Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Docteur « YAHIA FARES » de MEDEA

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Polycopié pédagogique

Dossier numéro: .....

Titre :

Français sur Objectifs Spécifiques FOS

Cours destiné aux étudiants de : 1e année Master

Spécialité : Master Didactique de français

Elaboré par :

Dr. Ludmia YAAGOUB

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات
أد : بشير بوخنوفة
رئيس المجلس العلمي
٨

Année universitaire 2024/2025

Descriptif du cours

Ce polycopié pédagogique s'adresse aux étudiants inscrits en première année master en didactique du FLE. Il s'inscrit dans le cadre du canevas pédagogique élaboré par l'équipe enseignante du département des langues, Faculté des lettres et des langues, Université de Médéa.

Savoirs et savoir-faire à développer

Ce cours a pour objectif de doter les étudiants des connaissances fondamentales et des compétences pratiques liées à l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Il vise à faire acquérir aux étudiants la capacité d'identifier les particularités du FOS, de le distinguer du français général et du français de spécialité, et de concevoir des dispositifs didactiques adaptés à des publics spécifiques.

Objectifs spécifiques du cours

À l'issue de cette matière, l'étudiant sera capable de :

- Définir le FOS et ses principales caractéristiques.
- Distinguer le FOS du français général et du français de spécialité.
- Identifier les besoins linguistiques et professionnels de publics cibles.
- Concevoir des dispositifs d'enseignement/apprentissage adaptés à un domaine spécifique (français médical, français du tourisme, français juridique, etc.).
- Élaborer des séquences didactiques contextualisées à partir d'analyses de besoins.
- Utiliser les ressources numériques et les supports authentiques dans une démarche FOS.

- Évaluer les apprentissages à l'aide d'outils adaptés (grilles critériées, tâches d'évaluation authentiques, etc.).

Structure du polycopié

Le contenu est structuré en deux volets :

1. **Cours théoriques** : chaque cours comprend des objectifs pédagogiques précis, un plan structuré, ainsi qu'un déroulement progressif autour des concepts clés du FOS.
2. **Travaux dirigés (TD)** : ils consistent en des mises en application des notions vues en cours. Chaque TD propose des objectifs, une méthodologie de travail, des activités ciblées .

Un ensemble de références bibliographiques (ouvrages spécialisés, articles scientifiques, ressources en ligne, thèses) est proposé à la fin du polycopié, comme appui pour approfondir les notions abordées.

Démarche didactique

La démarche adoptée est interactive et participative. Les cours favorisent la mobilisation des connaissances antérieures (brainstorming), suivie d'un apport théorique par l'enseignant. Chaque séance se clôture par des échanges réflexifs en groupe.

Les travaux dirigés sont élaborés selon une approche coopérative, dans laquelle l'enseignant constitue des groupes chargés de réaliser des tâches précises (analyses de besoins, création de fiches pédagogiques FOS, élaboration de supports authentiques). Chaque groupe présente ses productions, évaluées selon une triple modalité : autoévaluation, évaluation par les pairs, évaluation de l'enseignant.

Répartition des cours :

Le polycopié couvre **12 cours** et **12 de TD**

Cette répartition est indicative et peut être adaptée selon le niveau, les besoins, et le rythme des étudiants.

Modalités d'évaluation :

L'évaluation est semestrielle, incluant :

- **Contrôles continus** : interrogations écrites, travaux remis, participation active, assiduité.
- **Examen de moyenne durée (EMD)** : évaluation écrite sur les concepts, les démarches et les applications pratiques du FOS.

Sommaire

Descriptif du cours……2

Introduction au FOS : définitions, objectifs, champs d'application……6

Cours 2 : Historique du FOS……14

Cours 3 : Historique du FOS…….21

TD ……28

Cours 4: Distinction Français général et FOS …….29

TD …….40

Cours 5 : L'élaboration d'un programme FOS ……...42

TD …….48

Cours 6 : **La formulation de la demande ……..49**

TD :……..53

Cours 7 : L'analyse des besoins ……55

TD ……64

Cours 8 : La collecte et le traitement des données ……..67

TD ……70

Cours 9 : Elaboration didactique ..……72

TD …….77

Cours 10 : Le français sur objectifs universitaire ……79

TD …….83

Cours 11 : L'intégration du numérique et l'intelligence artificielle dans l'enseignement du FOS ……..85

TD ……90

Cours 12 : Le scénario pédagogique en FOS : définition, principes et élaboration……91

TD ……99

Cours 1 : Introduction au FOS : définitions, objectifs, champs d'application

Objectif général du cours :

À partir de ce cours, l'apprenant doit être en mesure :

- de définir le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) à partir de ses connaissances antérieures et des définitions issues de la littérature scientifique ;
- d'identifier les objectifs du FOS ;
- de distinguer ses champs d'application

Plan du cours :

- Prise de contact avec les étudiants
- Présentation du programme du module de FOS (grands axes traités tout au long de l'année)
- Explication de la méthode de travail de l'enseignant
- Présentation du contrat didactique (tâches de l'enseignant et des apprenants)
- Éveil d'intérêt par des questions mobilisant les connaissances antérieures des étudiants sur le FOS
- Essai de définition du FOS à partir de citations d'ouvrages spécialisés
- Identification des objectifs du FOS
- Repérage et discussion des champs d'application du FOS (milieux professionnels, universitaires, etc.)

Déroulement du cours :

Questions posées aux étudiants :

- Que signifie, selon vous, "Français sur Objectifs Spécifiques" ?
- Dans quels contextes pense-t-on utiliser ce type de français ?

- Quels publics pourraient en avoir besoin ?
- Les réponses sont notées dans une bulle au tableau, permettant de visualiser les premières représentations et de proposer une première définition à partir des propositions données.

- Citer plusieurs définitions du FOS tirés de dictionnaires et d'ouvrages, demander aux apprenants de tirer les points communs entre les différentes définitions et de proposer leur propre définition.

1. Le Français sur Objectifs Spécifiques : Essai de définition

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) constitue aujourd'hui un domaine à part entière dans la didactique du français langue étrangère et seconde (FLE/S). Cette appellation, introduite par H. Portine en 1990 en écho au terme anglais *English for Specific Purposes*, trouve néanmoins ses origines dès les années 1980. Elle s'est institutionnalisée au début des années 1990 comme une réponse pédagogique incontournable aux besoins langagiers ciblés de certains publics apprenants.

Comme le rappellent Cuq et Gruca (2003), le FOS est né de la volonté d'adapter l'enseignement du FLE à des apprenants adultes engagés dans une activité que ce soit dans un contexte professionnel ou universitaire. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* précise ainsi que le FOS est une réponse à la nécessité de développer des compétences linguistiques adaptées à des usages spécifiques

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*(*Cuq, 2003 :109*). définit le FOS ainsi : *« [il] est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en*

français pour une activité professionnelle ou des études supérieures »

Cette orientation vers une formation « sur mesure » est également soulignée par Carras et al. (2007), Le FOS est né d'une volonté d'adapter l'enseignement du FLE à ces publics spécifiques.

Cette adaptation, comme le rappellent Carras et al. (*2007*), implique la *« conception de programmes d'enseignement "sur mesure" au cas par cas, métier par métier »*

qui insistent sur la nécessité de concevoir des programmes d'enseignement ajustés à chaque métier ou situation. L'enjeu n'est plus seulement d'enseigner le français de manière générale, mais bien *du français*, dans une logique d'utilisation immédiate, comme le formule D. Lehmann (1993), qui parle d'un apprentissage du français « pour s'en servir ». *« besoin d'apprendre du français et non d'apprendre le français, et de l'apprendre pour s'en servir »*

Dans cette perspective, Mangiante et Parpette (2004) décrivent le FOS comme une approche efficace, destinée à tout apprenant ayant besoin de maîtriser un langage professionnel précis. Ces auteurs insistent sur le caractère intensif de la formation, dicté par des contraintes de temps, ainsi que sur la délimitation stricte des contenus selon les objectifs professionnels visés. Selon eux, la pertinence du FOS réside surtout dans la cohérence entre les besoins des apprenants et les objectifs pédagogiques.

J.-M. Mangiante et C. Parpette (*2004 : 6*) soulignent que :

« Le FOS apparaît comme une approche utile et efficace à l'apprentissage du français dans le cadre d'un domaine particulier. En effet, conçu pour tout apprenant ayant besoin d'acquérir le langage employé au sein d'une profession

qu'il exerce, le FOS analyse les besoins langagiers de l'apprenant et y répond par un enseignement intensif et rapide. L'apprenant est souvent soumis dans ce cas à un temps d'apprentissage limité ; il lui faut donc avoir un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés. »

Ainsi, pour Mangiante et Parpette, le FOS ne constitue pas un domaine distinct du FLE, mais un sous-champ, caractérisé par des limites bien définies en fonction des situations concrètes d'enseignement. Ils affirment que *« le grand intérêt du FOS réside dans la cohérence explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs du cours »* (2004 : 158-159).

Pour Lehmann (1993*: 115*) : *« Le FOS vise la maîtrise restreinte du français, non pour la langue même, mais pour apprendre en français. C'est-à-dire la langue est un moyen pour acquérir des savoir-faire ayant une relation avec la formation visée »*. Le FOS vise une maîtrise fonctionnelle du français, non pas pour la langue elle-même, mais comme outil d'accès à des compétences spécifiques, liées à un domaine d'étude ou à une activité professionnelle. Cette conception utilitaire est également reprise par Cuq (2003), qui rappelle l'origine pragmatique du FOS dans son *Dictionnaire de didactique du FLE/S*.

J.-P. Cuq (*2003 : 63*) le définit comme suit : *« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures »*.

Cette idée est renforcée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (*Cuq, 2003 : 109*), où l'auteur insiste à nouveau sur cette finalité pratique et ciblée.

De ces différentes définitions émerge un consensus : le FOS s'adresse à des apprenants adultes, professionnels ou étudiants, ayant besoin d'acquérir une compétence en français répondant à un objectif immédiat et concret. Dans cette optique, l'analyse des besoins devient la pierre angulaire de tout dispositif FOS. C'est elle qui oriente la sélection des contenus, des méthodes d'enseignement, des supports utilisés et des objectifs pédagogiques visés

Dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques. Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné (Lehmann, 1993) Le FOS est un domaine de la didactique du français qui s'adresse à des apprenants , le plus souvent des adultes ou des professionnels, ayant besoin d'acquérir des compétences linguistiques précises dans un délai relativement court, en lien avec un objectif concret et immédiat. Ce type d'enseignement repose avant tout sur l'identification précise des besoins des apprenants qui constitue le point de départ pour définir les objectifs, les contenus, les méthodes et les supports d'enseignement. L'apprentissage est donc adapté, ciblé et orienté vers une situation réelle d'utilisation de la langue, souvent en contexte professionnel ou universitaire.

2. Les objectifs du FOS

Le FOS vise à satisfaire un besoin linguistique précis, défini dans un contexte professionnel, universitaire ou social. Les objectifs de cet enseignement ciblé peuvent être répartis en plusieurs catégories.

2.1 Objectifs linguistiques spécifiques

L'objectif principal est de doter les apprenants de compétences langagières en lien avec leur domaine professionnel ou disciplinaire. Il s'agit, par exemple, d'apprendre à rédiger un rapport, à comprendre une présentation spécialisée ou à interagir

efficacement en réunion. Le FOS permet également l'acquisition d'un lexique technique et de structures discursives propres à chaque métier ou champ d'étude.

2.2 Objectifs pragmatiques et communicatifs

Le FOS prépare l'apprenant à utiliser la langue dans des situations concrètes : suivre des consignes, écrire des courriels professionnels, interagir avec des collègues ou clients, etc. L'enseignement est donc orienté vers l'efficacité communicationnelle dans l'environnement professionnel ou académique ciblé.

2.3Objectifs méthodologiques

L'approche FOS implique une pédagogie adaptée aux parcours et contraintes des apprenants. L'analyse des besoins permet de construire un programme individualisé, dans lequel l'apprenant joue un rôle actif. Les contenus et modalités d'apprentissage sont choisis pour répondre au plus près aux attentes identifiées, souvent dans un laps de temps restreint.

2.4 Objectifs culturels

Le FOS inclut une dimension interculturelle importante. Il s'agit d'aider l'apprenant à comprendre les usages, les pratiques et les codes socioprofessionnels en contexte francophone. Cette sensibilisation est essentielle pour faciliter l'intégration et éviter les malentendus culturels, en particulier pour les apprenants étrangers.

3. Le champ d'application du FOS

Le FOS s'applique à des situations variées, tant dans les milieux professionnels qu'universitaires. Il vise à répondre aux attentes d'un public hétérogène mais uni par un besoin d'usage spécifique du français.

3.1 Le domaine professionnel

Le FOS est particulièrement utile pour les professionnels évoluant dans des secteurs précis : santé (médecins, infirmiers), droit (avocats, magistrats), ingénierie, tourisme, hôtellerie, diplomatie, commerce, bâtiment, etc. L'enseignement est orienté vers les tâches langagières propres à chaque métier.

3.2 Le domaine universitaire

Dans le contexte académique, on parle souvent de *Français sur Objectifs Universitaires* (FOU). Ce sous-champ du FOS vise à accompagner les étudiants étrangers dans leur parcours universitaire francophone. Il s'agit ici d'apprendre à suivre des cours, comprendre des documents spécialisés, rédiger un mémoire ou encore présenter un exposé oral. L'enseignement est centré sur la compréhension du discours pédagogique et la production d'écrits scientifiques ou professionnels.

Cours 2 : Historique du FOS

Objectif général du cours :

À partir de ce cours, l'apprenant doit être capable de :

- Connaître les grandes étapes historiques de l'émergence du FOS.
- Comprendre l'évolution des approches méthodologiques appliquées au FOS.
- Identifier les ruptures, continuités et influences méthodologiques dans le domaine.
- Situer le FOS dans le champ de la didactique des langues à partir de ses spécificités historiques.

Plan du cours :

- Rappel du cours précédent : définitions, objectifs et champ d'application du FOS
- Origine et contexte d'émergence du FOS
- Place du FOS dans le champ de la didactique du FLE

Déroulement du cours :

À votre avis, à quel moment le FOS a-t-il commencé à se développer ? Dans quel contexte ?

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) ne s'est pas imposé de manière soudaine ni indépendante. Il constitue le résultat d'un long processus de réflexion amorcé il y a plusieurs décennies, autour de la nécessité de concevoir un enseignement du français adapté à des publics adultes ayant des besoins ciblés et urgents dans des domaines professionnels ou académiques précis.

Afin de mieux comprendre la nature et les enjeux du FOS, il est essentiel d'en retracer l'évolution, tant sur le plan terminologique que conceptuel. Cette mise en

perspective historique permettra de saisir comment cette approche s'est construite progressivement au sein de la didactique du français.

Historique du FOS

1. Le français militaire

L'émergence du Français sur Objectifs Spécifiques s'inscrit dans une évolution entamée à partir de la Première Guerre mondiale, période durant laquelle on a ressenti le besoin de former linguistiquement des soldats étrangers intégrés dans l'armée française. Ces derniers, ne maîtrisant pas la langue, devaient pourtant comprendre et exécuter des ordres. Pour répondre à cette nécessité, une commission militaire a été chargée de concevoir un manuel de français à usage militaire. Ce manuel, officialisé par un règlement provisoire en date du 7 juillet 1926, avait pour ambition d'enseigner le français de manière simple et pratique aux soldats dits « indigènes ».

Le contenu du manuel se composait de soixante leçons centrées sur des situations concrètes de la vie militaire, comme les salutations, les tenues, les grades ou encore les activités quotidiennes dans les casernes. L'enseignement s'appuyait sur la méthode directe : les explications en langue maternelle étaient exclues, remplacées par des gestes, des mimiques, et surtout une communication exclusivement orale. Les verbes d'action et un vocabulaire militaire de base (ex. : munitions, ennemi, groupe de combat) étaient mis en avant. Chaque leçon devait permettre l'acquisition d'une douzaine de mots, et à l'issue de la formation, les soldats devaient mémoriser environ 800 mots et expressions utiles à leur vie de caserne.

Les cours étaient dispensés par des officiers de grade de lieutenants ou sous-lieutenants, eux-mêmes formés en amont par leurs supérieurs, les capitaines. Les classes, quant à elles, étaient constituées selon plusieurs critères : le niveau

d'instruction des soldats, les langues ou dialectes qu'ils parlaient, ainsi que l'effectif, limité à vingt personnes pour favoriser l'apprentissage.

Ce qui rend cette initiative tout à fait novatrice pour l'époque, c'est qu'elle ne cherchait pas à transmettre la langue française dans son ensemble, mais uniquement les éléments strictement nécessaires à une fonction précise, dans un temps réduit. C'est là que l'on voit émerger, sans qu'on en ait encore la terminologie, les fondements d'un enseignement « à objectifs spécifiques ».

Brice Poulot mentionne que le général Monhoven, chargé de piloter cette commission, était entouré d'un colonel, de deux médecins militaires, de plusieurs chefs de bataillon et d'un lieutenant. Fait marquant : aucun spécialiste de la langue, ni enseignant, ni linguiste, ne figurait parmi les membres de ce groupe. Pourtant, leur travail a contribué, de manière empirique, à poser les jalons de ce que nous appelons aujourd'hui le FOS.

Une réédition du manuel a vu le jour en 1952 sous une nouvelle appellation : *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français*. Destiné principalement aux soldats africains issus des colonies françaises, ce manuel reste encore aujourd'hui un outil de référence dans le domaine de l'enseignement militaire du français.

2. Le français scientifique et technique

C'est à partir des années 1960 que l'on observe l'apparition d'un courant spécifique dans l'enseignement du français langue étrangère : celui du français scientifique et technique. Cette orientation répondait à un besoin croissant d'apprentissage du français à des fins professionnelles ou universitaires, notamment dans des contextes où la langue française est un outil indispensable à la compréhension de contenus techniques ou scientifiques.

Ce mouvement s'est développé dans un contexte géopolitique particulier, marqué par un recul de l'influence du français sur la scène internationale, notamment face à l'expansion de l'anglais, devenu la langue dominante des échanges scientifiques, économiques et politiques. En réaction à cette perte de prestige, les autorités françaises ont mis en place une politique linguistique offensive, visant à redynamiser l'usage du français dans les milieux spécialisés. L'objectif était de toucher de nouveaux publics : étudiants, chercheurs, techniciens, ayant besoin d'une compétence linguistique ciblée dans des disciplines précises.

L'expression **«** français scientifique et technique **»**, telle que définie par Lehmann (1993 : 41), est l'une des plus anciennes utilisées dans ce domaine. Elle désigne à la fois des variétés linguistiques adaptées à des contextes spécialisés et les publics auxquels ces variétés s'adressent. Toutefois, Lehmann précise que cette notion ne renvoie pas à une méthode d'enseignement particulière.

Parmi les publics concernés figurent notamment les boursiers du gouvernement français, qui bénéficiaient d'une formation linguistique structurée en quatre étapes, inspirée de la méthode audio-visuelle SGAV, très en vogue à l'époque. Les deux premières phases de l'apprentissage portaient sur le « *français fondamental* **»**, tandis que les deux suivantes introduisaient progressivement les apprenants à la langue spécialisée correspondant à leur domaine.

Le français fondamental, élaboré dans les années 1950, repose sur une sélection rigoureuse des mots les plus fréquents dans la langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Une grande enquête linguistique menée à cette époque avait permis d'identifier un vocabulaire de base restreint mais suffisant pour communiquer efficacement. Ce corpus comprenait environ 270 mots grammaticaux, 380 noms, 200 verbes, 100 adjectifs et 50 autres mots de nature diverse.

Ce socle lexical, appelé français fondamental, était structuré en deux niveaux : un premier degré (FF1) contenant moins de 1500 mots, et un second (FF2) avec environ 1700 mots supplémentaires. Une commission réunissant des experts en pédagogie et en grammaire a conçu ces listes afin de rendre l'enseignement du français aux étrangers plus accessible.

Dans cette optique, l'accent a été mis sur l'apprentissage du lexique de spécialité**,** la priorité étant donnée aux termes techniques propres aux domaines étudiés. Cependant, cette approche n'a pas échappé aux critiques déjà formulées à l'égard de la méthode SGAV. On lui a notamment reproché d'accorder la priorité à l'oral et au lexique au détriment de l'écrit, d'utiliser des supports peu authentiques et d'adopter une progression pédagogique.

3. Le français instrumental

Alors que le « français scientifique et technique » entamait son déclin en France dans les années soixante-dix, un nouveau courant didactique voyait le jour de l'autre côté de l'Atlantique, plus précisément en Amérique latine : le français instrumental. Cette nouvelle approche considérait la langue française avant tout comme un outil d'accès au savoir, destiné à faciliter la lecture et la compréhension de documents spécialisés, notamment pour un public universitaire.

G. Holtzer (2004 : 8-24) définit le français instrumental comme *« une forme d'enseignement fonctionnel du français destinée à un public ciblé, les étudiants universitaires, axée sur des activités spécifiques, notamment la lecture de documents spécialisés, et visant des objectifs précis, tels que l'accès à l'information scientifique et, plus largement, à la connaissance ».*

Dans cette perspective, l'accent est mis sur le développement des compétences de lecture. Pour répondre aux besoins spécifiques de leurs apprenants, les enseignants conçoivent leurs propres supports pédagogiques, en tenant compte du niveau

linguistique des étudiants et de leurs connaissances antérieures sur les thématiques abordées.

Le choix des textes suit une logique progressive : on commence par des documents simples pour aller vers des textes plus complexes, en mobilisant des techniques de lecture globale qui privilégient la compréhension du sens général plutôt que la traduction mot à mot. Cette démarche vise plusieurs compétences clés : thématique, discursive, textuelle, linguistique et stratégique.

Cependant, cette approche n'a pas échappé à la critique. On lui reproche en effet de se concentrer quasi exclusivement en mettant l'accent sur la compréhension de l'écrit, tout en délaissant les compétences orales telles que la compréhension et l'expression orales. En adaptant strictement les contenus aux besoins immédiats du public spécialisé, le français instrumental laisse peu de place au développement global des compétences communicatives.

4. Le français fonctionnel

Introduit en 1974, le français fonctionnel s'inscrit dans un contexte caractérisé par par la crise économique et le choc pétrolier, événements qui ont entraîné une réduction des budgets consacrés à la diffusion de la langue française à l'international. Face à ces contraintes, le Ministère français des Affaires étrangères a cherché à réorienter sa politique linguistique pour toucher de nouveaux publics, au-delà du seul champ littéraire, en valorisant les usages scientifiques et techniques de la langue. Le mot d'ordre était alors : « *La culture n'est pas seulement littéraire, mais aussi scientifique »*

C'est à Louis Porcher que l'on doit l'introduction du terme *français fonctionnel*, utilisé pour la première fois dans son article intitulé *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*. Selon lui (Porcher, 1976 : 66), le français fonctionnel désigne « tout ce qui ne relève pas du français général. Il met en lumière les usages spécialisés de la

langue : les discours des sciences, des techniques, de l'économie, bref, tout ce qui échappe à la sphère littéraire ou touristique ».

Ce type d'enseignement se caractérise par une attention particulière portée aux besoins des apprenants**,** lesquels sont analysés et transformés en **objectifs** d'apprentissage concrets. Il s'agit donc d'une approche fondée sur l'étude de situations de communication authentiques, en lien avec des contraintes réelles telles que le temps de formation, l'encadrement ou les ressources disponibles.

Le français fonctionnel introduit ainsi un changement profond dans la méthodologie didactique**,** en plaçant l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Cette nouvelle approche marque une rupture avec les méthodes audiovisuelles dominantes de l'époque, dont elle remet en cause les fondements. Louis Porcher résume bien cette évolution en affirmant : « Il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français » (1976 : 66).

Ce renouveau méthodologique a contribué à poser les bases de ce qui deviendra plus tard l'approche communicative, en recentrant l'enseignement du français sur des usages concrets, contextualisés et adaptés aux besoins spécifiques des publics. Le FOS réapparaîtra dans cette continuité quelques années plus tard.

Cours 3 : Historique du FOS (Suite)

Objectif général du cours :

À partir de ce cours, l'apprenant doit être capable de :

- Connaître les grandes étapes historiques de l'émergence du FOS.
- Comprendre l'évolution des approches méthodologiques appliquées au FOS.
- Identifier les ruptures, continuités et influences méthodologiques dans le domaine.
- Situer le FOS dans le champ de la didactique des langues à partir de ses spécificités historiques.

4. Du français fondamental au français sur objectifs spécifiques : mutations méthodologiques et enjeux culturels

À partir des années 1980, on observe un essoufflement du dialogue entre les orientations politiques en matière de langue et les réponses proposées par la didactique du français. Cette période marque un moment de recul**,** où s'ouvre un débat de fond : faut-il poursuivre dans la voie du français fondamental, centré sur les besoins fonctionnels et pratiques des apprenants, ou bien revenir à un enseignement du français ancré dans une perspective culturelle ?

Pour certains observateurs, l'adoption massive du français fonctionnel a contribué à une forme d**'**appauvrissement linguistique et culturel, risquant de dénaturer la mission éducative de la langue française en l'éloignant de ses valeurs humanistes. En effet, le français a longtemps été perçu comme le vecteur d'une culture, d'un patrimoine et d'un projet de civilisation, et non seulement comme un outil de communication utilitaire.

Cependant, cette crise a aussi été l'occasion d'un renouvellement méthodologique**.** Trois évolutions majeures vont contribuer à réorienter la didactique :

- L’intérêt croissant pour les documents authentiques**,**
- L’apport de la linguistique pragmatique,
- Et l’émergence de la sociolinguistique en didactique**.**

Ces transformations vont permettre de dépasser les limites d’un enseignement purement fonctionnel et de favoriser une approche plus contextualisée, plus proche des réalités sociales et professionnelles des apprenants. C’est dans ce contexte qu’émerge le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), qui vient répondre à des besoins concrets, contextualisés et variés.

Le triomphe du courant communicatif accompagne cette mutation : on ne conçoit plus l’apprentissage du français comme l’acquisition d’un code abstrait, mais comme une capacité à interagir dans des situations réelles, ancrées dans un domaine professionnel ou social précis**.** Le FOS s’inscrit ainsi dans un double mouvement : il hérite des préoccupations fonctionnelles du français fondamental tout en intégrant une dimension pragmatique, sociolinguistique et communicationnelle plus poussée, répondant aux attentes nouvelles du monde contemporain.

5. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

L’idée d’enseigner le français langue étrangère à des publics spécifiques n’est pas nouvelle, mais elle n’a longtemps bénéficié d’aucune appellation claire et consensuelle. De nombreuses dénominations ont été proposées, notamment dans la seconde moitié du XXe siècle : *langues de spécialité*, *français fonctionnel*, *français instrumental*, *enseignement fonctionnel du français*, *langues spécialisées*, etc. Ce n’est qu’au XXIe siècle que l’expression Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s’impose véritablement, mettant fin à cette instabilité terminologique.

C’est dans les années quatre-vingt-dix qu’émerge cette approche sous son appellation actuelle, calquée sur l’expression anglaise English for Specific Purposes (ESP), popularisée par Hutchinson et Waters. D’abord abrégé en FSOS, le terme se

stabilise finalement sous la forme FOS, qui regroupe et remplace les appellations antérieures tout en apportant une assise théorique plus solide.

Le FOS s'adresse à un public qui, bien que non spécialiste en langue française, a besoin de maîtriser cette langue dans un cadre professionnel ou fonctionnel précis : guides touristiques, professionnels de santé, banquiers, etc. L'apprentissage du français se fait alors dans une optique clairement définie, orientée vers la réalisation d**'**objectifs concrets liés à l'activité ou au métier de l'apprenant. Il convient de rappeler que même l'enseignement du français dit « général » poursuit des objectifs pédagogiques, car aucun apprentissage linguistique ne se fait sans finalité.

L'approche FOS repose ainsi sur une finalité utilitaire, centrée sur les besoins spécifiques du public cible. Elle vise à permettre aux apprenants d'accomplir une tâche précise dans un domaine donné. Les cours de FOS ont pour vocation de les outiller pour mieux s'insérer dans le monde professionnel, et parfois même, de favoriser leur évolution de carrière**.**

Dans cette logique, le FOS est souvent perçu comme un investissement stratégique pour l'apprenant, à la différence du français de spécialité, qui s'attache davantage à la maîtrise du discours propre à une discipline – avec un accent marqué sur le lexique et les genres textuels – et qui s'adresse à un public plus large partageant un même champ professionnel.

Le FOS, en revanche, répond à des demandes précises**,** formulées à la carte, et ne peut donc se fonder sur un programme standardisé. Il s'agit d'un dispositif « sur mesure » qui se construit à partir **de** l'analyse fine des besoins d'un public donné. Cette spécificité explique qu'il existe autant de formes de FOS qu'il y a de spécialités, de métiers ou de profils d'apprenants.

Comme le souligne Richer (2011 : 23), le FOS s'appuie sur « *une méthodologie propre, fondée sur une véritable ingénierie de formation reposant sur l'analyse des*

besoins du public et la définition d'objectifs précis en lien avec ces besoins ». Il ne s'agit donc pas seulement d'un enseignement de la langue, mais d'un projet de formation contextualisé, élaboré pour répondre à une situation de communication professionnelle ou académique particulière.

6. Le français sur objectifs universitaires

Le développement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a progressivement donné lieu à l'apparition de sous-domaines spécialisés, parmi lesquels le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Cette branche s'est imposée comme une réponse aux besoins spécifiques d'un public en constante évolution : celui des étudiants étrangers inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur francophones.

Depuis les années 1990, le nombre d'étudiants internationaux fréquentant les universités françaises a connu une croissance significative. Autrefois perçue comme marginale, cette population est désormais au centre des préoccupations institutionnelles. Comme l'a souligné Cuq, cette prise de conscience s'inscrit dans un contexte de mondialisation, de massification de l'enseignement supérieur, et de multiplication des mobilités étudiantes. Ces dynamiques ont transformé la présence des étudiants étrangers en un enjeu majeur du rayonnement des établissements universitaires.

C'est dans cette perspective que le FOU s'est affirmé comme un domaine à part entière. Il vise à préparer les apprenants à poursuivre leurs études dans des environnements francophones, en leur fournissant les compétences linguistiques, méthodologiques et culturelles nécessaires à leur intégration académique. Il s'adresse prioritairement à des étudiants étrangers inscrits, ou en voie de l'être, dans des formations universitaires dispensées en français.

Selon la définition proposée par Mourlhon-Dallies (2011 : 135), le FOU constitue une appellation dérivée du FOS, dont il reprend les fondements méthodologiques

tout en les adaptant au contexte universitaire. Il s'agit d'un enseignement du français destiné à des apprenants engagés dans un cursus universitaire en langue française, avec des exigences communicationnelles spécifiques au milieu académique.

La même auteure identifie trois catégories principales d'apprenants concernés par le FOU :

- les étudiants en immersion, c'est-à-dire évoluant dans un environnement où
- le français est la langue sociale dominante ;
- ceux en préparation intensive dans leur pays d'origine ; et ceux évoluant dans des contextes de plurilinguisme.

Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011 : 41) plaident pour l'usage du singulier lorsqu'il est question de FOU, dans la mesure où il renvoie à un objectif unique : l'acquisition de la compétence universitaire. D'autres chercheurs, comme Mourlhon-Dallies (2012 : 134), préfèrent toutefois employer le pluriel pour rendre compte de la diversité des situations d'enseignement et d'apprentissage qui relèvent du champ universitaire.

- Le FOU regroupe ainsi plusieurs dimensions complémentaires :
- le français académique, qui permet à l'étudiant de réaliser les tâches attendues dans un cadre universitaire ;
- le français langue seconde, en lien avec les échanges administratifs et sociaux ;
- le français pour l'intégration universitaire, centré sur les pratiques culturelles et relationnelles spécifiques à l'université ;
- et une part de français de spécialité, en fonction de la discipline choisie par l'étudiant.

Toutes ces composantes doivent être prises en charge dans un laps de temps souvent réduit, ce qui implique une méthodologie adaptée et efficiente. La démarche du FOU, selon Mangiante et Parpette (2011 : 42), repose sur quatre axes fondamentaux : la langue, la méthodologie universitaire, la culture et l'environnement institutionnel.

Toutefois, les auteurs mettent en évidence que les formations se heurtent fréquemment à des contraintes liées au temps, aux ressources humaines et aux moyens financiers. Il devient donc indispensable d'opérer des choix pédagogiques éclairés, fondés sur une évaluation précise des besoins des apprenants, afin d'établir des priorités en fonction des situations les plus urgentes.

Si la méthodologie du FOS constitue une base solide, elle ne peut être transposée telle quelle au contexte universitaire. Le public du FOU est en effet hétérogène, avec des niveaux de langue variés et des parcours divers, ce qui rend impossible une approche strictement homogène. Il est donc indispensable d'adapter les principes du FOS à la réalité universitaire.

Le FOU se présente ainsi comme une déclinaison contextualisée du FOS, pensée pour prendre en compte les contraintes institutionnelles tout en assurant un accompagnement linguistique et méthodologique adapté. Il vise à faciliter l'insertion et la réussite académique des étudiants en leur permettant de développer une compétence universitaire complète, alliant savoirs disciplinaires, maîtrise langagière, méthodologie d'étude et compréhension des normes culturelles et des règles institutionnelles caractéristiques de l'enseignement supérieur francophone.

7. Le français langue professionnelle (FLP)

Le français langue professionnelle (FLP) renvoie à une démarche d'enseignement du français spécifiquement conçue pour des personnes amenées à exercer leur activité professionnelle exclusivement en langue française. Ce type de formation

s’adresse à des individus qui doivent non seulement utiliser le français dans la réalisation technique de leur métier, mais également dans l’ensemble des interactions professionnelles associées : communication entre collègues, rédaction de documents officiels, compréhension des textes juridiques liés à la profession, etc. Même si certaines tâches peuvent occasionnellement être accomplies en d’autres langues , notamment celles des clients ou partenaires étrangers, le français demeure la langue principale du contexte de travail.

L’intérêt pour le FLP est apparu dans un contexte où les besoins du monde du travail ont fortement évolué, notamment sous l’effet de mutations économiques et sociales. La maîtrise du français est désormais perçue comme une composante essentielle de la compétence professionnelle, tant par les employeurs que par les instances politiques. Ces dernières considèrent d’ailleurs que l’apprentissage du français professionnel constitue non seulement un outil d’efficacité dans le travail, mais aussi un droit fondamental pour favoriser l’intégration des travailleurs dans leur environnement socio-professionnel.

C’est dans cette logique que plusieurs institutions ont développé, à partir de 2006, des certifications Particulièrement axées sur le Français sur Objectifs Professionnels (FLP), certaines institutions, comme la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris (CCIP), offrent une large palette de certifications conçues pour répondre à des besoins professionnels spécifiques. On peut citer le Certificat de Français Professionnel 1 et 2 (CFP1 et CFP2), le Diplôme de Français Médical (DFM), ainsi que les Diplômes de Français des Affaires (DFA1 et DFA2). D'autres certifications ciblent des domaines plus spécifiques, comme le Certificat de Français du Secrétariat (CFS), le Certificat de Français du Tourisme et de l’Hôtellerie (CFTH), ou encore le Certificat de Français Juridique (CFJ), chacun répondant à des besoins linguistiques propres à une profession donnée.

TD

Activité

En vous appuyant sur les repères historiques du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), réalisez une frise chronologique mettant en évidence les moments clés de son évolution, les concepts fondateurs, ainsi que les contributions majeures des chercheurs dans ce domaine.

Cours 4 : Distinction Français général et FOS

Objectif général du cours

À l'issue du cours, l'apprenant doit être capable de :

- distinguer clairement le FOS du français général, tant au niveau des objectifs que de la méthodologie .

Plan du cours

- Rappel du cours précédent

- Définition du Français Général (FG)
- Définition du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)
- Différences entre FOS et FG : tableau comparatif
- Implications didactiques de la distinction FOS/FG
- Exemples concrets de séquences en FG et FOS
- FOS et Français de spécialité

Déroulement du cours

Qu'est-ce que le Français Général (FG) ?

Qu'est-ce que le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ?

Quelle est la différence entre le FG et le FOS ?

Quelles sont les convergences et les divergences entre le FOS et le FG ?

Quelle est la différence entre FOS et français de spécialité ?

Quelles sont les convergences et les divergences entre le FOS et le français de spécialité ?

1. Le FOS et le FG

La notion de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a fait l'objet de nombreuses discussions dans le champ du FLE, au point de faire l'objet de deux rencontres importantes organisées par l'ASDIFLE en 2002, sous le titre provocateur : *« Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? »*. La réponse, sans surprise, est évidente : tout enseignement de langue poursuit des objectifs, qu'ils soient formulés de manière explicite ou non.

C’est précisément cette évidence qui amène à clarifier les articulations possibles entre le FOS et le FLE, afin de mieux cerner la portée de cette dénomination.

Le FOS fait partie intégrante du domaine de la didactique du français langue étrangère. Il constitue toutefois une branche spécifique, née de la distinction entre deux grands cadres d’enseignement des langues étrangères.

Le premier contexte, le plus répandu, correspond à un enseignement institutionnel, souvent intégré au cursus scolaire dès le primaire ou le secondaire. Dans ce cas, l’enseignement du français relève d’une logique généraliste. Il est dispensé quelques heures par semaine et vise la formation globale de l’élève, au même titre que d’autres disciplines comme l’histoire, les mathématiques ou l’anglais. Ce type d’apprentissage est qualifié de français général.

Le second contexte concerne des apprenants engagés dans une démarche motivée par un besoin clairement identifié, souvent lié à une activité professionnelle ou à un projet universitaire. Ce public cherche à acquérir une compétence linguistique en lien direct avec une pratique concrète. Le français devient alors un outil de communication fonctionnel au service d’un objectif précis. Le FOS répond à ces attentes ciblées par un enseignement pragmatique, conçu pour des situations authentiques et spécialisées.

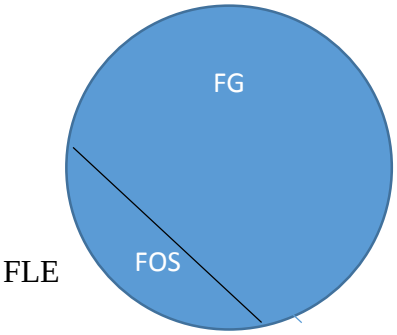
Dans ce type de formation, l’apprentissage du français ne vise pas à développer une culture générale ni à approfondir la connaissance de la langue pour elle-même. Il s’agit plutôt de permettre aux apprenants d’agir efficacement dans des situations précises, qu’il s’agisse d’interagir avec des patients, de comprendre un protocole technique ou de rédiger un compte-rendu professionnel. Le français est ici envisagé comme un moyen d’action, un instrument au service de l’activité.

1.1 Français général et FOS : mise en perspective

Le terme « français général » est apparu en réaction à l'émergence du FOS. Il permet de désigner ce qui constituait jusque-là l'enseignement traditionnel du FLE : une approche large, culturelle et ouverte, sans finalité professionnelle immédiate.

Pour mieux comprendre ce qui différencie ces deux approches, il est utile de s'appuyer sur la comparaison proposée par Mangiante et Parpette en 2004, qui permet de mettre en lumière leurs spécificités respectives.

« *L'émergence du FOS comme sous-champ du FLE/S et le large usage qui est fait de son appellation ont impliqué « par effet de nécessaire complémentarité» l'apparition de la dénomination « français général » (désormais FG) qui désigne alors « toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS* » (Mangiante & Parpette, 2004 .153).



L'apparition du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) en tant que domaine spécifique au sein du Français Langue Étrangère (FLE) ou du Français Langue Seconde (FLS) a conduit, par une logique de complémentarité, à la création de l'expression « français général » (souvent abrégé FG). Cette appellation est désormais utilisée pour désigner tout ce qui, dans le champ du FLE, ne relève pas du FOS. Autrement dit, le français général regroupe les pratiques d'enseignement qui ne visent pas un objectif professionnel ou spécialisé mais relèvent d'un apprentissage plus global et transversal de la langue.

1.2 Principales divergences entre FOS et français général

Même si le français général et le FOS partagent certaines bases communes (comme le recours à l'approche communicative ou l'ancrage dans le Cadre européen commun de référence pour les langues), plusieurs différences notables existent :

FRANÇAIS GÉNÉRAL	**FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE**
1. Objectif large	**1.** Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	**2.** Formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de Compétence	**3.** Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	**4.** Contenus nouveaux, à priori non maîtrisé par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	**5.** Contacts avec les acteurs du milieu Etudié
6. Matériel existant	**6.** Matériel à élaborer
7. Activités didactiques	

Tableau distinctif entre le français général et le FOS
J-M. MANGIANTE et C. PARPETTE (2004 : 5)

La comparaison entre le FOS et le français général repose sur des critères d'ordre global. Toutefois, ces critères ne sont pas figés : ils peuvent varier selon les contextes, et les distinctions entre les deux approches peuvent alors s'atténuer.

La comparaison entre le FOS et le français général repose sur des critères généraux. Toutefois, ces critères peuvent se moduler selon les contextes, et les différences entre les deux approches peuvent alors s'atténuer.

Prenons deux situations concrètes : d'une part, un enseignant de français intervenant dans un établissement scolaire algérien au niveau secondaire (ou primaire), et d'autre part, un formateur chargé d'enseigner le français à des étudiants en technologie qui souhaitent consulter une documentation spécialisée en langue française.

Dans le premier cas, l'enseignement relève du français général. L'enseignant suit un programme officiel intégré dans le cursus scolaire, avec une progression planifiée sur plusieurs années. Le public est hétérogène, généralement jeune, et l'objectif est global : développer une compétence générale en langue française dans une logique de formation de la personne. Le matériel utilisé repose sur des manuels scolaires standardisés et les contenus sont pensés pour une durée d'apprentissage étalée dans le temps. Le rôle de l'enseignant consiste à appliquer une méthode didactique établie et à évaluer la maîtrise linguistique globale.

Dans le second cas, on se situe clairement dans une logique de FOS. Le formateur doit concevoir un programme sur mesure, en lien direct avec les objectifs définis par les apprenants : comprendre et exploiter une documentation en technologie en français. Le public est ici homogène, constitué d'étudiants ayant un même projet de formation, avec des attentes précises et une motivation souvent plus marquée. L'apprentissage s'inscrit dans une durée limitée, souvent courte, et mobilise des supports authentiques issus du domaine de spécialité (articles qui portent sur le domaine de la technologie, rapports, etc.). Le rôle du formateur dépasse la simple transmission de la langue pour inclure l'analyse des besoins et l'adaptation permanente des contenus.

Ces deux exemples illustrent les divergences majeures entre FOS et français général, comme exposé dans le tableau comparatif : spécificité des objectifs, nature du public, durée de formation, choix des supports, implication pédagogique, etc.

Néanmoins, la frontière entre ces deux approches n'est pas toujours étanche. Par exemple, un enseignant de français général particulièrement impliqué peut varier ses supports en recourant à des documents authentiques, tels que la presse écrite ou les affiches publicitaires. Par cette initiative, il adopte une posture proche de celle d'un formateur FOS, centrée sur l'usage réel de la langue dans des situations concrètes.

Inversement, un formateur FOS peut être confronté à une situation où il doit élaborer un programme pour un public qu'il ne connaît pas encore ; par exemple, former des médecins chinois sans information préalable sur leurs attentes précises. Dans ce cas, il se voit contraint d'adopter une démarche comparable à celle d'un enseignant de français général : construire une formation à partir d'un canevas préétabli, sans véritable analyse de besoins.

Ces exemples montrent bien que si les deux approches présentent des caractéristiques distinctes, il existe des zones de recoupement dans la pratique. Cela nous amène à conclure que français général et FOS, bien qu'issus de logiques différentes, peuvent parfois converger dans leurs méthodes et leurs objectifs pédagogiques.

1.3 Les similitudes entre le FOS et le français général

Comme indiqué plus haut, bien que le FOS et le français général présentent de nombreuses différences, ils partagent également un ensemble de caractéristiques fondamentales. Ces points communs témoignent d'une filiation méthodologique et pédagogique indéniable.

a. Un enseignement orienté vers les besoins de communication des apprenants

Depuis les années 1970, l'enseignement du français langue étrangère a progressivement évolué vers une approche centrée sur la communication réelle. La langue y est conçue non plus comme un simple système grammatical, mais comme

un outil au service des interactions sociales. Les méthodes pédagogiques mettent en avant des contextes issus de la vie courante, auxquels les apprenants peuvent être concrètement confrontés avec pour objectif de leur permettre de communiquer de manière efficace dans un environnement francophone.

Cette logique s'applique également au FOS, où l'analyse des besoins constitue une étape incontournable dans la conception du programme. La principale distinction réside dans la nature de ces besoins : ils sont d'ordre professionnel ou universitaire, et donc plus spécifiques. L'enseignant en FOS doit élaborer une formation ciblée, capable de répondre à des objectifs précis, dans un cadre temporel souvent limité.

b. Une visée commune : développer une compétence de communication globale
Dans les deux approches, l'objectif ne se limite pas à l'enseignement des règles linguistiques, mais vise à former des apprenants capables d'adapter leur discours en fonction des situations de communication. Le français général cherche à sensibiliser les apprenants à prendre en compte les divers éléments qui caractérisent une situation de communication, comme le cadre spatio-temporel, les participants, le niveau de langue utilisé ou encore les objectifs de l'échange.
Le FOS poursuit le même objectif, avec une portée plus restreinte : il se concentre sur les contextes propres au domaine d'activité des apprenants (médical, juridique, économique, etc.). Les compétences développées restent néanmoins communicatives, bien qu'elles soient ancrées dans un cadre professionnel ou académique spécifique.

c. Une attention particulière à la dimension culturelle
Dans l'enseignement du français général, la culture occupe une place importante, à travers la diversité des documents et des thèmes abordés. Cette ouverture culturelle favorise la découverte de la société française et francophone dans sa globalité, en intégrant des phénomènes sociaux, historiques ou artistiques.
En FOS également, l'aspect culturel est fondamental. Il s'agit moins ici de

transmettre une culture générale que de préparer l'apprenant à naviguer dans des univers professionnels étrangers, avec leurs codes implicites et leurs logiques organisationnelles. Ne pas tenir compte de ces éléments peut provoquer des incompréhensions, même en présence d'une bonne maîtrise linguistique. La formation prendra donc en compte des aspects comme la hiérarchie, les relations au sein d'une entreprise ou les usages dans une université étrangère. Dans ce sens, l'enseignant FOS se doit d'opérer un véritable travail d'acculturation pour guider les apprenants dans leur propre processus d'adaptation interculturelle. Comme l'évoque LEHMANN (1993 :13) : *« L'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là. »*

d. Le recours aux discours authentiques

A l'ère de l'approche communicative, l'usage de documents authentiques est devenu central dans les cours de FLE : articles de presse, extraits de films, pièces de théâtre ou encore bandes dessinées permettent d'ancrer l'apprentissage dans une réalité linguistique concrète.

Cette même orientation prévaut dans le FOS, où il est souvent indispensable de créer les supports pédagogiques à partir de documents authentiques recueillis sur le terrain. L'enseignant ne peut se contenter de ressources génériques ; il doit collecter, classer et adapter du matériel issu du monde professionnel visé. Ce processus garantit la pertinence des contenus proposés et rapproche les apprenants des situations réelles qu'ils rencontreront dans leur domaine.
L'approche communicative, au cœur du FLE comme du FOS, cherche à recréer en classe des échanges vivants, proches de ceux de la vie quotidienne ou professionnelle. Les interactions entre pairs sont privilégiées, notamment à travers

des travaux en groupe où les apprenants collaborent pour résoudre une tâche ou produire un projet.

C'est dans cette perspective que Mangiante et Parpette (2004 : 159) affirment : *« Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE, il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable, et, qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie communicative consiste sans doute à se pencher sur la mise en place d'un programme FOS. »*

Conclusion

Le FOS ne s'oppose pas au français général, il en constitue une extension spécialisée, adaptée à des contextes d'usage précis. Il impose un changement de posture didactique : au lieu de suivre un programme standard, l'enseignant conçoit des contenus à partir des besoins réels des apprenants. L'objectif n'est plus la maîtrise globale de la langue, mais l'efficacité linguistique dans des situations concrètes, avec des outils adaptés et une pédagogie ciblée.

2. Le FOS et le français de spécialité

La différenciation entre le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et le français de spécialité a fait l'objet d'une clarification nette et structurante par J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004), une clarification que souligne également F. Mourlhon-Dallies (2006) en affirmant qu'ils ont « distingué définitivement […] la frontière entre le français de spécialité et le FOS ».

À l'origine, c'est le terme *français de spécialité* qui a été utilisé pour désigner des approches pédagogiques visant un public spécifique, engagé dans un apprentissage du français pour des finalités professionnelles ou académiques. Ce terme met

l'accent sur la branche d'activité ou le domaine professionnel concerné : on parle alors de *français médical*, *français juridique*, *français du tourisme*, etc. Cette désignation s'avère pratique dès lors que la formation est clairement inscrite dans un champ professionnel identifiable.

Cependant, comme le précisent Mangiante et Parpette (2004 : 16-17), cette appellation ne couvre pas toutes les configurations possibles. Le terme de FOS, selon eux, présente un avantage : il permet d'englober aussi bien des situations ancrées dans une spécialité que d'autres, plus transversales, qui ne relèvent pas d'un domaine professionnel en particulier. Il est donc mieux adapté lorsque l'objectif est de développer des compétences communes à plusieurs disciplines, sans nécessairement s'enfermer dans une logique sectorielle.

Un exemple concret se trouve dans certaines universités qui proposent des cours de langue aux étudiants non francophones pour faciliter leur intégration académique. Pour des raisons budgétaires, il n'est pas possible d'offrir un cours de français spécifique à chaque filière. Les étudiants sont donc réunis, quelles que soient leurs spécialités, autour d'objectifs communs : améliorer la compréhension orale de conférences, apprendre à prendre des notes, travailler sur des documents accessibles à tous. Dans ces cas-là, l'enseignement ne se réfère pas à un champ disciplinaire précis, mais à des compétences transversales, incluant souvent une dimension culturelle.

Ainsi, au lieu d'adopter une approche globale d'un domaine professionnel qui s'adresse à un public large et diversifié, comme c'est le cas avec le français de spécialité, le FOS repose sur une logique individualisée : il s'élabore *au cas par cas*, métier par métier, selon les besoins exprimés par un public bien identifié.

Le français de spécialité reflète la diversité d'un secteur : par exemple, un manuel de français du tourisme peut traiter des situations liées à l'hôtellerie, à la

restauration, au travail des agences de voyage ou encore au rôle des guides touristiques. Ces ouvrages sont publiés parce qu'ils visent un public relativement large. En revanche, les formations de FOS, conçues pour des métiers très précis, la publication de ces travaux demeure rare, en raison de la singularité des apprenants concernés et des situations d'enseignement spécifiques.

TD

Activité 1

À partir du cours et du tableau de Mangiante & Parpette (2004), complétez les cases manquantes en justifiant vos choix. Ensuite, illustrez chaque point par un exemple concret.

Critères	**Français Général (FG)**	**Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)**
Objectif		
Public cible		
Durée de la formation		
Supports pédagogiques		
Méthodologie		
Rôle de l'enseignant		

Activité 2

En binômes, analysez les deux fiches selon les critères suivants (fiche d'un manuel scolaire et une fiche d'un manuel FOS) :

- Finalité de la séquence
- Profil des apprenants
- Compétences visées
- Supports utilisés
- Tâches proposées

À partir du cours et du tableau de Mangiante & Parpette (2004), complétez les cases manquantes en justifiant vos choix. Ensuite, illustrez chaque point par un exemple concret.

Critères	**Français Général (FG)**	**Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)**
Objectif		
Public cible		
Durée de la formation		
Supports pédagogiques		
Méthodologie		
Rôle de l'enseignant		

Cours 5 : L’élaboration d’un programme FOS

Objectif général du cours

À l’issue du cours, l’apprenant doit être capable de :

comprendre les principes fondamentaux et les étapes méthodologiques de l’élaboration d’un programme de Français sur Objectif Spécifique (FOS), afin qu’ils soient capables de concevoir une formation linguistique ciblée, fondée sur l’analyse des besoins d’un public précis, dans un domaine professionnel ou académique déterminé.

Plan du cours

Les constituants d’un cours de FOS

Déroulement du cours

À la lumière des notions abordées dans les cours précédents sur le FOS, comment délimiter son champ ?

À la lumière des notions abordées dans les cours précédents sur le FOS, quels vous semblent être les principaux constituants d’un cours de FOS ?

Quels sont, d'après vous, les éléments indispensables à prendre en compte dans la conception d'un cours de FOS ?

1. Comment délimiter le champ du FOS ?

Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) se définit comme un enseignement centré sur des contenus précis, à destination d'un public ayant un besoin particulier à satisfaire dans un délai relativement court. Ce paramètre temporel est fondamental : sans cette contrainte de temps, le FOS n'aurait pas vu le jour. En effet, il est né de l'urgence exprimée par les apprenants eux-mêmes : « J'ai besoin du français dans six mois, un an, ou même tout de suite. » Ce souci d'efficacité et de gain de temps est au cœur de la démarche.

Ainsi, la spécificité du FOS repose sur deux piliers : le besoin clairement identifié et l'urgence. Ce type de formation ne vise pas à couvrir l'ensemble de la langue française, mais à se concentrer uniquement sur les situations de communication réellement utiles aux apprenants dans leur domaine professionnel ou académique. L'objectif est d'identifier précisément les discours à maîtriser, c'est-à-dire les usages concrets de la langue dans des contextes authentiques.

La démarche implique donc une analyse fine des situations de communication : dans quels contextes l'apprenant aura-t-il besoin d'utiliser le français ? Quelles compétences linguistiques devra-t-il mobiliser dans ces situations ? Cela peut concerner l'expression orale ou écrite, la compréhension orale ou écrite, selon les cas.

En fonction de ces besoins, les contenus d'enseignement sont établis : les structures linguistiques, les registres, le lexique, les fonctions langagières... tout en écartant les éléments non pertinents. Cette sélection est guidée par l'usage réel attendu dans le milieu professionnel ou académique ciblé.

Chaque domaine possède ainsi ses propres priorités linguistiques. Par exemple, si l'on s'adresse à un public d'archéologues, l'enseignement mettra l'accent sur l'écrit, plutôt que sur l'oral. Il faudra alors travailler des temps comme le passé simple, ou des structures hypothétiques, très présentes dans les textes de leur spécialité.

C'est cette exigence de pertinence et d'efficacité qui caractérise le FOS. Il s'agit d'une démarche ciblée et pragmatique, qui ne peut fonctionner que si les apprenants sont véritablement concernés par leur besoin et s'engagent dans la formation. Si cette condition n'est pas remplie, la formation risque de susciter de l'ennui ou un rejet. Il est donc indispensable d'expliquer clairement la démarche dès le départ, afin d'assurer l'adhésion des participants.

2. L'élaboration d'un programme de FOS

Mettre en place un programme de Français sur Objectif Spécifique (FOS) représente une tâche complexe et exigeante pour l'enseignant chargé de sa conception. Cette entreprise demande du temps, de l'énergie et une méthode rigoureuse. Pour structurer son travail, le concepteur peut s'appuyer sur la démarche proposée par Mangiante et Parpette.

2.1 La démarche du FOS

La création d'un programme de FOS n'est pas une mission simple. L'enseignant est souvent confronté à un champ professionnel qu'il ne maîtrise pas, ce qui implique pour lui de s'immerger dans un domaine parfois totalement étranger à sa formation initiale. Cette situation le pousse à explorer un univers de connaissances dont il n'est pas spécialiste, dans le but de construire un programme adapté. Toutefois, il n'est pas attendu qu'il devienne un expert de la spécialité concernée. Comme le rappellent Mangiante et Parpette (2004 : 144), *« un enseignant de français médical ou de français des affaires est bien avant tout un enseignant de langue et non un médecin ou un spécialiste de marketing ».*

Par ailleurs, le concepteur rencontre souvent des difficultés liées à l'absence de ressources pédagogiques prêtes à l'emploi. Les manuels généraux du FLE ne correspondent pas aux attentes spécifiques des publics visés par le FOS. L'enseignant se retrouve donc dans l'obligation de créer lui-même son programme ainsi que les supports didactiques nécessaires.

Pour concevoir un programme de FOS cohérent et efficace, il est indispensable de suivre une démarche structurée, qui s'articule autour de cinq étapes essentielles.

Nous allons dans un premier temps présenter brièvement les cinq étapes, avant de les approfondir une à une dans les séances suivantes.

2.1.1 La demande de formation

La première étape part d'une demande explicite provenant d'une entité institutionnelle, universitaire, professionnelle ou organisationnelle. Une fois cette demande formulée, plusieurs éléments doivent être précisés : l'identification du public visé, les objectifs d'apprentissage, la durée de la formation, les créneaux horaires ainsi que les conditions matérielles de mise en œuvre. Une fois ces données clarifiées, le concepteur peut passer à l'étape suivante.

2.1.2 L'analyse des besoins

Cette étape revêt une importance capitale dans la conception d'un programme de FOS. Elle vise à repérer les situations de communication que les apprenants seront susceptibles de rencontrer, afin de déterminer les compétences linguistiques et culturelles qu'ils devront développer. Ce travail s'appuie sur une enquête approfondie de terrain est menée à travers divers outils tels que des entretiens, des questionnaires ou encore des grilles d'observation. Ce processus d'analyse des besoins commence dès la formulation de la demande de formation et se prolonge souvent en parallèle avec les autres phases du projet.

L'enseignant est alors amené à différencier plusieurs catégories de besoins. À ce propos, la classification de Richterich (1973 : 36) peut être mobilisée. Elle distingue :

- **Les besoins objectifs**, qui correspondent à l'écart entre les compétences réellement requises pour accomplir une tâche spécifique et celles que possède déjà l'apprenant. Ils englobent des aspects linguistiques, professionnels, culturels et pédagogiques.
- **Les besoins subjectifs**, qui relèvent davantage des motivations personnelles et des attentes propres à chaque apprenant. Par exemple, un apprenant peut chercher à maîtriser le français pour évoluer dans sa carrière, mais aussi pour des raisons plus personnelles comme le désir de visionner des films francophones ou d'échanger avec des collègues sur des sujets variés. Même s'ils sont parfois moins évidents, ces besoins jouent un rôle essentiel dans la construction d'un parcours de formation en FOS.

2.1.3 La collecte des données

Lorsque l'enseignant chargé de concevoir un programme de FOS ne maîtrise pas les domaines professionnels de ses apprenants, il lui devient indispensable de recueillir des informations fiables, en cohérence avec les hypothèses formulées à partir de l'analyse des besoins. Cette étape est fondamentale, car elle permet à l'enseignant-formateur de mieux comprendre l'univers professionnel ciblé, ses spécificités, ses situations de communication courantes, ses supports écrits et oraux, etc. À ce stade, l'enseignant se transforme en véritable enquêteur de terrain. Il s'immerge dans le secteur visé en assistant à des formations ou à des rencontres professionnelles, en étudiant la documentation technique et en menant des échanges avec les acteurs du terrain. Il découvre ainsi progressivement le lexique propre à la

spécialité. Cette phase de recherche demande un investissement important, tant en temps qu'en énergie.

Comme le rappelle Challe (2004 : 19) : « *Toutefois, le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes.* » Cette remarque met en lumière l'importance de la complémentarité entre les savoirs linguistiques de l'enseignant et les compétences techniques des apprenants. Dans un contexte FOS, l'échange de savoirs favorise l'enrichissement mutuel et permet à chacun de progresser dans la compréhension du domaine de l'autre.

Les sources de données à exploiter sont multiples : documents authentiques, entretiens avec des experts, recueils spécialisés, enregistrements audio et vidéo, presse professionnelle, ressources en ligne, articles techniques, etc.

2.1.4 L'analyse des données

Une fois les données réunies, l'étape suivante consiste à les analyser en vue de leur transformation en matériel pédagogique exploitable. Cette phase d'adaptation tient compte de nombreux paramètres : la diversité des publics, la variété des supports utilisés et les contraintes imposées par l'institution d'accueil (tels que les outils disponibles, l'emploi du temps ou encore les objectifs de programme). J.-P. Cuq et I. Gruca (2008 : 399) soulignent l'importance de cette adaptation : il s'agit de « *prendre en compte aussi bien la pluralité des publics et la diversité des médias que les impératifs imposés par l'institution dans laquelle prend place l'enseignement* ».

Les documents rassemblés sont ainsi sélectionnés et adaptés en fonction du niveau et des besoins des apprenants. L'enseignant peut intervenir à la fois sur le contenu linguistique et culturel, dans le but de faciliter l'appropriation du sens par les apprenants. Il peut, si nécessaire, supprimer certains passages ou reformuler des extraits pour se concentrer sur les éléments essentiels, en lien avec les objectifs pédagogiques.

Toutefois, certaines disciplines, comme le français juridique, ne permettent pas toujours de telles modifications. Dans ce cas, la moindre altération d'un mot ou d'une expression peut en effet entraîner un changement d'interprétation. L'enseignant se contente alors d'expliquer les termes complexes, en ayant recours à la traduction ou à des supports visuels (schémas, illustrations, etc.).

Concevoir un support didactique FOS – qu'il soit écrit ou oral – constitue donc une tâche exigeante, qui demande créativité et rigueur, afin d'adapter des documents authentiques aux attentes et au niveau des apprenants.

2.1.5 L'élaboration didactique

Une fois les données collectées et analysées, le concepteur aborde la dernière étape du processus : la mise en place du dispositif d'enseignement. Il s'agit de définir avec précision les savoirs à transmettre, les documents à exploiter en classe, ainsi que les types d'activités adaptés au public visé. Cette phase repose sur deux interrogations fondamentales qui orientent les choix didactiques : quels contenus faut-il privilégier et de quelle manière les enseigner efficacement ?

Cours 6 : La formulation de la demande

Objectif général

A partir de ce cours l'apprenant doit être capable d':

identifier et analyser les modalités de formulation d'une demande de formation en FOS**,** en distinguant les approches par la demande ciblée (formulée par un commanditaire) et par l'offre généralisée (émise par un centre de langue), afin de leur permettre de concevoir des programmes FOS adaptés aux situations réelles de formation.

Plan du cours

- Définitions et enjeux de la formulation de la demande
- Définition et caractéristiques de la demande ciblée
- Définition et caractéristique de l'offre

Déroulement du cours

Pourquoi est-il essentiel de bien comprendre la nature de la demande avant de concevoir un programme FOS ? Quelles conséquences sur la conception du cours ?

La conception d'un programme de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) peut découler de deux approches bien différentes. Elle peut d'abord répondre à une demande explicite formulée par un client qui identifie un besoin de formation spécifique. Elle peut aussi résulter d'une initiative d'un centre de langues, qui intègre une formation FOS à son catalogue, en s'adressant à un public plus large et non ciblé.

Référons nous à Mangiante et Parpette (2004 :10) qui soulignent que :

« La mise en place d'un programme de FOS peut être le résultat de deux démarches très distinctes. Elle peut répondre à la demande d'un client qui exprime un besoin

de formation ou inversement, être une offre proposée par un centre de langue dans son catalogue de formations à un public large et diffus »

Dans le premier cas, la demande peut être très ciblée, notamment lorsqu'elle s'appuie sur une situation professionnelle réelle ou sur un projet en cours de mise en œuvre.

Ce type de formation peut parfois émerger de façon imprévue, en particulier lorsqu'un accord est conclu entre deux États ou institutions. Comme le souligne QOTB (2009), *« il suffit qu'un pays non francophone signe, par exemple, un accord de formation avec la France dans un domaine donné pour qu'une formation de FOS devienne une nécessité pour mettre en pratique l'accord signé ».*

Dans leur ouvrage *Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Mangianté et Parpette présentent de nombreux exemples concrets de demandes de formation. Parmi ceux-ci, on peut évoquer le cas d'agriculteurs ukrainiens souhaitant effectuer un stage de six mois en France et devant acquérir des compétences en français dans un délai très court avant leur départ.

Agriculteurs ukrainiens

En 1998, des programmes TACIS (Technical Assistance for Community of Independent States) se sont réalisés dans plusieurs régions de la C.E.I. pour aider à restructurer l'agriculture. Parmi ces programmes, figure une action visant l'Ukraine. L'objectif était d'envoyer des agriculteurs ukrainiens en France pour un séjour de six mois dans différentes exploitations agricoles, pour qu'ils puissent en découvrir l'organisation. Pour cela, ils doivent acquérir en un temps très bref une compétence linguistique opérationnelle.

Un autre exemple concerne les étudiants jordaniens en archéologie, intégrés à un programme de développement touristique et d'accompagnement des archéologues,

qui doivent suivre une formation en français centrée sur les métiers de guides touristiques.

Etudiants archéologues

- Des étudiants jordaniens en archéologie ont besoin du français pour accompagner des archéologues français sur les champs de fouilles en Jordanie.

- Autre cas de figure possible : ces étudiants deviendront pour certains d'entre eux guides touristiques et auront à recevoir des groupes de touristes francophones visitant les sites archéologiques en Jordanie.

1. Des demandes ciblées

Il arrive qu'une demande de formation soit formulée de manière très claire, notamment lorsqu'elle est liée à une situation professionnelle concrète ou à un projet en voie de réalisation. Dans ce cas, les besoins sont souvent bien définis et permettent d'élaborer un programme sur mesure, directement en lien avec les tâches à accomplir.

Nous allons présenter dans ce qui suit un exemple d'une demande ciblée, issue d'un partenariat institutionnel, qui illustre clairement les caractéristiques d'une formation en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) répondant à un besoin précis et contextualisé.

« Dans le cadre d'un partenariat entre des établissements d'enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest et des universités francophones européennes, un programme de mobilité a été mis en place pour permettre à des ingénieurs en environnement d'intégrer des masters spécialisés en France. Chaque année, une cinquantaine de professionnels issus de ministères, d'ONG ou d'agences nationales de développement durable bénéficient de cette opportunité. Afin de les préparer à la poursuite de leurs études et à leur immersion dans un environnement académique francophone, ces bénéficiaires suivent, dans leur pays d'origine, une formation

intensive en français d'une durée de 350 à 450 heures, axée sur les compétences langagières nécessaires dans leur futur domaine d'études. »

Voici les éléments clés de la demande ciblée

1. Le contexte institutionnel

- Type de partenariat : coopération entre établissements d'enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest et universités francophones européennes
- Cadre du programme : programme de mobilité universitaire

2. Le public visé

- Profil : ingénieurs en environnement
- Statut professionnel : professionnels en activité, issus de ministères, d'ONG ou d'agences nationales de développement durable
- Nombre : une cinquantaine chaque année

3. L'objectif de la formation :

- Finalité : intégrer des masters spécialisés en France
- But linguistique : les préparer à poursuivre leurs études et à s'adapter à un environnement académique francophone

4. Le dispositif de formation linguistique :

- Lieu : dans leur pays d'origine
- Durée : entre 350 et 450 heures
- Type de formation : formation intensive en français
- Contenu pédagogique : centrée sur les compétences langagières nécessaires dans leur futur domaine d'études (environnement)

Toute demande de formation clairement formulée doit comporter un certain nombre d'informations essentielles, telles que l'identité du commanditaire, le niveau initial des apprenants, le lieu prévu pour la formation, le nombre de participants, les objectifs pédagogiques visés, le motif de la demande, la durée envisagée ainsi que l'offre tarifaire.

Dans le deuxième cas la demande n'est pas ciblée, il s'agit donc d'une offre.

2. Des offres sans demande précise

De nombreux centres de langue, tels que les Alliances françaises ou les Instituts français, proposent des formations en français de spécialité, notamment dans les domaines médical ou juridique. Ces cours ne répondent pas nécessairement à une demande formulée par un public spécifique, mais relèvent plutôt d'une démarche proactive de l'institution, soucieuse d'enrichir son offre de formation afin d'attirer un public plus large.

Dans ce cas, le profil des apprenants n'étant pas toujours défini à l'avance, le centre de langue conçoit des programmes suffisamment généraux pour s'adapter à une diversité de participants. L'objectif n'est donc pas de répondre à un besoin professionnel ciblé (comme celui d'un médecin, d'un infirmier ou d'un secrétaire médical), mais d'anticiper des attentes potentielles. On passe ainsi d'une logique de la demande à une logique de l'offre, orientée vers un public hétérogène aux besoins variés.

TD

Activité 1

À partir de la demande ci-dessous, veuillez renseigner les éléments suivants. Si un élément n'est pas mentionné dans la demande, indiquez "Non précisé"

Commanditaire

Niveau de départ

Lieu

Effectif

Objectifs de formation

Motif de la demande

Durée

Offre tarifaire

Public

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre programme de formation continue, nous envisageons de mettre en place un module de français professionnel d'environ 90 heures, destiné à des personnels de santé en formation initiale, issus de contextes linguistiques non francophones.

Cette formation linguistique, qui s'étalerait sur deux semestres, viendrait en complément de leur apprentissage technique afin de mieux les préparer à intervenir dans des contextes professionnels multilingues, notamment au sein de structures médicales opérant dans des zones francophones.

Les objectifs de formations sont les suivants :

- interagir avec les patients en français ;
- comprendre les instructions médicales courantes et y répondre de manière appropriée ;
- assurer une communication fluide avec les membres de l'équipe soignante.

Nous vous remercions d'avance

Cordialement

- Complétez cette demande pour qu'elle soit bien ciblée

Activité 2

rédigez une fiche de demande de formation FOS intégrant tous les éléments vus en cours.

Cours 7 : L'analyse des besoins

Objectif général

A partir de cours, l'apprenant doit être capable de :
comprendre et maîtriser la notion d'analyse des besoins dans le cadre du FOS, en tant qu'étape essentielle à la conception d'un programme de formation linguistique adapté à un public cible.

Plan du cours

- Pourquoi analyser les besoins ?
- Place de l'analyse des besoins dans une démarche FOS
- Typologie des besoins (Richterich)
- Exemples concrets
    - Étapes et outils de l'analyse des besoins

Déroulement du cours

- *Pourquoi l'analyse des besoins est cruciale dans une formation de FOS ?*
- *Comment peut-on analyser les besoins des apprenants ?*

1.Comprendre la notion de besoin en didactique des langues

Définir ce qu'est un « besoin » n'est pas chose aisée, tant ce concept est polysémique et utilisé dans plusieurs disciplines comme la psychologie, la sociologie, et plus

récemment dans l'enseignement des langues. En didactique des langues, la notion prend une orientation particulière : elle se centre sur la langue et ses usages, ce qui explique qu'on parle fréquemment de « besoins linguistiques », souvent précisés par des adjectifs comme « grammaticaux », « lexicaux »,etc ou « besoins langagiers »

Dans ce cadre, Richterich (1985 :95) offre une définition qui cadre parfaitement avec la démarche du FOS. Il explique que les besoins linguistiques correspondent à

« Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement. »

Cette définition souligne que les besoins sont situés, construits par les individus selon leur contexte, leurs objectifs et les interactions qu'ils souhaitent ou doivent entretenir avec leur environnement.

Richterich distingue par ailleurs plusieurs catégories de besoins linguistiques :

- **Individuels ou collectifs** : selon qu'ils concernent un apprenant seul ou un groupe dans un cadre institutionnel ou professionnel.
- **Ressentis ou imposés** : certains besoins sont formulés par les apprenants eux-mêmes (subjectifs), d'autres sont identifiés par des enseignants ou responsables de formation (objectifs).
- **Anticipés ou soudains** : certains besoins peuvent être prévus dans la planification d'un programme, tandis que d'autres apparaissent de manière imprévue au cours de la formation.
- **Mesurables ou implicites** : les premiers peuvent être évalués par des outils concrets (test, entretien), alors que les seconds relèvent souvent des représentations ou attentes implicites des apprenants.

- **Formulés ou non verbalisés** : certains besoins sont clairement exprimés, d'autres restent latents ou inconscients, car les apprenants n'ont pas toujours les moyens ou la conscience de les énoncer.

2. L'analyse des besoins comme processus évolutif

Il est important de ne pas envisager l'analyse des besoins comme une étape ponctuelle figée dans le temps. Dans une perspective FOS, cette analyse s'inscrit dans une démarche continue et dynamique. Comme le rappellent Mangiante et Parpette (2004 :24) :

« L'analyse des besoins, n'est pas une recherche achevée une fois pour toutes à partir d'un instant dans la démarche de conception de la formation. Il est préférable de la considérer comme évolutive… »

Cela signifie que l'enseignant, en charge de concevoir le programme, procède souvent à des choix initiaux en fonction de données disponibles. Toutefois, ces décisions peuvent ne pas répondre complètement aux attentes des apprenants, surtout si ces dernières n'ont pas été clairement identifiées ou prises en compte par les commanditaires de la formation.

Par ailleurs, au fil de la progression du cours, de nouveaux besoins peuvent émerger, nécessitant des ajustements dans les contenus, les objectifs ou les méthodes. Il devient donc indispensable de réévaluer régulièrement la pertinence des choix pédagogiques, notamment en se basant sur les retours des apprenants et leur évolution.

Enfin, il est important de souligner que, même dans un même domaine (par exemple, la technologie), les besoins linguistiques ne sont pas homogènes. Les parcours professionnels possibles sont multiples (recherche, enseignement, industrie, etc), et chacun implique des usages différents de la langue. Le concepteur

de la formation doit donc adapter les contenus en fonction des orientations spécifiques visées par les apprenants.

3. Les étapes de l'analyse des besoins

L'élaboration d'un programme de FOS repose sur deux dimensions essentielles. D'une part, il s'agit de définir avec clarté le but de la formation, c'est-à-dire identifier ce que les apprenants doivent maîtriser en langue en fonction de leurs besoins spécifiques. D'autre part, il faut tenir compte de la contrainte temporelle souvent forte, qui impose une efficacité maximale dans un délai court.

Face à cette double exigence, précision des objectifs pédagogiques et urgence de leur atteinte, le concepteur est amené à anticiper au mieux les contextes de communication dans lesquels les apprenants seront amenés à progresser. Cela suppose de recenser de manière rigoureuse et détaillée les différentes situations langagières pertinentes, dans le but de couvrir au maximum les exigences langagières réelles de leur future activité, des compétences linguistiques et méthodologiques essentielles, telles que les structures syntaxiques, le vocabulaire, la grammaire, la phonétique ou encore les techniques de prise de notes, de résumé, de synthèse de documents, que l'apprenant devra progressivement acquérir.

Afin de garantir la pertinence de cette sélection, il est impératif pour l'enseignant ou le concepteur de formation de procéder à une analyse rigoureuse du contexte réel dans lequel évolue l'apprenant, que ce soit dans un cadre professionnel ou académique.

Comme l'affirment Mangiante et Parpette (2004 :22) *:« Cela signifie que la première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations »*

Dans cette perspective, Il est demandé au concepteur de se mettre à la place de l'apprenant afin d'anticiper les types de discours et de situations communicatives auxquels celui-ci sera confronté. Il devra se demander : quelles fonctions communicatives devra-t-il mobiliser ? Quels mots utilisera-t-il ? De quelle façon les emploiera-t-il ? Et avec quels outils linguistiques pourra-t-il mener à bien ses échanges ?

À cet effet, Mangiante et Parpette proposent un ensemble de questions fondamentales, qui peuvent servir de socle à l'analyse des besoins d'un groupe cible ou d'une demande particulière :

- Quelles seront les situations dans lesquelles l'apprenant devra utiliser le français, que ce soit dans un cadre professionnel ou universitaire ?
- Avec quels interlocuteurs devra-t-il communiquer ?
- Sur quels thèmes porteront ces échanges ?
- Par quels moyens et selon quels codes s'effectueront ces interactions ?
- Quels types de documents devra-t-il lire ?
- Quels écrits sera-t-il amené à produire ?

Ces interrogations constituent une base méthodologique efficace pour identifier les exigences langagières spécifiques à un contexte donné et, ainsi, orienter la conception d'un dispositif pédagogique adapté.

La communication en langue française, dans un contexte spécifique, repose fortement sur l'expérience personnelle, la culture et les connaissances générales de l'apprenant. Pour que l'analyse des besoins soit pertinente et opérationnelle, il convient d'abord de répondre à un ensemble de questions clés permettant de mieux cerner l'environnement dans lequel les apprenants évolueront.

Dans un premier temps, le concepteur ou l'enseignant formule des hypothèses fondées sur sa propre compréhension des contextes de communication envisagés.

Toutefois, la pertinence et la précision de ces premières hypothèses peuvent varier considérablement selon la nature du domaine étudié. Si tout enseignant peut se représenter certaines interactions langagières usuelles, cette capacité d'anticipation ne s'applique pas à l'ensemble des situations relevant du FOS. En effet, de nombreux contextes professionnels ou universitaires présentent des spécificités qui échappent à une simple extrapolation. Ainsi, les représentations initiales ne constituent que des suppositions provisoires, appelées à être validées ou infirmées par une analyse plus approfondie du terrain.

Un élément central à considérer est le lieu de déroulement de la formation. En effet, que celle-ci se tienne dans le pays d'origine des apprenants ou dans un pays francophone, la distance géographique du concepteur par rapport aux situations de communication ciblées a une influence directe sur la justesse de l'analyse des besoins. Plus le concepteur est éloigné du terrain réel d'usage de la langue, plus il lui sera difficile d'identifier avec précision les contextes d'interaction et les compétences langagières nécessaires. En revanche, un concepteur présent sur le lieu d'utilisation de la langue bénéficie d'une meilleure visibilité sur les pratiques langagières effectives, ce qui facilite l'élaboration d'un programme de FOS adapté.

Comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004 : p.25) :

« Selon que la formation a lieu sur le terrain d'utilisation de la langue ou à distance, le formateur sera proche ou éloigné des situations cibles et l'impact de cette alternative sur l'analyse des besoins se conçoit aisément ».

Prenons l'exemple d'étudiants algériens poursuivant leurs études dans une université locale. Si le concepteur de la formation se trouve lui aussi en Algérie, il pourra mener des enquêtes de terrain, interroger les acteurs concernés, analyser les documents utilisés dans le cursus universitaire, et identifier les spécificités lexicales propres au domaine étudié. Plusieurs mémoires et thèses dans le domaine du FOS

ont été élaborés par les étudiants et dans différents domaines (domaine médical, domaine technologiques, etc). En revanche, s'il se trouve à distance, il dépendra essentiellement de données secondaires ou de représentations théoriques, ce qui risque de limiter la précision et la fiabilité de son analyse.

Ainsi, la proximité du terrain n'est pas un simple détail logistique : elle constitue un facteur déterminant pour la faisabilité de l'évaluation des besoins.

L'analyse des besoins s'articule autour de deux dimensions fondamentales :

1. Quelles données faut-il recueillir ?
2. Par quels moyens peut-on les collecter ?

Pour répondre à la première question, il est indispensable de se pencher sur les pratiques langagières qui entourent les activités des apprenants. Quelques questions fondamentales permettent de structurer cette étape d'identification :

- Dans quelles situations de communication les apprenants seront-ils impliqués ?
- Quels seront les lieux de ces interactions ?
- Quels types d'interlocuteurs rencontreront-ils ?
- Quelles tâches auront-ils à accomplir en français ?
- La communication sera-t-elle majoritairement orale, écrite, ou une combinaison des deux ?

Ces interrogations forment la base méthodologique d'une démarche rigoureuse d'analyse des besoins, indispensable à la conception d'un programme de FOS pertinent et efficace.

Il est essentiel, dans le cadre d'une démarche d'analyse des besoins en FOS, de s'interroger sur le contexte socio-éducatif dans lequel évoluent les apprenants ainsi

que sur les éventuelles influences socioculturelles susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage. La collecte de ces informations repose sur des pratiques et des outils spécifiques, adaptés à deux configurations possibles : soit l'enseignant concepteur ne dispose d'aucun contact préalable avec les apprenants, soit il a l'opportunité de les rencontrer avant le démarrage de la formation Mangiante et Parpette(2004, p.25).

Dans le premier cas, l'enseignant peut s'appuyer sur plusieurs types de ressources pour pallier l'absence de contact direct. Tout d'abord, son expérience professionnelle ainsi que ses connaissances générales (savoir encyclopédique) peuvent lui permettre de formuler des hypothèses pertinentes sur les situations de communication caractéristiques d'un domaine spécifique, qu'il s'agisse de la médecine, du tourisme, ou encore du secteur bancaire. Il pourra par exemple anticiper les échanges types entre un médecin et son patient ou entre un employé d'hôtel et un client.

Ensuite, le concepteur peut mobiliser son réseau personnel ou professionnel pour approfondir cette analyse. Des personnes exerçant dans les domaines ciblés (par exemple un ami médecin ou un proche travaillant dans le secteur bancaire) peuvent fournir des données précieuses : lexique spécialisé, formules usuelles, ou encore pratiques discursives spécifiques.

En complément, les manuels de FOS déjà publiés sur le marché peuvent constituer une ressource utile, car ils offrent une base de données linguistique et pragmatique issue d'analyses antérieures menées dans des domaines précis tels que le français juridique, médical ou touristique.

Dans le second cas, lorsque le formateur a la possibilité de rencontrer les apprenants en amont, il peut enrichir cette démarche en menant une enquête directe. Cette approche permet de recueillir des informations plus précises et adaptées aux besoins

réels du public cible. Trois outils méthodologiques peuvent alors être mobilisés pour cette collecte de données : l'observation, le questionnaire et l'entretien.

Afin d'illustrer de manière concrète cette étape fondamentale de l'analyse des besoins, Mangiante et Parpette (2004 : 33) proposent plusieurs exemples significatifs. Parmi ceux-ci, le questionnaire conçu pour un public de chercheurs égyptiens retient particulièrement notre attention et mérite d'être examiné de plus près.

Apprentissage du français

■Avez-vous déjà étudié le français ?

□ Oui

□ Non

■Si oui, pendant combien d'années ?

■Auprès de quel type d'établissement ?

□ à l'école

□ au collège

□ au lycée

□ à l'université

□ dans un institut français

□ dans une alliance française

□ dans un établissement français

□ autres, précisez

■A quelle date avez-vous arrêté le français ?

■Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ?

■si oui lequel ?

Profession

■ Quelles sont les principales tâches que vous effectuez ?

■ Quels sont vos contacts avec les chercheurs français (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ?

■ Quels sont vos contacts avec vos collègues (nature, fréquence, langue (s) utilisée(s) ?

■ Quels sont vos contacts avec votre hiérarchie (nature, fréquence, langue (s) utilisée(s) ?

Rapport au français

■ En dehors des contacts avec vos homologues français, utilisez- vous le français dans votre

■ travail ? dans quelles occasions ?

■ Utilisez- vous le français en dehors du travail ? Dans quelles occasions ?

TD

Cette activité nous a été propose par Ch Parpette, lors d'une formation à la Chambre de Commerce de Paris (CCIP)

Activité 1

Etudes de cas

A partir des demandes de formation suivantes, quelles hypothèses peut-on formuler sur les besoins langagiers des stagiaires ? Sur les besoins en matière de connaissances culturelles ?

1. Employés d'hôtel

Dans différents pays s'ouvrant au tourisme, des gérants d'hôtels demandent des formations en français pour leur personnel de réception ayant à accueillir des touristes francophones.

2. Etudiants archéologues

- Des étudiants jordaniens en archéologie ont besoin du français pour accompagner des archéologues français sur les champs de fouilles en Jordanie.

- Autre cas de figure possible : ces étudiants deviendront pour certains d'entre eux guides touristiques et auront à recevoir des groupes de touristes francophones visitant les sites archéologiques en Jordanie.

3. Centres d'appel au Maroc

Certaines sociétés françaises installent leurs centres d'appel au Maroc. Il s'agit de sociétés de vente par correspondance, ou de services internet. Le personnel marocain répond aux clients qui téléphonent à ces entreprises pour passer des commandes ou régler des litiges.

4. Elèves cuisiniers

Des élèves d'écoles hôtelières japonais viennent en France 4 semaines pour apprendre à faire de la cuisine française. Il s'agit d'une formation en alternance : une semaine de cours de français suivie d'une semaine de cours de cuisine sous forme de travaux pratiques avec un professeur de cuisine.

6. Vétérinaires polonais

Des vétérinaires polonais s'installent dans certaines zones rurales françaises où ils compensent le manque de personnel local. Ils travaillent un peu en cabinet, mais surtout à domicile dans les exploitations agricoles.

7. Agriculteurs ukrainiens

En 1998, des programmes TACIS (Technical Assistance for Community of Independent States) se sont réalisés dans plusieurs régions de la C.E.I. pour aider à restructurer l'agriculture. Parmi ces programmes, figure une action visant l'Ukraine. L'objectif était d'envoyer des agriculteurs ukrainiens en France pour un séjour de six mois dans différentes exploitations agricoles, pour qu'ils puissent en découvrir l'organisation. Pour cela, ils doivent acquérir en un temps très bref une compétence linguistique opérationnelle.

8. Juristes cubains

Il existe un Institut de droit comparé cubano-français à La Havane. Il est destiné à assurer la formation continue de professionnels du droit cubains détachés par leurs institutions respectives (procureurs, avocats etc…) pendant 2 ans. Le premier semestre est consacré à la langue. Ils suivent ensuite des séminaires et des conférences de droit en français, cette formation étant assurée par des Français se rendant à Cuba durant des périodes courtes.

Activité 2

Chaque groupe conçoit un questionnaire écrit (10 à 15 questions maximum) structuré en 3 parties :

1. Identification du profil (âge, poste, langues parlées, niveau en français, etc.)
2. Pratiques langagières professionnelles (activités de communication : téléphone, mail, face à face, compréhension de documents, etc.)
3. Attentes et besoins linguistiques (ce que l'apprenant souhaite apprendre, difficultés rencontrées, objectifs précis)

Cours 8 : La collecte et le traitement des données

Objectif général

À l'issue de ce cours, l'apprenant sera capable de :

comprendre les enjeux de la collecte et du traitement des données dans la conception d'un programme de FOS, en identifiant les méthodes d'investigation, les types de données utiles, ainsi que les modalités d'exploitation didactique de ces données, qu'elles soient authentiques ou fabriquées.

Plan du cours

- La place de la collecte de données dans la démarche FOS
- Objectifs de la collecte
- Traitement des données collectées
- Le choix des supports pédagogiques
- Les documents authentiques : définition, avantages, limites, didactisation
- Les documents fabriqués : construction, adaptation au niveau, contextualisation

Déroulement du cours

- Quels types de documents peut- on collecter pour concevoir un cours de FOS ?

Une fois l'étape d'identification des besoins est franchie, l'enseignant-concepteur peut entamer une phase cruciale dans la conception d'un programme de FOS : la récolte des données. Cette phase revêt une importance capitale car elle permet de préciser et d'ajuster l'analyse des besoins effectuée auparavant, en apportant des éléments concrets sur les réalités du domaine ciblé.

1. L'information du concepteur

La première fonction de cette collecte est d'informer l'enseignant concepteur sur le champ professionnel concerné, ses acteurs, les situations de communication, les types de discours en usage et les contenus spécifiques. Comme l'indiquent Mangiante et Parpette (2004, p. 47), il s'agit pour lui d'acquérir une compréhension approfondie du domaine à traiter, ce qui est souvent un véritable défi, surtout lorsqu'il s'agit de secteurs très spécialisés et éloignés de son expérience personnelle.

Pour cela, une enquête de terrain est vivement recommandée. Il ne suffit plus de se limiter à une approche théorique en salle de classe ; il est désormais nécessaire d'entrer en contact avec les professionnels, d'analyser leurs pratiques et d'observer des réunions ou des séances de formation, des conférences, et d'interagir directement avec les acteurs du domaine. Ce travail d'immersion permet de repérer des contextes de communication réels et analyser le lexique ainsi que les pratiques langagières propres au domaine professionnel.

Cette démarche demande un investissement considérable de la part de l'enseignant-concepteur : déplacements, entretiens, autorisations, prises de contact, observation sur site… Autant d'actions qui exigent du temps, de l'énergie, des moyens financiers et surtout une forte implication personnelle.

Toutefois, lorsque ce travail sur le terrain s'avère impossible, les ressources disponibles en ligne constituent une alternative précieuse. De nombreux sites spécialisés, forums, vidéos ou enregistrements permettent d'explorer des domaines

variés. Même si cette recherche à distance ne peut remplacer l'expérience directe, elle permet de constituer une base de données exploitable, surtout lorsqu'on dispose de peu de moyens logistiques ou financiers.

Il est également important de garder une certaine distance critique, même dans les domaines qui nous sont familiers : le concepteur ne doit pas se contenter de ses pratiques personnelles, mais adopter une posture d'enquêteur, observant avec objectivité les réalités du terrain. Ce regard extérieur est d'autant plus nécessaire lorsqu'il s'agit de recueillir des données orales, souvent spontanées et difficilement traçables, contrairement aux textes écrits, plus faciles à traiter et à analyser.

2. Traitement de données

À partir des données collectées, l'enseignant-concepteur peut développer principalement deux formes de supports d'enseignement : les documents authentiques et les documents fabriqués.

2.1 – Les documents authentiques

Les documents authentiques proviennent directement du terrain. Ils peuvent être utilisés tels quels, à l'état brut,ou faire l'objet d'une didactisation, c'est-à-dire être modifiés pour les adapter au niveau des apprenants. Par exemple, dans un enregistrement d'un cours magistral, certaines digressions ou séquences peu claires peuvent être supprimées, des titres ou explications ajoutés pour guider la compréhension.

Mangiante et Parpette soulignent (2004 : 53) que ces données peuvent être simplifiées afin de les rendre accessibles à un public moins expérimenté. Toutefois, pour des apprenants avancés, il est tout à fait pertinent de leur proposer des documents authentiques non modifiés, afin d'exercer leur compréhension dans des conditions proches de la réalité professionnelle.

2.2 Les documents fabriqués

Lorsque le niveau des apprenants ne permet pas une exploitation directe des documents authentiques, ceux-ci peuvent alors servir de base pour la création de supports pédagogiques « fabriqués ». L'enseignant-concepteur s'appuie sur les données réelles collectées pour imaginer des dialogues, résumer des textes spécialisés, construire des exercices contextualisés ou des scénarios pédagogiques adaptés au niveau linguistique de son public.

Il s'agit donc d'une transposition didactique qui permet de conserver la spécificité du domaine tout en rendant le contenu accessible. Comme le rappellent Mangiante et Parpette (2004 :55), *« les données collectées peuvent ne pas être employées en tant que telles, mais servir de base d'information à la constitution de documents fabriqués ».*

TD

Activité 1

En groupe de quatre, choisissez un public cible présenté ci- dessous, à partir des besoins spécifiques de ce public, identifiez les types de documents qu'il serait pertinent de recueillir pour élaborer un cours de FOS adapté. Précisez également la nature des situations de communication que ces documents doivent refléter.

1. Employés d'hôtel

Dans différents pays s'ouvrant au tourisme, des gérants d'hôtels demandent des formations en français pour leur personnel de réception ayant à accueillir des touristes francophones.

2. Etudiants archéologues

- Des étudiants jordaniens en archéologie ont besoin du français pour accompagner des archéologues français sur les champs de fouilles en Jordanie.

- Autre cas de figure possible : ces étudiants deviendront pour certains d'entre eux guides touristiques et auront à recevoir des groupes de touristes francophones visitant les sites archéologiques en Jordanie.

3. Centres d'appel au Maroc

Certaines sociétés françaises installent leurs centres d'appel au Maroc. Il s'agit de sociétés de vente par correspondance, ou de services internet. Le personnel marocain répond aux clients qui téléphonent à ces entreprises pour passer des commandes ou régler des litiges.

4. Elèves cuisiniers

Des élèves d'écoles hôtelières japonais viennent en France 4 semaines pour apprendre à faire de la cuisine française. Il s'agit d'une formation en alternance : une semaine de cours de français suivie d'une semaine de cours de cuisine sous forme de travaux pratiques avec un professeur de cuisine.

6. Vétérinaires polonais

Des vétérinaires polonais s'installent dans certaines zones rurales françaises où ils compensent le manque de personnel local. Ils travaillent un peu en cabinet, mais surtout à domicile dans les exploitations agricoles.

7. Agriculteurs ukrainiens

En 1998, des programmes TACIS (Technical Assistance for Community of Independent States). se sont réalisés dans plusieurs régions de la C.E.I. pour aider à restructurer l'agriculture. Parmi ces programmes, figure une action visant l'Ukraine. L'objectif était d'envoyer des agriculteurs ukrainiens en France pour un séjour de six mois dans différentes exploitations agricoles, pour qu'ils puissent en découvrir l'organisation. Pour cela, ils doivent acquérir en un temps très bref une compétence linguistique opérationnelle.

8. Juristes cubains

Il existe un Institut de droit comparé cubano-français à La Havane. Il est destiné à assurer la formation continue de professionnels du droit cubains détachés par leurs institutions respectives (procureurs, avocats etc…) pendant 2 ans. Le premier semestre est consacré à la langue. Ils suivent ensuite des séminaires et des conférences de droit en français, cette formation étant assurée par des Français se rendant à Cuba durant des périodes courtes.

Activité 2

Élaborez un questionnaire d'enquête destiné à un professionnel du domaine (questions sur les situations de communication, les types de textes produits, les supports utilisés, etc)

Cours 9 : Elaboration didactique

Objectif général

À l'issue de ce cours, l'étudiant sera capable de concevoir des activités pédagogiques contextualisées dans le cadre d'un programme de FOS, en s'appuyant sur différentes approches didactiques (approche par compétences, approche contextuelle, approche discursive, et simulation) et en intégrant les principes fondamentaux de l'élaboration didactique.

Plan du cours

- Définition de l'élaboration didactique
- Place de cette phase dans la démarche FOS
- Questions fondamentales de l'élaboration didactique
- Quoi enseigner ? (Choix des contenus et des supports)
- Comment enseigner? (Méthodologies pédagogiques)
- Les approches didactiques en FOS
- Approche par compétences
- Approche contextuelle
- Approche discursive
- Approche par simulation

Déroulement du cours

Quelles sont les différentes approches didactiques en FOS ?

1. **L'élaboration didactique dans un programme de FOS**

L'élaboration didactique constitue la phase ultime de la mise en œuvre d'un programme de FOS. Elle fait suite à une analyse rigoureuse des besoins et repose sur une réflexion approfondie concernant les modalités de transmission des savoirs recueillis lors de la collecte des données. À ce stade, l'enseignant-concepteur doit porter une attention particulière à la dimension pédagogique de son intervention.

Comme le rappellent Mangiante et Parpette (2004 : 79), *« si la manière dont les choses se déroulent dans la classe n'est pas solidement pensée, tout ce qui précède perd une grande partie de son utilité ».* Il est donc essentiel que l'enseignant-concepteur se pose deux questions fondamentales :

- Quoi enseigner?
- Comment enseigner?

La première question est généralement plus aisée à résoudre, à condition que la collecte des données ait été conduite méthodiquement. Elle implique le choix de thèmes et de supports variés (textes, audios, vidéos), en adéquation avec les besoins des apprenants et les objectifs professionnels visés. Cette diversité de supports permet une immersion plus efficace dans les contextes réels de communication.

La seconde question, plus complexe, engage une réflexion approfondie sur les démarches pédagogiques à adopter, en tenant compte du profil des apprenants, de leur niveau linguistique, et des situations de communication auxquelles ils seront confrontés. Par exemple :

- Pour un public devant comprendre des discours techniques, l'accent sera mis sur la compréhension de l'oral.
- Pour un public devant interagir fréquemment, c'est la production orale qui sera priorisée.

1.1 FOS et FLE : convergences pédagogiques

Bien que les premières étapes du FOS (demande de formation, analyse des besoins, collecte de données) soient spécifiques à une approche spécialisée, l'élaboration didactique mobilise largement les fondements théoriques et méthodologiques du FLE. Ainsi, plusieurs principes pédagogiques doivent être intégrés à la conception des activités :

- Favoriser le travail participatif : L'apprenant est placé au centre du dispositif. L'enseignant limite son intervention en classe pour valoriser la pratique langagière des apprenants.

« C'est la pratique qui assure l'apprentissage, et non l'enseignement en lui-même » (Mangiante & Parpette, 2004, p.79).

- Créer une communication réelle : L'enseignant doit favoriser l'échange et la concertation avec les apprenants, notamment pour mieux cerner leur technolecte et affiner les contenus.
- Alterner travail collectif et individuel : Il s'agit de permettre aux apprenants d'échanger en groupe tout en développant leur autonomie par des phases de travail personnel.

2. Approches pédagogiques en FOS

2.1. L'approche par compétences

Inspirée du FLE, cette approche repose sur l'identification des compétences langagières à acquérir (compréhension et production, orale et écrite). Elle permet d'adapter les activités à des objectifs professionnels concrets. Par exemple :

- Des étudiants en commerce devront maîtriser la production orale pour communiquer efficacement avec la clientèle.

- Des étudiants en médecine devront apprendre à prendre des notes lors de cours magistraux.

2.2 L'approche contextuelle

L'enseignement est ici fondé sur les situations professionnelles réelles que rencontreront les apprenants. L'enseignant-concepteur élabore ses activités à partir de ces contextes spécifiques, en développant des compétences ciblées. Cette approche repose sur l'analyse des tâches communicatives professionnelles pour structurer l'apprentissage.

2.3.L'Approche discursive

L'enseignant-concepteur peut également adopter une approche discursive, en prenant comme point d'ancrage les genres discursifs, ou genres de textes, selon la terminologie usuelle en didactique du FOS. Cette approche repose sur l'exploitation des types d'énoncés et de discours spécifiques à un domaine professionnel donné, en lien étroit avec les pratiques langagières authentiques de ce champ.

Les genres discursifs représentent des formes stabilisées de communication propres à des sphères d'activités sociales ou professionnelles. Ils sont porteurs de normes linguistiques, de finalités communicatives et de structures récurrentes qui rendent possible l'interaction dans un contexte donné, comme le rapport de stage, le compte rendu scientifique, l'appel téléphonique commercial ou le courrier administratif.

Intégrer les genres discursifs dans l'élaboration d'un programme de FOS permet donc d'initier les apprenants à la maîtrise des structures linguistiques propres à leur futur environnement professionnel, à la compréhension des codes et des attentes communicationnelles propres à chaque genre, et à la production de textes fonctionnels adaptés aux objectifs réels de communication.

Ainsi, un apprenant en soins paramédicaux apprendra à produire un compte rendu clinique, tandis qu'un étudiant en droit se familiarisera avec le discours juridique, tel que la rédaction d'un contrat ou l'argumentation dans une plaidoirie.

L'enseignant-concepteur, à travers cette approche, devra donc identifier les genres dominants dans le domaine visé, analyser leur structure textuelle, leur vocabulaire spécifique, et leurs intentions communicatives, puis concevoir des activités pédagogiques contextualisées autour de ces genres. Ces activités peuvent inclure des exercices de reformulation, de production guidée ou de simulations de situations professionnelles.

En ce sens, l'approche discursive se distingue par son ancrage dans les pratiques langagières réelles du milieu professionnel et permet de relier efficacement les objectifs linguistiques aux exigences communicationnelles concrètes des apprenants.

2.4 Approche par simulation

Dans le cadre de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, l'enseignant-concepteur peut également s'appuyer sur la simulation, une technique empruntée à l'approche communicative qui vise avant tout à renforcer la production orale en contexte. Cette méthode consiste à recréer en classe des situations proches de celles que les apprenants rencontreront dans leur environnement professionnel.

Pour concevoir ces activités de simulation, il est nécessaire d'étudier au préalable les paramètres interactionnels du domaine ciblé : les rôles des participants, les thèmes abordés, les caractéristiques du langage employé, ainsi que les règles implicites qui régissent la communication dans ce cadre. Ces éléments permettront de construire des scénarios pertinents et représentatifs de la réalité professionnelle.

La mise en œuvre des simulations doit tenir compte de plusieurs critères essentiels. Le nombre d'apprenants, par exemple, peut fortement influencer la faisabilité des activités : il est souvent difficile d'organiser des simulations efficaces dans des classes trop chargées. Le temps disponible, les objectifs pédagogiques visés, et surtout le niveau de maîtrise linguistique des apprenants sont également déterminants. Une simulation réussie suppose que les étudiants disposent déjà d'un minimum de compétences à l'oral, ce qui implique que ces activités soient adaptées à leur niveau et à leurs capacités.

L'accompagnement pédagogique doit être pensé en conséquence. L'enseignant joue ici un rôle central, non plus comme simple dispensateur de connaissances, mais comme accompagnateur. Il guide les apprenants, leur fournit les expressions et structures langagières nécessaires, les aide à prendre la parole, à interagir, à formuler leurs idées avec clarté. Il les prépare ainsi à affronter, de manière progressive et sécurisante, les situations de communication authentiques auxquelles ils seront confrontés dans leur future pratique professionnelle.

Cette approche, centrée sur l'action et la communication réelle, permet non seulement de consolider les acquis linguistiques, mais aussi de développer la confiance et l'autonomie des apprenants dans leur prise de parole.

TD :

Activité 1 :

- A partir de cette étude extraite de ce mémoire de master

En groupe de 4, analysez cette étude de FOS (élaboration didactique)et dites :

- Quelle approche est mobilisée ?
- Quels sont les objectifs visés ?

- Comment l’élaboration didactique a-t-elle été pensée ?

Activité 2

Par groupes de 3-4 : choisissez un domaine professionnel qui vous intéresse et élaborez une activité pédagogique FOS intégrant :

- Un genre discursif spécifique
- Un objectif communicatif
- Une situation professionnelle réaliste
- Une démarche méthodologique claire

Cours 10 : Le français sur objectifs universitaires

Objectif général

À l'issue de ce cours, l'apprenant sera capable de :

- définir ce qu'est le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)**,**
- d'en identifier les caractéristiques spécifiques**,** de le distinguer du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)**,**
- comprendre les finalités, les publics visés ainsi que les différentes composantes (langagière, méthodologique, disciplinaire et culturelle) qui fondent son enseignement.

Plan du cours

- Définition du FOU et distinction avec le FOS
- Les composantes de la compétence universitaire
- Composante langagière
- Composante méthodologique
- Composante disciplinaire
- Composante culturelle
- Méthodologie d'élaboration d'un programme de FOU

Déroulement du cours

Le Français sur Objectifs Universitaires, souvent désigné par l'acronyme FOU, s'inscrit dans le prolongement direct du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Il suit en effet une méthodologie similaire dans la conception des cursus : cela passe par une demande initiale, suivie d'une analyse rigoureuse des besoins, puis par la collecte et l'interprétation de données permettant de construire un programme de formation adapté.

Comme le rappellent Mangiante et Parpette (2011 :5), *« Le FOU apparait bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maitrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble »*

Ce qui distingue le FOU du FOS, ce sont essentiellement les publics auxquels ces formations s'adressent, ainsi que la nature des contenus traités. Tandis que le FOS englobe des publics professionnels très divers : qu'il s'agisse d'ingénieurs, de cadres ou d'employés, le FOU, lui, est spécialement conçu pour les étudiants non francophones qui projettent de suivre des études supérieures dans des pays francophones comme la France, la Belgique ou le Québec. Il peut aussi viser des apprenants inscrits dans une université de leur pays d'origine, mais dont le niveau en français reste insuffisant pour une scolarité universitaire efficace en langue française.

L'objectif du FOU n'est donc pas d'enseigner une langue française générale, mais un français utile, fonctionnel, véritable outil de travail pour accéder aux disciplines académiques. En d'autres termes, il s'agit d'enseigner non pas "le français", mais "du français pour agir dans les différents milieux universitaires".

Les modules de FOU sont conçus pour permettre aux étudiants, souvent inscrits dans des filières scientifiques, de développer des capacités de compréhension du discours universitaire, en particulier celui des cours magistraux, d'acquérir les outils méthodologiques nécessaires pour traiter l'information, l'organiser, et la mobiliser de manière pertinente. Ces cours fournissent également une introduction aux savoirs spécialisés, notamment en ce qui concerne le langage disciplinaire et le vocabulaire technique, auxquels l'étudiant sera confronté au cours de sa formation.

Bien que le FOU partage certaines caractéristiques avec le FOS, telles que la limitation du temps d'apprentissage ou la nécessité d'une spécialisation, il comporte aussi des spécificités propres. Celles-ci doivent impérativement être prises en compte lors de l'élaboration d'un programme destiné à un public universitaire.

Le but fondamental des cours de FOU est de permettre l'acquisition de ce que l'on appelle une « compétence universitaire ». Cette notion renvoie à l'ensemble des savoir-faire qui rendent possible l'accès aux savoirs scientifiques, facilitent leur compréhension et conditionnent leur réutilisation dans un cadre académique. Cette compétence se décompose en plusieurs dimensions, dont une première :

La composante langagière :

Désigne les connaissances linguistiques requises (notamment le vocabulaire technique et la grammaire adaptée) pour suivre efficacement les enseignements universitaires.

La première dimension de la compétence universitaire est d'ordre langagier. Elle correspond à l'ensemble des connaissances linguistiques que l'étudiant doit posséder pour suivre efficacement des cours dans une discipline spécialisée. Cela inclut notamment le vocabulaire technique propre au domaine d'étude, ainsi qu'une maîtrise suffisante des règles grammaticales permettant de comprendre les propos tenus par les enseignants. Il est également essentiel que l'apprenant sache répondre

de manière appropriée aux questions posées lors des évaluations. Dans le cadre du FOU, cet apprentissage s'oriente en priorité vers le développement de la compréhension orale, compétence clé pour suivre les cours magistraux souvent denses et complexes, ainsi que vers l'amélioration des capacités de production écrite, notamment pour la rédaction de documents à visée académique ou spécialisée.

Comme l'indiquent Bouchard et Parpette (2011) les étudiants doivent ainsi développer « *des compétences langagières liées aux exigences universitaires : compréhension du discours pédagogique parenthétique, polymorphe, polyphonique, multiréférentiel… compréhension et production des écrits spécialisés* »

À cette composante s'ajoute une autre, tout aussi importante :

La composante méthodologique :

Celle-ci renvoie aux savoir-faire pratiques et stratégiques dont l'étudiant a besoin pour s'approprier les contenus disciplinaires et s'insérer dans les usages de l'université. Cela englobe, par exemple, la capacité à prendre des notes de manière efficace pendant un cours, à structurer un mémoire ou à rédiger un article scientifique, sans oublier la prise de parole en public dans le cadre de présentations orales ou de séminaires.

La composante disciplinaire :

Elle entretient des liens étroits avec la composante langagière puisqu'elle concerne plus spécifiquement le contenu spécialisé que l'étudiant doit maîtriser pour comprendre en profondeur les cours dispensés. Cette dimension implique l'acquisition de définitions précises, la compréhension des concepts fondamentaux

de la discipline, ainsi qu'une familiarité avec le langage technique propre au champ étudié.

La composante culturelle :

Elle joue un rôle non négligeable dans le parcours de l'étudiant. Elle fait référence à l'ensemble des repères sociaux, institutionnels et comportementaux qu'il est nécessaire de connaître pour s'intégrer dans un environnement universitaire parfois très éloigné de ses références d'origine. Lorsqu'un étudiant étranger poursuit ses études dans un pays francophone, il peut se heurter à des décalages culturels susceptibles d'entraver sa compréhension du contexte ou des attentes implicites. Par exemple, un étudiant étranger qui suit une formation en sciences économiques dans une université française devra non seulement assimiler un vocabulaire scientifique exigeant, mais aussi s'adapter à un cadre de vie et à des pratiques académiques qui peuvent profondément différer de celles de son pays.

TD

Activité 1

En binômes, analysez les quatre situations suivantes et indiquez si elles relèvent d'un cours de FOS ou de FOU. Justifiez votre réponse.

Situation	FOS ou FOU ?	Justification
1. Une infirmière apprend le français pour communiquer avec des patients francophones.		
2. Un étudiant chinois suit un cours de français pour mieux comprendre ses cours de commerce en France.	?	?
3. Un ingénieur apprend à rédiger des rapports techniques en français.	?	?
4. Une étudiante prépare une soutenance de mémoire en histoire dans une université belge.	?	?

Activité 2

A partir de ces profils (niveau, projet universitaire, filière, difficultés).

- Ali, 22 ans, souhaite suivre un Master en droit public à l'Université Lyon 2. Niveau B1.
- Nour, 19 ans, étudie la biologie en Algérie et veut réussir sa première année en français. Niveau B2.

- Analysez les besoins langagiers, méthodologiques, disciplinaires et culturels.
- Proposez les objectifs d'un module de FOU pour cet apprenant.

Activité 3

En groupe de 3, écoutez un extrait d'un cours magistral puis lisez sa transcription

- Relevez les marqueurs du discours (enchaînements, digressions, etc.)
- Identifiez le lexique spécialisé
- Reformulez les idées principales en langage simplifié

Cours 11 : L'intégration du numérique et l'intelligence artificielle dans l'enseignement du FOS

Objectif général du cours :

À partir de ce cours, l'apprenant doit être capable de :

- Comprendre l'impact du numérique sur les pratiques d'enseignement/apprentissage du FOS.
- Identifier les outils numériques et les technologies d'IA utiles à l'enseignement du FOS.
- Analyser les enjeux pédagogiques liés à l'intégration du numérique et de l'IA dans les dispositifs FOS.
- Concevoir des séquences d'enseignement FOS intégrant des ressources numériques ou des outils d'IA adaptés au public et aux objectifs visés.

Plan du cours :

- Introduction : FOS et transformation numérique
- Les apports du numérique dans l'enseignement du FOS
- L'intelligence artificielle comme levier pédagogique en FOS
- Enjeux, limites et rôle de l'enseignant

Déroulement du cours

Pourquoi intégrer le numérique dans le FOS ?

L'IA est-elle importante dans l'enseignment FOS ?

Citez quelques outils de l'IA qu'on peut utiliser dans la conception d'un cours de FOS

1. L'intégration du numérique dans l'enseignement du FOS

L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication a profondément transformé les pratiques pédagogiques, y compris dans l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Ce domaine, centré sur l'adaptation de l'enseignement du français à des besoins professionnels ou universitaires spécifiques, bénéficie grandement de l'apport du numérique, à condition que celui-ci soit pensé comme un outil au service de la pédagogie, et non comme une fin en soi.

L'intégration du numérique en FOS ne consiste pas uniquement à introduire des outils technologiques en classe, mais à repenser l'ensemble du dispositif didactique en tenant compte des spécificités du public, des objectifs langagiers et communicationnels à atteindre, ainsi que des situations professionnelles visées. Cela implique une reconfiguration de l'approche pédagogique, favorisant des pratiques plus interactives, plus autonomisantes et davantage ancrées dans la réalité du monde professionnel.

Dès la phase de conception du programme de formation, le numérique peut intervenir comme facilitateur dans la collecte et l'analyse des besoins. Les plateformes de sondage en ligne, les entretiens à distance, les forums professionnels permettent de recueillir des données précieuses sur les usages langagiers spécifiques du domaine visé. Ces données peuvent ensuite être mobilisées pour concevoir des supports authentiques, des corpus discursifs, des enregistrements vidéo ou audio représentant fidèlement les interactions professionnelles ciblées.

Dans la phase de mise en œuvre, le numérique joue un rôle central pour diversifier les modalités d'apprentissage. Il permet d'exploiter des ressources variées : capsules vidéo illustrant des scènes de communication en contexte, simulations interactives, podcasts spécialisés, documents collaboratifs, applications mobiles d'entraînement lexical ou grammatical. Grâce aux environnements numériques, l'enseignant peut créer des situations d'apprentissage plus proches des réalités professionnelles : une visioconférence peut reproduire une réunion d'équipe internationale, un forum de discussion peut simuler un échange de courriels techniques ou un débat professionnel.

L'utilisation des plateformes de formation en ligne, notamment les LMS (Learning Management Systems) tels que Moodle ou Google Classroom, facilite également l'organisation du travail pédagogique. Ces outils permettent de structurer les parcours d'apprentissage, de déposer les documents, d'automatiser certains types d'exercices, mais aussi d'offrir un espace de rétroaction individualisée, essentiel dans une démarche de formation sur objectifs spécifiques.

Par ailleurs, le numérique encourage l'autonomisation des apprenants, en leur offrant la possibilité d'apprendre à leur rythme, de revenir sur les ressources, de s'auto-évaluer, ou encore de construire leurs propres outils (glossaires, portfolios numériques). Dans le cadre du FOS, cette autonomie est particulièrement précieuse, dans la mesure où les apprenants sont souvent des adultes en formation continue, ayant des objectifs clairs et des contraintes de temps.

Cependant, cette intégration ne va pas sans exigences. Elle suppose de la part de l'enseignant une solide compétence technopédagogique, mais aussi une capacité à évaluer la pertinence des outils numériques en fonction des finalités didactiques. Il ne s'agit pas de suivre la mode technologique, mais de sélectionner les ressources qui servent les apprentissages visés. L'enseignant-concepteur doit aussi rester

attentif aux risques de surcharge cognitive, à l'accessibilité des contenus, aux inégalités d'équipement ou de maîtrise numérique chez les apprenants.

Enfin, l'usage du numérique en FOS appelle à repenser la posture de l'enseignant. Ce dernier ne se contente plus de transmettre un savoir disciplinaire ou linguistique ; il devient médiateur, accompagnateur, facilitateur de l'apprentissage, capable d'animer des communautés d'apprentissage, de proposer des tâches complexes et contextualisées, et de guider les apprenants dans la résolution de problèmes langagiers authentiques.

En somme, intégrer le numérique dans l'enseignement du FOS, c'est inscrire l'apprentissage du français dans une dynamique moderne, flexible et contextualisée, qui répond aux exigences du monde professionnel contemporain tout en respectant les principes d'une pédagogie active et centrée sur l'apprenant.

2. L'intelligence artificielle au service de l'enseignement du FOS

Dans un monde professionnel en constante évolution, l'intelligence artificielle (IA) s'impose de plus en plus comme un allié précieux pour l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Loin d'être un simple gadget technologique, elle permet de proposer des approches pédagogiques plus ciblées, plus flexibles et davantage adaptées aux besoins des apprenants.

L'un des principaux atouts de l'IA dans le contexte du FOS est sa capacité à offrir un accompagnement individualisé, en temps réel. Grâce à des outils de correction et de reformulation assistés par IA, comme Grammarly, Writefull, ou encore DeepL Write, les apprenants peuvent améliorer leurs écrits professionnels en français avec une aide immédiate et adaptée. Ces outils ne se contentent pas de corriger les fautes : ils proposent des alternatives lexicales ou syntaxiques qui permettent de progresser de manière concrète, en lien direct avec les exigences de communication dans le domaine visé.

Dans la pratique orale également, l'IA ouvre de nouvelles possibilités. Certains logiciels ou applications utilisent des systèmes conversationnels pour simuler des dialogues proches de ceux que l'on retrouve dans le monde du travail. Des plateformes comme ChatGPT ou des chatbots professionnels permettent ainsi aux étudiants de s'entraîner à tenir une réunion, répondre à un client ou faire une présentation technique. Ces interactions, bien qu'automatisées, placent les apprenants dans des contextes crédibles et stimulants, tout en leur offrant un espace pour s'exercer sans pression.

L'IA joue aussi un rôle dans la conception de ressources pédagogiques. Grâce à des outils générateurs de textes ou d'activités, l'enseignant peut créer rapidement du contenu authentique, varié et spécialisé. Il est même possible d'adapter des documents en fonction du niveau ou du secteur professionnel des apprenants. Des outils comme QuillBot, par exemple, facilitent la reformulation de documents techniques pour les rendre plus accessibles, tout en conservant la terminologie propre au domaine.

Autre dimension essentielle : l'analyse des parcours et des productions des étudiants. Intégrée à certaines plateformes d'apprentissage comme Moodle ou Google Classroom, l'IA permet de suivre l'évolution de chaque apprenant, d'identifier ses points forts et ses difficultés, et d'ajuster les activités proposées. Ce suivi personnalisé contribue à rendre l'enseignement du FOS plus efficace, en respectant le rythme et les objectifs de chacun.

Enfin, l'usage de l'IA encourage le développement de l'autonomie. Les apprenants peuvent non seulement accéder à des contenus à tout moment, mais aussi utiliser des assistants numériques pour créer leurs propres outils de travail : glossaires spécialisés, résumés de documents, quiz personnalisés… Cela renforce leur implication dans l'apprentissage et leur donne les moyens d'agir activement sur leurs progrès.

En somme, intégrer l'intelligence artificielle dans le FOS, ce n'est pas chercher à remplacer l'enseignant, mais à enrichir les possibilités pédagogiques. L'enseignant reste essentiel : il guide, sélectionne, adapte, et accompagne les étudiants dans cette nouvelle façon d'apprendre. L'IA, bien utilisée, devient alors un levier pour rendre la formation plus pertinente, plus dynamique et plus en phase avec les réalités professionnelles actuelles.

TD

Activité

1. **Choisissez un outil numérique ou un outil d'intelligence artificielle** utilisé en didactique des langues (par exemple : ChatGPT, DeepL, Grammarly, Moodle, QuillBot, un chatbot, une application de simulation de dialogues professionnels, etc.).
2. **Explorez brièvement cet outil** : faites une recherche rapide pour comprendre son fonctionnement, ses fonctionnalités, et ses usages possibles dans un contexte de FOS.
3. **Remplissez la fiche d'analyse suivante** :

Élément	Réponse attendue
Nom de l'outil	
Type d'outil (IA, plateforme, appli mobile, etc.)	
Fonction principale	
Public cible potentiel (apprenants de FOS)	
Avantages pour l'enseignement du FOS	
Limites ou risques potentiels	
Exemple d'usage concret dans un cours de FOS	

Cours 12 : Le scénario pédagogique en FOS : définition, principes et élaboration

Objectif général du cours

À l'issue de ce cours, l'apprenant devra être capable de :

- Définir ce qu'est un scénario pédagogique dans une démarche FOS.
- Identifier les principes clés qui régissent l'élaboration d'un scénario FOS.
- Décrire les étapes de construction d'un scénario pédagogique contextualisé.
- Analyser un exemple de scénario existant et en comprendre la logique.
- Se préparer à concevoir, en autonomie, un scénario FOS adapté à un public cible et à des objectifs professionnels.

Plan du cours

- Rappel du cours précédent
- Définition du scénario pédagogique en FOS : caractéristiques et spécificités.
- Les grands principes d'un scénario FOS réussi : analyse des cinq fondements.
- Les étapes de conception d'un scénario pédagogique : de l'analyse des besoins à l'évaluation.
- Étude d'un exemple concret : scénario hospitalier « Communiquer efficacement à l'hôpital ».
- Discussion collective : intérêt, limites, adaptations possibles selon les contextes.

Déroulement du cours

Avez-vous déjà été confrontés à une formation ou un cours structuré autour d'un scénario pédagogique ? Si oui, comment cela a-t-il influencé votre apprentissage ?

Dans le cadre du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), l'élaboration d'un scénario pédagogique est une étape centrale, car elle permet d'organiser de manière cohérente et progressive les apprentissages langagiers à partir des besoins réels d'un public cible. Loin d'un simple déroulé d'activités, le scénario pédagogique articule des objectifs communicatifs et professionnels à des tâches authentiques, tout en intégrant des supports, des outils, et des modalités d'évaluation adaptés au contexte professionnel visé.

1. Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique en FOS ?

Le scénario pédagogique peut être défini comme une mise en scène didactique qui structure l'enseignement autour d'objectifs fonctionnels concrets, liés aux pratiques langagières d'un domaine professionnel. Il s'agit d'un enchaînement organisé de situations d'apprentissage qui conduit les apprenants vers la réalisation d'une tâche finale significative, souvent contextualisée dans une situation professionnelle authentique.

Dans le cadre du FOS, cette démarche permet d'assurer la cohérence entre les objectifs linguistiques et les finalités professionnelles, tout en tenant compte du niveau linguistique des apprenants, de leur statut (étudiants, professionnels en activité), de leurs contraintes (temps, disponibilité, outils numériques), et du contexte institutionnel.

2. Les principes de base d'un bon scénario FOS

Un scénario pédagogique en FOS doit respecter plusieurs principes essentiels :

a. L'analyse des besoins

C'est le point de départ indispensable. Elle permet d'identifier :

- les situations de communication caractéristiques du domaine (réunions, entretiens, rapports, interactions informelles) ;
- les actes de parole à maîtriser (demander, expliquer, justifier, relancer, refuser, etc.) ;
- le registre et le vocabulaire spécialisés à mobiliser ;
- les supports typiques (mails, fiches techniques, consignes orales, etc.).

b. L'ancrage dans une situation professionnelle réelle

Le scénario doit déboucher sur une tâche finale simulant une situation que les apprenants vivront dans leur milieu professionnel (par exemple : présenter un projet à un supérieur, rédiger une fiche d'intervention, gérer un appel client…).

c. La progressivité

Les activités doivent être organisées de manière à faire monter les compétences progressivement, en commençant par la compréhension, puis la production guidée, avant d'aboutir à la production autonome dans la tâche finale.

d. La pédagogie active et contextualisée

Les apprenants sont acteurs de leur apprentissage. On privilégie les tâches actionnelles, les jeux de rôle, les études de cas, les projets collaboratifs, en lien avec des documents authentiques ou semi-authentiques.

e. L'intégration des outils numériques

Le numérique n'est pas un supplément gadget : il permet de diversifier les supports, de faciliter l'interaction, de créer des ressources multimodales, de prolonger les apprentissages hors classe (classe inversée, quiz, feedback audio, vidéos, etc.).

3. Étapes de conception d'un scénario pédagogique en FOS

Voici les principales étapes à suivre pour construire un scénario pédagogique cohérent :

Etapes	Objectifs
1. Analyse des besoins	Identifier les compétences langagières et situations de communication ciblées
2. Définition des objectifs	Fixer les objectifs communicatifs, linguistiques et socioprofessionnels
3. Choix de la tâche finale	Concevoir une tâche complexe et réaliste, à visée professionnelle
4. Organisation du parcours	Planifier les étapes intermédiaires (séances) menant à la tâche finale
5. Sélection des supports	Choisir des documents authentiques ou créer des supports adaptés
6. Définition des activités	Varier les activités : compréhension, interaction, production, remédiation
7. Intégration du numérique	Mobiliser les outils adaptés pour favoriser l'engagement et l'autonomie
8. Évaluation	Prévoir des modalités d'évaluation formative et sommative, alignées sur les objectifs

4. Exemple simplifié de structure de scénario en FOS

Tâche finale : Simuler un entretien d'accueil dans un service hospitalier avec un patient

Séance	**Objectifs spécifiques**	**Activités**	**Supports**	**Outils numériques**
1	Comprendre une présentation professionnelle	Écoute de témoignages vidéo + fiche d'identités	Vidéo "Mon métier d'infirmier"	Edpuzzle
2	Savoir se présenter et présenter ses fonctions	Jeu de rôle + rédaction d'une fiche métier	Infographie sur les rôles	Canva
3	Comprendre les plaintes d'un patient	Exercice d'écoute + repérage du vocabulaire	Audio + fiche lexicale	Quizlet
4	Donner des consignes claires	Reformulation et jeux de rôle	Vidéo consignes médicales	Flip

5	Simulation d'entretien	Préparation en binômes + enregistrement	Grille d'auto-évaluation	Padlet / Zoom

5. Les enjeux pédagogiques

- Favoriser la motivation des apprenants par des tâches utiles et signifiantes ;
- Développer des compétences transférables dans le monde professionnel ;
- Permettre une autonomisation progressive et un engagement actif dans la formation ;
- Construire une pédagogie du réel, ancrée dans des situations authentiques.

Nous présentons dans ce qui suit un scénario pédagogique détaillé intitulé : communiquer efficacement dans un contexte hospitalier

Scénario pédagogique : « Communiquer efficacement dans un contexte hospitalier »

Public cible : étudiants en soins infirmiers ou professionnels de santé (niveau B1-B2 en FLE)
Objectif général : développer les compétences langagières orales et écrites nécessaires dans les situations de communication professionnelles à l'hôpital.
Durée : 4 séances de 2h + travail asynchrone
Modalité : hybride (présentiel et en ligne)

Compétences visées

- Comprendre et produire des consignes médicales simples
- Poser des questions précises à un patient ou à un collègue
- Rédiger un compte-rendu succinct d'un passage de visite

- Utiliser un vocabulaire spécialisé (anatomie, symptômes, soins)
- Gérer une communication interculturelle en milieu hospitalier

Déroulé du scénario

Phase 1 : Analyse des besoins et mise en contexte (asynchrone)

- **Outil numérique** :

  Google Forms
  → Questionnaire envoyé aux étudiants pour identifier leurs pratiques professionnelles, leurs attentes et leurs besoins en communication.

- **Outil numérique** : *Padlet*
  → Mur collaboratif où les étudiants postent des exemples de situations de communication vécues ou redoutées.

Phase 2 : Compréhension et exploration (présentiel ou visio conférence)

- **Support** : Capsule vidéo (*Powtoon* ou *Edpuzzle*)
  → Mise en scène d'une visite médicale à l'hôpital avec interactions infirmier·ère/médecin/patient.
  → Questions intégrées à la vidéo avec *Edpuzzle* pour favoriser la compréhension.
- **Activité orale** : tableau blanc collaboratif (*Miro*)
  → Identification du schéma d'interaction et des formules professionnelles utilisées.

Phase 3 : Pratique guidée (en ligne)

- **Outil numérique** : *Moodle* ou *Google Classroom*
  → Dépôt d'exercices autocorrectifs (QCM, glisser-déposer) sur le vocabulaire des soins.
- **Activité orale** : simulation d'entretien (en binôme via *Zoom* ou *Teams*)
  → Rôle d'un soignant recevant un patient étranger : reconstitution de la scène jouée dans la capsule vidéo.
  → Enregistrement via *Flip* (ex-*Flipgrid*) pour feedback différé du formateu

Phase 4 : Production finale (asynchrone)

- **Tâche finale** : créer un compte-rendu audio ou vidéo d'un passage de visite fictif.
- **Outils numériques** :
  - *Canva Video* ou *Loom* pour enregistrer
  - *Genially* ou *Google Slides* pour structurer les éléments du compte-rendu
- **Évaluation par les pairs** via une grille partagée sur *Google D*

Évaluation & remédiation

- **Portfolio numérique** sur *Notion* ou *Mahara*
- **Suivi individuel** via *Google Meet* ou *Teams* pour accompagner les étudiants en difficulté
- **Auto-évaluation** avec un formulaire interactif sur *Microsoft Forms*

Intérêts pédagogiques

- Autonomie et responsabilisation des apprenants
- Immersion dans des situations authentiques
- Feedback multimodal (enseignant, pairs, outils numériques)
- Adaptabilité aux rythmes et aux besoins individuels

- Développement de la compétence numérique en parallèle de la compétence langagiè

Le scénario pédagogique en FOS est un outil clé pour articuler les finalités professionnelles aux objectifs d'apprentissage du français. Il permet de proposer une formation ciblée, efficace et motivante, centrée sur l'action, la communication et l'intégration des outils numériques. Dans une époque où les pratiques professionnelles évoluent rapidement, cette approche offre un cadre souple mais structurant, adapté aux exigences du terrain.

TD

Activité 1

A partir de cet extrait simplifié d'un scénario FOS, par groupes de 2 ;

- Identifier : les objectifs, la tâche finale, les activités, les supports, et les outils numériques.
- Relever les forces et limites du scénario.

Activité 2

En vous inspirant du scénario pédagogiques présenté dans le cours, en groupe de quatre, choisissez un domaine professionnel et esquisser un début de scénario pédagogique (choix de la tâche finale + premières idées d'objectifs et de supports).

Bibliographie

- ANDERSON, P. (1989). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses universitaire franc-comtoise.
- BAZIN, J M. (2008). *Les méthodes et des exemples de bonnes copies*, Paris, De Boeck.
- BEACCO,J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BENYOUCEF, L. et BOUAMARA, N. (2020). *Conception et réalisation d'une application mobile multiplateforme pour la gestion des ventes.* Mémoire de Master, Université de Tizi-Ouzou, Tizi-Ouzou.
- BOUCHARD, R., PARPETTE, C., & POCHERD, J.L. (2003). « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 ». *In Pluralité des langues et pluralité des supports*, Lyon, Presses de l'ENS.
- CARRAS, C. et ABRY, D. (2009). « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe* », Paris : CLE International.
- CHALLE, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- Conseil de l'Europe, (2000). *Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

- CUQ, J.P et GRUCA, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.

- KADIK, dj, YAAGOUB, L et al. (2015) *Le français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques »* DGRST / CRASC.

- LEHMANN, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- LARBI, S., *Le rôle de la démarche de français sur objectifs spécifiques dans l'amélioration de la compétence orale chez les médecins internes du CHU Mustapha Pacha. Le cas de la présentation des malades*, Université de Médéa, faculté des lettres et des langues, 2018-2019
- MOURLHON, D. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.
- MOURLHON, D. (2011). *Le français sur objectif universitaire, entre français académique, français de spécialité et français préprofessionnel*, Paris 3, université de la Sorbonne nouvelle, pp.135-143. (En ligne) : https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf (consulté le 21/04/2024)

  NOUREDDINE, Dj. (2022). « Le français sur objectifs spécifiques (f.o.s.) : état des lieux et perspectives didactiques ; cas des apprenants de l'institut des sciences vétérinaires isv de Tiaret-Algérie », *revue Akofena*, Vol.1, n°5 pp.119-128. (En ligne) : https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2022/01/10-T05-12-Djamaleddine-NOUREDINE-pp.119-128.pdf (consulté le 13/05/2023)
- PARPETTE C. & MANGIANTE J.M. (2004).*Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris,

Hachette.

- PARPETTE C. & MANGIANTE J.M.(2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG.
- QOTB, H. (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet* [Thèse de doctorat, Université PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III].(Enligne) http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/33/52/45/PDF/THESE_2008_FINALE._HALL (consulté le 13/04/2023).

.

- RICHER J-J (2008). « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », Synergies, Chine n° 3, pp. 15-30. En ligne : http://ressources-cla.univ- fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf. (Consulté le 14/04/2023).
- VIGNER, G., (1982). *Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite,* Paris : CLE International.
- YAHIA HELALI, B. *Conception d'un programme sur objectif universitaire destiné aux étudiants de Mathématiques et Informatique au sein de la faculté des sciences et de la Technologie de l'Université de Médéa.* Université de Médéa, faculté des lettres et des langues, 2016-2017

Sitographie

https://www.fle.fr/Numerifos-la-banque-de-ressources-numeriques-en-FOS consulté le 12/12/2024