



Le français sur objectifs spécifiques (FOS) n'est pas une nouveauté : son émergence se situe dans les années 50 du siècle dernier. Nous ferons primo un rappel historique pour évoquer son développement et son état actuel en didactique du FLE. Les analyses mèneront ensuite à envisager le FOS en contexte chinois. Nous procéderons sous forme de questions-réponses dans le but de formuler quelques réflexions susceptibles d'aider à résoudre les problèmes que rencontre tout esprit sensible à la problématique de l'enseignement du français en Chine. Face à un monde en pleine mutation où la Chine occupe de plus en plus une place centrale, l'avancée d'un enseignement sur objectifs spécifiques du français semble indiquée et prometteuse. Sa mise en oeuvre implique des choix méthodologiques reposant sur des critères bien définis.

Introduction

La question des objectifs a été étudiée par de nombreux spécialistes français en didactique des langues, notamment par R. Richterich¹. De même le français sur objectifs spécifiques a été au centre de nombreux discours qui cherchent à le définir et à le distinguer d'autres termes en usage : le français fonctionnel, le français instrumental, le français scientifique et technique, le français de spécialité... Il est à reconnaître que l'instabilité dans la désignation de ce domaine pourrait effectivement brouiller les enseignants moins informés ou peu formés qui exercent en français langue étrangère d'autant plus que l'une des grandes difficultés, selon G. Holtzer, que ce soit dans les années 1970 ou dans la période actuelle, est de différencier avec précision les mots servant à nommer et donc à distinguer avec clarté les notions auxquelles ces mots renvoient : « langue de spécialité », « langue spécialisée », « langue de la communication spécialisée ». En effet, de nombreuses questions seraient facilement soulevées si on y porte un regard attentif. Il est question de savoir *a priori* comment situer le français sur objectifs spécifiques dans le parcours de la didactique du français langue étrangère.

Le présent article a pour but d'apporter quelques éclaircissements sur des notions importantes servant à circonscrire son territoire et surtout des réflexions

sur l'enseignement du FOS en milieu institutionnel chinois de langues. Nous traiterons d'abord, dans une perspective historique, de l'origine du FOS et de son évolution à travers les mouvances politiques et économiques en répondant aux questions que nous nous sommes posées pour ensuite envisager l'avenir du FOS en contexte chinois ; l'inspiration qui a engendré nos interrogations vient de « La Formation en questions »², ouvrage dans lequel R. Galisson et C. Puren indiquent d'un ton convaincant : « Le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent à eux-mêmes dans leur pratique professionnelle et auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses ». Ce qui suffit à justifier, nous l'espérons, la composition de cette modeste contribution.

1. Le français sur objectifs spécifiques est-il une nouveauté ?

Le souci de savoir comment situer le FOS dans le domaine de la didactique du FLE nous a conduit à une mise en question sur le plan terminologique : est-il un terme scientifiquement fondé ?

L'adjectif « spécifique » semble s'opposer à tout ce qui est général. Ce qui amène à se demander si le français sur objectifs spécifiques est une notion nouvelle, formée à part en contraste avec l'enseignement du français traditionnel existant. Le doute s'accroît d'autant si on admet que chaque enseignement a un objectif répondant aux besoins des apprenants particuliers ; dans une approche méthodologique moderne de l'enseignement du français qui tient compte *a priori* de ses publics et de leurs besoins, il doit y avoir un objectif ou « des »³ objectifs pour tout enseignement du français. En ce qui concerne le français sur objectifs spécifiques, la question est de savoir comment il peut être distingué des autres domaines de l'enseignement du français en tant qu'élément d'un ensemble.

Bien évidemment, malgré l'ampleur des contestations, les deux termes (le français langue étrangère et le français sur objectifs spécifiques) aussi bien l'un que l'autre ont acquis leur statut dans le domaine de la didactique des langues et se sont fait reconnaître comme sujets légitimes d'études et de recherches dans les champs de l'enseignement du français, même si le FOS a hérité « de nombreuses questions d'ordre didactique encore sans réponse fondée » (G. Holtzer, 2004: 22). Bref, il « constitue aujourd'hui un domaine distinct (mais non autonome méthodologiquement parlant) dans le territoire couvert par la didactique des langues » (G. Holtzer, 2004: 9). Le présent numéro 3 de Synergie Chine qui a pour thème « *le français sur objectifs spécifiques* » en est la preuve par excellence.

Pourtant « Entré dans la terminologie didactique fin des années 1980, le FOS n'est ni une notion véritablement nouvelle ni une expression totalement inédite » (G. Holtzer, 2004 : 20). En fait, il est calqué sur l'expression anglaise « *English for Special Purposes* » qui exprime bien l'idée qu'il ne s'agit pas de langue particulière, mais d'usages particuliers de cette langue. C'est pourquoi G. Holtzer parle d'« un faux objet neuf » ; elle le considère comme un avatar du français fonctionnel

des années 1970. « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, cela représente quelques trente ans d'histoire... » (2004: 8) pendant lesquelles on a vu naître d'autres termes : français fonctionnel, français instrumental, français scientifique et technique, français de spécialité, français pour publics spécifiques, français des communications spécialisées... Ces multiples étiquettes circulent dans le domaine de la didactique du FLE depuis un certain nombre d'années : « Les dénominations du domaine ont changé selon les époques : si le ' français fonctionnel' n'est quasiment plus en usage, le français de spécialité n'a pas pour autant disparu, et l'appellation ' français sur objectifs spécifiques' représente l'usage actuel » (2004 : 9). Selon le même auteur, « L'enseignement d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques, pour employer une terminologie consacrée, constitue aujourd'hui un domaine distinct (mais non autonome méthodologiquement parlant) dans le territoire couvert par la didactique des langues » (2004 : 9). Son émergence se situe dans les années 1950 pour s'affirmer dans la décennie 1970.

Au début des années 1950, on assiste à l'émergence du domaine identifié sous l'étiquette « français scientifique et technique » et plus tard sous celle de « français fonctionnel ». A partir de 1960, avec le recul du français en tant que langue étrangère sur la scène internationale, les responsables français au ministère des Affaires Etrangères ont accordé un intérêt croissant aux domaines des sciences, de la technique, du droit, de l'économie etc., pour chercher de nouveaux publics afin de redonner au français un statut mondial. C'est dans cette ambiance politique qu'est née la tendance du français de spécialité, tendance qui s'est accrue avec la montée en force du Français Fondamental. *Le VGOS*⁴, dans la lignée du Français fondamental « fut une propédeutique lexicale et grammaticale aux langues de spécialité » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990: 25), qui a contribué à l'élaboration et la diffusion de divers ensembles en français de spécialité : la géologie, la chimie, la critique littéraire. On développe un français scientifique et technique influencé par la méthodologie SGAV au cours des années 1960-1970. Dans le cadre de cette tendance méthodologique, le CREDIF produit plusieurs méthodes dont la plus célèbre est *Voix et Images de France*. Cette méthode a des échos pour le français de spécialité qui connaît la naissance de *Voix et Images médicales*.

L'expression « français fonctionnel », créée au début des années 1970 avec l'appui des « décideurs politiques », répond au besoin de reconnaître officiellement un secteur du FLE jusqu'alors en retrait : l'enseignement du français aux étudiants de filières spécialisées, publics de scientifiques ou de techniciens. Ici le critère important est le public : « La dénomination 'français fonctionnel' a désigné dans un premier temps (vers le milieu des années 70) un enseignement linguistique spécialisé (scientifique et technique) en direction de publics « professionnels » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990: 58).

C'est à Louis Porcher que revient le mérite de lancer l'expression de « français fonctionnel ». Il opte pour un enseignement fonctionnel du français en proposant une définition du français fonctionnel en opposition au SGAV: «*La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève.*»⁵ La dénomination

« français fonctionnel » qui a désigné dans un premier temps un enseignement linguistique est devenu vite un enseignement fonctionnel du français langue étrangère qui ne fait pas référence qu'à des publics spécialisés mais à tout public visé par un « enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre ». ⁶ Selon cette définition, ce terme couvre deux significations majeures : enseignement du français à des publics spécialisés et démarche méthodologique d'enseignement du français. Mais au début des années 1980, cette dénomination a disparu de la scène didactique en partie à cause de son ambiguïté : « Aujourd'hui, tous les emplois de fonctionnel ou presque sont considérés potentiellement ambigus » ⁷.

Selon certains spécialistes, « Approche communicative et enseignement fonctionnel tendent aujourd'hui à désigner un seul et même corps de doctrine théorique et méthodologique... on parle surtout aujourd'hui d'enseignement fonctionnel du français » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990: 57).

L'appellation « le français instrumental » désigne des orientations et pratiques pédagogiques nées pour l'essentiel en Amérique latine dans le cadre de contraintes particulières de l'enseignement du français à l'étranger. « Historiquement elle a précédé l'appellation Français fonctionnel » (G. Holtzer, 2004: 13). L'idée principale de ce type d'enseignement du français consiste à considérer le français comme « instrument » visant à faciliter la compréhension des textes spécialisés pour les doctorants et des universitaires aux textes spécialisés. « Il ne s'agit pas d'acquérir une compétence de communication, mais une compétence de compréhension minimale » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990: 57), d'où l'appellation « le Français instrumental ».

En conclusion, avec le français sur objectifs spécifiques, on arrive à la dernière étape du développement de ce type d'enseignement du français qui actuellement continue à garder cette appellation. Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes ses activités pédagogiques qu'il met en oeuvre.

Si l'on veut parler de nouveauté, « ce qui est nouveau, c'est la promotion de l'expression, qui se lexicalise, comme appellation générique du domaine. » (G. Holtzer, 2004: 20). Mais une chose est sûre : avec l'émergence du FOS, on partage l'opinion de beaucoup de didacticiens selon laquelle tout enseignement du français a ses objectifs spécifiques.

2. Quelle compétence doit être visée dans un enseignement relevant du FOS en contexte chinois?

Dans le cadre du FOS, il s'agit de « publics non spécialistes de français qui ont besoin de cette langue pour des objectifs autres que linguistiques » (G. Hltzer, 2004: 21). L'enseignement destiné à ces apprenants ayant des besoins de communication en langue étrangère déterminés par leur activité professionnelle présente de sérieux défis. L'intérêt des enseignants chinois pour ce public d'apprenants diversifiés doit s'inscrire à la fois dans l'évolution de la didactique du FLE et dans les besoins du marché linguistique chinois.

Si le courant communicatif a fait son entrée dans l'enseignement du français en Chine à partir de 1978 avec la politique d'ouverture, l'émergence du FOS est plus tardive et son domaine se voit inévitablement alimenté par les apports du cadre conceptuel de la méthodologie communicative. Mais « en raison de la multiplicité de ses théories de référence, de son rejet des modèles à prétention universaliste et à cohérence globale, de par son manque de noyau dur théorique »⁸ et d'intégration didactique qui caractérisent le communicatif, il est peu opérationnel pour les enseignants chinois de s'aligner derrière une grande diversité de positionnements et de pratiques en FLE. La prise en compte des besoins des apprenants et des situations d'apprentissage ainsi que de leurs multiples paramètres peut conduire à une complexification de la problématique de l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques. Quant à la mise en œuvre pédagogique, on peut légitimement redouter les effets négatifs de la complexité et les risques de réductionnisme des objectifs communicatifs à de simples objectifs d'acquisition de formes linguistiques.

Comment peut-on alors exiger des enseignants une compétence didactique relevant du courant communicatif ? Y a-t-il des conflits entre l'enseignement de la langue et celui de la spécialité enseignée en langue étrangère ? Il est certain que même dans un programme du FOS, il y a une partie liée à l'objectif général de l'enseignement/apprentissage du français. Nous pensons que pour un enseignant chinois, l'entrée dans le domaine de spécialisation des apprenants par l'approche communicative est un élément rassurant, car il s'y sent plus ou moins familier du fait que l'approche communicative domine de plus en plus l'enseignement du français en milieu institutionnel chinois. Ce qui permet de viser d'abord une compétence linguistique et socioculturelle pour faire face à des situations de communication courantes, car au cœur de cette formation en FOS réside un double problème : un enseignant chinois spécialisé en français et en didactique mais n'ayant aucune connaissance du domaine d'activité de l'apprenant non-spécialiste de langues, mais ayant de fortes connaissances référentielles de son domaine d'activité.

L'enseignant chinois qui cherche à atteindre un tel objectif spécifique d'apprentissage et à répondre aux besoins des apprenants en contexte chinois est sans doute confronté à de nombreuses difficultés : manque de documents pédagogiques adéquats répondants aux besoins de ses publics spécifiques, sentiment d'insécurité face au domaine d'activité professionnelle en question, médiation entre l'objectif linguistique et visée professionnelle. En plus, l'identification des multiples variables dont il faut tenir compte : profil des apprenants, niveau de compétence langagière, objectifs de formation, etc., ne livre aucune réponse en matière de mise en œuvre didactique et fournit peu d'appui à l'enseignant en termes d'élaboration de programmes. La question du choix de la progression, de l'intégration de la grammaire et de la sélection des situations et du savoir et savoir-faire professionnels, le traitement du lexique de spécialité et de la dimension culturelle de la communication se présentent de façon aiguë aux acteurs du FOS soucieux de coordonner les objectifs et de maintenir un principe organisateur dans la formation. Ce choix est particulièrement crucial face aux attentes du public qui demande une formation suivie et assurée. Quand la formation est demandée, s'impose

à l'enseignant de ne pas tarder à connaître les besoins de ses apprenants en vue de la préparation d'un programme dans sa spécialité professionnelle. Nous avons à citer ici un exemple de demande de formation, celui d'un contrat signé entre l'Université des études internationales du Sichuan et la Centrale nucléaire de Daya Baie : un groupe d'ingénieurs en nucléaire demande au Département de Français de les préparer à comprendre à l'oral et à l'écrit un français lié à leur activité professionnelle pour un stage prévu de six mois alors que la grande majorité des enseignants chinois actuels sont de formation littéraire ou du FLE, qui méconnaissent le domaine professionnel du nucléaire. Le choix d'un manuel donnant accès au français pour une maîtrise rapide et rassurante de la langue avant d'entrer dans la spécialité du nucléaire a posé de sérieux problèmes, sachant que dans cette formation spécifique, l'enseignement du français orienté vers l'énergie nucléaire rejoint en partie l'enseignement du français général.

Comme on ne trouve aucune méthode relevant du domaine du « français du nucléaire » diffusée par les éditeurs français ou chinois, les enseignants sont confrontés au choix délicat de supports pédagogiques en accord avec l'objectif de cette formation rendant service à des ingénieurs chinois de Daya Baie ayant déjà une spécialisation professionnelle mais qui sont des débutants complets au niveau de l'apprentissage du français. Au bout du compte, le problème des documents en matière de FOS est comparable en partie avec celui de l'enseignement du français général en contexte chinois : les méthodes à la disposition des enseignants sont pour la plupart produites en France et conçues pour des publics hétérogènes et de toutes nationalités et ont une visée universaliste; il est tout à fait normal que ces méthodes ne répondent pas à l'impératif de cette formation des ingénieurs chinois en nucléaire qui exige des documents pédagogiques en français conçus à la fois en fonction du niveau d'apprentissage linguistique à atteindre et une compétence langagière correspondant au domaine de spécialité en question. Comme cet enseignement du FOS se superpose avec l'enseignement du français général en début de la formation, ces méthodes ont le mérite de fournir des supports écrits et sonores divers à partir desquels l'enseignant chinois peut tenter d'élaborer par lui-même le contenu de son cours, d'inventer des réponses aux besoins des apprenants, de concevoir des activités de classe en fonction de la progression établie. Mais quant à la préparation du matériel pédagogique lié à l'enseignement du FOS proprement dit (pour ce cas précis : le domaine du nucléaire), le problème reste posé, l'idéal est que les apprenants professionnels apportent eux-mêmes le manuel à enseigner.

Si les objectifs convenus par les partenaires (enseignants et enseignés) dans une pédagogie de la négociation sont ceux de l'acquisition d'une compétence de communication dans les situations de contacts professionnels, la démarche pour parvenir à ces objectifs se voit contrainte de suivre l'approche communicative : priorité accordée à l'acquisition de fonctions de communication s'appuyant sur des actes de parole dans les situations ciblées. On peut ainsi se permettre de s'éloigner progressivement de toutes préoccupations excessives du traitement de la grammaire, du lexique pour aller vers un enseignement communicatif du FOS.

Ainsi l'enseignant peut-il recourir constamment aux documents authentiques ou semi-authentiques tout comme dans une situation d'enseignement du français général à l'heure actuelle: articles issus de la presse économique, reproduction de page de site Internet, documents professionnels donnant lieu à des micro-activités de production orale ou écrite sans oublier l'introduction de nombreux modèles de courriers électroniques, moyen important de communication dans la vie professionnelle moderne.

Dans cette option des documents authentiques, l'enseignant peut prévoir des activités de production orale invitant au réemploi des formes langagières sous forme de jeux de rôles ou par des activités de production libre. Cette optique communicative du FOS pour l'enseignement du français de spécialité en Chine couvre en fait les paramètres de la didactique quasi-identiques à ceux du français général : la place de la phonétique, du lexique, de la grammaire, la progression... tout un ensemble d'éléments subordonné aux impératifs des objectifs d'une compétence linguistico-socioculturelle et professionnelle à former.

En ce qui concerne la place de l'apprenant et de son vécu dans l'apprentissage, comme le public auquel nous avons affaire a une spécialisation professionnelle, il est interpellé en tant que sujet dès le début du projet. L'utilisation du savoir-faire et du vécu des apprenants constitue un facteur avantageux de motivation et un catalyseur pour les interactions. Ce qui diffère sensiblement des publics d'apprenants que sont nos étudiants de cycle de quatre ans qui, lors des deux dernières années d'études, suivent les cours de français à orientation spéciale et qui, souvent, ne voient pas la nécessité de cet apprentissage parce qu'il est dépourvu d'objectif pratique et professionnel quelconque.

Le dernier point à traiter est celui de la dimension culturelle dans une formation en FOS. Souvent limité par les moyens d'accès et face aux recettes et consignes à respecter proposés dans les méthodes de français, l'enseignant chinois ne peut que se limiter à des aspects superficiels des éléments culturels et recourir à la traduction purement linguistique de codes culturels, alors qu'un réel travail sur les échanges avec l'Autre passe par une mise en question des stéréotypes des apprenants sur les représentants de la culture cible. La sensibilisation des apprenants à cette notion est d'une importance capitale pour les publics de professionnels amenés à rencontrer de nombreux problèmes dus à leurs réflexes ethnocentristes dans les contextes professionnels étrangers où ils croient souvent que la technicité de la culture professionnelle lui confère une dimension universelle.

Vu les différences entre la culture chinoise et la culture française, il est bien entendu difficile de traiter ces aspects aux premiers niveaux de l'apprentissage linguistique si l'enseignant ne veut pas le faire en langue maternelle. Mais il est possible d'engager les apprenants dans un processus de réflexion par des activités de sensibilisation à la dimension culturelle de la communication comme par exemple à des notions comme celle du vouvoiement et du tutoiement, de la gestion du temps, de l'espace ou des conditions de l'expression de l'affectivité, etc. S'il est ambitieux de penser de régler de manière efficace les problèmes

d'ordre culturel dans un cursus de quatre ans, il l'est encore plus dans une formation en FOS de quelques mois, ou même d'un an, puisque la sensibilité culturelle ne peut s'acquérir que par un projet d'apprentissage à long terme et au fur et à mesure de la mise en pratique des connaissances dans des échanges interculturels authentiques. Il serait donc illusoire d'attendre de ces méthodes qu'elles fournissent des recettes toutes faites et inadapté d'en dépendre entièrement en matière de l'enseignement de la culture cible. D'ailleurs les propositions et les traités didactiques concernant l'échange interculturel sino-français pour l'apprentissage linguistique, communicatif et culturel restent encore trop peu nombreux.

Pour nous, ce défi nécessite une réelle réflexion sur les rapports de cohérence entre les matériels proposés et les choix méthodologiques effectués. Une véritable démarche d'innovation exige le dépassement de nos habitudes et de nos cloisonnements pour viser la formation d'une compétence communicative multidimensionnelle avec tous ses composants. Dans cette nouvelle perspective du FOS, la formation des formateurs est pour nous une des priorités de la didactique du français de spécialité.

3. Quels sont les enjeux du français sur objectifs spécifiques dans l'enseignement du français en Chine ?

Le développement économique de la Chine et son entrée sur le marché international ont façonné les nouvelles exigences de l'enseignement du français d'où une fracture douce entre le français général et le FOS. Dans quelle mesure le FOS se différencie-t-il de l'enseignement du français langue étrangère? Quels sont les publics susceptibles de former la catégorie relevant du FOS en Chine ? A ces propos, l'inventaire des questions pourrait être long.

Le FOS couvre une grande diversité de domaines. Si les spécialités les plus demandées par la majorité des publics en France sont: - le Français des affaires, - le Français du tourisme et de l'hôtellerie, - le Français juridique, - le Français médical, - le Français scientifique et technique, -le Français des relations internationales, -le Français des transports, - le Français du secrétariat, etc., on peut se demander si cette diversité des domaines trouve leur place en Chine. L'analyse des besoins constitue donc une étape capitale de l'élaboration des cours du FOS où le concepteur doit déterminer les besoins du marché.

Le français de spécialité est enseigné en milieu institutionnel supérieur chinois de langues et en entreprise (stage de formation assurée par des professeurs universitaires de français envoyés dans des entreprises sous forme de contrat de collaboration). De nombreuses universités où l'on enseigne le français assurent également un enseignement de français adapté aux besoins professionnels spécifiques, parce que l'enseignement du FOS en Chine se situe sous le vaste chapeau de l'enseignement du français langue étrangère. Cet enseignement ouvert au milieu extérieur trouve toutes ses formes : cours sur mesure, stage de formation à long ou à court terme, cours accélérés pendant les vacances, sans oublier les cours du soir.

Si nous braquons le projecteur sur l'ensemble des publics concerné par le FOS sur le marché chinois, on doit compter d'abord les apprenants de français en milieu institutionnel supérieur, c'est-à-dire des étudiants à l'université. Bien évidemment, toutes les variétés susmentionnées qui s'ouvrent aux attentes des spécialités diverses ne figurent pas telles qu'elles sont dans le cursus universitaire, mais un français de spécialité s'intègre indéniablement dans le programme de l'enseignement du français en général. Dans ce cas-là, certains seraient plus d'accord pour un français à orientation spéciale plutôt que le français de spécialité, car nos étudiants avancés se trouvant dans les deux dernières années d'études n'ont pas de projet clair sur le plan professionnel qui exige une compétence communicative relevant strictement du FOS bien que figurent dans leur cursus (qui se diffère selon les universités chinoises) le français des affaires, le français commercial et économique, le français du secrétariat etc.; quant aux enseignants confrontés au défi d'enseigner le français de spécialité, il est évident que l'impasse sur le niveau d'expérience professionnelle induit certaines orientations en matière d'élaborations de contenus, de pratique de classe, notamment un centrage sur les aspects linguistiques de l'apprentissage et la sélection d'activités impliquant peu l'exploitation de connaissances spécialisées du domaine professionnel. Mais il n'y a rien d'étonnant dans cette mise en oeuvre du FOS au sein des universités, parce que l'enseignement d'une langue étrangère en milieu institutionnel chinois, quand il dépasse le premier niveau, va inévitablement vers des domaines de spécialités, même toujours sous prétexte d'apprendre la langue, puisque « Derrière la langue il y a la pensée humaine » provenant des expériences liées aux activités multiples pour l'existence. Nous pensons que si le français sur objectifs spécifiques ne peut pas jouer pleinement son rôle vis à vis des étudiants chinois de français en milieu universitaire, il permet au moins d'élargir l'éventail de l'enseignement du français et en même temps d'offrir de nouvelles possibilités à l'engagement futur professionnel et donc de nouvelles perspectives d'emploi dans une situation économique nationale en pleine expansion.

Il convient ensuite de poser le regard sur une deuxième catégorie de publics : les professionnels ayant besoin d'apprendre le français : des ingénieurs ou d'autres personnels d'entreprises chinoises en collaboration avec la France ou des pays francophones.

C'est pourquoi les universités chinoises se chargent également de la formation en français de spécialité exigée par l'Apprenant venant de l'extérieur, c'est-à-dire les publics non inclus dans le cycle de quatre ans. L'enseignement du français de spécialité adressé à un tel public ne peut évidemment respecter le programme académique. En suivant une formation quelque peu à part, l'Apprenant veut réaliser une tâche précise dans un domaine donné. Il est alors tout à fait légitime de souligner l'importance de l'aspect utilitaire de l'enseignement du français rendant service à cette catégorie particulière d'apprenants pour les aider à se préparer au marché du travail, d'où l'intérêt de considérer l'apprentissage du FOS comme « un capital » (au sens économique du terme) chez les deux catégories de publics chinois. Par ailleurs la rentabilité de l'apprentissage du FOS ne fait que renforcer la motivation chez les apprenants : au cours de la formation, ces derniers se montrent plus motivés à suivre les cours, surtout le

public d'apprenants professionnels conscients de ses besoins et de ses objectifs ainsi que de la rentabilité immédiate ou différée de son apprentissage.

En conclusion, l'enseignement du français en milieu institutionnel supérieur chinois devrait nécessairement s'ouvrir vers le FOS pour garantir d'une part l'avancée de l'enseignement même du français en plein développement en Chine, et d'autre part pour l'intérêt propre du FOS avec ses objectifs nouveaux et variés répondant aux besoins d'un marché sans cesse croissant exigeant des compétences sur le plan linguistique, culturel et professionnel en différents domaines.

Si l'enseignement du français apparaît voué à un développement prometteur en Chine (selon la stratégie politique de l'Etat, l'enseignement supérieur en Chine est considéré comme la locomotive et la plaque tournante de l'économie nationale, dont l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel supérieur fait partie), le français sur objectifs spécifiques est non seulement un enjeu en soi, mais aussi un atout pour développer l'enseignement du français en général, en un mot, une source ouverte et riche en filières optionnelles à explorer qui permet de gagner un intérêt double.

Notes

¹ A lire l'ouvrage écrit par le même auteur : « Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage ».

² Robert Galisson, Christian Puren, *La formation en questions*, Page 5, CLE international, 2000.

³ Soulignons l'importance de l'utilisation d'un article indéfini.

⁴ *Vocabulaire Général d'Oriente Scientifique élaboré par le CREDIF dans les années 60.*

⁵ L. Porcher, *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*, Etudes de linguistique appliquée 23, 1976.

⁶ D. Lehmann, Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français, p.128.

⁷ D. Coste (1980), *Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres*, Le Français dans le monde n° 153, P11.

⁸ C. Puren (1999), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Didier, p.43.

Bibliographie

Richerich, R. 1958. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette (coll. F), Paris.

Robert Galisson, Christian Puren. 2000. *La formation en question*, CLE international.

Gisèle Holtzer. 2004. *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques*. Le Français dans le monde, CLE international.

Denis Lehmann. 1993. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Hachette, Paris.

Jean-Claude Beacco, Denis Lehmann. 1990. *Publics spécifiques et communications spécialisées*. Hachette, Paris.

Sophie Moirand. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

Puren, C. 1999. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Didier, p.43.