

Le programme FOS.

Intitulé du Master : Didactique des langues étrangères

Semestre : 02

Intitulé de l'UEF : U E fondamentale

Intitulé de la matière : FOS

Crédits : 02

Coefficients : 04

Objectifs de l'enseignement :

- Clarifier les notions relatives à l'enseignement du français de spécialité et du français sur objectif spécifique.
- Présenter les différentes étapes d'élaboration d'un programme de formation en français sur objectifs spécifiques.

Origines du Français sur objectifs spécifiques.

01 Le français militaire.

02 Le français scientifique et technique.

03 Le français instrumental.

04 Le français fonctionnel.

05 Le Français sur objectifs spécifiques.

06 Distinction entre le français sur objectifs spécifiques et le français de spécialité et le français langue professionnelle.

07 Audit et formations linguistiques spécifiques pour des publics spécialisés.

Présentation de la démarche FOS

08 Demande et offre de la formation

09 Recueil des données

10 Analyse des données

11 L'élaboration didactique.

12 L'évaluation.

Mode d'évaluation : Examen

Références (Livres et articles) :

EURIN S. et HENAO M., 1992, « Pratiques du français scientifique », Hachette/Aupelf.

LE BOTERF G., 1999, « L'ingénierie des compétences », éd. d'organisation, Paris

LERAT P., 1995, « Les langues spécialisées », PUF.

MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004, « Le Français sur Objectif Spécifique », Hachette FLE, nouvelle collection f.

Rolle Boumlic, M., (2002), « *Ingénierie de la formation* » ; séminaire de formation des formateurs.

Module : FOS.

Niveau : M1.

Historique du français sur objectifs spécifiques

Le français militaire : Le français sur objectifs spécifiques (FOS) émerge vers les années vingt du siècle passé. Tout a commencé lorsqu'on a chargé une commission militaire d'élaborer un manuel de français réservé aux soldats qui ne parlaient pas le français et qui étaient au service de l'armée française ce manuel a vu le jour en 1927 sous le nom de : "règlement provisoire du 7 juillet de l'enseignement du français aux militaires indigènes". En effet, après la première guerre mondiale, la France a voulu, dans le domaine militaire, développer les compétences langagières en français des soldats de leurs colonies pour les rendre plus efficaces. Le général Monhoren, qui prônait les commissions militaires, a élaboré ce manuel militaire qui a deux objectifs à atteindre.

D'un côté, il simplifie les rapports entre les soldats et leurs supérieurs en français. D'un autre côté, ces soldats doivent prendre part au développement de leurs pays, une fois dans leurs pays d'origine. Dans l'optique du français militaire les enseignants donnaient une importance claire à la structure des classes qui devaient être en concordance aux niveaux des apprenants.

Pour cela ils prennent en considération tous les facteurs principaux ci-dessous :

- 1- Le niveau d'instruction des soldats.
- 2- Dialectes qu'ils utilisent.
- 3- La limitation à vingt élèves par classe.

Quant aux manuels du français militaire, ils se composaient de soixante leçons qui se centraient sur la vie des soldats dans les casernes où sont abordés par exemple les tenues vestimentaires, les saluts, les grades etc....

Aussi pour leurs enseigner quelques terminologies militaires liées à l'observation, à la transmission, au service militaire etc....

Les soldats apprenaient plusieurs mots en chaque leçon à titre d'exemple on a relevé ce passage qui porte sur le thème de l'observation: " *A la guerre, pour avoir des renseignements, sur - l'en-ne-mi - , on doit l'ob-ser-ver. L'observation se fait -à - la-vue - et par - l'é-cou-te. Dans l'infanterie, tous les - guet-teurs observent le terrain du côté de l'ennemie, ils donnent - l'a-lar-me - si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent - ob-ser-va-teur - et des soldats observateurs ; ils se servent de -ju-mel-les - avec les quelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des observat-eurs placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils - a-cous-tique ; avec des appareils, ils entendent très loin"*

On observe dans ce passage que les mots écrits en syllabes et en caractères gras, sont conçus, d'une part, pour faire intéresser les soldats aux techniques de prononciations, et aussi, pour attirer l'attention des apprenants sur le lexique relatif au thème. Appliquant la

méthode direct, l'enseignant doit, du coup, parler qu'en français, il est interdit pour lui ou pour l'apprenant d'user de dialectes durant les séances d'apprentissages, le professeur utilise donc la mimique et le geste pour faire parvenir le message et à fin d'éviter la traduction, cependant, durant et uniquement dans les premiers cours on pouvait faire appel à un interprète. Il faut préciser que ce manuel était destiné seulement aux militaires. En effet, il était dans un contexte historique bien précis.

A la fin de la deuxième guerre mondiale et lorsque les colonies ont eu leurs indépendances, ce manuel de formation était négligé et oublié.

A l'orée du vingt-et-unième siècle, la France a connu un développement considérable dans le secteur de l'industrie militaire. Ainsi, beaucoup de pays voulant s'équiper de nouvelles armes pour faire progresser leurs armées ont établi des échanges stratégiques avec la France. Cette situation à favoriser le retour du F.M. En effet, pour que ces états puissent actualiser leurs transactions, il leurs faut

un outil de communication spécialisé dans le champ militaire. Il s'agit du français militaire.

La langue de spécialité. (Suite)

L'appellation langue de spécialité ou encore Langue Spécialisée est assez ancienne. Datant des années 1950-1960, elle a été utilisée au départ par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires du français. D. Lehmann précise que cette appellation représente « l'étiquette recouvrant la première tentative de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés ». Sur le plan méthodologique, les langues de spécialité s'inscrivent, d'après Lehmann toujours, dans la mouvance du français fondamental avec « la conception de cursus suivant une progression niveau 1, niveau 2, perfectionnement, calquée sur une progression FF1 et FF2, vocabulaire spécialisé ». Rappelons à ce propos que le français fondamental est un recensement des termes les plus récurrents en français, environ trois mille mots, accompagnés des structures grammaticales essentielles de la langue française. Cette entreprise, ayant vu le jour à Saint- Cloud. Ainsi, le français fondamental a-t-il permis de cerner des usages communicatifs du français en fonction de deux principes : la fréquence, le vocabulaire le plus fréquent, et la

disponibilité, celui utilisé concrètement. Les approches ultérieures, inspirées de cette méthodologie lexicologique dont font partie les langues de spécialité, ont entrepris des élargissements vers les vocabulaires spécialisés pour combler, en quelque sorte, la lacune qui existait dans le français fondamental.

Les langues de spécialité vont apporter la réponse méthodologique au français scientifique et technique avec une coloration lexicographique très marquée. Ces innovations du CREDIF se sont faites dans trois orientations précises :

D'une part, les *Vocabulaires spécialisés* « destinés à indiquer des contenus lexicaux pour l'enseignement dans des domaines spécifiques ». On peut en citer le *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* ou le *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*.

D'autre part, le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) défini par Lehmann comme étant une « entreprise d'inventaire lexical menée selon des principes soigneusement affinés issus du Français Fondamental, mais sur des corpus de dimension beaucoup plus vaste ». Le VGOS, ouvrage publié en 1971, fait un inventaire de mots communs à plusieurs sciences à un niveau d'initiation, partant de l'idée

qu'une partie du vocabulaire des sciences, exactes précisément, est commune à plusieurs spécialités. L'outil didactique VGOS est destiné « à enseigner l'expression scientifique aux étudiants et stagiaires étrangers désireux de faire en français des études spécialisées » Phal. D'autre part encore, des *Dictionnaires contextuels* comme le *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie*. La mise en chantier de ces dictionnaires s'accompagne d'un rapprochement entre l'approche terminologique caractéristique des travaux du CREDIF et la nouvelle tendance de recherche linguistique de l'analyse de discours. Le *Dictionnaire de didactique des langues*, de son côté, définit la langue de spécialité comme une expression générique désignant les langues « qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » Galisson et Coste. Le même article précise que la notion de langue de spécialité regroupe trois catégories : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles.

Holtzer rappelle à ce titre que « le FST était le domaine de loin le plus important et, qu'à ce titre, il constituait à lui seul l'essentiel du FSP ». Elle ajoute que les langues professionnelles ne forment pas une catégorie vraiment nouvelle dans l'enseignement du français langue

étrangère, mais elles ne bénéficiaient pas à l'époque de la reconnaissance politico-institutionnelle des langues scientifiques et des langues techniques. Plus tard, le français professionnel bénéficiera, là encore, de l'appui du ministère des Affaires étrangères français, précisément dans les années 1990, suite à l'intérêt accordé aux échanges marchands et dans les communications internationales.

Module : F.O.S.

M1.

Le français technique et scientifique

On constate le développement d'un nouvel enseignement du français qui est centré sur un public spécifique et cela au début de 1960. Cependant, la langue française connaissait une marginalisation en tant que langue étrangère dans le monde. Par conséquent, cette décroissance a poussé le gouvernement français à chercher de nouveaux publics dans divers champs, alors, on donne une grande importance au domaine scientifique

et technique, cette initiative a été prise pour récupérer le statut du français, et qu'on peut la résumer en plusieurs procédés :

- L'institutionnalisation du centre scientifique et technique français à Mexico 1961.

- Le maintien des journées d'études, des rencontres internationales, aussi, faire des stages dans ces différents centres : Paris, Strasbourg, Toulouse.

- Favoriser les spécialités scientifiques et cela en préparant des cours spéciaux offerts par Saint Cloud Zagreb, (devenue plus tard CREDIF), pour des apprenants.

Les gouvernements des affaires étrangères insistent à créer un manuel pour enseigner du français scientifique et technique en 1971.

Le français de spécialité, au niveau méthodologique, s'accompagne avec le français fondamental qui se centre dans ses contenus au lexique. On se base sur la récurrence des expressions et termes en français. Cependant, en 1961 Gaultier parle ainsi de français de spécialité et se

focalise sur trois branches principales : Les sciences exactes telles : la physique, chimie etc. Les sciences humaines comme l'administration, l'économie etc. Les arts et lettres comme l'art plastique, musique etc.

Alors, en fonction de ce modèle, la formation des apprenants passe par trois étapes fondamentales, la première et la deuxième sont focalisées sur le français fondamental. Quant à la troisième, on prépare les apprenants aux langues de spécialité selon leurs orientations ou leurs domaines. Le CREDIF s'inspire de cette approche et l'applique, en effet, elle utilise le vocabulaire de spécialité comme celui d'initiation aux études agronomiques ou bien à l'initiation à la géologie, la vie politique, critique et explication littéraire, ainsi elle applique le vocabulaire général d'orientation scientifique, elle met en œuvre aussi des dictionnaires contextuels ; on peut citer à titre d'exemple : dictionnaire de l'explication littéraire, ou bien dictionnaire du domaine de l'agronomie.

Tout de même, il faut préciser que la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) a influencé le français scientifique et technique, cette dernière (SGAV) prônait les pratiques des enseignements et des apprentissages vers les années soixante, on utilisait comme support

l'image et le son, dans le même cadre de cette méthodologie le CREDIF a créé donc plusieurs méthodes dont la plus réputées voix et images de France (VIF). Cette dernière (VIF) a eu des répercussions sur le français scientifique et qui a fait apparaître voix et images médicales. Cependant, le français scientifique a connu un certain nombre de critiques, car plusieurs aspects de ses méthodes doivent être remise en cause, on peut en citer : Les documents fabriqués ; le parcours obligatoire de l'apprenant pour s'approprier une langue ; les critères universels des méthodes (SGAV), la primauté de l'oral à l'écrit.

Le français instrumental (suite)

Français instrumental est un terme qui a été lancé en Amérique Latine au début des années 1970 pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. La signification donnée à l'expression est particulière, dans la mesure où ce n'est pas la langue qui est instrumentale mais son enseignement. L'axe principal de ce type d'enseignement comprend une vision du français comme « instrument » visant à faciliter la lecture et la compréhension des textes spécialisés pour les chercheurs et les universitaires de cette région du monde, d'où l'appellation français instrumental. Ainsi, cet enseignement vise généralement l'accès à la bibliographie scientifique en français, et ce autant pour les sciences dites dures que pour les sciences humaines. Dans ce sens, un choix tactique a été fait, celui visant à mettre l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français, au service du développement scientifique et technique en en faisant une langue d'information spécialisée. Ce type d'enseignement du français langue étrangère, centré sur le développement privilégié d'une

compétence, la lecture-compréhension, opte du point de vue méthodologique pour des conceptions de type « approche globale ».

La méthodologie du F.I : La lecture est considérée donc comme un processus de construction de sens qui se fait chez le sujet-lecteur. Selon Moirand (1978), ce dernier possède des données individuelles qui l'aident à comprendre les unités textuelles : unités morpho-syntaxiques, rapport entre paragraphes et phrases et les idées constitutives du texte, indices iconographiques (illustration, graphiques et tableaux) et les indices discursifs. Notons que les données individuelles concernent principalement la personnalité du lecteur (goût, préférence, intérêt, etc.), son idéologie et ses connaissances préalables. Ces éléments jouent un rôle-clé dans le processus de lecture parce que l'objet de lecture est saisi à travers un tamis composé de ces facteurs mentionnés dessus. Parmi ces connaissances préalables, il faut tenir compte de certaines compétences dont jouit le sujet-lecteur. Ces compétences varient d'un lecteur à l'autre vu son éducation, sa culture et son milieu social. Il y a cinq types de compétences de lecture à savoir : compétence thématique (connaissance du thème), compétence discursive (schéma socioculturel acquis), compétence textuelle (ce qu'est un texte) et compétence linguistique (connaissance syntaxique et grammaticale) et compétence

stratégique. Celle-ci concerne à la fois les habitudes de lecture et la capacité d'adapter les stratégies du projet de lecture aux caractéristiques typologiques du texte (Moirand, 1979). Notons que la saisie d'un texte dépend en premier lieu de l'individu lui-même. C'est lui qui semble être capable d'attribuer du sens à n'importe quelle donnée textuelle. Il est également influencé par sa communauté linguistique et interprétative. Lors du processus de lecture, une donnée textuelle suscite une donnée individuelle où s'établit un rapport entre ces deux données grâce à l'élaboration mentale. Celle-ci se fait par le biais des opérations cognitives d'analogie et d'inférence. Ces opérations sont à l'origine de la formulation d'hypothèses sur le contenu. Cette élaboration mentale exige certainement de mener une vérification dans le texte. Celle-ci pourrait aboutir à des reformulations de ces hypothèses qui seront à leur tour l'objet d'une nouvelle vérification.

Il faut souligner l'importance de l'objectif de lecture dans le contexte du français instrumental. Des objectifs différents de la lecture du même texte aboutissent à des résultats différents. L'apprenant du français instrumental ne lit pas un texte spécialisé de la même manière s'il en fait le résumé ou l'analyse détaillée ou si encore il doit passer un examen

dessus. C'est pour cela que les enseignants du français instrumental prennent en compte ces facteurs au cours de l'enseignement. Ils analysent préalablement les compétences à développer chez les étudiants.

Le français fonctionnel.

Le français fonctionnel a vu le jour au cours de l'année 1974, riche en évolutions politiques et économiques. Sur le plan économique, le monde est obligé alors de gérer la crise économique due au choc pétrolier, situation qui a eu des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger. La langue de Molière est victime d'un recul remarquable au niveau mondial.

Face à cette dégradation de la diffusion du français à l'étranger, les responsables du Ministère des Affaires Étrangères ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics qui pourraient rendre au français sa position privilégiée à l'étranger. Les publics visés sont à la fois des scientifiques, des techniciens et des professionnels. Cette volonté de récupérer la position privilégiée du français sur la scène internationale est exprimée dans certains documents internes du Ministère des Affaires Étrangères (MAE) :

- « *La culture n'est pas seulement littéraire mais scientifique* »,
 - « *Une attention particulière devra être portée à la catégorie des adultes motivés* »,
 - « *Il importe d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité* »
- (MAE).

Cela exprime clairement la forte volonté des décideurs de la diffusion du français à l'étranger de développer cette langue en régression. Ainsi, on parle d'un français fonctionnel plutôt que du français secondaire enseigné dans les écoles comme première ou deuxième langue étrangère. Cette volonté politique favorisant le français fonctionnel aboutit à une évolution considérable de ce dernier. Cette évolution se concrétise par plusieurs mesures ayant pour objectif de maintenir le français à l'étranger, mentionnons les plus importantes :

- Création en 1976 des centres d'études et de documentation scientifique et technique (CEDST Mexico et à Lima par exemple) et des formations linguistiques à l'appui comme celles menées à la faculté des sciences de Khartoum au Soudan ;
- Tentatives d'implanter des enseignements techniques et scientifiques aux universités à l'étranger : Université de Hamadan en Iran et Collège Technologique Swon en Corée ;
- Multiplication des missions portant sur le français fonctionnel à l'étranger apportant formations, expertises et aussi assistances pédagogiques en français fonctionnel...

L'approche méthodologique du français fonctionnel La méthodologie du français fonctionnel tourne le dos aux approches méthodologiques précédentes. Elle essaye de se distancier vis-à-vis des langues de spécialité. Cette distanciation méthodologique se manifeste par certains rejets :

- Les cursus longs composés de trois étapes traditionnelles (Niveau 1, Niveau 2, Perfectionnement). De tels cursus exigent beaucoup de temps dont le public visé ne dispose pas. En principe, celui-ci est un public professionnel qui ne consacre qu'une faible marge de son temps à l'apprentissage. C'est pourquoi, ces publics finissent, au bout d'un certain temps, par abandonner cet apprentissage,
- *Les méthodes lourdes* définies comme « *ensemble pédagogique généralement édité entièrement construit et couvrant plusieurs centaines d'heures d'enseignement* ».
- Les méthodes universalistes et maximalistes. Celles-ci ne s'intéressent pas à la diversité des publics visés.
- Remise en question de l'authenticité des textes relatifs aux domaines professionnels...**Exemple d'un enseignement fonctionnel du français de D. LEHMANN** : Un modèle a été élaboré par Lehmann à l'intention des techniciens étrangers venus passer un stage en électronique en France.

Il est inspiré des travaux du Conseil de l'Europe et du *Niveau Seuil* du français. Il est basé sur trois étapes :

- La première concerne l'identification des apprenants qui se fait à partir de différents critères dont, parmi d'autres, la spécialité des apprenants en prenant en compte bien sûr leur niveau en langue cible.

- La deuxième étape porte sur l'inventaire des situations de communication prévues pendant le stage. Il ne s'agit plus de situations fabriquées pour un usage pédagogique mais plutôt des situations réelles. Après la sélection de ces situations, elles servent principalement à élaborer le contenu.

- Quant à la troisième étape, Lehmann analyse les actes de paroles, les éléments de grammaire sémantique et les notions que les apprenants devront comprendre, s'approprier et produire au cours de ces situations.

Déclin : Deuxième choc pétrolier fin des années soixante-dix, Enseignant qui ne maîtrisait pas la diversité des publics donc les spécificités culturelles.

Le Français sur Objectifs Spécifiques

Présentation générale

Le Français sur Objectifs Spécifiques¹ (FOS) commence à gagner du terrain à partir de la fin des années 80 suite à un essoufflement politico-économique touchant conséquemment le domaine didactique. Ainsi, les services culturels relevant du Ministère des Affaires Étrangères de la France proposent des formations sur mesure pour répondre à des besoins dans des domaines professionnels comme le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. D'ailleurs, même le secteur universitaire est visé, et ce, en proposant des formations linguistiques spécifiques pour des étudiants étrangers désireux de poursuivre leurs études en France.

Caractéristiques du FOS

Branche du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS se distingue par certaines spécificités qui doivent être prises en considération par le formateur afin de garantir l'efficacité et l'efficience de cette démarche. Ainsi, il existe cinq points essentiels :

¹ Le Français sur Objectifs Spécifiques trouve ses origines en Angleterre grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Ils soulignent le principe fondamental du FOS: « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère* ».

a. L'hétérogénéité des publics Les publics concernés par ces formations sur objectifs spécifiques peuvent être par exemple des travailleurs migrants voulant intégrer le monde professionnel en France ou bien des professionnels/des spécialistes qui sont dans leur pays d'origine ou encore des étudiants...

b. Les besoins spécifiques des publics L'une des spécificités des publics FOS est la nature hétéroclite de leurs besoins. En effet, selon D. Lehmann : « *ces publics veulent apprendre non le français mais plutôt du français pour agir...* » et souligne : « *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). Ainsi, les besoins exprimés par des banquiers par exemple diffèrent de ceux exprimés par des agents de tourisme ou encore les besoins langagiers et communicationnels exprimés par des étudiants en médecine diffèrent de ceux des étudiants inscrits en architecture...

c. Le facteur temps

L'une des caractéristiques spécifiques au FOS est le temps limité de ces publics à suivre des formations linguistiques vu leurs emplois de temps assez serrés puisqu'ils ont des engagements socio-professionnels ou universitaires. Ainsi, les formations sur objectifs spécifiques doivent absolument prendre en considération cet aspect afin d'éviter une quelconque démotivation qui aboutira à l'abandon de la formation.

d. L'efficacité du FOS

Les objectifs des cours de type FOS sont clairement définis ce qui constitue un facteur moteur qui contribue à leurs réalisations effectives au terme de la formation contrairement aux cours de type FLE² dont les objectifs sont assez larges donc flous ce qui rend leurs concrétisations difficilement réalisables par les formateurs FLE.

e. La motivation des publics Vu que les publics de FOS ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi immédiate, ils montrent une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocity entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés.

La démarche FOS

1. Demande/offre

Demande de formation

D'abord, une demande de formation est prononcée lorsqu'il y a un écart entre une situation souhaitée et une situation vécue ou réelle. En effet, c'est cet écart qui engendrera un besoin précis de formation. Aussi, il faut souligner le caractère urgent de la demande de formation. Ce facteur joue un rôle défavorable à l'égard du concepteur-réalisateur puisque ce dernier est confronté à une pression vu le temps limité dont il dispose, et ce, avant même le début de la conception de la formation. De plus, une demande de formation est le plus souvent imprévisibles : Il suffit qu'un pays étranger à la France par exemple signe un accord de formation professionnelle ou de coopération universitaire avec elle dans n'importe quel domaine pour qu'une formation FOS devienne une nécessité.

Offre de formation

Désormais beaucoup d'institutions de formation publiques ou privées prennent l'initiative de proposer des cours en langue spécialisée qui s'inscrivent beaucoup plus dans une logique d'offre de formation. Il s'agit dans ce cas d'une politique de démocratisation des formations sur

objectifs spécifiques puisqu'il s'agit d'un domaine assez récent surtout dans les pays francophones à l'instar de l'Algérie, ainsi ces types de formations touchent les instituts, les centres culturels français, les centres de langues et même les universités. Néanmoins, ces offres de formation visent un public cible large ; en effet, il s'agit majoritairement de programmes qui n'ont pas été élaborés pour des publics dont on a bien identifié leurs besoins mais il s'agit de programmes qui essaient de viser un public plus large qui s'inscrit donc dans une perspective du Français sur Objectifs Généraux (FOG) par exemple en français professionnel au lieu de proposer un programme de FOS destiné aux banquiers, on trouve des formations qui concernent non seulement les banquiers mais aussi des comptables, des responsables de gestion à l'instar du français des affaires etc.

2. L'analyse des besoins du public visé

1. Définition

Il s'agit de la deuxième étape lors de l'élaboration d'un programme FOS. En effet, elle consiste d'une façon générale en une détermination des situations communicatives dont le public cible a besoin³. Ainsi, durant cette phase, le concepteur commence par formuler différentes hypothèses qui varient d'un domaine à l'autre en se référant sur ses propres connaissances personnelles, par exemple : des étudiants algériens inscrits dans une filières scientifique et technique qui suivent des cours essentiellement en langue française, dans ce cas, le concepteur pourrait formuler les hypothèses suivantes quant à leurs besoins : Comprendre les cours magistraux, prendre des notes, lire des textes spécialisés relatifs à leur domaine, discuter avec les professeurs, rédiger des comptes rendus, faire des résumés, des exposés...

3 « - À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? De quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...) Les apprenants utilisent-ils le français en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroule-t-elle en France ou dans le pays d'origine ? Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (le fonctionnement de la couverture sociale pour les infirmières, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants, etc.) ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles (les relations patients-médecins, étudiants-enseignants, etc.)? » (Mangiante & Parpette, 2004 : 23-25)

2. Les types de public

Lors de la phase de l'analyse des besoins du public cible le concepteur pourrait se trouver face à deux situations. La première situation c'est lorsqu'il y a impossibilité pour le concepteur d'entrer en contact avec les apprenants avant avoir d'entamer la formation, ce qui l'oblige à trouver d'autres solutions pour remédier à ce problème. De ce fait, il peut recourir à son expérience personnelle et professionnelle où il pourrait imaginer les situations de communication, les attitudes et le lexique nécessaires dans certains domaines relevant de son champ opératoire. Mais, lorsqu'il est confronté à d'autres domaines inconnus, il pourrait trouver quelqu'un qui connaît le domaine professionnel visé de son propre entourage pour faire l'analyse des besoins. De plus, il pourrait s'inspirer des manuels et des documents spécialisés se trouvant sur le marché et qui peuvent lui fournir une idée globale sur les types de discours spécialisé, les situations cibles, les textes à lire ou à rédiger et surtout à prendre connaissance des approches didactiques différentes dans le domaine ciblé. Enfin, il peut recourir à la Internet qui regorge de ressources d'informations dans les différents domaines...

Quant à la deuxième situation, il s'agit du contact effectif du formateur avec les apprenants avant formation. Elle est d'une importance capitale

vu qu'il permet d'identifier leurs besoins langagiers⁴ qui seront pris en considération au cours de la formation prévue.

3. Les spécificités de l'analyse des besoins

3.1. La diversité culturelle

La première spécificité que le concepteur doit prendre en considération lors de l'analyse des besoins est le facteur interculturel des situations de communication. Communiquer consiste, entre autres, à comprendre la culture de l'autre notamment quand les deux interlocuteurs ont des cultures complètement différentes. C'est pourquoi, il est important de développer les aspects interculturels⁵ au cours de la formation de FOS puisqu'elle permet d'établir des ponts d'échange entre les apprenants et leurs interlocuteurs de langue-cible et permet d'éviter des problèmes quand les apprenants entrent en contact avec leurs collègues francophones. En somme, négliger cet aspect lors de l'analyse des besoins rend la formation proposée incomplète.

4 Lors de la rencontre concepteur/apprenants, il y a des moyens de détecter leurs besoins exactement : l'entretien, le questionnaire et la grille d'analyse.
5 « L'éducation interculturelle vise à dépasser les tendances ethnocentriques « naturelles » qui naissent du contact, ensuite à réélaborer les pseudo ouvertures à l'autre qui se cachent derrière le semblant de l'attrait, du plaisir, de la curiosité. Ces attitudes émergeant dans la découverte du nouveau, du différent- qui ne représente pas encore une menace- confinent l'altérité à l'incommunicabilité ou à la communication instrumentale, banale et simplifiée, celle de l'extériorité exotique, du folklore et de l'éphémère. Les dépasser signifierait devenir conscient que plusieurs identités constituent la vie d'un individu et participent à son expérience du monde et des autres, dans un processus continu de construction et de déconstruction de soi. Ignorer l'autre, le réduire à soi ou à une image altérée de soi, telles sont des tendances que cette éducation vise à limiter » (Peroni, 2003 :102)

3.2. Les rythmes de formation

Il existe deux types de rythmes de formation : intensif et extensif. On suit le rythme intensif lorsqu'il y a remise à niveau linguistique dans les cours proposés. En effet, les apprenants y assistent avant de suivre des cours spécialisés en français ou d'utiliser le français dans le cadre de leurs activités. Quant au rythme extensif, il permet de ne pas perturber les activités professionnelles ou universitaires des apprenants notamment lorsque la maîtrise d'une compétence de communication spécialisée ne constitue pas un prérequis à l'utilisation de la compétence de communication en français. Ce rythme extensif donne la possibilité au concepteur de bien travailler les compétences visées à travers des activités individuelles ou collectives.

3.3. Les formes de formation

Il en existe deux formes : en présentiel ou à distance. Le mode en présentiel est le plus répandu dans les formations de FOS notamment celles qui suivent un rythme intensif. Le mode à distance est assez rare d'autant plus qu'il s'agit souvent de simples exercices interactifs proposés en ligne sans déterminer un public bien précis ni guider les apprenants.

3.4. Le cadre spatio-temporel

Les formations de type FOS pourraient se passer in-situ c'est-à-dire là où les apprenants exercent, travaillent ou étudient, Toutefois, dans la majorité des cas, ces formations se déroulent dans des centres spécialisés de langue. Quant à la durée des formations, qui varie entre une dizaine d'heures jusqu'à une centaines d'heures, elle est tributaire du degré d'importance de la formation pour le commanditaire et du niveau que l'on veut atteindre, en effet, plus l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée est grand, plus la formation sera longue et plus le volume horaire sera important. Il convient de souligner aussi que le nombre d'apprenants joue un rôle important dans les formations FOS. En effet, plus la spécialité des apprenants est pointue, plus l'enseignant a affaire à un nombre assez limité d'apprenants et ce qui va lui permettre de mieux répondre aux besoins d'apprenants qui ont la possibilité de travailler efficacement leurs compétences communicatives ciblées. Rappelons enfin que les effectifs élevés se trouvent souvent dans le cadre d'une logique d'offre qui pourrait concerner plusieurs spécialités du même domaine donc un public assez large.

3.5. La souplesse du concepteur vis-à-vis des besoins du public

Durant la formation, les apprenants peuvent exprimer des désirs de travailler de nouveaux aspects langagiers qui peuvent être différentes des exigences formulées par les commanditaires qui sont de nature beaucoup plus techniques. De pareilles situations remettent en cause l'élaboration des cours faite par le concepteur qui se trouve alors obligé de revoir ses cours pour mieux répondre aux besoins de l'institution d'un côté et des apprenants d'un autre côté. Ce qui oblige le concepteur d'avoir une certaine souplesse et de trouver un équilibre entre les objectifs de la formation proposées par l'institut et les besoins explicités avant et pendant la formation par ce même public cible.

.....

.....

3. La collecte et l'analyse des données

1. Définition

La collecte et l'analyse des données permet au formateur de compléter, changer, ajouter des éléments identifiés lors de l'étape précédente en l'occurrence l'analyse des besoins. Effectivement, durant cette étape le concepteur aura davantage d'informations concernant le domaine visé comme ses spécificités communicatives, ses interlocuteurs, ses documents, etc. Il faut souligner aussi que le formateur n'est pas obligé de connaître le domaine dans lequel il va opérer, il peut même, dans certains cas, l'ignorer, Porcher souligne à ce sujet « *oiseux et sempiternel de savoir si l'enseignement doit être assuré par un professeur de français initié de la discipline visée ou par un professeur de cette discipline initié à l'enseignement du français* » (Porcher, 1976: 74)

Nous pouvons comprendre des propos de Porcher que maîtriser les contenus d'une spécialité relevant d'un domaine particulier ne constitue pas une condition sine qua non pour le formateur l'empêchant de réaliser sa mission puisque son travail consiste essentiellement à préparer ses apprenants à faire face en français aux situations de communication auxquelles les apprenants sont ou seront confrontés dans leurs milieux dans lesquels ils exercent ou étudient. L'enseignant de FOS devient alors

comme un *passer* Cheval (2003) qui n'est pas nécessairement un spécialiste du domaine. Conséquemment, les formateurs de FOS doivent faire un travail de recherche et de découverte du domaine dans lequel il veut opérer surtout s'ils se retrouvent face à dans des situations où ils n'en ont pas de formations ou d'informations préalables. En effet, le travail du concepteur-réalisateur est un travail de terrain, il devient par conséquent enquêteur dans la mesure où il est obligé de se rendre sur le terrain, de prendre contact avec les commanditaires, les apprenants, les professionnels du domaine concerné, de consulter et d'étudier les documents relatifs à la spécialité... Cela exige de lui un grand effort afin de découvrir le domaine visé.

Pour faire face à ces différents obstacles lors de la collecte des données relative au domaine que le formateur FOS veut définir, certains chercheurs à l'instar de Challe optent pour une interaction d'informations entre le formateur et les formés puisque ces derniers ont certainement des prérequis du domaine de leur spécialité tandis que l'enseignant détient l'outil langagier et communicationnel. Effectivement, l'interaction entre les deux pôles enseignant/enseignés ne peut qu'être fructueuse puisqu'elle met en exergue ce dédoublement des connaissances linguistique et

scientifique dans un cours de FOS qui va beaucoup plus vers le dialogue entre eux. Ces échanges doivent être palpables durant tout le processus surtout durant la période pédagogique qui ne feront qu'enrichir bilatéralement les connaissances de l'apprentissage. En progressant dans la formation, chacun développe ses compétences dans le domaine de l'autre. Pour faciliter ces échanges, nous recommandons au concepteur de passer par une étape de familiarisation avec le domaine ciblé : contacter des spécialistes, lire des revues du domaine, consulter des sites Internet, assister aux colloques et conférences, etc.

2. Les ressources en FOS

L'authenticité⁶ des ressources et des documents lors de la phase de la collecte des données est primordiale dans la mesure où elles permettent d'abord, de créer et de familiariser les apprenants avec les différentes situations de communication qui sont en relation directes avec leur domaine de spécialité. Ensuite, Quant au formateur, exploiter ces ressources lui permettent de « *briser la monotonie des différentes étapes répétitives qui structurent les unités didactiques des méthodes ou comme complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de*

⁶ « Des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes » (Cuq & Gruca, 2003 : 391)

certains points ou développer des compétences particulières » (Cuq & Gruca, 2003). Enfin, elles peuvent constituer un facteur motivateur pour les apprenants puisqu'il s'agit de situation de communications contextualisées corrélées directement à la rentabilité de leur formation. D'où l'équation suivante : documents authentiques = motivation des apprenants.

Toutefois, il faut tenir en considération lors du choix de ces documents de certains critères qui conditionnent l'action du concepteur comme : l'âge, le pays d'origine des apprenants afin d'éviter certains chocs culturels ou encore le niveau des apprenants et leurs objectifs vis-à-vis de la formation. En effet, ces éléments vont avoir des répercussions sur la nature des contenus qu'il aura à transmettre à ses apprenants. Ainsi, il peut utiliser les documents dans leur état original avec une petite voire sans aucune modification ou bien apporter de grands changements selon les besoins de la formation. Enfin, un autre aspect qui vient s'ajouter aux différentes conditions citées ci-dessus et qui conditionne indubitablement le concepteur lors du choix des contenus authentiques c'est les droits d'auteurs. En effet, le formateur doit absolument prendre considération ce facteur pour éviter toute poursuite judiciaire.

3. Les types de ressources en FOS

3.1. Des professionnels

Le concepteur peut prendre contact avec des spécialistes dans le domaine visé en recourant à des outils spécifiques comme l'interview, et ce, avoir des orientations dans l'élaboration de son programme et mettre en relief les éléments fondamentaux dans la spécialité visée qui aura à exploiter.

3.2. Des documents spécialisés

Il s'agit des documents utilisés au sein des institutions professionnelles ou universitaires et qui constituent une source importante pour découvrir les spécificités du domaine en question comme par exemple les bilans de l'entreprise, des publications, des circulaires...

3.3. Des supports audio et/ ou audio-visuels

Les enregistrements sonores et audiovisuels doivent être naturellement en relation avec le domaine spécialisé. Ces types de supports ont l'avantage de donner davantage d'authenticité à la formation suivie pour cela le concepteur peut, après avoir obtenu une autorisation, se rendre sur les lieux et commence par exemple à enregistrer une consultation médicale entre un médecin et un malade dans une clinique ou bien filmer

une scène de travail dans une usine ou encore enregistrer un cours magistral dans un amphithéâtre...

3.4. La presse spécialisée

C'est un outil qui peut donner au concepteur des informations sur les différents thèmes en vigueur en relation à la spécialité, sur la terminologie utilisée et permet en outre de mettre le concepteur et les apprenants en contact avec l'actualité de leur spécialité. Notons que ce type de support peut être trouver sur Internet ou bien dans des librairies spécialisées.

3.5. Les sites Internet

Internet peut constituer un allié très fort pour un concepteur-réalisateur dans certains cas où il se trouve dans l'impossibilité de se déplacer dans le lieu du domaine où il va exercer par exemple lorsqu'il s'agit d'un pays étranger.

3.6. Télévision/ radio

Le concepteur peut enregistrer des émissions télévisées ou radiophoniques dont les thèmes sont en relation avec le domaine traité, et ce, pour obtenir des documents authentiques (sonores ou audiovisuels) présentés par des spécialistes dans un domaine donné tels que le tourisme, l'économie, le droit, etc.

3.7. Les rencontres officielles

Le formateur peut aussi assister à des conférences ou bien à des colloques qui traitent évidemment du domaine qui l'intéresse ce qui lui permettra de rentrer en contact avec des spécialistes qui pourront lui donner des documents, des fiches authentiques, des informations spécialisées via des interviews ...et qui vont l'aider certainement dans la formation de FOS prévue.

3.8. Le lieu

La visite permet au concepteur de découvrir l'organisation de cette institution: personnel, relations hiérarchiques, activités, assister à des réunions où il fera des enregistrements sonores ou audiovisuels. Ces visites aident le concepteur à prendre des notes sur les situations où travailleront ou étudieront les apprenants. Mais si le concepteur n'a pas toujours la possibilité de se rendre à l'institution où se déroulera la formation de ses apprenants, il semble nécessaire de prendre contact par téléphone ou par mèl avec des professionnels ou des spécialistes de ces institutions en vue de savoir les différentes situations de communication que les apprenants doivent assumer.

4. Difficultés de la collecte des données de FOS

- La distance géographique qui sépare le concepteur du lieu où se dérouleront les situations de communication visées. Face à cette difficulté, la solution proposée est de contacter l'institution universitaire ou professionnelle soit par mail électronique soit par téléphone en vue d'avoir des réponses satisfaisantes aux questions du concepteur.
- L'accès à certains documents authentiques notamment professionnels est prohibé par certaines institutions ce qui oblige le concepteur de se contenter d'avoir les communiqués publiés par l'entreprise.
- Les difficultés de prendre rendez-vous avec un spécialiste ou avec quelqu'un en relation avec le domaine donné.
- Les différentes étapes d'une formation de type FOS peuvent prendre beaucoup de temps au concepteur et qui pourra finir par abandonner certaines données même si elles sont parfois importantes pour l'élaboration du programme de FOS. En effet, le concepteur devient enquêteur et doit par conséquent effectuer des démarches spécifiques pour avoir accès aux informations demandées : demander des

autorisations, enregistrer des conférences, discuter avec des spécialistes, se déplacer, etc. De telles démarches finissent parfois par décourager les concepteurs de s'engager dans l'élaboration de cours de FOS.

.....
.....

4. La didactisation des données collectées

1. Définition

Il faut souligner tout d'abord que cette étape se caractérise principalement par une profonde réflexion quant à la manière dont l'enseignant devra transmettre les informations recueillies et traitées lors de la phase de la collecte des données. Il s'agit de la dimension pédagogique où le concepteur doit obéir à deux règles primordiales qui le guideront à opérer des choix stratégiques : il s'agit du quoi et du comment enseigner.

2. La sélection des supports

Il devra lors de cette première phase de l'élaboration didactique choisir les thèmes et les supports qui serviront à la mise en place d'activités langagières et communicationnelles. D'ailleurs, il est fortement recommandé de diversifier les formes des supports, comme les textes, les enregistrements sonores et les vidéos pour permettre aux apprenants de se familiariser au contexte dans lequel ils devront évoluer.

3. Les stratégies pédagogiques Il est question de suivre des démarches de cours spécifiques en fonction du public, de ses besoins et de la nature du contenu à enseigner. Le choix des activités ainsi que leur mise en pratique s'effectuent bien entendu selon les besoins et les attentes des apprenants et selon leurs niveaux en langue. Par exemple, un enseignant-concepteur devra favoriser l'apprentissage de la compréhension de l'oral à un public qui sera amené à comprendre un discours spécifique et complexe, alors que dans une autre situation où les apprenants devront prendre plus souvent la parole et communiquer oralement, l'enseignant-concepteur devra mettre l'accent lors de l'élaboration didactique sur l'apprentissage de la production de l'oral.

Aussi, cette hétérogénéité contextuelle impose une polyfonctionnalité de la part de l'enseignant afin d'optimiser la rentabilité des activités pédagogiques proposées, ainsi il doit par exemple :

Encourager les pratiques langagières dans le cours de langue en donnant la priorité aux apprenants de s'exprimer, de les mettre donc au centre de l'apprentissage et minimiser les interventions de l'enseignant.

Favoriser l'interaction avec les apprenants et d'établir un dialogue entre enseignant-apprenants, d'entreprendre un rapport de réciprocité pour pouvoir affiner encore plus la collecte des données et cibler davantage les activités pédagogiques, et pouvoir comprendre le domaine des apprenants surtout lorsque le concepteur n'a pas une formation initiale dans le domaine spécialisé : « *Cette relation ne présente aucun danger si elle est exploitée. Le professeur ne court aucun risque d'être déstabilisé. Le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques.* » (CHALLE, 2002)

Combiner entre travail collectif avec des moments de travail individuel, et ce, afin de permettre à la fois à l'apprenant d'échanger et de pratiquer la langue avec ses camarades, tout en l'aidant à pouvoir se débrouiller seul et à acquérir son autonomie. (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.79)

.....

.....

5. L'évaluation en FOS

1. Définition

Avec ses trois types, l'évaluation constitue un moment incontournable dans le cheminement didactique de toute discipline scolaire. En effet, l'évaluation des apprenants prend place avant l'intervention didactique, à travers l'évaluation initiale, pendant le processus d'enseignement-apprentissage, par l'évaluation formative, et à la fin, au moyen de l'évaluation sommative. Chacun de ces trois types a une fonction qui lui est propre dans l'action didactique.

2. L'évaluation initiale

Elle peut être envisagée en début du processus d'enseignement-apprentissage en vue de mesurer et d'identifier la compétence linguistique des apprenants, constituant, selon nous, un prérequis à la formation dans le cadre du FOS, en contexte de langue seconde du moins. La fonction diagnostique de l'évaluation initiale permet à l'enseignant d'ajuster les objectifs d'apprentissage au degré de compétence identifié, en cohérence avec les besoins du public d'apprenants.

3. L'évaluation formative

Elle accompagne l'intervention didactique et permet des ajustements immédiats et évolutifs des apprentissages. Elle peut se présenter sous

forme d'interactions entre l'enseignant et les apprenants, entre pairs autour de leurs performances discursives ou bien dans le cadre d'une discussion relative à l'objet de l'activité didactique en cours de déroulement. Cette forme d'évaluation aura comme fonction ou la correction de représentations, ou la consolidation des acquis.

4. L'évaluation sommative

Cette forme d'évaluation prend place en fin d'apprentissage, elle permet de contrôler les acquis des apprenants. Dans l'enseignement supérieur, elle a généralement une fonction certificative décidant si l'apprenant est apte ou non à passer au niveau supérieur ou à obtenir un diplôme donné. Elle se fait dans le cadre des travaux réalisés en application de l'objet des séquences didactiques et des différents types d'examens passe l'étudiant pendant son cursus : tests de contrôle continu, examen partiel, examen final. Dans le cadre du FOS, l'évaluation sommative se fait par le moyen d'activités variées : Questions à Choix Multiples (QCM), identification, transformation, production partielle, production intégrale, etc. Le tort de ce type d'activités c'est que l'évaluation ne peut pas être complète, car elle ne concernera principalement que le niveau savoir et le savoir-faire rédactionnel, rarement les situations de communication orale qui, seules, permettent d'évaluer le niveau du savoir-être.

