

Le FOS est-il soluble dans le FLE?
Pour une didactique spécialisée du Français sur
Objectifs spécifiques (F.O.S.)

Jean-Jacques RICHER

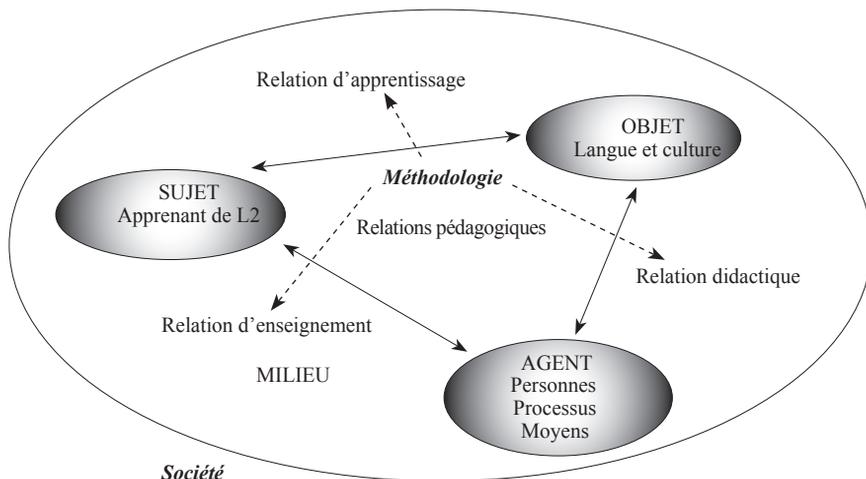
Docteur en Sciences du Langage Université de Bourgogne
Rédacteur en Chef adjoint de la revue *Synergies Chine*

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 méthodologique 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) (et par là L. Porcher réitère la pirouette théorique dont il avait usé lors du débat sur la définition du français fonctionnel (cf. «Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen», 1976)). Cette prise de position revenait tout simplement à nier l'existence d'un français sur objectifs spécifiques.

Prendre pour point de départ, dans une réflexion sur le FLE/ FOS, 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 comme le met en évidence la définition de la didactologie donnée par Galisson et Puren : «En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décloisonnement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet d'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité. Une formule comme «rétablir le contexte pour retrouver le complexe» résume assez bien la démarche.» (1999 : 77), et le F.O.S. est d'une façon exemplaire une question de contextes. Une telle conclusion va notamment, par exemple, à l'encontre de toute expérience d'enseignants : 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.

Aussi, pour contrer la tendance actuelle qui vise à estomper les particularités du F.O.S., à le dissoudre dans le F.L.E., pour essayer de tracer les grandes lignes d'une didactique propre au F.O.S., on peut prendre appui sur les paramètres essentiels de toute situation

d'enseignement/ apprentissage tels que les énumère R. Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993) (paramètres auxquels il faut ajouter, à mon avis, ces deux autres : la *methodologie* qui théorise les relations entre les pôles : *savoir/ sujet/ agent*; et la *société* au sens large, distinguée du *milieu*, restreint, lui, au milieu éducatif) :



Et voir si ces paramètres présentent, dans le cadre des langues de spécialité, des traits qui appelleraient pour le F.O.S. une didactique distincte de celle du FLE.

1- Objet/ Savoir

Une langue a, entre autres fonctions, une fonction référentielle et cette fonction référentielle se retrouve amplifiée dans les langues spécialisées. De plus, le référent ne concerne pas les domaines langagiers de la vie courante, mais porte sur des sphères particulières de l'activité sociale. Et, autre caractéristique, ces domaines ne cessent de proliférer, de se fragmenter : à côté des traditionnels domaines de spécialité des années 60/ 70 : *scientifique/ agronomique/ médical/ juridique/ touristique/ hôtelier/ commercial/ relations internationales*, sont apparus d'autres domaines liés aux développements technologiques, aux mutations économiques, politiques, sociales (*informatique/ spécialisation des disciplines/ publics universitaires européens...*).

Se pose alors la question de savoir si la visée référentielle des langues de spécialité, restreinte à des univers de connaissances particuliers, exigeant précision, les façonne d'une manière singulière.

1.1- Lexique

L'exigence **désignatrice** 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, 1976 : 8). De plus, elle confère au lexique, au point de vue didactique, une dimension qui, pour le non spécialiste, pour l'enseignant qui aborde pour la première fois le domaine, peut sembler saillante : « De tous les traits qui caractérisent une langue de spécialité, le lexique est très certainement le plus spectaculaire. » (Vigner, 1976 : 8). Et cette saillance du lexique, atténuée par le fait que bien souvent l'apprenant possède déjà les connaissances du domaine dans sa langue maternelle, que des transparents existent, (et paradoxalement, comme le

fait remarquer O. Challe (2002), les problèmes lexicaux peuvent surgir de la langue courante, à travers des expressions métaphoriques telles : «la bourse de Tokyo est en état de coma dépassé»), acquiert en F.O.S. une importance telle que certains didacticiens en font sa marque distinctive: «Quelle que soit l'approche que l'on adopte ou privilégie (...), la composante lexicale nous semble une composante clé, qui irrigue tout le champ, si spécifique pour le FOS et donc incontournable.» (Binon, Verlinde, 2003 : 29).

1.2- Syntaxe

On pourrait s'attendre à ce que les langues de spécialité se particularisent par des traits syntaxiques originaux. Mais, comme le signalent pour l'anglais de spécialité Hutchinson et Waters: "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" (1987 : 10). P. Lerat formule 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). Ainsi les langues de spécialité diffèrent de la langue des échanges courants, sur le plan syntaxique, seulement par la fréquence d'apparition plus ou moins élevée de certains traits syntaxiques (par exemple, la forte fréquence du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques/ techniques, qui a 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, 1976 : 32); par exemple, le recours massif à la voix passive, qui trouve 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, 1976 : 37)).

1.3- Genres discursifs

Si la syntaxe des langues de spécialité ne diverge de celle de la langue courante qu'en termes de plus ou moins grande fréquence de certains traits, toutefois les langues de spécialité se singularisent, non plus au niveau de la phrase, mais des énoncés dans leur totalité, par des genres discursifs stéréotypés, porteurs de réglages textuels contraignants qui ne laissent à l'énonciateur pas ou peu 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, etc.).

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) rassemble 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.»

3- Agent/ Enseignant

L'enseignant de F.O.S. n'est souvent pas formé aux langues de spécialité (les formations en F.O.S. ne figurent que comme options dans certaines maîtrises 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 : «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, 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.»

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 communicative à l'instar de *Comment vont les affaires?* où l'on peut lire dans l'avant-propos : «Original, nouveau et complet, *Comment vont les affaires?* est un cours de français qui ... Enfin complet, car l'approche communicative adoptée prend aussi en compte l'aspect linguistique de l'apprentissage...». (Hachette, 2000). Il est à noter toutefois que cette inscription dans le 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 spécifiés, 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.» (1987 : 53); «since 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.» (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 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.» (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 délaissier ce que Hutchinson et Waters appellent la «*medicine of relevance*» 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 (Widdowson (1983) avait remplacé ce problème dans un contexte plus large par le biais de l'opposition entre ce qu'il appelait «*Training*» qui cherche à imposer «*a conformity* to certain established patterns of knowledge and behaviour, usually in order to carry out a set of clearly defined tasks, where the problem is recognizably a token of formula type» et «*Education*» qui cherche à pourvoir en «*creativity* whereby what is learned is a set of schemata and procedures for adapting them to cope with problems which do not have a ready-made formulaic solution.» (1983 : 19)).

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 présenter le bilan financier d'une société, 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. Tautzin 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. Tautzin, 2003 : 82).

Les besoins en F.O.S. ne se cantonnent pas aux besoins langagiers, 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).

Par besoins culturels, il faut entendre certes les savoirs socio-historico-géographiques (faire du français de l'économie nécessite de connaître le découpage administratif de la France en régions/ départements, la législation économique européenne), mais aussi les «outils» (fournis par l'anthropologie culturelle) pour décoder ces «évidences invisibles» que constituent pour chaque culture les rapports au temps, à l'espace, aux relations sociales, au contexte qui marquent de leur empreinte particulière le rapport à l'Autre et qui sont souvent causes de chocs culturels et de dysfonctionnements dans l'univers professionnel.

De plus, dans les domaines professionnels, chaque culture détermine des pratiques spécifiques : on ne négocie pas en français et avec des Français comme on négocie avec des Allemands; on ne présente pas une lettre administrative en français comme en anglais. Il convient donc de connaître les genres (oraux/ écrits) que chaque domaine de spécialité engendre et, lorsqu'ils sont communs à deux ou plusieurs cultures, leurs éventuelles nuances culturelles. Ainsi, par exemple, F. Mourlhon-Dallies (1994/ 95) montre que dans les brochures d'agences de voyage, le repérage spatial se fait d'une façon précise dans les brochures américaines et françaises, par rapport aux monuments, alors que dans les brochures allemandes, il procède par indications spatiales vagues du genre : «en centre ville».

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 sociolangagier 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» : «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 ...» (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 les tâches communicatives. Ce concept de *tâche*, qui émerge dans la didactique du F.L.E. (il n'est que de voir la place que cette notion occupe dans l'ouvrage qui normalise au niveau européen l'enseignement des langues, 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)), 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).

Conclusion : Pour une didactique spécialisée du FOS

Cette recherche d'une spécificité du FOS opérée par les entrées Savoir (langue/ culture)/ Sujets (Apprenant/ Enseignant)/ Méthodologie/ Société loin d'aboutir à un constat de ressemblance entre le FOS et le FLE qui frapperait d'arbitraire la distinction entre ces deux domaines, a fait ressortir au contraire pour le FOS des contours particuliers qui appellent à le constituer en champ disciplinaire spécifique.

En effet, l'objet d'enseignement/ apprentissage en FOS est formé de langagier que façonne profondément la nécessité de désigner un référent lié à une sphère de l'activité sociale, d'où le poids que revêt la dimension lexicale, un langagier qui est médium de savoir-faire langagiers ET professionnels.

Les acteurs du FOS se singularisent, en ce qui concerne les apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers dictés par une nécessité de maîtrise d'un réel professionnel, en ce qui concerne les enseignants, par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé)connaissance relative de la sphère sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement.

La méthodologie du FOS se distingue de celle du FLE par l'acuité que prend la nécessité de rendre compte des singularités et des exigences du contexte ce qui se traduit

par une pondération (au sens mathématique) particulière affectée à certains concepts didactiques du communicatif : l'identification des besoins (besoins entendus au sens large de besoins langagiers, besoins culturels et besoins d'apprentissage) et l'établissement des objectifs sont centraux en FOS et essaient de «coller» au plus près aux impératifs du réel socio-professionnel.

L'évaluation en FOS, sous forme de tâches à réaliser, reconduit les pratiques du domaine socio-professionnel. Les techniques de classe mises en œuvre par le FOS (jeux de rôles/ simulations/ tâches communicatives) visent la (re)production de savoir-faire professionnels.

Aussi toutes ces particularités du FOS, que fédère une même préoccupation d'action sur un réel à la fois langagier et professionnel (au sens large de ce terme), justifient-elles la constitution d'une didactique spécifique, une didactique dont les enjeux seront de développer pour l'apprenant un **véritable agir communicationnel et professionnel**.

Références bibliographiques

- 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.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier/ Division des langues vivantes Strasbourg.
- Challe, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Economica.
- Cuq, J.P., Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.Grenoble.
- Debyser, F., 1973, «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique», *Le Français dans le Monde*, n°100.
- Descamps, J.L., Phal, A., déc. 1968, «La recherche linguistique au service de l'enseignement des langues de spécialité», *Le Français dans le Monde*, n°61.
- Eurin, S., «Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques : quelques éléments d'une évolution.» in «*Y-a-y-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?*», *Les cahiers de l'asdifle*, n°14.
- Galisson, R., Puren, C., 1999, *La formation en questions*, CLE International.
- Gohard-Radenkovic, A., 1999, *Communiquer en langue étrangère*, P. Lang.
- Henao, M., Juin 1989, «Formation linguistique professionnelle», *Revue Reflets*, n°31.
- Hutchinson, T., Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- Legendre, R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin.
- Lerat, P., 1995, *Les langues spécialisées*, PUF.
- Mourlhon-Dallies, F., 1994/95, «Variations discursives d'écrits touristiques : l'exemple de Venise», in *Parcours linguistiques et discours spécialisés*, Peter Lang.
- Munby, J., 1978, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press.
- Porcher, L., 1976, «Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen», *Etudes de Linguistique appliquée*, n°23.
- Tauzin, B., in «Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition», Table ronde in «*Y-a--t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?*», *Les cahiers de l'asdifle*, n°14.
- Vigner, G., Martin, A., 1976, *Le français technique*, Hachette/ Larousse.
- Widdowson, H.G., 1983, *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press.