



*Une tendance se dessine à vouloir dissoudre le F.O.S. dans le F.L.E. au nom d'une commune préoccupation pour les objectifs d'enseignement/apprentissage. Cette tendance est dommageable bien évidemment pour le F.O.S., mais aussi pour le F.L.E. qui n'a rien à gagner à une approche indifférenciée des contextes d'enseignement/apprentissage des langues.*

*Cet article se donne pour objectif de mettre en évidence les caractéristiques langagières, méthodologiques du F.O.S. ainsi que les particularités des acteurs du F.O.S (enseignants et apprenants), caractéristiques et particularités qui justifient de considérer le F.O.S. comme une didactique spécifique ayant pour enjeu de faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et professionnel.*

## Introduction

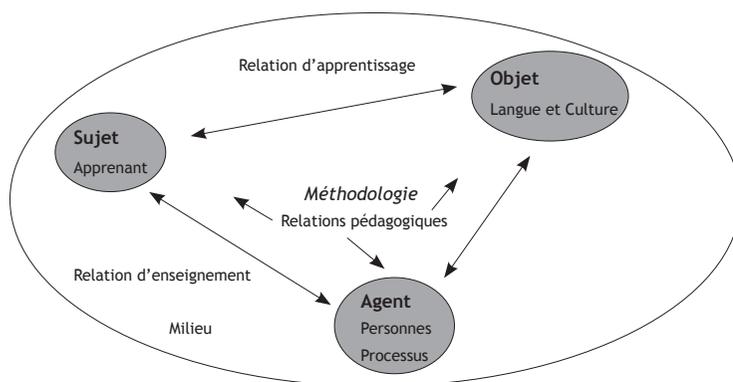
Deux rencontres de l'Asdifle en mars et octobre 2002 avaient pour intitulé : *Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?* Par sa formulation, une telle question appelait quasi inévitablement une réponse négative. Elle revenait donc à dire, à partir d'une conception très large de la fonctionnalité des apprentissages (on n'apprend plus une langue pour développer un savoir sur la langue, mais pour agir avec cette langue), que tout enseignement/apprentissage du français était avec objectif(s), conception que l'on retrouve d'ailleurs énoncée explicitement par M. Drouère et L. Porcher en introduction aux actes de ces rencontres : «D'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...]. Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète.» (2003 : 8)<sup>1</sup>.

Prendre pour point de départ, dans une réflexion sur le F.L.E./F.O.S., la présence d'une commune préoccupation envers les besoins/objectifs pour ensuite en dériver la conclusion que le F.O.S. est dénué de toute particularité constitue un raisonnement plus que hâtif desservant une didactique des langues

qui s'attache de plus en plus à la spécificité des contextes d'enseignement/ apprentissage des langues (et le F.O.S. est d'une façon exemplaire une question de contextes). D'autre part, une telle conclusion va notamment, par exemple, à l'encontre de toute expérience d'enseignant : enseigner à des publics spécifiques (*tourisme/affaires/médecine/français maritime...*) configure une problématique d'enseignement/apprentissage (en termes de formation des enseignants, d'élaboration et de programmation de contenus de formation/de prise en compte des particularités des publics/de gestion du temps/d'évaluation, etc.) autrement différente de celle que posent les publics généralistes.

Dans cet article, je vais tenter de lever l'incertitude qui pèse sur l'existence d'une didactique spécifique au F.O.S. (par exemple, J.P. Cuq et I. Gruca dans leur ouvrage ravalent le F.O.S. au rang de simple « méthodologie particulière » (2002 : 10)) et essayer de déterminer les caractéristiques qui justifient de considérer le F.O.S. comme une didactique spécifique à part entière. Pour ce faire, je vais prendre appui sur les paramètres essentiels de toute situation d'enseignement/ apprentissage qu'énumère R. Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), c'est-à-dire les trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement/ apprentissage : l'Enseignant (Agent) ; l'Apprenant (Sujet) et le Savoir (Objet), auxquels R. Legendre ajoute le Milieu (institution/ société), paramètres que je complète par ces deux autres :

- la *méthodologie* qui théorise les relations entre les pôles : *Savoir/Sujet/Agent* ;
- et la *société* au sens large, distinguée du *milieu*, restreint, lui, au milieu éducatif, ce qui donne le schéma ci-dessous ; et voir si ces paramètres présentent, dans le cadre des langues de spécialité, des traits qui justifient d'ériger le F.O.S. en didactique distincte de celle du FLE :



## 1. Objet/Savoir : langue et culture en F.O.S

### 1.1. La problématique des langues de spécialité

On a longtemps cru pouvoir localiser la spécificité des enseignements de spécialité dans une *langue de spécialité* qui se différencierait de la langue

générale soit « comme une sous-langue ou un sous-système linguistique » (Frandsen, 1998 : 15), c'est-à-dire un technolecte autonome caractérisé par une sélection et un certain usage de moyens linguistiques, soit comme une variante de la langue générale se distinguant de cette dernière par une fréquence de certains termes, de certaines structures.

### Le lexique des langues de spécialité

La problématique des langues de spécialité, qui peut se traduire par la question suivante : « qu'est-ce qu'une langue de spécialité, en quoi diffère-t-elle d'une langue générale ? » (Frandsen, 1998 : 15), oubliant que dans *langue* il y a certes lexique, mais aussi morphosyntaxe, texte..., s'est focalisée massivement sur le lexique.<sup>2</sup>

Certes la fonction référentielle propre à chaque langue se retrouve amplifiée dans les langues spécialisées où la désignation, la caractérisation du réel jouent un rôle important. Mais si l'exigence **désignatrice**<sup>3</sup> que comportent les langues de spécialité imprime souvent à leur lexique un « caractère univoque et monoréférentiel (*qui*) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre. » (Vigner, Martin, 1976 : 8), cette monosémie n'est pas systématique et n'exclut pas la polysémie et la métaphore<sup>4</sup> : aussi les langues de spécialité ne sont-elles pas des langues purement référentielles, purement instrumentales et univoques.

Leurs termes ont une histoire : ainsi de *microbe* : « « Ces êtres organisés microscopiques », « ces organismes microscopiques », expressions utilisées par Pasteur pour raconter sa découverte sur leur action destructrice des matières organiques, connurent de nombreux noms (microzoaires, microphytes, animalcules, spores de l'achorium..) avant d'être appelés *microbes*. Choix proposé par Sédillot à l'Académie des Sciences parce que le terme avait « l'avantage d'être plus court et d'une signification plus générale », choix approuvé par Littré, utilisé par Pasteur lui-même quelques mois plus tard, mais désapprouvé par certains linguistes. Car en effet le *microbe* de *micro* et de *bio* « dont la vie est courte » n'a pas la vie courte, ce serait un « concept étranger à la conception pastorienne », mais il est infiniment petit. Et le terme, même s'il ne répond pas aux critères classiques de formation, continue d'avoir la vie longue. » (Celotti, Musacchio, 2004 : 266).

Leurs termes migrent d'un domaine disciplinaire à un autre. Ainsi « Des termes économiques puisés dans la physique comme *force*, *masse*, *vitesse* et *accélérateur* [*qui*] ont pris de nouvelles dimensions en économie tout en conservant le goût de la science dont ils dérivent. » (Celotti, Musacchio, 2004 : 268). Exemple est le cas de *biosphère* « qui naît dans la biologie, passe à la biogéographie et arrive à l'écologie en apportant naturellement des variations sémantiques [...] » (*Idem* : 268).

Leurs termes effectuent des aller-retours entre la langue courante et la langue spécialisée : ainsi de *croissance* qui en économie « devient, par analogie au développement d'un organisme, « Accroissement à moyen et long terme de

la production nationale, qui implique des changements structurels » (*Petit Robert*, 2001) mais qui reste aussi (*en conformité avec son sens général*) « augmentation » comme dans *croissance du chômage, de l'emploi, de la productivité...* » (*Ibid* : 268).

De plus, il faut souligner que, dans les langues de spécialité, le lexique est soumis à la variation due au contexte sociolinguistique, ainsi que le rappelle J. Boutet : « L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux : le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français ; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprises ou les organismes de formation ; le lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, soit pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques. » (2001 : 192). D'où par exemple, dans le monde de l'imprimerie, trois termes pour désigner le directeur d'une imprimerie : le *patron* (terme commun) ; le *directeur* (terme officiel) ; le *singe* (argot des salariés)<sup>5</sup>

Aussi, la spécificité des langues de spécialité ne réside-t-elle pas dans le lexique qui s'y trouve soumis aux mêmes variations sémantiques et sociales que dans les langues ordinaires.

### La syntaxe des langues de spécialité

Les particularités des langues de spécialité ont aussi été recherchées dans le domaine de la syntaxe et ont été traitées sous la forme de la présence non de traits syntaxiques originaux, mais d'une fréquence d'apparition plus ou moins élevée de certaines formes syntaxiques. Cette conception se retrouve pour l'anglais de spécialité notamment dans Hutchinson et Waters qui écrivent : «there was very little that was distinctive in the sentence grammar of Scientific English beyond a tendency to favour particular forms such as the present simple tense, the passive voice and nominal compounds»<sup>5</sup> (1987 : 10, *je souligne*). P. Lerat formule pour le français un constat similaire : «Elles (*les langues spécialisées*) ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des préférences en matière d'énonciation (comme le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations).» (1995 29, *je souligne*).

Parmi les caractéristiques syntaxiques mises en avant sont invoqués par exemple :

- la forte fréquence du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques/ techniques, qui aurait pour explication que : «En situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle.» (Vigner, Martin, 1976 : 32) ;

- le recours massif à la voix passive, qui trouverait sa justification dans les contraintes de présentation des faits dans le domaine technique : «On peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée

comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation.» (Vigner, Martin, 1976 : 37)).

Mais ces remarques voient leur portée fortement limitée par deux constations :

- aucune enquête statistique systématique n'a été réalisée pour prouver la pertinence de cette conception syntaxique des langues de spécialité en termes de fréquence ;
- et, comme le souligne Y. Gambier, l'analyse syntaxique des langues de spécialité « en est restée au niveau de la phrase » (1998 : 47).

Toujours sur le plan syntaxique, la conception de « l'objectivité pure et dure, (de) l'impersonnalité » (Gambier, 1998 : 47) des langues de spécialité a été remise en question par l'analyse de discours qui a montré que les traces de subjectivité (modalités, évaluations, etc.) sont très présentes dans les énoncés de spécialité :

- que ce soit dans les « « relations d'affaire » dans les domaines du commerce, de l'artisanat et de l'industrie » (Moirand, 1990 : 52) qui sont en effet traversées de part en part de marques d' « argumentation (au sens de la logique naturelle) dont la visée est d'agir sur l'autre, qu'il s'agisse de communication externe ou interne à l'entreprise, ascendante ou descendante, ou égalitaire » (*Idem* : 53), et qui sont de plus sous-tendues par des rapports de pouvoir : « la communication dans le monde de l'industrie et du commerce ne dissimule pas les rapports de pouvoir ; elle les assume au contraire... » (*Ibid* : 57) ;
- ou que ce soit dans les discours scientifiques dont l'objectivité et le caractère essentiellement informatif sont ravalés au rang de croyance : « L'analyse linguistique des textes circulant dans une discipline (*scientifique*) particulière remet en question un certain nombre de croyances (*i.e. objectivité et pure information*) sur la prétendue particularité des discours scientifiques. » (Moirand, *Ibid* : 57) parce qu'ils sont traversés par la polyphonie énonciative, parce qu'ils affichent une pratique généralisée de la modalisation.<sup>6</sup>

Ainsi la spécificité des langues de spécialité ne peut-elle être localisée dans une mise en œuvre particulière de la syntaxe.

### Les genres discursifs

Si le lexique et la syntaxe des langues de spécialité ne divergent pas de ceux de la langue courante, toutefois les langues de spécialité se singularisent de cette dernière, non plus au niveau de la phrase, mais à celui des énoncés dans leur totalité, par la présence de genres de discours<sup>7</sup>, souvent très stéréotypés, spécifiques à chaque domaine de spécialité, et porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins d'espace de variations (l'exemple type est représenté par la lettre administrative, mais on peut aussi

signaler l'offre d'emploi, le guide touristique, le compte rendu d'activité économique, etc.), textes que D. Maingueneau dénomme « genres routiniers » et qu'il définit ainsi : « Les paramètres qui les constituent résultent en effet de la *stabilisation de contraintes* liées à une activité verbale qui s'exerce dans une situation sociale déterminée. A l'intérieur de ces genres routiniers on peut définir une échelle : d'un côté les genres totalement ritualisés, qui laissent une marge de variation minimale (actes juridiques, par exemple), de l'autre ceux qui, à l'intérieur d'un script peu contraignant, laissent une grande part aux variations personnelles. » (2004 : 110).

## Langue et action

Outre les genres discursifs propres aux domaines de spécialité, les langues de spécialité possèdent une autre caractéristique importante : dans les domaines de spécialité, le langage est souvent intimement lié à l'action : paroles qui accompagnent l'activité comme dans le bâtiment et les travaux publics, « parole « comme » activité, lorsque le travail est d'ordre langagier » (Lacoste 2001 a: 33), c'est-à-dire lorsque « les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Faire consiste alors à dire. C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service ; » (*Idem* : 40), « parole « sur » l'activité, en position « méta », qui, dans une attitude réflexive, permet de prendre distance » (*Ibid* : 33), d'analyser, d'évaluer les actions réalisées comme lors des pauses des infirmières où, selon M. Grosjean et M. Lacoste (1999), sur un mode informel et parmi des échanges centrés sur la vie quotidienne, surgissent des réflexions critiques sur les actions menées ou à mener dans le service.

Le monde du travail, sous l'effet des nouvelles technologies, de la mondialisation, est devenu un monde complexe privilégiant l'activité collective qui impose coopération (travailler ensemble sur une même tâche) et coordination (programmation cohérente des interventions dans le temps : l'exemple type est le travail hospitalier où auprès d'un même malade peuvent se succéder médecins, infirmières, aides-soignantes, kinésithérapeutes, l'intrication serrée du langage et de l'action dans l'univers du travail : « Les activités collectives se distinguent des activités individuelles par la présence de coordinations pour lesquelles les communications jouent souvent un rôle essentiel. » (Leplat, 2000 : 163).

## Conclusion sur les langues de spécialité

Si les langues de spécialité comportent une spécificité, cette dernière ne réside pas dans le lexique, ni dans la syntaxe comme le pensait la recherche sur les langues de spécialité dans les années 60/ 70, mais elle est à chercher dans les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde contemporain du travail.

### 1.2 Culture et F.O.S.

La culture-civilisation tient une place centrale en FOS car, comme le rappelait D. Lehmann : « C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles

culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » (1993 : 9, *je souligne*), car, plus qu'en FLE, la non maîtrise de la dimension culturelle se voit sanctionnée lourdement soit sur le plan économique, soit sur le plan professionnel, ou les deux à la fois.

Toutefois, le F.O.S. n'est pas concerné par la totalité des faits culturels, mais sélectionne dans la masse des faits de culture-civilisation certains aspects qui ont des répercussions directes avec l'agir professionnel, tels :

- les données socio-économico-historiques qui dessinent le contexte culturel large dans lequel se déroulera le travail (par exemple dans le domaine économique français, la tension entre centralisation et décentralisation).
- les données anthropologiques qui relèvent de ce que R. Carroll (1987) appelle les « évidences invisibles » et qui agissent sur les conceptions du temps, de l'espace, de la hiérarchie, de l'autorité, de l'environnement, de la conversation, de l'explicite et de l'implicite, etc., et dont la connaissance est essentielle pour pouvoir interagir et travailler avec l'Autre.
- les cultures d'entreprises qui distribuent différemment les relations d'égalité, de hiérarchie et de prise en compte de l'individu et de la tâche et qui doivent être connues de celui qui a à s'intégrer à une entreprise étrangère.

## 2. Apprenants

Les apprenants de FOS sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active. Ils manifestent fréquemment une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis, d'où la formule pertinente de D. Lehmann (1993 : 115) : « ces publics apprennent DU français et non pas LE français ». Ils disposent de peu de temps de formation (pouvoir compter sur dix semaines de formation pour que des militaires ghanéens puissent interagir avec leurs homologues francophones dans le cadre des forces de maintien de la paix de l'ONU tranche par sa durée inhabituelle sur les conditions courantes de formation en FOS), ce qui exclut de leur construire, comme à l'époque des *langues de spécialité* (première réponse construite en FOS apparue dans les années soixante), des parcours de formation longs avec langue académique, puis tronc commun de spécialité, et enfin langue de spécialité. Ces apprenants de plus visent une rentabilité de la formation, un retour significatif sur investissement en formation (d'où des exigences sur la qualité de la formation proposée) et présentent une forte motivation professionnelle et/ou sociale. D. Lehmann (1993 : 7) rassemblait au début des années 90 les traits généraux des apprenants de F.O.S. dans le portrait suivant : « ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir. », un portrait toujours valide et que l'on retrouve dans l'ouvrage de Mangiante et Parpette : « Ce public,

adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois. » (2004 : 6).

### 3. Agent/Enseignant

L'enseignant de F.O.S. n'est souvent pas formé aux langues de spécialité (les formations en F.O.S. n'apparaissent que dans certains Masters de F.L.E., ou sous forme de modules dans des stages de formation continue; seule la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (C.C.I.P.) a mis en place un dispositif permanent et en évolution constante de formation dans ce domaine). Aussi, ce qui caractérise le F.O.S. du point de vue de l'enseignant, c'est que ce dernier se retrouve écartelé entre l'enseignement de la langue, pour lequel il a été formé (il maîtrise une description de la langue, de sa littérature, de sa culture) et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir. Une telle situation est vraiment singulière dans le domaine de l'enseignement : le professeur de mathématiques enseigne les mathématiques et connaît avec plus ou moins d'étendue le domaine; le professeur de musique enseigne la musique et est un spécialiste plus ou moins grand de ce domaine. L'enseignant de FOS, lui, est confronté à un domaine qu'il n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes et qui souvent lui fait peur, ou qui l'indiffère, voire même qui suscite son mépris, car beaucoup d'enseignants de F.L.E. ont une formation littéraire. Aussi doit-il faire un effort d'acculturation, ce qui suppose chez lui curiosité intellectuelle et motivation forte comme le note D. Lehmann : «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, inter-culturelle celle-là.» (D. Lehmann, 1993 : 13). Toutefois, pour atténuer cet écart entre connaissance de la langue et connaissance du domaine (mais il faut souligner qu'il n'est pas exigé de l'enseignant de F.O.S. qu'il devienne un spécialiste du domaine), l'enseignant de F.O.S. peut s'aider du concours des enseignants de la discipline, de professionnels du domaine ...

D'autre part, autre caractéristique de l'enseignant de F.O.S. qui le distingue de l'enseignant de FLE qui, lui, pour ses enseignements, recourt à un manuel unique ou mobilise selon la technique du patchwork plusieurs manuels, sa capacité d'être un concepteur de matériel didactique (les éditeurs, par souci de rentabilité, n'investissent pas dans la réalisation d'ouvrages «pointus», tel le français de l'aéronautique, destinés à un créneau commercial très restreint), un trait distinctif de l'enseignant de FOS que soulignent Hutchinson et Waters (1987 : 106): «Materials writing is one of the most characteristic features of ESP in practice. In marked contrast to General English Teaching, a large amount of the ESP teacher's time may well be taken up in writing materials.»<sup>8</sup>

### 4. Méthodologie

Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans

la méthodologie (post)communicative telle que la profile le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et, à l'instar de *Français.com*, CLE International 2002 :

*Français.com* propose un apprentissage du français fondé sur des tâches.

- . **Des tâches précises.** Vous serez guidé(e) vers un objectif communicatif et linguistique bien identifié.
- . **Des tâches réalistes.** Au lieu d'exercices scolaires, éloignés des situations réelles, qui démotivent, *Français.com* propose des activités aussi authentiques que possible.
- . **Des tâches variées.** Vous voulez éviter toute monotonie pour ne pas vous ennuyer. C'est pourquoi, dans chaque leçon de *Français.com*, vous retrouverez des types d'activités connues, sans pour autant suivre un schéma répétitif.
- . **Des tâches stimulantes** qui privilégient le sens, enjeu de la communication. Étudier des cas, réfléchir sur le sens des documents, résoudre des problèmes, prendre des décisions, voilà le type d'activités qui favorise de réels échanges au sein de la classe.

*Français.com* attache également une grande importance à la **grammaire**. Les points de grammaire sont abordés de manière progressive, au moment où ils sont les plus utiles pour effectuer la tâche demandée. La partie grammaticale, située à la fin de l'ouvrage, fait corps avec les leçons et propose une explication de la règle ; face à cette explication, des exercices pratiques sont proposés.

La *tâche* ou le *projet*, deux outils méthodologiques qui permettent de mettre en œuvre la *perspective actionnelle* revendiquée par le CECR (cf infra 4.3 pour une définition de la notion de *tâche*), s'affichent avec insistance, mais sans toujours être en concordance avec ces notions. Il est à noter toutefois que cette inscription dans le (post)communicatif n'est pas simple reconduction des concepts clé du communicatif, mais qu'elle se traduit par l'emphase mise sur certains des concepts communicatifs.

#### 4.1. Primauté des besoins/objectifs

Ainsi Le F.O.S. met-il un accent particulier sur la notion de besoins/objectifs. Alors que les besoins langagiers en situation scolaire sont peu aigus, difficilement spécifiables, alors qu'en situation de F.L.E. non scolaire les besoins spécifiques des apprenants ne sont pas toujours réellement pris en compte (faute de temps/ de moyens/ de personnels qualifiés/ pour des raisons de coûts financiers, ce qui se traduit par des propositions de formation de compromis où l'apprenant ne trouve pas toujours son compte), en situation de F.O.S., l'identification et la prise en compte de ces besoins communicatifs précis sont centrales, ce qui confère au FOS une de ses caractéristiques fondamentales comme le soulignent Hutchinson et Waters à deux reprises dans leur ouvrage : «What distinguishes ESP from General English is not the *existence of need* as such but rather an *awareness of the need*.»<sup>9</sup> (1987: 53); «it is the *awareness of a target situation - a definable need to communicate in English - that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.*»<sup>10</sup> (1987 : 54). Une telle conception du FOS est partagée par Lehmann : «De sorte que le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte [...] sa principale raison d'être...» (1993 : 116).

De cette prégnance des besoins en F.O.S., découle un dispositif très pointu d'analyse des besoins langagiers. Même si actuellement on est loin du modèle "technocratique" de J. Munby (1978), conçu pour des publics spécifiques, avec son *Communication Needs Processor* qui, étendant aux situations cibles dans les domaines spécialisés le modèle *Speaking* de Hymes, devait permettre de dégager des capacités langagières et des actes de langage dérivés ensuite en réalisations linguistiques (tentative qu'évaluent ainsi perfidement Hutchinson et Waters : «By taking the analysis of target needs to its logical conclusion, it showed the ultimate sterility of a language-centred approach to needs analysis. It illustrated, in effect, not how much could be learnt from a «scientific» needs analysis, but rather how little.»<sup>11</sup> (1987 : 54)) et même si l'on se contente de grilles d'analyse plus souples, telle celle présentée par Hutchinson et Waters (1987 : 59), limitée aux questions de base (*Pourquoi un apprentissage en langue de spécialité est-il requis? Comment cette langue sera-t-elle utilisée? Quels seront les contenus thématiques abordés? Qui seront les interlocuteurs en langue cible? Où cette langue sera-t-elle utilisée? Quand?*), telle celle avancée par Binon et Verlinde (2003 : 35), l'analyse des besoins langagiers constitue toujours un temps fort en F.O.S. et «appartient bel et bien à ce que la mode conduit volontiers aujourd'hui à nommer un «incontournable»». (D. Lehmann : 1993 : 115).

Cette analyse des besoins envisage les besoins objectifs (déterminés par l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les situations cibles) et les besoins subjectifs (ceux qui relèvent des motivations de l'apprenant : par exemple, celui qui aura à se servir de la langue de spécialité voudra ne pas se limiter à des situations professionnelles restreintes, mais désirera maîtriser la langue dans des situations telles celles d'échanges informels avec les collègues francophones à la cafétéria, souhaitera accéder aux productions culturelles de la langue cible : cinéma/ chanson/ littérature). Aussi, donner une réponse de formation limitée uniquement au domaine professionnel ne constitue pas forcément une réponse adéquate. La formation en langue doit délaisser ce que Hutchinson et Waters appellent la «*medicine of relevance*» (*le remède de la pertinence*) consistant en «*Medicals texts for the student of Medicine, Engineering English for the Engineer and so on*» (1987 : 48) et s'ouvrir à l'au-delà du domaine de spécialité afin de répondre aux besoins subjectifs, afin d'éviter l'ennui provoqué par le retour des mêmes thématiques restreintes.

Toutefois en FOS les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers (*faire une réservation par téléphone/s'excuser pour un retard de livraison, etc.*). Doivent s'y ajouter les savoir-faire professionnels puisque la langue en FOS constitue un médium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale (*rédiger une lettre de commande/ de rappel; savoir énoncer un diagnostic médical, etc.*), puisque «La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français ...» (M. Henao, 1989 : 19), une finalité d'apprentissage qui constitue une autre marque distinctive du FOS et que B. Tazuin met en relief par la formule suivante : «le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français «pour». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études - pour les autres.» (B. Tazuin, 2003 : 82).

Les besoins en F.O.S. ne se cantonnent pas aux besoins langagiers ainsi qu'aux savoir-faire professionnels. Ils s'étendent :

- aux besoins d'apprentissage, c'est-à-dire à toute cette dimension langagière (être capable de demander des précisions, de demander à reformuler, etc.) indispensable dans le cadre d'une formation pour qu'il y ait acquisition effective et progressivement autonome d'une compétence à communiquer langagièrement ; c'est-à-dire à tout ce qui relève des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage.
- aux besoins culturels : plus qu'en F.L.E., en F.O.S. les besoins culturels acquièrent une dimension fondamentale, et cette composante de la compétence de communication a été très longtemps négligée en F.O.S. comme le relève D. Lehmann : «les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle.» (Lehmann, 1993 : 8) et continue de l'être à quelques exceptions près dans les manuels de FOS comme le note A. Gohard-Radenkovic : «la préparation à la compréhension d'une culture d'entreprise ou d'une culture hôtelière - avec ses codes, ses modes de fonctionnement [...] - est absente de ces matériaux pédagogiques malgré les objectifs annoncés.» (1999 : 64).

#### 4.2. Spécificité de l'évaluation en F.O.S.

Les besoins prennent en F.O.S. une importance d'autant plus décisive que l'évaluation de ces besoins, devenus objectifs de formation, est d'ordre pratique, professionnelle : on sait prendre un rendez-vous par téléphone ou non ; on sait expliquer un menu de restaurant ou non. Et l'évaluation fondamentale n'est pas interne à la formation mais hors formation : «On constate donc que l'évaluation décisive se situe toujours en aval de la formation linguistique, lorsque les apprenants sont en train de faire ce pourquoi ils ont appris le français.» (Martine Henao, 1989 : 20). L'évaluation en F.O.S. comporte avant tout une dimension d'ordre social et pour l'apprenant en F.O.S., à la différence du F.L.E. où une maladresse linguistique dans les échanges courants peut toujours être rattrapée, une incapacité à réaliser des tâches en français peut avoir des impacts sociaux décisifs et se traduire par exemple par une sanction sociale pénalisante.

Le FOS entretient donc avec le contexte socio-langagier un lien très étroit tant pour la définition des besoins/ objectifs que pour l'évaluation d'où cette définition par Widdowson de l'enseignement/ apprentissage des langues de spécialité comme «dependent activity» (*activité dépendante*) : «ESP is (or ought logically to be) integrally linked with areas of activity (academic, vocational, professional) which have already been defined and which represent the learners' aspirations. The learning of ESP is in consequence an essentially *dependent* activity, a parasitic process [...]»<sup>12</sup> (1983 : 109).

### 4.3. Techniques d'enseignement en F.O.S.

Cet accent sur le savoir-faire professionnel, sur une évaluation en termes de tâches à réaliser explique l'importance que revêtent en F.O.S. les jeux de rôles, les simulations (technique importée par F. Debyser (1973) du monde de la formation professionnelle afin de susciter dans la classe de FLE des échanges «authentiques», puis reprise ensuite en F.O.S.), les résolutions de problème et maintenant les tâches communicatives.

Ce concept de *tâche*, qui envahit actuellement la didactique du F.L.E. (il n'est que de voir la place que cette notion occupe dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Didier, 2001) où elle est ainsi définie : «Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.» (2001 : 15)), qui, dans sa définition, combine langage et action : «Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières;» (2001 : 121, *je souligne*)), est présent dans le F.O.S. depuis les années 80. Ainsi Hutchinson et Waters écrivaient en 1987 : «The ultimate purpose of language learning is language use. Materials should be designed, therefore, to lead towards a communicative *task* in which learners use the content and language knowledge they have built up through the unit.» (1987 : 109)<sup>13</sup>.

Le concept de tâche, tel qu'il est repris par le C.E.C.R., se présente comme la traduction méthodologique de la *perspective actionnelle* revendiquée par le C.E.C.R. dont la définition : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.» (2001 : 15) souligne le lien entre le langage et l'action. Et le F.O.S., qui a à voir avec l'activité langagière couplée souvent avec l'activité physique, se prête tout particulièrement bien à la mise en œuvre d'un tel concept méthodologique.

### Conclusion : Pour une didactique spécialisée du FOS

À l'issue de ce parcours où ont été recherchées les particularités que pourraient revêtir dans le F.O.S. les paramètres de toute situation d'enseignement/apprentissage (Savoir (*langue/culture*)/Sujets (*Apprenant/Enseignant*)/Méthodologie/Société), il ressort qu'un constat de ressemblance entre le F.O.S. et le F.L.E. qui frapperait d'arbitraire la distinction entre ces deux domaines est à écarter. En effet, nous avons vu se dessiner pour le F.O.S. des contours distincts qui justifient de le constituer en champ disciplinaire à part entière :

- l'objet d'enseignement/apprentissage en F.O.S. se signale, en ce qui concerne la langue, par des genres spécifiques qui la façonnent, par le lien fort entre langage et action ; et en ce qui concerne la culture, par une mise au premier plan des « évidences invisibles » et des cultures d'entreprise.

- les acteurs du F.O.S. se singularisent, du côté des apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers et professionnels ; du côté des enseignants, par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé)connaissance relative de la sphère d'activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement.

- la méthodologie du F.O.S. se distingue de celle du F.L.E. par la pondération (au sens mathématique) particulière qu'elle affecte à certains concepts didactiques du communicatif : l'identification des besoins (besoins entendus au sens large de besoins langagiers et besoins culturels) et l'établissement des objectifs sont centraux en F.O.S. et essaient de « coller » au plus près aux impératifs du réel socio-professionnel ; l'évaluation en F.O.S. reconduit les pratiques du domaine socio-professionnel sous forme de tâches à réaliser ; les techniques de classe mises en œuvre par le F.O.S. (jeux de rôles/simulations/tâches communicatives) visent la (re)production de savoir-faire professionnels.

Enfin, dernier élément de particularisation, le F.O.S., du moins dans le domaine français, est fortement dépendant du contexte politique (politique de diffusion de la langue) et économique. Aussi toutes ces particularités du F.O.S., que fédère une même préoccupation d'action sur un réel à la fois langagier et professionnel (au sens large de ce terme), justifient-elles pleinement l'existence d'une didactique spécifique, une didactique dont les enjeux sont de développer en l'apprenant un véritable agir communicationnel et professionnel.

## Notes

<sup>1</sup> Et par là L. Porcher réitérait la pirouette théorique dont il avait usé lors du débat sur la définition du *français fonctionnel*, débat qu'il avait clos d'une certaine façon et ce pour un grand nombre d'années en écrivant : « En fait, il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français. » (1976 / 68), assertion qui revenait tout simplement à éluder la problématique des langues de spécialité.

<sup>2</sup> D'où, sur le plan méthodologique, par exemple, la réponse construite dans les années 60 sous l'appellation de *langues de spécialité*, une réponse essentiellement lexicologique. Cette focalisation sur le lexique se rencontre encore actuellement dans le français du droit, de la médecine...

<sup>3</sup> H. Portine reconnaît l'importance pour les langues de spécialité de cette fonction désignatrice : « L'un des éléments fondateurs des langues de spécialité est « l'application » de ces langues à un réel particulier. [...] l'une de leurs caractéristiques (*aux langues de spécialité*) est de porter sur des objets du monde spécifiques. Il faut donc apprendre à désigner et de façon précise. [...] Quoi qu'il en soit, l'on ne peut négliger cette exigence désignatrice : il faut et apprendre à nommer et apprendre à repérer les façons de nommer et leurs éventuelles implications (par exemple, les différentes façons de nommer en chimie renvoie parfois à des conceptions différentes de la chimie. » (1990 : 68/ 69), mais sans oublier les dimensions rhétoriques et énonciatives des langues de spécialité.

<sup>4</sup> Y. Clot en donne un bel exemple en rapportant la démarche de la direction d'une usine de conditionnement de pâtes alimentaires pour tenter d'éradiquer les métaphores utilisées par les ouvrières : « Pour actionner l'alimentation de tel ou tel produit à conditionner, les conductrices disaient : « Tirer la queue ». Elles devront dire: « Ouvrir la boîte à volet directionnel. » La pièce recevant ce produit, elles la dénommaient « le bol ». Elles devront l'appeler « le goulet d'approvisionnement ». Il était d'usage d'appeler « sixain » le bloc regroupant six paquets en un. Il leur faudra dire « le fardeau ». » (1995 : 28).

<sup>5</sup> « *au-delà d'une tendance à favoriser des formes particulières telles le présent, la voix passive et les noms composés, il y avait très peu de faits distinctifs dans la grammaire de l'anglais scientifique* » (traduction personnelle)

<sup>6</sup> Notamment dans les productions écrites émanant des laboratoires de recherche comme le soulignent Latour et Woolgar : « Dans un laboratoire, les chercheurs passent leur temps à effectuer des opérations sur les énoncés : ajout de modalités, citation, amélioration, diminution, emprunt, proposition de combinaisons nouvelles. » (Latour, Woolgar, 1988 : 87).

<sup>7</sup> Pour rappel, « les genres constituent des réglages qui, si l'on prend en compte les travaux de Schaeffer, Petitjean, Adam, Maingueneau, opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle :

- au niveau socio-énonciatif-pragmatique: tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux systèmes d'énonciation (*discours* ou *récit*) mis en évidence par E. Benveniste (1966). Il règle la place, le statut social des coénonciateurs. Il constitue un acte de parole global (*informer/expliquer/convaincre/polémiquer* ...) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;

- au niveau matériel : un genre sélectionne un médium spécifique (écrit/oral/visuel/multimédia, hypertextuel...) (ou une combinaison de ces médias) qui modèle l'énoncé (comme le montrent les travaux de médiologie de R. Debray) ;

- au niveau thématique : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;

- au niveau formel : tout genre présente un plan de texte (conventionnel ou occasionnel (Adam, 1999 : 69)) qui impose ou exclut des schémas séquentiels (narratifs/descriptifs/explicatifs/argumentatifs/dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;

- au niveau stylistique : un genre opère dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue des sélections lexicales, grammaticales. » ( J.J. Richer, 2005 : 69).

<sup>8</sup> « La rédaction de matériaux est l'un des traits les plus caractéristiques de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques dans la pratique. Par contraste fort avec l'enseignement de l'Anglais général, une large part du temps de l'enseignant d'Anglais sur objectifs spécifiques peut très bien être pris par la rédaction de matériaux. »

<sup>9</sup> « Ce qui distingue l'Anglais sur Objectifs Spécifiques de l'Anglais général n'est pas l'existence de besoin en tant que tel mais plutôt une conscience du besoin. » (traduction personnelle).

<sup>10</sup> « c'est la conscience d'une situation cible - un besoin définissable de communiquer en anglais - que distingue l'apprenant d'Anglais sur Objectifs Spécifiques de l'apprenant de l'Anglais général. » (traduction personnelle)

<sup>11</sup> « En portant l'analyse des besoins cible à sa conclusion logique, il a montré la stérilité définitive d'une analyse des besoins centrée sur une approche langagière. Il a illustré, en effet, non combien pouvait être appris d'une analyse des besoins « scientifique », mais plutôt combien peu. » (traduction personnelle).

<sup>12</sup> « L'Anglais sur Objectifs Spécifiques est (ou devrait logiquement être) lié intégralement à des aires d'activité (académiques, de formation, professionnelles) qui ont déjà été définies et qui représentent les aspirations des apprenants. L'apprentissage de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques est en conséquence une activité essentiellement *dépendante*, une méthode parasite [...] » (traduction personnelle)

<sup>13</sup> « Le but ultime de l'apprentissage d'une langue est son emploi. Donc les matériels devraient être élaborés pour mener vers une tâche communicative dans laquelle les apprenants utilisent le savoir et les connaissances langagières qu'ils ont construites au long de l'unité. » (traduction personnelle)

## Bibliographie

- Binon, J., Verlinde, S., 2003, « Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires », in « Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? », *Les cahiers de l'asdifle*, N° 14.
- Boutet, J. : « *Les mots du travail* » in *Langage et Travail*, CNRS Editions, 2001
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier/Division des langues vivantes Strasbourg.
- Carroll, R., 1987, *Les évidences invisibles*, Seuil.
- Celotti, N., Musacchio, M.T., « Un regard diachronique en didactique des langues de spécialité » in *Etudes de Linguistique Appliquée*, « Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage », n° 135, juil. Sept. 2004
- Clot, Y., 1995, *Le travail sans l'homme ?*, Editions de La Découverte.
- Cuq, J.P., Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G..
- Debyser, F., 1973, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le Français dans le Monde*, n° 100.
- Drouère, M., Porcher, L., 2003, « Introduction. A propos d'objectifs », *Les cahiers de l'asdifle - Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique's) ?*, n° 14
- Frandsen, F. « Langue générale et langue de spécialité - une distinction asymétrique ? » in Gambier, Y., *Discours professionnels en français*, Peter Lang, 1998.
- Gambier, Yves, 1998, « Le français dans les communications spécialisées : un bilan mitigé », in *Discours professionnels en français*, Y. Gambier éd., Peter Lang,.
- Gaudin, F., 1993, *Pour une socioterminologie*, Publications de l'Université de Rouen.
- Gohard-Radenkovic, A., 1999, *Communiquer en langue étrangère*, P. Lang.
- Grosjean, M., Lacoste, M., *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, P.U.F. 1999.
- Henao, M., Juin 1989, « Formation linguistique professionnelle », *Revue Reflets*, n° 31.
- Hutchinson, T., Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Lacoste, 2001 b, « Quand communiquer, c'est coordonner », in *Langage et travail, Communication, cognition, action*, coord. par A. Borzeix, B. Fraenkel, CNRS Editions.
- Lacoste, M., 2001 a, « Peut-on travailler sans communiquer », in *Langage et travail, Communication, cognition, action*, coord. par A. Borzeix, B. Fraenkel, CNRS Editions.
- Latour, B., Woolgar, S., 1989, *La vie de laboratoire*, Editions de la découverte.
- Legendre, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin.
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.

- Lerat, P., 1995, *Les langues spécialisées*, PUF.
- Leplat, J., 2001, « Les compétences collectives » in *Les compétences en ergonomie*, textes choisis et présentés par J. Leplat et M. de Montmollin, Octarès Editions.
- Mangueneau, D., 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », in *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, J.M. Adam ; J.B. Grize, M.A. Bouacha, Editions Universitaires de Dijon
- Mangiante, J.M., Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette. (excellente introduction au FOS).
- Moirand, S., août-sept. 1990, « Décrire des discours produits dans des situations professionnelles », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, « Publics spécifiques et communication spécialisée ».
- Munby, J., 1978, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press.
- Porcher, L., 1976, «M. Thibault et le Bec Bunsen», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°23.
- Portine, H., 1990, « Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, août -septembre 1990
- Richer, J.J., 2005, « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?* », in *Synergies Chine*, n°1, 2005.
- Tauzin, B., 2003, « Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition », table ronde in *Les cahiers de l'asdifle - Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14
- Vigner, G., Martin, A., 1976, *Le français technique*, Hachette/Larousse.
- Widdowson, H.G., 1983, *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press.