

1. « Langue de spécialité » et autres appellations

1.1. La critique de l'appellation « langue de spécialité »

De nombreux auteurs rejettent l'appellation « langue de spécialité ». Ils estiment qu'« il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et langue de spécialité », puisque « le système linguistique, le code, est le même pour tout le monde mais chaque locuteur procède à un découpage différent d'après la situation de communication dans laquelle il se situe, les opérations, les intentions de communication à réaliser» (J. Binon et S. Verlinde, 1999). D'autres affirment que la différence entre les deux réside dans le degré et non dans la nature et qu'en fait c'est « au niveau de l'usage que se manifeste la spécificité des langues de spécialité » (Cabré 1998, cité par A. Mihalovics 2001 : 01). Cette appellation est donc, comme le soutient Meunier (2007), « un hypéronyme excessif dans la mesure où il n'est pas question d'une langue à part ». Certains ont essayé, par conséquent, de remédier aux problèmes que posent cette appellation en proposant d'autres. Nous pouvons en citer celle de « discours de spécialité » (S. Moirand, 1993, citée par J. Binon et S. Verlinde, 1999).

1.2. Quelques autres appellations

Louis Porcher (2004: 107), qui parle d'un « enseignement des langues voué à des objectifs particuliers», explique que l'appellation « langue de spécialité » a été suivie de celle de « langues fonctionnelles », puis de celle de « langues à objectifs spécifiques ». En ce qui concerne la langue française, J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 322-233) font remarquer que l'on parlait dans les années 60 et au début des années 70 du « français de spécialité », comme élargissement à d'autres publics du « français scientifique et technique », vu que celui-ci « décrit à la fois un public de "scientifiques" et la variété de la langue qui est censée leur appartenir ou dont on suppose qu'ils auront besoin dans leurs activités professionnelles», et qu'on parlait dans les années 1974-1975 du « français fonctionnel» qui a été construit sur le modèle du « français instrumental », utilisé dès le début des années 70 en Amérique du sud. Ils expliquent également que l'idée d'instrument, dans français instrumental, « renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique ». Par conséquent, le français instrumental visait essentiellement l'écrit, « ce qui le mettait en porte à faux avec la méthodologie la plus répandue à l'époque, le modèle audiovisuel », qui ne privilégiait pas les compétences de lecture et d'écriture. C'est pourquoi, selon eux, les didacticiens tentent vainement à l'époque d'imposer l'expression « enseignement fonctionnel du français » qui est certes « moins maniable mais plus proche des réalités méthodologiques ». L'avènement du français fonctionnel, qui marque un véritable tournant dans l'histoire de l'enseignement des langues de spécialité, est défini par Mireille Darot (1985, citée par H. FARID,

2005 :2) comme étant « une situation particulière d'enseignement du français langue étrangère », dont « l'objectif principal n'est pas d'amener l'apprenant à connaître la langue française elle-même mais de le rendre apte à "faire quelque chose" à l'aide de la langue française». Mourlhon-Dallies, interrogée par M. Hustache (2007 ?) sur les différences qui existent entre les dénominations désignant l'enseignement du français à des fins professionnelles, parle de l'existence d'une dizaine d'appellations qui « sont souvent utilisées sans grande rigueur », et précise qu'en fait « il existe des différences entre chaque approche, tenant essentiellement aux priorités d'enseignement que l'on se fixe ». Elle expliquera entre autres que :

- le français instrumental est une approche qui visait « un accès rapide à la compréhension globale de textes scientifiques et techniques » ;
- l'appellation français fonctionnel « marque surtout la rupture avec une approche lexicale et grammaticale de l'enseignement du français, décliné en diverses langues de spécialités », et que ce français « correspond à un choix, celui de privilégier des formations sur mesure, centrées sur les besoins des apprenants » ;
- une « grande ligne de fracture méthodologique se joue actuellement entre le FOS et le français de spécialité, comme l'ont montré J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) qui écrivent désormais FOS au singulier » ;
- « les appellations "français de la communication professionnelle" et "français à visée professionnelle" recouvrent des approches transversales à différents domaines d'emploi et reposent sur la maîtrise des prérequis en français de toute prise de poste : savoir se présenter, formuler son CV, passer un entretien, répondre au téléphone, converser au restaurant pour affaires, etc. ».

En plus de ces appellations, on rencontre d'autres - surtout dans les articles qui retracent l'évolution des langues de spécialité - qui n'arrivent pas toutefois à s'imposer (Cf. G. Holtzer, 2004 ; F. Mourlhon-Dallies, 2010) ; nous pouvons en citer à titre d'exemple : "français professionnel", "français à des publics spécifiques", et "français langue professionnelle". Notons enfin qu'on rencontre d'autres appellations propres aux différentes spécialités : "français juridique", "français des affaires", "français médical", etc. Même si certains des auteurs d'articles et d'ouvrages récents sur le sujet optent aujourd'hui encore pour les appellations de "langues de spécialité" et de "français de spécialité" ou d'autres, il convient de dire que la plupart préfèrent recourir à celle de "Français sur Objectifs Spécifiques".

Références bibliographiques citées

- BINON, J., VERLINDE, S. (1999) « Langue(s) de specialite(s) : mythe ou realite? Lexicographie et "langue(s) de spécialité(s)" », <http://data0.id.st/frasa/perso/langue-s-%20de%20specialite-s-%20%20mythe%20ou%20realite.pdf> (Consulté le 19.02.2023).
- CUQ, J.-P, GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- FARID, H. (2005) « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques : la demande et l'offre », www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/31.pdf
- HUSTACHE, M. (2007?) «Ressources», in. *Bulletin "Le français à l'université"*, www.bulletin.auf.org/spip.php?page=imprimer&id_article=67
- HOLTZER, G. (2004) « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers*, janvier 2004, CLE international et FIPF, pp 8-24.
- MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal (2011) *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG
- MEUNIER, M. (2011) «Qu'est-ce qu'une langue de spécialité?», <http://www.initerm.net/post/2007/10/24/Un-point-de-vue-sur-les-langues-de-specialite> (le 19.02.2023)
- MIHALOVICS, Â. (2005) « Quelques traits caractéristiques des documents diplomatiques », http://cief.elte.hu/Espace_recherche/Budapest/REF6_articles/16MTHALOVICS.pdf
- MOURLHON-DALLIES, F. (2010) « Penser le français langue professionnelle », *Article paru dans Le français dans le monde n°346, Juillet-Août 2006* <https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/#:~:text=Le%20fran%C3%A7ais%20de%20sp%C3%A9cialit%C3%A9%20correspond,qui%20consid%C3%A8re%20chaque%20demande%20comme> (consulté : 23.02.2023)
- PORCHER, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation.

2. Le français sur Objectif(s) Spécifique(s)

2.1. Le Français sur Objectif(s) Spécifiques(s) (FOS) ?

L'appellation « *Français pour Objectifs Spécifiques* » est proposée par H. Portine (1990). L'auteur déclare que celle-ci est inspirée de la dénomination « *English for specific purpose* ». Il soutient par ailleurs que, comparée à d'autres comme celle de *Français langue de spécialité*, la dénomination FOS présente de nombreux avantages : elle permet, entre autres, d'éviter le recours au terme « langue » (critiqué par de nombreux didacticiens), mais aussi d'éviter les éventuelles confusions terminologiques avec l'appellation « *Français Langue Seconde* », vu que les deux appellations sont désignées par le même sigle, le FLS (Portine, 1990 :64).

Le Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS), dont les germes remontent - en réalité - aux années 80 du siècle dernier, s'impose « *définitivement ?* », selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 :321-325), dans le champ de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/S), au début des années 90.

On explique, dans la définition que propose le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, que le 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* » (Cuq, 2003 :109). Cette adaptation exige « *la conception de programmes d'enseignement "sur mesure" au cas par cas, métier par métier* » (Carras et al. 2007). C'est ce souci de limiter l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants concernés qui conduit D. Lehmann (1993, cité par H. Farid, 2005 :230) à définir les formations en FOS comme étant des formations qui répondent au « *besoin d'apprendre du français et non d'apprendre le français, et de l'apprendre pour s'en servir* ».

Mangiante et Parpette (2004 :158-159) retiennent, quant à eux, que « *le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside (...) dans la cohérence explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs du cours* ». Tout en affirmant que « *le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE* », les deux auteurs précisent néanmoins qu'« *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* ».

2.2. Le FOS et le Français général

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).

Si l'on oppose ainsi fréquemment le FOS au FG, certains jugent que cette opposition (radicale) est « *caduque* » (F. Barthélémy, 2009:12). L'appartenance des deux français à un même ensemble fait que les deux partagent inévitablement un certain nombre de points communs. Mangiante et Parpette (2004:155-158) distinguent six similitudes entre les deux types de formations. Ils expliquent en effet que nous avons affaire dans les deux cas à un enseignement/apprentissage qui :

1. doit être « *fondé sur les besoins de communications des apprenants* » ;
2. doit privilégier le développement d'une « *compétence de communication* » aux dépens de la seule « *compétence linguistique* » ;
3. doit prendre en compte la « *dimension culturelle* » ;
4. doit s'appuyer essentiellement sur « *les discours authentiques* » ;
5. doit partir du « *traitement de la langue par aptitudes langagières* » ;
6. doit favoriser « *le développement des échanges entre les apprenants au sein de la classe* ».

Ceci dit, les mêmes auteurs (ibid. p. 154) retiennent également un certain nombre de différences entre le FOS et le FG. Ils résument ces dissimilitudes dans le tableau suivant :

Français général	Français sur objectif spécifique
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. Formation à court terme
3. Diversité thématique, diversité de compétences cibles	3. Centration sur certaines situations et compétences
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. contacts avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
7. Activités didactiques	

2.3. Le FOS et le français de spécialité

C'est à J.-M Mangiante et C. Perpette (2004) que revient le mérite d'avoir distingué définitivement, comme souligne F. Mourlhon-Dallies (2006), « *la frontière entre le français de spécialité et le FOS* »

En effet, Mangiante et Perpette (2004:16-17) expliquent que contrairement à l'appellation « français de spécialité » qui a été la première à être utilisée pour désigner « *des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire* », et qui par conséquent « *mettait l'accent sur une spécialité, (...) ou sur une branche d'activité professionnelle (...)* », ce qui précisent-ils peut « *paraître commode lorsque la formation proposée est effectivement ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel* », le terme de français sur objectif spécifique, en revanche, présente selon eux l'avantage « *de couvrir toutes les situations, que celle-ci soient ancrées ou non dans une spécialité* » ; ils ajoutent qu'il convient mieux quand il s'agit d'un « *travail sur des compétences transversales à différentes disciplines* » et qu'au lieu d'adopter une « *une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible* », comme c'est le cas pour le français de spécialité, le FOS « *travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis* ». Le FOS considère donc, remarque Mourlhon-Dallies, « *chaque demande comme unique* », d'où selon elle le fait que « *le FOS, pensé dans sa singularité, s'écrit alors au singulier (Français sur Objectif Spécifique)*».

Références bibliographiques

- BARTHELEMY Fabrice (2009) « Français sur objectif spécifique vs français général question de formation », In. Synergies sud-est chine européen n°2, (Téléchargeable sur Internet), http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE_europeen2/barthelemy.pdf.
- CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P. & SZILAGYI E. (2007) Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue, Paris : Clé International
- CUQ J.-P. (Coord.) (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Cle International
- CUQ, J.-P & GRUCA, I. (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, P.U.G
- FARID Hanaa (2005) « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques : la demande et l'offre », Actes du colloque Contact des langues et des

discours, Le Caire, pp. 329-336, [consultable sur Internet],
www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/31.pdf

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE Ch. (2004) Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris : Hachette, coll. « F »

MOURLHON-DALLIES, F. (2006) « Penser le français langue professionnelle », <http://fdlm.org>

PORTINE H. (1990) « Les "langues de spécialité" comme enjeux de représentations ». In. dans J.-C Beacco & D. Lehmann (coord.) Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le Monde R. &A., Numéro spécial, pp. 63-71.

7

3. L'enseignement du FOS

3.1. Enseigner le FOS, c'est enseigner du FLE/S

Parce que le Fos est avant tout, en dépit de toutes ses spécificités, un sous-ensemble du Français Langue Étrangère et Seconde (FLES), la logique d'ensemble qui sous-tend les démarches de son enseignement, et les stratégies de l'élaboration de ses programmes et de ses cours ne peuvent globalement qu'être celles de ce FLE. On considère, par exemple, que «*le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle* », et que «*l'objectif de la formation linguistique n'est [donc] pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers*» (J.-P. Cuq, 2003: 109). H. Farid (2005 :03) affirme, de son côté, que «*sur le plan pédagogique, la méthodologie de l'approche communicative a longtemps inspiré l'élaboration des formations FOS et elle continue de le faire*». C. Sagnier (2004: 1) fait remarquer également que les apports de cette approche sont repérables dans les méthodes et manuels de FOS. Mangiante et Parpette (2004 :159), n'hésitent pas, quant à eux, à déclarer que le FOS peut qualitativement être considéré «*comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative*», avant d'ajouter que «*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 de FOS.* ».

Il s'agit donc d'adopter, tout d'abord, une approche centrée sur l'apprenant et non sur l'enseignement. Et l'enseignant, d'un FOS, aura par conséquent, entre autres, à élaborer un programme fondé sur l'étude des besoins langagiers de l'apprenant; à se mettre et à mettre celui-ci dans la logique de l'apprentissage actif et non dans celle de l'enseignement transmissif; à viser, à travers ses

leçons, l'ensemble des composantes de la compétence de communication au lieu de se contenter de la seule compétence linguistique.

3.2. Enseigner le FOS, c'est plus difficile qu'enseigner du français général

Le fait qu'enseigner le FOS soit avant tout enseigner un FLE, ne veut aucunement dire, cependant, qu'il faut enseigner le FOS exactement comme on enseignerait le français général : en effet, nous ne pouvons oublier que nous avons affaire, par exemple, à des apprenants "spécifiques", à des "objectifs spécifiques" et à des conditions particulières. N'est-ce pas, d'ailleurs, la raison pour laquelle l'émergence de ce sous-champ de la didactique du FLE s'est imposée? En fait, il convient de dire, comme le remarque C. Sagnier (2004:1), que la conduite de ces formations « *présente toujours de sérieux défis* ».

Quelles sont les incidences des spécificités de ce sous-ensemble sur son enseignement ? Nous pouvons dire qu'elles auront des avantages, mais aussi des inconvénients. En effet, Parpette et Mangiante (2003:01) jugent que « *les programmes de FOS correspondant à des situations précises sont faciles à concevoir (. . .) dans la mesure où ils sont déterminés par la volonté d'atteindre des objectifs précisément identifiés et présentés par l'organisme demandeur* » ; mais ils précisent toutefois que ceci ne signifie pas la facilité de leur mise en oeuvre. Cette difficulté peut être expliquée au moins par trois des particularités de ce type de situation : le fait qu'il s'agit d'abord de formations dont les durées de réalisation sont limitées (urgences) ; le fait, ensuite, que les enseignants ont affaire à de nouveaux contenus que les apprenants maîtrisent, peut-être, mieux qu'eux, et enfin à cause de la nécessité d'élaborer les moyens didactiques adéquats à ces formations particulières.

3.3. Les étapes de l'élaboration d'un programme de FOS

Chantal Parpette distingue cinq étapes :

« *C'est un processus en 5 étapes qui part d'une demande de formation, généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une analyse des besoins. Cette analyse faite, le concepteur entreprend une collecte de données à partir desquelles il construira son programme de formation linguistique. Ces données authentiques doivent être ensuite analysées et traitées pour devenir des supports d'enseignement qui donneront naissance aux activités de classe* » (Ch. Parpette, 2003 :1)

La mise en place d'une formation de FOS peut provenir, selon Mangiante et Parpette (2004 :10) de deux démarches différentes : elle peut être « *une demande d'un client qui exprime un besoin de formation* », mais peut aussi avoir

comme point de départ *«une offre de formation proposée par un centre de langues (...) à public large et diffus ».*

La deuxième étape, l'analyse des besoins, est capitale dans les formations de FOS. Mangiante Mangiante et Parpette (2004: 158) estiment d'ailleurs que *« le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside, (. . .) dans la cohérence, le lien explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs de cours ».* Ces auteurs (2004 :21-22) expliquent que cette étape, qui est imposée par la nécessité de sélectionner les données de la langue sur lesquelles portera la formation, nécessité due à la brièveté fréquente qui caractérise les formations de FOS, amènera le formateur à *«recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'oeuvre dans ces situations ».* Ils précisent toutefois que dans le cas où la formation ne résulterait pas d'une demande précise mais d'une offre, le concepteur du programme s'intéresserait dans ce cas *«plus aux thèmes de la discipline qu'aux situations de communication »*, et aurait donc à diversifier les sujets à traiter afin d'élargir l'offre.

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

Les deux dernières étapes consistent, selon Mangiante et Parpette (2004 : 78-79), à répondre aux questions *«quoi enseigner ?»* et *« comment enseigner ? ».* Les deux étapes sont reliées : la réflexion sur les supports à utiliser est inséparable de la réflexion sur les types des activités ou des tâches à proposer aux apprenants. Insistant sur l'intérêt primordial de la dernière étape, les mêmes auteurs, expliquent que si les contenus des travaux proposés dans les formations de FOS présentent, certes, *« un caractère particulier, les formes, en revanche, sont globalement identiques »* à celles proposées dans l'enseignement du français général. Ils énumèrent et expliquent, par la suite, les options méthodologiques retenues, qui peuvent, selon eux, être résumées en trois points : *« Développer des formes de travail très participative »*, *« Créer le plus possible une communication réelle »*, *« Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel ».*

3.4. Les difficultés

En plus des contraintes citées plus haut, nous pouvons dire que la première et la plus importante des difficultés auxquelles risque d'être confronté l'enseignant de FOS – qui en fait concerne aussi l'enseignant du français général – est, probablement selon nous, de réussir à mettre réellement en oeuvre les principes

des approches communicatives : plusieurs études ont démontré que ceux qui prétendent adopter ces approches dans leurs manuels où dans leurs enseignements, s'avèrent en fait être beaucoup plus influencés par les démarches antérieures aux approches communicatives.

La deuxième peut être celle dont parle C. Tagliante (2006: 18) qui considère que *«vouloir créer des outils d'enseignement/apprentissage différents pour des filières professionnelles différentes est illusoire »*. Elle suggère de penser aux postes de travail, dans la mesure où ceux-là sont *« transversaux à tous les métiers »*. Elle juge que cette démarche est *« beaucoup plus productive »* et illustre cette proposition en expliquant que *«les besoins langagiers des réceptionnistes téléphoniques sont les mêmes, quelle que soit l'entreprise dans la quelle ils travaillent »*, que c'est également le cas *« des responsables des ressources humaines, des personnels techniques, etc. »*.

La troisième concerne l'enseignant qui voudrait éviter d'être confronté au *« risque de réductionnisme »* dont parle Ch. Sagnier (2004:2) qui proviendrait, selon elle, du souci de traiter prioritairement des situations de la vie professionnelle, souci fréquent dans le domaine du FOS *« où il est commun de dresser des inventaires de fonctions de communication associées à ces situations cibles »*, qui contribuerait à rendre plus grand *«le danger de focalisation sur les seuls aspects langagiers »*. Elle rappelle, d'ailleurs, que S. Moirand (1990 : 31) dans son ouvrage intitulé *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, recommande *« de ne pas confondre "une définition de contenus en fonction d'objectifs spécifiques avec une réduction de ces contenus en termes d'unités minimales de communication et de signification" »*.

La quatrième difficulté est que l'enseignant se trouve, souvent, confronté au problème provenant du fait que les formations en FOS mettent en scène *« un apprenant non-spécialiste de langues, mais ayant de fortes connaissances référentielles de son domaine d'activité, et maniant les outils conceptuels qui y sont utilisés, face à un enseignant spécialiste de langues et de didactique mais n'ayant qu'une connaissance limitée du domaine d'activité de l'apprenant et n'en maniant pas toujours très bien les outils conceptuels »* (C. Sagnier, 2004: 2). Ce problème deviendra probablement plus délicat au fur et à mesure que les besoins de l'apprenant se situent dans les hauts niveaux, autrement dit quand il s'agit d'un public constitué d'experts dans la spécialité.

Le même auteur, évoque un autre problème, celui *« du choix de la progression, de l'intégration de la grammaire et de la sélection des situations et savoir-faire professionnels, le traitement du lexique de spécialité et de la dimension culturelle de la communication »*, autant de contraintes dues au souci *« d'intégrer la multiplicité des objectifs et de maintenir un principe organisateur dans la formation »*.

Références bibliographiques

CUQ J.-P. (Coord.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle International

FARID Hanaa (2005) « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques : la demande et l'offre », Actes du colloque Contact des langues et des discours, Le Caire, pp. 329-336, [consultable sur Internet], www.ambafrance-eg.org/cfcc/IMG/pdf/31.pdf

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE Ch. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, coll. « F »

PARPETTE, Ch. (2003) « Élaboration de programmes de français sur objectif spécifique et coopération internationale », <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-188.pdf>

SAGNIER, Ch. (2005) (Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in. Franc-parler, http://www.francparler.org/pj/fos_sagnier.rtf

TAGLIANTE, Ch. (2006) *La classe de langue*, Paris : CLE International.