

Français de spécialité ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes

Jean-Marc MANGIANTE
Université d'Artois

Mon propos se situe à la croisée de deux approches particulières des sciences du langage: la didactique des langues d'une part, par la distinction que j'établis entre deux démarches particulières de l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère: le français dit de spécialité et le français sur objectif spécifique; et, d'autre part, la linguistique des discours qui permet d'éviter une catégorisation quelconque de la langue faisant apparaître des «sous-langues», par ailleurs appelées parfois des «technolectes» pour les sciences ou encore des jargons.

En effet, il convient de rappeler que ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. Ils produisent donc des discours spécialisés. Parler de français de spécialité ou français commercial ou scientifique relève donc d'un abus de langage.

Par ailleurs, parmi les précisions à apporter en préambule, il convient aussi de rappeler que l'objet de la didactique du français n'est pas la langue elle-même mais justement la démarche par laquelle des publics d'apprenants se l'approprient, l'apprennent selon des stratégies d'apprentissage qui leur sont propres et souvent individuelles, et qui se développent selon certaines méthodologies d'enseignement relevant du travail de l'enseignant dans des contextes particuliers.

Il s'agit donc d'une approche pragmatique déclinée en actions placées au sein de processus de communication, dans lesquels il faut parler non pas d'objectifs linguistiques mais d'objectifs communicatifs servis par des contenus linguistiques.

Quelle que soit l'entrée méthodologique dans l'apprentissage de la langue, les apprenants auront accès à l'ensemble des possibilités de communication, dans des contextes quotidiens et généraux, même s'ils abordent la langue dans une utilisation très spécialisée.

De futurs ingénieurs non – francophones d’une école polytechnique ou des travaux publics, par exemple, qui travaillent à partir de discours scientifiques et techniques, avec leur enseignant de «français de spécialité», seront tout aussi capables d’utiliser le français, à l’issue de leur formation, dans des situations de communication de la vie courante (acheter des timbres, demander son chemin...).

1. Eléments distinctifs du français sur objectif spécifique et du français de spécialité

Français de spécialité, français sur objectif spécifique, la différence se situera, comme nous l’avons écrit avec Chantal PARPETTE, en 2004, dans l’ouvrage *le français sur objectif spécifique*, dans la démarche didactique de l’enseignant¹.

Si l’objet de la démarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l’ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d’un public spécifique auquel s’adresserait un programme de formation linguistique, nous pouvons alors parler de didactique du français de spécialité.

Dans le cas où le programme de formation linguistique se focalise sur un public spécifique d’apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d’une demande précise de formation, nous sommes en présence d’une démarche de français sur objectif spécifique (FOS). Cette approche pourra d’ailleurs privilégier des compétences communicatives extérieures au cadre spécialisé auquel appartiennent ces apprenants identifiés.

C’est donc au départ d’un projet de formation que l’orientation didactique du formateur sera déterminée, en fonction de la constitution d’un groupe d’apprenants homogène dans son objectif d’apprentissage ou de l’absence soit de précision de la demande, soit de demande tout court. Dans ces conditions, le formateur est contraint de couvrir l’ensemble des situations de communication du domaine spécialisé auquel appartiennent les apprenants même si individuellement leurs besoins et leurs objectifs diffèrent. La cohésion du groupe – classe est assurée par leur appartenance à une communauté professionnelle ou institutionnelle et non par leur adhésion à un projet commun nécessitant la maîtrise du français dans des situations de communication ciblées et relativement limitées.

Le français de spécialité relèvera d’une démarche de projection de l’enseignant ou de l’institution d’enseignement, centres de langue, institut français, sur les besoins langagiers propres à la pratique d’une profession ou d’une activité spécialisée: enseigner le français scientifique dans une université scientifique ou le français commercial dans une filière économique relèvent de cette démarche.

¹ J.-M. Mangiante et C. Parpette. *Le Français sur objectif spécifique, de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours*. Hachette FLE, nouvelle collection f, Paris, 2004.

En revanche, partir de la demande d'un groupe d'étudiants étrangers, dans une université donnée, avec pour objectif précis la compréhension des cours et plus généralement des discours universitaires, avec une analyse précise de leurs besoins et un recueil des discours, écrits et oraux, qu'ils ont effectivement à lire, comprendre, commenter ou rédiger (cours magistraux, travaux dirigés, textes écrits spécifiques...), relèvera du français sur objectif spécifique.

On voit bien sûr les points de différences et les domaines communs de ces deux approches: l'étude de certains discours et pratiques langagières se retrouvera dans les deux programmes, mais la démarche du français de spécialité sera exhaustive et couvrira tous les discours d'un domaine de spécialité tandis que celle du FOS se limitera à celle d'un public donné et sortira parfois de leur domaine de spécialité pour couvrir des situations de communication extérieures à la discipline mais que ce public sera à même de rencontrer dans le cadre du projet qui est à l'origine de sa demande de formation linguistique.

Un groupe de juristes cubains devant participer à un colloque de droit pénal en France n'aura pas seulement besoin de maîtriser la compréhension orale de conférences ou de communications en ateliers mais il aura aussi à se présenter lors des pauses, à se diriger sur le lieu du colloque, à communiquer lors du dîner de gala... Autant de situations de communication plus «courantes» et qui ne relèvent pas strictement de la sphère spécialisée du français juridique.

Cette distinction des deux démarches distinctes se retrouve dans l'étude des discours, nécessaire pour bâtir des contenus d'enseignement. Pour reprendre l'exemple des publics d'étudiants étrangers, les types discursifs apparaissent transdisciplinaires: il y a davantage de points de ressemblances entre un cours magistral de droit et un cours magistral de sociologie ou d'histoire qu'entre un cours magistral de droit et un article du code civil... Ces discours ne sont pas caractérisés par des formes linguistiques propres à la communication spécialisée d'un domaine particulier mais par l'expression de compétences communicatives générales et transdisciplinaires: discours de consignes, cours magistraux, compte – rendus, discours promotionnels...

A ces discours «extra – disciplinaires», s'ajoutent des discours propres aux disciplines visées, caractérisées par des formes linguistiques spécifiques propres ou plus exactement par un usage particulier et spécifique de formes linguistiques privilégiées par les locuteurs – usagers spécialistes: discours de la démonstration mathématique requérant une utilisation précise du lexique courant (*si et seulement si, donc, on pose...*), les discours de la biologie ou de la physique recourant de façon récurrente aux nominalisations, à la voix passive...

Ce recours à l'analyse discursive ou plus exactement à l'analyse des discours selon la distinction établie par Jean-Michel ADAM² (1999: 40) entre l'analyse de la

² J. – M. Adam. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan, Paris, 1999.

discursivité proprement dite et celle qui étudient les discours comme productions des différentes pratiques de la communication humaine, est nécessaire aux deux démarches didactiques évoquées ici mais sera plus sélectif dans le cas du FOS et plus étendu pour le français de spécialité.

Une autre distinction majeure porte sur l'évaluation de tels programmes: en FOS, l'évaluation est extérieure au cours et la pratique pédagogique constitue en quelque sorte une simulation progressive de la pratique réelle qui suivra cette formation.

En Français de Spécialité, une évaluation finale est nécessaire pour orienter la démarche pédagogique à l'aide souvent d'une certification spécialisée, qui permet de construire un référentiel de compétences servant à guider l'enseignant dans l'élaboration de son cours.

Ainsi, comme nous le verrons par la suite, la démarche de référentialisation et de construction de référentiels de compétences s'avère un outil important en français de spécialité pour élaborer des formations spécifiques à des secteurs professionnels ou institutionnels.

2. La démarche FOS

Elle suppose une demande de formation précise d'un public donné dont les compétences ne se limitent pas nécessairement à un domaine professionnel particulier, comme nous venons de le voir. La démarche – type comporte les étapes suivantes:

- L'identification de la demande: elle peut être précise, floue ou même absente.
- L'analyse des besoins: l'enseignant émet des hypothèses sur les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants à l'issue de leur formation. Cette analyse comporte trois phases: le recours à l'expérience personnelle du formateur étendue à l'entourage, le questionnement des apprenants et le contact direct avec le milieu professionnel. Ces différentes phases conduisent l'enseignant à formuler des hypothèses de situations de communication requérant des utilisations particulières de la langue.

L'analyse des besoins est évolutive car ce répertoire de situations peut être modifié tout au long du processus. Des grilles d'observation et des questionnaires adressés aux apprenants constituent aussi des outils de l'analyse.

- Le recueil des données: c'est l'étape essentielle qui complète l'analyse des besoins, elle implique pour l'enseignant d'entrer dans le domaine spécifique des apprenants et de recueillir les discours qu'ils auront effectivement à comprendre ou à produire. C'est une étape essentielle de la démarche FOS, qui conduit l'enseignant à entrer en contact avec le milieu professionnel, institutionnel ou universitaire qui recevra les apprenants à l'issue de leur formation.

Elle a deux fonctions principales: informer l'enseignant sur le fonctionnement de ce secteur d'activités et lui apporter le terrain linguistique authentique, nécessaire à la construction du cours.

Elle rencontre deux types d'obstacles: l'éloignement géographique de l'enseignant et la confidentialité de certaines situations qui en interdit l'accès. Pour lever ces obstacles, l'enseignant effectuera deux types complémentaires de recueil des données: la collecte directe et des entretiens réalisés avec les principaux interlocuteurs travaillant dans ce milieu. Cette étape s'apparente au format du reportage oscillant entre discours existants et discours sollicités. L'ensemble des données collectées et traitées en fonction du public visé, servira de base à la constitution des discours utilisés dans le cours.

- L'analyse et le traitement des données: il s'agit de repérer les caractéristiques linguistiques et discursives des discours collectés. L'analyse des données est une étape préparatoire à l'élaboration des activités pédagogiques. Elle permet de repérer les caractéristiques lexicales et syntaxiques des discours collectés lors de l'étape qui précède. Ces dernières seront étudiées en priorité dans le programme de formation en FOS.

Ces structures sont liées aux fonctionnements particuliers des secteurs professionnels visés par la formation et qui produisent des types de discours spécialisés.

- L'Elaboration didactique: elle s'appuie sur l'analyse précédente et sur celle des besoins. L'enseignant développera des formes de travail très participatives qui permettent d'une part une pratique maximale de la langue, d'autre part un apport important des apprenants.

La pratique assure l'apprentissage et non l'enseignement en lui-même. Pour cela, il convient de limiter la participation de l'enseignant, de la rendre discrète pendant le déroulement des activités. La classe devient *le champ d'action des apprenants*; l'enseignant devant *favoriser le plus possible une communication réelle*³ dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concertation ; il devra *combinaison le travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome*.

Le français de spécialité en revanche revêt un caractère plus exhaustif: il ne cible pas un public d'apprenants donné mais tout un secteur donné, professionnel ou spécialisé... Son objet n'est pas le public mais la langue ou plutôt l'ensemble des discours du domaine spécifique ciblé.

³ J.-M. Mangiante et C. Parpette. *Le Français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE, nouvelle collection f, Paris, 2004, p. 79.

Les cours de français de spécialité dans certaines universités ou la préparation des diplômes de la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris (CCIP) relèvent donc de cette catégorie.

Tableau des différences entre français de spécialité et français sur objectif spécifique

■ FRANCAIS DE SPECIALITE	■ FRANCAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE
■ 1. Objectif plus large couvrant un domaine	■ 1. Objectif précis
■ 2. Formation à moyen ou long terme	■ 2. Formation à court terme (urgence)
■ 3. Diversité des thèmes et des compétences liés 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, a priori non maîtrisés par l’enseignant
■ 5. Travail plus autonome de l’enseignant	■ 5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié
■ 6. Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	■ 6. Matériel à élaborer
■ 7. Evaluation interne au programme de formation	■ 7. Evaluation extérieure au programme

Ainsi l’objectif de chaque démarche distincte détermine le contenu des programmes de formation. Un même contexte spécialisé peut générer ces deux approches didactiques en fonction de deux objectifs différents. Dans le domaine de l’enseignement supérieur, pour des étudiants étrangers de filières non linguistiques inscrits dans les universités françaises, par exemple, une formation en FOS peut être élaborée selon un objectif précis, à savoir la compréhension des cours spécialisés dispensés en français. Il s’appuiera donc sur les besoins spécifiques des étudiants confrontés aux cours magistraux et aux travaux dirigés et sur les discours oraux enregistrés par l’enseignant de français.

Mais ce même contexte peut déboucher sur un programme de formation plus large, à partir d’un objectif plus institutionnel, d’une demande imprécise. Il ciblera ainsi la langue spécialisée, utilisée au sein d’un même domaine de spécialité

(sciences de l'ingénieur, médecine...). Plusieurs métiers d'un même domaine, dans des filières plus générales (sciences économiques et sociales, droit...) seront ciblés, dans lesquelles les étudiants sont préparés à exercer plusieurs métiers différents, la démarche relève du français de spécialité.

3. Un exemple de domaine spécialisé et d'analyse discursive appliquée aux démarches didactiques FOS et français de spécialité: la formation linguistique des archéologues

La collecte des différents discours du domaine de l'archéologie, auxquels seront confrontés des archéologues non – francophones, appelés à travailler sur un champ de fouilles francophone et dans un institut d'archéologie, conduit à étudier des récurrences linguistiques caractéristiques de la communication des archéologues et à dégager un type discursif propre transversal aux différents discours recueillis.

Les textes suivants ont été collectés dans le cadre de la formation linguistique de futurs archéologues intégrés à une filière universitaire au Moyen Orient.

Extrait du commentaire d'un archéologue sur un des sites archéologiques de Jordanie, Jerash dans le nord du pays, exploité par une équipe française (transcription d'un entretien oral)⁴.

«Ce qui va nous intéresser beaucoup plus, c'est la fontaine centrale parce que cette fontaine supportait, **semble-t-il**, un monument en pierres, c'est-à-dire une espèce de blocs des supports d'où l'eau s'écoulait dans la fontaine.

Or ce bloc **aurait été retrouvé**, et a été retrouvé effectivement dans le marché, un endroit qui n'est pas son emplacement d'origine **c'est-à-dire** qu'on a retrouvé ce bloc non pas dans la fontaine mais dans une des niches semi-circulaires, et ce bloc que l'on peut toujours voir sur le site, porte une inscription, et cette inscription **n'est pas sans poser** un certain nombre de problèmes dans la mesure où il s'agit d'une dédicace faite par un gouverneur d'Arabie en poste à Jerash dans les années 125...»

Extrait de la transcription d'un dialogue enregistré sur un champ de fouilles⁵

B. : Sur ton radier et en fait en élévation tu aurais que ce que tu as là. Et du coup le parement extérieur... Ben peut-être là. Les galets là euh faudrait que je dégage mieux. Ben là c'est sûr. Et est-ce que le contrefort est pas venu justement euh s'appuyer...

⁴ Entretien enregistré dans le cadre du travail de recherche d'une étudiante de Lyon 2, Astrid Leveque, en 2000, sous la direction de C. PARPETTE.

⁵ J.-M. Mangiante et C. Parpette. *Le Français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE, nouvelle collection f, Paris, 2004, p. 48.

Ca pourrait être ça. Parce que là effectivement on n'est pas forcément dans quelque chose très bien construit. Et pourtant on a le mortier, on a tout ce qu'on veut mais...

Tu vois ça par contre, c'est plausible hein! Effectivement ils se sont servis d'une partie de l'abside pour... Ils ont conservé cette partie-là en fait pour s'en servir comme radier. L'autre partie ils en avaient plus besoin mais cette partie-là, ils en avaient besoin pour construire leur mur.

A. : Non mais ça en plus ils ont... qu'après

B. : en plus

A. : ça pouvait être encore plus haut.

B. : Ca leur fait une sorte de banquette le long et puis après quand ils ont fait le contrefort ben

c'est pareil ils ont gardé juste cet angle, enfin juste cette partie-là parce qu'ils en avaient besoin et pour leur mur et pour euh et puis pour le contrefort en fait. Du coup le reste ça a pu être détruit aussi pour construire ben peut-être le mur, d'ailleurs. Ils ont peut-être réutilisé ça.

Article de la revue spécialisée Archeologia, n° 302 - 1994⁶

Une église byzantine à Pétra

Le site fouillé est situé au cœur de la ville, à l'est du Temple aux Lions Ailés, sur la crête Jabal Qabr Jumayr'an au nord de la route romaine. Une évaluation générale du site laisse entrevoir l'existence d'un complexe architectural plus vaste, dont l'église byzantine ne constituerait qu'une partie. On pense que moins de la moitié du complexe a été dégagée au cours de travaux du «Petra Church Project». La nature de cet ensemble architectural est difficile à cerner; il pourrait cependant s'agir d'un monastère. (...)

Les résultats des fouilles des salles situées au nord suggèrent que les épisodes de pillage furent fréquents. La «salle des papyrus» en donne le meilleur exemple. De nombreux fragments de mosaïques murales qui devaient, à l'origine, appartenir au décor de la semi-coupole couronnant l'abside sud furent découverts parmi les pierres provenant d'un important effondrement. Ces fragments furent de toute évidence abandonnés par les pillards en même temps que d'autres matériaux (marbre) provenant de l'abside.

Manifestement, l'église, détruite par l'incendie, fut abandonnée mais elle continua à être visitée à l'occasion par des individus en quête d'éléments décoratifs ou à la recherche d'un abri provisoire.

⁶ Ibid, p. 102 - 103

Les tessons de vingt-et-une grandes jarres ont été découverts le long du mur sud de l'église. Ces jarres furent peut-être entreposées là après l'abandon de l'église, puis écrasées lors d'un tremblement de terre à moins que ces récipients ne fussent à l'origine placés dans le bas-côté sud alors que l'église servait encore. Il semble qu'ils aient pu être stockés soit en haut, au niveau de la claire-voie qui a brûlé, les précipitant lors de son effondrement, soit sur les bancs en bois situés le long du mur. (...) Zbigniew T. Fiema (texte traduit de l'anglais par Ann Sautier)

Ces trois textes issus de contextes différents illustrent trois modalités distinctes de la communication spécialisée entre archéologues : l'article scientifique, l'entretien sur site (ou compte – rendu) et le dialogue sur le champ de fouilles en situation réelle.

Un type discursif transversal à ces trois situations se dégage manifestement : un discours interprétatif et hypothétique caractéristique du domaine archéologique.

Avec des marques discursives différentes et adaptées à des contextes de communication professionnelle spécifiques, les archéologues produisent des formes différentes de discours argumentatifs dans lesquels ils manifestent leur position en faveur de telle ou telle interprétation: *...tu vois ça par contre c'est plausible hein / effectivement ils se sont servis d'une partie de l'abside...; ... on sait que ce portique corinthien ne peut avoir été mis en place après le démontage d'un portique plus ancien d'ordre ionique comme celui de la place ovale qui lui a été mise en place justement autour des années 125...*

A l'image du domaine parcellaire sur lequel s'applique l'archéologie, les discours produits et échangés constituent eux-mêmes des reconstitutions encore incertaines de discours parcellaires: *...le reste ça a pu être détruit aussi pour construire ben peut-être le mur d'ailleurs...*

Une dimension fondamentale des discours du travail de l'archéologue comme de la recherche archéologique est donc l'interprétation avec la volonté de donner du sens aux découvertes réalisées, fondé sur des hypothèses: *... ce bloc permet-il de dater le monument des années 125? ce bloc aurait été retrouvé, C'est apparemment ce que les fouilleurs espagnols ont adopté comme position à la suite de la fouille... ; ... est-ce que le contrefort est pas venu justement euh s'appuyer?... ah, ça pourrait être ça...*

Ces discours peuvent aussi exprimer des tâtonnements, des hésitations propres aussi à la discipline dans la mesure où les interprétations peuvent s'opposer, ou sembler apparemment paradoxales: *... et cette inscription n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes dans la mesure où...;...on n'est pas forcément dans quelque chose très bien construit, et pourtant on a le mortier, on a tout ce qu'on veut mais..*

La modalisation hypothético – interprétative se manifeste à travers des marques aussi bien morphologiques, syntaxiques que lexicales, par l'emploi de verbes modalisateurs (*il semble, on pense*), d'adverbes (*manifestement, peut-être, de toute évidence*), de conjonction de subordination (*à moins que*), du mode conditionnel, souvent combiné à un auxiliaire modal (*constituerait, il pourrait s'agir, devaient appartenir*)...

Toutes ces tournures ne sont pas synonymes. Elles manifestent une diversité de degrés dans l'incertitude: de *sans aucun doute* à *peut-être*, de *tout laisse à penser que* à *il n'est pas impossible que*, la gamme des postures énonciatives du locuteur est étendue.

C'est à ce stade que nous pouvons introduire le rôle possible de référentiels de compétences langagières du monde professionnel: en remplaçant cette question de la démarche méthodologique en langue de spécialité dans la formation des étudiants.

En effet un programme de formation en français vraiment adapté à leurs besoins ciblés sur leur futur métier ne dépend-il pas de la construction d'un référentiel de compétences adaptées issues d'une analyse des besoins et d'un recueil de données authentiques réalisés avec le maximum d'efficacité?

Ces caractéristiques discursives propres au domaine de l'archéologie devront faire l'objet d'une étude avec les apprenants à partir des discours authentiques collectés sur le terrain, aussi bien dans le cas d'un programme de FOS où l'enseignant ne ciblera que les quelques discours auxquels sera confronté son public spécifique, que dans le cas d'une formation plus large en français de l'archéologie où l'enseignant travaillera sur tous les discours présents dans la communication entre archéologues.

Dans ce dernier cas, l'élaboration d'un référentiel de compétences langagières du domaine professionnel de l'archéologie, constituerait un outil particulièrement pertinent pour permettre à l'enseignant d'établir son programme et sa progression puisqu'il ne dispose pas de l'analyse précise des besoins d'un public homogène d'apprenants.

4. Le recours à des référentiels de compétences langagières du monde professionnel pour la conduite d'un cours de français de spécialité

Dans une certaine mesure la démarche FOS et celle de la référentialisation s'apparentent puisqu'elles supposent toutes les deux un travail d'enquête sur le terrain et une analyse des situations de communication réelle avec un recueil des discours effectivement produits.

Il s'agit de concevoir l'enseignement – apprentissage de la langue en situation réelle selon une norme objective, c'est à dire à partir des structures linguistiques réellement utilisées par les locuteurs, et non comme souvent, selon une norme prescriptive fondée sur le «bon français» du manuel de grammaire...

A l'instar des premiers référentiels, comme le français fondamental en 1956 ou le niveau seuil (1977) et bien sûr, plus récemment le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECR, 1998), les Standards linguistiques canadiens (SLC) et le Référentiel général d'Orientations et de Contenus pour le Français Langue seconde publié par l'AUF, qui s'appuient aussi sur un travail de collectes de données sur le terrain, des référentiels du monde professionnel commencent à voir le jour, à partir d'observations du monde du travail et de recueil de discours professionnels.

Un référentiel de compétences langagières se présente à la fois comme un «inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire de ces activités elles-mêmes⁷», ou encore pour J. - C. BEACCO⁸, un inventaire de «formes dont la maîtrise par les apprenants sert à caractériser un niveau de compétence visé ou acquis» en précisant bien qu'ils sont le produit de choix effectués dans la totalité des formes linguistiques existantes ou potentielles du français (mot, phrases, textes...). Ces formes proposées à l'apprentissage ne sont pas *le français*, mais *du français*, comme «extrait» de ses emplois effectifs par des francophones.

Pour inventorier ces emplois particuliers de la langue en situation, il faut donc s'appuyer sur une démarche de référentialisation fondée sur une analyse des besoins. Le résultats d'enquêtes sur le terrain constitue un référé qui devra être catégorisé et transformé en référent (résultats attendus, par compétence, pour un apprenant de niveau lambda)⁹ (C. Hadji, 2000).

Ces référentiels de langue qui se veulent avant tout descriptifs et non prescriptifs, permettent de concevoir des programmes de formation et d'évaluer les compétences acquises.

Construire un référentiel consiste donc, à partir de l'analyse des besoins, à observer et étudier les situations de communication et à dresser des listes thématiques, afin de décrire les habiletés langagières requises dans chaque situation observée, de proposer des exemples de tâches et de discours, de les répartir au sein des macro-compétences de communication (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale) et de les inscrire le cas échéant sur une échelle de niveaux linguistiques.

Mais ce long processus qui part du terrain a principalement concerné la communication quotidienne et générale et non les situations professionnelles. Les référentiels comme le CECR qui est le fruit d'un travail d'enquêtes d'environ dix

⁷ *Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, dirigé par J. - P. CUQ, CLE International, 2003.

⁸ Beacco, J.-C., Bouquet, S. et Porquier, R.: *Niveau B2 pour le français / un référentiel*. Hatier. Paris. 2004.

⁹ Hadji, C.: *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur, 1989, 6^e édition 2000.

années en Europe, portent sur des situations de communication de la vie quotidienne, sur une utilisation non spécifique de la langue alors que la notion de référentiel a tout naturellement d’abord rencontré les besoins d’évaluation et de formation du monde professionnel¹⁰.

La diversité des situations professionnelles au sein d’un même pays ainsi que les disparités de ces situations d’un pays à l’autre, rendent en effet difficile la transposition dans tous les pays du Conseil de l’Europe, d’outils tels que des référentiels de compétences.

C’est pourquoi, il n’existe pas à ce jour de véritable adaptation du CECR au monde professionnel.

Malgré l’ampleur de la tâche, l’apparition de nouveaux publics d’apprenants de français dans le monde, avec des besoins de formation souvent spécifiques, professionnels ou dans le cadre d’une mobilité étudiante, incite à concevoir des référentiels de compétences linguistiques du monde professionnel et donc à entreprendre ce travail d’enquêtes sur le terrain en partenariat avec des entreprises et des administrations.

La démarche de référentialisation dans le monde professionnel n’est pas sans rappeler, comme nous l’évoquions plus haut, la démarche d’élaboration d’un programme de FOS.

Une première étape d’observation du contexte professionnel consiste à sélectionner des personnes en situation de travail, puis à repérer les tâches effectuées et leur position au sein de la structure. L’analyse des besoins qui suivra cette première phase s’appuiera sur des questionnaires, des grilles d’observation et des entretiens, afin de repérer les actes de paroles réalisés en situation de communication professionnelle. Comme dans la démarche FOS, l’analyse sera suivie d’une collecte des données avec les enregistrements des discours oraux et le recueil de documents écrits. Ces différentes données seront ensuite analysées afin d’en identifier le contenu linguistique et de le mettre en relation avec les objectifs communicatifs.

La dernière étape est celle de l’élaboration du référentiel en inventoriant les compétences dégagées de l’étude.

L’extrait suivant est issu de la transcription d’une consultation médicale de sortie enregistrée par une enseignante¹¹ dans le cadre de son stage professionnel de Master 2^{ème} année effectué au centre de langue de la CCIP et dans un hôpital parisien.

¹⁰ Figari G. *Evaluer, quel référentiel*. De Boeck. 1994.

¹¹ Julie ROUVIERE, Université de Montpellier 3.

Consultation avant la sortie de l'hôpital.

Participants: le médecin (M), le patient (P), l'interne (I)

Lieu: chambre du patient.

Transcription:

...

M. alors pour l'instant on va vous donner une ordonnance pour une syntigraphie cardiaque pour avoir un complément à l'échographie. Je vais en discuter, moi, avec le cardiologue voir s'ils veulent qu'on fasse la coro d'emblée.

P. d'accord.

M. Pour l'instant on programme la syntigraphie cardiaque. On va vous prendre le rendez-vous.

P. D'accord. Après les vacances scolaires?

I. Ah ça je ne sais pas.

M. Oh oui de toutes façons je vais vous dire avec les délais ce ne sera pas avant. Donc ça c'est une chose. Donc sinon, nous on n'avait pas vu le doppler qui avait été fait en février.

Qu'est-ce qu'on vous a dit sur le doppler en février?

P. on m'a dit que le résultat était bon. Que la plaque correspondait à l'âge que j'avais. Et qu'il n'y avait pas plus de problèmes.

M. D'accord. Ça c'est une bonne chose. Le diabète? Donc le diabète ça va bien avec le glucophage hein? ça veut dire que le traitement vous le supportez bien, vous le prenez, vous ne l'oubliez pas etc...

P. Non, je n'oublie pas.

M. Donc là vous continuez et puis vous continuez la diététique. Alors pour la diététique, vous avez vu la diététicienne? Elle vous a rappelé des choses que vous saviez notamment l'huile dans les plats. Alors c'est vrai que sur le plan qualitatif les meilleures graisses se sont les graisses des viandes, mais il ne faut pas oublier que c'est du gras quand même.

Donc pour les cuissons, les trucs comme ça essayez de cuire à la vapeur, de cuire au four.

P. Mais il n'y pas longtemps qu'on a commencé à basculer notre mode d'alimentation, ça a changé dernièrement donc.(...)

On mesure ici combien les apprenants de français sont peu habitués à ce type d'échanges, de par leur forme parlée et familière plutôt que par la spécialisation de leur lexique.

Néanmoins l'intérêt pour un médecin étranger inscrit dans une formation de FOS est manifeste car c'est à ce type d'échanges qu'il sera confronté s'il doit venir effectuer un stage pratique en hôpital français, par exemple. Il devra comprendre les énoncés oraux du malade dans des situations comparables et adapter son discours à ces énoncés.

Un référentiel de compétences langagières du monde médical, à partir de ce type de données, comportera pour l'oral, les éléments suivants¹² :

Objectifs	Compétences
Evaluer les symptômes en vue d'un diagnostic Etablir un bilan de l'hospitalisation Prescrire un traitement et conseiller une hygiène	Connaître les différentes expressions de l'interrogation, les modalités du questionnement Défendre une opinion, argumenter Rassurer Comprendre et interpréter les hésitations, la peur, le doute exprimés par le patient Exprimer la quantité et la proportion Comprendre la demande d'un patient, et décoder les implicites de cette demande

5. Conclusion

La distinction entre français de spécialité et français sur objectif spécifique relève, comme on l'a vu, d'une différence d'approche pédagogique. La démarche FOS correspond à une situation idéale de formation linguistique construite à partir de la demande précise d'un groupe homogène dans son objectif et son projet, requérant la maîtrise de certains discours ciblés.

Ce cas de figure n'est pas manifestement le plus fréquent. La démarche FOS s'inscrit donc dans un contexte adaptatif dans lequel l'enseignant – concepteur se donne les moyens de modifier la conduite des différentes étapes et d'utiliser des outils et des documents de substitution tout en se rapprochant toujours du principe directeur de la démarche – type.

Il apparaît ainsi que l'imprécision de la demande ou les difficultés de suivre les étapes de la démarche FOS la font évoluer vers celle du français de spécialité. Dans ce cas, la cible de la démarche didactique sera le domaine de spécialité lui-même et l'analyse initiale du contexte de la formation linguistique portera sur la totalité des besoins propres à un ensemble de métiers ou d'activités. Il s'ensuit un recueil exhaustif de données et le recours conseillé à des référentiels de compétences langagières comme nous en avons donné un court exemple plus haut.

¹² Tableau inspiré du travail d'enquête de Julie Rouvière.

5. Références bibliographiques

- Adam, J. – M., *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan, Paris, 1999.
- Beacco, J.-C., Bouquet, S. et Porquier, R.: *Niveau B2 pour le français / un référentiel*. Hatier. Paris. 2004.
- Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, dirigé par J. - P. CUQ, CLE International, 2003.
- Figari G. *Evaluer, quel référentiel*. De Boeck. 1994.
- Hadji, C.: *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur, 1989, 6° édition 2000.
- Mangiante J.-M. et Parpette C.: *Le Français sur Objectif Spécifique*, Hachette FLE, nouvelle collection f, 2004.

