte des données est d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine

à traiter, ses acteurs, ses situations et les discours qui y circulent.

## 2.2. Fournir des supports pédagogiques :

La seconde fonction de la collecte des données concerne la dimension didactique puisque le concepteur constitue la base de ses données autour de certains supports de cours utilisés pendant la formation. Les données recueillies peuvent être utilisées dans leur forme originale : cela concerne surtout les documents écrits ou les discours oraux. Elles peuvent être aussi traitées, modifiées, pour être rendues accessibles et compréhensibles. Si le concepteur se trouve confronté à des discours complexes, il sera appelé à les simplifier pour les adapter au niveau du public. Il tentera de garder aussi que l'essentiel de l'information en s'éloignant des données facultatives inutiles pour le public dont le niveau linguistique est moyen.

## 2.3. Les dimensions de la collecte des données

La collecte des données s'articule autour de différentes dimensions :

### 2.3.1. La dimension institutionnelle

La première étape consiste à créer des liens avec les acteurs du champ professionnel ou universitaire demandeur, à expliquer la démarche FOS, et définir avec eux le rôle qu'ils sont amenés à jouer dans la construction du programme par le biais des données qu'ils peuvent fournir.

#### a) La dimension contextuelle

Les situations professionnelles offrent une gamme très élargie de relations entre discours et action. Le cours magistral d'un universitaire devant un amphithéâtre d'étudiants en droit offre un exemple de communication dans lequel la composante langagière occupe la place essentielle. Les échanges entre un médecin et son patient lors d'une consultation médicale font intervenir de manière déjà plus marquée la combinaison entre geste et parole. Ce qui se passe sur un chantier de construction figure à l'autre bout de cette chaîne : l'espace, le temps, les gestes et les objets de l'action professionnelle structurent les discours de manière fondamentale au point qu'il n'est pas possible de les en dissocier. Il en va de même pour les écrits : un ouvrage d'histoire, une œuvre littéraire ont une existence plus autonome qu'un compte-rendu d'expérience de laboratoire lié à son contexte de production. Cette diversité de situations impacte fortement les procédures de recueil de données.

#### i La dimension méthodologique

Il s'agit ensuite de déterminer quelles données seront constituées. « Constituées » et non seulement « recueillies » parce que tout ce qui est visible, observable, dans le champ étudié vit et prend son sens à partir de fonctionnements institutionnels et culturels qui, eux, relèvent de connaissances partagées implicites, et non observables. Les données visibles, existantes, doivent donc être complétées par des données d'explicitation, sous forme d'entretiens auprès des acteurs professionnels, données sollicitées

qui participeront à l'élaboration des supports de formation

#### i La dimension technique

Si la collecte des données écrites est simple, le recueil des données sonores et visuelles est exigeant sur le plan technique en ce qui concerne la captation des situations et des discours en action. Les espaces clos comme des bureaux ou des amphithéâtres d'université offrent des conditions d'enregistrement relativement aisées, mais il en va tout autrement des espaces ouverts tels que les chantiers, où les actions sont à l'œuvre simultanément dans des lieux dispersés. La dispersion de la parole est d'ailleurs une difficulté importante y compris dans les espaces clos : s'il est aisé d'enregistrer la parole d'un enseignant en cours magistral, il s'avère plus difficile d'enregistrer des travaux dirigés. Tout cela exige des moyens matériels importants et des compétences techniques solides. Certaines institutions les offrent, d'autres non.

#### i La dimension déontologique et juridique

Nombre de situations professionnelles exigent la confidentialité. Cela contraint la collecte des données, et demande une capacité de négociation avec les acteurs du milieu, et d'adaptation quand les données recherchées ne sont pas directement accessibles.

### 3. Les méthodes de la collecte des données :

Le choix de la méthode dépend de la stratégie de collecte des données, du type de variable, de la précision souhaitée, du point de collecte et des compétences de l'agent recenseur. Les relations qui existent entre une variable, sa provenance, et les méthodes concrètement utilisées pour sa collecte peuvent aider à choisir la méthode appropriée. Les principales méthodes de collecte sont les suivantes :

- L'enregistrement : les registres et les licences sont particulièrement utiles pour un dénombrement complet, mais se limitent aux variables qui évoluent lentement.
- Les questionnaires : ce sont des formulaires qui sont remplis et retournés par les déclarants. C'est une méthode peu coûteuse, utile là où les taux d'alphabétisation sont élevés et les déclarants coopératifs.
- Les entretiens : ce sont des formulaires qui sont remplis à l'occasion d'un entretien avec le déclarant. Plus coûteux que les questionnaires, ils sont préférables pour des questions plus complexes, en cas de faible alphabétisation ou de moindre coopération.
- Les observations directes : les mesures effectuées directement sont la méthode la plus précise pour de nombreuses variables, mais sont souvent coûteuses.

### 4. Comment collecter les données culturelles ?

Sera considérée comme donnée culturelle, toute donnée qui véhicule des informations signifiantes sur

les attitudes, les comportements, les croyances, les représentations, les valeurs, les normes, les coutumes, les règles d'usage, appropriées, partagées et transmises par les membres d'une société.

Le concepteur du programme en FOS s'intéresse aussi dans son recueil d'informations à ces données qui apparaissent dans les discours des interlocuteurs. Ces données culturelles peuvent être favorables dans la compréhension des discours produits.

Le moyen le plus simple à recueillir ce type de données reste l'interview qui permet de faire expliciter par un interlocuteur un certain nombre d'informations sous-jacentes à son discours.

## 5. La collecte des données et les adaptations nécessaires :

La manière de collecter des données peut être très variable et dépend aussi de nombreux facteurs. Certaines situations s'adaptent sans difficultés avec le terrain. D'autres restent plutôt problématiques et nécessitent des adaptations et des compromis par rapport à ce qu'on peut appeler la démarche idéale.

## 6. Conclusion

Diverses difficultés peuvent surgir lors de de la collecte des données : tout d'abord, le formateur peut être éloigné géographiquement du milieu professionnel (la formation peut avoir lieu en pays francophone alors que l'activité s'exercera en pays non francophone, ou le contraire).

La deuxième difficulté qui peut surgir lors de cette étape, et qui concerne certains domaines en priorité, est celles de la confidentialité de certains documents et échanges professionnels.

Mais l'élément primordial de la collecte de données est d'assurer le contact avec tous les acteurs des situations de communication cibles.

# L'élaboration didactique

VI

L'élaboration des activités pédagogiques :	29
Ces méthodologies peuvent être résumées comme suit :	29
Conclusion	30

L'émergence du français sur objectif spécifique (FOS) dans le champ du français langue étrangère (FLE) implique deux types de situations d'apprentissage. La première est celle qui concerne les systèmes éducatifs où nous verrons que la plupart des apprenants de tous pays confondus apprennent une ou plusieurs langues vivantes. Face à cette première situation, il en existe une autre. Celle des gens qui ont besoin d'une compétence en français d'une manière assez urgente et pour une raison très précise c'est le cas des personnes qui ont besoin du français pour des raisons professionnelles et c'est cette situation que va traiter ce que l'on appelle le FOS. Défini comme une formation de courte durée qui vise à développer des compétences de communication professionnelle. Ainsi, la démarche FOS vise la constitution d'un matériel pédagogique permettant d'évaluer une compétence, à partir d'un objectif déterminé et en fonction d'un certain nombre de critères. Donc qu'est-ce qu'une analyse des besoins ? Et comment faire une élaboration didactique ?

## 1. L'élaboration des activités pédagogiques :

La réflexion sur la construction des activités conduit l'enseignant, à s'interroger sur les contenus à enseigner, sur les apprentissages à viser et sur la façon de construire les activités. La manière d'enseigner a aussi son importance, c'est une activité qui définit les démarches des cours et les activités à mettre en place.

Pour J-M. Mangiante et C. Paprpette, la mise au point des activités didactiques proposées aux apprenants en F.O.S repose sur des options méthodologiques.

## 2. Ces méthodologies peuvent être résumées comme suit :

- Développer des formes participatives de travail qui assurent l'apprentissage en permettant une

pratique maximale de la langue et un apport plus conséquent des apprenants.

- Favoriser les interactions permanentes inter-apprenants qui leur offrent la possibilité d'avoir des communications authentiques en classe, notamment en laissant libre cours à leur spontanéité dans des échanges d'informations de concertation.
- Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel et autonome durant lesquels, l'apprenant sera appelé à s'investir à travers des activités de compréhension ou de production écrite ou orale, tout en sachant que cette autonomie ne fera que motiver davantage l'apprenant, et l'amènera à s'épanouir et à se sentir plus libre dans ses pensées.
- Les données sont des informations de base pour aboutir aux objectifs fixés. Le concepteur s'appuie sur les résultats de son analyse des données pour élaborer les activités didactiques. Cela signifie que les activités d'apprentissage admettent en classe de langue, pour aider les apprenants à maîtriser les compétences dont ils ont besoin.

### 3. Conclusion

Les différentes étapes d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques permettent aux apprenants de participer pleinement à la construction de ce cours en l'orientant selon leurs besoins langagiers et selon les situations de communication où ils utiliseront la langue. Ainsi la mise en place d'une formation linguistique a toute son importance mais nécessite une sélection sévère sur les sujets ou les compétences à enseigner et la réflexion.

Les données sont des informations de base pour aboutir aux objectifs fixés. Le concepteur s'appuie sur les résultats de son analyse des données pour élaborer les activités didactiques, cela signifie que les activités d'apprentissage admettent en classe la langue pour aider les apprenants à maîtriser les compétences dont ils ont besoin

# Les questions importantes sur le FOS

VII

Quels sont les caractéristiques de FOS?	31
Quels sont les points que les enseignants doivent connaître	32
Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de FOS:	34

Aux début du 21 siècle, le phénomène d'apprentissage des langues pour des fins spécifiques devient une grande ampleur dans tous les endroits du monde vu le nombre important de demandes de ce type de formations. Les gens ne veulent pas apprendre une nouvelle langue pour le plaisir, mais plutôt par des nécessités aussi bien professionnels qu'académique. Dans les pays francophones ils utilisent le FOS (français pour objectifs spécifiques) dans un domaine précis

## 1. Quels sont les caractéristiques de FOS?

On peut définir un cours de FOS par ces sept caractéristiques principales :

### 1.1. Le public

Le public est un public qui suscite un besoin et veut apprendre une langue ,Dans ce cas la , le public apprend du français et non pas le français (dans un cadre spécifique)

Le public de FOS se divise en 3 catégories :

- Des professionnelles
- Des étudiants
- Des émigrés

### 1.2. La langue enseignée

C'est la langue utiliser lors des cours de FOS , la langue enseignée est un outil de communication et un objectif à atteindre

### 1.3. L'organisation du cours:

On vise deux éléments pour l'organisation du cours :

- le lieu: pour la formation (association ,travail...)
- l'horaire :le temps de la formation de cours de FOS

### 1.4. Le temps limité

Le public de FOS qu'ils se soient professionnels ou étudiants ont un temps assez limité pour les formations de FOS, ils ont obligés de suivre ces cours soit pendant les week-end soit à la fin de la journée

### 1.5. Les enseignants

Les enseignants des cours de FOS sont des enseignants qualifiés dans le domaine

### 1.6. Les objectifs à atteindre:

En suivant des cours de FOS les apprenants ont des objectifs précis ,limité et mesurable (des objectifs spécifiques), Exemple ,pour un étudiant universitaire son objectif d'après les cours de FOS et de pouvoir écrit et communiquer

### 1.7. Le domaine référentiel:

Ce sont les documents ou l'enseignant fait recours à ces document comme source ,référence pour préparé un cours de FOS

## 2. Quels sont les points que les enseignants doivent connaître

En tant qu'une branche de français langue étrangère (FLE), le FOS se distingue par certains points que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours (spécifiques), dans le cadre de cette recherche nous allons souligner les principaux points:

### 2.1. La diversité des publics:

Avant tous, le FOS se distingue par la diversité des public qui se divisent en trois catégories essentielles;

### 2.1.1. Des professionnels:

Ce sont les gens qui travaillent dans un domaine professionnel (médecine, droit, agriculture, tourisme,... etc.) et qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux du travail.

#### a) Des étudiants:

Souvent ce sont des étudiants qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité, ils peuvent s'inscrire dans une université francophone (française, belge, canadienne... etc.) ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

#### i Des émigrés:

Ce sont des étrangers qui s'orientent vers un pays francophone afin de trouver un créneau professionnel pour obtenir une rémunération plus qu'ils obtiennent dans leurs pays d'origine.

## 2.2. Les besoins spécifiques des publics:

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques des publics du FOS, les publics mentionnés ci-dessus veulent apprendre DU français et non LE français pour agir professionnellement, D. Lehmann a précisé «Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés»

## 2.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage:

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre les cours du FOS, ils sont obligés de suivre les cours soit pendant le week-end soit en fin de journée parce qu'ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires.

## 2.4. La rentabilité de l'apprentissage de FOS:

En suivant les cours de FOS, les apprenants ont des objectifs très orientés à atteindre. Par exemple:

### 2.4.1. Les professionnels:

Ils veulent réussir dans leurs domaines du travail dans leurs entreprises pour obtenir une augmentation de leurs salaires ou être promus.

#### a) Les étudiants:

Ils veulent se préparer au mieux au marché du travail, par contre aux publics du FLE qui n'ont pas

toujours des buts très définis professionnellement.

## 2.5. La motivation des publics:

Vu que les publics du FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité est quasi-immédiate, ils sont alors connus par leur motivation lors de l'apprentissage d'où vient la réciprocité entre la rentabilité et la motivation au cours de la formation.

Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés pour suivre leurs cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés que nous allons citer.

## 3. Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de FOS:

Pendant la durée des cours du FOS les enseignants et les apprenants affrontent plusieurs difficultés.

### 3.1. Les difficultés du concepteur de FOS

#### 3.1.1. Le manque de formation en FOS:

Le FOS est souvent méconnu par les enseignants de français notamment dans les pays non francophone. Les enseignants du FOS ignorent sa réalité: son public, ses objectifs, sa méthodologie ... etc. Dans cette situation ils adoptent deux attitudes, soit ils refusent d'élaborer les cours, soit ils assurent les cours sans connaître sa méthodologie en se basant sur un manuel de FOS dans le domaine visé, alors la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner.

#### a) L'absence de contact avec les apprenants avant la formation du FOS:

Connaître les besoins des apprenants est une étape essentielle lors de la formation des cours de FOS, mais les concepteurs ne peuvent pas contacter avec leurs apprenants avant la séance, donc ils ne peuvent pas identifier les besoins langagiers qu'ils doivent prendre en compte.

#### i L'évolution des besoins des apprenants lors de la formation:

Le concepteur de programme de FOS constate parfois un changement d'attentes des apprenants pendant la formation, ces derniers demandent d'élaborer de nouveaux thèmes spécialisés qui n'étaient pas prévus par le concepteur avant la formation, dans ce cas il est obligé à revoir le contenu de ses cours, soit il abandonne les cours en cherchant de nouvelles ressources, soit il modifie le contenu du cours.

## 3.2. Les difficultés des apprenants:

### 3.2.1. L'absence de choix:

Certains apprenants se voient parfois obligé par leur institution professionnelle ou universitaire de suivre des cours du FOS sans en connaître l'utilité, alors ils assistent aux cours de FOS proposé sans motivation, dans cette situation il ne peuvent pas accéder au niveau requis.

### 3.2.2. La difficulté temporelle

Les apprenants sont des professionnels ou des étudiants, ils ont souvent des charges professionnelles ou universitaires qui occupent une grande partie de leur temps, alors ils ne peuvent assister aux cours de FOS qu'à les week-end ou à la fin de journée

### 3.2.3. La difficulté de se déplacer:

Les apprenants de FOS sont parfois obligés de se déplacer à un endroit loin de leur domicile ou de leur travail pour assister aux cours de FOS, ça fait un grand problème pour eux.

# Conclusion



VII

Le FOS est apparu en réponse aux besoins spécifiques des gens, les apprenants de français sur objectif spécifique n'apprennent plus le français avec n'importe quel objectif en revanche, ils portent souvent un objectif très précis soit professionnels, soit universitaires.

# Abréviations

**FF** : français fonctionnel

**FI** : français Instrumental

**FLE** : Français langue étrangère

**FOS** : Français sur objectifs spécifiques

**FST** : français scientifique et technique

**LSP** : langue de spécialité

**SGAV** : structuro-globale audiovisuelle

# Bibliographie

VII

BERTRAND Olivier & SCHAFFNER Isabelle (dir.), Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques. Palaiseau, Editions de l'Ecole Polytechnique.

DESCAMPS, J.L., PHAL, A., déc. 1968, « La recherche linguistique au service de l'enseignement des langues de spécialité », Le français dans le monde, n° 61. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, sous la direction de J.P. Cuq, 2003, Asdifle/ CLE international.

HOLTZER, G., Janvier 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », in Le français dans le monde, recherches et applications, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers ».

HUTCHINSON T., WATERS A., English for specific purposes, A learning centred approach, Cambridge , Cambridge university Presse.

LEHMANN, D., 1993, Objectifs spécifiques en langue étrangère, hachette. PORCHER, L., 1976, "M. Thibault et le Bec Bunsen", Etudes de Linguistique Appliquée, n° 23.

Les cahiers de l'ASDIFLE, Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s), actes des 29 ème et 30 ème, Rencontres, mars 2002, Paris, octobre 2002 Grenoble

HOLTZER, G., Janvier 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », in Le français dans le monde, recherches et applications, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers ».

Jean- Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE, "LE Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours"