FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ ET FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES. - APPROCHE DE L'ORAL -

Roxana-Magdalena BÂRLEA,
Académie d'Etudes Economiques de Bucarest
roxanabirlea@yahoo.fr

Abstract:
This paper focuses on class activities based on speaking and listening within two specific teaching contexts: "languages on specific purposes" and "specialised languages". After drawing a brief outline of the parameters that characterise these two situations, we proceed to analyse some of the elements that play a key role in creating these class activities, striving to make them as close as possible to real-life professional communication.
Key-words: languages on specific purposes, specialised languages, class activities.

Rezumat:
Prezentul articol urmareşte activităţile didactice formale axate pe exprimarea şi pe înţelegerea orală, în două contexte precise, respectiv, predarea limbilor străine «de specialitate» şi «pe obiective specifice». După o trecere în revistă a parametrilor care caracterizează aceste două situaţii, analizăm câteva dintre elementele care intră în joc în elaborarea activităţilor de clasă, în aşa fel, încât acestea să se apropie cât mai mult de comunicarea profesională reală.
Cuvinte-cheie: limbi străine pe obiective specifice, limbi străine de specialitate, activităţi de clasă.

Introduction

Le but de notre article est de présenter quelques conclusions auxquelles nos sommes arrivée à la suite de notre expérience pratique en tant qu'enseignante de français (et de roumain) sur objectifs spécifiques (OS) et de spécialité (FS) (à des employés roumains et français travaillant dans des entreprises franco-roumaines à Bucarest et à des étudiants roumains s'apprêtant à travailler dans ce types d'entreprises). Nous nous proposons de déclencher des réflexions qui pourraient rendre plus efficaces

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

les activités de classe, afin d'aider les apprenants à mieux répondre aux demandes concrètes du marché du travail.

Que ce soit dans une démarche de type FS, FOS, FLP ou FLE, l'un des objectifs majeurs de l'enseignement / apprentissage est de développer les capacités d'expression et de compréhension orale. Lorsqu'il s'agit de la langue de travail, souvent, c'est l'oral qui prime.

Tout d'abord (I), nous allons expliquer brièvement les particularités de l'oral dans le cadre d'une langue de spécialité, par rapport au français général.

Ensuite (II), nous allons procéder à une comparaison entre l'enseignement du français « de spécialité » et « sur objectifs spécifiques », afin de mettre en évidence les paramètres à prendre en compte lorsqu'on prévoit des activités autour de l'oral en classe dans ces deux contextes.

Enfin (III), nous allons entrer dans quelques détails des activités de classe auxquelles on fait appel dans les deux situations. Nous allons proposer quelques réponses aux questions suivantes : Comment se rapprocher le plus possible de la communication réelle en situation professionnelle à travers des techniques de classe qui facilitent par après l'insertion professionnelle ? Comment concevoir les activités autour de l'oral en fonction des paramètres des deux situations-cible que nous traitons ?

Avant de commencer, nous reprenons les définitions de Magniante et Parpette (2004) pour les deux situations d'enseignement analysées.

Le FS est l'enseignement du français, dans notre cas économique, dans le milieu universitaire (et nous prenons comme exemple le cas concret de l'Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, la Faculté des Relations Economiques Internationales et la Faculté de Marketing, où nous enseignons).

Le FOS est le cas des cours sur « demande précise » (Magniante et Parpette, 2004), « à la carte », en entreprise[1].

[1] Nous nous sommes confrontée avec plusieurs situations de français et de roumain sur objectifs spécifiques pour des employés roumains et français travaillant ensemble à Bucarest (dans plusieurs entreprises industrielles ; à la Chambre de Commerce, d'Industrie et d'Agriculture Française en Roumanie ; dans une banque ; dans un centre d'appels français délocalisé à Bucarest, etc.).

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

I. L'oral de spécialité

L'enseignement de l'oral de spécialité à trait notamment à l'enseignement des discours spécifiques à un certain domaine professionnel, en rapport direct avec les actions spécifiques que les professionnels déroulent : ils interagissent et se parlent d'une certaine manière, qui est en quelque sorte « ritualisée » et fonction de chaque domaine d'activité et, pour s'approprier une langue de spécialité, il faut en connaître ces « codes » internes. Les courants actionnels, issus de l'interactionnisme sociodiscursif – et nous renvoyons notamment aux travaux de l'Ecole de Genève (Jean Paul Bronckart et son groupe de travail) – se penchent de plus en plus sur « l'agir communicatif », qui commente et complète l'agir non langagier, propre à un certain domaine de travail : « *l'on parle pour agir et l'on parle en agissant* » (Abry *et alii*, 2007 : 17). Autrement dit, la communication orale représente seulement une partie d'un tout ; elle prend du sens dans le cadre de l'interaction globale. En didactique, cela signifie qu'il faut envisager la capacité d'expression orale à faire acquérir aux apprenants dans cette perspective et, par conséquent, adapter à chaque fois les pratiques de classe par lesquelles on passe au contexte professionnel, afin d'arriver à leur apprendre à parler d'une façon appropriée.

La communication orale s'inscrit tout d'abord dans un certain contexte multiculturel (dans notre cas, franco-roumain) qui se superpose partiellement au contexte de spécialité. Enfin, le troisième niveau dans lequel s'inscrit la communication orale est le contexte unique d'une certaine entreprise.

contexte multiculturel
↓
contexte de spécialité
↓
contexte d'une certaine entreprise

Comme « (…) *l'objectif fondamental de l'enseignement du français a trait au développement des capacités de production et d'interprétation des textes* » (Bronckart, 2008 : 13), ces contextes doivent être analysés en détail, en étroite collaboration avec les apprenants, afin d'identifier les genres de textes oraux qui s'y pratiquent et, donc, les éléments qui posent des difficultés de compréhension / expression orale à travailler en classe.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

Notre expérience nous a amenée à identifier le besoin d'insister en classe notamment sur les renvois aux connaissances encyclopédiques, mutuellement partagées, relevant du domaine spécifique, qui se retrouvent sous forme, d'un côté, du « dit codé » (comme par exemple les marqueurs de politesse, « les métaphores » (du type *les 35h*, *la prime à la casse*), les acronymes, etc.), et, d'un autre côté, du non dit, car supposé connu, comme par exemple l'implicite derrières certaines tournures de phrases.

Mais en FOS ce ne sont pas les informations de spécialité qui sont les plus demandées, mais des formules plus usuelles, qu'on utilise dans les échanges courants en entreprise. La langue professionnelle ne se réduit donc pas à un vocabulaire de spécialité, que d'ailleurs, en FOS est maîtrisé beaucoup plus par les apprenants que par l'enseignant :

« *Le lexique spécialisé n'est pas nécessairement celui qui pose le plus de problèmes aux apprenants étrangers lorsque ceux-ci sont eux-mêmes spécialistes du domaine en question* » (Abry *et al.*, 2007 : 30).

Comme le montrent les auteurs que nous venons de citer, ce sont surtout les composantes extralinguistiques qui font l'objet de ce type d'enseignement :

« *la composante sociolinguistique : Comment s'adresser à un collègue, à son patron, à un étranger* ? (…) ; *la composante stratégique : Comment refuser sans dire « non »* ? *Comment dire de faire quelque chose en questionnant poliment* ? (…) ; *la composante socioculturelle et interculturelle des discours en vigueur dans le domaine où les apprenant exerceront leur activité* » (*Ibidem*).

C'est donc surtout sur ces composantes que doivent porter en priorité les activités de classe concernant l'oral.

Nous donnons par la suite quelques exemples de situations concrètes dans lesquelles les savoir-dire à enseigner se superposent à des savoir-faire professionnels et à des savoir-être culturels :

a. Les Français travaillant en Roumanie constatent souvent que les employés roumains ne sont pas toujours prêts à partager les informations d'intérêt commun avec leurs collègues[2] ; ils les gardent souvent pour eux et les Français constatent, parfois au bout de quelques mois de collaboration,

[2] On pourrait expliquer ce phénomène comme étant dû à l'héritage de l'époque communiste, quand l'information était précieuse, car elle représentait une monnaie de change : plus on détenait d'informations ignorées par les autres, plus on avait de chances de les échanger contre d'autres informations, services, etc.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

qu'ils doivent aller eux-mêmes chercher toutes ces informations, poser des questions supplémentaires, etc. Donc ils *doivent savoir le faire en roumain de façon appropriée*. (e.g. Un Français nous racontait qu'il avait appris des informations concernant certains stages de formations en fréquentant le coin fumeurs et il se demandait comment vérifier cette information, informelle - comment poser la question, sans en divulguer les sources. Histoire de s'amuser, une de ses conclusions était qu'en Roumanie il faut se mettre à fumer et savoir communiquer de manière informelle avec les collègues, pour être au courant des nouvelles de l'entreprise.)

b. Un chef français d'équipe mixte dit aux subordonnés : « *Il faut* faire telle ou telle chose » ou « *On* va faire ceci ou cela ». Quelques temps plus tard il s'étonne que les employés n'aient rien fait de ce qu'on leur a demandé.

L'énoncé impersonnel signifiait, en fait, dans le contexte précis que nous ne décrivons plus ici en détail, « *Vous* devez le faire ; *moi*, je suis le chef et je supervise l'action ». Dans une équipe mixte franco-roumaine, sur 10 personnes, il y en a qui ont déclaré ne pas avoir compris la situation. D'autres ont avoué ne pas avoir su s'ils peuvent se permettre de demander si c'est à eux de faire l'action (ce qui relève plutôt de l'interculturel à travailler en entreprise) et, ce qui nous intéresse particulièrement, *comment* le demander, tout en respectant les règles de politesse et le rapport hiérarchique subordonné roumain – cadre français. Enfin, une troisième catégorie est formée des employés qui ont posé la question, mais leur énoncé a au moins surpris leur interlocuteur, car la façon roumaine de s'adresser à un collègue de travail est souvent beaucoup plus directe et ne ménage pas la face de l'interlocuteur de la même façon que dans l'espace culturel français.

Le problème était lié, d'un côté, aux différences qui existent entre les deux langues au niveau de l'expression impersonnelle (du type « il faut ») et, d'un autre côté, aux stratégies d'adresse lorsqu'on distribue des tâches aux membres d'une équipe, car il paraît que souvent les employés roumains attendent des directives précises, adressées personnellement à chacun d'entre eux, même si les tâches sont évidentes du fait de leur rôle dans l'équipe. En plus, il s'agissait là, d'une pratique de travail à définir au niveau de chaque entreprise, même de chaque département, qui combine l'agir non langagier avec l'agir langagier.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

c. Un troisième exemple est à propos de cette modalité plus directe d'approche des Roumains, dont les Français déclarent souvent en être vexés. Un directeur de marketing français nous racontait qu'au début il était très surpris quand des Roumains de son équipe se mettaient en colère et exprimaient ouvertement leur attitude à propos de certains événements au travail, en utilisant même des expressions assez « dures », même si, parfois, il était avéré qu'ils avaient tort ; le lendemain ils se montraient très amicaux avec leurs collègues, comme si rien ne s'était passé. Il avouait aussi que ses collègues (et non seulement) roumains semblent parfois « impolis », surtout lorsqu'il s'agit de formules de politesse en français. Nous ne pouvons pas nier cela, car nous n'avons pas fait de recherches dans ce sens, mais nous pouvons dire que souvent ce « malentendu » provient d'un mauvais emplois des marques linguistiques de politesse ; elles n'ont pas été assez travaillées en classe, dans des activités axées sur l'oral, le rôle de l'enseignant étant dans ce cas d'attirer l'attention des apprenants sur les différences culturelles et sur leurs matérialisations dans le plan de l'expression.

À ces exemples, on y comprend que la problématique de l'oral est beaucoup plus complexe qu'on ne pensait. L'expression orale est étroitement liée à de nombreux autres aspects de la compétence à communiquer langagièrement ; les savoir-dire sont à étudier ensemble avec le savoir-être, le savoir-faire, etc. Les situations-cibles auxquelles les apprenants doivent faire face sont plus nombreuses que celles inventoriées initialement dans un programme de cours standard de FS ou de FOS. C'est pour cette raison que pendant le cours de langue, on doit fixer des mécanismes transférables, qui tiennent en égale mesure de la composante langagière et des composantes sociolinguistique et pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement. En plus, les situations à faire pratiquer en classe de français de spécialité doivent se rapprocher le plus possible des situations réelles de communication dans le domaine concerné.

II. Français sur objectifs spécifiques et français de spécialité

Cette comparaison nous aide à mieux définir les paramètres de l'oral à enseigner, à partir de ce que les entreprises demandent de la part de nos diplômés, et à mieux y adapter le contenu de nos référentiels et surtout nos techniques de classe.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

Nous passons en revue les objectifs d'apprentissage, la programmation des cours, le public et les approches didactiques les plus utiles dans chacune des deux situations.

1. Objectifs

Dans le cas du FOS, les objectifs sont restreints, ciblés et permettent à l'enseignant de bien délimiter les situations d'oral sur lesquelles il doit insister, s'axer presque exclusivement, si cela est possible, et les genres textuels que les apprenants doivent maîtriser le mieux. Les finalités de l'activité d'enseignement sont claires et elles ont une application immédiate. Ainsi, la phase de préparation qui précède le cours s'avère très importante et doit s'axer sur ces genres de textes. Ils détermineront, par la suite, la programmation du cours, le choix des contenus et les activités effectives à employer en classe.

Dans l'une des situations de FOS que nous avons préparée, une entreprise dans le domaine de l'industrie automobile, l'objectif général était le suivant : les apprenants devaient faire accepter leur projet de sous-traitance par la partie française qui l'avait commandé. A partir de ce point très précis, nous avons identifié les situations d'oral dans lesquelles l'apprenant aurait pu se trouver et nous les avons transformées en objets enseignables. Ceux-ci étaient décomposés en savoir-dire strictement liés aux actions que les apprenants étaient censés faire (par exemple, formuler des questions à propos du projet).

Pour ce qui est du FS, les débouchés possibles en fin de formation sont multiples par conséquent les objectifs sont beaucoup plus nombreux et doivent recouvrir des situations des plus diverses. Les types d'entreprises dans lesquelles les apprenants vont travailler à la fin de leur formation, les postes qu'ils vont occuper, donc les activités qu'ils vont déployer sont tellement nombreuses, que lorsqu'on établit le programme on doit opérer des choix, identifier les objectifs les plus fréquents et les genres textuels oraux récurrents.

A l'Académie d'Etudes Economiques, les catégories majeures d'activités de production orale pour lesquelles nous préparons les étudiants sont l'entretien d'embauche, la présentation d'une entreprise, la réunion de travail, l'entretien de vente, la négociation, etc., dont l'objectif général est à chaque fois du type : *« l'apprenant doit être capable de faire face à une situation de…* (réunion de travail, par exemple) ». Ensuite, on définit

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

plusieurs objectifs spécifiques et plusieurs activités de compréhension / production orale.

2. La programmation des cours

En FS, les étudiants sont encore en formation de base. Le référentiel et le programme pédagogique s'appuient sur un cadre national de qualifications, basé sur des compétences, définies pour chaque spécialisation dans le cadre de chaque domaine de l'enseignement supérieur. Depuis la réunion de Lisbonne (2005), une commission nationale, supervisée au niveau européen, est chargée d'établir et de décrire ces compétences pour les trois cycles (licence, mastère et doctorat), par domaine de spécialité.

Même si l'on parle dans le cadre d'un domaine et d'une spécialité, d'une certaine faculté, comme c'est le cas de notre exemple, la Faculté des Relations Economiques Internationales, le contenu à enseigner reste vaste. Les concepteurs des programmes font des choix au niveau des contenus thématiques, l'oral à enseigner étant subordonné à ces derniers.

Une contrainte institutionnelle nécessaire est, à notre avis, l'existence, pour chaque semestre, d'un référentiel et d'un programme pédagogique uniques au niveau de tous les groupes pour chaque année d'une faculté. Ce référentiel assure une formation et une évaluation standardisées. Il doit faire l'objet d'une concertation de tous les enseignants du département et d'un processus régulier de réajustement, en fonction de la dynamique du marché du travail, tout comme en fonction des orientations professionnelles des étudiants. Le référentiel définit la thématique globale, les objectifs généraux à atteindre, les grandes catégories de savoirs, savoir-faire et savoir-être, la bibliographie et la modalité d'évaluation. Le programme pédagogique précise, pour chaque cours hebdomadaire, les lignes directrices de l'organisation de la matière prévue dans le référentiel.

Par contre, le programme unique a le désavantage de ne pas pouvoir motiver dans une égale mesure tous les apprenants, qui ont, souvent, des préoccupations et des objectifs professionnels différents. Cela implique un effort plus soutenu de la part de l'enseignant, qui devrait essayer de prendre en compte, le plus possible, les particularités des apprenants. Nous y envisageons deux solutions possibles. La première serait un transfert de responsabilité de l'enseignant vers les apprenants, qui devraient se fixer des objectifs personnels et s'orienter, de préférence, vers les activités censées les intéresser d'avantage. La deuxième est la différenciation des tâches distribuées en classe par l'enseignant. Les

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

étudiants doivent prendre conscience du fait que l'oral s'apprend, que les situations orales auxquelles ils pourraient se confronter dans leur future vie professionnelle s'inscrivent dans des genres de textes dont ils doivent connaître les caractéristiques et les mécanismes principaux et ensuite décider seuls des genres sur lesquels ils s'appuient davantage, dans les limites, évidemment, du référentiel proposé.

En FOS, pour établir le programme, on part de besoins beaucoup plus restreints, définis au début du cours, non seulement avec les apprenants, mais aussi avec les responsables de l'entreprise qui demande le cours de français. Pour une analyse très détaillée et très utile des besoins en FOS nous renvoyons à Challe, 2002 et à Magniante et Parpette, 2004. L'enseignant intervient donc de façon beaucoup plus ponctuelle et la programmation des activités orales découle directement des objectifs fixés en fonction de ces besoins. Comme l'enseignant connaît moins les genres véhiculés dans l'entreprise et que les apprenants n'ont pas les connaissances théoriques de didactique nécessaires pour énoncer toutes les situations de l'oral possibles dès le début de la formation et les mentionner telles quelles dans le programme du cours, la tâche de l'enseignant est de poser aux apprenants de nombreuses questions supplémentaires concernant leurs habitudes langagières, d'écouter leur discours afin d'y identifier certaines particularités des discours et de les développer dans des activités de classe.

3. Le public

En FS, les apprenants n'ont pas d'expérience professionnelle, ou ils en ont très peu, ce qui implique le fait qu'ils ignorent totalement ou partiellement les activités dans telle ou telle spécialité professionnelle. Ils en ont par contre des représentations très diverses, fondées sur les connaissances théoriques acquises aux cours de spécialité, sur la pratique que certains d'entre eux effectuent, sur les informations provenant des média, etc. Ces représentations sont à exploiter en classe et peuvent constituer la base de nombreux types d'exercices.

Mais même dans ce cas de manque partiel ou total d'expérience pratique, l'étudiant reste un professionnel, qui peut engager avec l'enseignant un échange d'informations. C'est un dialogue « entre deux types de spécialistes », Challe (2009), une discussion d'expert à expert, dans le cadre duquel l'apprenant a l'occasion de « s'exprimer sur son expérience de spécialiste » (idem).

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

En FOS on a à faire aux professionnels qui exercent déjà leur métier, qui se sont déjà confrontés aux activités correspondant à leur poste. Ils connaissent donc les discours oraux auxquels on fait appel, du fait de les avoir déjà utilisés, sans pour autant être conscients de leur classification en genres de discours, donc sans en connaître tous les niveaux dont ils pourraient améliorer l'expression orale.

Avec eux, le travail sur l'oral comprend, dans notre perspective, trois étapes. La première est le travail de systématisation des genres des textes oraux en usage pour qu'ils puissent en avoir une vision d'ensemble. La deuxième est l'identification de leurs « problèmes » et leur classification en fonction de l'étape précédente, afin de leur donner un instrument qui les aide à savoir comment surmonter ces difficultés de façon autonome. La troisième est le travail effectif sur ces genres, dans le but d'améliorer l'une ou l'autre des composantes de l'expression orale, en fonction des besoins identifiés.

4. L'approche dominante

En FS on est en pleine approche communicative, du fait d'être assez loin de contextes effectifs de travail, d'activités réelles et donc de leurs verbalisations. On y fait donc fait appel plutôt à des simulations, des jeux de rôles, etc. Les interactions réelles ne sont, malheureusement, pas aussi faciles à déclencher. Il existe, certes, les concours professionnels ou la possibilité d'inviter de temps en temps en classe des intervenants du milieu professionnel, mais ces occasions sont assez rares.

L'approche par tâches offre l'occasion de dépasser les simples simulations et de se rapprocher plus des interactions sociales réelles et du parler des professionnels. Pour les avantages de cette approche, nous renvoyons à Narcy-Combes (2007).

En FOS, on peut aller beaucoup plus loin vers l'approche interactionnelle, en dépassant le cadre de la classe, en en faisant sortir les apprenants et en leur demandant d'agir réellement sur le milieu professionnel auquel ils appartiennent.

Dans notre exemple, les ingénieurs roumains reçoivent des projets à développer (par exemple, une pièce de voiture à concevoir ou à modifier). Afin de faire accepter leur projet par le client français, ils doivent, entre autres, collaborer face-à-face, parler au téléphone, participer à différents types de réunions et de vidéoconférences et parfois à des formations spécifiques. Souvent ils se déplacent en France pour certaines activités, donc

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

les situations où ils doivent s'exprimer oralement se multiplient. Leur projet fait l'objet de nombreuses modifications, vérifications, adaptations, etc. qui se font notamment à l'oral et qui requièrent une expression claire, concise, adaptée au code professionnel en question en respectant les règles de politesse qui passent par l'interculturel. La tâche du professeur est en quelque sorte simplifiée: dès qu'il parvient à avoir l'inventaire précis de ces situations à développer, il peut travailler de façon très ciblée, dans un cadre extra-scolaire déjà offert.

Tableau comparatif : FOS / FS

	FS	**FOS**
objectifs	multiples	restreints, ciblés
programmation à partir de	inventaire de compétences	besoins ponctuels
Public	étudiants	professionnels
approche dominante	communicative	interactionniste

Les activités de l'oral dépendent de tous ces paramètres. Nous considérons qu'il est difficile de travailler sur un programme de FS sans avoir testé plusieurs types de programmes de FOS ; il est dans l'intérêt des enseignants de FS de se confronter à des situations plus concrètes dans l'entreprise. Ils ont ainsi la possibilité de mieux envisager les activités de classe (y compris à l'oral). A notre avis, en classe de FS on devrait travailler par tâches davantage, sur des études de cas inspirées des programmes de FOS, afin d'aider les étudiants à se rapprocher le plus possible des situations réelles de communication.

III. Activités de classe centrées sur l'oral

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous considérons que l'oral est l'usage qui constitue l'enjeu principal d'un cours de langue qui prépare des spécialistes dans un certain domaine pour la vie professionnelle dans un milieu où l'on parle une autre langue que leur celle maternelle. Les types d'activités de classe auxquelles on fait appel en FOS ou en FS ne sont pas différents de ceux employés en FG. Ce qui diffère, c'est leur contenu et, souvent, la modalité d'en évaluer les résultats.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

1. En FS et en FOS, le travail sur l'oral part de l'analyse des situations concrètes relevant du domaine en question, autour desquelles on doit concevoir des tâches à développer par les apprenants. Dans les activités de classe on doit placer celles qui ont comme opération mentale l'expression orale dans des contextes professionnels spécifiques, les « personnaliser » en fonction du public. En FS on peut augmenter le poids du travail par tâches par rapport au travail sur des situations fabriquées qu'on trouve dans des manuels.

2. Dans le cas du français de spécialité, le plus souvent le programme s'étend sur plusieurs semestres, donc on a le temps de pratiquer des activités à différents supports (oraux / écrits), mais nous considérons que c'est toujours l'oral qui est plus important à enseigner. D'ailleurs, la plupart des demandes de cours à la carte ont comme objectif général l'usage de l'oral[3].

Nous voulons pourtant préciser, avec Mourlhon-Dalliès (2007), qu'afin de se rapprocher le plus possible des situations réelles rencontrées au travail, en classe il faut faire appel à des tâches entraînant des supports, des activités d'encodage / décodage, des opérations mentales et des activités communicatives diverses. Il s'agit d'activités que l'auteur appelle « de transcodage », c'est-à-dire [le] « … *transfert d'information d'un support à l'autre, passage de l'oral à l'écrit, etc. (...) L'information est transmise d'une personne à l'autre, d'un service à l'autre. D'où la nécessité d'imaginer des formations qui amènent les étudiants à gérer des tâches en cascade, à prélever des données sous un format et à les restituer sous un autre, ce qui implique jongler constamment entre plusieurs supports de communication en cours* » (Mourlhon-Dalliès, 2007 : 13).

3. La structure de base d'une séquence portant sur l'oral est d'après Dolz et Schneuwly (1998 : p. 30) la suivante :

« (…) *la séquence qui porte sur un genre textuel débute par la production d'un texte lié au genre choisi, à partir duquel l'enseignant évalue les capacités des élèves ; ensuite quatre ou cinq points essentiels pour une maîtrise du genre sont travaillés dans des ateliers ; pour terminer la séquence, les élèves sont invités à (ré)investir leurs acquis dans une production finale* ».

[3] Il existe, certes, des exceptions, mais nous discutons les cas les plus fréquents que nous avons rencontrés en Roumanie.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

Dans le cas du FOS, les genres de textes oraux les plus véhiculés dans le contexte professionnel visé sont faciles à inventorier et il revient à l'enseignant, aidé par les apprenants et les responsables de l'entreprise, d'y adapter ensuite des activités de classe. Les apprenants sont confrontés quotidiennement à des exemples authentiques de ces types de textes, qu'ils peuvent observer, en déduire la structure et les intégrer, en classe où l'on travaille plutôt sur la partie « ateliers » ; pour la phase de réutilisation, il est préférable de faire sortir les apprenants de la classe. L'évaluation est dans ce cas plutôt de l'autoévaluation et il est d'autant plus important de doter l'apprenant au préalable des instruments nécessaires en ce sens.

En FS, l'exposition des apprenants à des modèles authentiques est limitée et les seules situations où ils puissent observer des activités professionnelles sont les enregistrements, les extraits de films – rares et difficiles à recueillir par l'enseignant. Il est donc important d'y faire appel le plus souvent possible, afin de leur faire entendre des professionnels, d'observer leurs discours, etc. Aussi, on peut travailler sur l'expérience personnelle de certains étudiants qui ont déjà débuté dans leur vie professionnelle, leur demander d'échanger avec leurs collègues à propos de leur expérience.

Nous considérons important de leur donner des devoirs de réemploi en situations réelles (ce qui est plus facile en FOS). L'évaluation directe échappe dans ce cas à l'enseignant. Mais cela signifie un transfert de responsabilité vers l'apprenant, ce qui signifie une évolution vers son autonomie. C'est pour cette raison que l'enseignant doit tout d'abord les aider à apprendre à s'auto-évaluer, leur fournir les moyens de le faire.

4. Une technique générale, en usage en didactique et importante en FS, est le rapport permanent entre l'activité de classe et ses applications au travail. C'est à l'enseignant de l'expliquer et de rappeler en permanence ce rapport, de demander toujours aux apprenants (notamment en FOS) des exemples de situations concrètes pour chaque type d'expression orale travaillée et de leur demander d'expliquer s'ils ont su s'en sortir et comment, d'analyser leurs productions et de les prendre comme des points de départ pour fixer certaines connaissances.

Conclusions

En classe on devrait se rapprocher le plus possible des situations « réelles » d'actions dans le champ de spécialité choisi, par des activités

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

centrées sur l'oral à tous les niveaux de langue et en fonction de tous les paramètres interculturels établis tout au long de l'apprentissage. En classe de français de spécialité, l'enseignant devrait, à notre avis, créer un cadre d'apprentissage qui ressemble plus à un cours de français sur objectifs spécifiques, en faisant appel à l'enseignement par les tâches et en essayant de faire sortir au maximum les apprenants de la classe, afin qu'ils puissent utiliser leur français oral en situation réelle.

En plus, nous considérons que les enseignants de langues de spécialité auraient besoin parfois de connaître de plus près les mondes professionnels sur lesquels ils travaillent. Certes, ils découvrent ces mondes à travers les discussions qu'ils ont avec les apprenants et avec les dirigeants de l'entreprise ou à travers les médias. Mais cela reste une connaissance médiate et parfois, les représentations qu'ils en ont, y compris les activités langagières qui s'y déroulent, sont assez loin de la réalité. C'est pourquoi nous estimons utiles différentes formations complémentaires en entreprise pour ce type d'enseignants, car il est difficile d'enseigner comment se conduire et comment parler dans une entreprise sans avoir jamais mis le pied dans une entreprise réelle. Les parrainages entreprises – universités pourraient offrir de telles occasions aux enseignants.

L'enseignant qui s'est déjà confronté à une situation de FOS peut améliorer plus facilement ses techniques de classe en français de spécialité et inversement, notamment en ce qui concerne les activités de compréhension / production orale. Les deux situations sont complémentaires et pour un enseignant il est très utile, pensons-nous, de pratiquer les deux, dans la mesure du possible.

BIBLIOGRAPHIE

ABRY, Dominique *et al.*, 2007, *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris : Clé International.

BRONCKART, Jean-Paul, 2008, « Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français », in : *Pratiques*, No. 137/138, juin 2008.

CHALLE, Odile, 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Economica.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)

CHALLE, Odile, 2009, *Conférence à l'Académie d'Etudes Economiques de Bucarest*, mars 2009.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF éditeur.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard, 2001, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles : De Boeck.

MAGNIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal, 2004, *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette-Livre.

MOURLHON-DALLIÈS, Florence, 2007, « Repenser les situations de travail, révolutions didactiques ? », in : F. Mourlhon-Dalliès (coord.), *Le français dans le monde, Mutations, adaptations. Repenser les situations de travail*, Paris, juillet 2007.

NARCY-COMBES, Jean-Paul, NARCY-COMBES, Marie-Françoise, 2007, « La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement / apprentissage en anglais pour les disciplines autres que dans le contexte universitaire français », in : F. Mourlhon-Dalliès (coord.), *Le français dans le monde, Mutations, adaptations. Repenser les situations de travail*, Paris, juillet 2007.

PUREN, Christian, 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in : *Le français dans le monde,* No. 347 / sept.-oct. 2006.

BDD-A4035 © 2012 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:38:59 UTC)