

Répercussions de la mondialisation et du Cadre Européen des Compétences Clés sur l'enseignement/apprentissage du FOS

FLORENCE LOJACONO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
flojacono@dfm.ulpgc.es

Resumen

La enseñanza comunicativa de la lengua, promovida por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), enfatiza la importancia de la interacción como un elemento esencial de todo método de enseñanza de lenguas. Este hecho, junto a las ocho competencias básicas determinadas por el Consejo Europeo (2006), esenciales para el mercado laboral, la cohesión social y para una ciudadanía activa, permiten replantearse la enseñanza del Francés para fines específicos como una combinación de cuatro competencias elementales: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en la lengua extranjera, la competencia digital y la competencia consistente en aprender a aprender. Estas competencias son claves para atender las necesidades de una sociedad basada en el conocimiento. Este artículo contempla cómo las TICs, especialmente la tecnología portátil, pueden ser utilizadas para la entrega de contenidos específicos y satisfacer las necesidades del público actual.

Palabras clave

Francés con objetivos específicos, francés profesional, francés de especialidad, Competencias claves, Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Abstract

On the one hand, communicative language teaching and the action oriented approach promoted by the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) emphasize interactions as the most *prevalent teaching methods*. On the other hand, focus has been made by the European Council in 2006 on eight key competences as fundamental to add value for the labor market, social cohesion and active citizenship. This allows us to rethink the teaching of French for specific purposes as a combination of four of these eight key-competences: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, digital competence and learning to learn. These competences are key to meet the new social and educational needs arising from a knowledge-based society. This paper envisions how ICT, in particular portable devices, can be used to deliver specific contents to meet the new needs of nowadays audiences.

Key-words

French for Special Purposes, Professional French, Specialized French, Key competences, Common European Framework of Reference for Languages.

1. Introduction

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) ne recouvre plus aujourd'hui la signification qu'il avait à ses origines. Le terme de FOS à proprement parler désigne une étape de l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), étape caractérisée par des méthodologies et des publics spécifiques. Le foisonnement des appellations qui accompagne le FOS, du français fonctionnel au plus récent français sur objectifs universitaires (FOU) s'est doublé d'un éventail de méthodes dont les plus marquantes sont les approches communicatives, l'éclectisme et, dernière en date, l'approche actionnelle recommandée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) en 2001. Le FOS est né comme une branche du français langue étrangère et l'on peut se demander si cette parenté est encore de mise dans la société de la connaissance dans laquelle nous vivons. Nous souhaitons ici proposer des pistes de réflexion en partant d'un double constat. D'une part, depuis quelques années, l'enseignement, afin d'apporter des solutions aux changements qui s'opèrent dans nos sociétés toujours plus globalisées, s'est résolument tourné vers un enseignement par compétences: en 2006, le *Cadre Européen des Compétences Clés* reconnaissait huit compétences clés indispensables à l'adaptation des enseignements aux nouveaux besoins sociaux. Selon cette classification, le FOS, comme nous le verrons, se trouve à la croisée de quatre compétences clés: la compétence en langue maternelle, la compétence en langue étrangère, la compétence numérique et la compétence visant à apprendre à apprendre. D'autre part, à l'ère de la mondialisation et de la nécessaire mobilité professionnelle se fait sentir le besoin de situer le FOS dans une perspective plus large, celle d'une didactique des langues et des cultures (DDLC), que ces dernières soient générales ou spécialisées. Cette didactique, de plus, se doit aujourd'hui d'être accompagnée des moyens de diffusion adaptés aux modes émergents de consommation des produits culturels et des savoirs. Un enseignement rénové du FOS devrait donc prendre en compte tant l'évolution de la société que celle des besoins des nouveaux publics auxquels il s'adresse, mais aussi s'adapter à l'évolution des moyens de diffusion des savoirs, en particulier à l'émergence de l'apprentissage nomade.

2. Bref historique

L'objet de ces pages n'est pas de présenter un historique complet et exhaustif du FOS mais de suggérer des pistes de réflexion sur l'impact, aussi bien pratique que théorique, que supposent dans le panorama de la didactique des langues de spécialité, l'entrée en jeu du CECR, des compétences clés et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Notre article voudrait ouvrir le chemin à une réflexion sur les concepts de base du FOS et suggérer des applications méthodologiques adaptées aux mutations sociologiques engendrées par la mondialisation. Pour la mise en contexte historique et intellectuelle le lecteur se

rapportera avec profit à l'article d'Henri Portine (1990) et aux pages consacrées à l'évolution du FOS du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq et Gruca (2002: 321-339). On se contentera donc ici, et en guise de présentation du concept plus que d'introduction historique, de rappeler les principales étapes de ce type d'enseignement particulier connu sous le nom de FOS.

Si tout enseignant de FLE sait ce que désigne le FOS, il n'y a cependant pas unanimité sur la définition de cet enseignement, ni sur ses caractéristiques. L'appellation, calquée sur l'anglais *English for Specific Purposes*, a délogé des dénominations plus anciennes et s'impose encore aujourd'hui, car le concept en jeu renvoie, sous la multiplicité des variantes conceptuelles, à des procédés méthodologiques et des inquiétudes pédagogiques semblables.

Le premier manuel pouvant être considéré comme élaboré en vue d'objectifs spécifiques date de 1927 et fut rédigé par une commission chargée de préparer un manuel de français militaire pour des soldats non francophones qui combattaient dans l'armée française. Après la Seconde Guerre mondiale l'anglais étend sa zone d'influence au détriment du français. Il a fallu chercher de nouveaux publics dans des domaines moins conventionnels et c'est ainsi qu'un intérêt croissant a été porté sur la langue française liée à la science, à la technique, au droit et à l'économie. Cette première étape du FOS est centrée sur le lexique de spécialité et correspond, dans les mises en scène didactiques, à l'apogée des méthodes structuro-globale-audio-visuelles (SGAV) et du français fondamental. La théorie sous-jacente qui gouvernait les pratiques pédagogiques était le structuralisme: la langue se définissait comme un ensemble de structures dont il fallait d'abord assimiler les règles de combinaison avant de pouvoir les utiliser. *Voix et Images médicales* est la déclinaison FOS du célèbre *Voix et images de France* élaboré par le CREDIF et publié par les éditions Didier en 1961. *Le français scientifique et technique* publié en 1971 chez Hatier en est un autre exemple. On se reportera pour une liste plus complète des manuels de FOS parus entre 1971 et 2001 à l'inventaire élaboré par Cuq et Gruca (2002: 336-338). La deuxième étape du FOS correspond, au milieu des années 70, au passage des théories structuralistes à celles de l'analyse du discours. La réflexion qui portait sur les structures internes de la langue s'étend à présent au fonctionnement même de la communication. C'est donc le changement de la perception de ce qu'est la langue, considérée alors essentiellement comme moyen de communication, qui a donné une impulsion un renouveau conceptuel et didactique dans le domaine du FLE. Les fondements (c'est-à-dire les structures) de la langue importent alors moins que la fonction (c'est-à-dire la communication). Désormais enseigner/apprendre une langue ce n'est plus tant reproduire des structures mais être capable d'élaborer des énoncés en fonction de la situation de communication. La diffusion du français dans le contexte politique des années 70 incite à prendre en compte un créneau jusqu'alors peu considéré: celui des adultes des filières scientifiques et technologiques. On s'explique alors le glissement du français fondamental au français fonctionnel, deux appellations désignant des moments différents de la

politique linguistique appliquée au FLE comme le montrent Odile Challe et Denis Lehmann dans leur article *Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique* (1990). À cette même époque, on rencontre aussi la dénomination de français de spécialité et celle de français instrumental. "Le français de spécialité suppose que c'est la spécialité qui donne le vocabulaire, le mode de communication privilégié et des structures syntaxiques spécifiques" (Hilgert, 2009: 133) tandis que l'appellation français instrumental a surtout été utilisée surtout en Amérique du Sud (Faria Coraccini, 1990: 151). L'imprégnation communicative des pratiques pédagogiques a conduit les enseignants à centrer leurs enseignements sur l'apprenant. Mais que signifie cette centration sur l'apprenant dans le domaine du FOS: est-ce la centration sur les besoins langagiers ou est-ce la centration sur les processus d'apprentissage? L'ambiguïté et les débats qui cernent le FOS s'étendent des contenus aux méthodologies et questionne sa dénomination même. Le FOS désigne un français sur objectifs spécifiques dans le *Cours* de Cuq et Gruca, mais c'est un français sur objectif spécifique (au singulier) qu'écrivent Mangiante et Parpette en 2004. La méthodologie du FOS, français sur objectif spécifique est établie sur un corpus déterminé après enquête et servant de base à un enseignement sur mesure. En effet, pour Mangiante et Parpette "la collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS" (2004: 46). Le FOS, au singulier, se place dans une perspective de la demande, le français de spécialité quant à lui se plaçant dans celle de l'offre. Selon ces deux auteurs le français de spécialité "a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire" (2004: 16). D'où la différence entre le sur mesure du FOS, partant de ces corpus individualisés, et les formations institutionnelles proposant à un public potentiel des parcours définis a priori. Dans l'élaboration des programmes de FOS, l'identification de la demande, l'étude du public et de ses besoins, ainsi que l'analyse des données authentiques recueillies sur le terrain représentent les étapes préliminaires à la mise en place de la méthodologie.

En conclusion, trois principaux axes de réflexion semblent informer les pratiques d'enseignement du FOS: la langue de spécialité, les objectifs spécifiques et les besoins des apprenants.

3. Le FOS dans le contexte de l'apprentissage par compétences

L'approche de l'enseignement par compétences est née dans le contexte de la formation professionnelle mais ce n'est qu'à partir de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) en 2001, que le concept de compétence en lui-même, d'apprentissage par compétences et d'évaluation par compétences est entré en force dans la didactique des langues étrangères. Les compétences dont fait état le CECR sont, il va de soi, toutes liées à l'acquisition de la langue étrangère.

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire (CECR 2001: 17)

Le CECR s'efforce surtout de décrire et de découper la compétence langagière (2001: 9) et fait l'inventaire des activités facilitant l'acquisition de cette compétence:

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit (CECR 2001: 18).

La compétence langagière est complétée par des compétences générales qui, bien que n'étant "pas propres à la langue [...], sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières" (CECR, 2001: 15). Ces compétences plus générales sont, elles aussi, considérées en relation étroite avec la compétence langagière. La nouveauté est que le CECR ne considère plus la connaissance de la langue étrangère comme un tout mais plutôt comme un ensemble de composantes. L'influence de ce texte a été réelle sur la didactique du FLE comme sur celle du FOS. Ce sont surtout les descripteurs de niveaux ainsi que l'approche actionnelle qui ont été sollicités par les didacticiens et les auteurs de manuels. Carras place le FOS dans l'approche actionnelle et, en 2007, c'est selon Mourlhon-Dallies, l'une des premières publications à avoir "adopté véritablement la perspective d'enseignement par les tâches" (2008: 60), six ans après la publication du CECR.

L'enseignement-apprentissage pour ces publics à objectifs spécifiques n'est plus tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de paroles, vers l'accomplissement de tâches ou de projets (Carras, 2007: 21).

Dans le cadre de la mise en place d'un programme FOS, le CECR peut être utile à différentes étapes : les compétences langagières qu'il définit peuvent servir à fixer des objectifs, à élaborer des questionnaires d'analyse des besoins, entre autres (Carras, 2007: 47).

D'autres auteurs citent le CECR dans son rapport avec l'enseignement du FOS. Mourlhon-Dallies fait recours au *Cadre* à propos des niveaux de langue des publics cibles (2008: 202, 291) ainsi qu'à propos de la notion de tâche qui est, selon elle, l'un des deux modes d'organisation interne possible d'une séance de formation (2008: 223). Est aussi citée par Mourlhon-Dallies la page 17 du CECR (2008: 232), plus exactement le point 2.1.2., décrivant la compétence linguistique de l'apprenant car cette définition engloberait les quatre premiers

types d'objectifs d'un module centré sur la langue (sur un total de sept) de nature linguistique (les trois autres objectifs relevant des Sciences humaines). Pour Mourlhon-Dallies, le CECR sert surtout de "référentiel de maîtrise de la langue" (2008: 300) pour y "adosser" selon ses propres termes (300, 305, 307) d'autres référentiels, par exemple des référentiels de "métiers ou de compétences essentielles, de compétences clés transversales à différentes professions" (300). Mangiante et Parpette (2004: 38) voient dans le CECR un outil pratique de descripteurs de niveaux. Beacco décline les compétences du *Cadre* selon les principes de l'approche communicative et celle des genres de discours (2007: 91, 96, 212, 219, 264) et est particulièrement sensible aux descripteurs (2007: 123, 135, 168, 227). En nous éloignant un peu du CECR, voyons quel est aujourd'hui le statut de la compétence chez les spécialistes reconnus de la question.

Paul Rivenc, fondateur du CREDIF, dans un article intitulé *Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et... l'université* ne cite qu'une seule fois le terme de compétences (2008: 227) pour désigner l'émergence de nouvelles compétences dans le cadre de la compétence à communiquer. Marie J. Berchoud parle de compétences linguistiques, communicatives et culturelles (2004: 8) dans un article qui aide à repenser la séparation entre savoir général et savoir spécialisé. Emilia Hilgert, dans une publication de 2009 consacrée au FOU, utilise deux fois le terme de compétences, une première fois pour désigner de manière assez floue l'ensemble des connaissances acquises lors d'une activité ponctuelle (2009: 142) et une seconde fois pour désigner les compétences de compréhension et d'expression (2009: 143). Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette dans *Le français sur objectif spécifique* (2004: 156) situent la compétence langagière au-delà de la compétence linguistique mais, même élargie, c'est toujours de la compétence à communiquer langagièrement qu'il s'agit exclusivement. Florence Mourlhon-Dallies, qui a beaucoup publié sur le FOS et est à l'origine de l'appellation français langue professionnelle (FLP), dans une publication parue en 2006 dans *Le Français dans le monde* n°346 et intitulée *Penser le français langue professionnelle* cite cinq fois le terme de compétences mais il s'agit à chaque fois de la compétence en français (2 fois) ou de la compétence à communiquer en français (compétence de production et de compréhension). Si elle parle bien de compétences "décloisonnées", le décloisonnement ne se risque pas hors de l'enceinte des compétences à communiquer en français. Décloisonner signifie plutôt varier les tâches "comme rédiger un compte-rendu, une lettre, une note à partir de supports variés (tableaux, réunion, conversation téléphonique)" (Mourlhon-Dallies, 2006a: 27). Berchoud utilise aussi la notion de décloisonnement pour parler de la mutation de la société à l'heure de la mondialisation et met en parallèle le décloisonnement des savoirs avec les délocalisations et l'ouverture des frontières (2004: 3) ce qui a l'avantage de replacer les changements ayant lieu dans l'éducation au sein de l'ensemble des mutations socio-économiques affectant nos sociétés. Dans l'article *Le français à visée professionnelle: enjeux et perspectives* (Mourlhon-Dallies, 2006b). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*

(Mourlhon-Dallies, 2008) présente un outil d'évaluation des compétences de communication en situation professionnelle et note que "les dimensions linguistiques, discursives, sociales, relationnelles, interculturelles et psycho-affectives" (Mourlhon-Dallies, 2008: 293) sont intégrées à la compétence langagière. Près de trente ans après *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (Moirand, 1982: 20) les paramètres qui définissent la compétence de communication n'ont pas changé alors que la société et nos étudiants ne sont plus du tout les mêmes. Aucune mention n'est faite des compétences clés. En conclusion: même décloisonnée, même flanquée de compétences transversales, c'est toujours de compétences de communication dont il s'agit. Seul l'article de Berchoud donne de la profondeur aux changements advenus dans nos écoles et repense deux concepts de base du FOS: la traditionnelle séparation entre savoirs généraux et savoirs spécialisés (son existence ou sa négation) et la primauté de la compétence langagière.

La notion de référentiel voisine à présent assez souvent avec celle de compétence. En didactique, un référentiel est équivalent à un inventaire, "une liste de sous-compétences évaluable" (Cuq & Gruca, 2002: 126). Particulièrement intéressant pour le FOS sont les référentiels professionnels: "un référentiel de compétences professionnelles est une grille qui indique en terme d'aptitudes les compétences nécessaires à l'exercice d'une tâche professionnelle" (Carras, 2007: 47). Carras d'ailleurs cite le *Cadre Européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Ce *Cadre* définit les compétences comme "les connaissances et savoir-faire appliqués et maîtrisés dans un environnement de travail donné" (2005: 12). En 2007 Mangiante s'intéresse lui aussi à la référentialisation et l'expérience menée à la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, décrite par Mourlhon-Dallies dans *Enseigner une langue à des fins professionnelles* (2008: 296-298). Si le concept de référentiel élargit et affine celui de compétences, si allusion est faite au *Cadre Européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, nous ne trouvons cependant aucune mention des compétences clés, indispensables à tout apprentissage, professionnel ou non. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* de Beacco fait référence exclusivement aux compétences du CECR et le soubassement théorique de l'ouvrage est l'analyse du discours des années 1970. C'est de la compétence à communiquer langagièrement dont il s'agit (Beacco, 2007: 86) décomposée traditionnellement en composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. On peut regretter que le titre aiguise chez le lecteur un appétit que l'obsolescence du contenu ne parvient cependant pas à rassasier. L'auteur avoue d'ailleurs ne pas distinguer systématiquement les activités de communication des compétences qui les fondent» (2007: 13). L'approche par compétences, appelée aussi approche par objectifs, serait en fait la version "haute" (37) ou "forte" (43) de l'approche communicative (37), la version basse ou faible de cette même approche étant constituée par l'éclectisme (38), cette "méthodologie de la 'base'" (40), honnie car "manichéenne". La réflexion de ce prolixe auteur de manuels oscille donc entre ces deux approches,

la “haute” et la “basse”, appellations notées d’abord entre guillemets (37), puis soit en italiques (63, 71, 93) soit sans marques de distanciation (69, 70, 77, 91). L’avantage de l’approche par compétences, selon Beacco, est de mettre au centre de l’approche communicative dite “haute” un concept fondateur, celui de genre de discours (71). En résumé, au centre il y aurait le concept de genre du discours, concept repris par la version haute de l’approche communicative, elle-même reprise par la version haute de l’approche par compétences. Ou à rebours: la version haute de l’approche par compétences égale la version haute de l’approche communicative qui elle-même égale le concept de genre de discours. C’est faire de la compétence par transitivité. À partir du procédé argumentatif consistant à dissocier une notion en deux parties de valeur opposée, Beacco peut construire un discours qui, s’il ne manque pas d’intérêt, n’apporte malheureusement rien de neuf. En effet la dissociation de notion (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1970: 551) présuppose l’unité primitive des concepts: dans le cas qui nous concerne l’approche par compétences du CECR et l’approche communicative dans sa version genre du discours constitue cette unité primitive. Si le concept de genre de discours est sans nul doute fondateur comme le dit Beacco, il l’est déjà depuis quelques décennies. Aucune mention n’est faite des compétences clés. Et pourtant

il importe que l’éducation et la formation des adultes couvrent toute la palette des compétences clés plutôt que de se concentrer sur des compétences spécifiques comme la lecture et l’écriture ou des aptitudes professionnelles. Elles devraient aussi s’adresser à tous les adultes, quel que soit leur niveau de qualification, y compris aux personnes peu qualifiées, aux adultes ayant des besoins éducatifs particuliers et aux personnes âgées (Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l’état d’avancement de la mise en œuvre du programme de travail “Éducation et formation 2010”: 11)¹.

La compétence langagière ne peut à elle seule suffire à la réussite professionnelle ni à l’intégration satisfaisante des individus dans le tissu social. Pour cela, le concept de compétence, non seulement en fonction d’un apprentissage déterminé mais dans la perspective plus globale de l’éducation tout au long de la vie, a été complété par une série de rapports rédigés par le Conseil de l’Union européenne. On y retrouve la compétence langagière, en langue maternelle et en langue étrangère, mais cette compétence est intégrée dans un ensemble de huit compétences de base. En 2005, la compétence est définie par les ministres de l’Éducation de l’OCDE “comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions et de valeurs” (2005: 6). En 2006, la société européenne, inquiète du manque de main-d’œuvre qualifiée et adaptée à une nécessaire mobilité professionnelle¹, publie un document faisant l’état des lieux en matière de compétences de base: ce sont les *Compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie – un cadre de référence européen*. Ces nouvelles

¹ Voir l’article 9 des recommandations du Parlement européen et du Conseil, 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE), <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>> consulté le 25 mars 2011.

compétences de base à acquérir au travers de l'éducation et de la formation tout au long de la vie sont "une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance" (2006: 10). Les compétences y sont définies

comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi² (2006: 13).

Le *Cadre de référence des compétences clés* (2006) décrit huit compétences essentielles, dites compétences clés:

- 1) la communication dans la langue maternelle
- 2) la communication en langues étrangères
- 3) la compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
- 4) la compétence numérique
- 5) apprendre à apprendre
- 6) les compétences sociales et civiques
- 7) l'esprit d'initiative et d'entreprise
- 8) la sensibilité et les expressions culturelles

Le FOS se situe donc au carrefour de quatre compétences clés: la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence numérique et la capacité à apprendre à apprendre (ces deux dernières étant des compétences transversales)³. Les recommandations de 2006 du Conseil de l'Union européenne sont complétées en 2009 par un document intitulé *Les compétences clés dans un monde en mutation*⁴. En 2010, un nouveau rapport note que "de nombreux pays entament des réformes en prenant explicitement pour référence le cadre des compétences clés" (2010: 5)⁵. La connexion entre les compétences clés, l'emploi et la professionnalisation est confirmée en 2010 au cours de la table ronde du 4 février 2010 (Expolangues - Paris, Porte de Versailles) sur le thème "Des compétences clés pour le français: un atout professionnel"⁶. Dans un tel foisonnement de rapports et de recommandations, on peut s'étonner que les publications récentes liées au FOS – domaine fortement lié au monde de l'emploi – ne se réfèrent qu'à la seule compétence à communiquer en langue étrangère.

2 Voir par exemple Vargas, F. *Competencias clave y empleabilidad*, Montevideo: Cinterfor, 2004. <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap2.pdf>> consulté le 25 mars 2011.

3 <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/10/st05/st05394.fr10.pdf>> consulté le 25 mars 2011.

4 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:FR:PDF>> consulté le 25 mars 2011.

5 <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/10/st05/st05394.fr10.pdf>> consulté le 25 mars 2011.

6 <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres10_Compétences_cles.pdf> consulté le 25 mars 2011.

4. La perméabilité des publics et des besoins

Le FOS, comme on l'a vu, s'est toujours beaucoup intéressé à son public et c'est tout à son honneur. La caractérisation toujours plus détaillée des publics a conduit à de multiples variations du concept de FOS et à un inventaire toujours plus exhaustif des besoins. Mais l'axe de réflexion n'a pas changé depuis des décennies et on raisonne toujours, depuis plus de 50 ans, en termes de publics et de besoins. La notion de besoins langagiers elle-même a engendré de nombreux débats. Citons à ce propos l'article de Denis Lehmann *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ?* (1990: 81-87) ainsi que celui de Louis Porcher *Une notion ambiguë: les besoins langagiers* (1977: 1-12). Dans *Enseigner une langue à des fins professionnelles* (2008) Mourlhon-Dallies place l'analyse des besoins en bonne place (189-203) et sa position est celle de Mangiante et Parpette: "l'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communications dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations" (Mangiante & Parpette, 2004: 22).

La notion d'objectif(s) spécifique(s) étant liée à celle de besoin(s), il va de soi que la connaissance du public auquel se dirige l'enseignant de FOS est d'une importance fondamentale pour un enseignement efficace. La spécificité du public est d'ailleurs le seul dénominateur commun qui traverse la jungle des dénominations associées au FOS. Ce sont "des étudiants en voie de spécialisation et des professionnels en formation continue" (Berchoud, 2004) qui composent l'audience type du FOS. Longtemps ce public a été, et est encore le plus souvent, formé d'apprenants non francophones. De plus ces publics ne disposent souvent que de courtes périodes de formation, ce qui renforce leur différence d'avec les publics scolaires ou universitaires traditionnels⁷. Ce sont donc les caractéristiques du public cible qui définissent le FOS et ses déclinaisons, les dénominations particulières tentant chacune de refléter la prise en compte de publics et de demandes spécifiques. Ce sont par exemple les singularités des publics qui constituent l'essentiel de la différence entre le FOS (au singulier) et le français langue professionnelle (FLP). Au public pointu des premiers temps du FOS, s'est s'ajouté, vers les années 90, un nouveau public, moins avancé en français, et auquel s'adresse le français à visée professionnelle.

Par langue à visée professionnelle, on entend usuellement une langue apprise à des fins professionnelles, qu'il s'agisse de travailler en langue étrangère tout en restant dans son pays d'origine ou de se rendre à l'étranger, pour apprendre un métier ou pour l'exercer dans une langue non maternelle (Mourlhon-Dallies⁸, 2006b: 90).

7 Un manuel comme *Objectif express* annonce clairement la réponse à ce type de besoin.

8 Florence Mourlhon-Dallies est, avec Jean-Pierre Cuq et Jean-Marc Mangiante entre autres, membre du Comité scientifique de la revue *Points communs: la revue du français à visée professionnelle* de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris <<http://www.fda.cciip.fr/points-communs/derniers-numeros/pc-39#Recherche>> consulté le 20 mars 2010.

Le français a visée professionnelle a été l'objet de référentiels spécifiques. Cet enseignement est dirigé à un public élargi certes, mais toujours allophone. Le récent français sur objectifs universitaires (FOU), comme le FOA, français sur objectifs académiques (Hilgert, 2009: 132) sont aussi tous deux destinés à un public allophone. La possible autonomie du FOS est à chercher du côté du français langue professionnelle (FLP). Il s'agit là d'une tentative récente, datant de 2005, de départager le FOS du FLE car le FLP concerne aussi bien les francophones que les allophones: "par là même apparaît l'originalité du FLP qui ne se cantonne pas au secteur du FLE et peut également (et surtout) s'appliquer à des enseignements en FLM ou en FLS" (Mourlhon-Dallies, 2008: 74). Une relative indépendance du FOS par rapport au FLE aurait d'importantes conséquences sur ses mises en scène pédagogiques, jusqu'alors déclinées en versions mineures du FLE. Là aussi le FLP innove puisqu'il ressortit le formateur à l'ingénierie de la formation alors que, jusqu'à présent, l'enseignant de FLE était guidé par la didactique des langues étrangères (Mourlhon-Dallies, 2008: 212). Les définitions toujours plus fines des publics et de leurs besoins sont une tentative de pallier la fracture qui traverse toute l'éducation française et sépare la formation générale de la formation professionnelle. Cette coupure entre un savoir général et un savoir spécialisé, ressenti comme moins prestigieux, s'est transférée, comme on le sait, aux enseignements et jusqu'aux enseignants eux-mêmes. La cicatrice en est encore tangible dans l'article de Richer (2008) qui tente de revaloriser le FOS que Cuq et Gruca "ravalent au rang de simple 'méthodologie particulière'". Richer, dans un autre article au titre évocateur, *Le FOS est-il soluble dans le FLE? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.)* revendique le FOS comme une didactique spécifique et tient à la différencier du FLE. Ce qui semble en jeu dans le débat entre FLE et FOS semble alors être leur statut dans le domaine de la didactique des langues. Or non seulement les besoins de la société du XXI^e siècle, mais la mondialisation, les nouveaux comportements sociaux engendrés par les TIC, la mise en place de l'EEES, la méthodologie du CECR et l'accent porté sur les compétences clés sont en train de combler le fossé plusieurs fois centenaire entre savoirs généraux et savoirs spécialisés. On assiste en ce moment à un double mouvement qui est aussi un double bouleversement: d'une part le déplacement de la frontière entre les savoirs généraux et les savoirs de spécialité et, d'autre part, l'inversion des critères de valorisation des savoirs, donnant à présent la primauté aux savoirs spécialisés. La conséquence de ce double mouvement est, paradoxalement, le retour de la culture au sein du FOS. Et, réciproquement, "l'accès au culturel [...] pourrait désormais se faire de façon socialement reconnue à partir d'une pratique dans un domaine de spécialité et non plus seulement à partir d'un ensemble conceptuel dit général" (Berchoud, 2004: 5). Ce que revendique aussi Richer "plus qu'en F.L.E., en F.O.S. les besoins culturels acquièrent une dimension fondamentale" (Richer, 2008: 25). La division des publics en, d'un côté les étudiants-en-formation-générale et de l'autre les adultes-en-situation-professionnelle impliquait de plus une vision chronologique des apprentissages qui, elle

aussi, est obsolète. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie, au centre de l'EEES, s'attaque justement à cette vision chronologique de l'apprentissage qui ne correspond plus ni au profil des apprenants, ni à leurs besoins ni à leur insertion dans un marché du travail globalisé. Les savoirs ne forment plus des strates étanches de la société, et il en va de même des publics et des niveaux. Né du FLE, classiquement destiné à un public allophone inséré dans la vie professionnelle ou souhaitant s'y insérer, on comprend que l'association ait été rapide entre français de spécialité et niveau de langue débutant. Or la conception d'usager de la langue à laquelle se réfère le CECR et qui, d'ailleurs, était déjà présente chez Porcher (1992: 9) gomme, non seulement la frontière entre francophones et allophones, mais ouvre aussi la voie à une conception plurielle des publics et des niveaux de langue. Un usager de la langue, pour faire face aux nouveaux défis de la société globale, peut avoir un très bon niveau de langue général mais des déficits dans un domaine langagier particulier, domaine définissant son objectif spécifique d'apprentissage, de même qu'un débutant en français peut avoir besoin à court terme de segments très spécifiques de la langue française correspondant, en FLM, à un niveau de langue supérieur. Il y a donc aujourd'hui dilution des notions traditionnellement statiques de publics et de niveaux en même temps qu'émergent de nouveaux publics de FOS mouvant, évoluant dans des structures décloisonnées où se rencontrent les audiences du FLM (natifs), du FLS (migrants), du FLE (étrangers).

5. Les méthodologies d'enseignement

Si la diffusion du FOS a bénéficié de sa parenté avec le FLE, il est néanmoins aussi vrai que les méthodologies et la réflexion associées à cet enseignement ont aussi souffert de cette réduction. La position qu'occupe le FOS dans le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* parle d'elle-même et on peut comprendre que Richer ait senti le besoin de venir au secours du FOS. Le FOS concerne dix-huit pages (dont cinq pages de bibliographie) sur un total de 425 pages (exclus le sommaire et la bibliographie) soit 4.2% de toute la publication. Le FOS est mentionné dans la partie II consacrée au niveau méthodologique, exactement au chapitre IV de cette deuxième partie se référant aux méthodologies particulières (2002: 449). On peut s'étonner que le FOS ne soit pas mentionné au chapitre III de la première partie, partie consacrée au niveau métadidactique. Le chapitre III traite en effet des concepts organisateurs en didactique des langues et l'on pourrait s'attendre à voir le français sur objectifs spécifiques figurer aux côtés du français langue maternelle et du français langue seconde. Le FOS est donc encore, en 2002, pour les théoriciens, spécialistes vétérans du FLE il est vrai, une méthodologie particulière du FLE. Si la référence au FLE n'est pas toujours aussi claire, le FOS reste cependant essentiellement une méthodologie. En effet, puisque la collecte des données est la spécificité du FOS (Mangiante et Parpette, 2004: 46), et que la "méthodologie se caractérise avant tout par la construction des échantillons de

langue auxquels l'apprenant se trouve exposé" (Beacco, 2007: 19), il va de soi que le FOS est avant tout une méthodologie. Notons que Beacco différencie la méthodologie "domaine disciplinaire de la didactique de langues qui a pour objet l'analyse des pratiques de classe et des matériels d'enseignement" (2007: 21) des méthodologies qui "sont des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie [...] et/ou par la pratique [...] et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages" (2007: 16). Mais quelles sont les bases théoriques de ces méthodologies? Une didactique des langues et cultures de spécialités est-elle nécessaire? Cuq et Gruca (2002: 52) définissent la didactique des langues (DDL) comme ayant "pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel" et ils placent la didactique de français langue étrangère et seconde (DFLES) à l'intérieur de la DDL. Mourlhon-Dallies soutient la nécessité d'une "didactique des langues sur objectifs spécifiques" tout en la considérant toujours cette didactique comme une "branche interne à la didactique générale des langues/cultures" (Mourlhon-Dallies, 2008: 284). Voyons donc quelles sont méthodologies d'enseignement préconisées en FOS.

Le *Cours* de Cuq et Gruca (2002: 334) présente trois techniques d'enseignement du FOS: le cours à double enseignant (qui n'est pas une méthode mais un palliatif à l'absence de méthode), l'étude de cas et la simulation globale. Toutes ces techniques sont bien connues et appliquées depuis longtemps (la simulation globale *L'immeuble*, un produit du BELC, date de 1980). Les apprentissages collaboratifs et coopératifs ne sont pas envisagés. Pour un plaidoyer en faveur de renouveau des techniques d'enseignements du FOS il faut lire l'article de Christine Sagnier: *Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS; intérêt, usages, limite* (2004). L'auteur y cite entre autres l'apprentissage coopératif et la pédagogie de projet. Pour Mourlhon-Dallies, l'axe principal de la mise en scène pédagogique est le *Task Based Learning* ou l'"enseignement par résolution de tâches" (2008: 225, 59-67) ce qui d'ailleurs est tout à fait dans l'axe du CECR. Les contenus sont en FOS souvent divisés en "modules de formation" (Mourlhon-Dallies, 2008: 207 et suivantes). Sagnier aussi (2004: 4) recommande une structure modulable car plus apte à s'adapter aux particularités des publics visés. Le module est divisé en un nombre limité "[...] de ce que l'on appelle dans un tel cadre une séance et non plus un cours" (Mourlhon-Dallies, 2008: 212). La conception des modules dépend au mieux, des courants, au pire, des modes, dans leurs versions, au mieux, actuelle ou rénovée, au pire, obsolète: "le principe organisateur d'un module est donc fréquemment en lien avec la succession des différents courants méthodologiques de l'enseignement des langues" (Mourlhon-Dallies, 2008: 215). "Créer des modules relève en effet d'une démarche qui n'est pas celle de l'enseignement dans une classe de langue mais s'inscrit dans le champ de l'ingénierie pédagogique" (Mourlhon-Dallies, 2008: 212). L'ingénierie pédagogique est de plus en plus évoquée aux côtés du FOS. "Compte tenu de la tonalité professionnelle des formations linguistiques envisagées, le choix a été fait de positionner les questions relatives

à la conception des programmes dans le champ de l'ingénierie de formation plutôt que dans celui de la didactique du FLE" (Mourlhon-Dallies, 2008: 187). Le FOS désigne actuellement une véritable ingénierie de la formation selon Carras (2007: 22) et "on réserve de nos jours l'appellation de FOS au singulier à des opérations très ciblées, nécessitant la mise en œuvre d'une ingénierie de formation pointue" (Mourlhon-Dallies, 2008: 50). Quelques architectures ou principes d'ordonnement possibles de modules de FOS sont donnés par Mourlhon-Dallies:

- thématique (2008: 216-217)
- selon les 4 habiletés (2008: 218-219)
- structuration par compétences professionnelles (2008: 219-220)
- du moins au plus spécialisé ou inversement (2008: 220-221)
- selon le dispositif de travail (2008: 221-223)

On peut, certes, louer que l'architecture modulaire, conséquence de la prise en compte de l'évolution des besoins des publics en formation intensive pour de courtes périodes, soit entrée dans l'enseignement. On regrettera seulement qu'elle n'ait pas été le fruit d'un changement radical, pour ne pas dire révolutionnaire, de perspective. Et pourtant le besoin d'un nouveau format de planification et de distribution des enseignements, répondant mieux aux besoins des apprenants se fait vivement entendre à ceux qui ont l'oreille assez fine. Même Beacco souligne que "le problème d'ingénierie de formation à résoudre est celui de la construction d'unités didactiques pluri-compétentes, nécessairement variables compte tenu des conditions concrètes d'enseignement et de leurs finalités et objectifs" (2007: 257). Au sujet de la conception de formations courtes car moins coûteuses, Mourlhon-Dallies plaide en faveur d'une nécessaire rénovation méthodologique qui tiendrait compte des nouvelles données du panorama de la formation en FLP (2008: 208). Christine Sagnier recommande pour les cours de FOS une structure "modulable devant autoriser l'adaptation aux particularités des multiples contextes d'apprentissage" (2004: 4). Les besoins non langagiers, les contraintes de temps et les contraintes matérielles sont évoqués dans le contexte de l'analyse systémique c'est-à-dire "une analyse systématique et raisonnée consistant à détailler tous les paramètres intervenant dans une situation d'enseignement/apprentissage, susceptibles de jouer sur la programmation des contenus d'une formation" (2008: 200). Or de grandes avancées méthodologiques ont été faites sous la pression d'événements non didactiques rappellent Cuq et Gruca (2002: 18). Ils donnent dans cet ouvrage de 2002 l'exemple de la décolonisation, mais *You Tube* et le succès des reproducteurs et portables ont amorcé une révolution qui a déjà commencé à ébranler les fondements des enseignements traditionnels dans leurs formats comme dans leur architecture. Cependant les technologies de l'information et de la communication (TIC) se font remarquer par leur absence dans les méthodologies liées au FOS. Si les TIC sont parfois mentionnées, comme dans l'ouvrage de Beacco, leur présence

est largement cosmétique, chargée d'habiller des processus anciens au goût du jour. Le plus souvent leur usage est confiné aux activités d'apprentissage sans s'appliquer jamais à la diffusion des savoirs, ni encore moins à leur architecture. *Le français sur objectifs spécifiques en classe de langue* (Carras, 2007) s'ouvre sur cette question: quelles demandes pour quels publics aujourd'hui ? Dans les pages qui détaillent les besoins, un large éventail de publics est pris en compte mais les besoins sont encore et toujours décrits en matière de besoins formatifs, c'est-à-dire de contenus, de tâches, de niveaux. La prise en compte des publics et de leurs demandes formatives, si elle évolue et prend en compte les changements sociaux dans les domaines de l'éducation et de l'emploi ne s'élargit cependant pas aux moyens de diffusion de contenus. Or si le public d'aujourd'hui a bien sûr d'autres besoins formatifs il est tout aussi évident, si non plus encore, qu'il a besoin de moyens de diffusion adaptés à une société connectée et aux nouveaux modes de consommation des biens culturels et des savoirs. Et ces nouveaux modes de consommation sont liés à l'usage des TIC. Les TIC, quand elles s'appelaient encore télématiques, ont dès leur apparition, pensons à l'engouement des Français pour le Minitel par exemple, été liées à l'enseignement du FOS comme le démontre l'article d'Odile Challe en 1990. Ce lien entre FOS et TIC n'a fait que croître. Quelque 25 ans plus tard "l'informatique devient un savoir-faire placé en amont de tout autre comme le sont depuis longtemps lecture et écriture" (Berchoud, 2004: 3). Si les TIC sont évoquées, par exemple le téléphone mobile, le courriel, l'ordinateur portable chez Mourlhon-Dallies (2008: 93) elles ne le sont pas en elles-mêmes, ni en tant que moyens de diffusion ou d'enseignement/apprentissage mais en tant que situations authentiques de communication professionnelles. Carras range la "disponibilité de matériel audiovisuel" (2007: 15) sous la rubrique des contraintes matérielles, huitième et dernier point commun entre les diverses demandes de formation en FOS. Mourlhon-Dallies admet que "la faible disponibilité des personnes" (2008: 209) est un problème dans l'enseignement du FOS. C'est ainsi que se développent des "dispositifs d'enseignement à distance, tant par téléphone, pour les hommes d'affaires surbookés, que par internet" (2008: 209). C'est ainsi que l'enseignement "entre ainsi dans une aire de micro-ingénierie de formation en langues, avec des rencontres quasiment quotidiennes, extrêmement personnalisées" (Mourlhon-Dallies, 2008: 211). Si cette remarque est très juste il faudrait cependant songer à la possibilité du remplacement du mot "aire" par son homophone: "ère".

6. Des modules d'enseignement aux listes de reproduction

En 1990, on l'a vu, le Minitel était déjà associé au FOS. Quelques années plus tard, l'Internet apparaissait dans la plupart des foyers et son entrée dans les salles de classe allait bouleverser radicalement le paysage éducatif. Or, si dans les méthodes d'enseignement actuelles, les modules ont tendance à remplacer les chapitres d'autrefois, si les emails et le

téléphone sont désormais considérés comme des véhicules de contenus parmi d'autres, il s'agit encore trop souvent d'un simple maquillage, terminologique ou technologique. Depuis l'article d'Odile Challe sur le Minitel, rien de réellement innovant n'a été proposé dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FOS. Or, deux facteurs importants forcent aujourd'hui les formateurs à repenser les enseignements en général, et celui-ci en particulier: les nouveaux besoins des publics concernés et l'évolution des modes de consommation des biens culturels.

Les besoins spécifiques des publics de FOS ont été détaillés dans de nombreuses publications et fait l'objet de pratiques bien ciblées. En 2005, Mangiante et Parpette ont publié un résumé de leur méthode, intitulé *Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter*. Ce très utile vade-mecum du formateur oublie cependant de s'adapter à une contrainte essentielle des publics de FOS: la gestion du temps. En effet, le public concerné est généralement constitué d'adultes en situation professionnelle ou pré-professionnelle. Les formations elles-mêmes sont intensives et non extensives. Les apprenants en FOS n'ont pas la même relation au temps que leurs homologues des cycles universitaires traditionnels: le temps dont ils disposent est réduit en quantité mais optimisé au maximum. Tout cela, il est vrai, a été pris en compte dans les formations FOS, alors où est la nouveauté? La nouveauté réside dans la prise en compte non seulement du temps disponible dans sa globalité mais aussi de sa distribution au cours de la journée ou de la semaine. Pour les publics de FOS, les plages horaires pouvant être destinées à l'apprentissage autonome diffèrent dans leur distribution et dans leur extension de celles des autres apprenants. Les apprenants, en FOS, adultes intégrés au monde professionnel et ayant bien souvent des responsabilités familiales, disposent plusieurs fois par jour de petites plages de temps plutôt que de longues heures d'affilée. Or ce sont les particularités de cette division horaire qui jusqu'à présent n'ont pas été prises en compte.

Le partage de documents, rendu possible par les logiciels P2P (*peer to peer*) a été l'origine de nouveaux comportements sociaux. En effet, la révolution initiée par les logiciels P2P ne réside pas tant dans la gratuité du partage que dans une nouvelle conception de la consommation: une consommation à la carte. Les téléchargements institutionnalisés – c'est-à-dire payants – ont repris ce principe et s'en portent fort bien. Ceci prouve que l'accès rapide et aisé au document sélectionné et à lui seul, est au moins aussi important pour les consommateurs que la gratuité du document. Ce phénomène a été accompagné (ou devancé?) par la rapide diffusion des reproducteurs audio et vidéo portables. Ce concept, connu sous le nom de *mobile learning*, est traduit en français par apprentissage mobile ou apprentissage nomade. Les applications didactiques de la consommation à la carte, associées à l'usage éducatif des baladeurs numériques commencent à peine à être reconnues et appréciées dans le domaine de l'enseignement des langues.

Dans le domaine du FOS, la prise en compte de la distribution temporelle des plages horaires pouvant être consacrées à l'étude, conjuguée aux nouveaux modes de consomma-

tion ouvrent la voie aux pratiques nomades d'enseignement/apprentissage. Le FOS, en effet, par ses contenus bien circonscrits, par son lexique de spécialité et par ses modalités intensives, se prête tout spécialement à l'apprentissage nomade. Aux modules, dont nous parlions précédemment, se superposent alors les listes de reproduction. Si le module est une division didactique décidée le plus souvent a priori par les concepteurs de la formation, la liste de reproduction correspond aux choix individuels de l'apprenant. Le module est statique, la liste de reproduction est dynamique. Véritable acteur de sa formation, l'apprenant réunit dans la liste de reproduction de son reproducteur ou de son téléphone les grains de savoir qui lui sont nécessaires. Pour chaque individu, ces listes de reproduction varient selon les besoins d'apprentissage mais aussi selon les circonstances de cet apprentissage. L'usage de la liste de reproduction assure naturellement un enseignement sur mesure, car, en FOS plus qu'ailleurs, ce dont a besoin Paul n'est guère utile à Pierre.

7. Conclusion

Sans renier les répertoires d'actes de paroles et les listes de vocabulaire destinés aux publics allophones, une conception intégrée du FOS déplace cependant cet enseignement non seulement du FLE à la DDLC, mais aussi d'une réflexion en termes de compétences langagières à une réflexion en termes de compétences clés. Le bouleversement auquel nous assistons en ce début de XXI^e siècle dans l'enseignement/apprentissage tient plus à la démocratisation des technologies de communication qu'aux recommandations du CECR ou à l'adaptation des centres universitaires à l'EEES. La place prise par les considérations éditoriales chez Beacco qui présente d'ailleurs *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* comme "le fruit d'une expérience d'auteur de manuels" (2007: 13) est révélatrice de l'interdépendance entre la méthode et les méthodologies pour parler comme l'auteur, ou, ce qui revient au même, entre les moyens de diffusions et les mises en scène des savoirs. "Pas de FLE sans diffusion du français" disent Cuq et Gruca (2002: 17). Et il en va de même des contenus. Ce sont les contraintes éditoriales et en fin de compte, les études de rentabilité, qui imposent les formats d'enseignement et non le savoir-faire des enseignants ni les recherches des didacticiens. "La structuration des manuels est tributaire de considérations éditoriales qui ne relèvent pas du tout de considérations méthodologiques: format, mise en page, lisibilité, attrait pour l'utilisateur, choix effectués par la concurrence" (Beacco, 2007: 254). Et c'est peut-être pourquoi le FOS n'a pas encore pu prendre véritablement son indépendance méthodologique. Les concepteurs et les didacticiens, pour des raisons technico-commerciales, semblent encore trop liés au support papier pour pouvoir véritablement envisager un renouvellement de l'enseignement/apprentissage du FOS. Il est dommage que la mise en forme des contenus soit dictée par des considérations éditoriales, ce qui oblige les nouveautés à n'être que terminologiques. Il est fort à parier cependant que la banalisation de

l'usage des dispositifs portables, allée aux nouveaux comportements sociaux obligeront les éditeurs à adapter leurs modes de diffusion aux besoins émergents. Il faudra alors repenser toute la didactique du FOS.

Références bibliographiques

- BEACCO, Jean-Claude. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- BERCHOUD, Marie-Josèphe. 2004. "Communication de spécialité, culture(s) et mondialisation" in *Le Français dans le monde*, n° spécial De la langue aux métiers, 52-61.
- CARAS, Catherine, TOLAS, Jacqueline, KOHLER, Patricia & SZILAGYI Elisabeth. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques en classe de langue*. Paris, Clé International.
- CHALLE, Odile. 1990. "Discours professionnels et apprentissages assistés par la télématique" in *Le Français dans le monde*, n° spécial Publics spécifiques et communication spécialisée, 158-169.
- CHALLE, Odile & LEHMANN, Denis. 1990. "Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique" in *Le Français dans le monde*, n° spécial Publics spécifiques et communication spécialisée, 74-87.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2005. *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Bruxelles, SEC(2005) 957.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2006. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Journal officiel L 394 du 30.12.2006.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2009. *Les compétences clés dans un monde en mutation*. Bruxelles, COM(2009)640 final.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2010. *Rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en oeuvre du programme de travail "Éducation et formation 2010"*. Bruxelles, 18 janvier 2010 (25.01) (OR. en).
- CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2^e éd. 2005. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- FARIA CORACCINI, Maria José. 1990. "Cursus universitaire de formation au français spécialisé" in *Le Français dans le monde*, n° spécial Publics spécifiques et communication spécialisée, 151-157.
- HILGERT, Emilia. 2009. "Un corpus au service du français sur objectifs universitaires: interviews d'enseignants-chercheurs" in *Mélanges CRAPEL*, n° 31, 131-145.
- LEHMANN, Denis. 1990. "Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ?" in *Le Français dans le monde*, n° spécial Publics spécifiques et communication spécialisée, 81-87.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. 2004. *Le Français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. 2005. "Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter" in *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*. Paris, L'Harmattan.
- MANGIANTE, Jean-Marc. 2007. "Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat universités – Chambre de commerce et d'industrie de Paris" in *Le Français dans le Monde Recherche et Applications* n°42.
- MOIRAND, Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- MOURLHOU-DALLIES, Florence. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, Didier.

- OCDE. 2005. *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé.* <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>> consulté le 13 mai 2011.
- PERELMAN, Chaims & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 1970. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique.* Bruxelles, Éditions de l'université de Bruxelles.
- PORCHER, Louis. 1977. "Une notion ambiguë: les besoins langagiers" in *Cahiers du CRELEF* n°3, 1-12.
- PORTINE, Henri. 1990. "Les langues de spécialités comme enjeux de représentations" in *Le Français dans le Monde*, n° spécial Publics spécifiques et communication spécialisée, 63-71.
- RICHER. 2008. "Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée?" in *Synergies Chine* n°3, 15-30.
- RIVENC, Paul. 2008. "Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et... l'université" in *Synergies Monde*, n°4, 225-234.
- SAGNIER, Christine. 2004. "Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS; intérêt, usages, limites" in *Le Français dans le monde*, n° spécial De la langue aux métiers, 96-105.