

Cours et activités d'Initiation aux Langues de Spécialité

4. L'enseignement du FOS

Dr AMMOUDEN M'hand

Maître de conférences en didactique des langues

Université A. Mira- Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Adresses électroniques : m.ammouden@yahoo.fr – mhand.ammouden@univ-bejaia.dz

Mise en ligne : Janvier 2015

4.1. 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.

4.2. 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 œuvre. Cette difficulté peut être expliquée au moins par trois 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.

4.3. 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'œuvre 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* ».

4.4. 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 œuvre 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 laquelle 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.