Université de Bohême de l'Ouest – République Tchèque
Septembre 2005

Le Français sur Objectif Spécifique introduit-il des pratiques d'enseignement différentes?

Chantal Parpette
Université Lyon 2 – France

Après avoir abordé, lors de communications précédentes[1], les spécificités du FOS dans sa démarche globale, et par rapport à son environnement linguistique, je me pencherai aujourd'hui sur les activités proposées par les programmes de FOS afin de voir si celles-ci modifient les formes d'enseignement de la langue.

Le passage en revue de diverses méthodes de français de spécialité[2] permet de dresser la liste suivante des exercices et activités proposés aux apprenants :

- Exercices à trous
- QCM
- Vrai/faux
- Appariement
- Classement d'informations en tableau
- Reformulation orale
- Recherche de questions à partir des réponses d'une interview
- Schéma à remplir avec des informations lues ou entendues dans un discours
- Jeux de rôles
- Réponse à des questions
- Présentation d'un petit exposé à partir de notes de cours
- Ecriture d'un article de 300 mots à partir d'un interview

Tous ces exercices abondent dans les méthodes de français général et sont familiers aux enseignants. On ne trouve là aucune forme de travail de classe qui se distinguerait par son caractère innovant, ou même simplement propre à des situations et des discours spécialisés, qu'ils soient professionnels ou universitaires. Ce n'est donc pas dans les objets pédagogiques finaux, ceux sur lesquels s'appuie le déroulement de la classe qu'il faut chercher les spécificités du FOS.

La capacité d'innovation exigée d'un enseignant de FOS concerne en fait ce qui passe en amont de la classe et de la rencontre avec les apprenants. Elle réside dans la confrontation à un domaine inconnu, ou tout au moins inhabituel, avec tout ce que cela exige de recherche de données pour l'élaboration de son cours, et – pour la question qui nous intéresse ici - de *traitement et d'adaptation de ces données avant leur mise en œuvre sous forme d'activités d'apprentissage*. Nous pouvons illustrer cela à travers les deux exemples suivants.

---

[1] Cf les actes des colloques FOS à Plzen de 2001 et de 2003.

[2] Pour la distinction entre « français sur objectif spécifique » et « français de spécialité », voir Parpette C. et Carras C.

1. L'adaptation d'une méthode généraliste à un champ spécialisé

C'est sans doute la construction la plus simple à réaliser en matière de français de spécialité. Elle consiste à transférer sur un domaine spécialisé les situations de communication et actes de langage habituellement traités en cours de langue. C'est ce qui a été fait par exemple pour le *Français de la biochimie*[3] :

Unité 1 :

- Objectif communicatif : se présenter, saluer,
- Lexique professionnel : les diplômes et les professions de la biochimie
- Exemples d'activités :
  - Compréhension orale de dialogues de présentation
  - Jeux de rôles de présentation dans un laboratoire
  - Lecture de cartes de visites (chercheurs, d'entreprises de chimie...)
  - Expression orale : analyse de listes de diplômes et professions liés à la biologie et essai de comparaison avec ceux du pays d'origine

Unité 4 :

- Objectif communicatif : décrire une expérience simple, quantifier, caractériser
- Lexique professionnel : le matériel de la biochimie, fonction et fonctionnement ; les méthodes de la biochimie
- Exemples d'activités :
  - Ecoute de la description d'un laboratoire de biochimie avec réponse à des questions de compréhension orale
  - Lexique : exercices de définition (chromatographie, spectroscopie...)
  - Description de photos d'expérience de biochimie

La démarche reprend les actes de langage présents dans toute méthode communicative de niveau 1 (se présenter, décrire, caractériser…), et les mêmes types d'exercices de compréhension orale, d'expression, de travail lexical etc. L'adaptation consiste, en l'occurrence, à rechercher des contenus propres à la biochimie dans des situations universitaires, et à les intégrer dans le cadre méthodologique courant du français général.

2. Traitement et transformation de discours authentiques en supports de cours

La démarche est ici plus complexe. Elle consiste après avoir collecté des données orales in situ, à les analyser pour en tirer les informations et les éléments langagiers qui serviront de base à la reconstitution de discours pour la classe. Dans la majorité des cas, en effet, les discours collectés, surtout les discours oraux spontanés, ne sont pas utilisables tels quels comme supports de cours dans la mesure où leur très forte implication, à la fois spatiale et temporelle, dans les situations de communication qui leur donnent naissance les rend peu compréhensibles hors de leur contexte d'origine. C'est ce qui apparaît clairement dans l'extrait ci-dessous tiré d'une discussion entre archéologues enregistrée dans le cadre de la formation d'étudiants en archéologie désireux de s'initier aux discours sur champs de fouilles avec des partenaires français :

> ***Béatrice*** : 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...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

[3] Matériel élaboré en 2003 par des étudiants de Master 2 de Français de l'université Lyon 2 pour les étudiants en biochimie de l'université de La Havane.

plus besoin mais cette partie-là, ils en avaient besoin pour construire leur mur.

Ce discours, appuyé par la vidéo, permet à l'enseignant chargé de construire ce programme de FOS, de découvrir les discours qu'échangent les archéologues au travail sur un chantier: description de ce qu'ils voient, hypothèses sur ce qu'ils mettent à jour. A partir de là, il se livre à la constitution de dialogues ou autres discours suffisamment explicites et autonomes pour pouvoir servir de support à l'apprentissage, discours que – faute de connaissances dans le domaine - il n'est bien sûr pas capable de créer de toutes pièces.

Exemple de (re)constitution de dialogue à laquelle peut aboutir l'analyse des discussions enregistrées lors de la collecte des données :

Un archéologue travaille sur le site et fait son compte-rendu au chef de chantier.

- A – Alors, tu le vois où le parement extérieur ?
- B – Ben, là !
- A – Et le contrefort ?
- B – Euh, il pourrait être là…
- A – T'es pas sûr ? T'as pas utilisé le mortier ?
- B – Si si mais…
- A – Pourquoi ils se seraient pas servis de l'abside ?
- B – Effectivement, c'est plausible. Ils ont peut-être conservé cette partie-là pour s'en servir comme radier.
- Etc.

L'espace de cette communication ne le permet pas, mais on pourrait multiplier les exemples montrant l'important travail d'analyse de discours authentiques et de constitution ou reconstitution de discours auquel doit se livrer l'enseignant de FOS, quel que soit le champ qu'il aborde.

Mais ces discours, une fois constitués et introduits dans la classe, sont travaillés dans le cadre de stratégies habituelles en compréhension orale (questions-réponses, reformulation etc.). Le FOS introduit donc dans l'enseignement des *contenus* indiscutablement nouveaux et particuliers, liés à des domaines professionnels absents des préoccupations du matériel de français général. Mais cela ne s'accompagne pas, on l'a vu, de nouvelles *formes de travail* dans la classe. Il peut même arriver que l'on assiste au phénomène inverse, à savoir une certaine paralysie de l'initiative pédagogique : face à des contenus déroutants par leur nouveauté, la tendance peut être de se réfugier dans le seul domaines du lexique, et d'ignorer les aspects discursifs et communicatifs. Le terme « français de spécialité » fait en effet presque toujours penser d'abord au lexique.

Conclusion

Si innovation il y a dans les formes d'enseignement, elles se situent par exemple dans l'apport du multimédia qui introduit dans la classe d'autres déroulements de cours, et de relation entre l'enseignant et l'apprenant. Elle se situe également dans l'interrogation qui se fait jour entre enseignement en milieu homoglotte et milieu alloglotte[4] et le poids que peuvent prendre dans l'organisation des cours des activités extérieures à la classe. Mais ces formes innovantes ne doivent rien au FOS qui, s'il y a recours, ne fait que reprendre des méthodes initiées en français général.

A la question posée dans le titre de cette intervention, on peut donc répondre que le FOS introduit de nouvelles formes de construction de cours pour l'enseignant, l'amenant à se

[4] Cf le colloque de l'université de Lille, en juin 2005, *L'enseignement-apprentissage du FLE en milieu homoglotte : spécificités et exigences* .

transformer en concepteur. En revanche, une fois la conception réalisée, les formes de travail proposées au sein de la classe ne sont pas en elles-mêmes particulières, et c'est bien en amont de la classe que se situe la spécificité.

Bibliographie

Parpette C. et Carras C. (2005) « Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories » in actes du colloque *Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées*, Ankara, mai 2005 (sous presse).

Parpette C. (2003) « Elaboration de programmes de français sur objectif spécifique et coopération internationale » - Actes du colloque Profilingua 2003 *Langues de spécialité* - Université de Bohême de l'Ouest, Plzen.

Parpette C (2002) « Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche », Actes du colloque Profilingua 2001 *Langues de spécialité* - université de Bohême de l'Ouest, Plzen.