

● Points ● Communs ●

Recherche en didactique des langues
sur objectif(s) spécifique(s)

Numéro 1 – Avril 2014

Centre de langue française

Quand le français est une force

Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ?

Jean-Marc MANGIANTE et Jean-Jacques RICHER (coord.)

Sommaire

- Avant – propos..... p. 3**
Jean-Marc MANGIANTE et Jean-Jacques RICHER (coord.)
- « Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation ? » p. 6**
par Elzbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie (Pologne)
et Magdalena Sowa, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne).
- « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? » p. 18**
par Magdalena Sowa, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne) et
Elzbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie (Pologne).
- « Des raisons de l'émergence de formations en langues sur objectifs spécifiques. Mise en parallèle de situations : l'allemand en France et le français en Chine » p.29**
par David Bel, Université Normale de Chine du Sud et Université de Montréal,
et Charlotte Vallat, Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- « Le français juridique dans les universités allemandes : état des lieux » p. 44**
par Anne Jeannin, Université Friedrich Schiller d'Iéna (Allemagne).
- « Les démarches du Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans l'enseignement/apprentissage du Portugais sur Objectif Universitaire (POU) » p. 69**
par Heloisa Albuquerque-Costa et Carolina Fernandes Madruga,
Université de Sao Paulo (Brésil).
- « Le FOS dans l'enseignement supérieur en Allemagne » p. 81**
par Karl-Heinz Eggensperger, Université de Postdam (Allemagne).

Jean-Marc MANGIANTE et Jean-Jacques RICHER (coord.)

Avant - propos

Au sein de la didactique du FLE, la notion de français sur objectif(s) spécifique(s), (désormais le FOS), a connu bien des évolutions qui ont accompagné celles des différents contextes de l'enseignement du français et celles de la didactique des langues, en France comme dans le monde. Néanmoins, si l'enseignement-apprentissage des langues sur objectif(s) spécifique(s) s'est installé dans le paysage varié et contrasté de la didactique des langues, force est de constater que son image et sa place dans le champ de la recherche et de la formation sont contradictoires et posent question.

Alors que les demandes de formation dans le monde n'ont cessé de progresser avec l'accélération de la mondialisation des échanges économiques et l'encouragement à la mobilité étudiante, alors que le ministère des affaires étrangères et européennes a défini, dès le début des années 2000, la prise en compte des demandes de formation des nouveaux publics d'apprenants de FLE comme l'une de ses priorités affichées – et le FOS en constitue l'une des réponses clairement encouragées –, ce domaine disciplinaire continue à rester marginal dans les programmes de formation proposés aux étudiants comme aux enseignants en stages.

Le FOS ne parvient pas à sortir d'une sorte de « niche » didactique et scientifique. On relève ainsi assez peu de chercheurs et de doctorants en FOS, peu de modules de FOS dans les maquettes de Master FLE et, souvent, quand ces derniers sont proposés, ils le sont en concurrence avec d'autres cours, peu de diffusion des travaux de recherche que ce soit dans les congrès internationaux des différentes associations de professeurs de langue ou dans les colloques de didacticiens.

Certes, les spécialistes du domaine, au demeurant peu nombreux dans le monde universitaire, ont leur part de responsabilité : il leur revient en effet de mieux faire connaître leurs travaux de recherche.

Certes, le caractère exigeant de la mise en œuvre d'un programme de FOS – identification des besoins tant langagiers que culturels ; collecte sur le terrain des données langagières et culturelles ; analyse de ces données prolongée par leur élaboration didactique – et l'investissement considérable en temps, en énergie et en moyens qu'elle implique, expliquent en partie le nombre limité de ressources théoriques et pédagogiques disponibles pour les concepteurs de formations FOS par rapport aux demandes et aux besoins exprimés.

Mais l'une des raisons les plus importantes à nos yeux de ce confinement du FOS à un espace restreint de la didactique des langues, réside dans les termes de « spécifique » et de « spécialité » qui ont connu, à l'instar du FOS, de nombreuses définitions et concrétisations méthodologiques selon les époques.

La spécificité a d'abord concerné, aux yeux des didacticiens du FLE, les contenus linguistiques à enseigner, notamment le lexique spécialisé, objet d'une partie des travaux du feu CREDIF sur les différents vocabulaires scientifiques. Elle a porté ensuite sur les publics d'apprenants réputés spécifiques et appréhendés seulement dans leur pratique professionnelle ou académique. Ainsi le FOS ne serait pertinent, à telle époque, que pour des publics d'étudiants, boursiers, ou, à telle autre période, pour des professionnels à l'étranger désireux d'intégrer des entreprises francophones ou en relation avec le monde francophone.

La notion de spécificité a aussi porté sur la méthodologie d'enseignement – apprentissage pour des « publics spécifiques » pour être d'ailleurs aussitôt niée, notamment par cette fausse question : y a-t-il un français sans objectif spécifique ?

Comme si dans tous les centres de langue en France et dans le monde, les objectifs spécifiques et les besoins particuliers des apprenants étaient systématiquement analysés et pris en compte...

Mais cette question de la spécificité d'une méthodologie du FOS, trop rapidement enterrée, a resurgi avec une acuité plus forte depuis le début des années 2000. Elle a donné lieu à la distinction proposée par Mangiante et Parpette (2004) entre français de spécialité (relevant de l'offre et proposant une approche transversale d'un domaine professionnel : par exemple celui de la médecine) et français sur objectif spécifique (dont le singulier signe la prise en compte d'une demande et une approche par métier : par exemple la profession d'infirmiers). Elle a suscité le Français langue professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2008) qui entre dans le cœur des métiers, avec leur logique professionnelle, leur articulation avec les autres professions, leurs dimensions institutionnelle et éthique. Elle a engendré l'apparition du Français sur objectif universitaire (FOU), (Mangiante et Parpette, 2011), sous-domaine du FOS (au singulier) s'attachant aux savoirs, savoir-faire, savoir-être langagiers et culturels nécessaires à l'insertion et à la réussite universitaires dans un contexte francophone.

Actuellement, le FOS peut être appréhendé comme un concept fédérateur à visée plus ou moins large.

Conçu d'une part en tant que domaine spécifique défini par son public, ses objectifs et ses contextes (Richer, 2008), le FOS rassemble alors les différentes appellations didactiques qui prennent en charge le lien entre langage et action dans les champs des pratiques langagières professionnelles et universitaires.

Défini d'autre part comme une véritable démarche didactique évolutive et adaptable aux différents contextes de l'enseignement du FLE (Mangiante et Parpette, 2004), le FOS consiste à rapprocher le plus étroitement possible un programme de formation linguistique avec les besoins d'apprenants dûment identifiés, jusqu'à constituer une ingénierie de formation et une ingénierie pédagogique en langue (Mourlhon-Dallies, 2008).

Le premier numéro de la revue scientifique de recherche en didactique du FOS, Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), du centre de langue française de la CCI Paris Ile-de-France, succédant à l'ancienne revue Points communs qui accordait aux articles scientifiques de fond une place limitée, est entièrement consacré à la délimitation du champ linguistique et didactique du FOS et à ses différentes applications aujourd'hui, à sa place au sein de la didactique des langues et à ses relations avec le FLS (français langue seconde), avec le français de spécialité, avec le FLP.

Provenant d'aires géographiques et intellectuelles diverses, six articles tentent de répondre à cette série de questions dont l'acuité est très vive pour l'avenir du FOS :

1. « Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation ? » par Elżbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie (Pologne) et Magdalena Sowa, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne).
2. « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? » par Magdalena Sowa, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne) et Elżbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie (Pologne).
3. « Des raisons de l'émergence de formations en langues sur objectifs spécifiques. Mise en parallèle de situations : l'allemand en France et le français en Chine » par David Bel, Université Normale de Chine du Sud et Université de Montréal, et Charlotte Vallat, Université de Toulouse 2 Le Mirail.

4. « Le français juridique dans les universités allemandes : état des lieux » par Anne Jeannin.
5. « Les démarches du Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans l'enseignement/apprentissage du Portugais sur Objectif Universitaire (POU) » par Heloisa Albuquerque-Costa et Carolina Fernandes Madruga, Université de Sao Paulo (Brésil).
6. « Le FOS dans l'enseignement supérieur en Allemagne » par Karl-Heinz Eggensperger, Université de Postdam (Allemagne).

Références bibliographiques

- Mangiante, J.M., Parpette, C., 2004, Le français sur objectif spécifique : de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours, Hachette.
- Mangiante, J.M., Parpette, C., 2011, Le Français sur objectif universitaire, P.U.G.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier.
- Richer, J.J., - «Le F.O.S. : une didactique du langage et de l'action», Points Communs, mai 2008, n°34.

Elżbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie (Pologne)

Magdalena Sowa, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne)

Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation ?

Les futurs enseignants de français sur objectifs professionnels¹ doivent être préparés à faire face à la demande des publics auxquels ils auront affaire. À la fin du parcours esquissé dans Sowa et Gajewska (dans le même numéro), différents types d'enseignement sur objectifs spécifiques se dessinent en filigrane derrière les contextes éducatifs. L'enseignement dans les écoles professionnelles au niveau secondaire relève majoritairement du français de(s) spécialité(s) (désormais FS). Le Français Langue Professionnelle (FLP) est envisageable dans les filières où l'on peut rassembler des publics hétérogènes autour des activités de travail communes. Le français de la communication professionnelle (FCP) est (ou bien pourrait être) proposé aux étudiants formant des groupes hétérogènes, soit à un faible niveau de compétence langagière générale. Finalement, le Français sur Objectif Spécifique (FOS) permet de répondre aux besoins des professionnels ayant une demande et des attentes précises.

Or, comment former des enseignants aptes à prendre en charge tous ces types de publics et de situations éducatives ? Dans l'espoir de trouver des réponses pertinentes et généralisables, nous avons décidé de commencer notre réflexion par l'examen des pratiques du terrain et d'observer quelle préparation méthodologique relevant de l'enseignement sur objectifs spécifiques est proposée aux futurs enseignants de français en Pologne au cours de leur formation professionnelle (point 1 de cet article). Ce bilan a constitué le point de départ pour la réflexion et les propositions ultérieures que développe le point 2 de cet article.

En Pologne, la préparation des enseignants de (F)LE se fait essentiellement dans le cadre des études philologiques, en l'occurrence de philologie romane à option (spécialisation) pédagogique. Une autre voie d'entrée dans le métier peut se faire par des études en LEA, complétées par un volet de formation pédagogique. Cependant, les cursus peuvent prendre des colorations diverses en fonction de l'établissement qui les assure (cf. point 2.1 de cet article).

À notre connaissance, il n'existe pas d'études préparant explicitement à enseigner le français (ni d'ailleurs aucune autre langue) sur objectifs spécifiques. Une formation dans ce sens accompagne éventuellement la formation à enseigner une langue étrangère (cf. point 2.2 de cet article). À une époque où le système éducatif polonais est traversé par des réformes profondes, un bilan des pratiques existantes pourrait ouvrir sur des changements futurs.

1.1. Devenir enseignant de (F)LE : des voies plurielles

Il est difficile de comprendre la situation actuelle polonaise sans en esquisser en quelques phrases l'arrière-fond historique. Les changements politiques qu'a traversés la Pologne dans les années 90 ont eu pour conséquence des transformations dans tous

¹ Terme que nous allons utiliser désormais pour désigner l'enseignement du français sur objectifs professionnels et/ou spécifiques au sens large, en ne présageant rien de la méthodologie ni du champ d'application retenus.

les domaines de la vie publique, dont le système éducatif. La première réforme qui a été introduite était celle du système d'enseignement des langues étrangères où le russe bénéficiait alors d'un statut privilégié, les langues « occidentales » n'étant introduites qu'à partir des écoles secondaires à titre de « deuxième LE » et de manière restreinte.

Pour résoudre les problèmes liés à la pénurie d'enseignants de ces langues, la décision a été prise en 1990 de créer les Instituts de formation des maîtres de langues étrangères (IFMLE). Ces programmes, dits de filière rapide, ont été proposés en alternative à la filière traditionnelle de 5 ans d'études philologiques. Les études dans ces Instituts durent trois ans et mènent à l'obtention d'une licence, qui donne accès à la carrière d'enseignant dans les écoles primaires et les collèges (*gimnazja*) ou permet de poursuivre des études de master à l'université.

Parallèlement aux Instituts, suite aux résolutions de Bologne, ont été instaurées des Écoles Nationales Supérieures d'Enseignement Professionnel (ENSEP) s'achevant également par une licence. Leur objectif était de donner une formation professionnelle de premier cycle (et ouverte à une continuation éventuelle ultérieure) aux jeunes désirant être vite opérationnels et entrer dans la vie professionnelle. Après des études qui durent de 6 à 8 semestres, un système de passerelles permet leur poursuite au niveau supérieur. Les ENSEP offrent entre autres des études de philologie romane, avec ou sans option pédagogique. Leur proposition d'options est souvent axée sur des programmes de type LEA avec des options « français des affaires » ou « français du tourisme ».

En même temps, les anciennes filières universitaires se portent relativement bien. Placées auprès des grandes écoles d'État, elles jouissent souvent d'une bonne renommée – ou même d'un prestige – accumulée pendant des années. Les études en LEA de l'Université de Varsovie mises à part, pendant toute la période d'après-guerre, les études philologiques étaient les seules études supérieures centrées sur les langues étrangères. Leur acquisition, bien qu'ayant aussi une vocation pratique, se faisait dans une perspective « noble » d'amour pour la langue, ce qui était d'ailleurs signalé au niveau terminologique. La didactique avait dans le cursus une place limitée, largement en retrait par rapport au nombre d'heures dédiées à la littérature, linguistique, histoire et culture des pays de la langue enseignée. Quoiqu'une grande partie des diplômés trouvât leur place dans les écoles, ils pouvaient ainsi aspirer à d'autres postes et emplois qui nécessitaient une large culture générale. Sous l'influence conjuguée des nouvelles filières rapides et des changements de contexte éducatif, les études philologiques ont pourtant subi ces dernières années une évolution profonde. Le premier grand changement a été apporté par l'adoption du partage en deux cycles : licence de trois ans, complétée ensuite par deux années qui s'achèvent sur la maîtrise. Les avantages de cette solution ont été vite reconnus par tous les intéressés, de sorte que ce système prévaut largement parmi les programmes actuels.

Toutefois, la formation pédagogique en cycle de licence a connu récemment des moments difficiles, ceci pour des raisons législatives. Hélas, le meilleur est l'ennemi du bon. La crise démographique sévissant, pour que les futurs enseignants aient plusieurs cordes à leur arc, le Ministère des Sciences et de l'Enseignement Supérieur a décidé qu'à partir de 2005, toutes les filières pédagogiques de premier cycle devaient former des diplômés en deux matières². Face à un programme surchargé, qui a entraîné l'échec et l'abandon des études par plusieurs jeunes, les écoles supérieures ont trouvé des détours afin d'éviter cette obligation. Certaines universités sont revenues au cursus unique de cinq ans ou ont relégué les options pédagogiques au deuxième cycle. Dépourvus de ces possibilités, les Instituts et les ENESP en difficulté optaient pour une formation en (français) LEA, qui était ensuite complétée par un

² *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Nr 164

curus pédagogique pour les étudiants volontaires. Vu que les résultats obtenus étaient contraires à ceux espérés, le cadre institutionnel a été changé et, à partir de la rentrée de l'année 2012, la formation en double licence pédagogique n'est plus obligatoire.

Malgré les particularités mentionnées supra, la formation dispensée n'est plus exactement corrélée au profil de l'établissement. Initialement, les divers types d'écoles supérieures avaient des « spécialités maison » plus ou moins définies. Les Instituts de formation de maîtres préparaient à enseigner les LE dans les premières étapes du cursus scolaire, les ENESP enseignaient les langues afin qu'elles soient utilisées dans un contexte pratique autre que l'enseignement et les philologies, par une proposition de formation générale, offraient un éventail de débouchés plus larges que la carrière scolaire.

La révolution permanente dans l'enseignement supérieur et en particulier dans la formation des enseignants, accompagnée par la diminution d'intérêt pour les langues autres que l'anglais, a contribué à l'enrichissement des propositions éducatives, tout en estompant les différences de profil parmi les trois grandes catégories d'établissement. Certains Instituts de formation des maîtres ont été absorbés par les ENESP locales, bénéficiant ainsi des avantages qu'offre une institution de taille et de potentiel majeurs. L'obligation de former en deux matières lors des études pédagogiques du premier cycle a contribué à la modification ou même à l'abandon d'une telle formation dans plusieurs établissements. La tendance à limiter les options pédagogiques est corroborée par la crise démographique qui rend le secteur de l'éducation moins porteur qu'autrefois. D'autre part, face à une baisse du niveau de connaissance des LE par les candidats, les universités ont ouvert leurs portes aux débutants. Ce changement de public a entraîné un changement de cap vers une application pratique de la langue apprise.

1.2. Devenir enseignant de français sur objectifs professionnels : des chemins rares ou sinueux

Le côté positif des changements signalés est l'ouverture à de nouvelles idées et des programmes d'auteur, adaptés à des besoins, mais aussi à des modes du moment. Ainsi, le FLE langue appliquée se décline en français pour l'administration (ENESP de Tarnów), le français pour les maisons éditoriales (Université de Łódź), le traitement automatique des langues naturelles (Université Pédagogique de Cracovie), pour ne citer que les propositions les plus intéressantes. Dans un univers en ébullition, théoriquement, le moment pourrait être venu se lancer dans une aventure avec la méthodologie du FOS. Par rapport au marché scolaire qui rétrécit, l'enseignement aux adultes de plus en plus mobiles semble constituer un créneau porteur et ouvrir des perspectives d'emploi.

Or, examinons la situation de près. 16 universités dans toute la Pologne offrent des études en philologie romane ou de français langue étrangère appliquée. Leur proposition est complétée par celle de 13 IFMLE et 3 ENSEP. Parmi les universités, sept établissements proposent une spécialisation en didactique du FLE pour le moins à une partie des étudiants du premier et du deuxième cycle. Quatre institutions offrent cette possibilité aux publics en licence, alors qu'un même nombre d'institutions relègue cette formation au cycle de maîtrise. Un établissement a apparemment renoncé aux options pédagogiques en tant que partie intégrante de la formation.

L'examen des programmes affichés en ligne montre que sur les quinze philologies romanes concernées, deux seulement ont pensé à enrichir le volet didactique par des notions d'enseignement sur objectifs professionnels. Quant aux 16 établissements de premier cycle, sur 15 Instituts de formation de maîtres et une ENESP qui prévoient des options de FLE pas un seul a tenté l'expérience en méthodologie « spécifique ». Toutefois, cette attitude s'explique par le fait que leurs diplômés, rappelons-le, sont

autorisés à exercer uniquement dans le primaire, à un niveau où l'introduction des contenus professionnels n'est pas envisageable.

Dans les deux établissements cités, à savoir l'Institut de Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin et l'Institut de Langues et de Lettres Modernes de Cracovie, des modules de « didactique de FOS³ » (assurés par les auteures du présent article) mentionnent une option pédagogique en maîtrise FLE. Tous les deux représentent une expérience de fraîche date et relativement brève⁴. La durée limitée du cursus dont disposaient leurs conceptrices ne permettait qu'un survol du domaine. Les deux programmes (conçus indépendamment, mais cependant se ressemblant à quelques différences minimales près) prévoyaient :

- la présentation sommaire de l'évolution des idées sur l'enseignement du français à des fins professionnelles ;
- l'analyse des publics et des besoins ;
- l'élaboration d'une grille d'analyse des besoins ;
- l'élaboration d'un micro-référentiel en FOS ;
- la didactisation des documents authentiques (avec éléments d'analyse du discours appliquée à des discours professionnels) ;
- les activités pédagogiques (telles que tâche, simulation globale, projet, étude de cas) ;
- l'élaboration d'une séquence pédagogique axée sur les objectifs spécifiques ;
- l'évaluation en FOS (dont les certifications de la CCI Paris Ile-de-France).

Les observations occasionnées par cette expérience ont alimenté les propositions émises par la suite. L'enseignement de divers types de français de spécialité (français des affaires, français du tourisme, français juridique) a une forte place dans les deux établissements cités, notamment au niveau de la licence en français langue étrangère appliquée, accessible aussi aux débutants et aux faux débutants. Les étudiants intéressés par la formation en FOS avaient donc dans la plupart des cas une bonne connaissance d'un ou de plusieurs types de français de spécialité. Toutefois, malgré les connaissances langagières spécifiques d'une part et une formation en linguistique générale, nous avons constaté des problèmes lors de la didactisation des documents authentiques professionnels. Ainsi, une de nos premières constatations a été de reconnaître le bien-fondé d'une familiarisation avec des outils méthodologiques utilisés ou conçus en vue d'analyser des discours spécifiques.

Le public auquel nous avons eu affaire était constitué d'étudiants ayant suivi une formation en FLE. Pourtant, les quelques personnes qui ont eu des expériences dans le domaine d'enseignement sur objectifs professionnels, en FS ou même en FOS (en lectorat dans des écoles supérieures privées et dans des écoles de LE) nous ont fait part de problèmes organisationnels qu'elles avaient du mal à gérer. Ces observations ont attiré notre attention sur le besoin de compléter le volet méthodologique par quelques aspects relevant moins de l'enseignement sur objectifs professionnels au sens propre, mais plutôt de la formation des adultes (andragogie). En effet, la spécificité des besoins, contenus et techniques a tendance à cacher la spécificité des publics et de leurs « besoins d'apprentissage », ce qui était déjà déploré par Lehmann (1993). D'autre part, par rapport aux œuvres majeures de Hutchinson et Waters (1987) et de Lehmann ici citée qui postulent une centration sur l'apprenant, nous aurions tendance à faire remarquer d'un autre côté le sentiment d'insécurité et les doutes de l'enseignant, qui a aussi besoin d'être secouru dans des contextes où il se sent manquer de compétences par rapport à son public.

³ Dans la description des cursus cette acception est prise au sens large – contrasté à l'enseignement du FLE sur objectifs généraux.

⁴ Le cursus de l'Université Catholique de Lublin a débuté en 2011 et en est actuellement à sa deuxième édition. Celui de l'Université Pédagogique de Cracovie a eu lieu entre 2010 et 2012. Le programme de la maîtrise FLE de l'Université Pédagogique est actuellement en train d'évoluer et la formation en didactique FOS a été – temporairement, espérons-le – suspendue.

Un bref survol des pratiques du terrain accuse un manque de préparation institutionnelle des futurs enseignants du FLE à élargir leur pratique vers le(s) FS, le FCP ou le FOS : une formation spécifique dans ce sens, pour l'instant, est fort rare. Et pourtant la planète de l'enseignement du français sur objectifs professionnels tourne : des cours divers sont assurés dans de nombreux établissements, écoles professionnelles, supérieures et écoles de LE privées. Une partie du personnel y enseignant (dont les auteures du présent article) doivent leur préparation en méthodologie spécifique aux stages de la CCI Paris Ile-de-France, accessibles grâce au soutien de l'Ambassade de France aux enseignants de IIIe et de IIe cycles. Toutefois, il pourrait être temps de proposer une formation adaptée aux exigences du terrain et des publics locaux sur place.

Comme toute formation, celle de formateurs commence elle aussi par la définition du public et des objectifs visés. Or, dans le cas du français sur objectifs professionnels, ces publics et ces objectifs sont prédécoupés par les appellations en vigueur : FOS, FCP, FLP, FS...

Pour ne pas contribuer au morcellement excessif d'une didactique particulière qui a déjà du mal à se faire reconnaître et à se tailler une place lors d'une formation en didactique de (F)LE généraliste, nous avons commencé par la traiter comme un domaine unique et en termes de compétences plus larges. Ainsi, nous allons examiner trois composantes qui pourraient constituer, en des propositions variées, les bases de la formation d'un formateur :

- les connaissances langagières (« langue spécialisée » donnée) et professionnelles spécifiques (2.1) ;
- les savoirs et les savoir-faire didactiques respectifs à l'enseignement des LE sur objectifs professionnels (2.2) ;
- les savoirs et les savoir-faire à orientation plus linguistique, indispensables lors de l'analyse des discours professionnels (2.3).

2.1. Les connaissances langagières spécifiques et le savoir-faire professionnel respectif

En analysant les compétences nécessaires pour enseigner le français à visée professionnelle, commençons par le rôle des connaissances et savoir-faire professionnels. Mamet (2002) constate que les compétences substantielle (professionnelle) et langagière peuvent être étroitement reliées (cf. le discours des négociations en affaires) ou même former un tout (cf. l'émission d'une lettre de change tirée). Néanmoins, l'hypothèse selon laquelle une double formation – didactique et professionnelle respective à la LS enseignée – soit indispensable à un enseignant de LE sur objectifs spécifiques est actuellement abandonnée pour des raisons pratiques. Selon Ewer (1983), un des pionniers en enseignement de l'anglais scientifique et technique (EST), des notions du domaine seraient indispensables au formateur pour qu'il puisse communiquer avec les étudiants dont la préparation langagière lui est confiée. Toutefois, dans le même numéro de *The ESP Journal*, Abbot (1983) entre en polémique avec cette opinion en posant la question rhétorique de combien de nuits blanches coûterait l'acquisition, même superficielle, d'une discipline.

Face à des contraintes pratiques qui obligent à faire un choix, la question reste ouverte : le français juridique sera-t-il mieux enseigné par un avocat ayant suivi un cours de didactique ou bien par un enseignant de FLE familiarisé avec le discours et le système juridique ? La polémique de la supériorité d'une entrée dans l'enseignement sur objectifs professionnels par la porte « connaissance du métier » ou par celle de « didactique des LE » est de longue date. La formule idéale préconise la collaboration en tandem d'un spécialiste de la langue et de la didactisation avec un spécialiste du domaine, ceci aussi bien en analyse des discours professionnels que lors de leur

enseignement (Huckin et Olsen 1984). L'aboutissement suprême d'une telle coopération serait alors un retour sur terrain par l'amélioration des pratiques existantes (Candlin 2006). Toutefois, comme la plupart des idéaux, celui-ci n'est que rarement atteint en pratique. En cherchant du côté des solutions plus « terre à terre », une option réaliste et pourtant acceptable est celle d'une formation linguistique et didactique, complétée par l'acquisition de la langue spécialisée et une connaissance de base du domaine (Galian 2004).

Selon Hutchinson et Waters (1984 : 163), un formateur en LSP doit se caractériser par une attitude positive envers le savoir scientifique ou professionnel respectif (« a positive attitude towards the ESP content ») et une orientation minimale dans le domaine, traits qui lui permettront de poser des questions intelligentes qui constituent une partie essentielle de son activité en classe de langue sur objectifs professionnels. Autrement dit, au lieu de s'imposer comme spécialiste enseignant un métier ou une discipline, il doit adopter le rôle d'un étudiant curieux. A learning-center approach désigne alors un transfert de savoir qui n'est plus unidirectionnel (enseignant → apprenant), mais dans les deux sens (réciproque).

Revenons maintenant au contexte examiné. En Pologne, comme partout dans le monde, les publics en train d'acquérir des compétences professionnelles ne constituent pas toujours le partenaire escompté idéal. Parmi les publics examinés en introduction (cf. également Sowa et Gajewska dans le même numéro), seulement les personnes engagées déjà dans le métier peuvent assumer entièrement leur part de responsabilité pour le bon déroulement du cours. Les apprenants des écoles techniques et les étudiants (dont la quasi-totalité commence les études professionnelles après un lycée général) sont, notamment au commencement de l'apprentissage, à un niveau de professionnalisation bas. Vu que les carences éventuelles devront être compensées par le formateur, une préparation professionnelle minimale (soit une familiarisation avec les bases du métier ou domaine respectif) semble bénéfique, sinon indispensable. Étant donné que le programme d'enseignement dans ces établissements est relativement stable, un tel investissement semble rentable et pourrait se faire au même temps qu'un enseignement de la langue de la spécialité, même dans le cadre d'un cours CLIL (Content and Language Integrate Learning).

Un point à part est le rôle des connaissances langagières spécifiques. Ce point apparemment évident présente en fait une face cachée. Le postulat de bien connaître la langue de spécialité que l'on enseigne est irrécusable et nous ne pensons pas le contester. Néanmoins, lors de l'élaboration d'un cours de perfectionnement méthodologique et langagier pour les enseignants du secondaire⁵, nous avons observé que, pour une partie considérable des formés, leurs besoins se cantonnaient à une formation en langue de spécialité du domaine, avec pour complément un « savoir professionnel » respectif.

En effet, il est possible qu'un enseignant de (français) langue de spécialité soit capable d'être opérationnel en n'ayant qu'une préparation pareille. À la limite, il peut copier le parcours suivi en amont, notamment s'il est assisté dans sa mission par du matériel pédagogique efficace (un bon manuel apparaît ici comme un adjuvant sans prix). Les tendances esquissées en section 1 montrent que nous assistons à une montée en puissance de la vague des romanisants qui maîtrisent une ou plusieurs variantes de français de spécialité, sans toutefois avoir suivi une préparation méthodologique correspondante : il est ainsi fort probable que la tendance à se mettre à l'enseignement du français sur objectifs professionnels en n'étant armé que de compétences

⁵ Stage de perfectionnement destiné aux enseignants des écoles professionnelles de la région de la Petite Pologne (Cracovie, janvier-mars 2013) : une des auteures y a pris part active avec des interventions en méthodologie de l'enseignement des LE sur objectifs spécifiques. Cette expérience nous permettra certainement de mieux connaître les attentes et les pratiques de terrain, cependant il est encore trop tôt pour pouvoir en rendre compte.

langagières spécialisées et d'une préparation méthodologique globale se généralise. Cependant, assimiler la connaissance de la langue spécialisée à la connaissance du métier de formateur en français de spécialité, et encore davantage de celui de FOS, nous semble dangereux. Nous avons nous-mêmes débuté notre histoire durable avec le FOS par des stages de français des affaires auprès de la CCI Paris Ile-de-France. Cependant, tout en reconnaissant leur mérite et leur utilité, se limiter à un cours axé sur les compétences langagières spécialisées ne mènerait qu'à la reproduction des contenus appris.

Dans la même lignée de réflexion sur le rôle de la composante « langagière professionnelle » dans la formation didactique spécifique, osons poser la question : la connaissance d'une, voire plusieurs langues de spécialité est-elle indispensable à tout enseignant de langue à visée professionnelle ? Nous pensons qu'une ligne de démarcation passe ici entre l'enseignement en fonction de l'offre (français de spécialité, FCP) et l'enseignement à la demande (FOS).

Ainsi, la connaissance de la langue spécialisée respective se pose en prérequis et élément incontournable de la formation d'un enseignant de français de spécialité et de français de la communication professionnelle⁶. Cependant, la variété des demandes et des domaines d'application ne permet pas à l'enseignant de FOS d'être spécialiste dans tous les domaines. La connaissance du contenu (langagier et professionnel) de la formation se pose comme fondamentale dans le cas des formations conçues dans la logique de l'offre, ancrées dans une langue de spécialité donnée ou dans des compétences transversales (FCP). Par contre, le contenu d'une formation élaborée dans la logique de la demande ne préexiste pas à un cours donné : le point d'appui du formateur y est donc sa compétence méthodologique, qui lui permettra de fournir des réponses adéquates à la situation éducative à laquelle il sera exposé. Ces constatations peuvent constituer un point d'attaque pour la formation de formateurs respective. D'autre part, elles démontrent le bien-fondé d'envisager la méthodologie du français sur objectifs professionnels non comme un objet monolithique et unique, mais par le biais de ses appellations multiples et des concepts auxquels elles renvoient.

2.2. Les savoirs et les savoir-faire didactiques propres à l'enseignement des LE sur objectifs professionnels

Nous avons assisté ces dernières années à la parution de méthodologies d'enseignement très efficaces (pour ne citer que Challe 2002, Mangiante et Parpette 2004, Carras et alii 2007 et Mourlhon-Dallies 2008). Il existe aussi sur le marché un nombre considérable de manuels de français de spécialité qui couvrent plusieurs champs (professionnels ou domaniaux) et se déclinent en plusieurs niveaux, dont faux-débutants et débutants. Nous ne cessons de nous demander pourquoi alors les enseignants s'obstinent à perpétuer un apprentissage axé sur la langue générale. Outre l'association périmée, mais pourtant difficile à déraciner « professionnel = spécialisé = niveau avancé », nous voyons les raisons de cet état de choses dans l'investissement considérable en temps, que nécessite la mise en place d'une formation en FOS. Cette raison nous semble une des causes principales de sa popularité restreinte. Il sera vain d'espérer qu'un formateur fournisse un effort démesuré par rapport à son rendement : lors de la formation des étudiants, il nous semble donc important de les munir tout d'abord des outils méthodologiques qui pourraient leur faciliter la tâche.

Face à cette difficulté majeure, il serait fondé de concevoir les programmes en méthodologie « spécifique » selon une progression croissante du degré d'effort que nécessite la mise en pratique d'un cours. Ainsi, un niveau d'initiation (correspondant à

⁶ Cette exigence semble d'autant plus facile à mettre en pratique que de tels cours sont, comme nous l'avons mentionné, proposés par plusieurs philologies en I^{er} ou en II^e cycle.

une formation de type FS) pourrait porter sur les outils (dont manuels) existants, les techniques recommandées lors d'un enseignement sur objectifs professionnels et les certifications accessibles. L'analyse des besoins serait menée dans la perspective d'une adaptation (mineure) des outils existants. Cette piste facile préparerait à dispenser par la suite aux publics intéressés, le FCP ou des LS particulières (choisies parmi celles actuellement réclamées) : le français du tourisme et de l'hôtellerie, des affaires, juridique, médical... En même temps, cette préparation familiariserait les futurs formateurs avec la méthodologie et la terminologie de base du domaine. Dans le contexte polonais, une telle formation serait adressée principalement aux enseignants du secondaire et aux lecteurs qui enseignent les LS au niveau supérieur.

Par paliers de difficulté, viennent après les lecteurs ayant affaire à un public « stable » cependant trop minoritaire pour pouvoir attirer l'intérêt des concepteurs des manuels. Une méthode sensée est alors le greffage des éléments spécifiques sur une méthode préexistante. Grâce à des ajouts pareils, un manuel d'anglais général (Wavelength Pre-Intermediate, Longman Persons Education) a été détourné à l'usage d'archéologues en herbe (Krajka 2007 : 248-249). Chaque unité de 3 à 4 leçons a été complétée de 2 leçons supplémentaires, celles-ci sur objectifs professionnels, ainsi que d'un éventail d'exercices qui répondaient aux besoins variés d'un public hétérogène quant au niveau de langue. Le travail avec le manuel était intercalé de séances projet (à vocation professionnelle) : rédaction d'un règlement interne du chantier de fouilles, établissement du budget de la mission, etc.

U1: Meeting people (people)	Meeting archaeology experts
U2: Money matters (money)	Financing the expedition
U3: It's your life (biographies) (...)	Archaeologists from the past (...)
U5: Playing by the rules (rules and regulations)	Do's and Don'ts on an excavation site
U6: Where on earth? (places, weather)	Finding and describing new digouts

U1: Requests, offers, answers	Asking questions about digging techniques (ask-an-expert)
U2: Giving opinions, agreeing, disagreeing (...)	Discussing the expenses on the expedition (groupwork discussion)
U5: Showing interest	Listening to others talking about archaeology research (chat discussion with a partner class)
U6: Asking for information, giving directions	Showing others the place of new digouts on the maps (pairwork task, chat room task, discussion group email task)

(Krajka 2007 : 248-249)

La mise au point d'un pareil projet demande des connaissances méthodologiques plus avancées, notamment du domaine de la didactisation des documents authentiques. Toutefois, cette forme de travail contribue à la fois à l'acquisition des connaissances langagières spécifiques et à l'individualisation du cursus, tout en épargnant au concepteur du cours la prise de responsabilité entière pour l'ensemble de la formation. Elle constitue ainsi un axe valable qui pourrait orienter une formation de formateurs en langues de spécialité rares.

Enfin, la préparation des enseignants qui envisageraient de travailler dans la perspective de la demande et d'élaborer des programmes propres. Dépourvus de solutions toutes faites, ils devront bénéficier d'une formation méthodologique solide, qui pourrait leur donner un point d'appui. Une proposition dans ce sens pourrait être le Français Langue Professionnelle (Mourlhon-Dallies 2008). Bien que, et ce principe est

plusieurs fois souligné, cette méthodologie s'applique aux publics en voie de professionnalisation, elle pourrait être aussi appliquée à la conception d'un cours pour professionnels actifs. Faute de programmes d'enseignement disponibles, l'enseignant doit s'engager à l'élaboration des activités correspondant exactement à des tâches professionnelles réelles et s'inscrivant dans la logique naturelle des actions réalisées par un professionnel. Ces tâches devraient être naturellement en relation biunivoque avec le monde du travail et les besoins des bénéficiaires directs de la formation en FS.

Nos expériences de formation en français sur objectifs professionnels des étudiants ayant suivi un cours de didactique générale montrent que souvent il est difficile de vaincre certaines « habitudes éducatives ». Ainsi, les apprenants doivent se faire à l'idée qu'il est possible d'enseigner une compétence restreinte, par exemple la communication orale pour assurer l'accueil ou la compréhension écrite pour se documenter (Lehmann et alii 1980, Gajewska 2005a).

L'enseignement dispensé aux professionnels adultes engendre des problèmes qui ne sont pas présents dans la formation des publics scolaires (cf. les témoignages de nos étudiants signalés en section 1.). Une difficulté pratique de taille est la nécessité d'individualiser les contenus proposés en les adaptant aux apprenants. Leur profil est souvent hétérogène au niveau des besoins professionnels (groupes à professions ou postes variés), langagiers (groupes à niveau de compétence langagière générale variée), disponibilité (plages horaires variées)... Une formation en français sur objectifs professionnels nécessite ainsi de la part des enseignants certaines compétences didactiques générales, relatives notamment à la gestion d'un travail en semi-autonomie et à distance. Le futur formateur doit aussi maîtriser des techniques de classe qui lui permettront de gérer deux situations difficiles, à savoir le travail avec des groupes nombreux et, au pôle opposé, en face-à-face (one to one).

Finalement, signalons un changement d'attitude et de disposition psychologique qui peut occasionner une sensation d'inconfort psychologique du formateur. Dans la plupart des situations éducatives, le formateur est placé dans la position d'expert, arbitre et source de savoir. Or, obligé de puiser aux connaissances de ses apprenants, il peut se sentir mal à l'aise. Le rôle d'une formation pédagogique appropriée serait donc aussi de le préparer à faire face à ce changement de statut et à le mettre à profit pour créer des échanges communicatifs authentiques et une réelle coopération.

Comparées aux connaissances langagières professionnelles, les compétences méthodologiques spécifiques tiennent une place inversement proportionnelle dans les propositions des cours esquissés. Moins le formateur est assisté par des méthodes et des matériels, plus il doit fournir d'effort individuel. En conséquence, la formation à l'analyse des discours professionnels fait partie du kit des formateurs qui désirent mettre le cap sur le FOS.

2.3. Les méthodes d'analyse des discours professionnels

Outre des compétences typiquement didactiques, le concepteur d'un cours sur demande a besoin des savoirs et des savoir-faire à orientation plus linguistique. En effet, le formateur devrait disposer de quelques méthodologies opérationnelles pour l'analyse et la didactisation des discours collectés sur le lieu du travail : quelles approches et théories en analyse du discours choisir ?

En préambule aux propositions qui suivent : une certaine « ghettoïsation » marque non seulement les recherches sur le français sur objectifs spécifiques, mais aussi sur d'autres langues spécialisées. Même l'English for Specific Purposes, malgré sa vogue et son importance pour l'expression de la science et des enseignements professionnels assurés en anglais, au niveau de la recherche (en linguistique ou en didactique) n'est que le parent pauvre des courants généralistes. Pourtant, la linguistique et la didactique

des langues de spécialité ont alimenté le savoir dans ces domaines. L'enseignement fonctionnel, antécédent de l'approche communicative (Widdowson 1983), la centration sur l'apprenant (Hutchinson et Waters 1987), les fondements de l'approche actionnelle sont fortement ancrés dans le domaine du spécialisé (Sowa 2011). Dans le champ linguistique, de nombreux courants dont la Genre Analysis (Swales 1990 et 2004, Bhatia 1993) ont été conçus ou développés en contexte des recherches sur les LS.

Toutefois, la faute que devraient se reprocher les chercheurs ancrés dans les diverses traditions langagières est de faire souvent équipes (repliées sur elles-mêmes) si ce n'est de se comporter en cavaliers solitaires au lieu de se rassembler sous une bannière commune. Malgré certaines tentatives de populariser les avancées issues des diverses communautés de recherche au-delà de leur cercles langagiers ou nationaux (cf. l'adaptation de la Mediated Discourse Analysis à l'Analyse Différentielle des Discours par Mourlhon-Dallies 2008, ou de la centration sur l'apprenant par Lehmann 1993), du travail reste à faire.

Ainsi, dans le domaine de la linguistique, il faudrait élaborer un langage commun au niveau des notions de base telles que texte, genre et discours (sans parler même de style ou registre). La signification de ces notions se distribue différemment selon les langues, pour ne citer que les recherches sur le discours de tradition française, l'analyse des genres anglo-saxonnes et les travaux en textologie allemands. Pour signaler une toute première différence, la description des énoncés écrits et oraux relève de différents appareils conceptuels.

Le « kit d'analyse des discours professionnels » devrait être constitué par des outils d'analyse accessibles aux praticiens de FOS du terrain. Dans le cadre de la perspective actionnelle préconisée par la didactique des LE sur objectifs généraux, l'« action située » des workplace studies est une perspective très intéressante, pourtant difficile à manier au niveau de ses applications pratiques par des enseignants de FOS et encore moins par ceux qui auraient subi une formation « restreinte » de type « LS » décrite supra. L'Analyse Critique des Discours (Duszak et Fairclough 2008) présente l'avantage de dévoiler certains mécanismes des cultures d'entreprise ou nationales afin de proposer des changements, toutefois elle semble aussi être hors de portée d'un formateur appelé à élaborer une proposition de cours dans le contexte d'une entreprise.

Les apports et les applications pratiques des courants relevant de l'analyse des textes en contexte professionnel, soit de l'analyse du discours, mériteraient une analyse détaillée dans un article à part. Pour l'instant, nous devons clore sur une constatation pessimiste : bien que certains courants semblent promettre des débouchés intéressants, des propositions opérationnelles (à l'exception de l'analyse des documents en vue de leur didactisation de Richer 2002) qui pourraient être proposés à des futurs formateurs de FOS font défaut, ce qui explique. La vogue de la Genre Analysis dans la recherche et surtout en didactique étant donnée sa facilité d'emploi.

La formation à l'enseignement des LE sur objectifs professionnels commence par la préparation des enseignants censés prendre en charge cette formation. Le but de notre article était de dresser un bilan des pratiques dans ce domaine dans le contexte polonais en vue d'esquisser des propositions ultérieures (il convient de souligner que si les réflexions qui suivent concernent principalement le français, néanmoins elles peuvent être rapportées en grande partie à l'enseignement d'autres LE sur objectifs professionnels, à l'exception peut-être de l'anglais qui jouit d'une position privilégiée).

Des conclusions supplémentaires résultent de l'observation des situations éducatives. Le morcellement constaté dans l'appel à contributions contribue peut-être à l'affaiblissement du domaine, cependant il correspond à des découpages effectivement

attestés et renvoie à des contextes d'enseignement particuliers (cf. Sowa et Gajewska, dans le même numéro). En conséquence, les appellations par lesquelles se distingue la didactique française apparaissent comme des outils commodes qui facilitent la discussion. Ces vocables divers constituent également des repères méthodologiques qui organisent la réflexion théorique et pratique. Le fait de penser la formation en termes de français de spécialité, FCP ou FOS (dans l'acception d'enseignement sur demande que lui donnent Mangiante et Parpette 2004) met en lumière les différentes facettes possibles de l'enseignement d'une langue à des fins professionnelles. Les propositions esquissées supra sont certes sujettes à discussion. Par contre, notre position par rapport à la question posée dans l'appel à contribution de la présente revue est ferme : ces appellations plurielles ne se présentent pas comme « de l'art pour l'art » gratuit. Loin d'être une lubie, la variété terminologique a enrichi la didactique sur objectifs professionnels francophone.

Néanmoins, les contenus qui se cachent derrière ne doivent pas forcément être traités comme des domaines méthodologiques nécessairement séparés. En fait, il ne semble pas exclu d'envisager ces contenus comme des faisceaux de pratiques transversales (analyse des besoins, analyse des discours), cependant en proportions variées. Envisagées de telle manière, ces appellations témoignent non seulement des différences des situations d'enseignement sur objectifs professionnels, mais aussi reprennent en creux des divergences dans les pratiques de formation à dispenser.

Bibliographie sélective :

- Abbot, G., 1983, "Training teachers of EST : Avoiding orthodoxy", *The ESP Journal* 2(1). 33-36.
- Bhatia, V.K., 1993, *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*, London : Longman.
- Candlin, C., 2006, "Accounting for Interdiscursivity : Challenges to Professional Expertise", Gotti, M., Giannoni, D.S. (dir.), *New Trends in Specialized Discourse Analysis*, Bern : Peter Lang. 21-45.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, E., 2007, *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Challe, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Economica.
- Duszek, A., Fairclough, N., 2008, *Krytyczna analiza dyskursu : interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków : Universitas.
- Ewer, J.R., 1983, "Teacher training for EST : Problems and methods", *The ESP Journal* 2(1), 9-31.
- Gajewska, E., 2005a, « Apprendre DU français pour perfectionner sa compétence professionnelle : cours sur objectifs spécifiques visant une compétence linguistique limitée », *Synergies Pologne* 2/200, 120-124.
- Gajewska, E., 2005b, « Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły », *Neofilolog* 27, 25-30.
- Galian, C., 2004, « Disciplines scientifiques et FOS », *Le Français dans le monde Recherches et applications Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers*, 75-80.
- Grünhage-Monetti, M., 2007, « Former en langue les salariés immigrés dans l'entreprise : nouvelles orientations didactiques », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 42. 32-45.
- Huckin, T., Olsen, L., 1984, « On the use of informants in LSP discourse analysis », Pugh, A., Ulijn, J. (dir.), *Reading for professional purposes*, London : Heinemann. 120-129.

- Hutchinson, T., Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Krajka, J., 2007, *English language teaching in the internet-assisted environment. Issues in the use of the Web as a teaching medium*, Lublin : Wyd, UMCS.
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en cours*, Paris : Hachette.
- Lehmann, D., Moirand, S., Mariet, F., Mariet, J., 1980, *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris : Didier-Crédif.
- Mamet, P., 2002, « Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu », Lewandowski, J. (dir.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa : KJS. 141-151.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch., 2004, *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnels*, Paris : Didier.
- Richer, J.-J., 2002, « Une aide à l'élaboration d'objectifs didactiques : l'évaluation didactique préalable de supports pour l'enseignement/apprentissage du FLE », *Synergies Russie 2*, 81-91.
- Sowa, M., 2011, *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.
- Swales, J.M., 1990, *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, J.M., 2004, *Research genres : Explorations and Applications*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G., 1983, *Learning Purpose and Language Use*, Oxford : Oxford University Press.

Magdalena Sowa, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne)
Elżbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie (Pologne)

FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ?

L'importance des langues étrangères dans l'exercice du travail ne date pas de nos jours. L'ancienne devise latine *Per linguas mundi ad laborem* ne perd point son actualité. Depuis des siècles, le fait de gagner sa vie à travers les contacts langagiers avec les partenaires étrangers a été le moteur pour apprendre et utiliser la langue dans les échanges professionnels directs (Germain 1993 ; Eurin 2003 ; Gajewska et Sowa 2010). A notre époque, cette devise est d'autant plus actuelle qu'elle est prouvée par les sociologues (cf. Boutet 2005) : chacun a de moins en moins de possibilités de mener à bien sa vie professionnelle sans recourir à la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. La proportion des activités langagières dans l'exercice de la profession ne cesse de croître, à tel point que l'exécution de certaines tâches n'est plus possible que par l'intermédiaire de la langue sous différentes formes (orale, écrite, alphanumérique, en direct, à distance, etc.) et avec des interlocuteurs de tout type (humains, ordinateurs, machines et appareils, etc.) (Mourlhon-Dallies 2007).

De plus, comme les frontières du monde professionnel et géographique s'effacent, la mobilité professionnelle et géographique devient l'impératif de toute personne qui désire rester active sur le marché du travail. D'où les déplacements massifs des nombreux acteurs professionnels dont les objectifs sont divers, allant de la recherche de l'emploi et/ou des partenaires à l'étranger jusqu'à la coopération régulière dans le cadre des projets internationaux communs. Etant en mutation permanente, l'environnement professionnel promeut des comportements convergents avec les exigences du marché du travail, ce qui laisse ses empreintes aussi bien sur le monde de l'économie que celui de l'éducation. Il en résulte que les impératifs de la communication socio-économique deviennent de plus en plus ceux de l'éducation linguistique tout en contraignant cette dernière à penser, et surtout élaborer, des formations étant en relation directe avec les besoins et les exigences du monde socio-professionnel (Puren 2007). Quels que soient le pays et le domaine d'activité professionnelle, l'économie et l'éducation s'interpénètrent, interagissent, s'influencent et conditionnent mutuellement la réussite de leurs objectifs.

Ceci étant, les institutions éducatives de niveau national et international ne cessent d'intensifier la réflexion sur les possibilités du rapprochement entre le développement économique et le niveau de la formation, y compris en langues étrangères. La maîtrise de ces dernières est considérée comme l'une des compétences-clés nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi (C.C.E. 2009). Situait notre réflexion dans le contexte polonais, il importe de rappeler que la véritable (r)évolution de l'enseignement des langues étrangères a eu lieu à partir des années 90 du XX^e siècle et a été déclenchée par les facteurs politiques et économiques. Les anciens membres du bloc communiste, dont la Pologne, ont rapidement ressenti la nécessité et le besoin de participer activement aux échanges langagiers avec les partenaires économiques de l'autre côté de l'ancien rideau de fer. Le russe, omniprésent jusqu'alors dans le milieu scolaire polonais de tous les niveaux, a été banni de l'éducation nationale au profit des langues vivantes occidentales (particulièrement l'anglais, l'allemand et le français). Le climat pour diversifier l'offre des formations en langues s'est avéré propice d'autant plus que de nombreux investisseurs occidentaux (et surtout français) sont apparus en Pologne et, avec eux, de nouveaux postes à pourvoir et des opportunités

professionnelles, inconnues avant 1990, à saisir. La connaissance des langues étrangères a désormais commencé à être considérée comme la véritable clé du succès sur le marché du travail polonais et de la promotion sociale importante.

Pour pouvoir analyser les pratiques éducatives en l'enseignement d'une LE sur objectif spécifique, on devrait en premier cerner son domaine d'application. Toutefois, par rapport aux noms relativement stables de *Languages for Specific Purposes* (LSP) et de *Fachsprache*, les appellations françaises apparaissent comme une galaxie miroitante, au sein de laquelle de nouvelles étoiles naissent et s'éteignent.

L'éparpillement de la didactique du français sur objectifs professionnels est accusé parfois de contribuer à la marginalisation du domaine. Or, la nomenclature reflète une certaine vision de l'objet. Ainsi, avant de passer à l'examen des contextes éducatifs polonais, nous allons analyser les partages internes du français à objectifs professionnels. Cette analyse se fera sur un arrière-fond, à savoir la distribution des champs de l'enseignement des LE à visée professionnelle dans d'autres traditions langagières. Par la comparaison des nomenclatures respectives, nous espérons voir plus clair dans la multitude des appellations françaises : serait-ce juste une ronde futile, ou bien au contraire un adjuvant utile pour décrire une réalité complexe ?

Pars pro toto, les appellations utilisées pour désigner l'objet (une variante ou un usage « spécialisé » de la langue) et sa didactique sont souvent désignées par le même terme. Quand on envisage les traditions didactiques découpées selon les langues dans lesquelles elles s'expriment, la plupart d'entre elles ont opté pour un nom générique unique ou bien pour plusieurs variantes synonymiques, qui renvoient toutefois à un objet identique et qui ne présagent en rien des méthodologies retenues. Les vocables qui correspondent à des partages internes reprennent le classement horizontal par domaine de référence (langues des affaires, du tourisme, du droit, etc.) (cf. Sowa et Gajewska 2012).

Pour commencer par les noms en usage dans la sphère de la langue anglaise, le terme général *English for Specific Purposes* (ESP) (à côté de sa variante plus pointue, *English for Special Purposes*) couvre toute une série d'appellations qui renvoient aux domaines d'usage de la langue. Ainsi, il se scinde en anglais professionnel ou *English for Occupational Purposes* (EOP), dont l'apprentissage est motivé par des besoins qui résultent du travail effectué, et l'anglais universitaire ou *English for Academic Purposes* (EAP), qui est nécessaire pour mener à bien des études. Toutefois, comme le remarquent Hutchinson et Waters (1987), souvent les deux contextes s'entremêlent, brouillant ainsi cette distinction apparemment claire. La tradition anglo-saxonne délimite aussi des variantes domaniales, dont les plus connues sont l'anglais scientifique et technique ou *English for Science and Technologie* (EST) et le *Business English*. Celui-ci se divise à son tour en anglais des affaires « général » *English for General Business Purposes* (EGBP) et anglais des affaires « spécifique » *English for Specific Business Purposes* (ESBP), aussi qu'en anglais économique *English for Business and Economics* (EBE) et « anglais pour le management » *English for Business and Management* (EBM). Toutes ces appellations sont centrées sur la variante de la langue dans laquelle la compétence est requise.

Le vocable principal utilisé par la didactique d'expression espagnole est *lenguas para fines específicos* (LFE)⁷, qui apparaît dans le titre de la revue qui y est consacrée. Le dictionnaire de la didactique des LE de Palacios Martínez (2007 : 329) l'associe au français fonctionnel, c'est-à-dire à l'enseignement centré sur les besoins individuels de l'apprenant. Tout comme l'appellation *lengua(s) para propósitos específicos*, *lenguas para fines específicos* est un calque de *Languages for Specific Purposes*. *Lengua(s) para fines profesionales* (Palacios Martínez, 2007 : 330) et renvoie aux apprentissages des LE à des fins professionnelles. Toutefois, dans les publications didactiques en

⁷ LFE : Revista de lenguas para fines específicos

espagnol, ces trois termes sont tenus pour synonymiques. Les lignes des partages internes du domaine s'opèrent selon les domaines d'utilisation. Ainsi, l'apprentissage de l'espagnol ou des LE au sens large peut se faire dans une perspective académique (*lenguas para fines academicos*), scientifique et technique (*lengua científica y tecnológica, lenguas aplicadas a las ciencias y a las tecnologías*) et professionnelle. Les représentants les plus connus de cette dernière sont évidemment l'espagnol des affaires (*español para los negocios*), juridique (*español del derecho*) et l'« espagnol de l'armée » (*español para el ejército*) populaire du fait des manœuvres communes des troupes hispanophones et celles de l'OTAN en Amérique Latine.

Dans la même lignée s'inscrit la nomenclature russe. La traduction littérale de *Профессионально ориентированное обучение иностранному языку* correspond à l'« enseignement des LE sur objectifs professionnels ». Cependant, l'association des linguistes NOPRIL⁸ désigne la section respective par *язык для специальных целей*, forgé lui aussi sur LSP. Les sources en langue russe attestent aussi des noms correspondant à « langue professionnelle » (*профессиональный язык*) ou « langue spécialisée » (*специальный язык*), « langue technique » (*технический язык*) ou « langue professionnelle (technique) » (*технический язык*). Ces vocables ne possèdent aucune connotation particulière et peuvent être tenus pour équivalents. Comme dans les cas précédemment examinés, l'enseignement d'une LE sur objectifs professionnels se fait par domaines. Ainsi, on parle de « russe des affaires » (*русский язык в деловом общении* et *русский язык делового общения* ou *РЯДО*, dit aussi *бизнес-русский* ou *русский язык для бизнеса*) ou de « russe du tourisme international » (*русский язык в международном туристском бизнесе*).

En ce qui concerne les appellations allemandes, *Fachsprache* qui a succédé à *Wirtschaftsdeutsch (Wirtschaftsgespräche)* (« l'allemand des affaires ») de l'entre-deux-guerres tient le haut du pavé, jusqu'à remplacer souvent les noms pourtant existants des *Fachsprachenforschung* (« recherche sur les langues de spécialité »), qui relève en même temps de la didactique et de la linguistique, *Fachsprachendidaktik* (« didactique des langues de spécialité »), *Fachbezogener (berufsbezogener) Fremdsprachenunterricht* (« cours de langue étrangère orientée vers une spécialisation ») et *Fachfremdsprachenunterricht (Fachsprachenunterricht)* (« cours d'une langue étrangère de spécialité »). Cette homogénéité terminologique ne signifie pas pour autant que la linguistique des langues spécialisées et la didactique sur objectifs spécifiques en langue allemande n'ont pas évolué, au contraire.

La didactique italienne se distingue par rapport aux cas cités par une richesse de termes. Toutefois, les distinctions proposées correspondent à différentes manières de conceptualiser l'objet « langue spécialisée » par rapport à la langue générale. Les appellations telles que *linguaggi specialistici (lingue specialistique)*, *lingue (linguaggi) speciali*, *lingue (linguaggi) settoriali* et *microlingue scientifico-professionali* peuvent être utilisées comme synonymiques ou être considérées comme des termes qui correspondent à des concepts particuliers. Sans entrer dans les détails, signalons que *lingue speciali* (Cortellazzo 1990), *linguaggi specialistici* (Gotti 2001), *linguaggi settoriali* (Casadei 2001) ou *microlingue scientifico-professionali* (Balboni 2000) se réfèrent essentiellement à l'objet de la didactique à des fins professionnelles, à savoir les « langues spécialisées ». Ainsi, Sobrero (2002) distingue les langues spécialisées hautement formalisées (*lingue specialistiche* : langue de la physique, de l'informatique, mais aussi de la linguistique) et celles dont les caractéristiques formelles les rapprochent de la langue générale (*lingue settoriali* : langues de la politique ou de la publicité). Néanmoins, leurs définitions (qui portent sur des aspects tels que le lexique ou les usagers) ne comprennent aucun aspect d'ordre méthodologique. Bien qu'ils mettent en vedette telle ou autre particularité de l'objet étudiée, tous ces noms peuvent se substituer dans les contextes didactiques. Un autre

⁸ Cf. : <http://www.nopril.ru/science/> (30.07.2012)

ensemble de vocables constitue ceux qui ont été empruntés à d'autres langues, dont *lingue per scopi (fini) speciali (specifici)* ; *Lingue per specialisti di altre discipline*, qui reprend *Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD)*⁹ et *lingue di mestiere*, qui reprennent *langues des métiers*.

Par rapport aux situations citées, la didactique spécialisée de langue française atteste tout un éventail de noms – ou même, dans certains cas, de termes – derrière lesquels se cachent des propositions didactiques. Les classements effectués épousent certes le partage domaniale. Néanmoins, l'« exception française » se veut proposer des noms qui correspondent à de vraies méthodologies. Dans certains cas, elles sont bel et bien révolues. Cependant, un large pan d'entre elles, toujours en vigueur, continue à se disputer le terrain de la didactique d'expression française.

Tableau 1 : L'évolution des idées didactiques relatives à l'enseignement du français à des fins professionnelles (Sowa 2011 : 151-152)¹⁰

Appellation	Période	Compétences visées	Public	Supports	Méthodologie didactique	Objectif prioritaire
<i>Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS)</i>	1980 –	<i>compétence de communication (souvent partielle) focalisée sur les besoins immédiats liés au métier exercé ou au poste occupé</i>	<i>professionnels</i>	<i>documents authentiques ou semi-authentiques</i>	<i>approche communicative basée sur l'analyse des situations de communication professionnelle et « pédagogie du projet »</i>	<i>la communication => parler avec => agir sur</i>
<i>Français de spécialité (FS)</i>	1990 –	<i>compétence de communication propre à un domaine de spécialité</i>	<i>publics en cours de spécialisation ou professionnels</i>	<i>documents authentiques ou semi-authentiques</i>	<i>approche communicative basée sur l'analyse du discours</i>	<i>la communication => parler avec => agir sur</i>
<i>Français de la communication professionnelle/Français à visée professionnelle</i>	2000 –	<i>compétence de communication et résolution des tâches professionnelles quel que soit le travail exercé</i>	<i>- étudiants en voie de professionnalisation - personnes de reconversion professionnelle</i>	<i>documents authentiques ou semi-authentiques</i>	<i>approche communicative et post-communicative</i>	<i>la communication et l'action => parler avec => agir avec</i>
<i>Français Langue Professionnelle</i>	2006 –	<i>compétences langagières subordonnées à la logique de la branche professionnelle et/ou le métier</i>	<i>personnes qui exercent leur travail entièrement en français</i>	<i>documents authentiques</i>	<i>approche post-communicative (avec les apports d'autres disciplines : sociologie, ethnographie, pragmatique, etc.)</i>	<i>la communication et l'action => parler avec => agir avec</i>
<i>Français Langue d'Action Professionnelle</i>	2008 –	<i>compétences permettant de travailler avec d'autres dans un milieu professionnel</i>	<i>uniquement public FLE ou FLS</i>	<i>tâches (projet, scénario)</i>	<i>perspective actionnelle</i>	<i>l'action => agir avec</i>

Par rapport aux visions présentées supra, la nomenclature française traduit une typologie originale.

Parmi les appellations toujours en vigueur, nous avons le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS), le français de spécialité (FS), le français de la communication professionnelle (FCP) et le français à visée professionnelle (FVP), ainsi que le

⁹ Chose curieuse, l'acronyme est souvent gardé dans sa forme française (LANSAD) : voir entre autres Balboni (2000).

¹⁰ Le tableau reprend partiellement les éléments présentés par Mourlhon-Dallies (2008 : 13) et Puren (2006 : 39).

Français Langue Professionnelle (FLP). Toutes ces appellations renvoient à des aspects particuliers, qui ne sont soulignés que dans le cadre de la didactique d'expression française. Comme cela apparaît à la lecture du tableau 1, elles se distinguent au niveau des méthodologies, objectifs, compétences visées, publics et supports. Toutefois, nous allons nous concentrer ici sur les différences des contextes éducatifs auxquelles elles s'appliquent.

Tout d'abord, la dichotomie Langue(s) de spécialité vs Français sur Objectif Spécifique (dans l'acception de Mangiante et Parpette 2004) distingue les pratiques de formation en celles de la logique de l'offre et celles de la logique de la demande. En fait, tout système de formation institutionnel est régi par la logique de l'offre, même s'il essaie de s'adapter à la demande du marché du travail. La conception des programmes se fait sur les prévisions d'une situation future, qui peut changer avant que le public en formation n'achève son cursus. Plus l'organisme éducatif est grand, plus il a du mal à réagir aux mutations de l'environnement extra-scolaire. Une grande partie des programmes de formation demeure à la charge des inspections académiques (*kuratoria oświaty*) et doit être validé par des autorités éducatives compétentes, ce qui réduit la marge de manœuvre. Les écoles primaires et secondaires se trouvent dans la situation la plus difficile. Comme elles doivent organiser leur formation en fonction des examens des compétences ou du baccalauréat, la possibilité de manœuvre est presque inexistante. Les écoles supérieures peuvent modifier leur programme de formation et l'attester par la décision du recteur, c'est pourquoi elles répondent plus rapidement à l'évolution des exigences sociales et/ou économiques.

Par la suite, dans le cadre de la logique de l'offre, l'opposition Français de spécialité vs Français de la communication professionnelle évoque la classification des contenus selon leur appartenance à une branche ou profession donnée ou selon les publics professionnels. Ce facteur influence la rentabilité des éventuelles propositions de formation. En effet, les publics minoritaires se voient délaissés par les concepteurs de cours et de matériels de formation, telles les maladies orphelines par les sociétés pharmaceutiques. Le rassemblement autour des compétences transversales propres à des audiences plus nombreuses permet de répondre pour le moins à une partie de leurs attentes.

Finalement, l'appellation Français Langue Professionnelle attire l'attention sur l'enseignement conjugué des contenus langagiers et professionnels (Mourlhon-Dallies 2006, 2007, 2008). Le FLP se distingue des démarches précédentes par l'interdépendance du langagier et du contexte d'action : les compétences requises en langue et en métier ne peuvent pas être dissociées de l'agir même, ce qui postule l'articulation constante des contenus relatifs à la langue à ceux qui concernent la logique d'un métier. Autrement dit, la formation professionnelle s'accompagne simultanément d'une formation en langue, les deux étant considérées comme inséparables dans l'exercice du métier.

Nous doutons que les distinctions notionnelles présentées ci-dessus soient largement connues des enseignants polonais de français. Comme la préparation au métier d'enseignant de français en Pologne ne concerne que le FLE, pour la plupart des professeurs, enseigner le français professionnel ne devient possible que grâce à un travail d'autoformation postuniversitaire focalisé plutôt sur la pratique langagière d'une spécialité que sur les principes méthodiques de la formation linguistique spécialisée (cf. Gajewska et Sowa, même numéro). Ce travail est pourtant indispensable et imposé par les règles du marché, celui-ci étant de plus en plus demandeur de formations en langues spécialisées.

Toute proposition d'action doit se faire en fonction de la situation. La formation des enseignants, l'élaboration des méthodes et des matériels et, finalement, la réflexion scientifique commencent ainsi par un examen des contextes dans lequel

l'enseignement (en l'occurrence l'enseignement d'une LE sur objectif spécifique) est assuré. Ainsi, nous allons nous pencher sur les propositions de formation en langues étrangères, et notamment en FLE au niveau de la formation professionnelle initiale, de la formation professionnelle (études supérieures), et lors de la vie professionnelle active.

Chemin faisant, nous tâcherons de définir de quel type de formation : FOS, FCP, FS ou FLP relève l'enseignement dispensé à chaque étape de la professionnalisation.

2.1. La formation professionnelle initiale (les écoles professionnelles)

Jusqu'en 1989, la formation visant l'exercice d'un futur métier en Pologne a principalement été assurée par les écoles professionnelles qui offraient des programmes focalisés sur des contenus spécialisés précis avec des éléments minimaux de la culture générale. La formation linguistique dans ces établissements se limitait à l'enseignement du russe et ne visait point les objectifs de la communication langagière professionnelle. Tout en annulant l'actualité de la devise « une vie égale un métier », les transformations politico-économiques du début des années 90 et la faillite de nombreux établissements industriels ont causé l'impopularité de l'éducation professionnelle, ce qui a eu pour corollaire la fermeture de plusieurs écoles professionnelles entretenues jusqu'à présent par les établissements considérés comme de futurs employeurs des publics formés. De plus, les aspirations éducatives de la société polonaise ont radicalement évolué et se sont orientées vers de nouvelles directions de l'enseignement général (lycées polyvalents) et supérieur (écoles supérieures de toute nature). Certaines des écoles professionnelles ont été transformées en lycées professionnels et/ou écoles techniques.

L'enseignement du français dans ces établissements, si jamais il a lieu, se réalise le plus souvent en version FLE généraliste. Plus rarement, des formations en FS et/ou en FCP sont possibles grâce à un rapprochement entre les écoles et les partenaires professionnels externes. De plus, la nouvelle loi du 7 février 2012¹¹ est censée renforcer la tendance à organiser la formation linguistique selon la démarche FS. Ceci paraît réalisable, d'un côté, grâce à la distinction de huit domaines professionnels principaux¹² auxquels appartiennent des métiers concrets et, de l'autre, grâce au classement des langues étrangères parmi les acquis de formation et d'éducation communs à tous les métiers. Des changements significatifs sont ainsi en train de se mettre en place, à commencer par l'activité des maisons d'édition polonaises qui ont déjà saisi l'opportunité pour lancer une offre de formation en langues de spécialité (pour l'instant concernant principalement l'enseignement de l'anglais et de l'allemand)¹³. Jusqu'à présent les langues étrangères ont été rattachées à la formation générale et dissociées des compétences professionnelles. Le caractère novateur de la nouvelle loi consiste à orienter l'enseignement des langues vers des objectifs professionnels et à le rendre inséparable des situations de travail plus ou moins spécifiques. A partir des directives formulées par la loi en question, il est également possible d'envisager des formations basées sur la démarche favorisant la communication professionnelle, puisque les acquis en formation linguistique formulés officiellement par la loi en question concernent l'emploi opérationnel des moyens linguistiques nécessaires à la réalisation des tâches professionnelles, la compréhension

¹¹ Rozporządzenie MEN z dn. 7.02.2012 w sprawie podstawy programowej kształcenie w zawodach Dz.U. poz. 184.

¹² Les domaines de formation professionnelle en question sont les suivants : i) administration et services, ii) bâtiment, iii) électricité et électronique, iv) mécanique, mines et métallurgie, v) agriculture, sylviculture et écologie, vi) tourisme et restauration, vii) médecine et société, viii) art.

¹³ Parmi les titres prévus dans la collection des méthodes de langues professionnelles, on énumère l'anglais et l'allemand de l'économie, de la mécanique, de la construction, pour les informaticiens et électriciens, de la restauration, de l'hôtellerie et du tourisme, des soins esthétiques et cosmétiques.

et la production des discours oraux et écrits relatifs à l'accomplissement des activités professionnelles typiques, la capacité à accéder et à explorer des sources d'information étrangères.

La démarche en FLP est, pour l'instant, uniquement mise en place dans les établissements qui participent activement à des programmes européens, tel Leonardo da Vinci (cf. les formations professionnelles en hôtellerie, tourisme et restauration au lycée technique et post-lycée Vetter à Lublin), où l'objectif est d'enseigner à la fois le métier et la langue en vue d'un stage professionnel chez un employeur français en France.

2.2. L'enseignement professionnel supérieur

Dans les établissements éducatifs de niveau supérieur, l'enseignement du français professionnel est plus répandu et il est réalisé principalement selon la démarche FS et, parfois, celle de FCP. Il importe de distinguer ici deux cas de figure : des formations en français dans le cadre des philologies romanes et des cours de français organisés par les centres universitaires de langues adressés aux étudiants se dédiant à d'autres disciplines que la philologie romane.

Les départements de français offrent des formations linguistiques en FOS dans le cadre des options professionnelles qui se veulent alternatives à la spécialisation dite « pédagogique », cette dernière visant la formation des futurs professeurs de FLE. Des raisons historiques sont à la base du lancement de cours visant le FS et/ou le FCP. A partir des années 90, un renouveau éducatif affecte les écoles supérieures de tout type (cf. Gajewska et Sowa, dans le même numéro). Comme de nouvelles possibilités d'emploi émergent, les établissements de l'enseignement supérieur, et surtout les filières de français, réorganisent leurs programmes et offres de formation tout en y introduisant des spécialisations en français dites « professionnelles ». Parallèlement aux cours typiquement universitaires respectant le profil recommandé par la spécificité des études, de nombreuses filières lancent des formations en français des affaires, dont la première naît en 1994 au département de français à l'Université Catholique de Lublin en coopération avec le Conseil Général de la Vendée. Les entrepreneurs français, étant le mieux représentés parmi les investisseurs étrangers en Pologne, recrutent en masse des diplômés des philologies romanes ce qui contribue au succès des formations à orientation professionnelle dans le cadre des études philologiques. Par conséquent, de plus en plus de départements de français offrent des formations orientées vers la communication professionnelle qui ont pour but d'augmenter les chances de réussite des étudiants sur le marché du travail. Ainsi, massives sont les formations figurant sous les étiquettes « le français des affaires », « le tourisme en français », « la communication et les affaires », « la communication professionnelle », « la langue et la communication », etc. Selon le cas, ces formations envisagent un domaine de spécialité particulier (affaires, droit, tourisme) qu'elles cherchent à remplir de contenus linguistiques et d'activités langagières les plus variés possibles selon la logique de l'offre propre au français de spécialité, ou bien, elles prévoient des contenus et activités plus ou moins universels dans le travail en entreprise pour former chez les étudiants des compétences transversales à plusieurs métiers et/ou postes, ce qui correspond à la démarche du français de la communication professionnelle. Le plus souvent, dans le cadre de ces formations, leurs participants sont amenés à comprendre et rédiger des écrits professionnels, parler au téléphone, accueillir et prendre congé des interlocuteurs professionnels, tout en s'initiant au lexique spécialisé du domaine.

En ce qui concerne les cours de français assurés dans le cadre des autres formations professionnelles au niveau supérieur, ce type d'enseignement n'a pas encore été examiné sous l'angle des contenus linguistico-professionnels enseignés et reste pour nous une *terra incognita* à explorer dans un avenir proche. Il est à supposer que ces

cours destinés aux étudiants des disciplines scientifiques et/ou professionnelles correspondent aussi à la démarche de FS ou de FCP. Tout en cherchant à répondre aux attentes des acteurs variés d'une discipline, ces formations sont censées aborder des thèmes assez généraux et universaux, peu importe les métiers particuliers qui en font partie. A la base des formations linguistiques à objectif spécifique, on retrouve assez souvent les certificats de la CCI Paris Ile-de-France (et concrètement ceux qui visent le français scientifique et technique, le français médical, et différents niveaux du français des affaires) dont les centres ont peuplé le paysage polonais ces dernières années. Ainsi, les cours de français à l'école polytechnique ou à l'académie de médecine deviennent, en quelque sorte, des cours préparatoires permettant de se présenter aux sessions d'examens de la CCI Paris Ile-de-France et de certifier ses compétences linguistiques en contexte professionnel par un diplôme de français adéquat.

A l'époque des échanges européens et de la mobilité des étudiants, la formation en français à des fins professionnelles s'élargit par des contextes d'apprentissage lors des séjours Erasmus et/ou Comenius, ces derniers favorisant avant tout la démarche FLP. Insérés dans le contexte professionnel étranger, les étudiants sont forcément amenés à parfaire à la fois leurs compétences en métier et en français qui en relève.

2.3. Les publics professionnels actifs

Malgré une aversion déclarée de certains hommes politiques français pour le plombier polonais, le marché du travail français a été entièrement ouvert aux professionnels polonais. Cette ouverture n'a pas entraîné des départs massifs de travailleurs polonais vers la République Française, mais elle a orienté la motivation de certains à apprendre le français à des fins professionnelles concrètes. Comme la formation linguistico-professionnelle initiale n'est pas suffisante, les déficits en connaissance de la langue professionnelle doivent être complétés pour des adultes actifs déjà sur le marché du travail. Ces derniers ont le choix entre plusieurs possibilités déclinées en différentes démarches pédagogiques visant le français à objectif professionnel.

Tout d'abord, il y a les écoles privées de langues avec la panoplie de formations en langues de spécialité (y compris le FS). A Cracovie, en 2005, il y avait 54 écoles privées de langues qui proposaient, dans leur offre, des formations en langues de spécialité (entre autres, les affaires, la médecine, le droit, la banque, le tourisme, l'informatique, le BTP). Dans la plupart des cas, les offres de formations recourent aux noms des disciplines spécialisées, ce qui renvoie à des contenus spécifiques diversifiés inhérents à un domaine. De rares formations procèdent par l'appel à des métiers concrets (p.ex. infirmier, chauffeur de taxi, barman, serveur) ou par la délimitation de l'objectif professionnel à un milieu professionnel particulier (p.ex. le français pour l'Europe). Même si dans la plupart des cas mentionnés, il s'agissait de l'enseignement de l'anglais, presque deux tiers des écoles en question se déclaraient capables d'élaborer et prêtes à assurer des formations similaires sur mesure en d'autres langues étrangères (cf. Gajewska 2005). Les formations de ce type, parmi lesquelles on repère aussi le FS, visent les domaines et/ou les spécialités les plus recherchés et recruteurs sur le marché du travail européen et regroupent des publics assez homogènes en ce qui concerne les besoins et les attentes professionnels. Un autre avantage des formations en FS, existant dans l'offre des écoles privées de langues, correspond au fait qu'elles permettent de concevoir des formations souvent assez superficielles et peu approfondies en ce qui concerne le degré de spécialisation des contenus et de recruter ainsi plus de participants intéressés plutôt par le domaine tel quel et non par des activités professionnelles concrètes.

Dans les cas où ces cours de FS plus ou moins spécialisés ne sont pas possibles faute de participants nécessaires en nombre minimal pour composer un groupe rentable, le trou est comblé par des concepteurs de formations linguistiques à objectif

professionnel variées. Comme dans la plupart des cas il s'agit d'autoformations, un niveau minimal de connaissance de la langue y est requis. Parmi les exemples de telles formations, nous pouvons citer les cours de langues (y compris le français) gravés sur CD/MP3 qui visent l'apprentissage en autodidacte. Dirigée vers des adultes actifs, l'offre en question se décline dans 32 métiers de tout type, tels que barman, carreleur, électricien, coiffeur, plombier, serveur, chauffeur, esthéticienne, cuisinier, maçon, jardinier, infirmier, femme de ménage, réceptionniste, vendeur, ravaleur, fille au pair, etc. L'objectif de ces formations est de fournir un répertoire plus ou moins complet des actes de parole propres à des contextes de communication professionnelle que les auteurs jugent comme représentatifs et que les apprenants doivent mémoriser.

La période de l'activité professionnelle postscolaire paraît la plus propice pour que la démarche FOS soit vraiment mise en place. Même si l'anglais est paradoxalement devenu la langue de communication officielle dans les entreprises françaises en Pologne, ces dernières donnent à leurs salariés la possibilité de se former en français professionnel grâce aux cours de langue organisés au sein de l'établissement de travail. Il est ainsi possible de faire correspondre les contenus de la formation linguistique avec les tâches professionnelles réelles réalisées tous les jours au travail.

Pour que les formations en FOS puissent se réaliser en toute plénitude, il faut des groupes suffisamment représentatifs par rapport au nombre et au profil des participants à la formation. Dans la perspective de la présente réflexion, citons le cas des formations concernant les besoins professionnels des kinésithérapeutes polonais qui sont facilement recrutés sur le marché du travail français à condition qu'ils connaissent le français. Si cette compétence langagière fait défaut, ce manque est rempli par des intermédiaires polonais et/ou français actifs dans la conception et réalisation des formations en FOS, à savoir en français pour les kinés, conformes aux exigences de l'employeur français.

Conclusion

Il en résulte que les contextes de formation analysés dans ce qui précède passent en revue différentes démarches de l'enseignement du français à objectif professionnel (FOS, FS, FLP, FCP). Chaque contexte requiert un type de formation adéquat et vice versa. Nous en concluons que les dénominations utilisées pour spécifier un type particulier de la formation linguistique sont d'une grande utilité. Une appellation commune qui servirait d'étendard pour toute la tribu intéressée par l'enseignement du FLE sur objectifs autres que généralistes semble commode : FOS, dépourvu alors des acceptions méthodologiques, s'y prêterait bien. Néanmoins, des appellations pour désigner des ensembles de pratiques qui relèvent de l'enseignement semblent fort pratiques. Comme nous venons de le voir, elles se prêtent bien à décrire les contextes éducatifs polonais et, probablement, pas uniquement ceux-ci.

Nous constatons par ailleurs que les contextes examinés sont propices à ce que le FOS puisse se mettre enfin en place en Pologne. La plupart des formations présentes dans l'enseignement du français à visée professionnelle se basent sur la démarche du FS, ou éventuellement du FCP, et se présentent comme des propositions toutes faites sans se soucier trop de l'objectif spécifique commun dominant. Si les possibilités de la mise en œuvre de cours de langues spécialisées sont envisageables dans les écoles techniques, il importe de constater que le français y apparaît rarement comme matière d'enseignement. On doit se demander si la situation de la langue française pourrait s'améliorer grâce à la popularisation des matériels destinés à l'enseigner au niveau débutant à des élèves d'une spécialité ou sous forme de FCP dans les groupes moins homogènes. En ce qui concerne le FLP, il constitue une opportunité à ne pas négliger pour les écoles participant à des programmes européens du type Leonardo da Vinci (cf. supra). Quant aux cours de FOS (dans l'acception de Mangiante et Parpette 2004), ils supposent par définition de petits groupes organisés en fonction de la demande. La

formation dans ce sens convient mieux aux écoles privées de langues ou à des enseignants concevant et assurant des formations sur mesure qui sont capables de répondre plus rapidement à la demande des publics intéressés par un objectif professionnel restreint et commun. Le contexte favorable à la fois au FOS et au FS permet de transformer l'offre de formation dans les deux sens tout en la réorientant selon la logique de l'offre ou celle de la demande (comme c'était d'ailleurs le cas du français de la diplomatie de Cali (1995)). Espérons que la même opération affecte le français pour les kinésithérapeutes. Tous ces contextes qui enregistrent un éparpillement excessif des publics ont du mal à solliciter des formations cohérentes. A l'époque d'Internet, la solution pourrait être apportée par des cours en ligne dédiés à des spécialités rares et peu demandées, à suivre en autoformation. Il semble que le marché éducatif polonais soit encore assez vaste pour que le FOS y trouve de la place. Ceci est pourtant conditionné par la présence et la volonté d'enseignants disponibles et compétents pour élaborer ce type de formations (cf. Gajewska et Sowa, même numéro).

Bibliographie :

- Balboni, E., 2000, *Le microlingue scientifico professionali : natura e insegnamento*, Torino : UTET Libreria.
- Boutet, J., 2005, « Genres de discours en situation de travail », Fillietaz, L. et Bronckart, J.-P. (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve : Peeters, BCILL. 19-35.
- Cali, Ch., Cheval, M., Zabardi, A., 1995, *La conférence internationale et ses variantes*, Paris : Hachette.
- Casadei, F., 2001, *Breve dizionario di linguistica*, Roma : Carocci.
- Commission des Communautés Européennes (C.C.E.), 2009, *Les compétences clés dans un monde en mutation*, SEC, 2009, 1598 En ligne : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf
- Cortelazzo, M.A., 1990, *Lingue speciali : la dimensione verticale*, Padova : Unipress.
- Eurin, S., 2003, « Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques : quelques éléments d'une évolution », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 14. 107-112.
- Gajewska, E., 2005, *Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły*”, *Neofilolog* 27, 25-30.
- Gajewska, E. et Sowa, M., 2010, *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*”, *Neofilolog* nr 35, 243-255.
- Germain, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International.
- Gotti, M., 2001, « Introduction ». In Gotti M., Dossena M. (dir.), *Modality in Specialized Texts*, Bern : Peter Lang, 8-19.
- Hutchinson, T., Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F., 2006, « Penser le français langue professionnelle », *Le Français dans le monde*, 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F., 2007, « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 42, 12-31.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.

- Palacios Martínez, I.M. (dir.), 2007, *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, En-Clave-ELE / CLE International.
- Puren, C., 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C., 2007, « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de filología francesa*, 18, 127-143.
- Sobrero, A., 2002, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari : Laterza.
- Sowa, M., 2011, *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin : TN KUL.
- Sowa, M. et Gajewska, E., 2012, « Nauczanie JO dla potrzeb zawodowych: terminologia a kształtowanie się dziedziny », Jodłowiec, M. et Tereszkiewicz, A. (dir.), *Dydaktyka języka obcego w okresie przemian*, Seria Język a Komunikacja 32, Kraków: Wydawnictwo Tertium, 77-85.

David BEL, Université Normale de Chine du Sud et Université de Montréal
Charlotte VALLAT, Université de Toulouse 2 Le Mirail

Des raisons de l'émergence de formations en langues sur objectifs spécifiques.

Mise en parallèle de situations : l'allemand en France et le français en Chine

Si les études sur les formations du type « enseignement d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques » (désormais LEOS) sont de plus en plus nombreuses depuis une vingtaine d'années, en particulier dans certains pays et pour certaines langues (nous pensons bien sûr à l'ESP pour l'anglais et au FOS pour le français), cette notion d'enseignement d'une LEOS ne se retrouve pas partout dans le monde, que ce soit dans les dispositifs d'enseignement ou dans la littérature en didactique des langues. Son contenu semble également varier et ses limites définitives peuvent parfois être floues, sans parler de situations où cette notion n'existe même pas dans la langue du pays. Il peut donc être intéressant de s'interroger sur les raisons de l'émergence, ou de la non-émergence, de cette notion, à un moment donné, et dans un endroit donné, soit dans la littérature, soit dans les dispositifs d'enseignement. Les auteurs de la présente étude souhaitent ainsi mieux comprendre ces mécanismes, et les éléments de contexte qui peuvent interférer, en s'appuyant sur deux situations : l'allemand en France et le français en Chine.

Si le choix de ces deux langues et de ces deux pays a une part d'arbitraire, liée à la manière dont des équipes de recherche peuvent se constituer pour un projet ponctuel (comme c'est le cas avec cet article), il ne l'est pas complètement. Le point commun essentiel est que ces deux langues ne sont pas en position dominante dans ces deux pays – en l'occurrence, dans les deux situations présentées, comme dans beaucoup d'autres à travers le monde, c'est l'anglais qui est dominant – tout en occupant une place importante, bien que non identique. Effectivement, le français est de plus en plus enseigné en Chine ; ce développement concerne surtout le niveau universitaire et les écoles privées¹⁴, et assez peu les autres niveaux. Il ne vient néanmoins en aucun cas contester la place de l'anglais qui reste ultra-dominante (Bel, 2014 à paraître). Le français (et la France¹⁵) jouit d'une image très positive, comme le montrent de nombreuses études (Dai, 2010; Hu, 2006; Xie, 2008; Zhang, 2004; Zheng & al, 2003). Mais rien ne prouve qu'il y ait corrélation entre cette image positive du français et le développement soudain de son enseignement en Chine. La situation de l'allemand en France est différente. Cette langue est de moins en moins enseignée : baisse des effectifs, suppression de postes d'enseignants depuis une quinzaine d'années. D'après un enseignant d'allemand¹⁶, cette langue souffre aujourd'hui d'un problème d'image et de mode et serait concurrencée par l'anglais et l'espagnol, mais également par les

¹⁴ Centres privés de langues et Alliances françaises.

¹⁵ Le français et la France sont quasiment toujours liés, voire confondus, dans les articles écrits en Chine sur la situation du français dans ce pays.

¹⁶ Entretien avec un enseignant d'allemand de l'UTM (déc. 2012, durée : 46'). Nommé « Enseignant B », il enseigne dans la section d'allemand du département des langues étrangères depuis une vingtaine d'années et y dispense, entre autres, des cours d' « allemand philosophique » au niveau master.

langues orientales¹⁷. L'allemand jouit moins du prestige culturel, de l'image valorisante qu'il avait autrefois (et ce jusqu'aux années 1970 environ). Il a longtemps eu, en France, une image de rigueur (dans son enseignement et dans son évaluation) et joué le rôle de *distinction* à l'école. S'il est aujourd'hui nettement en recul, en particulier dans le secondaire (actuellement, seulement 15% des élèves français étudient l'allemand, contre 36% dans les années 70)¹⁸, son image de langue rigoureuse, difficile à apprendre et donc plutôt réservée aux bons élèves, ne semble pas beaucoup écornée, sans que ceci n'inverse pour autant la courbe des effectifs.

Nous nous intéressons donc à deux langues qui jouissent d'une image *relativement* positive mais qui doivent trouver leur place dans une mondialisation où l'anglais semble une évidence.

1.1. Problématique

Nous nous demandons s'il existe un terrain favorable au développement du français sur objectif spécifique en Chine et de l'allemand sur objectif spécifique en France : quels sont les facteurs favorisant et les facteurs bloquant ce développement ?

De manière plus générale, en considérant la place des langues de nos jours dans la mondialisation, nous souhaitons mieux comprendre le lien qui existe entre ces dispositifs de formations sur objectifs spécifiques et le positionnement de ces langues. Par exemple, la mise en place de ces types de formations s'intègre-t-elle dans une *stratégie de survie* pour des langues non dominantes et qui peuvent avoir, ou avoir eu, une image positive (le français *langue romantique* en Chine, l'allemand *langue rigoureuse* en France)?

1.2. Définitions

Nous empruntons à Mangiante et Parpette (2004) leur définition d'un enseignement d'une langue étrangère sur objectif spécifique, définition qui met d'emblée en avant le public concerné, ce qui montre bien qu'on est, avant tout, dans une situation de demande plutôt que d'offre : il s'agit d'un public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation dans la langue étrangère ou avec une formation à perfectionner, qui a des objectifs d'apprentissage bien précis, clairement identifiés et qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité. Nous reprenons ainsi la distinction qu'ils font entre français de spécialité (formation plus longue, générale, définie dans une logique de l'offre, etc.) et FOS. Le FOS implique une démarche bien spécifique, une véritable ingénierie de la formation : commande, analyse de besoins, collecte et analyse de données, enfin élaboration d'un dispositif pédagogique (et de matériel pédagogique) adapté, avec centration sur les besoins. Il faut noter que la mise en place d'un programme ou d'un cours « à la carte », nécessite de la part de l'enseignant une implication, une disponibilité et une adaptabilité à la situation d'apprentissage considérables (Mangiante & Parpette, 2004). Elaborer ce type de programmes nécessite également de la part des institutions « *la constitution d'une véritable cellule de ressources à la fois humaines, matérielles et documentaires* » (...), la mise en place d'un « *plan de formation continue axé sur la didactique du FOS* (...). Cette programmation suppose une pratique du travail en équipe associant d'une part plusieurs enseignants de FOS et, d'autre part, dans le cas de programmes installés dans des organismes de formation (universités, écoles bilingues par exemple), des enseignants de FOS et des enseignants de disciplines non linguistiques » (Mangiante & Parpette, 2004, p.146). Ces dispositifs de type LEOS s'adressent à des publics qui

¹⁷ Toujours selon cet enseignant, l'allemand se retrouve désormais en concurrence avec des langues plus exotiques, tels que le japonais par exemple (influence des mangas, profusion des restaurants japonais, etc.).

¹⁸ Source : <http://www.lexiophiles.com/francais/l%E2%80%99allemand-une-langue-rare-en-france>

doivent acquérir un « capital culturel et langagier » (Carras & al., 2007) : des savoirs et des savoir-faire qui leur permettront de faire face aux situations auxquelles ils seront bientôt confrontés. Si toutes les formations de type LEOS ont en commun une démarche de rapprochement entre des besoins précis et la formation mise en place, il faut remarquer que les publics, les contextes, les situations d'enseignement et donc les dispositifs mis en place peuvent être très variés.

1.3. Méthodologie

Dans les deux pays, nous avons analysé quelques dispositifs qui pourraient s'apparenter à une démarche LEOS. Nous avons également interrogé différents acteurs, impliqués dans l'enseignement de l'allemand et du français, sur leur compréhension de ce concept : leur degré de connaissance de ce concept, la définition qu'ils en donnent, les représentations qu'ils en ont, enfin le lien qu'ils établissent avec la langue qu'ils enseignent. En d'autres termes, comment et pourquoi ce concept est-il mobilisé ? Volontairement, les deux études ont été menées de manière séparée et sans coordination particulière quant à la manière de collecter et d'analyser les données, mais avec le même objectif de recherche : mieux comprendre les dispositifs en place mais aussi les représentations que les acteurs s'en font. Nous sommes donc dans une démarche qualitative et interprétative. Enfin, les éléments présentés ne sont pas forcément représentatifs de la Chine ou de la France, ou de la situation du français en Chine et de l'allemand en France. Ce sont des points de vues exprimés, à partir de certains éléments sélectionnés (et donc, comme toute sélection, contestables) mais également dans un positionnement précisé et revendiqué. Nous ne visons donc ni à l'exhaustivité, ni à la représentativité.

2.1. L'allemand à l'université du Mirail (UTM)

De par sa concurrence avec d'autres langues, l'enseignement de l'allemand semble aujourd'hui en stagnation, voire en légère baisse à l'université de Toulouse 2 Le Mirail (désormais, UTM). Afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique explicitée plus haut, nous avons recherché les divers dispositifs d'enseignement de l'allemand, au sein de cette université, qui pourraient s'apparenter à une démarche LEOS. De ce fait, nous avons analysé les programmes (licences et masters), les cours proposés et leurs contenus, et interrogés divers professeurs qui enseignent l'allemand (allemand général et spécialisé). Nous avons recherché les indices de la présence de formations d'Allemand sur Objectifs Spécifiques (désormais, AOS) et en nous heurtant d'emblée à un problème de langue : AOS n'existe pas en allemand ; le terme le plus proche est *Fachsprache*, qui se traduit littéralement par « langue de spécialité », voire d'une discipline enseignée.

A l'UTM, l'allemand est enseigné au sein de deux départements : celui des langues étrangères, section « Allemand » (orientation littérature et civilisation), et celui des Langues Etrangères Appliquées (désormais LEA) (orientation économie), aux niveaux licence et master. L'allemand y est enseigné sous diverses formes : cours dispensés relevant du thème, de la version, cours d'oral, d'écrit, de civilisation, etc. A première vue, à travers l'analyse des programmes, il est difficile de trouver une trace d'AOS. En revanche, des cours plus spécialisés tels que « Correspondance Commerciale », « Civilisation économique », ou encore de « Langue de spécialité » sont enseignés en licence LEA, langue allemande, ou encore dans certains masters. Le module de « Langue de spécialité » est donné en Licence 3 : il s'agit ici, d'une part, de la spécialité « Entreprise/Affaires/Environnement économique » au premier semestre, puis de celle de l'« Allemand juridique » au second semestre. Plusieurs masters¹⁹ ont des cours d'allemand des affaires et de la communication ou d'allemand des affaires,

¹⁹ M 2 Professionnel LEA 'stratégies juridiques du développement international', Master 'Affaires économiques internationales', Master 'commerce international'.

mais il s'agit davantage d'un enseignement d'allemand de spécialité. En revanche, le Master « Mundus »²⁰, qui regroupe des étudiants de tous horizons européens, propose des cours plus spécifiques tels que l'« allemand philosophique » et l'ISTHIA²¹ dispense des cours spécialisés, dans le cadre d'une formation en cinq ans (master). A la fin de leur cursus, les étudiants sont aptes à entrer directement sur le marché du travail, dans un domaine bien déterminé. Nous nous pencherons plus particulièrement sur les enseignements suivants du fait de la spécificité de la demande et du public : l'allemand philosophique (master « Mundus ») et l'allemand du tourisme, de l'hôtellerie et de l'alimentation (ISTHIA).

2.2. Confusion entre enseignement d'une langue de spécialité et LEOS

La frontière entre un enseignement de spécialité et un enseignement de type LEOS peut être poreuse. Cette confusion est perceptible, notamment lors des entretiens effectués avec les professeurs d'allemand de l'UTM, dont la plupart, parmi ceux interrogés, n'ont, jamais vraiment entendu parler d'AOS ou en ont une définition assez floue. Contrairement à la notion de FOS, qui se diffuse nettement de nos jours – ou, en tout cas, est plus couramment utilisée – cette notion est encore peu connue. Les enseignants interviewés nous ont fait part de leurs réflexions et points de vue. Les contenus et objectifs de leurs cours ont également été abordés et certains ont éprouvé de la difficulté à les situer dans l'un ou l'autre cadre.

Dans le cas de l'allemand philosophique, c'est le public qui a conditionné le cours puisqu'il a été créé, à l'origine, pour répondre à une demande de formation à l'épreuve de langue étrangère à l'agrégation de philosophie (la demande a donc été faite par le département de philosophie) et les cours étaient dispensés par moitié par un enseignant d'allemand et par un enseignant de philosophie. Après la réforme des universités, cet enseignement a perduré au niveau master. Ainsi, les étudiants suivent cette formation soit pour se préparer à l'agrégation, soit pour participer au master « Mundus ». On observe donc une diversité des attentes et des publics. Cette formation prépare les étudiants à l'agrégation mais pas de façon directe. Il y a certes une finalité mais elle n'est pas professionnelle dans l'immédiat ; elle le sera plus tard. Le principal obstacle est que les étudiants qui sont inscrits dans le master « Mundus » ont un niveau très varié allant du A1 au C1²² ce qui exige un enseignement quasiment « à la carte ». Les enseignants choisissent eux-mêmes le contenu des cours. Pour ce faire, ils s'orientent d'après les besoins et niveaux des étudiants. Pour créer les cours, ils choisissent des documents philosophiques relativement accessibles (documents accompagnés d'un mémento de grammaire). L'objectif de ce cours est d'amener les apprenants à une meilleure compréhension et à de plus amples connaissances en philosophie allemande. Il consiste, en 2 heures d'enseignement par semaine, à faire travailler les apprenants sur des textes de philosophie et de ce fait, à pratiquer la traduction et à faire des commentaires sur ces textes philosophiques. L'objectif est de développer leurs connaissances linguistiques (pas forcément à l'oral car ce n'est pas leur priorité) et de mener un travail sur des textes philosophiques. L'aspect vivant de la langue est ainsi quelque peu sacrifié. Ce cours d'allemand philosophique, uniquement axé sur la compréhension et avec un fort accent porté sur l'enseignement du lexique et de la grammaire, a des caractéristiques d'un cours sur objectifs universitaires (équivalent du FOU, Français sur Objectifs Universitaires) et d'un enseignement de spécialité en philosophie allemande.

²⁰ Le Master « Philosophies française et allemande dans l'espace européen » (ERASMUS MUNDUS) est une formation bilingue franco-allemande qui se déroule en deux ans.

²¹ Institut Supérieur de Tourisme, d'Hôtellerie et d'Alimentation, qui appartient à l'UTM.

²² Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Les cours dispensés à l'ISTHIA de l'UTM ont également attiré notre attention. Par rapport à la définition donnée en introduction, nous nous demandons si cette formation s'inscrit dans un enseignement sur OS ?

Formation en cinq ans, celle-ci permet aux étudiants de se spécialiser dans un domaine bien défini, tel le tourisme, l'hôtellerie ou l'alimentation. L'enseignante interviewée²³ y dispense des cours dans ces trois domaines, en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années, à raison de trois groupes par année²⁴. Les étudiants, pour la plupart, sont français. Ils choisissent l'ISTHIA parce qu'ils veulent être dans une école et, par là même, faire partie d'une « élite ». L'université exige qu'ils fassent de l'allemand : ils doivent prendre deux langues vivantes, la première étant obligatoirement l'anglais. Pour la seconde langue, ils font leur choix entre l'espagnol et l'allemand (ou, le FLE pour les étudiants étrangers). Les étudiants se destinent à des carrières dans le domaine de l'alimentaire (les restaurants, les hôpitaux, etc.), du tourisme et de l'hôtellerie de manière générale. Il s'agit souvent de personnes qui ont déjà travaillé et qui retournent à l'université, pour parfaire ou officialiser leur formation. Cette situation change beaucoup d'éléments concernant les critères qui caractérisent ce public, notamment au niveau de la motivation et de la maturité des étudiants. Pour élaborer au mieux le contenu de ces cours, l'enseignante fait un point sur les besoins des étudiants, puis tente de varier les sujets autour du tourisme, de l'alimentation et de l'hôtellerie, au sein d'un même cours. Le matériel pédagogique n'existant pas en allemand dans ce domaine, l'enseignante est obligée de le créer elle-même²⁵.

Selon cette enseignante, il semblerait que se développe un enseignement d'AOS à l'ISTHIA, tel que nous l'entendons. Cependant, il n'existe pas de demandes précises à l'origine de ces cours et la finalité de ces mêmes cours n'est pas de former les étudiants à un seul type de tâche, ni de métier. Il s'agit davantage d'une formation aux différentes tâches auxquelles ils pourraient être confrontés dans leur futur métier. La formation reçue semble davantage être de l'allemand de spécialité que sur OS.

A travers les exemples présentés, il est à remarquer que, d'une part, les formations en langue allemande sur OS, ne sont pas vraiment dispensées à l'UTM et que, d'autre part, une confusion règne toujours entre les caractéristiques d'un enseignement de spécialité et d'un enseignement basé sur de réels objectifs spécifiques.

2.3. Développement de l'AOS en université française?

D'après nos recherches et les discussions que nous avons eues avec les enseignants d'allemand, nous remarquons que les formations d'AOS se font rares à l'UTM. En effet, il n'y a pas forcément de demandes spécifiques, émanant d'un public bien précis, à l'origine de ces cours. Il s'agit ici davantage d'une offre proposée à un public large et plus divers. Il existe aussi une grande diversité dans les attentes des étudiants.

Les entretiens effectués montrent que les points de vue, concernant le développement futur de ce genre de formation sur OS, sont assez mitigés, et il semble bien que le débat dépasse le seul cadre de la didactique des langues pour toucher aux missions mêmes de l'université. Les enseignants interrogés ont une représentation bien précise du métier d'enseignant d'université. Pour certains d'entre eux, ces formations ne seraient absolument pas adaptées à l'université (ce n'est pas sa vocation première ; sa

²³ Entretien avec une enseignante allemande d'allemand de l'UTM (janv. 2013, durée : 44'). Nommée 'Enseignant D', elle enseigne à l'ISTHIA de l'UTM. Elle travaille à Toulouse depuis environ 16 mois et est enseignante depuis une quinzaine d'années, avec des interruptions car elle a également été guide, interprète et traductrice. Elle a donc un parcours varié et complet avec des points d'ancrage sur le terrain.

²⁴ Le niveau en 1^{ère} année est assez faible (A1.1) et celui de 3^{ème} année, correspond environ au niveau B2.

²⁵ Cours créés à partir de documents authentiques ou semi-authentiques, récoltés sur le web, dans des revues et sur des chaînes de télévision (extraits de films, émissions, etc.). La méthodologie utilisée est l'Approche Communicative, mais avec une grammaire assez explicite car selon elle, « *ils en ont besoin* ».

formation est davantage généralisante, etc.), mais d'autres pensent que ce pourrait être un projet intéressant, réaliste et très adapté au contexte actuel de mondialisation, notamment dans les filières LEA. Pour d'autres, l'AOS n'est pas développé à l'UTM et, de manière générale, en France, pour diverses raisons dont la principale est que les étudiants qui souhaitent se spécialiser très tôt choisissent, la plupart du temps, directement la filière IUT (Institut Universitaire de Technologie), la formation dispensée à l'université étant perçue comme trop académique. Les études universitaires proposent une formation plutôt large et les élèves ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire dès la première année à l'université. Selon un des enseignants²⁶, à l'université, une réflexion a lieu sur la potentielle mise en place de ce type de formations destinées à des professionnels. Mais, les contraintes sont importantes : horaires (probablement des cours du soir), rapport au public, etc. On sort du cadre universitaire et de son fonctionnement initial : *« Il faudrait que ce soit acté par l'université et rappelons que ce type de formations entraîne beaucoup de contraintes »*²⁷.

Des réflexions actuelles ont cours entre les décideurs et enseignants du département d'allemand et selon une enseignante allemande d'allemand²⁸ : *« Il y a donc des choses à faire urgemment ! (...) Je suis d'accord, ça devrait exister ; si on ne change pas tout ça, assez rapidement et qu'on ne mette pas en place une politique commune, ça pourrait aller très mal ! »* Selon elle, l'AOS existe pour des publics professionnels d'autant plus que l'allemand tente à se raréfier et que, par contre, les besoins ne diminuent pas. Les écoles de langues privées dispenseraient davantage ce type de formation. D'ailleurs, selon un des enseignants d'allemand²⁹, ce type de formation ne se fait pas *« tout simplement car c'est une question de concurrence. Le cours sur objectifs spécifiques tel que je le comprends, n'est pas universitaire. Il semble que ce ne soit pas la vocation traditionnelle des enseignements de langue en université »*. Selon lui, il serait possible de le faire, mais, satisfaire un besoin précis de la vie professionnelle, une réalité pratique d'un métier, n'est pas la vocation première de l'université. Mettre en place des formations de ce type serait, d'après une enseignante d'allemand³⁰, davantage le rôle des entreprises. D'après elle, *« Il semblerait que les entreprises qui recrutent préféreraient embaucher une personne qui aurait un bagage langagier et culturel. Ce n'est que par la suite, que l'entreprise enverrait leur employé se former pour une tâche ou un poste bien particulier. On serait alors dans ce cas, réellement dans un enseignement sur objectifs spécifiques. A l'université ce n'est pas le cas »*.

Développer ce type de formation à l'université pourrait-elle être, une sorte de « stratégie de survie », pour attirer de nouveaux étudiants et redonner un élan à l'enseignement de l'allemand ? Si oui, aurait-on affaire à un dispositif AOS ou d'allemand de spécialité ? Mettre en place un enseignement AOS enthousiasme certains enseignants³¹ : *« Oui, c'est très utile et c'est également essentiel. On le voit en LEA : il existe des cours qui préparent à des stages en entreprise, des cours de professionnalisation, ce sont des cours très ciblés (...). Oui, je pense que ça pourrait*

²⁶ Enseignant B

²⁷ Enseignant B

²⁸ Entretien avec une enseignante d'allemand de l'UTM (déc. 2012, durée : 29'). Nommée « Enseignant A », elle est Maître de Conférences et travaille dans les deux départements où l'allemand est dispensé : celui des langues étrangères (LLCE), où elle enseigne en 1^{re}, 2^e et 3^e années des cours de grammaire, de thème, de linguistique et des cours de langue plus généraux, et en LEA où elle dispense des cours d'allemand (1^{re} année).

²⁹ Enseignant B

³⁰ Enseignant D

³¹ Entretien avec une enseignante d'allemand de l'UTM (déc. 2012, durée de 24'29). Nommée « Enseignant C », elle enseigne dans la section d'allemand (section des langues étrangères/LLCE) de l'UTM et en LEA, depuis une dizaine d'années. Elle y dispense, entre autres, des cours d'« allemand philosophique » au niveau master, depuis une année.

être intéressant. Mais en relation avec un master très professionnalisant avec des cours beaucoup plus ciblés ». Une autre enseignante ajoute³² : « *Je pense que s'il y a des demandes en allemand (ou il n'y a quand même pas foule !), si on peut répondre à des demandes spécifiques, je pense qu'on pourrait le faire* » (...) « *je pense que s'il y a une demande précise pour un projet, de la part des apprenants, oui absolument, tout à fait. Il faut diversifier : plus on a une offre diversifiée plus on rayonne, c'est évident* ». Ces pistes à développer laissent quand même perplexes certains des enseignants³³ et les amènent à une réflexion telle que : « *Un enseignement de langue sur objectifs spécifiques peut se faire après quand les gens sont déjà dans l'entreprise. C'est trop ponctuel et ciblé. Moi je verrai davantage quelque chose de plurilingue allemand-anglais, parce que même les gens qui sont très forts en allemand vont beaucoup gérer en anglais dans le monde des entreprises. L'allemand est un atout spécifique mais miser là-dessus pour attirer plus de monde, non, je ne pense pas. Je verrai plus le dynamisme avec l'anglais ou même le chinois aujourd'hui !* » Les points de vue restent aussi mitigés et les enseignants³⁴ s'interrogent sur les réelles futures opportunités de carrière : « *Cette offre pourrait plaire aux étudiants. En effet, dès que l'enseignement devient concret, ils apprécient de plus en plus. Mais le problème reste le même, vers quoi vont-ils se destiner concrètement à la fin de leurs études ? Il n'y a, à ce moment-là, que peu de certitudes* ». Une discussion en LEA sur la partie didactique et pédagogique est en cours concernant des améliorations et évolutions, de manière générale. Il semble qu'il soit difficile de dispenser un enseignement sur objectif spécifique dans les trois premières années car la formation doit être assez ouverte et globale (surtout en première année). En revanche, dès la 3^{ème} année, il est à constater une forte demande de traduction et d'interprétariat. Ce pourrait être une offre à développer dès la 2^{ème} année, car, dans ce cas, il s'agit d'un savoir-faire particulier, lié à l'émergence d'un projet professionnel concret. Ainsi, ce type de formations pourrait trouver sa place dans le cadre de l'université.

2.4. Conclusion

Le travail de recherche d'indices sur la présence d'AOS mené à l'UTM, mériterait d'être enrichi. Afin de compléter l'enquête de terrain et d'avoir une vision plus large et donc plus riche de la problématique actuelle de l'AOS en France, il serait intéressant de voir si ce type de formations se développe dans les écoles ou centres de langues privés mais également de sonder les entreprises quant à leurs besoins et demandes de formations en AOS. Cette recherche limitée au cadre de l'UTM a mis en valeur le fait qu'il n'existe pas de réelles formations de ce type : il n'y a ni demande/commande explicite de formation précise, pour un public spécifique, ni démarche ou dispositif précis mis en place par rapport aux besoins analysés. Les formations proposées sont davantage de l'allemand de spécialité avec, pour certaines, des éléments d'un enseignement sur objectifs universitaires. De plus, la mise en place de ce type de formations se heurte à la question du rôle social des universités ainsi qu'à la capacité de celles-ci à les mettre en place.

3.1. Présentation du corpus

Pour la partie chinoise, plusieurs programmes qui pourraient, a priori, ressembler à un dispositif FOS, ont été sélectionnés et étudiés, soit directement soit indirectement : l'Institut franco-chinois de l'énergie nucléaire (Université Sun Yat-sen, campus de Zhuhai) qui a fait l'objet d'une analyse approfondie (entrevues avec la responsable et des enseignants, observations de classes, analyse de matériel pédagogique...); deux autres instituts, analysés de manière moins détaillée : l'Institut Sino-Européen

³² Enseignant A

³³ Enseignant A

³⁴ Enseignant D

d'ingénierie de l'Aviation de Tianjin³⁵ (entrevue avec l'ancienne responsable pour le français) et l'Institut franco-chinois du tourisme de l'Université de Canton dans le cadre d'une collaboration avec les Universités de Nice et d'Angers (entrevue avec deux anciens enseignants) ; enfin, quelques programmes analysés de manière indirecte, soit par entrevue (avec un ancien enseignant dans le cas de l'Alliance française de Canton), soit à travers la littérature existante (programmes présentés dans le numéro 3 de *Synergies Chine* portant sur le FOS³⁶). Dans tous ces programmes, les étudiants ne sont pas des étudiants de français. A Zhuhai et Tianjin, ce sont des élèves ingénieurs ; à Canton, leur spécialité est le tourisme. A l'Alliance française, le public est très varié, et composé d'étudiants et de jeunes professionnels.

3.2. Du français sur objectifs universitaires

Dans les dispositifs observés à Zhuhai et à Tianjin³⁷, il ne s'agit pas de français de spécialité, contrairement à ce que l'on pourrait croire de prime abord. Ces dispositifs ont toutes les caractéristiques du français sur objectifs universitaires : une formation très finalisée, dont le contenu a été défini pour un public particulier pour des besoins spécifiques qui ont été analysés. L'objectif, clairement identifié et formulé, est de préparer les étudiants à suivre, en classe préparatoire et en école d'ingénieur, des cours de mathématiques et de physique de haut niveau « à la française³⁸ », donnés par des professeurs français. Ces deux dispositifs ont été mis en place en suivant le schéma décrit par Parpette (2001), dans son sens linéaire : une analyse de besoins, clé de voûte de tout dispositif LEOS, a été menée de manière systématique (avec collecte et traitement de données), en amont ou dès l'ouverture du programme, par des enseignants ayant déjà exercé dans les types de classes concernés. De plus, le lien fort (et exigeant) entre analyse des besoins et élaboration des activités pédagogiques a bel et bien été fait, avec, dans les deux cas, un ajustement un an plus tard. Les activités peuvent, par exemple, avoir pour but d'être capable de lire, comprendre, écrire des énoncés ou encore de faire une démonstration et présenter un résultat ou, pour prendre l'exemple d'une discipline en particulier, maîtriser le vocabulaire de la localisation, de la géométrie et du repérage dans l'espace (pour les cours de physique). Ces compétences, travaillées dans les cours de FOU, sont précédés d'une préparation linguistique dans le cours de français général, ce qui demande une progression en parallèle assez rigoureuse, rendue possible uniquement par une collaboration poussée et suivie entre les équipes. Tout cela est complété, à Zhuhai, par des activités en ligne sur une plateforme créée par les enseignants eux-mêmes. Il faut ajouter que la juxtaposition de ces deux cours crée des catégories ; les étudiants se retrouvent face à deux types de français (deux types de discours ?). Ces références sont d'ailleurs souvent faites en cours, par les enseignants eux-mêmes : « en français général, on dit comme cela mais en FOS, c'est différent ». Enfin, les cours de FOU sont progressivement remplacés, en deuxième et troisième années, par les cours de mathématiques et sciences-physiques.

L'Institut franco-chinois du tourisme de Canton n'a pas appliqué le même modèle. Les étudiants suivent majoritairement des cours de français général. En complément, ils ont des cours de français du tourisme (avec le manuel *tourisme.com*), largement axé sur le vocabulaire avec quelques simulations en complément. Il s'agit de cours de français de spécialité. Pourtant, en 4^e année, ils doivent également suivre des cours de tourisme donnés par des professeurs français des universités partenaires. L'objectif est

³⁵ Connu sous le sigle anglophone: SIAE-GEA (Groupe des écoles aéronautiques). Partenariat entre l'Université de l'Aviation Civile de Chine (CAUC) et les 3 grandes écoles aéronautiques françaises: ENAC, ISAE et ENSMA.

³⁶ Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques (2008).

³⁷ L'Ecole Centrale Pékin pourrait ajouter à cette liste car le profil est assez proche de ce qui s'est fait à Tianjin et à Zhuhai.

³⁸ Une des enseignantes interrogées

donc le même que dans les deux cas précédents, mais la voie choisie très différente. Les enseignants de Canton interrogés se plaignent beaucoup de problèmes de motivation chez les étudiants, liés, selon eux, à un enseignement trop classique, et trop peu tourné vers le communicatif et le monde professionnel.

3.3. D'autres cas de figure

Les Alliances françaises reçoivent parfois des commandes d'entreprises. C'est le cas de celle de Canton où j'ai pu interroger un enseignant qui avait été en charge de ces cours. Nous avons en particulier parlé des cours donnés aux employés d'Air France et à ceux de la Mission économique de Canton, car, selon cet enseignant, ils sont assez représentatifs de ce qui se fait. Dans les deux cas, la commande était assez vague (améliorer le niveau de français des employés chinois – dont la plupart avait un niveau déjà avancé –, prendre des exemples de leur expérience sur le terrain). Il est intéressant de noter que ni l'Alliance française ni les entreprises en question ne voyaient l'intérêt de préciser la commande et de mettre des moyens pour analyser les besoins avec précision, sans parler d'aller sur le terrain pour observer les situations professionnelles en question. Il y avait donc une demande de FOS sans compréhension des enjeux. Les cours mis en place ont donc été inadaptés, ce qui ne manqua pas de provoquer un certain mécontentement, tout au moins au début, avant qu'un réajustement s'opère de la manière suivante : offrir un cours de FLE (avec un manuel de FLE), mais en prenant des exemples dans un domaine différent chaque semaine. Une analyse succincte des besoins (quelle situation professionnelle maîtriser ?) a, en fait, été menée, de manière intuitive, par l'enseignant, en collaboration avec les apprenants eux-mêmes, au fil du déroulé du cours. Ainsi plusieurs situations professionnelles à maîtriser ont-elles été, au final, identifiées et travaillées : pour les employés d'Air-France : dans le domaine de la relation-clients (particuliers et entreprises) ; pour ceux de la Mission économique : méthodologie professionnelle (à l'oral et à l'écrit : le compte rendu de réunion, la présentation PPT, la lettre d'échéance pour les clients...); amélioration du vocabulaire professionnel selon les domaines professionnels respectifs (alimentation et santé, techniques...) de chaque employé. On a donc un cours qui relevait en partie du français de spécialité, avec quelques éléments d'un dispositif FOS.

Enfin, plusieurs programmes ont existé dans les années 2000, dans le cadre de la coopération bilatérale entre la France et la Chine : « 100 juges chinois », « 100 architectes chinois », « 30 juges chinois » (MARTIN, 2008). Un autre dispositif, ponctuel et uniquement chinois, a également existé : la formation des bénévoles pour les Jeux olympiques (ci-après JO) de Pékin (CHEN, 2008).

Dans les trois premiers cas, il « ne s'agit pas d'une demande spontanée de formation (...) mais plutôt d'un besoin suscité par la politique de coopération franco-chinoise » (Martin, 2008, p. 116). Une « identification [plus qu'une analyse] des besoins [pour le programme 100 architectes] s'est faite grâce à une urbaniste française qui avait en charge la pratique professionnelle en français » (Martin, 2008, p. 117). Une analyse assez poussée des besoins semble avoir été menée pour le programme des bénévoles des JO (en plus des compétences linguistiques, on exigeait d'eux des compétences professionnelles et des connaissances nombreuses et variées sur le sport, sur les JO, sur la culture et l'histoire chinoises, sur la culture des pays accueillis...) débouchant sur la création d'un cours (essentiellement en auto-apprentissage) et de matériel pédagogique.

Pour ces quatre exemples, on note que le public n'était ni scolaire ni universitaire. Il s'agissait de professionnels déjà en exercice. Les cours ont été donnés par des universités ou par l'Alliance française, selon les cas. Enfin, même s'il s'agissait de faire du sur-mesure, le modèle retenu a été, dans les quatre cas, le même : une

juxtaposition, parfois très inégale³⁹, d'un cours de français général et d'un cours dit de FOS, mais qui, en réalité, s'est davantage rapproché d'un cours de français de spécialité.

3.4. Caractéristiques des dispositifs analysés

Dans les programmes présentés ci-dessus, on retrouve beaucoup de caractéristiques typiques de programmes FOS, à commencer par la lourdeur de tels dispositifs et l'importance de la communication avec l'institution – parvenir à convaincre ses responsables du bien-fondé d'une telle démarche – et entre les équipes. Ce point est essentiel, comme le rappellent plusieurs des enseignants interrogés ; c'est également le cœur du propos de Xu, dans son article où elle présente l'expérience menée entre plusieurs universités chinoises et Paris Tech (XU, 2008). Cette communication se complique d'autant plus quand des partenaires de différents pays sont impliqués. J'ai pu noter dans ces structures binationales des tensions, plus ou moins vives, par rapport à ce type de dispositif et à leur nécessité, tensions qui semblent liées à des conceptions et à des enjeux différents. A ma connaissance, les programmes FOS n'existent pas dans des structures uniquement chinoises, ce qui ne manque pas d'interroger. Est-ce parce qu'elles n'existent réellement pas ? Ou est-ce parce que les acteurs impliqués ne communiquent pas sur ce sujet ? Dans les instituts de coopération analysés, « ce n'est pas la partie chinoise qui réclame du FOS, c'est plutôt la partie française qui le souhaite⁴⁰ ». De plus, une démarche FOS décrite par un chercheur chinois est plutôt rare. Ce sont donc, au final, surtout les enseignants, chercheurs et responsables étrangers qui en parlent.

On retrouve aussi les écueils des dispositifs FOS. A l'Alliance française de Canton, l'enseignant se retrouve seul à devoir honorer une commande, sans moyen particulier. Son école est peu habituée à gérer des demandes de ce type et elle ne voit pas la nécessité de faire préciser la commande. De plus, en Chine comme ailleurs, les dispositifs FOS ne s'intègrent pas toujours très bien dans les institutions existantes qui n'ont ni la souplesse ni les moyens nécessaires (heures de travail non reconnues à leur juste valeur, financièrement et en termes de promotion).

La question des contenus est également un défi à relever et elle est soulignée par plusieurs, le risque étant de réduire le cours de FOS à un simple apprentissage de listes de vocabulaire, soit par manque de temps, soit à cause d'une analyse de besoins négligée. A Zhuhai et à Tianjin, les équipes essaient vraiment d'aller au-delà, en prenant en compte une véritable dimension interculturelle. Par exemple, des différences ont été identifiées et intégrées dans les cours, la plus notable étant une « manière chinoise » d'enseigner les mathématiques (« plus centrée sur le résultat ») opposée à une « manière française » (« plus centrée sur la démonstration⁴¹ »).

3.5. Le FOS : un usage abusif d'une expression importée

Dans les discours tenus sur le FOS en Chine (comme j'ai pu le constater dans les articles de *Synergies Chine*⁴²), on remarque un usage plutôt abusif d'une expression souvent définie de manière floue. Cela semble davantage correspondre à une forme de français *appliqué* (un enseignement *pratique*) plutôt que constituer une véritable démarche ou être une réponse à une commande. Il est remarquable de constater que ce dernier mot (*commande*) est presque complètement absent du numéro 3 de *Synergies*

³⁹ A titre d'exemple, pour le programme « 100 juges chinois »: 500 heures de français général et 30 heures de français du droit.

⁴⁰ Une responsable interrogée

⁴¹ Enseignants et responsables interrogés à Zhuhai et à Tianjin

⁴² Essentiellement le numéro 3 (2008) + un article de Fu Rong dans le numéro 1 (2006) Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle

Chine, portant pourtant sur le FOS. Et pour cause, on y parle davantage de cours de FOS (venant s'ajouter à une série d'autres cours) que de véritable dispositif. Ce qui est présenté semble davantage relever du français de spécialité. De plus, il est intéressant de noter qu'à aucun moment il n'a été envisagé, par les acteurs impliqués dans les différents programmes présentés plus haut, de ne mettre en place que du FOS. Ne pas programmer un cours de français général n'a jamais été une option.

Aussi, cela interroge-t-il sur les conceptions du FOS circulant en Chine dans les milieux didactiques. Certes, il existe une confusion terminologique où *spécialité de français*, expression qui ressemble à *français de spécialité*, désigne un cursus universitaire de 1^{er} cycle de quatre ans, équivalent en France à la licence (les étudiants ont comme spécialité universitaire le français). Pour éviter cette confusion, l'acronyme FOS a tendance à être utilisé à la place de français de spécialité. Ce qui pourrait en partie expliquer ce succès du FOS, dans les discours plus que dans la réalité. Plusieurs observations peuvent néanmoins venir compléter cette remarque.

La première est que les programmes FOS sont plutôt récents, datant surtout des années 2000 (Xu, 2008, p. 109). Ce concept a été importé : « (...) des notions telles que le français fonctionnel, le FLE de spécialité ou le FOS se sont cependant rapidement répandues en milieu institutionnel chinois de l'enseignement du français par le canal de l'Ambassade de France en Chine, plus particulièrement par ses attachés linguistiques » (Fu, 2005, p. 33). Le Service culturel de l'Ambassade de France en Chine est effectivement un grand producteur de formations et de discours en didactique des langues, dans le cadre de la politique linguistique de la France en Chine.

Une deuxième observation peut être faite concernant les catégories 'FLE', 'FLS', 'FOS', 'FOU'. Courantes de nos jours dans les discours en didactique des langues, un peu partout dans le monde (même si elles sont discutées ou contestées), ces catégories viennent en Chine se télescoper avec une autre catégorisation : celle des cours théoriques et des cours pratiques. Ils existent dans tous les curriculums et programmes (pas seulement de langues). Les premiers sont prestigieux et confiés à des professeurs expérimentés, ils bénéficient généralement du double de crédits ; au contraire, les cours pratiques sont confiés aux jeunes enseignants. Enseigner un français trop près du monde professionnel, avec des finalités pratiques, renvoie ainsi à la deuxième catégorie. Fu présente bien ces tensions et le peu d'intérêt que les enseignants ont à s'investir dans des cours qui ne leur apporteront pas grand-chose, en termes de reconnaissance et de promotion (Fu, 2008, p. 43).

Une troisième observation consiste à se demander dans quelle mesure le FOS ne constitue pas une échappatoire au blocage curriculaire actuel. Le programme national, rédigé en deux temps⁴³ et à l'époque de la pré-massification de l'enseignement supérieur chinois, tout comme le mode et le contenu de l'évaluation⁴⁴, est de moins en moins adapté aux réalités contemporaines et à la diversification croissante des publics étudiants spécialistes de français. Cette uniformité curriculaire, imposée d'en haut – le programme national reste le même partout et pour tous – rend difficile toute initiative locale : les curriculums des universités suivent ce programme à la lettre, sans s'adapter au contexte local et aux besoins de leurs étudiants ainsi qu'à leur niveau. Pour compenser, les universités n'hésitent pas à mettre en place des cours de français de spécialité (français des affaires, français du tourisme...), qui pourront à l'occasion hériter du qualificatif de FOS. Il faut dire que la demande sociale va en ce sens. Depuis les années 1980, et surtout 1990, il y a un besoin de langues étrangères en Chine, afin de réaliser l'interface avec le reste du monde. Ces étudiants et

⁴³ Il a été rédigé en 1988 mais la partie du cycle de perfectionnement (les 3^e et 4^e années) a été réécrite en 1997.

⁴⁴ Nationale avec les examens TFS4 et TFS 8, qui ont une énorme influence sur les évaluations locales, organisés dans les universités à chaque fin de semestre.

professionnels, locuteurs de langue étrangère, ont besoin de connaissances dans d'autres champs que linguistiques. C'est le sens de la directive de 1999 encourageant les universités à intégrer les langues dans des dispositifs plus larges, sur le modèle LE + autre spécialité⁴⁵ (Fu, 2005).

La dernière observation est de dire que le FOS dérange, d'abord les institutions, qui n'ont pas la souplesse nécessaire, mais aussi parce qu'il vient toucher à la conception de ce qu'est apprendre une langue. Or, une idée très répandue en Chine (même si cela ne constitue en rien une spécificité chinoise) est qu'apprendre une langue, c'est tout apprendre. On le voit très clairement dans les formations de français comme deuxième langue étrangère : les cours et le matériel pédagogique sont largement calqués sur ceux des cours des étudiants dont le français est la spécialité étudiée. Or la situation n'est pas la même puisque la formation se limite à trois semestres (Fu, 2005) et les objectifs sont très différents. Le FOS dérange aussi parce qu'il vient toucher au cœur de la mission des universités. Dans un paysage universitaire chinois en pleine transformation (Bel, 2013 à paraître), les débats sur la professionnalisation des formations universitaires, que l'on retrouve dans bien des pays (en France par exemple), se retrouvent, en Chine, dans ces débats sur la place du FOS et plus généralement du français professionnel à l'université.

3.6. FOS et place du français en Chine ou de l'utilité du FOS

En poussant la réflexion plus loin, on se rend compte également que ce qui est en jeu est le prestige du français. Pour un enseignant universitaire de langue, enseigner le français donne un surplus de reconnaissance. Ne vaudrait-il pas mieux continuer à profiter de cette image du français, langue des arts et des lettres, avec une réputation très positive, et que beaucoup d'universités prestigieuses ont intérêt à colporter ? Cette ambivalence dans le discours sur le français se retrouve aussi du côté de l'Ambassade de France en Chine, discours qui a évolué, car l'image, très largement positive de la langue française s'est finalement retournée contre elle: langue pas ou peu adaptée (voire pire : inutile) au monde des entreprises et des affaires (Xia, 2010, pp. 90-91).

Même si la réalité occidentale et européenne du FOS semble assez fantasmée, force est de constater que la demande de formations de type LEOS en Chine est très faible. Que ce soit dans la littérature consultée pour la rédaction de cet article, par les entrevues effectuées, ou par mes six années de présence en Chine, je peux constater que ces types de programmes sont quasi inexistantes. La demande des entreprises semble faible, plus portée à améliorer le niveau d'anglais de leurs employés (y compris dans les entreprises françaises) que le niveau de langue de leur pays d'origine, ce qui vient confirmer le constat fait par Martin il y a cinq ans « il n'existe pas à notre connaissance de demandes expressément formulées de la part des entreprises (...) chinoises » (Martin, 2008, p. 116).

Au-delà du cas chinois, cela interroge sur la place du FOS dans les discours didactiques contemporains, en lien avec la mondialisation : le français (ou d'autres langues) serait nécessaire aux entreprises, du fait de la multiplication des échanges économiques et l'ouverture croissante des pays. Or les entreprises semblent, en Chine, faire un autre choix, en passant par l'anglais (même appauvri). Ces questions mériteraient d'être traitées de manière approfondie en Chine, en particulier par des enquêtes auprès des entreprises mais également dans le monde de l'ESP.

⁴⁵ Souvent, en fait, une spécialité liée au monde des affaires.

3.7. Conclusion

On constate d'abord une dénaturation du sens de l'expression FOS, utilisée trop souvent pour tout et partout. C'est une expression qui doit encore trouver sa place et son sens en Chine. De plus, elle est ambivalente : empreinte de modernité, comme toutes les idées en didactique des langues qui viennent de l'Occident⁴⁶, elle renvoie du côté des cours pratiques ou appliqués. Enfin, elle reste pour l'instant assez extérieure à la réalité chinoise.

Les limites de cette étude sont importantes. Il faudrait tout d'abord pouvoir mieux connaître les littératures allemande et chinoise (ndlr : en allemand et en chinois) sur les dispositifs LEOS. De plus, ces derniers étant largement centrés sur les demandes des entreprises, une enquête sur ce terrain pourrait être éclairante. Enfin, par rapport à l'anglais, il serait intéressant de mieux connaître la réalité des formations ESP, particulièrement en Chine.

L'objectif de départ était de débusquer les facteurs favorisant et les facteurs bloquant le développement de formation de type LEOS. Quelques mois et deux études plus tard, on découvre que la situation est bien plus complexe que nous l'avions d'abord imaginée. Dans les deux situations étudiées, on remarque que les dispositifs de type LEOS sont rares, comme semblent l'être également les commandes. On pourrait donc conclure que, pour que des formations de type LEOS se développent, il faudrait qu'il y ait d'un côté une demande, et de l'autre des institutions suffisamment souples pour être capables d'y répondre. On remarque néanmoins qu'il y a d'autres enjeux, car les dispositifs de LEOS renvoient aussi à l'image des langues et aux représentations que les acteurs en ont.

L'autre question que nous nous étions posée était de savoir si le FOS pouvait être une stratégie de survie pour le français, ni plus ni moins (mais plutôt moins) distancé comme toutes les autres langues étrangères en Chine, par l'anglais ? Ou l'AOS pour l'allemand en France ? Là encore, question délicate qui renvoie à une autre question : qui souhaiterait une telle stratégie ? Les enseignants connaissent mal ces dispositifs et ne veulent pas forcément les mettre en place. Quant aux entreprises, elles n'ont pas vocation à faire la promotion d'une langue (sauf s'il y a un bénéfice avantageux) et ont un comportement plutôt pragmatique. Concernant les politiques linguistiques nationales, la situation est trop complexe pour qu'une réponse soit apportée ici.

Pour finir, nous pouvons dire qu'avec cet article, nous avons posé la question de l'espace didactique (et donc des références) des enseignants de langues. Un enseignant d'allemand de l'Université de Toulouse va-t-il puiser ses références en didactique des langues étrangères, dans la littérature allemande, française, autre, par exemple anglo-saxonne ? Sa structure de référence⁴⁷ est-elle la France, l'Allemagne ? Ne s'intéresse-t-il qu'au cas de l'allemand ou également au FLE ou à d'autres langues ? La même question peut être posée pour des enseignants chinois de français. Ce qui renvoie à une autre question, qui dépasse les cas français et chinois : les dispositifs de type LEOS existent-ils davantage dans la réalité ou dans les discours des didacticiens des langues ?

Références

Bel, D., 2014 (à paraître), « Rapport sur la langue française en Chine », *La langue française dans le monde*, Organisation internationale de la francophonie, Paris : Hachette.

⁴⁶ Voir à ce propos la manière dont le CECR est repris, traduit, cité comme référence, voire modèle, dans les articles et les colloques en Chine.

⁴⁷ Le système éducatif, les institutions, les traditions, etc.

- Bel, D., 2013, (à paraître), « L'université de classe mondiale : Le cas chinois, une vision systémique, Breton, G., Laforest, M. (Ed.), *Travaux du Groupe de travail sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur*.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. et Szilagyi, E., 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris : CLE international.
- Castellotti, V. et Moore, D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIème siècle ? », Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Raha, S. (Ed.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des archives contemporaines, 197-218.
- Dai, D., 2010, *La francophonie en Chine (1850-2000)*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne nouvelle (Paris 3), Université des langues étrangères de Beijing.
- Drouère, M., Porcher, L., Cheval, M. & al., 2003, Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 14.
- Fu, R., 2005, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine* (1), 27-39.
- Fu, R., 2008, « Le français général face au FOS en milieu institutionnel chinois de langue », *Synergies Chine* (3).
- Hu, Y., 2006, « Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? », *Synergies Chine*, 1.
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs Spécifiques en langues étrangères*, Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Martin, E., 2008, « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : Demande institutionnelle et coopération franco-chinoise », *Synergies Chine*(3), 110-119.
- Mombert, M., 2005, *L'enseignement de l'allemand, XIX, XXIème siècle*, INRP, Service de l'éducation.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.
- Parpette, C., 2001, « Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche », Paper presented at the *Les langues de spécialité*, Plzen, Université de Bohême de l'ouest.
- Richer, J.-J., 2008, « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? », *Synergie Chine* n°3, 15-30.
- Richer, J.-J., 2008, « Le FOS : une didactique du langage et de l'action », *Points communs : la revue du français à visée professionnelle*, n° 34, 7-10.
- Xia, M., 2010, *Attractivité, territoires et langues : Le cas du français. Enquête auprès d'étudiants de Shanghai et de Hefei (Anhui)*, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.
- Xie, Y., 2008, *Représentations de la France et des Français, trajectoires et construction d'une compétence interculturelle en contexte sino-français*, Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Xu, Y., 2008, « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine: l'importance de la mise en place d'une interaction entre les parties impliquées dans un cours », *Synergies Chine*(3).
- Zhang, C., 2004, *Etude des représentations qu'ont de la France des apprenants chinois (monolingues et bilingues chinois-anglais)*, Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

Zheng, L., Desjeux, D., Boisard, A.-S. et Cao, Y., 2003, Comment les Chinois voient les Européens : essai sur les représentations et les valeurs des Chinois, Paris: Presses universitaires de France.

Anne Jeannin, Universität Friedrich Schiller d'Iéna (Allemagne).

Le français juridique dans les universités allemandes : état des lieux

On peut dire du périmètre du français juridique dans les universités allemandes qu'il est assez restreint. Les universités allemandes ayant en leur sein une faculté de droit ne proposent pas toutes un enseignement de français juridique. Le français juridique est enseigné :

- soit dans les facultés de droit par des juristes français ou allemands en langue française et l'on pourrait plutôt parler de droit français, c'est-à-dire de cours sur la matière juridique française dispensé en langue française (droit en français), car le contenu juridique prime sur l'étude de la langue même si celle-ci est naturellement présente, par exemple sous forme de listes de termes;
- ou bien dans les centres de langues des universités (*Sprachenzentren*) où le contenu reste très important mais exploité dans le cadre d'un cours de langue où les 4 compétences de langue sont prises en compte et où d'autres types de documents sont utilisés que les seuls textes juridiques (articles de journaux, reportages, documents audio...). Le paysage du français juridique en Allemagne n'est pas seulement restreint, il est aussi disparate. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux acteurs de l'enseignement-apprentissage du français juridique dans les universités allemandes: Qui sont ces étudiants allemands qui étudient le français juridique et qui sont les professeurs qui l'enseignent? De quels manuels d'introduction au français juridique disposons-nous en Allemagne? Quels contenus sont proposés et à quels niveaux du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECR)? Après cet état des lieux, nous nous proposons de comparer des sujets d'examens écrits en français du droit au centre de langue de l'université de Bayreuth et en droit français à la faculté de droit de Jena issus d'un corpus constitué d'examens de droit français en langue française et de français du droit.

L'enseignement du français juridique dans les universités allemandes n'est pas une évidence, de sorte qu'il n'est pas inutile d'en rappeler tout d'abord le contexte institutionnel qui l'encadre et le justifie.

Au niveau fédéral, la loi sur la réforme de la formation des juristes publiée au Journal officiel (*Bundesgesetzblatt*) du 11.07.2002 dit qu'il faut «justifier d'une participation à un cours de langue étrangère juridique ou bien d'un cours de langue à visée juridique; la législation des Länder peut décider que les compétences de langue soient authentifiées d'une autre manière.»⁴⁸

Si, au niveau des Länder, tout le monde s'accorde à dire que cet enseignement est utile et a du sens, les modalités quant à l'évaluation de cette matière sont différentes.

D'une part, la *Prüfungsordnung für die Prüfung des französischen Rechts und der zugehörigen Rechtssprache* (règlement concernant les examens de droit français et de la langue juridique correspondante) de l'université de Heidelberg, par exemple, nous

⁴⁸ [Nous traduisons] BGBl I S. 713)), zuletzt geändert durch Gesetz zur Reform der Juristenausbildung vom 11.7.2002 ((BGBl I S. 2592, §5a, Abs. 2

résume fort justement l'intention de l'enseignement des langues juridiques à l'université :

Dans le cadre d'une Europe dont les pays évoluent ensemble, au sein de laquelle les séjours d'étude à l'étranger sont de plus en plus fréquents et où la liberté d'exercer une activité professionnelle à l'étranger est rendue possible, le fait de s'intéresser à un autre système juridique prend une importance croissante. Le but de nos cours est par conséquent d'une part de créer les conditions préalables à un séjour à l'étranger, mais surtout d'autre part de permettre d'étudier un système juridique étranger, son fonctionnement ainsi que de faire une analyse comparative avec le système juridique local.⁴⁹

Mais d'autre part, selon les universités et les *Länder*, les exigences ne sont pas les mêmes. Dans le Bade-Wurtemberg par exemple, la faculté de droit de l'université de Tübingen informe sur sa page web que la *Juristenausbildungs- und Prüfungsordnung* de 2002 (règlement concernant les études et les examens des juristes) prévoit que «*la participation régulière à un cours de droit en langue étrangère ou à un cours de langue juridique [...] est une des conditions d'obtention du Premier Examen d'État de droit*». Il est également notifié que «*l'acte de présence suffit car l'obtention d'une note [...] n'est pas nécessaire*»⁵⁰.

Ce n'est pas le cas partout. Dans certaines universités, comme à Jena, l'obtention d'une note est obligatoire. La faculté de droit a, en plus de cela, créé un programme auquel les étudiants peuvent participer. Ils doivent participer à 4 séminaires dans 4 domaines différents du droit et passer des examens dans chacun de ces 4 domaines. La *Studienordnung*⁵¹ décrit ce programme comme suit: «*option facultative*» et «*programmes complémentaires 'Law & Language' et 'Droit & Langue'*». Concernant l'évaluation des compétences en fin de programme, il est stipulé que «*des épreuves ont lieu à la fin de chaque programme. [...] Après une participation régulière à un programme et la réussite aux épreuves, la faculté de droit délivre un certificat contenant toutes les épreuves validées, l'évaluation des épreuves et la note finale*». La *Studienordnung* précise aussi le barème de notation et les modalités d'examen. On voit bien la disparité des résultats attendus, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif.

Cet enseignement est dispensé dans deux types d'institutions. D'une part dans certaines facultés de droit qui proposent majoritairement des cours de droit français en langue française, d'autre part dans certains centres de langues (*Sprachenzentren*). Chaque université a son centre de langue qui prend en charge la formation en langues des étudiants de toutes les facultés.

Le CECR ainsi que le standard d'évaluation correspondant UNICert[®] prennent en compte les langues de spécialité dans leurs descriptifs.⁵² Aux niveaux III et IV de leur descriptif, les concepteurs de UNICert intègrent la langue de spécialité comme but d'apprentissage à part entière. Au niveau III (niveau B2 du CECR), on peut lire que l'apprenant «*possède des connaissances et des compétences linguistiques de haut niveau relatives à des domaines [...] inhérents à la spécialité qui lui confèrent une aisance communicative dans des contextes pointus et dans des situations*

⁴⁹ [Nous traduisons] cf. Prüfungsordnung der Universität Heidelberg für die Prüfung des französischen Rechts und der zugehörigen Rechtssprache vom 14. Juli 1994, Mitteilungsblatt der Universität Heidelberg Nr. 11/1994 vom 17.10.1994, p: 207 et suivantes.

⁵⁰ [Nous traduisons] <http://www.jura.uni-tuebingen.de/studium/flv>

⁵¹ [Nous traduisons] <http://www.recht.uni-jena.de/dl/Pruefung.htm>

⁵² [http://www.unicert-online.org/de/dokumente \(franzoesisch.doc\)](http://www.unicert-online.org/de/dokumente/franzoesisch.doc)

communicatives s'y rapportant, grâce à l'utilisation de moyens linguistiques variés»⁵³ tandis qu'au niveau IV (niveau C1 du CECR), il

possède des connaissances et des compétences linguistiques de très haut niveau professionnel relatives à des domaines scientifiques généraux et professionnels. Celles-ci lui confèrent une grande aisance communicative dans tous les domaines lui permettant de s'adapter à des situations de communication dans les domaines personnel, universitaire, professionnel et de spécialité tel que le ferait un locuteur natif de niveau universitaire, dans un langage approprié, correct et de manière courante.⁵⁴

Après cet aperçu institutionnel qui ancre le français juridique comme matière nécessaire, souhaitable et souhaitée dans le cadre d'études universitaires en Allemagne, nous nous tournons vers son étendue et sa diversité.

Il est nécessaire mais non suffisant qu'une université ait une faculté de droit pour qu'on y propose des cours de français juridique. C'est pour cela qu'il nous semble juste, dans un premier temps, de nous intéresser à la géographie du français juridique en Allemagne. Quelles universités ont une faculté de droit? Lesquelles proposent du français juridique? Puis, dans un second temps, nous nous poserons la question de la répartition de ces cours entre les facultés et les centres de langue. Après avoir délimité ce périmètre assez restreint, nous observerons sa disparité du point de vue de ses acteurs aussi bien que du point de vue des supports, des contenus, des niveaux et des modes d'évaluation.

⁵³ <http://www.unicert-online.org/de/dokumente> (franzoesisch.doc) p. 3

⁵⁴ <http://www.unicert-online.org/de/dokumente> (franzoesisch.doc) p. 4

2.1. Géographie du français juridique

Pour évaluer le périmètre du français juridique en Allemagne, voici tout d'abord une carte des 43 villes allemandes dans lesquelles se trouve une université avec une faculté de droit :

Carte n°1 : Les universités allemandes ayant une faculté de droit



Sur ces 43 universités, 34 proposaient au moins un cours de français juridique au semestre d'hiver 2012/2013, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 : Répartition des cours de français juridique au semestre d'hiver 2012/13

43 universités	Faculté de droit	Centre de langues
Augsburg		
Bayreuth	X	X
Berlin HU	X	
Berlin FU	X	X
Bielefeld	X	
Bochum		
Bonn	X	
Bremen		
Dresden	X	
Düsseldorf	X	
Erlangen	X	X
Frankfurt/Main	X	
Frankfurt/Oder		
Freiburg	X	
Gießen		
Göttingen	X	
Greifswald		X
(Hagen)		
Halle		X
Hamburg		X
Hanover		X
Heidelberg	X	X
Jena	X	X
Kiel		
Köln	X	
Konstanz		X
Leipzig	X	X
Mainz	X	
Mannheim	X	
Marburg	X	
München	X	
Münster	X	X
Osnabrück	X	
Passau		X
Potsdam		X
Regensburg		X
Rostock		X
Saarbrücken		X
Siegen		
Trier	X	
Tübingen	X	
Wiesbaden		
Würzburg	X	
Total	24	17

Le français juridique est donc enseigné en Allemagne dans un peu plus de la moitié des facultés de droit (56%) et moins de la moitié des centres de langue (40%). Tout confondu, le français juridique est enseigné d'après nos recherches dans 48% des institutions adéquates dans les universités allemandes. Étant donné l'importance accordée (comme nous l'avons vu plus haut) à l'étude d'un système juridique étranger, la position de l'enseignement du français comme LV2 en Allemagne, ainsi que l'importance des langues étrangères dans l'Union européenne, de la langue française dans ses institutions et de la mobilité professionnelle et étudiante au sein de l'UE, ce n'est pas énorme. Mais en considérant la concurrence de l'anglais, on peut aussi se dire que ce n'est déjà pas si mal.

2.2. Les acteurs de l'enseignement du français juridique

2.2.1 Les apprenants

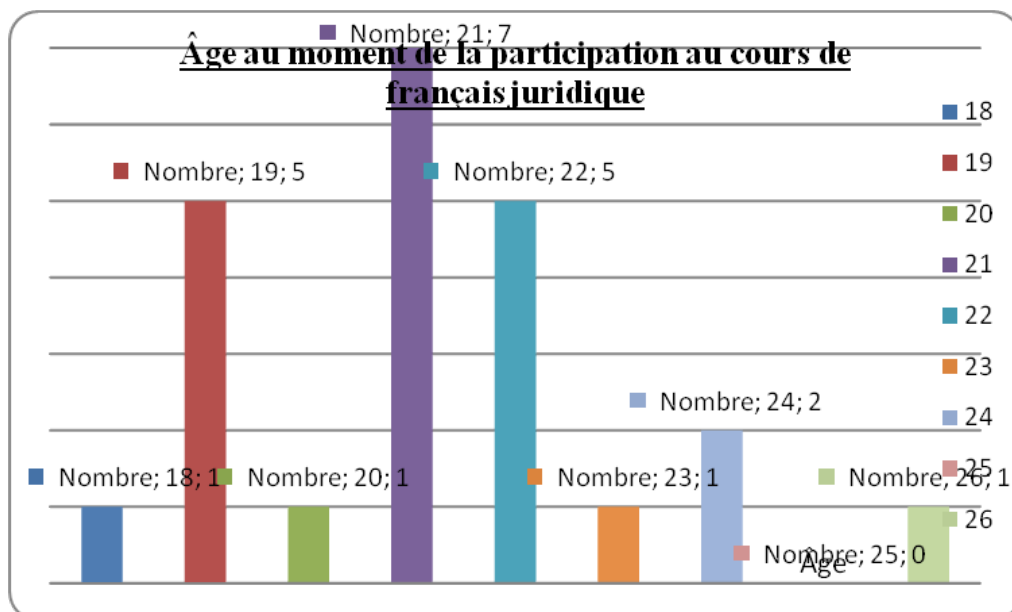
Si, comme nous allons le voir, le périmètre du français juridique est assez disparate du point de vue de ses enseignants, de ses contenus et de ses modes d'évaluation, il n'en est pas de même pour son public, puisqu'il est assez uniformément composé d'étudiants en droit, à quelques exceptions près, par exemple au centre de langue de Jena où les juristes et les politistes (étudiants en sciences politiques) sont mélangés. La langue d'enseignement est elle aussi presque uniformément le français.

Dans un questionnaire donné aux étudiants en début de chaque semestre d'octobre 2009 à octobre 2012, nous avons tenté d'établir un profil des étudiants apprenant le français juridique et de sonder leurs motivations et leurs attentes. Sur 48 étudiants, 23 sont juristes et 25 politistes. Pour tenter de rester dans un cadre juridique *stricto sensu*, et malgré une représentativité restreinte, nous ne gardons, pour les observations qui vont suivre, que les étudiants en droit.

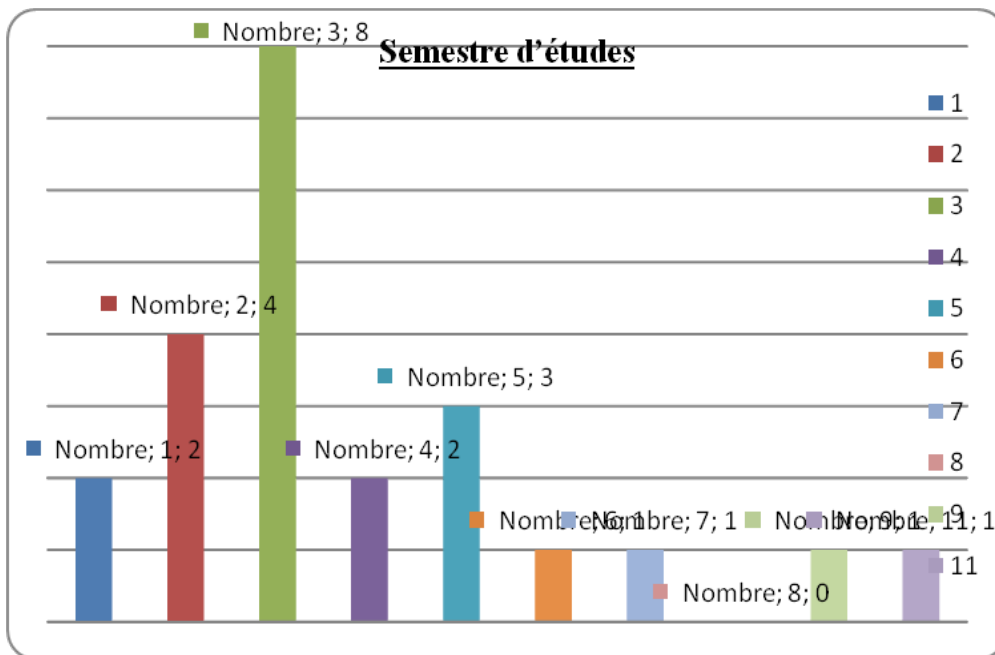
2.2.1.1 Profil des apprenants

Ce groupe de 23 étudiants en droit de l'université de Jena est composé de 14 jeunes femmes et 9 jeunes hommes âgés au moment de leur participation au cours entre 18 et 26 ans avec une forte majorité entre 19 et 22 ans. L'âge moyen est de 21 ans. Ils sont tous de langue maternelle allemande et même s'il est vrai que le plus grand nombre est en 3^{ème} semestre d'études, le calcul de la moyenne nous indique un résultat médian au 4^{ème} semestre, donc dans tous les cas en deuxième année d'études.

Graphique n°1 :



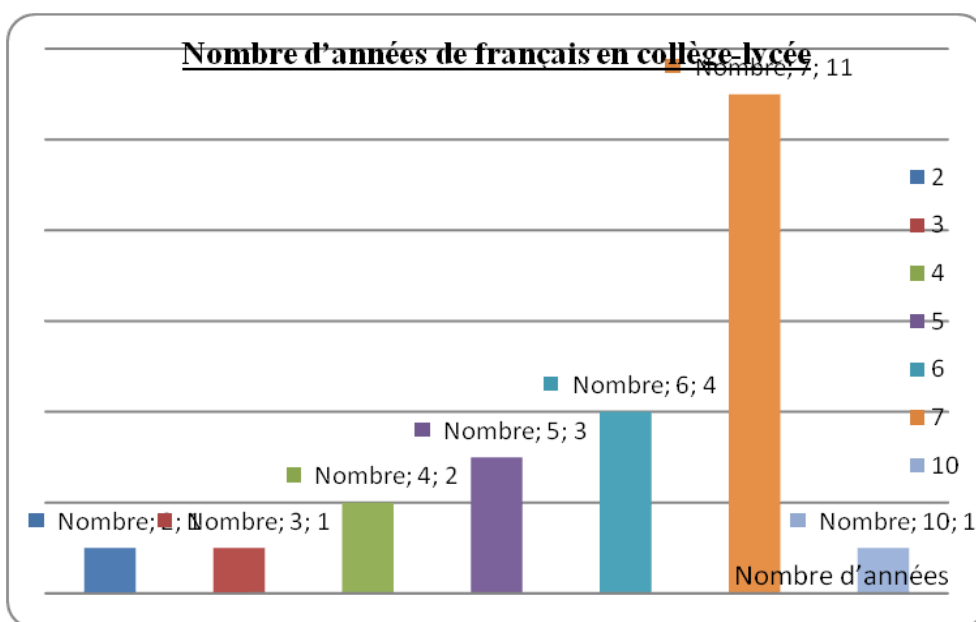
Graphique n°2 :



Les étudiants participent au cours de français du droit en grande majorité au début de leurs études, entre le premier et le cinquième semestre, donc lorsqu'ils sont encore en *bachelor* ou dans la première moitié de leur examen d'État.

Ces étudiants ont déjà un certain niveau de français. Nous leur avons demandé d'une part pendant combien d'années ils avaient appris le français, et d'autre part d'estimer leur niveau de langue dans les 4 compétences selon les niveaux du CECR. Le questionnaire leur est distribué avec une fiche récapitulative de ces niveaux⁵⁵, pour une meilleure orientation, mais en général on peut constater que les niveaux du CECR leur sont assez familiers et que leurs estimations sont – presque – toujours justes, à une ou deux sous-estimations près.

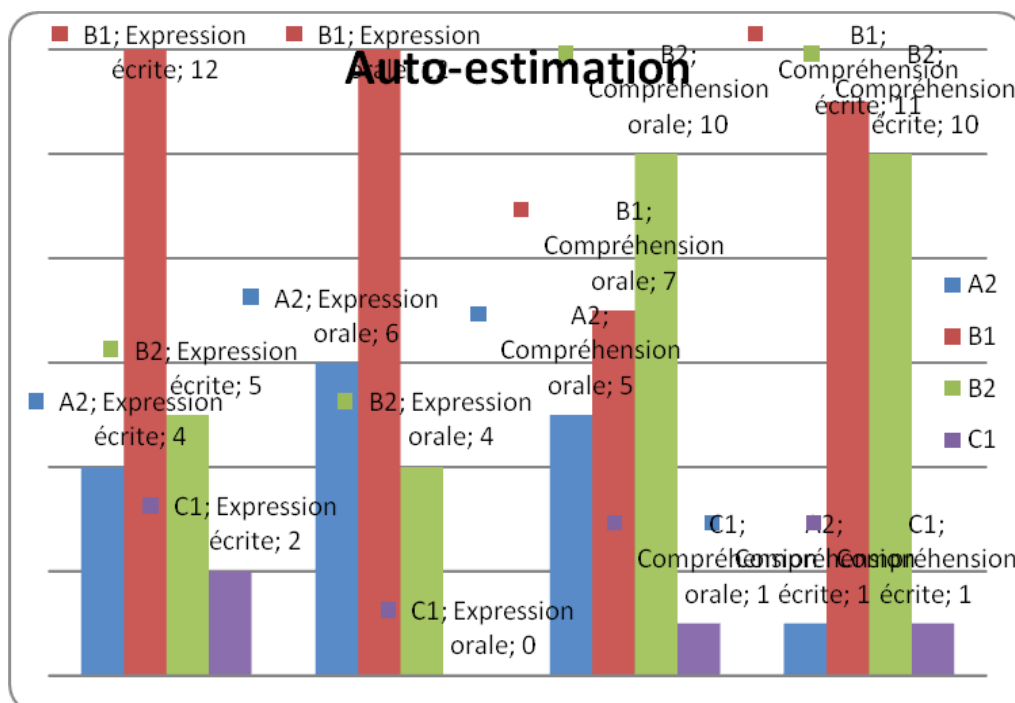
Graphique n°3 :



⁵⁵ <http://www.europass-info.de/fileadmin/pdf/raster-zur-selbstbeurteilung.pdf>

Le cursus classique pour la seconde langue est de 6 ou 7 ans en fonction du nombre d'années passées à l'école (12 ou 13 selon les Länder). La majorité des étudiants ont appris le français au cours de leur scolarité et donc suivi ce cursus.

Graphique n°4:

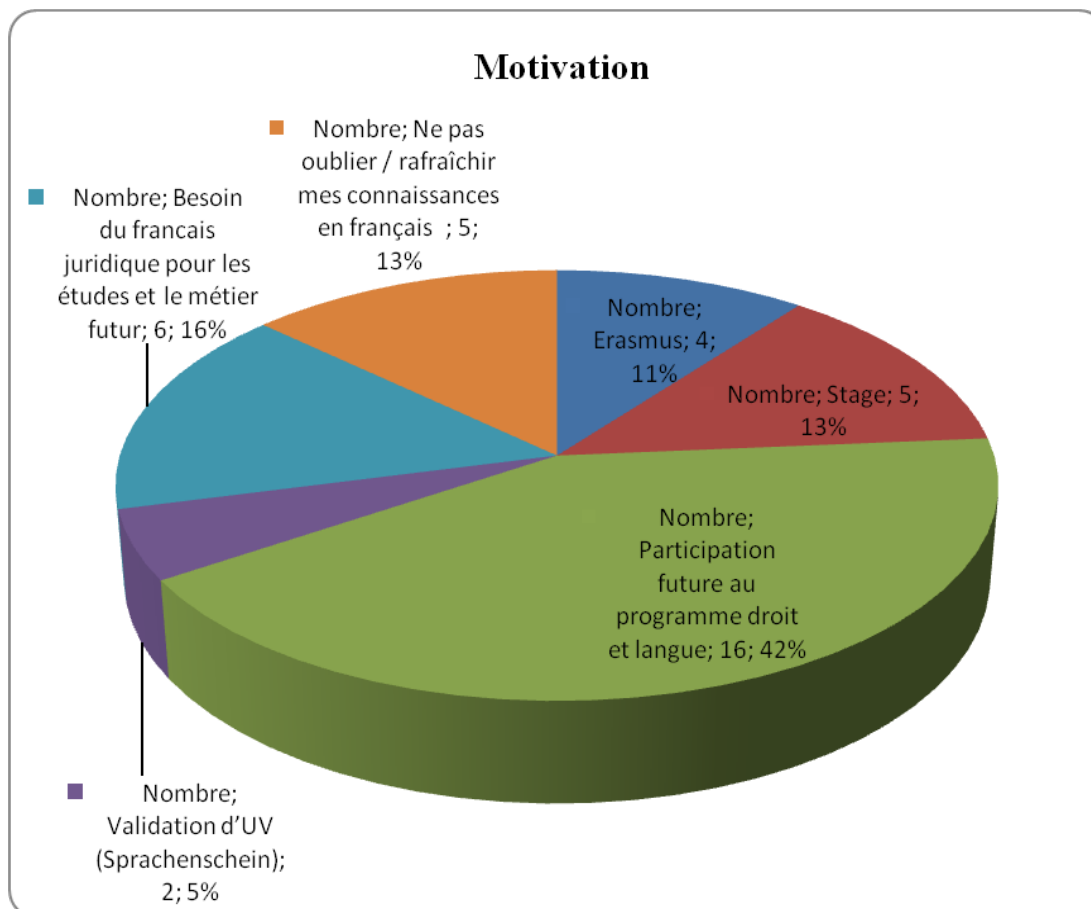


Le niveau estimé en majorité nous montre un niveau plus faible dans les compétences productives avec une forte majorité au niveau B1 alors que les niveaux B1 et B2 sont à égalité dans les compétences réceptives. Le tableau montre bien une certaine disparité quant aux niveaux de langue des apprenants, mais cette hétérogénéité n'est pas forcément propre aux langues de spécialité.

2.2.1.2 Les besoins des apprenants

La majorité des étudiants participent au cours d'introduction au français juridique pour se préparer au programme *droit et langue*⁵⁶ proposé en français par des juristes à la faculté de droit. Ce programme étant très exigeant, le cours d'introduction leur donne certaines bases de savoir et en terminologie, une vue d'ensemble qui leur permet de mieux suivre pendant le programme, durant lequel certains points de langue (listes de vocabulaire) sont abordés mais qui sont essentiellement des séminaires avec des phases magistrales et des phases de discussion-réflexion sur la matière juridique. Étonnamment, certains viennent au cours de français du droit pour rafraîchir leur français ou pour ne pas perdre leurs acquis, donc tendent plutôt vers la langue générale tout en souhaitant élargir leurs connaissances en langue de spécialité.

⁵⁶ <http://www.recht.uni-jena.de/dl/Pruefung.htm>

Graphique n°5 :

Concernant les attentes des étudiants, trois catégories se détachent très fortement du lot: avoir une vue d'ensemble du système juridique français; apprendre du vocabulaire/de la terminologie; et améliorer son français. La tendance «langue générale», donc, une tendance «terminologique» et un besoin de survol global, probablement avant d'entrer véritablement en matière avec des spécialistes.

2.2.2 Les enseignants

2.2.2.1 Les professeurs de français juridique dans les universités allemandes

Lecteur, doctorant, vacataire ou employé à temps plein: le statut des enseignants de français juridique varie d'université en université. Nous ne voulons pas en tirer de conclusions quant à l'importance accordée à cette matière, mais nous constatons que même des enseignants qualifiés pour dispenser des cours de français juridique n'échappent parfois pas à une certaine précarité. Les qualifications, elles aussi, sont très diverses. Il est cependant extrêmement difficile de trouver des informations de ce type sur le net. Une minorité communique son CV par le biais de portraits via Internet. Il serait intéressant à l'avenir de pratiquer une prospection plus poussée sur la question en les interrogeant un à un.

Nous avons recherché sur les pages Internet de toutes les universités (centres de langues, facultés de droit et programmes en ligne des cours proposés) pour savoir qui proposait quels cours et quels contenus. Nous avons dénombré 53 personnes dans toute l'Allemagne qui enseignent le français juridique et/ou du droit français, toutes

universités confondues, 16 dépendant d'un centre de langue, 37 d'une faculté de droit. Certains viennent exprès de France pour des cours intensifs, la plupart est présente sur place. Nous dénombrons aussi, avec une marge d'erreur car les noms sont parfois trompeurs, 33 Français et 20 Allemands. 50% des enseignants en centre de langue sont locuteurs natifs contre 28% en faculté de droit.

Nous pouvons affirmer, sans prendre trop de risques, que la majorité est composée de professeurs de FLE sans formation juridique ou bien de juristes sans formation en didactique des langues et qu'en règle générale, on trouvera plutôt les professeurs de FLE en centre de langue et les juristes en faculté de droit, à quelques exceptions près. Ces enseignants sont locuteurs natifs ou germanophones, ont fait leurs études d'allemand LLCE, de LEA, de FLE, de droit en France et/ou en Allemagne, sont professeurs de français, avocats, procureurs, professeurs d'université en Allemagne ou en France. Le chemin est riche et varié qui mène au français juridique. Mais presque tous ont un point commun: quelle que soit leur formation, il leur manque quelque chose, tout particulièrement les enseignants de FLE qui apprennent «sur le tas».

2.2.2.2 La situation et le rôle du professeur dans l'enseignement des langues de spécialités

Buhlmann et Fearn (2000, 115 et suivantes) consacrent un chapitre à la situation et au rôle du professeur dans l'enseignement des langues de spécialités qui a «*un enseignement pour lequel il n'a en règle générale pas été expressément formé.*» Et d'ajouter que: «*Le professeur ne possède souvent pas de compétence spécialisée dans la matière dont il enseigne la langue*»⁵⁷ et qu'«*en général il ne connaît pas les possibilités méthodiques dans l'enseignement des langues de spécialité et tend donc à surestimer le rôle de la compétence du spécialiste*»⁵⁸ Buhlmann et Fearn ne considèrent pas qu'il soit essentiel d'être spécialiste pour enseigner une langue de spécialité: «*Dans l'enseignement d'une langue de spécialité, un spécialiste suffit: si l'apprenant est compétent en la matière, il n'est pas nécessaire que l'enseignant le soit (ceci étant d'autant plus vrai dans une situation d'enseignement en deux langues)*»⁵⁹. Buhlmann et Fearn précisent cependant que l'enseignant doit compenser ce manque «*en suivant certains principes didactiques et méthodiques*» et qu'il ne doit pas «*prendre de libertés avec les contenus spécialisés, c'est-à-dire qu'il ne doit pas les choisir au hasard, les modifier, les combiner ni les changer*»⁶⁰ Et il doit se faire une impression de la recherche, des méthodes et des formes de représentations en la matière en s'imprégnant de textes de spécialité.

Concernant la position de l'enseignant, Buhlmann/Fearn écrivent qu'elle est celle «du professeur de langue et non celle du spécialiste. Il n'est pas dans la transmission de savoir, il enseigne la langue de spécialité et non la matière elle-même. De ce fait, il est plus en retrait»⁶¹ On peut attendre que l'élève possède un savoir spécialisé et ainsi «le professeur décide, dirige, contrôle moins le processus d'apprentissage qu'il ne le rend possible»⁶²

Dans l'enseignement d'une langue de spécialité, «*la langue n'est pas un moyen, elle est le but*»⁶³ Mais le positionnement particulier du professeur dans ce contexte le rend un peu dépendant du matériel pédagogique comme le décrivent Buhlmann/Fearn: «*Ils*

⁵⁷ Ibid 115

⁵⁸ Ibid 115

⁵⁹ Ibid 115

⁶⁰ Ibid 115

⁶¹ Ibid. 118

⁶² Ibid. 119

⁶³ Ibid 122

doivent d'une certaine façon se soumettre à l'instance supérieure du manuel»⁶⁴ Il n'est pas certain que tous les enseignants de français du droit se rallient à cette opinion mais il est probable que l'utilisation d'un manuel facilite bien la tâche.

Il existe un certain nombre de manuels concernant le français juridique. Nous nous sommes penchée sur les livres écrits par des enseignants de français juridique dans des universités allemandes. Nous nous intéresserons à trois livres, tous ayant dans leur intitulé *«introduction à la langue juridique française»*, mais dont nous verrons qu'ils sont, disparates eux aussi, tant dans leurs objectifs que dans leurs contenus.

Il est tout d'abord intéressant de noter que les trois auteurs de manuels abordés dans cet article sont tous juristes. En effet, malgré les disparités de formation des enseignants de français juridique, les manuels disponibles ne sont pas produits par des didacticiens ou des professeurs de FLE/FOS. L'étude du droit impliquant nécessairement l'étude de la langue car celle-ci donne les clés de la matière juridique, un juriste peut sûrement traiter du droit et de sa langue plus en profondeur qu'un professeur de FLE. Mais, comme nous le verrons, c'est souvent l'aspect didactique, c'est-à-dire la réduction de la matière et sa transformation en matériel de cours clair et motivant, qui peut poser problème, de sorte qu'un travail commun entre juristes et professeurs de FLE serait assurément très fertile.

Hans-Rüdiger Fluck (1992, 190 et suivantes) différencie, dans son livre sur la didactique des langues de spécialité, quatre courants principaux concernant la conception des cours de langue de spécialité: une conception qui se préoccupe essentiellement de la langue (*sprachorientiert*), une seconde centrée sur l'apprenant et ses compétences (*lerner- und fertigungsorientiert*), une troisième orientée sur les textes (*textorientiert*) et une quatrième qui donne une importance prédominante aux apprentissages/savoirs (*lernzentriert*). Il précise que la première et la troisième lui semblent avoir plus de poids que les deux autres, c'est-à-dire qu'elles seraient les plus appliquées dans la pratique.

Il nous semble que chacun de ces trois ouvrages correspond à une approche différente, même s'il est toujours difficile de les différencier absolument strictement et si les limites entre les catégories peuvent être mouvantes.

3.1. Approche centrée sur les savoirs: Christine Schmidt-König (2011)

Christine Schmidt-König (2011, 5) écrit dans son introduction que son manuel *«peut être considéré comme une introduction au droit français»*. Il contient une part de langue mais le contenu est absolument prépondérant avec une forte limitation à la compréhension écrite. Elle s'adresse *«tant aux personnes étrangères découvrant le système français, qu'aux jeunes juristes français ou à toute personne confrontée à la langue juridique française.»*

Il est intéressant de souligner d'une part qu'elle est juriste de formation, spécialisée cependant dans la traduction de terminologie juridique, et d'autre part qu'elle n'est pas professeur de FLE. La structure progressive des chapitres montre une didactisation des domaines du droit mais les activités et questions proposées sont essentiellement juridiques et non linguistiques. Il est à noter également que son livre n'est pas limité à un public d'étudiants germanophones, ce qui explique le caractère unilingue de son manuel (les termes ne sont pas traduits en allemand, contrairement aux deux autres).

Christine Schmidt-König (*ibid.*, 5) considère qu'il faut *«savoir utiliser le bon terme au bon moment»* et donc apprendre à *«se familiariser avec un vocabulaire souvent complexe puisque technique et précis»*. Elle structure son livre en étude de la *«matière*

⁶⁴ *Ibid* 119

juridique» et en «remarques linguistiques et exercices d'application». Un chapitre est ainsi composé d'une «présentation du thème sous forme de fiche synthétique», d'un «approfondissement de certains points techniques», d'un «approfondissement linguistique sur certains termes», d'«exercices de vocabulaire», d'«études de textes», d'une «proposition de corrigé des exercices avec d'éventuels commentaires» et d'une «liste du vocabulaire acquis dans le chapitre».

Cette structure claire permet une navigation agréable à travers le livre bien qu'il nous semble que ce livre soit surtout un très bon fil conducteur pour les professeurs de langue juridique afin de construire des cours dans cette matière ou un bon manuel utilisable dans le cadre d'un cours et moins un livre dans lequel les étudiants étrangers puissent apprendre par eux-mêmes.

Dans les manuels de français juridique, il est inévitable de retrouver toujours un peu les mêmes choses et pour cause: les domaines du droit sont ce qu'ils sont et peu propices à la créativité. Mais les auteurs de manuels de français juridique se différencient les uns des autres par leurs choix, par leurs coupes dans ces mêmes domaines du droit. Christine Schmidt-König parle très justement dans ses intitulés de chapitres de «*notions*»: elle ne traite pas de tout, délimite et réduit le champ des apprentissages ce qui représente un premier travail préparatoire pour le développement d'unités d'enseignement. Elle fait cependant un choix de thèmes assez large contenant une grande quantité d'informations, probablement pas toutes traitables sur deux semestres de cours, ce qui différencie ce manuel de celui de Géraldine Citerne-Hahlweg.

3.2. Approche mixte centrée sur la langue et l'apprenant: Géraldine Citerne-Hahlweg (2007)

Géraldine Citerne-Hahlweg est juriste, elle aussi, mais enseigne non pas dans une faculté de droit mais au Centre de langues de l'Université de Nürnberg-Erlangen ce qui me semble déterminant pour l'agencement de son livre. Ce manuel a une orientation très pratique et beaucoup plus simple et accessible que celui de Christine Schmidt-König ce qui en fait un outil de travail «prêt à l'emploi». Elle écrit bien avoir conçu un «*livre de cours*» qui rassemble «*les documents d'enseignement utilisés et testés pendant les cours de français juridique dispensés ces dernières années*»⁶⁵. Son public est plus restreint (c'est un public d'étudiants en droit germanophones) mais aussi, et elle est la seule à le formuler ainsi, «*aux enseignants de la langue juridique française en espérant leur apporter un outil de travail effectif pour leur enseignement*»⁶⁶. À notre avis, l'objectif est atteint. Nous avons travaillé avec ce livre (en l'adaptant naturellement, car il n'y a point de FOS sans mettre la main à la pâte) et tant dans le choix des restrictions de contenus que dans la clarté des exercices, il nous a semblé être un outil absolument adapté pour la mise en œuvre de cours de langue du droit du point de vue de la quantité d'informations juridiques et linguistiques traitées et quant à la simplification des thèmes à des fins d'enseignement de langue. Il nous semble que Géraldine Citerne-Hahlweg trouve la juste mesure entre le droit et la langue étrangère.

Elle commence par une introduction à la terminologie juridique, puis aux juristes en France, entre en matière (juridique) avec le système constitutionnel, les juridictions, la procédure civile et la procédure pénale. Les thèmes sont moins nombreux et plus simples. Nous y voyons là un ouvrage né de la pratique et de l'influence de la didactique allemande, beaucoup moins centrée sur le savoir et plus concentrée sur le

⁶⁵ Citerne-Hahlweg 2007, p. 5

⁶⁶ Ibid, p. 5

«faire», c'est-à-dire sur des activités concrètes et sur l'apprentissage par «petites bouchées» (*Häppchen*⁶⁷).

L'objectif de Géraldine Citerne-Hahlweg est d'ailleurs clairement exprimé dans son avant-propos. Elle met «l'accent sur la langue juridique», et «*privilégie dans son contenu quelques domaines juridiques*». Elle y insère de «*nombreux exercices ponctuant chaque unité, solutions détaillées, glossaire bilingue, exemples d'examens, listes de vocabulaire juridique, explications de langage*», de sorte que les étudiants soient «*apte[s] à comprendre le sens général et les éléments clefs d'un document juridique.*»

Chaque chapitre est composé de «*documents (textes, tableaux, graphiques), exercices variés de compréhension, de vocabulaire, de discussion ainsi que des listes de vocabulaire juridique*». A la fin de chaque unité, l'apprenant trouve un «*résumé des points principaux de droit et de langue*» ainsi qu' «*un test de connaissance*» pour s'auto-évaluer.

A la fin du livre, se trouvent les transcriptions des documents sonores utilisés (le livre est fourni avec un CD) ainsi que des exercices de compréhension orale, ce qui fait de ce manuel le seul à prendre véritablement en compte les quatre compétences de langue (même si la part de la production orale est plus réduite) ce qui nous semble essentiel étant donné que les étudiants seront amenés, soit au cours d'études en France, soit au cours de leur carrière juridique future, à communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Géraldine Citerne-Hahlweg précise le niveau de langue visé («*C1/UNICert 3*»). Il nous semble, pour le pratiquer régulièrement, qu'il s'agit plutôt d'un niveau B2, surtout au regard du fait que le livre de Schlichting/Volmerange (beaucoup plus dur) considère aussi que son livre nécessite un excellent niveau C1.

Selon Fluck (*ibid.*, 191), l'approche linguistique différencie bien entre langue générale et langue de spécialité. Son but est la maîtrise de structures lexicales et grammaticales en langue de spécialité pour avoir à disposition les structures linguistiques et les savoirs nécessaires. Le choix des textes et l'agencement des exercices doivent se plier à ce but. Géraldine Citerne-Hahlweg centre plus son manuel sur la langue que les autres en proposant directement des exercices de langue; son livre est quasiment conçu comme un cahier d'activités. Mais contrairement à l'approche linguistique décrite par Fluck (qui ne fait pas forcément l'unanimité), elle ne propose pas de grammaire. Elle propose des exercices de vocabulaire et d'expression écrite, d'écoute et de discussion, elle tient compte des 4 compétences de langue et elle est la seule à donner des activités comparatistes entre le système juridique français et le système allemand.

3.3. Approche centrée sur les textes: Alain de Schlichting et Xavier Volmerange (2011)

Dans l'approche centrée sur les textes telle que Fluck l'a décrit, «*les textes spécialisés sont à la fois le point de départ, le moyen et le but de l'activité de communication langagière*»⁶⁸ ou bien, comme l'écrit Sinclair, cité par Fluck, «*the typical manifestation of LSP is a lesson built around a text of a specialised nature*».⁶⁹ C'est exactement cette approche que Schlichting/Volmerange utilisent. Les thèmes abordés dans son livre sont plus nombreux, le choix moins restreint et différemment structuré. Cela s'explique (comme nous venons de le dire) par le fait que les objectifs affirmés de son livre ne sont pas les mêmes que dans les ouvrages présentés précédemment.

⁶⁷ Nous n'avons pas pour ce terme de référence de littérature à fournir, il nous a été inculqué lors de notre formation professorale (Referendariat) et peut-être résumer à lui seul un fossé entre les conceptions françaises et allemandes de l'apprentissage (pas seulement des langues) dans les écoles et ailleurs.

⁶⁸ [Nous traduisons] Fluck 1992, 195

⁶⁹ *Ibid* 195 (Sinclair 1978, 263)

Il est d'abord intéressant de noter que l'introduction de ce livre est écrite en allemand, contrairement aux deux autres. Son but est de donner «*un premier aperçu du droit français*» dans une «*introduction plus ou moins générale dans chaque chapitre du droit*» tout en ne tenant compte «*que des domaines essentiels du droit français*»⁷⁰. Schlichting/Volmerange ne précisent pas exactement à qui ils s'adressent mais indiquent qu'il faut, pour travailler avec leur livre, un «*excellent niveau de français (C1)*»⁷¹.

Ce manuel est radicalement différent des deux autres dans sa structure et dans ses buts. Les chapitres sont composés de «*textes, de commentaires, de questions juridiques afin de vérifier la compréhension de la matière, un glossaire bilingue des termes techniques les plus importants*»⁷². Les mots marqués en gras dans les textes sont retrouvables dans le glossaire à la fin du chapitre dans l'ordre chronologique du texte et les mots ayant plusieurs sens sont expliqués dans une rubrique appelée «*indications vocabulaires (sic)*»⁷³.

La palette de sujets traités est large et très détaillée. Le livre est divisé en deux grandes parties (droit privé, droit public) avec moult subdivisions. Les objectifs de ce manuel sont expliqués dans la préface: «*Les auteurs de 'Einführung in die französische Rechtssprache' se sont limités, concernant les exercices et questions pratiques, au seul contexte juridique; il n'était selon nous pas nécessaire, étant donné le niveau de langue généralement requis, d'ajouter des exercices de langue ou de grammaire.*»⁷⁴ Schlichting/Volmerange laissent donc toute didactique des langues de côté: «*De même, nous nous sommes limités à des questions concrètes sur le texte et avons laissé de côté toute autre consigne aidant à l'approche du texte; on vérifiera si on a intégré ce qu'on a lu en répondant aux questions!*»⁷⁵

En considérant qu'il faut simplement avoir «le niveau» en langue pour travailler avec leur livre, Schlichting/Volmerange évitent le passage par la didactique des langues et reste presque essentiellement sur le terrain du droit. Cet ouvrage requérant un tel niveau, peut-être n'était-il donc même pas nécessaire de passer par la langue maternelle des apprenants ni dans l'introduction, ni ailleurs dans le livre (Schmidt-König et Citerne-Hahlweg, quant à elles, n'écrivent qu'en français). Par ailleurs, l'auteur signale encore une restriction de taille: «*les corrigés des réponses aux questions en annexe de cet ouvrage sont succincts. Les corrigés sont plus détaillés quand il s'agit de questions plus difficiles. En droit privé, il n'y a de corrigés que pour les questions difficiles.*»⁷⁶ L'étudiant n'a aucun exercice de langue, pas toutes les réponses aux questions de compréhension de texte, mais ce n'est pas grave, puisqu'il a le niveau... La justification de cette approche nous semble un peu légère et ne pas prendre l'apprenant suffisamment en charge. Mais l'enseignant, lui, obtient dans ce livre nombre de documents intéressants et exploitables en cours, à condition d'avoir dans sa besace l'outillage nécessaire à la fabrication d'un vrai cours de langue de spécialité.

On voit bien que chaque livre poursuit des buts différents qui traduisent la grande marge d'interprétation qui existe concernant le terme de «français juridique» selon qu'on en a une vision plus juridique ou plus linguistique, plus ou moins didactique.

Prenons un chapitre en particulier et comparons la façon dont un sujet est traité et didactisé dans les trois manuels d'introduction. Le droit constitutionnel est la matière

⁷⁰ [Nous traduisons] Schlichting/Volmerange 2011, p. V

⁷¹ [Nous traduisons] Ibid p. V

⁷² [Nous traduisons] Ibid p. V

⁷³ Le Petit Robert de la langue française 2006 indique que le mot «vocabulaire» est un nom masculin. Un emploi adjectival nous semble erroné.

⁷⁴ [Nous traduisons] Ibid, p. VI

⁷⁵ Ibid p. VI

⁷⁶ Ibid p. VI

juridique la plus enseignée. Il est adapté non seulement à un public de juristes mais aussi aux étudiants en Sciences-Politiques, par exemple. Il est plus abordable par les non-juristes. D'une part, un texte constitutionnel est rédigé pour être lisible par tous, ce qui en rend l'accès plus facile car moins technique. D'autre part, l'étude des institutions de la Vème République relève tout autant d'un enseignement civilisationnel plus large.

3.4. Exemple: la procédure législative

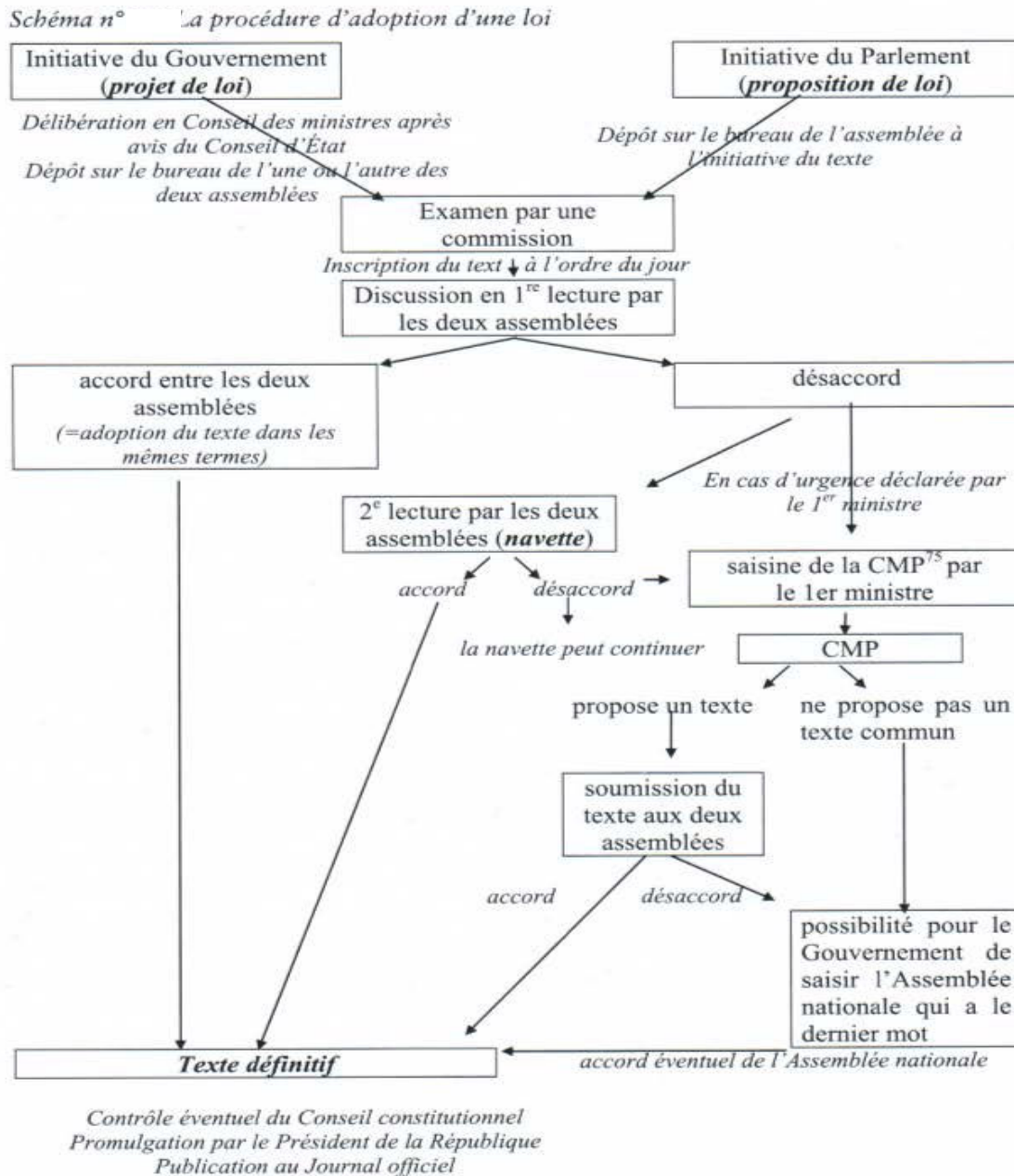
Il nous semble que l'observation des schémas utilisés pour représenter et expliquer la procédure législative montre de façon représentative les différences d'objectifs des trois auteurs.

Sur le premier schéma (Schlichting/Volmerange 2011, 164), la quantité de texte et la linéarité du schéma montre tout à fait bien la priorité mise sur un savoir détaillé mais sans visualisation particulière facilitant l'appréhension du sujet.

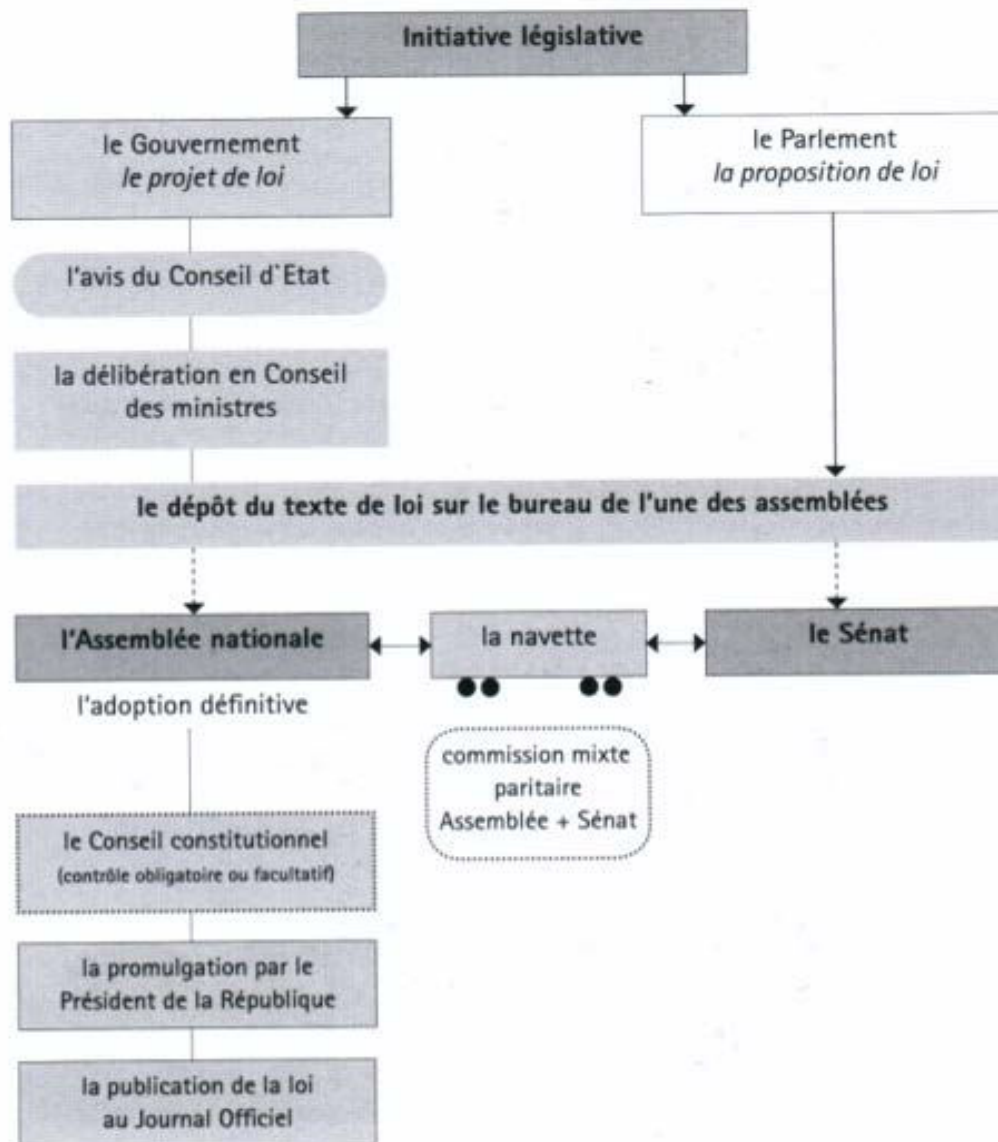
Le second schéma (Schmidt-König 2011, 116) est aussi touffu mais propose une illustration visuelle avec des encadrés et des flèches, ce qui le rend plus accessible bien que la quantité de savoir soit toujours prépondérante.

Sur le troisième schéma (Citerne-Hahlweg 2007, 66) on voit la réduction de savoir à la portion congrue avec une visualisation claire et simple, grâce à laquelle on peut saisir l'essentiel d'un coup d'œil.

Schéma n°2 : la procédure législative chez Schmidt-König (2011)



96. CMP/C.M.P.: *commission mixte paritaire*.

Schéma n°3 : la procédure législative chez Citerne-Hahlweg (2007)**Document 8: l'élaboration de la loi**

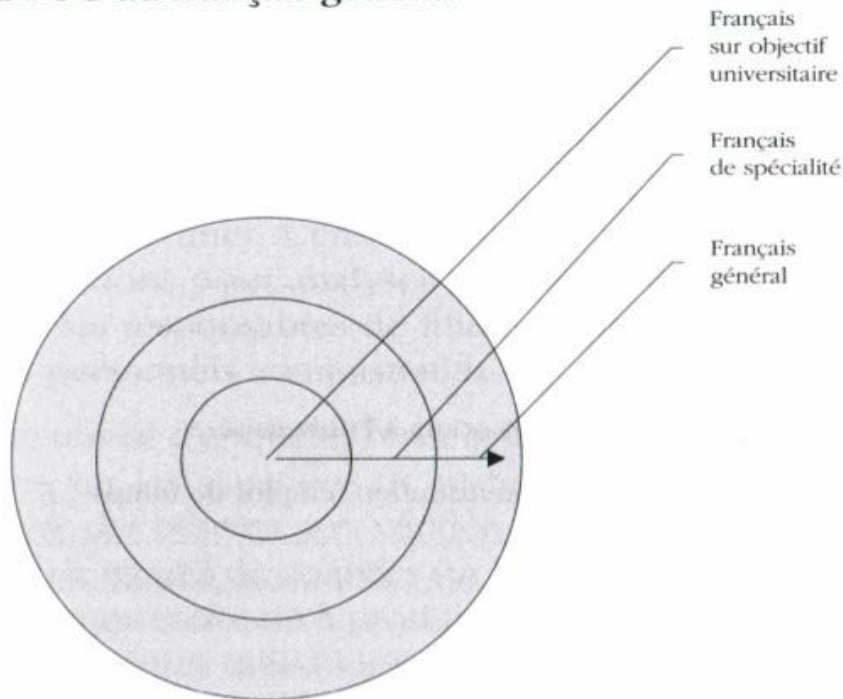
On peut donc, après étude de ces trois manuels, bien voir leur disparité d'approche bien qu'ils s'appellent tous «*introduction à la langue juridique française*». D'une approche très juridique à une approche plus pratique et linguistique, avec plus ou moins de didactique des langues, des niveaux, des choix de contenus et des publics cible différents, ces livres sont très représentatifs de la large palette des possibles dans l'enseignement du français juridique en Allemagne.

Le français juridique à l'université relève bien de ce que Mangiante et Parpette (2011) dénomment le *Français sur Objectif Universitaire* : en effet, il s'agit non pas de *language for special purposes* à proprement parlé mais bien de *language for academic purposes*. Il nous semble important de souligner que l'enseignement du français juridique dans les universités allemandes peut être une composante du FOU mais qu'il se trouve à la croisée des chemins entre le FS et le FOU, quelque part sur la moitié gauche de la flèche horizontale du schéma proposé par Mangiante et Parpette. Il s'agit d'une étude du français juridique en tant que langue spécialisée, en milieu

universitaire, et intégrant pour partie des éléments de préparation aux études de droit en France (études de droit; types de productions écrites).

Schéma n°4 : Mangiante/Parpette 2011, 49

Du FOU au français général.



Dans le cas de l'enseignement du français juridique dans les universités allemandes, ayant entre autres pour but de préparer les étudiants à passer un semestre ou une année universitaire dans une université française mais pas uniquement, nous nous trouvons dans ce que Mangiante et Parpette (2011, 20) nomment la modalité d'enseignement en présentiel avec un axe spatio-temporel «*avant la rentrée, dans le pays et l'université d'origine*» et éventuellement de «*dispositifs de formation mis en place avant le départ*». Les contenus proposés dans ce cadre sont d'ordre linguistique et méthodologique avec la mention de la langue de spécialité (voir catégories dans le tableau n°2).

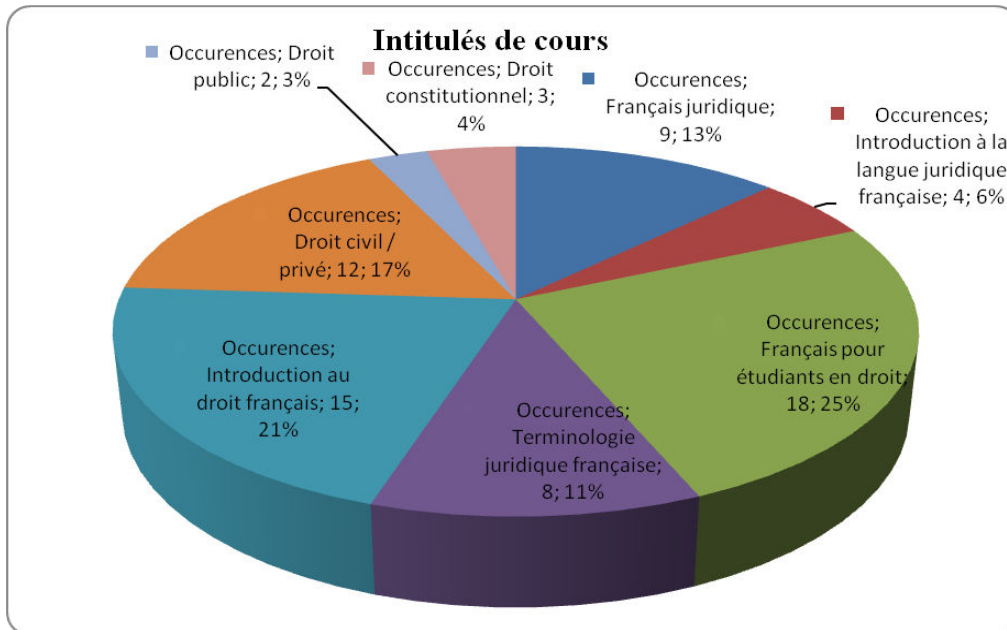
Tableau n°2 : Contenus des formations (Ibid, 28)

Type de contenus	Exemples
Institutionnels	Conférences sur l'université, sensibilisation aux procédures et démarches universitaires, visites des secrétariats, bibliothèques universitaires, mise en place d'un tutorat, réceptions d'accueil
Culturels	Cours sur l'histoire et la civilisation française, visites de sites et monuments, repas d'intégration, etc.
Linguistiques et méthodologiques	Cours de langue générale avec ou sans manuel de FLE, cours de langue de spécialité (lecture de textes, travail lexical), prise de notes, règles d'écriture de la dissertation, de la synthèse de documents, exposé oral...

4.1. Intitulés de cours

Une recherche sur Internet nous permet de comptabiliser pour le semestre d'hiver 2012/2013 un total de 93 cours de français du droit et de droit français, dont 28 en centres de langue et 65 en facultés de droit. Les intitulés de cours sont divers et la plupart peuvent être regroupés dans ces catégories.

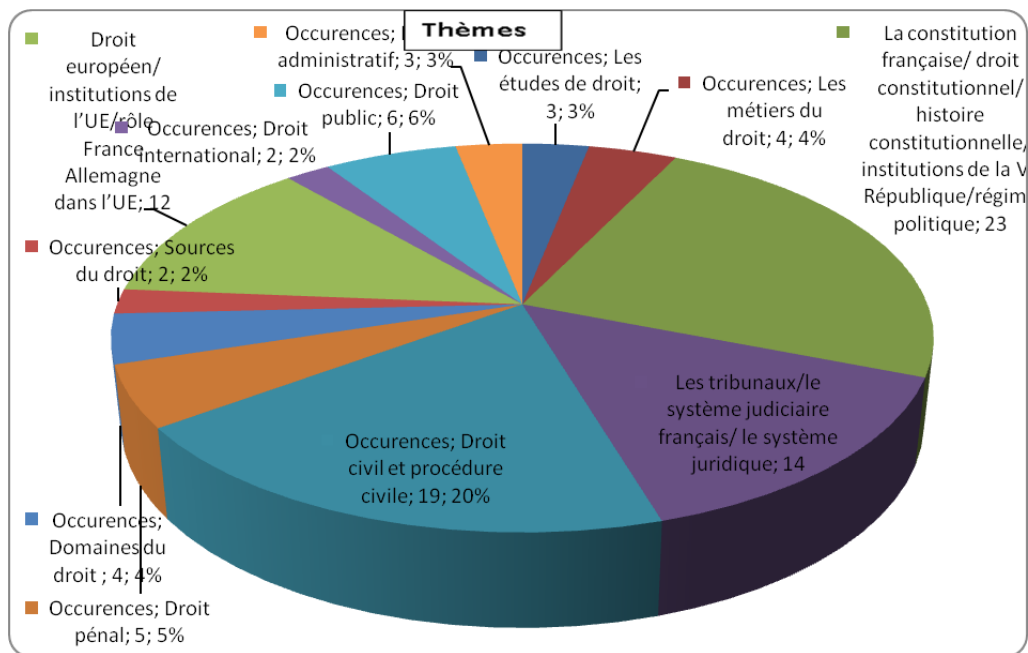
Graphique n°6:



On peut observer d'une part un grand nombre d'introductions avec une vue d'ensemble ou un choix de thèmes divers mais plutôt centrées sur la langue et des cours voire des cours magistraux à teneur plus juridique. Nous notons que 8 cours sont consacrés uniquement à la terminologie et 30 sont des introductions au français juridique aux contenus eux aussi disparates, plus ou moins large, selon les descriptifs et les choix du professeur. Nous estimons qu'il y aurait donc 38 cours de langue juridique à proprement parler (y compris la terminologie).

4.2. Contenus et thèmes abordés dans les introductions au français juridique.

Les descriptifs des cours de français juridique sont très variés. La disparité s'exprime aussi de cette façon: de pas de descriptif du tout jusqu'à des descriptifs extrêmement détaillés compétence par compétence, le répertoire est très large. Un cours de français juridique peut être une vue d'ensemble de tous les domaines du droit ou bien de quelques domaines choisis, ou encore être centré sur une technique, une méthodologie, une ou deux compétences, s'intéresser à des textes spécialisés, à des cours magistraux de droit en France. Les méthodologies, techniques, supports, exercices, thèmes, compétences, niveaux sont évoqués de façon inégale. Mais on peut voir que ce sont surtout les thèmes abordés qui priment et que certains contenus sont plus prisés que d'autres. Nous avons retenu les thèmes ayant sur la totalité des descriptifs de cours au moins deux occurrences.

Graphique n°7 :

On peut constater une large préférence pour le droit constitutionnel, le droit civil, le système juridique et le droit européen ainsi qu'une répartition variée sur d'autres sujets. Les thèmes à une occurrence ne sont pas rares (droit du travail, justice des mineurs, droit d'auteur et internet...).

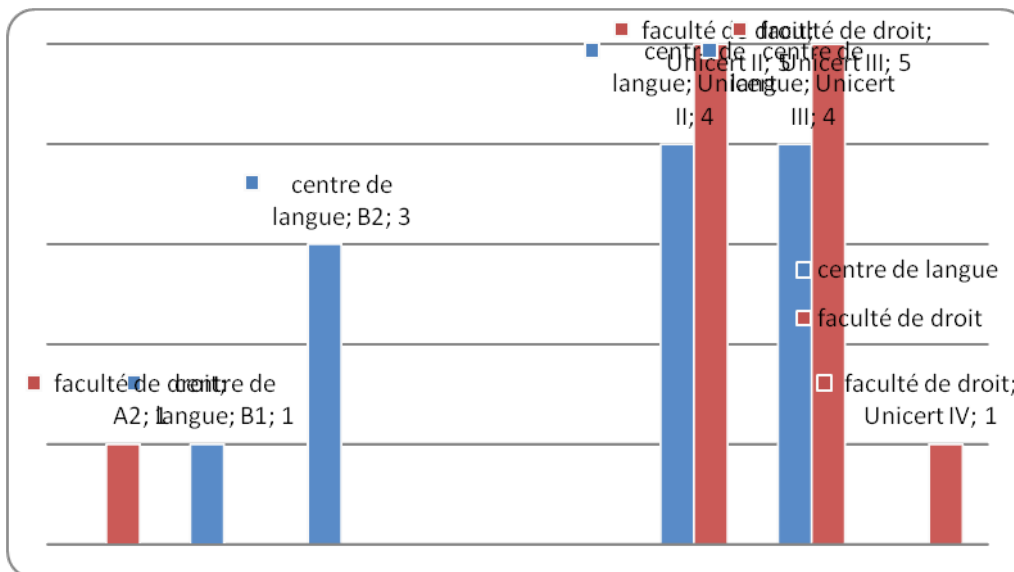
4.3. Les niveaux du CECR

Certaines universités utilisent le CECR comme instrument de niveau tandis que d'autres utilisent le standard UNICert dont les niveaux sont équivalents.

Sur 28 cours en centre de langue et 65 en faculté de droit, 20 précisent dans leur descriptif un niveau du CECR ou équivalent (UNICert). Beaucoup de descriptifs de cours précisent simplement qu'il faut avoir fait un certain nombre d'années de français pendant sa scolarité, ou qu'il est nécessaire d'avoir de bonnes connaissances en français pour participer ou encore que le cours est d'un niveau moyen. Parfois, il faut faire un test et obtenir un certain nombre de points (C-Test).

Voici la répartition de niveau exigé dans les 20 cours répertoriés:

Graphique n°8 :



4.4. Les modes d'évaluation et exemples d'examen

En général, le niveau est validé par un examen final. Souvent, c'est un partiel écrit, comme le soulignent Mangiante et Parpette concernant les validations dans les cursus universitaires: «*la production d'écrits*» fait «*l'objet de l'essentiel de l'évaluation des étudiants*»⁷⁷. Il en est de même pour la validation de beaucoup de cours de français juridique et de cours de droit français en Allemagne. Mais certains font en plus une épreuve orale ou bien testent 3 ou 4 compétences. D'une université à l'autre, en fonction de programmes spécifiques ou non, du nombre d'heures de cours par semaine, d'un ou plusieurs cours sur un ou plusieurs semestres, du nombre de points ECTS accordés, les modes d'évaluation varient.

Pour voir les différences, déjà évoquées, entre les exigences d'un cours de français du droit et d'un cours de droit français, voici deux exemples d'examen, l'un fait en centre de langue et l'autre dans une faculté de droit. Les deux examens ont été écrits par des étudiants de droit au semestre d'été 2010 et ont obtenu une très bonne note (1,3). Ils sont tirés d'un corpus collecté entre décembre 2011 et mars 2012 dans 3 universités allemandes (2 centres de langue et une faculté de droit) dans le but d'en analyser les fautes. Ce corpus comporte en tout 190 examens écrits par 96 étudiants en droit.

L'examen de français juridique contient une partie de compréhension orale (vidéo: «*Les juges sont-ils en sécurité?*»), une partie de connaissances, une partie de vocabulaire, une partie de compréhension écrite et une partie d'expression écrite. Il est passé à l'issue d'un semestre de cours.

Pour l'examen de droit français, les étudiants participent à 4 cours, passent deux examens écrits (examen intermédiaire et examen final) et une épreuve orale. L'examen contient deux domaines du droit, introduction au droit constitutionnel et introduction au droit européen. Chaque partie est composée de questions terminologiques et de questions de connaissances.

⁷⁷ Mangiante/Parpette (2011) p. 123

Tableau n°3 : Examen de langue juridique (à gauche) et de droit français (à droite). Les fautes des étudiants sont marquées d'une étoile.

<p><u>Exemples de questions de compréhension orale :</u></p> <p>Qu'a fait en 2007 la femme dont le procès s'ouvre aujourd'hui ?</p> <p><i>Une jeune femme *leié un juge dans son bureau.</i></p> <p>Quel tribunal va la juger ?</p> <p><i>La Cour d'Assises de Meurthe-et-Moselle.</i></p> <p>Quel problème se pose dans les tribunaux et comment le gouvernement veut-il le résoudre ?</p> <p><i>La sécurité. C'est pourquoi on a créé un plan de sécurisation.</i></p> <p><u>Exemples de questions en connaissances :</u></p> <p><i>Le pouvoir législatif, c'est le pouvoir de créer les lois. Ce pouvoir appartient *le Parlement qui est constitué de l'Assemblée Nationale et du Sénat.</i></p> <p>Qu'est-ce qu'un jugement rendu en dernier ressort:</p> <p>a. <u>Jugement rendu par le tribunal et qui n'est pas susceptible d'appel</u></p> <p>b. <u>Jugement rendu par le tribunal et qui n'est pas susceptible de pourvoi</u></p> <p>c. <u>Arrêt rendu par le tribunal et qui n'est pas susceptible d'appel</u></p> <p><u>Exemples de questions en vocabulaire:</u></p> <p>1) <u>Choisissez la bonne réponse:</u></p> <p>Un tribunal _____ sur un litige.</p> <p>a. <u>Juge</u></p> <p>b. <u>Statue</u></p> <p>c. <u>Résout</u></p> <p>2) <u>Associez le terme et sa définition</u></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>L'infraction</td> <td>La suspension de l'exécution d'une peine</td> </tr> <tr> <td>Le sursis</td> <td>Un comportement ou une action interdite par la loi</td> </tr> </table> <p>3) <u>À partir de la définition, trouvez le mot ou l'expression :</u></p> <p>Le recours formé devant la cour de Cassation: <i>Le pourvoi en cassation</i></p> <p><u>Questions de compréhension écrite</u></p> <p>(Article « un troisième procès d'assises pour Yvan Colonna », lemonde.fr, 30.6.2010) :</p> <p>1) <u>Expliquez les expressions soulignées: Période de sûreté: c'est *le période pendant *lequel on</u></p>	L'infraction	La suspension de l'exécution d'une peine	Le sursis	Un comportement ou une action interdite par la loi	<p><u>Introduction au droit constitutionnel</u></p> <p>I. <u>Terminologie</u></p> <p>1. <u>Traduisez les termes suivants et indiquez, pour chaque terme, l'article (et, le cas échéant, l'alinéa) de la Constitution dans lequel le terme joue un rôle central.</u></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th>Terme français</th> <th>Terme allemand</th> <th>Article pertinent</th> </tr> <tr> <td>Projet de loi</td> <td>Gesetzesvorschlag</td> <td>Art. 39 al. 2</td> </tr> <tr> <td>Contresein</td> <td>Gegenzeichnung</td> <td>Art. 11</td> </tr> </table> <p>2. <u>Trouvez les substantifs et les verbes qui manquent et traduisez en allemand.</u></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th>Substantif</th> <th>Verbe</th> <th>Traduction</th> </tr> <tr> <td>Dissolution</td> <td>Dissoudre</td> <td>Auflösung</td> </tr> <tr> <td>Saisine</td> <td>Saisir</td> <td>Anrufung</td> </tr> </table> <p>3. <u>Quelle est la différence entre un projet de loi et une proposition de loi ?</u></p> <p><i>L'appellation comme un projet ou une proposition de loi dépend de l'initiateur; si c'était le Premier ministre on dit „projet de loi“; si c'était un membre du Parlement, on dit „proposition de loi“.</i></p> <p><i>On doit *différenciation la procédure et même les sujets. Les sujets d'une proposition de loi sont *limitées par l'art. 40. Les projets de loi sont premièrement délibérés en conseil des ministres. Le Conseil d'État donne toujours *une avis. Pour les autres étapes de la procédure il n'y a pas *des différences.</i></p> <p><u>II. Connaissances en droit constitutionnel</u></p> <p><u>L'article 19 C. opère une distinction fondamentale quant aux pouvoirs du Président de la République. Expliquez cette distinction et décrivez ses conséquences.</u></p> <p><i>L'article 19 distingue les pouvoirs propres et les pouvoirs partagés du Président de la République. Les pouvoirs propres, il peut les exercer sans qu'il *faut le contresein du Premier ministre et des ministres compétents. Le Président de la République peut par exemple nommer le Premier ministre et mettre fin à ses fonctions (art. 8 al. 1). Il peut aussi nommer trois membres du Conseil constitutionnel (art. 56 al. 1). Mais les pouvoirs plus importants, c'est sont les pouvoirs exceptionnels (art. 12) et la dissolution de l'Assemblée (art. 16).</i></p>	Terme français	Terme allemand	Article pertinent	Projet de loi	Gesetzesvorschlag	Art. 39 al. 2	Contresein	Gegenzeichnung	Art. 11	Substantif	Verbe	Traduction	Dissolution	Dissoudre	Auflösung	Saisine	Saisir	Anrufung
L'infraction	La suspension de l'exécution d'une peine																						
Le sursis	Un comportement ou une action interdite par la loi																						
Terme français	Terme allemand	Article pertinent																					
Projet de loi	Gesetzesvorschlag	Art. 39 al. 2																					
Contresein	Gegenzeichnung	Art. 11																					
Substantif	Verbe	Traduction																					
Dissolution	Dissoudre	Auflösung																					
Saisine	Saisir	Anrufung																					

<p><u>ne peut pas quitter la prison.</u></p> <p>2) <u>Décrivez l'affaire.</u> Y.C. *avait été condamné à perpétuité pour assassinat, mais on n'était pas *sure de sa *coupabilité.</p> <p>3) <u>Pourquoi la ministre de la justice dit-elle que la décision de la Cour de cassation ne change rien sur le fond de l'affaire (la culpabilité de Colonna) ?</u></p> <p><i>Parce que l'annulation de l'arrêt est due à une question procédurale.</i></p> <p><u>Expression écrite:</u> <u>Donnez votre avis sur les particularités du fonctionnement du pouvoir exécutif en France.</u> <u>Extrait:</u> " <i>Le fonctionnement du pouvoir exécutif en France présente des *péculiarités très intéressantes en comparaison avec sa configuration dans les constitutions d'Allemagne ou d'Espagne. Ce qui fait la différence *est, évidemment, le rôle du Président de la République: même en Espagne, qui a *récupéré officiellement la *monarchie en 1978, on ne trouve pas *un *chief d'État avec les pouvoirs du Président de la République. [...]"</i></p>	<p><i>De l'autre côté, il y a aussi les pouvoirs partagés: le Président de la République ne *les peut pas exercer sans contreseing du Premier ministre (et des ministres compétents). Ainsi, il y a un certain contrôle, bien que *c'est le Gouvernement qui en *serra responsable à la fin.</i></p> <p><i>Les pouvoirs propres du Président de la République *lui mettent dans une position forte car c'est *son décision discrétionnaire qu'il les exerce. Il n'est pas responsable, et ne peut pas *être démissionné ni par le Parlement ni par le conseil constitutionnel.</i></p> <p><i>La seule conséquence que l'exécution injustifiée ou volontaire peut avoir, c'est que le peuple ne l'élit plus.</i></p> <p><u>Choisissez une des questions suivantes:</u></p> <p>a. <u>Qu'est-ce qu'on entend par .. cohabitation" et comment la cohabitation modifie les rapports entre le Président de la République et le Premier ministre ?</u></p> <p>ou</p> <p>b. <u>Depuis le réforme de 2008, l'article 24 al. 1^{er} de la Constitution consacre le principe que .. le Parlement vote la loi". Dans quel sens les articles (non modifiés par la réforme de 2008) 11, 45 al. 4 et 49 al. 3 de la Constitution peuvent être considérés comme exception à ce principe ?</u></p> <p><u>Extrait:</u> " <i>On doit distinguer la cohabitation de la situation normale en France. Dans la période normale qui est aussi appelé „ fait majoritaire", le Gouvernement et le Président de la République sont de la même couleur politique. [...] En cas de cohabitation, le Premier Ministre est au même niveau que le Président. Il faut qu'ils travaillent ensemble. [...]"</i></p>
---	---

On remarque d'une part le caractère spécialisé mais malgré tout un peu plus général et/ou plus succinct des questions posées et des documents proposés dans l'examen de français du droit par rapport à l'examen de droit français. L'utilisation d'un reportage sur un thème juridique mais non d'un document spécialisé (texte juridique) représente une grande différence dans le traitement du français juridique. En cours de français, les médias employés sont plus divers. En droit, on s'en tient strictement aux textes.

L'examen de langue juridique tient compte des compétences de langue (3 sur 4) et contient une partie de savoirs courts. Les types de questions sont très variés et courts. L'examen de droit français ne s'occupe que de savoirs. Il sera complété par une épreuve orale qui sera aussi centrée sur les savoirs et la réflexion juridique.

En langue juridique, on doit pouvoir expliquer un terme, le relier à sa définition, comprendre un article d'un journal généraliste ou un reportage sur un sujet à caractère juridique; en français du droit, on doit pouvoir expliquer une question de droit, connaître les textes juridiques correspondant et les citer. Lorsque dans l'examen de langue une réponse courte suffit (QCM, texte à trous), l'examen de droit exige une traduction exacte et la référence à un article précis. Lorsqu'une phrase suffit en langue juridique, il faut donner en français du droit une explication plus détaillée. La quantité de savoirs est plus grande. Les objectifs sont simplement différents : en langue juridique, on s'intéresse plus aux compétences en langue, et en droit français, plus aux savoirs tout en exigeant un certain niveau de langue.

Conclusion

Le français juridique est enseigné dans 34 universités allemandes et réparti sur 17 centres de langue et 24 facultés de droit. Dans ce cadre restreint, on a pu constater des disparités tant chez les apprenants (hétérogénéité du niveau de langue) que chez les enseignants (diversité de formation), mais aussi dans les manuels utilisés et les contenus enseignés. Il faut différencier les cours de langue juridique (38 dans toute l'Allemagne) des cours de droit français (55 en tout, majoritairement en langue française).

Des dispositifs institutionnels sont déjà en place. Peut-être serait-il possible de réunir les acteurs de cet enseignement – juristes, linguistes, didacticiens – et de créer un curriculum qui allierait des choix de thèmes, les compétences de langue, des modes d'évaluation communs, à différents niveaux du CECR, pour donner une certaine unité à cette matière d'une part disparate (tant du point de vue des thèmes abordés que de la manière de les aborder selon qu'il s'agit d'un cours de droit ou de langue du droit) et d'autre part assez discrète.

Bibliographie

- Buhlmann, R., Fearn, A., 2000, Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen 6, Aufl. Tübingen: G. Narr.
- Citerne-Hahlweg, G., 2007, Droit français et langue juridique : Introduction 2., Aufl. Erlangen : SprachenZentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Fluck, H.-R., 1992, Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch, Tübingen: G. Narr.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2011, Le français sur objectif universitaire, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- (de) Schlichting, A. et Volmerange, X., 2011, Introduction au français juridique. Einführung in die französische Rechtssprache 3, Aufl. München: C.H. Beck.
- Schmidt-König, C., 2011, Introduction à la langue juridique française 3, Aufl. Baden-Baden: Nomos.

*Heloisa Albuquerque-Costa
Carolina Fernandes Madruga
Université de Sao Paulo – Brésil*

L'influence des démarches du Français sur Objectif Spécifique (FOS) sur l'enseignement / apprentissage du Portugais sur Objectif Universitaire (POU)

Introduction

Depuis quelques années, on assiste au développement progressif de l'internationalisation des universités brésiliennes réalisé par l'amélioration de programmes d'échange existants, par la mobilisation de divers départements pour l'élaboration des accords internationaux et aussi par la mise en place de nouveaux programmes du gouvernement brésilien comme par exemple le *Programme Science sans Frontières*⁷⁸ qui concerne plusieurs pays étrangers⁷⁹ et domaines de connaissance et, plus récemment, le *Programme International de Formation de Professeurs en français langue étrangère*, le *PLI-France* avec l'Université Paris-Sorbonne.

On pourrait dire que ces actions répondent à la fois à deux objectifs décrits dans le Plan National d'Education⁸⁰ du Brésil. Le premier, plus général, de favoriser la mobilité des étudiants brésiliens de différentes disciplines au niveau de la Licence (*graduação sanduíche*) et de la post-graduation (*pós-graduação sanduíche – master et doctorat et post-doctorat*). Le second, un objectif plus spécifique lié à la réalisation des échanges scientifiques et académiques entre professeurs/chercheurs du Brésil et ceux des pays étrangers au moyen du développement de projets de recherche concernant différents champs disciplinaires.

Ce contexte favorable au développement d'une politique d'internationalisation des universités brésiliennes et de la création de réseaux de coopération et échanges dans les deux sens de la mobilité internationale (Brésil - pays étrangers et pays étrangers – Brésil) pose comme l'une des questions cruciales la nécessité de mener des actions concrètes pour la préparation linguistique, culturelle et aux savoir-faire académiques des étudiants visant une intégration en milieu universitaire étranger. Si, d'un côté, la formation en langue étrangère des étudiants brésiliens est nécessaire pour leur intégration, de l'autre, les compétences en langue portugaise des étudiants étrangers s'avèrent aussi fondamentales pour la réussite des étrangers en milieu universitaire brésilien.

En ce qui concerne les accords internationaux entre le Brésil et la France, discuter des programmes d'intégration en milieu universitaire dans les deux sens de la mobilité internationale est une problématique récente dans la mesure où, selon les données

⁷⁸ Selon l'annonce du gouvernement brésilien publiée dans le site du programme Science sans Frontières (CsF) : <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>, il est prévu l'envoi de 100.000 boursiers jusqu'en 2015.

⁷⁹ En ce qui concerne la France, une recherche faite sur le site du programme CsF nous a permis de repérer plus de 160 établissements d'enseignement supérieur français qui ont reçu des boursiers en 2011 et 2012.

⁸⁰ PNE – Plan National d'Education au Brésil sur le site <http://portal.mec.gov.br>

recueillies auprès des services de Relations Internationales des universités brésiliennes, le nombre d'étudiants partant faire des études en pays de langue française est encore supérieur au nombre d'étudiants français voulant suivre des cours dans des universités brésiliennes⁸¹.

Nous pourrions soulever plusieurs raisons qui expliqueraient ce déséquilibre, mais si l'on considère l'impulsion que l'internationalisation a eue dans le contexte de quelques universités du Brésil comme celui de l'Université de São Paulo, la question de la préparation aux études et l'intégration des étudiants français dans des disciplines spécifiques s'avèrent depuis quelques années comme quelque chose d'important et se sont présentées récemment comme une demande concrète sollicitant une intervention didactique. Un cas concret est celui de l'accompagnement en langue portugaise des étudiants en Génie de l'Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo (désormais USP) que nous présenterons dans cet article.

Est-ce que les démarches proposées en Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) sont transférables aux contextes d'intégration d'étudiants français en milieu universitaire brésilien? Pourrions-nous envisager des formations en Portugais sur Objectif Universitaire (désormais POU) dans le cadre de l'internationalisation de l'Université de São Paulo? Quels sont les besoins des étudiants français à la Poli-USP? S'agirait-il de concevoir un programme d'intégration visant des compétences liées à la vie universitaire ou plutôt visant des savoir-faire académiques requis par les cours suivis à la Poli-USP?

Pour répondre à ces questions, cet article se propose tout d'abord de présenter la formation en Portugais Langue Etrangère à l'USP (désormais PLE) pour voir si ce qui est offert par l'université répond aux besoins des étudiants français et quelles en sont les limites. Dans un deuxième temps, nous présenterons brièvement le programme de Français sur Objectif Universitaire (FOU) à la Poli pour établir un parallèle avec le POU. Ensuite, nous discuterons des démarches de collecte de données réalisées avec des étudiants français à Poli-USP pour l'identification et l'analyse de leurs besoins en termes de compétences langagières en langue portugaise nécessaires pour suivre des cours en ingénierie. Finalement, nous signalerons les axes qui pourraient orienter la conception des modules de formation en POU s'adressant aux étudiants français à l'Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo.

Nous tenons à souligner que, du point de vue méthodologique, nous avons suivi les démarches FOS pour placer notre étude dans un cadre théorique qui nous permettrait d'envisager des réponses possibles en POU. Ceci veut dire que l'on est parti d'une demande précise faite par les responsables des échanges à la Poli-USP, d'une certaine façon formulée dans l'urgence, puisque ce qu'ils posaient comme difficulté majeure était l'intégration des étudiants lors des premiers mois d'études à la Poli-USP; l'identification des besoins et l'analyse du profil langagier des étudiants français en langue portugaise étaient nécessaires pour dresser l'inventaire des situations de communication à intégrer dans le module POU et finalement, passer à l'étape de la collecte de données auprès des étudiants et enseignants à la Poli-USP.

Il faut préciser que cette demande de formation des étudiants français en portugais n'était pas présente lors des premiers accords à la Poli-USP puisque le nombre d'étudiants français n'était pas aussi importante qu'aujourd'hui⁸² et que, d'après les responsables, leur intégration était censée se dérouler « naturellement ».

⁸¹ Les contacts ont été faits dans le cadre du projet de recherche « Discours universitaires et préparation linguistique aux études en France » - Université de São Paulo et Université de Lyon2

⁸² D'après le Service de Relations Internationales de la Poli-USP il existe une vingtaine d'accords en vigueur avec des Grandes Ecoles et Universités en Génie en France.

L'intervention didactique en portugais qui se pose en ce moment vient renforcer le caractère réciproque de la mobilité internationale qui exigerait dans une certaine mesure la prise de conscience des « acteurs de l'internationalisation » de la nécessité de mettre en place des actions en collaboration axées sur des projets de formation linguistique aux discours universitaires en français pour des étudiants brésiliens partant en France et en portugais pour des étudiants français insérés dans le milieu universitaire brésilien.

Notre contribution finale vise à signaler les enjeux auxquels nous nous sommes confrontés en termes de proposition didactique en POU à la Poli-USP.

Pour mieux connaître et comprendre le contexte des cours de PLE offerts par le Centre Interdépartemental de Langues de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo (CIL), il nous a fallu d'abord faire l'analyse des programmes de cours proposés par le CIL pour, après, réaliser des entretiens avec des étudiants français des cours de PLE visant à identifier leurs besoins et attentes en termes de formation linguistique en portugais.

Le PLE à l'USP est organisé en modules de conversation (niveaux A, B et C) et aussi en deux modules de rédaction académique s'adressant aux étudiants des licences et de post-graduation de l'USP. Au moyen de l'analyse des programmes et d'un entretien réalisé avec une enseignante nous avons obtenu les informations qui suivent. L'objectif général des cours de conversation est celui de répondre aux besoins de communication orale en portugais langue étrangère. Dans ces cours, toutes les nationalités étant confondues, les étudiants sont amenés à développer des compétences orales à partir des thématiques liées aux situations de la vie quotidienne ou à des projets concernant les aspects culturels en langue portugaise comme par exemple faire un projet sur la découverte du centre-ville de São Paulo. La progression en termes d'objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels s'appuie sur les bases méthodologiques de l'approche communicative. Dans les trois niveaux, le programme de cours est organisé à partir de quatre rubriques : développement des habiletés communicatives (parmi celles-ci demander et donner des informations ; formuler un ordre, un souhait; reproduire le discours de l'autre; décrire un lieu, indiquer un chemin,), des objectifs lexicaux et phonético-phonologiques et des structures morpho-syntaxiques nécessaires pour communiquer. Les exercices structuraux proposés portent sur le renforcement de formules (questions/réponses), sur la pratique orale de l'intonation des phrases interrogatives et sur l'usage des expressions de temps, des locutions adverbiales et de l'emploi des connecteurs logiques. Il n'est pas question de travailler les compétences discursives liées aux domaines disciplinaires des étudiants ni le traitement de thèmes spécifiques qui pourraient intéresser les apprenants comme les situations courantes de la vie universitaire, comme demander des informations au secrétariat, au service de carte d'étudiant pour le restaurant universitaire ou à la bibliothèque. Ce qui relève du milieu universitaire dans ces cours se réfère aux informations auxquelles les étudiants ont accès comme, par exemple, expliquer la localisation des départements de l'USP sur le campus de la Cité Universitaire ou des documents sur la structure de l'enseignement universitaire au Brésil.

En ce qui concerne les modules de *rédaction académique* s'adressant aux étudiants brésiliens et étrangers inscrits dans tous les cours de *graduação* de l'USP et ceux inscrits aux cours de *pós-graduação* de l'USP, nous avons analysé les programmes de cours et aussi suivi un module pour mieux connaître les options méthodologiques proposées par les concepteurs. Nous avons remarqué que les objectifs principaux étaient ceux de développer des compétences linguistiques pour faire la correction et la reformulation de textes rédigés par les étudiants provenant de différents domaines (littérature, économie, anthropologie, histoire, etc.) et utilisant différents genres académiques. Dans toutes les séances, étudiants et professeur travaillent ensemble sur l'édition d'un seul extrait en observant les impropriétés lexicales, les problèmes de

syntaxe et d'orthographe, la cohésion et la cohérence du texte ainsi que la clarté de l'information en demandant, si nécessaire, à l'étudiant/auteur de la production écrite des précisions sur les contenus spécifiques du domaine de connaissance où le texte s'inscrit (par exemple, des précisions sur des expressions et/termes employés en économie ou en médecine). L'hétérogénéité du public en termes de champ disciplinaire et de nationalités (ceux qui ont le portugais comme langue maternelle et portugais comme langue étrangère) est très mise en valeur par les coordinateurs/concepteurs de programmes dans la mesure où ils la voient comme un aspect positif d'intégration et d'échange entre les apprenants de toutes les nationalités. Il n'y a pas d'activités de production et les étudiants suivent de près les orientations de l'enseignant qui les mènent à la réflexion sur les problèmes présents dans le texte choisi et travaillé collectivement par le groupe.

Ces pratiques permettent à l'apprenant l'identification des problèmes d'écriture mais ne garantissent pas qu'il sera capable de faire le transfert des connaissances acquises lors des nouvelles situations de production académique ni de réutiliser les spécificités des processus d'écriture des genres textuels. C'est à l'enseignant de définir quel sera le texte à travailler dans le cours suivant. Il peut prendre en compte un genre textuel spécifique en sciences humaines, économiques ou médicales parce que ses critères de choix s'appuient sur des questions linguistiques.

Pour terminer cette étape de connaissance du terrain en PLE, nous avons réalisé des interviews avec six étudiants inscrits aux cours de conversation sur un total de dix inscrits selon les informations du secrétariat du CIL-FFLCH. Notre but était d'établir le profil des étudiants en langue portugaise et aussi d'identifier leurs besoins et attentes. Les questions posées aux étudiants portaient sur le niveau de langue portugaise exigé par leur programme d'échange; leur préparation linguistique en portugais avant l'arrivée à l'USP; leurs études en portugais pendant leur séjour; les modalités de travaux oraux et écrits et les difficultés linguistiques pour les réaliser dans le cadre de leur plan d'études.

Les réponses obtenues lors des entretiens réalisés avec les étudiants français ont confirmé nos hypothèses initiales sur l'absence d'un travail linguistique et sur les savoir-faire académiques.

Étudiant D : [le cours de conversation] est super intéressant, [...] mais je crois que nous avons besoin d'une chose plus académique [...] je crois que le problème c'est que deux heures par semaine n'est pas suffisant et aussi que le niveau des groupes a beaucoup de différences entre les étudiants.

Étudiante E : pour la conversation c'est bien, sauf le fait qu'il existe des différences de niveaux entre français et allemands – car il y a surtout français et allemands et c'est normal, c'est plus difficile pour les allemands d'apprendre portugais – donc il semble qu'au niveau B on a deux niveaux dans un seul niveau.

On pourrait dire que même si les deux étudiants font un bilan positif des cours, en affirmant qu'ils atteignent leurs buts de communiquer en portugais, ils ne croient pas que ces cours soient intéressants et attirants pour développer les compétences universitaires requises lors d'une conversation en portugais pour la présentation et discussion d'un projet ou lors d'un travail spécifique avec un professeur.

Un troisième étudiant a déclaré avoir eu des problèmes pour parler en portugais sur son domaine d'études :

Étudiant C : Pour comprendre les professeurs, je crois qu'il est beaucoup plus facile que pour parler, parce que nous sommes français peut-être, parce qu'il est très proche, mais le problème c'est parler et parler sur l'architecture. C'est trop difficile d'expliquer un projet [en portugais].

Ces témoignages nous permettent de constater que ces cours de conversation en PLE répondent partiellement aux besoins des étudiants étrangers. Quand ils se voient face à la production de textes à l'oral ou à l'écrit liés à leurs domaines d'études (en architecture, par exemple), ils n'arrivent pas à le faire et des demandes plus spécifiques apparaissent : comment présenter à l'oral en portugais un projet de recherche? Est-ce qu'il y a des particularités culturelles qu'il faut respecter lors de la réalisation de travaux académiques dans le contexte universitaire brésilien ? Comment s'adresser à un professeur pour demander des précisions et discuter des corrections faites dans un travail ? Ou, dans un laboratoire, décrire une expérience chimique ? Quelles structures linguistiques et lexicales sont employées dans ces cas ? Quelles sont les solutions trouvées face aux difficultés de la production écrite en langue portugaise ? Comment rédiger une dissertation en portugais ?

Étudiante F : C'est vrai que pour écrire on fait le texte en français, après « Google Traducteur », après on fait nos corrections et on envoie à un ami brésilien pour qu'il fasse une nouvelle correction. Nous n'arrivons pas à tout écrire directement en portugais.

Étudiante E : Oui, surtout pour un travail de dissertação

Étudiante F : 10 pages c'est presque impossible

Étudiante E : sans rien savoir de la construction des phrases c'est presque impossible

Étudiante F : et du niveau académique

Étudiante E : oui, du niveau académique du mestrado ou de la graduação, du niveau universitaire.

Étudiante F : Toujours quand je fais corriger mon travail, ma collègue brésilienne me dit : « oui, c'est bien, mais c'est trop informel »

L'étudiante F (comme la plupart des étudiants d'ailleurs) produit son texte en français et utilise des traducteurs automatiques car elle ne se sent pas sûre pour le faire directement en portugais. En demandant une correction de sa « *dissertação* » à une étudiante brésilienne, cette dernière a observé l'emploi d'un langage informel dans le texte, l'utilisation de termes qui ne devraient pas être présents dans une production écrite académique.

Dans ce cas, même si l'étudiante F connaît la dissertation « à la française », elle s'est posée la question sur la structure de ce genre textuel en langue portugaise et a signalé que son texte, évalué par un étudiant brésilien, a présenté des problèmes concernant l'adéquation au genre demandé en portugais selon les exigences à l'université.

Bref, dans le cas des cours PLE à l'USP, nous pouvons dire qu'ils ne répondent pas aux besoins des étudiants en termes de production académique. Les cours de rédaction académique permettent un entraînement visant l'identification et la correction collectives des problèmes linguistiques mais ils ne développent pas de capacités langagières pour permettre aux étudiants de produire des textes écrits dans leurs cours spécifiques.

Les limites identifiées par rapport aux besoins des étudiants en situation de mobilité universitaire échange nous permettent de poser la problématique POU dans le cadre de programmes d'échange à Poli-USP.

1.1. Le programme de Français sur Objectif Universitaire à la Poli (FOU-Poli)

En 2001, un module pilote de formation en français à la Poli-USP a été mis en place dans le cadre de l'accord de double diplôme établi entre l'Ecole Polytechnique de l'USP et l'Ecole Polytechnique de Paris. Ce module de 80 heures s'adressait aux étudiants sélectionnés pour partir en mobilité internationale (à l'époque une vingtaine

d'étudiants), qui avaient déjà des connaissances en français, mais qui n'avaient pas été introduits aux situations de communication en milieu universitaire⁸³.

Avec pour objectif principal la formation linguistique et socioculturelle, à partir de 2002 une reformulation des contenus a été faite visant à répondre à une demande plus grande de formation en français général (500 étudiants). Les compétences dans les savoir-faire académiques étaient développées à partir de séquences pédagogiques qui portaient sur le dossier de candidature, la lettre de motivation et la préparation à des entretiens pour parler de leurs études, projets et stages professionnels. Les enseignants proposaient aussi au groupe d'étudiants des activités plus spécifiques en mathématiques (connaissance des symboles et présentation orale des exercices de calcul) et des exposés sur des sujets liés aux thématiques traitées dans les cours à la Poli.

La structure en quatre modules retenue à l'origine de la création des cours de français à la Poli a été conservée jusqu'à aujourd'hui et la question principale que les différentes équipes de coordination pédagogique et d'enseignants se pose est celle de la spécificité de la formation aux discours universitaires pour les étudiants en ingénierie de l'USP. Les cours à la Poli répondent-ils aux besoins des étudiants se préparant à des études en France? Ne s'agirait-il pas plutôt de parler des cours FLE à visée FOU ?

Depuis 2010, des modifications ont été faites pour redéfinir les objectifs de formation en français en se basant sur le développement de compétences orales et écrites en Français Langue Etrangère (désormais FLE) établi dans le *Cadre européen commun de référence* (CECR).

Ayant pour but de former aux savoir-faire académiques, plus précisément en Français sur Objectif Universitaire (FOU), un module de 45 heures appelé Mobilité-France a été mis en place depuis 2011. Les étudiants inscrits à cette formation sont ceux qui ont déjà suivi les quatre modules de français et donc sont censés avoir des compétences au niveau B1/B2 en français.

Il faut signaler que ce travail de reformulation est en cours dans la mesure où l'équipe d'enseignants est en formation aux démarches FOU et des contraintes institutionnelles nous empêchent d'aller plus vite (difficultés pour obtenir les informations sur les plans d'études des étudiants; pas de contacts avec les établissements français pour le filmage des cours par exemple). Ceci pose problème pour la collecte de données nécessaires pour dresser l'inventaire des situations de communication auxquelles les étudiants seront confrontés dans les établissements d'enseignement supérieurs français (aujourd'hui plus de 20 accords existent entre la Poli-USP et les universités et Grandes Ecoles de France).

Pour définir le programme du module Mobilité-France, nous nous sommes basés sur le tableau de contenus des séances FOU présenté par Mangiante et Parpette (2011:193-194).

Même si les accords entre la Poli-USP et les institutions d'enseignement supérieur français datent déjà d'un certain temps, la complexité du travail de mise en place des actions pour le perfectionnement des accords est encore très forte. Nous faisons référence aux relations institutionnelles entre les différents acteurs responsables de ces accords.

⁸³ OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de. Dissertação de mestrado "*POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP*", Universidade de São Paulo, 2009 disponible sur le site <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-23112009-122427/pt-br.php>

En ce qui nous concerne, dans le cadre de la problématique que nous traitons dans cet article, les démarches pour contacter les étudiants français à la Poli n'ont pas été simples. Plusieurs tentatives auprès du service de relations internationales de la Poli pour avoir accès aux dossiers des étudiants ont échoué et nous nous sommes rendu compte que le travail devrait prendre d'autres directions, ce qui nous a fait découvrir d'autres acteurs participant aux programmes d'échange entre l'USP et la France.

Le contact le plus abouti a été fait auprès d'une association d'étudiants, le Bureau Polytechnique International (iPOLI), qui regroupe des étudiants en Génie dont l'une des activités est de réunir les étudiants brésiliens et étrangers autour des activités académiques, culturelles et professionnelles, comme le montre le descriptif du *Guide de l'étranger*, créé par ce bureau (en partenariat avec le Consulat Général de France à São Paulo) et diffusé aux étudiants situation de mobilité universitaire à la Poli :

L'iPOLI (Bureau Polytechnique International) est un groupe créé pour faciliter l'échange d'expériences académiques, culturelles et professionnelles entre des étudiants de polytechnique et des étrangers.

Le groupe est constitué de membres de toute la communauté polytechnique: des étudiants en licence et en post-graduate, les diplômés, les professeurs et les étrangers en mobilité universitaire. Plusieurs activités sont organisées par l'iPOLI afin de stimuler l'intégration et la création d'un réseau de relations entre les étrangers et la communauté polytechnique.

[...]

L'iPOLI a un forum sur son site web où peuvent être levés des doutes de caractère pratique concernant la vie à São Paulo, la vie universitaire et où peuvent être échangées des expériences avec d'autres étudiants de polytechnique avec ou sans expérience internationale.⁸⁴

Les membres du bureau nous ont mis en contact avec les étudiants français pour réaliser les premières démarches méthodologiques de notre projet. Il faut remarquer que notre objectif premier n'était pas de faire un relevé quantitatif du nombre d'étudiants français en mobilité à la Poli, mais d'en repérer quelques-uns pour identifier leur profil linguistique en termes de connaissance en portugais.

C'est ainsi que nous avons repris les questions utilisées dans les entretiens avec les étudiants des cours de PLE avec pour but d'identifier de manière plus précise le profil des étudiants, leurs motivations pour s'inscrire à un échange à la Poli-USP, le niveau de langue portugaise exigé par le programme d'échange, les étapes à effectuer pour élaborer leur dossier de candidature, leur préparation linguistique en portugais avant leur séjour à la Poli-USP, le nombre des cours suivis par chaque étudiant et leurs modalités d'intervention, de production de travaux, de situations d'examen, et finalement les difficultés des étudiants par rapport à l'utilisation de la langue portugaise dans le contexte universitaire de la Poli-USP. Ces données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire disponible en ligne (sur *GoogleDocs*) envoyé à quinze étudiants mais seulement huit l'ont rempli.

Dans cet article, nous ne présenterons que les réponses obtenues des huit étudiants concernant leur profil en portugais et les situations de cours où il leur a été demandé d'intervenir ou de réaliser des travaux.

En ce qui concerne la modalité d'échange universitaire, cinq étudiants étaient inscrits dans un programme de double diplôme et trois suivaient des cours dans le cadre des études intégrées. Cette dernière modalité permet aux étudiants de faire un plan d'études où le choix des cours à suivre est plus libre⁸⁵. Le plan peut être modifié

⁸⁴ http://ipoli.com.br/php/recepcao/guia/2010/Guia_do_Estrangeiro_FR_Consulado_v2010001.pdf

⁸⁵ Informations consultées sur le site: <http://www3.poli.usp.br/pt/relacoes-internacionais/intercambio/aproveitamento-de-estudos.html>

quand l'étudiant arrive à l'USP ce qui diffère bien d'un programme de double diplôme où les cours sont déjà pré-établis par les institutions.

Le témoignage d'un étudiant a signalé pourtant que le choix des cours n'a pas été aussi simple que cela dans la mesure où sur le système informatique de l'USP est tout en portugais et qu'il ne comprenait pas le descriptif des cours pour orienter son choix. La « découverte » de ce système a été identifiée par les étudiants comme problématique au niveau de la compréhension des documents écrits en langue portugaise.

Par rapport à la préparation linguistique en portugais avant de venir à l'USP, deux n'avaient jamais suivi de cours de langue portugaise ni dans leur établissement supérieur d'origine ni dans les cours offerts par le Centre de Langues de l'USP ; quatre étudiants ont déclaré avoir suivi des cours d'un semestre dans leurs institutions d'origine, donnés par des professeurs de portugais langue étrangère, tandis qu'un étudiant a suivi un cours assuré gratuitement par les étudiants brésiliens en double diplôme à l'École Centrale de Nantes, son institution d'origine. Dans l'un des témoignages, il est fait mention d'expériences en tandem pendant cinq mois, au cours desquelles l'échange avec un étudiant brésilien a été réalisé. Et un cas particulier de parcours individuel est à mentionner, celui d'un étudiant qui a déclaré avoir acquis un niveau B1 en langue portugaise avant son départ au Brésil grâce à un échange d'un semestre qu'il avait fait à Lisbonne.

Par rapport au certificat de connaissance en langue portugaise, les accords à la Poli n'exigent pas la présentation d'une certification linguistique comme il est depuis quelques années demandées aux étudiants brésiliens qui partent faire des études en France (niveau B2 du DELF). En portugais, c'est le *Certificat de Compétence en Langue Portugaise pour Étrangers (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, désormais CELPE-Bras)*⁸⁶ qui est délivré aux étrangers ayant réussi à un seul examen qui évalue les compétences orales et écrites du candidat. Développé par le Ministère de l'Éducation au Brésil, sous la responsabilité de l'Institut National d'Études et Recherches Educationnelles Anísio Teixeira (Inep), c'est le seul certificat brésilien de compétences en PLE reconnu officiellement. Cet examen est conféré dans quatre niveaux de compétence (Intermédiaire, Intermédiaire Supérieur, Avancé et Avancé Supérieur) et s'appuie sur 21 centres d'examen au Brésil⁸⁷ et des centres d'examen dans 29 pays étrangers⁸⁸, dont la France, qui compte des centres d'examens à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, à l'Université Paul-Valéry – Montpellier III, à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, à l'Université de Nantes, à l'Université de Poitiers et à l'Université Blaise Pascal (Clermont II).

En Génie, ce certificat n'est pas demandé et on pourrait dire que dans ce domaine le profil plurilingue des étudiants français en programme d'échange joue un rôle très important. Les huit étudiants avaient l'anglais comme première langue étrangère, cinq parlaient l'espagnol et trois parlaient d'autres langues comme l'allemand et le chinois. Dans les dossiers de candidature, l'anglais apparaît comme première langue et l'espagnol comme la deuxième l'espagnol.

⁸⁶ Pour plus d'informations, veuillez vérifier le site : <http://portal.inep.gov.br/celpebras>

⁸⁷ Selon les informations disponibles sur le site :

http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2013/postos_aplicadores_15022_013.pdf, il y a des centres d'examens dans les universités brésiliennes suivantes : UFAM, UFPA, UNIFAP, UFRR, UnB, UFBA, UFPB, UFPE, UNICAMP, UMESp, UFSCar, UFF, UFMG, UFRJ, UEL, UFPR, UFRGS, UFSC, UFSM, UNIJUÍ et URI.

⁸⁸ D'après le site indiqué à la note 11, les pays ayant des centres d'examen du CELPE-Bras à l'étranger sont : Allemagne, Argentine, Autriche, Bolivie, Chili, Chine, Colombie, Corée du Sud, Costa Rica, Equateur, Espagne, Etats-Unis, France, Guyana, Angleterre, Italie, Mexique, Nicaragua, Nigéria, Panama, Paraguay, Pérou, Pologne, République Dominicaine, République d'El Salvador, Suisse, Suriname, Uruguay et Venezuela.

D'après les étudiants, ils ont acquis « *quelques notions fondamentales* » de portugais dans leurs institutions d'origine et plusieurs ont fait des études plus informelles en tandem avec des étudiants à la Poli. En ce qui concerne la question « Quels types de travaux avez-vous faits dans vos cours à la Poli et quelles ont été les difficultés rencontrées? », les étudiants ont fait référence à des productions écrites comme des rapports, des monographies, des exposés, des examens et des listes d'exercices. Les difficultés mentionnées étaient celles de compréhension des consignes dans les examens et celles qui concernaient l'expression orale quand ils devaient parler sur un sujet de cours ou une thématique plus générale liée à des thématiques spécifiques de l'actualité en rapport avec ce qu'ils étudiaient.

Dans leurs réponses, d'autres points ont été soulevés comme par exemple la manière dont ils devraient développer des calculs, ainsi que l'a souligné un étudiant « *La façon de penser sur les calculs et les exercices est très différente entre la Poli et la France* »).

Ces données obtenues grâce aux entretiens ont rendu possible l'élaboration d'un premier inventaire des compétences et contenus à traiter dans un programme POU à la Poli-USP:

- compréhension écrite: descriptif des cours, consignes des exercices et des examens;
- expression orale: préparation et présentation des exposés sur des sujets variés concernant leurs domaines d'études (énergie, pétrole, urbanisme, etc.);
- compréhension orale des visioconférences disponibles sur l'internet;
- production écrite: rédaction de rapports et commentaires de textes indiqués dans les références bibliographiques de cours.

Pour arriver jusqu'à cette étape de la démarche méthodologique pour la conception d'un cours sur objectif spécifique, il nous a paru suffisant d'avoir listé l'inventaire des situations à traiter dans le module.

Pourtant, il fallait compter sur des variables comme le niveau linguistique hétérogène du groupe en portugais et tout ce qui avait été fait jusqu'à présent pour la réussite de leurs études dans la mesure où le module pilote serait proposé en milieu de parcours.

La réalisation des séances s'est montrée nécessaire pour la confirmation ou reformulation des contenus, une démarche exigeant de la part des concepteurs une flexibilité importante.

Avant de commencer le module, des entretiens avec des étudiants français intéressés ont été réalisés pour définir le programme des séances.

Comme prévu, d'autres besoins ont été identifiés surtout en ce qui concerne les modalités de travaux à l'oral. D'après les étudiants, il y a plusieurs moments d'interaction orale entre étudiants /étudiants et étudiants/professeurs comme par exemple dans les travaux en groupe, dans des interventions dans les cours, lors de la présentation des exposés en power point, dans des situations d'interactions avec les professeurs sur les contenus de cours et corrections des examens. Ceci relève des rapports interculturels spécifiques du contexte brésilien où l'on reconnaît une plus grande proximité entre étudiants et professeurs déterminant par conséquent de la part des étudiants français la maîtrise de compétences discursives pour réussir les différentes interactions.

Un autre élément intéressant a été l'analyse de leurs emplois du temps ce qui nous a permis de consulter dans le système informatique de la Poli-USP les programmes des disciplines suivies. Nous avons constaté que les plans d'études des étudiants en échange avaient quelques cours en commun même si la spécialité était différente

comme en ingénierie civile et mécanique. Ceci a permis une collecte de données documentaires plus précises sur les documents authentiques écrits qui pourraient intéresser le groupe et sur des thématiques spécifiques pour la préparation des exposés.

Par rapport à ce dernier point lors de la première séance, l'un des étudiants a posé des questions sur un vocabulaire spécifique à utiliser pour décrire une procédure d'imperméabilisation (en portugais "vedação") en ingénierie civile.

La question soulevée par l'étudiant ne concernait pas seulement la compétence discursive pour décrire une procédure scientifique mais plutôt le lexique nécessaire pour l'emploi correct des termes dans son texte.

Dans l'activité réalisée sur la compréhension des descriptifs des cours, nous avons comme objectif la collecte des concepts-clés qui seraient travaillés dans les cours.

Les étudiants ont joué avec la transparence des mots entre le portugais et le français et aussi avec leurs connaissances du domaine pour réaliser l'activité mais dans certains passages "*Por Obras de Terra entende-se: a estabilização de encostas naturais; os aterros sobre solos moles; os aterros compactados; as barragens de terra e enrocamento, entre outras*" le lexique spécifique a posé problème.

- I) Leia os textos abaixo e identifique os conceitos chave dos cursos que você vai realizar justificando suas escolhas nos elementos do texto. Em seguida, explique oralmente o que você entendeu do conteúdo que será desenvolvido.**

A) Objetiva-se transmitir aos futuros engenheiros uma sólida base conceitual e uma visão abrangente do projeto e das técnicas executivas de Obras de Terra, bem como das formas de obtenção dos parâmetros geotécnicos indispensáveis à boa prática da engenharia.

B) Fornecer aos alunos conceitos fundamentais sobre a pavimentação, englobando a movimentação de terra para os cortes e compactação dos aterros, os materiais utilizados nas estruturas de pavimentos e de vias permanentes; projeto de dimensionamento de pavimentos e vias permanentes; técnicas construtivas e controle tecnológico.

En parlant d'autres travaux réalisés à la Poli-USP, les étudiants nous ont demandé s'ils pouvaient faire des activités qui relèvent du *vocabulaire* (des champs lexicaux) liés à des sujets variés du domaine d'ingénierie.

Si, dans un premier moment, la demande nous a surpris parce qu'elle a été ponctuellement faite et que nous n'avions pas de réponse, après l'analyse des deux exemples il nous a paru nécessaire de reprendre les situations de cours dans lesquelles les étudiants seraient confrontés pour déterminer la place d'un travail plus spécifique dans le contexte de l'enseignement /apprentissage du POU à la Poli-USP.

En ce qui concerne la préparation des exposés, il n'y a pas une manière à *la brésilienne* de le faire. Les étudiants français ne se posent pas la question en termes méthodologiques puisqu'ils sont censés savoir le faire (*à la française*), mais plutôt du point de vue de l'évolution des contenus à traiter. Quelle recherche documentaire faut-il faire? Où trouver des textes sur le sujet? Comment sélectionner des informations à partir de différentes sources? Comment se servir d'un dictionnaire bilingue ou monolingue?

Ces questions n'étaient pas présentes au moment où nous avons analysé les questionnaires et réalisé les entretiens. Ceci pourrait indiquer que dans une certaine mesure le travail de collecte de données a continué dans la classe lors des premiers

cours du module pilote d'accompagnement en POU et que des adaptations du programme de cours aux besoins réels des étudiants s'avèrent toujours nécessaires.

Un autre point à préciser se réfère aux disponibilités des étudiants. Avant ou pendant le séjour, le temps qu'ils peuvent consacrer à une formation POU (je dirais aussi en FOU dans l'autre sens) est très limité. Donc, le choix des objectifs et des compétences à travailler est fondamental ce qui implique une collecte de données très complète et détaillée où l'inventaire des situations de communication orale et écrite peuvent être identifiées.

Dans le cas d'urgence où nous nous situons (cet accompagnement doit avoir lieu dans les premiers mois de séjour), la connaissance du terrain, l'identification des besoins des étudiants et les demandes de travaux des professeurs des cours à suivre sont fondamentales et auraient être réalisées beaucoup plus tôt.

Le traitement didactique des données collectées demanderait de la part des concepteurs la reprise des représentations que les étudiants pourraient avoir du portugais (langue latine proche du français et de l'espagnol), l'implication des acteurs institutionnels pour faciliter la collecte de données ce qui n'est pas facile dans le cadre de la Poli-USP et, finalement, la formation des enseignants aux démarches méthodologiques.

Pour conclure, nous pourrions dire que l'enseignement du POU pourrait progresser si nous pouvions avoir une synergie entre les établissements de départ et ceux d'accueil. Aussi une plus grande visibilité des projets en FOU et POU s'avère donc nécessaire.

Références bibliographiques

- Oliveira, G. et (de) Marins, J., 2009, *POLI-FOS : uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP*, Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, disponible sur le site <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-23112009-122427/pt-br.php>
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.

Sites consultés

- <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>
- <http://portal.mec.gov.br>
- http://ipoli.com.br/php/recepcao/guia/2010/Guia_do_Estrangeiro_FR_Consulado_v2010001.pdf
- <http://www3.poli.usp.br/pt/relacoes-internacionais/intercambio/aproveitamento-de-estudos.html>
- <http://portal.inep.gov.br/celpebras>
- http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2013/postos_aplicadores_15022013.pdf,

Karl-Heinz Eggensperger
Université de Postdam - Allemagne

Le FOS dans l'enseignement supérieur en Allemagne

Introduction

Faire le point sur le FOS dans le contexte institutionnel actuel, à savoir l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les universités allemandes, ainsi que sur sa place dans le champ de la recherche et de la formation n'est pas une tâche aisée. Il est difficile de préciser la situation du FOS dans ce cadre et encore plus difficile de répondre à la question soulevée dans le premier numéro de la revue: *Le FOS aujourd'hui: quel périmètre et quelle influence en didactique des langues?* Cette formulation laisse entrevoir qu'il faudrait tracer, en quelque sorte, une ligne qui délimiterait les contours du FOS pour constituer une discipline scientifique. En même temps, la question suggère que ce périmètre n'est pas imperméable mais plutôt de nature osmotique. Il s'agit donc de préciser l'influence du FOS sur la didactique des langues.

On rappellera qu'une discipline scientifique est définie, en premier lieu, par une communauté de spécialistes qui élaborent, par leur recherche, des connaissances dans un domaine déterminé et les transmettent par le biais de l'enseignement. En principe, ils adhèrent à des pratiques de recherche comparables et mettent en commun leurs concepts spécifiques et leurs outils théoriques. Ces données fondamentales me paraissent être des éléments indispensables pour une discipline constituée.

En R.F.A., il paraît difficile d'identifier une communauté de chercheurs spécialistes dans le FOS. Sauf erreur de ma part, les professeurs des universités qui font des recherches dans ce domaine sont extrêmement rares. Le deuxième corps, les maîtres de conférences, n'exercent pas statutairement d'activité de recherche même lorsqu'ils sont titulaires d'un doctorat. Ils ne sont pas non plus habilités à diriger des recherches. En général, ils ont une charge de cours de 16 à 24 heures par semaine et sont de plus en plus fréquemment obligés d'assurer des tâches administratives. Quant aux chargés d'enseignement vacataires, ils ont, eux, un statut déplorable avec une rémunération de 20€ à 30€ de l'heure et ne peuvent guère investir de temps dans la recherche.

Dans ce contexte institutionnel, la notion de FOS ne désigne pas une discipline, mais une catégorie de cours de français destinés aux étudiants non-spécialistes. Les maîtres de conférences et les vacataires assurent leurs cours sans bénéficier d'un accompagnement didactique. Ils doivent, plus ou moins, concevoir seuls des cours qui répondent aux besoins croissants créés par la mobilité académique et le marché du travail international. Il arrive assez fréquemment que les objectifs, la durée, les conditions d'admission au cours, le niveau et les modalités d'examen soient fixés à l'échelon local. En outre, les cours ont un caractère facultatif ce qui ne favorise pas toujours une participation régulière de la part des étudiants. Par ailleurs, les examens sont sanctionnés par des attestations « faites maison » dont la lisibilité et la reconnaissance sont très limitées. Cet émiettement est une des conséquences du régime fédéral allemand. L'éducation compte parmi les domaines de compétence des Länder (Etats fédérés). A l'intérieur de leur Etat fédéré, les universités ne sont réglementées que par une législation cadre qui leur donne une très large autonomie.

Pour toutes ces raisons, il n'est pas étonnant qu'en 1990, à l'occasion du 16^e congrès de l'Association des centres de langues des établissements de l'enseignement supérieur en R.F.A., en abrégé AKS, son président ait fait remarquer que l'enseignement des langues étrangères pour les « non-spécialistes » dans les universités allemandes se

trouve, dans l'immense majorité des établissements, dans un état lamentable.⁸⁹ Voss vise, en premier lieu, l'organisation des cours, le manque de cohérence des programmes ainsi que le manque de lisibilité et de reconnaissance des attestations délivrées. Face à cette situation qui risquait, à la longue, d'amener l'une ou l'autre des universités à externaliser l'enseignement des langues et à le confier à d'autres institutions, il fallait prendre des mesures efficaces pour résoudre les problèmes mentionnés.

Plus de 20 ans après, la situation de l'enseignement des langues, dans certaines universités, n'a pas changé; dans d'autres établissements, par contre, les progrès sont évidents. Les cours de langue qu'on pouvait, avant le processus de Bologne, fréquenter sans aucune obligation, peuvent maintenant être validés dans le cadre des unités d'enseignement transversales conformément au règlement de chaque établissement. Le soutien aux enseignants a été amélioré. Depuis 2000, au niveau fédéral, chaque année un atelier de formation continue est proposé aux enseignants de toutes les langues enseignées⁹⁰. Plus de 50 institutions se sont mises en réseau pour remplacer les attestations « faites maison » par un système unique de certification. Entretemps, deux ouvrages collectifs rassemblant des articles de recherche sont parus.⁹¹ Ils témoignent d'une discussion animée sur des sujets qui concernent l'enseignement de toutes les langues, p.ex. la mise en œuvre de l'approche actionnelle.

Cet article se propose de retracer les principaux efforts des vingt dernières années pour mettre en valeur l'enseignement du FOS auprès des étudiants et sur le marché du travail. Les mesures ne sont pas spécialement destinées au FOS, mais concernent l'enseignement de toutes les langues sur objectif spécifique ainsi que les cours de « langue générale » qui remplissent certaines conditions.

Au début des années 1990, un groupe de travail au sein de l'AKS a posé les fondements d'UNICert®. En premier lieu, il s'agissait de mettre en réseau les institutions et les enseignants prêts à s'engager en faveur de la qualité de l'enseignement, d'harmoniser les cursus et les examens pour ne délivrer qu'un seul et même certificat pour les formations dans toutes les langues. Un certificat reconnu par tous les membres du réseau et bénéficiant, sur le marché du travail, d'une bien meilleure visibilité qu'une attestation monolingue et « mono-institutionnelle ». De surplus, la création d'une telle certification constituerait aussi un processus de construction identitaire pour les enseignants.

En 1992, soit trois ans après la chute du mur et une dizaine d'années avant la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), les représentants de 25 institutions de l'enseignement des langues dans le supérieur ont approuvé un accord-cadre.⁹² Celui-ci pose les grands principes d'UNICert®, à savoir la transparence, la qualité et la comparabilité et réunit les dispositions nécessaires pour:

1. établir un système d'assurance qualité et un système de certification ;
2. définir les objectifs spécifiques d'une formation à vocation universitaire ;
3. harmoniser les cursus ;
4. soumettre les examens à des normes rigoureuses.

Il n'est pas question d'y inclure des consignes liées à la méthodologie.

⁸⁹ « dass [...] insgesamt der nichtphilologische Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in der weitaus überwiegenden Mehrzahl der Fälle sich in einem lamentablen Zustand befindet. » (Voss 1991:81)

⁹⁰ <http://www.UNICert@-online.org/de/vergangene-UNICert@%C2%AE-workshops>

⁹¹ Eggensperger, Karl-Heinz; Fischer Johann (Hg.): Handbuch UNICert. Bochum AKS Verlag 1998
Voss, Bernd (Hg.): UNICert® Handbuch 2, Bochum AKS Verlag 2010.

⁹² http://www.UNICert@-online.org/sites/UNICert@-online.org/files/ro_UNICert@_2012.pdf

2.1. Le système d'assurance qualité et de certification

On ne convainc plus le public par la simple présomption de la qualité d'une formation. Chaque système de certification fonde sa légitimité sur la conformité à un ensemble de normes de formation, d'évaluation et de certification. L'accord-cadre crée un comité scientifique composé d'une douzaine d'enseignants élus par leurs collègues pour un mandat limité. Le comité assure les fonctions d'organisme d'accréditation. Il définit les critères de qualité et les modalités de contrôle de ces critères dans une volonté de transparence et de crédibilité. Il doit assurer la comparabilité de l'ensemble des titres délivrés à un même niveau et leur conformité aux normes de certification de tous les membres du réseau.

Le certificat⁹³ est délivré aux étudiants par un organisme certificateur, c'est-à-dire un centre de ressources en langues qui organise les examens. Tous les centres membres du réseau UNICert® sont sous contrôle (volontaire) du comité scientifique. Ils doivent, à intervalles réguliers, déposer une demande de renouvellement de leur certificat de qualification.

2.2. Une formation à vocation universitaire

L'accord-cadre prend en considération les exigences spécifiques imposées aux diplômés de l'enseignement supérieur. A la différence des cours de langue sur objectif spécifique dans le domaine de la formation continue, les cours d'UNICert® préparent à la maîtrise de situations linguistiques en rapport avec les études universitaires et les professions académiques. Ils permettent de se familiariser avec les problèmes posés par les échanges interculturels et aident l'étudiant à développer une certaine autonomie dans l'apprentissage des langues.

Ces objectifs ont donné naissance à une multitude de cours organisés d'après un curriculum multidimensionnel. Celui-ci comprend un syllabus langue et un autre syllabus de savoir disciplinaire⁹⁴; puis il précise les savoir-faire académiques, p.ex. prendre des notes, ou faire une présentation en langue étrangère en T.D. ; rédiger une synthèse de notes ou un *essai*.

Au-delà des détails qui se réfèrent aux différentes langues, deux sujets sont présents dans de nombreuses contributions d'*UNICert® Handbuch 2*.⁹⁵ Ainsi Nübold (2010:125s.) se demande « Quel pourrait être l'apport de la linguistique ? » En principe, les programmes de formation UNICert® ne traitent pas de questions théoriques comme p.ex. la définition du terme de *Fachsprache*⁹⁶. L'autre sujet porte sur l'approche : « Faut-il mettre l'accent sur une approche disciplinaire ou une approche transversale ? » Dresemann (2010:195s.) et Mügge (2010:220) préfèrent une approche disciplinaire centrée sur les sciences économiques et la médecine.

2.3. L'accord-cadre harmonise les cursus

Dès 1992, l'accord – cadre comprend un chapitre qui vise à structurer l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues en définissant une échelle à plusieurs niveaux. Il est indispensable, pour piloter la progression, de décrire les aptitudes des apprenants selon une série de niveaux successifs. L'accord-cadre détermine les pré-requis, le niveau exigé et les volumes horaires des cours pour chaque niveau.

Dans la version originale de l'accord – cadre, UNICert® comprend quatre niveaux. En 2010, sur l'initiative des membres du réseau, un niveau introductif appelé

⁹³ http://www.UNICert®-online.org/sites/UNICert®-online.org/files/musterzertifikat_2011.pdf

⁹⁴ Eggensperger (2010) : Cours de français langue étrangère pour étudiants juristes au niveau UNICert®II.

⁹⁵ Voss, Bernd (Hg.): UNICert® Handbuch 2, Bochum AKS Verlag 2010.

⁹⁶ parfois traduit par *langue de spécialité*, parfois par *langage professionnel* et d'autres expressions.

« UNICert®Basis » y a été ajouté.⁹⁷ Chaque niveau prévoit au minimum de 120 à 180 heures d'enseignement et autant d'heures de travail personnel, voir tableau 1. La colonne de droite met en relation les niveaux UNICert® avec ceux du CECRL. L'existence d'une telle relation n'est pas un fait observable et plus facile à affirmer qu'à démontrer. Plusieurs études montrent que des progrès importants restent encore à faire, en particulier sur le plan empirique.⁹⁸

Tableau 1

Niveau UNICert®	Niveau CECRL
UNICert®Basis <i>Connaissances de base, capacité à communiquer par un échange d'informations simple et direct dans des situations de communication habituelles et des savoirs socioculturels de base.</i>	A2
UNICert® I <i>Connaissances élémentaires, capacité à communiquer en langue générale, linguistique générale et aspects interculturels de la langue cible.</i>	B1
UNICert® II <i>Capacité à communiquer dans un environnement universitaire et professionnel. Compétences en langue générale de type universitaire ou en langue de spécialité. Niveau minimum requis pour la mobilité.</i>	B2
UNICert® III <i>Niveau universitaire avancé. Niveau d'exigence linguistique pour un séjour d'études à l'étranger ou une entrée dans la profession. Compétences en langue générale de type universitaire ou en langue de spécialité. Niveau recommandé de mobilité pour un séjour universitaire à l'étranger.</i>	C1
UNICert® IV <i>Niveau proche du niveau de compétence d'un locuteur natif (de formation universitaire). Maîtrisant presque parfaitement la langue et la culture cible. Compétences en langue générale de type universitaire ou en langue de spécialité.</i>	C2

2.4. Soumettre les examens à des normes rigoureuses⁹⁹

L'accord-cadre fixe également la structure des épreuves, le temps imparti aux différentes parties, les normes de correction et donne des consignes sur l'admission à l'examen et le rattrapage éventuel. Les centres de ressources en langues, de leur côté, sont chargés de définir l'échantillon représentatif et la forme des tâches en respectant

⁹⁷ L'échelle des niveaux UNICert® en français: <http://www.unicert-online.org/de/dokumente>

⁹⁸ Eggensperger (2010): Sprachkompetenzbeschreibungen im UNICert®-Zertifikatssystem im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und im Europäischen Sprachenportfolio Bereich Hochschule.

⁹⁹ le règlement des examens UNICert® complète les dispositions de l'accord-cadre: http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/beispiel_po_unicert_2012.pdf

les niveaux et le temps imparti par le cadre référentiel. Ils nomment les deux correcteurs pour l'examen écrit et les jurys des examens oraux. Voici les temps de passation pour les quatre niveaux des examens UNICert®:

<i>UNICert® niveau</i>	<i>Durée totale approximative</i>	<i>Examen écrit</i>	<i>Examen oral</i>
<i>UNICert® I</i>	<i>105 min.</i>	<i>90 min.</i>	<i>15 min.</i>
<i>UNICert® II</i>	<i>150 min.</i>	<i>120 min.</i>	<i>30 min.</i>
<i>UNICert® III</i>	<i>240 min.</i>	<i>180 min.</i>	<i>60 min.</i>
<i>UNICert® IV</i>	<i>300 min.</i>	<i>240 min.</i>	<i>60 min.</i>

Une vingtaine d'années après la fondation du réseau UNICert®, le bilan intermédiaire donne à penser que l'enseignement des langues étrangères en conformité avec les exigences des programmes de formation universitaires et du marché du travail international, porte ses fruits. A la date du 30 septembre 2012¹⁰⁰, plus de 87.000 certificats ont été délivrés dans 27 langues, dont plus de 41.000 pour l'anglais; l'espagnol avec plus de 16.000 et le français avec plus de 12.000 certificats occupent les deux autres places en tête du podium. L'italien avec plus de 5.000 et le russe avec plus de 4.000 certificats se placent déjà à une certaine distance.

Cette contribution souligne l'importance du contexte institutionnel et du statut des enseignants du FOS dans le cadre de l'enseignement de toutes les langues et expliquent, au moins en partie, pourquoi il n'y pas de communauté scientifique au sens propre du terme. L'identité professionnelle d'un certain nombre d'enseignants du FOS se constitue plutôt par référence au projet UNICert® qui a pris son départ en 1992.

Les objectifs prioritaires d'UNICert® consistent à créer un référentiel cadre pour les cours de langues étrangères dans les universités allemandes tenant compte des spécificités des établissements, des besoins des étudiants et des besoins du marché du travail. Jusqu'en 2013, plus de 50 institutions ont adhéré à UNICert®. Le référentiel leur sert à harmoniser l'organisation et la gestion de leurs cours, à définir les pré-requis des différents niveaux, le niveau et les modalités des examens.

Cela veut dire que le FOS se définit à l'intérieur du cadre multilingue et supra-institutionnel d'UNICert® tout comme les autres langues enseignées dans les universités allemandes. Mais, en même temps, le FOS garde une certaine autonomie pour tout ce qui est spécifique à la langue. Il s'agit notamment des moyens linguistiques dont les apprenants doivent être dotés et les méthodes de leur sélection; s'y ajoutent les éléments discursifs dont les apprenants doivent disposer pour organiser des phrases et structurer le discours.

Enfin, le FOS serait l'élément indispensable d'une approche interdisciplinaire qui rassemblerait un ensemble d'acteurs aux compétences diverses pour contribuer à instaurer un dialogue interculturel. Il s'agirait alors de répondre à des questions telles que : Quelles nouvelles expériences et connaissances de la vie en société dans leur communauté ainsi que dans la communauté-cible les apprenants devront-ils acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en langue cible? De quelles particularités relationnelles, entre leur culture d'origine et la culture cible, les apprenants auront besoin pour développer une compétence interculturelle appropriée? De nombreuses disciplines devraient être mobilisées pour promouvoir une telle prise de conscience interculturelle chez les apprenants. Cette problématique mériterait de longs développements qui déborderaient largement le cadre de cette contribution.

¹⁰⁰ source: http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_statistik_oktober_2012.pdf

Références bibliographiques

- Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2000, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes Strasbourg.
- Dresemann, B., 2010, "UNICert® für die Wirtschaftswissenschaften – Fachfremdsprachenunterricht am Beispiel der Universität Münster", Voss, Bernd (Hg.): UNICert® Handbuch 2, AKS Verlag Bochum 2010, ISBN 978-3-925453-57-1, S.195-203.
- Eggensperger, K.-H., 2010, "Sprachkompetenzbeschreibungen im UNICert®-Zertifikatssystem, im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und im Europäischen Sprachenportfolio Bereich Hochschule", Voss, Bernd (Hg.): UNICert® Handbuch 2, AKS Verlag Bochum 2010, ISBN 978-3-925453-57-1, S. 51-72.
- Eggensperger, K.-H., 2010, « Cours de français langue étrangère pour étudiants juristes au niveau UNICert® II », Voss, Bernd (Hg.): UNICert® Handbuch 2, AKS Verlag Bochum 2010, ISBN 978-3-925453-57-1, S.205-216.
- Eggensperger, K.-H., 2012, « Dispositif hypermédia de préparation aux études en droit constitutionnel pour les lnn (locuteurs non-natifs) » Rohlfing-Dijoux, S. (éd.), *La transmission de terminologie et de concepts juridiques dans l'espace européen Allemagne/France/Russie*, Bern : Peter Lang 2012, ISBN : 978-3-0343-1094-9.
- Klein-Braley, C. et Voss, B., 1998, « Rahmenordnung für ein institutionsübergreifendes Hochschulfremdsprachenzertifikat (UNICert®) », Eggensperger, K.-H. et Fischer, J. (Hg.), Handbuch UNICert®, Bochum AKS Verlag 1998, S.302-305.
- Mügge, R., 2010, "UNICert® für die Medizin", Voss, B. (Hg.): UNICert® Handbuch 2, AKS Verlag Bochum 2010, ISBN 978-3-925453-57-1, S.217-222.
- Nübold, P., 2010, "Zum Verhältnis von Allgemeinsprache zu Fachsprache: getrennt behandeln oder kombiniert?", Voss, B. (Hg.), UNICert® Handbuch 2, AKS Verlag Bochum 2010, ISBN 978-3-925453-57-1, S.117-133.
- UNICert® le certificat :
http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/musterzertifikat_2011.pdf
- UNICert® le réseau des 55 membres, 2012,
http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert-landkarte-okt2012_0.pdf
- UNICert®, chiffres pour en savoir plus, octobre 2012,
http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_statistik_oktober_2012.pdf
- Voss, B., 1991, « Bericht aus der AG 1: Studienbegleitende Sprachausbildung : Bausteine – Niveaus – Zertifikate. », Pürschel, H. et Wolff, D. (eds.), *Sprachen für Europa. Dokumentation der 16. Arbeitstagung 1990*, Bochum : AKS-Verlag, 79-83.
- Voss, B., 1998, "Das UNICert®-Konzept", Eggensperger, K.-H. et Fischer, J. (Hg.), Handbuch UNICert®, Bochum AKS Verlag 1998, S. 3-19.
- Voss, B. (Hg.), 2010, UNICert® Handbuch 2, Bochum AKS Verlag.

Comité scientifique et de lecture de la revue Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s) :

Laura ABOU HAIDAR, Université Stendhal de Grenoble 3.

Emmanuelle CARETTE, Université Nancy 2.

Catherine CARRAS, Université Stendhal Grenoble 3.

Mariela DE FERRARI, Co-Alternatives.

Karl Heintz EGGENSPERGER, Université de Postdam (Allemagne).

Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois.

Françoise OLMO, Université Polytechnique de Valence (Espagne).

Chantal PARPETTE, Université Lyon 2.

Jean-Jacques RICHER, Université de Bourgogne.

Annick WEHRLE, Université de Furtwangen (Allemagne).