

Yann Bouclet

Enseignant formateur à l'IRFFLE, Université de Nantes



Résumé : Comme l'avait signalé Odile Challe il y a quelques années déjà, la mobilité universitaire est depuis longtemps, et de plus en plus, une réalité, à travers les programmes Erasmus, les partenariats entre écoles d'ingénieurs, les échanges entre laboratoires de recherche, etc. Les besoins des publics universitaires non francophones, eux aussi, sont réels, souvent criants, et de l'avis des enseignants des spécialités universitaires, comme des étudiants eux-mêmes, rarement suffisamment pris en compte. L'université française en général¹ ne peut donc que se réjouir que des approches telles que le FOU émergent, se structurent, et organisent une réflexion centrée sur ces « nouveaux publics », et leurs besoins spécifiques, en termes d'analyse des discours et des tâches universitaires. Le terme FOU, dont ce colloque signe en quelque sorte l'acte de naissance officiel, a plusieurs atouts : facile à prononcer, facile à mémoriser, un brin provocateur, il s'inscrit dans une filiation directe avec le FOS. Mais c'est justement cette filiation reflétée dans les termes qui nous paraît soulever quelques questionnements. En effet les différentes acceptations et mises en œuvre courantes du FOU pourraient laisser à penser qu'il aborde des contenus principalement *transversaux*². Or, le FOS³, d'où le FOU tient son nom, ne vise pas l'acquisition de contenus *transversaux*, mais des contenus ciblés, *spécifiques*, centrés sur des situations cibles dûment identifiées et analysées. Dans quelle mesure alors l'appellation FOU est-elle adaptée à ces réalités, à ces situations d'enseignement ? Doit-on envisager plusieurs types de FOU, l'un transversal, l'autre spécifique, et dans ce cas, doit-on garder la même appellation générique⁴ ou bien serait-il préférable de distinguer les différentes approches par des termes différents ?

Mots-clés : épistémologie et construction du FOU, FOS, Français de spécialité et Français à visée professionnelle

L'objectif de cet article n'est pas de remettre en cause l'appellation FOU, qui, dans un contexte francophone, et par référence au FOS, nous semble tout à fait pertinente et cohérente. En revanche il nous semble important, comme l'ont fait C. Parpette et J.-M. Mangiante pour le FOS au milieu des années 2000, de réfléchir à l'approche, la méthodologie, les pratiques que recouvre cette appellation, de tenter d'initier un éclaircissement conceptuel, afin de poursuivre l'aventure du FOU sur des bases communes, et avec un langage commun.

Pour cela, nous allons d'abord nous intéresser aux missions affichées du FOU, en tout cas dans la réalité concrète de certaines offres de formations universitaires ; ensuite nous nous intéresserons à l'ascendance anglo-saxonne du FOU, puis à son environnement conceptuel français. Enfin une étude de cas de programmation FOU à l'Ecole des Mines de Nantes nous permettra peut être d'ébaucher des réponses à nos questions.

1. Les missions du FOU

Le FOU est en phase d'émergence et de structuration, et l'une des raisons d'être de ce colloque est précisément d'en clarifier les objectifs, les méthodes, d'en donner une première définition. Nous pouvons toutefois, pour notre part, sinon le définir, du moins tenter d'en cerner les contours à travers les missions qu'il se propose.

Voici le descriptif d'un Diplôme Universitaire de FOU, et de ses objectifs, celui du CUEFP :

Le diplôme de Français sur Objectifs Universitaires s'adresse à ces étudiants⁵ et leur propose une année d'adaptation et de formation aux études universitaires afin de leur permettre d'intégrer de façon optimale les différentes composantes de l'Université. [...]

Il s'agit donc de développer :

- Des compétences langagières attestées par le niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : préparation des certifications TEF ou TCF ou DELF de niveau B2.
- Des compétences méthodologiques et la culture nécessaires aux études universitaires.
- Des compétences disciplinaires et de langue (Français de spécialité) de la composante choisie par l'étudiant pour ses futures études⁶.

Cette définition de missions semble distinguer ce qui relève de la langue en général (Français Général), ce qui relève du domaine (Français de Spécialité), et ce qui relève des compétences transversales, méthodologiques et culturelles entre autres, et qui serait le FOU.

Voici une autre définition de missions, celle du site de l'Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères) :

Le Français sur Objectifs Universitaires qui a pour fonction de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants non francophones dans l'université française se développe dans de nombreuses universités, mais aussi dans des établissements à l'étranger. Il tend à élaborer ses propres démarches et notions en intégrant des contenus variés et en visant l'acquisition par les étudiants de compétences langagières, disciplinaires, culturelles, voire professionnelles⁷.

Là encore, les objectifs affichés de la formation ont vocation à traverser différents domaines, jusqu'au domaine professionnel.

Il semble donc à la lecture de ces descriptifs que les compétences visées par le FOU soient plutôt transversales, c'est-à-dire trans-domaines. Il se distinguerait ainsi du FS, et aussi, a priori, du FOS, et viserait principalement à l'*intégration* au monde universitaire français.

2. Les origines anglo-saxonnes

Le FOS, comme chacun sait, est issu de l'ESP, English for Specific Purposes. *Specific Purposes* a été traduit à l'époque en français par *Objectifs Spécifiques*, ce qui nous paraît regrettable, il nous aurait semblé en effet préférable de parler d'anglais, et ensuite de français, « pour usages spécifiques⁸ ». En effet, si au singulier, *purpose* peut se traduire par « dessein », « objet », « but », « fin », au pluriel, *purposes* se traduit plutôt par « usages », « fins » ; le nom masculin français *objectif*, quant à lui, se traduisant, en anglais, par les termes « aim », « objective », « end⁹ ». Parallèlement, le FOU correspond à ce que les anglo-saxons appellent EAP : English for Academic Purposes (anglais pour usages universitaires).

Hutchinson et Waters, dans leur « arbre de l'enseignement de l'anglais¹⁰ », distinguent l'ESP du GE (General English), les deux branches étant des sous-ensembles de l'anglais langue étrangère (EFL). La branche ESP se partage ensuite en trois branches :

- l'anglais pour les sciences et technologies ;
- l'anglais pour les affaires et l'économie ;
- l'anglais pour les sciences sociales.

Chacune de ces branches se subdivise à son tour en deux parties :

- l'anglais pour usages universitaires (English for Academic Purposes) ;
- l'anglais pour usages professionnels (English for Occupational Purposes).

Toutefois, s'il est clair que l'EAP est une ramification de l'ESP¹¹, Hutchinson et Waters n'en donnent pas de définition. Tony Dudley-Evans et Magie Jo St John¹² font une proposition de définition en 1998 :

English for Academic Purposes (EAP) refers to any English teaching that relates to a study purpose. Students whose first language is not English may need help with both the language of academic disciplines and the specific "study skills" required of them during their academic course¹³.

Les auteurs distinguent par la suite EGAP (English for General Academic Purposes) et ESAP (English for Specific Academic Purposes)¹⁴ :

EGAP refers to the teaching of the skills and language that are common to all disciplines; ESAP refers to the teaching of the features that distinguish one discipline from others¹⁵.

Les auteurs détaillent ensuite les missions de l'EGAP¹⁶ :

English for General Academic Purposes isolates the skills associated with study activities such as listening to lectures, [...] reading textbooks, articles and other reading material; and writing essays, examination answers, dissertations and reports (Blue, 1993)¹⁷.

Puis de l'ESAP¹⁸ :

English for Specific Academic Purposes integrates the skills work of EGAP with help for students in their actual subject tasks. [...] This kind of work generally involves some cooperation with the actual subject department¹⁹.

Ainsi définis, EGAP et ESAP sont deux approches de la langue et des compétences universitaires, la première transversale, la seconde relevant du domaine (de la discipline) et/ou de situations plus spécifiques. Il devrait donc être possible d'envisager le même type de distinction à l'intérieur du FOU.

3. L'environnement conceptuel français : FOS, Français de Spécialité, et Français à Visée Professionnelle

La définition du FOS, et son opposition au FG et au FS, par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette²⁰, marquent une double rupture :

- Avec la filiation anglo-saxonne, qui ne distingue pas vraiment anglais de spécialité et anglais sur objectifs spécifiques, mais parle globalement d'ESP, ou « Anglais pour Usages Spécifiques²¹ »
- Avec les années 1990 en France, qui utilisaient le terme FOS comme le nouveau mot en vogue pour désigner, en gros, l'enseignement du français à des publics spécifiques

Voici le tableau que les auteurs proposent pour distinguer FOS et français général²² :

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

Jean-Marc Mangiante complète en 2006 cette distinction FG/FOS dans un nouveau tableau où il sépare nettement cette fois FS et FOS. La première, le FS, se caractérisant par la « diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, médecine...) » ; la seconde, le FOS, se caractérisant par la « centration sur certaines situations cibles²³ » :

Français de spécialité	Français sur Objectifs Spécifiques ²⁴
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. Formation à court terme (urgence)
3. Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	3. Centration sur certaines situations cibles
4. Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contacts avec les acteurs du métier ²⁵ étudié
6. Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	6. Matériel à élaborer

Les auteurs distinguent donc en tout trois types d'entrée dans l'analyse des besoins et la programmation pédagogique qui s'ensuit :

- La première, par thèmes « divers », le FG
- La deuxième, par discipline/domaine, le FS
- La troisième, par situation(s) cible(s), le FOS

Or, on rencontre dans le champ du français « professionnel », un autre type d'entrée, non plus par domaine ou par situation cible, mais par ce qu'on appelle des *compétences transversales*, c'est le FVP, ou Français à Visée Professionnelle. Ce FVP se caractérise, selon Florence Mourlhon-Dallies²⁶, par une « sorte de transversalité « par défaut »²⁷ », par une « oscillation entre le transversal et le faiblement spécialisé²⁸ » :

Le français à visée professionnelle trouve, par définition, des applications concrètes et très variées dans tous les secteurs de la vie professionnelle. [...] Dans une telle perspective, le « français à visée professionnelle » devient l'appellation générique, qui coiffe les différents français de spécialité²⁹.

Bien sûr, ce français transversal qui « coiffe » ou traverse les différents domaines, concerne le français « professionnel ». Ne pourrait-on pas alors envisager un équivalent pour le français « universitaire³⁰ », et ne rendrait-t-il pas davantage compte de certaines réalités du FOU, celles que l'on identifie comme transversales et trans-domaines ?

4. Le cas de la *French Summer School* de l'Ecole des Mines de Nantes

L'Ecole des Mines de Nantes organise chaque année³¹ un cours d'été spécialement conçu pour l'intégration d'étudiants étrangers dans le réseau des écoles des Mines de la France entière, à l'exception de celles de Paris et de Nancy. Ce cours est intitulé la « French Summer School », et se déroule sur environ un mois. Les publics concernés proviennent de tous les continents, ce sont des Chinois, des Indiens, des Brésiliens, entre autres ; les niveaux sont hétérogènes, et ils ont des spécialisations différentes :

- informatique,
- systèmes énergétiques,
- automatique productique,
- nucléaire
- ...

Comme le précise Stéphanie Evans, responsable des cours de langues à l'École des Mines de Nantes : « Il est à noter que ces « spécialisations » sont plutôt des *colorations*, tous ces ingénieurs sont des ingénieurs généralistes, destinés à la gestion de projets scientifiques et techniques. »

Or la notion même de gestion de projet fait référence à des compétences, des fonctionnements, et des modes de management *transversaux*, cela correspond en principe, en termes d'organisation, à une structure de type « matriciel ».

La présentation de la French Summer School sur le site de l'EMN³² met en avant plusieurs arguments, dont celui-ci, qui nous paraît correspondre aux missions du FOU telles que nous avons pu les identifier :

Special preparation for studying in France and in French³³

Nous sommes donc bien ici dans une logique d'*intégration*, et de *transversalité*.

La ballade de l'œuf

La French Summer School présente deux grands axes :

- une mise à niveau en français général (avec pour chaque séquence des orientations thématiques inspirées de l'actualité française et mondiale, et s'apparentant à de la vulgarisation scientifique) ;
- un projet pédagogique intitulé la *ballade de l'œuf*³⁴.

C'est cette *ballade de l'œuf* qui nous intéresse tout particulièrement. Il s'agit d'une séquence pédagogique articulée autour de la réalisation d'un *projet d'ingénierie*, voici la mission qui est donnée aux étudiants, leur « cahier des charges » en somme :

Faire circuler un œuf sur une distance de 3 à 5 mètres, sans intervention humaine, sur un trajet horizontal, vertical, dans l'espace, sur un plan... et en utilisant uniquement du matériel trouvé, de récupération.

C'est un travail d'équipe : chaque équipe doit imaginer une solution originale au problème, la mettre en œuvre, puis l'expliquer et la commenter devant l'ensemble des participants au projet.

Cette séquence pédagogique s'étend sur une semaine et comporte trois phases :

- Sur 4 demi-journées : préparation en classe : anticipation des besoins linguistiques, types de discours à mobiliser, lexique spécifique... mais aussi constitution des équipes, élaboration de la méthode, sélection du matériel nécessaire...
- Sur une demi-journée : construction des « machines »
- Sur une journée : démonstration des machines et soutenance devant un public

Les objectifs pédagogiques linguistiques de la séquence se réalisent bien sûr essentiellement dans la phase de soutenance, qui est la phase de verbalisation, de mise en mots de l'expérience, ainsi que de la confrontation au groupe. Au cours de cette soutenance, les étudiants présentent de manière structurée

et « académique », leur expérience. Ils justifient leurs choix, présentent les théories et lois physiques qui sous-tendent leur expérience, commentent des équations, répondent aux questions, aux objections, émettent des hypothèses rétrospectives... en français.

La *ballade de l'œuf* n'est pas sans rappeler fortement une autre séquence présentée par Hutchinson et Waters en 1987³⁵, le *box kite*³⁶ *project* de James B. Herbolich³⁷ :

Herbolich describes a scheme in which Engineering students at the University of Kuwait had to build a box kite and write a manual explaining how to construct it. Herbolich gives five reasons for choosing the box kite as the object of the project³⁸.

Les auteurs citent alors Herbolich lui-même :

The mechanism should be (1) relatively new to the students; (2) related to a field of Engineering; (3) a device which allowed the attainment of new lexis; (4) a device which actually would operate; and (5) enjoyable to construct and test³⁹.

Hutchinson et Waters rattachent cette expérience à la branche de l'ESP, et non pas plus précisément à celle de l'EAP, mais il est clair qu'il s'agit d'une séquence pédagogique comparable à celle de la *ballade de l'œuf*.

Or, il nous semble qu'on n'est ici, ni dans du Français de Spécialité, (approche par domaine/discipline), ni dans du FOS (approche centrée sur une/des situation(s) cible(s)). Nous sommes bien dans une approche visant à l'acquisition de *compétences transversales*, à l'*intégration* d'un groupe d'étudiants dans le système universitaire français, et clairement dans du FOU, ou du moins un certain type de FOU.

Il est à noter enfin, pour, terminer ce descriptif d'un avatar du FOU tel qu'il peut être mis en pratique dans certaines entités de l'université française, que Dudley-Evans et St John mentionnent le *box kite project*, dans le cadre d'un panorama des pratiques pédagogiques en ESP, et ils précisent que⁴⁰ :

Project work has become a standard feature of much EAP work as most students have to carry out a project during their undergraduate studies (in postgraduate studies the project is the dissertation) [...]⁴¹.

La *ballade de l'œuf* s'inscrit donc à la fois dans le FOU, tel que le conçoivent les anglo-saxons avec l'EAP, et en tant que pédagogie de projet, dans une démarche résolument actionnelle. C'est ce que Claire Bourguignon appelle le « projet actionnel », et qu'elle définit, à la suite de Jean-Claude Lehman, comme suit :

Un projet est donc un processus. Il se déroule dans un contexte donné et est soumis à un ensemble de contraintes. Travailler en projet est un mode d'organisation qui permet de réussir la réalisation de tâches complexes à condition de respecter une certaine démarche⁴².

Conclusion

Nous avons donc tenté, humblement, d'ouvrir des pistes de réflexion pour initier cet éclaircissement conceptuel dont nous parlions en introduction. Les réponses devront sans doute être apportées par les praticiens du FOU eux-mêmes, par un retour réflexif sur leurs pratiques, leurs approches, et l'éclairage théorique qu'ils jugeront bon de porter sur leurs situations d'enseignement.

Toutefois, nous pouvons à la fin de cet article, tenter de cerner un peu plus précisément les enjeux conceptuels et théoriques qui se font jour avec l'émergence du FOU dans le paysage de l'enseignement du français, FLE, FLS, voire FLM.

Si l'exemple de l'EMN et certaines acceptions courantes du FOU semblent nous inviter à penser qu'il s'agirait d'une approche préférentiellement transversale, la distinction anglo-saxonne entre EGAP et ESAP vient nuancer ce point de vue : il paraît tout à fait envisageable d'avoir une approche FOU *spécifique*, à l'instar du FS, voire du FOS. Pourrait-on alors établir un parallélisme entre les deux binômes FOS/FVP et FOU/FVU ?

Faut-il plutôt transposer en français les ramifications anglo-saxonnes EGAP et ESAP, et ainsi distinguer :

Français sur Objectifs Universitaires Généraux (ou Transversaux) et
Français sur Objectifs Universitaires Spécifiques ?

Ou bien doit-on résolument se limiter, éviter l'inflation des termes, et s'en tenir au FOU, au risque toutefois d'introduire quelques ambiguïtés fâcheuses au sein d'une réalité conceptuelle naissante et prometteuse ? En effet, ne risquerait-on pas de voir le FOU utilisé sans discernement, comme le fut le FOS à une certaine époque et comme il l'est encore parfois de nos jours ? Un FOU « flou » ne serait-il pas alors préjudiciable, à terme, à la réalité de ses pratiques, à ses ambitions théoriques, voire même au champ plus général du français dit « pour publics spécifiques » ?

Et si l'on décide de restreindre le FOU à son acception « ciblée », « spécifique », où placer alors la *ballade de l'œuf*, ainsi que les différentes mises en œuvre d'un français spécifique pour publics universitaires étrangers qui s'inscrivent clairement dans une approche transversale et transdisciplinaire, et qui existent, actuellement, sur le terrain ? Faut-il les exclure du champ d'action et des problématiques du FOU ?

Autant de questions qui restent ouvertes.

Bibliographie

BLUE G. (1993), *Language, Learning and Success: Studying through English. Developments in ELT*. London: MacMillan, Modern English Teacher and the British Council.

BOURGUIGNON C. (2009), « L'apprentissage des langues par l'action », in Marie-Laure Lions-Olivieri & Philippe Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Difusión FLE, Barcelone.

CHALLE O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Economica.

DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press.

HERBOLICH J. B. (1979), "Box Kites", in *English for Specific Purposes*, Issue 29, ELI Oregon State University Press.

HUTCHINSON T., WATERS A. (1987), *English for Specific Purposes. A Learning centred Approach*, Cambridge University Press.

JORDAN R. R. (1997), *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*, Language Teaching Library, Cambridge University Press.

LEHMAN J.-C. (1996), « De la gestion de la complexité à un corpus de "sciences de l'action" », in J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France, Paris.

MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette FLE.

MANGIANTE J.-M. (2006), « Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle », in Rencontres 2-3/06/2006, *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Séminaire de réflexion, CIEP.

MOURLHON-DALLIES F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Collection Langues & didactique, Didier.

NUNAN D. (2004), *Task-Based Language Learning*, Language Teaching Library, Cambridge University Press.

PORCHER L. (animateur), DROUERE M., ZARATE G., GARABEDIAN M., DAVIN F., BINON J., MERCELOT G. (2002), « Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? », in *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, Les cahiers de l'asdifle n° 14, Actes des 29^{es} et 30^{es} Rencontres.

Notes

¹ Mais aussi les universités étrangères à filière francophone

² Au sens de transdisciplinaires, « trans-domaines », visant à faire acquérir des *compétences transversales*

³ En tout cas dans son acception restreinte, telle qu'elle a été définie par J.- M. Mangiante et C. Parpette en 2004

⁴ Comme c'est bien souvent encore le cas pour le FOS qui aujourd'hui, et ce malgré de réelles mises au point terminologiques et conceptuelles, est utilisé dans des acceptions allant de la plus restreinte à la plus large.

⁵ En situation d'échec

⁶<http://cuef.univ-perp.fr/diplome-de-francais-sur-objectifs-universitaires-preparant-aux-etudes-a--l%E2%80%99universite-annee-universitaire-cuefp-3-20-45.html>

⁷ <http://acedle.org/spip.php?article2555>

⁸ Ne serait-ce que pour éviter de confondre les *objectifs pédagogiques*, présents en principe dans toute formation, et les « usages spécifiques » du FOS, qui eux ne se retrouvent pas dans le français général, ni même dans le français de spécialité. Mais aussi pour rendre compte de la dimension résolument *actionnelle* de cette approche. Et enfin, pour peut-être clore, si besoin est, ce qui nous semble être un débat faussé, celui des 29^{es} et 30^{es} rencontres de l'Asdifle, en 2002, intitulées : « Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? »

⁹ D'après le Harrap's Shorter / Bordas, *French / English / English / French dictionary*, édition de 1967

¹⁰ HUTCHINSON T., WATERS A. (1987), p.17

¹¹ De même que le FOU serait une ramification du FOS

¹² DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), p.34

¹³ *L'anglais pour usages académiques désigne tout enseignement de l'anglais lié à des usages s'inscrivant dans le cadre des études. Les étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais peuvent avoir besoin d'aide avec la langue des disciplines académiques, et également avec les « compétences étudiantes » spécifiques qu'ils devront mettre en œuvre au cours de leur parcours académique.* (notre traduction)

¹⁴ DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), p.41

¹⁵ *L'EGAP fait référence à l'enseignement des habiletés et du langage communs à toutes les disciplines ; l'ESAP, à l'enseignement des traits caractéristiques qui distinguent une discipline d'une autre discipline.* (notre traduction)

¹⁶ DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), p.41

¹⁷ *L'Anglais pour Usages Universitaires Généraux met l'accent sur les compétences associées aux activités étudiantes, telles qu'écouter des cours magistraux, [...] lire des manuels, des articles et autres documents écrits, et enfin écrire des essais, des réponses aux questions posées dans les examens, des mémoires et des rapports.* (notre traduction)

¹⁸ DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), pp.41-42

¹⁹ *L'Anglais pour Usages Universitaires Spécifiques complète le travail des compétences effectué dans l'Anglais pour Usages Universitaires Généraux, par une aide aux étudiants dans l'exercice de leurs tâches réelles dans leur matière d'étude. [...] Ce type de travail implique généralement une coopération avec le département d'étude concerné.* (notre traduction)

²⁰ MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2004)

²¹ Même si T. Dudley-Evans et M. J. St John distinguent par exemple EGBP et ESBP, *Anglais pour usages « affaires » généraux et Anglais pour usages « affaires » spécifiques.*

²² MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2004), p.154

²³ MANGIANTE J.-M. (2006), p.52

²⁴ On notera au passage le retour au pluriel d' « objectifs spécifiques »

²⁵ Le terme « métier » remplace dans les deux tableaux, celui de « milieu », sans doute par référence à l'approche « FLP » (Français Langue Professionnelle), préconisée par Florence Mourlhon-Dallies, et qui privilégie l'approche par *métiers*. Cette différence mériterait toutefois que l'on s'y attarde, car le *milieu* et le *métier* sont deux concepts différents, et, à notre avis, pas tout à fait substituables.

²⁶ Le sujet d'étude de F. Mourlhon-Dallies est non pas le FVP, mais bien le FLP (Français Langue Professionnelle), c'est-à-dire l' « étude des discours professionnels », en tant que « mise au jour de logiques d'exercices des professions » (Mourlhon-Dallies (2008), p.169). Mais elle dresse dans son ouvrage un récapitulatif historique très utile des nombreux acronymes apparus depuis les années 70 dans l'enseignement du français à des « publics spécifiques ». Cela étant dit, si l'on extrapole le concept de « métier d'élève », à celui de « métier d'étudiant », alors il serait peut-être possible d'envisager le FOU, du moins par certains de ses aspects, comme un pendant « académique » du FLP : l'analyse transversale des discours académiques, c'est-à-dire une approche davantage centrée sur les discours que sur les tâches.

²⁷ MOURLHON-DALLIES F. (2008), p.44

²⁸ MOURLHON-DALLIES F. (2008), p.45

²⁹ MOURLHON-DALLIES F. (2008), pp.45-46

³⁰ Un FVU...

³¹ Nous avons pour notre part participé à la session d'août 2008

³² <http://www.mines-nantes.fr/index.php/fr/Formations/French-Summer-School>

³³ *Préparation spéciale/spécifique à la poursuite d'études en France et en français*

³⁴ Cette séquence pédagogique est une adaptation en français d'une création anglaise, mise en œuvre également à l'Ecole des Mines de Nantes sous sa forme originale, dans le cadre de cours d'anglais (EAP) à des étudiants français.

³⁵ HUTCHINSON T., WATERS A. (1987), p.61

³⁶ "Box kite" signifie « cerf volant cellulaire », pour plus d'informations sur ce type d'objet, voir le site : <http://www.blueskylark.org/zoo.fr/single/cell/index.html>

³⁷ HERBOLICH J. B. (1979)

³⁸ *Herbolich décrit un dispositif dans lequel des élèves ingénieurs de l'Université du Koweït devaient construire un cerf volant cellulaire, et rédiger un manuel expliquant comment ils l'avaient construit. Herbolich donne cinq raisons qui l'ont poussé à choisir un objet tel que le cerf volant cellulaire pour ce projet.* (notre traduction)

³⁹ *Le mécanisme doit être (1) relativement nouveau pour les étudiants ; (2) en rapport avec le champ de l'ingénierie ; (3) un appareil permettant l'acquisition d'un nouveau lexique ; (4) un appareil qui puisse réellement fonctionner ; et (5) qui soit amusant à construire et à tester.* (notre traduction)

⁴⁰ DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), p. 195

⁴¹ *Le travail en projet est devenu une pratique courante dans nombre de sessions d'anglais pour usages académiques, dans la mesure où la plupart des étudiants doivent mener à bien un projet dans le cadre de leurs études de licence (après la licence, le mémoire tient lieu de projet).* (notre traduction)

⁴² BOURGUIGNON C. (2009), p. 58