



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE HAMMA LAKHDAR - EL OUED
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANCAIS



SUPPORT DE COURS : FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES 2 - CONCEPTION DE FORMATIONS PUBLIC CIBLE : 1ERE ANNEE MASTER

Elaboré par : Dr Mohammed El Hadi BASSI
bassihadi@univ-eloued.dz

Année universitaire : 2024/2025

DESCRIPTIF DE LA MATIERE

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 2

Intitulé de l'unité d'enseignement : UEF2

Intitulé de la matière : Français sur objectifs spécifiques 2 :
conception de formations

Objectifs de l'enseignement :

Présentation de différentes étapes que chaque formateur doit suivre en vue d'élaborer ses cours.

Etudes de cas.

Connaissances préalables recommandées :

Pré- requis de la licence de français.

Contenu de la matière :

- L'analyse des besoins des apprenants
- La collecte des données
- L'élaboration des activités des cours du FOS
- L'évaluation dans les cours de FOS

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

INTRODUCTION

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est une branche du Français Langue Étrangère (FLE) qui se concentre sur l'enseignement du français dans des contextes professionnels, académiques ou techniques spécifiques. Contrairement à l'enseignement général du FLE, le FOS est orienté vers des objectifs bien définis en fonction des besoins spécifiques d'un public ciblé : médecins, juristes, ingénieurs, ou encore cadres d'entreprise. Dans ce cours, nous allons explorer les étapes essentielles pour concevoir un programme de FOS, en partant de l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation des compétences acquises par les apprenants.

L'objectif principal de ce cours est d'apprendre à identifier les besoins langagiers précis de vos apprenants, afin de construire des modules pédagogiques sur mesure. Nous aborderons également les techniques d'évaluation adaptées à des contextes spécialisés, garantissant ainsi que les compétences acquises soient directement applicables dans le cadre professionnel ou académique visé. Au terme de ce parcours, vous serez capables de concevoir et d'évaluer un programme de FOS de manière efficace, tout en tenant compte des réalités linguistiques et culturelles du secteur concerné.

UNITE D'APPRENTISSAGE 1 :

L'ANALYSE DES BESOINS DU PUBLIC DE FOS

- 1. Les besoins spécifiques des publics de FOS**
- 2. Les classifications des besoins d'apprentissage**
- 3. Les composantes des besoins d'apprentissage**
- 4. L'identification des besoins d'apprentissage**
- 5. Des outils pour analyser les besoins des apprenants**
- 6. Des facteurs à prendre en considération lors de l'analyse des besoins**

1. LES BESOINS SPECIFIQUES DES PUBLICS DE FOS

L'analyse des publics en FOS repose fondamentalement sur l'identification de leurs besoins spécifiques, qui varient selon le domaine professionnel ou académique dans lequel ils évoluent. Ces besoins constituent une caractéristique clé qui distingue les apprenants de FOS des apprenants du FLE généraliste. En effet, là où le FLE vise à développer des compétences globales en langue française, le FOS cible des compétences fonctionnelles et contextuelles. Par exemple, un professionnel de la santé aura besoin de maîtriser un vocabulaire technique et des interactions spécifiques à son domaine, tandis qu'un ingénieur nécessitera des compétences en rédaction de rapports techniques ou en communication dans des environnements multiculturels. Prendre en compte ces besoins spécifiques permet non seulement d'adapter les contenus pédagogiques, mais aussi de maximiser l'efficacité de l'apprentissage, en rendant les acquis directement exploitables dans le contexte professionnel des apprenants.¹

La notion du besoin d'apprentissage

La notion de besoin d'apprentissage est fondamentale dans tout processus éducatif, car elle détermine la motivation et l'engagement d'un individu dans l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences. Le besoin, dans ce contexte, permet à l'individu de prendre conscience de ses lacunes dans un domaine spécifique, et de rechercher activement des moyens de combler ce manque. Cela peut se produire dans un cadre professionnel, académique, ou personnel, et permet à l'apprenant de mieux interagir avec son environnement, de s'y adapter et de s'y épanouir. L'identification des besoins d'apprentissage est donc au cœur de toute démarche pédagogique, qu'elle soit formelle ou informelle.

1. Le besoin d'apprentissage : une interaction avec l'environnement

L'apprentissage ne se fait pas dans l'isolement ; il est toujours en relation avec un contexte ou un environnement donné. Les besoins d'apprentissage naissent de cette interaction entre l'individu et son environnement. Par exemple, un ingénieur en informatique peut identifier un besoin d'apprendre un nouveau langage de programmation pour rester compétitif sur le marché du travail, tandis

¹ 10. Lehmann, Denis, Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question. F, Vanves, Hachette FLE, 1993,116

qu'un étudiant universitaire pourrait ressentir le besoin de renforcer ses compétences en rédaction pour améliorer ses résultats académiques. Dans chaque cas, le besoin d'apprentissage est une réponse à des exigences extérieures, qu'elles soient sociales, professionnelles ou académiques.

Ce besoin pousse l'individu à chercher activement des solutions, à identifier les moyens nécessaires pour percevoir et satisfaire ce besoin. Ainsi, l'apprentissage devient une quête consciente et dirigée vers un objectif précis, où l'apprenant s'engage dans des actions concrètes pour combler ses lacunes. Toutefois, bien que l'identification d'un besoin puisse sembler évidente, la notion de besoin elle-même est loin d'être simple.

2. L'ambiguïté de la notion de besoin

La notion de besoin, bien qu'essentielle pour comprendre le processus d'apprentissage, est marquée par une certaine ambiguïté. Comme le souligne Stones, « ce terme ne fournit qu'une étiquette verbale alors qu'en réalité, il faut bien le reconnaître, il n'explique rien ». En effet, le besoin, en tant que concept, ne désigne souvent qu'un manque perçu, sans réellement expliquer la nature ou les causes de ce manque. Cette ambiguïté provient en partie de la subjectivité du besoin d'apprentissage : chaque individu peut percevoir un besoin différemment, selon son expérience, son contexte et ses aspirations personnelles.

Pour pallier cette ambiguïté, d'autres termes sont souvent employés pour tenter de rendre compte de cette notion complexe. On parle de « tension », de « manque », de « déséquilibre », de « tendance », de « pulsion » ou encore de « disposition », autant de termes qui expriment des dimensions différentes du besoin, mais qui ont tous en commun de mettre en relation l'individu avec son environnement. Cette interaction permet à l'apprenant de chercher à atteindre un « objet-but » qui correspond à son besoin, qu'il s'agisse d'acquérir de nouvelles compétences, de renforcer des savoirs existants ou de résoudre des problèmes spécifiques.

3. Les théories des besoins et leur classification

De nombreuses théories ont tenté de mieux comprendre et de classer les différents types de besoins. Ces théories visent à élaborer des catégories qui permettent de distinguer les besoins fondamentaux des besoins plus accessoires

ou contextuels. Brémond et Geledan, par exemple, proposent une classification en trois types de besoins :²

- **Les besoins primaires** : Ces besoins sont indispensables à la survie de l'individu et comprennent des éléments tels que la nourriture, l'eau, l'habillement, et le logement. Dans le contexte de l'apprentissage, ces besoins pourraient se traduire par l'acquisition de compétences de base, nécessaires à la vie quotidienne ou à la survie dans un environnement donné. Par exemple, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un besoin primaire dans les sociétés modernes, car il est indispensable pour naviguer dans la vie quotidienne.
- **Les besoins secondaires** : Ils sont nécessaires au bien-être de l'individu, mais ne sont pas vitaux pour sa survie. Ces besoins comprennent des activités telles que la lecture, les loisirs ou encore la recherche de connaissances supplémentaires. Dans un contexte d'apprentissage, cela pourrait correspondre au développement de compétences spécialisées, non essentielles à la survie, mais importantes pour l'épanouissement personnel et professionnel. Par exemple, l'apprentissage de nouvelles technologies ou de compétences linguistiques peut être un besoin secondaire pour un professionnel souhaitant progresser dans sa carrière.
- **Les besoins tertiaires** : Ces besoins sont souvent perçus comme superflus ou futiles. Ils ne sont pas indispensables à la survie ou au bien-être immédiat de l'individu, mais peuvent jouer un rôle important dans son épanouissement personnel. Dans le domaine de l'apprentissage, cela pourrait inclure l'acquisition de compétences ou de connaissances non directement liées à une obligation professionnelle ou académique, mais poursuivies pour le plaisir ou la satisfaction personnelle, comme l'apprentissage d'un instrument de musique ou d'une langue étrangère par simple intérêt personnel.

4. L'importance de l'identification des besoins d'apprentissage

L'identification des besoins d'apprentissage est essentielle pour permettre à un individu de s'épanouir pleinement dans son environnement. En prenant conscience de ses lacunes et en cherchant activement à les combler, l'apprenant met en place un processus d'auto-évaluation et de développement personnel.

² BRÉMOND, J. & GLEDAN, A. Dictionnaire économique et social, Paris, Hâtier, 1981, 31

Cela permet d'adapter les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les ressources éducatives aux besoins spécifiques de chaque apprenant, qu'il s'agisse de besoins primaires, secondaires ou tertiaires.

Dans les environnements professionnels, par exemple, l'identification des besoins permet de mieux former les employés et de répondre aux exigences du marché du travail. Dans un contexte académique, elle permet de personnaliser l'enseignement en fonction des objectifs et des aspirations de chaque étudiant. Ainsi, l'apprentissage devient non seulement plus efficace, mais aussi plus pertinent et plus motivant pour l'apprenant.

Dans le domaine de la didactique des langues, le terme « besoin » occupe une place centrale, en particulier lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue dans un but précis. Le concept de besoin met en lumière l'aspect utilitaire des méthodes et du matériel pédagogique, qui tendent à être fonctionnels et orientés vers des objectifs spécifiques. Ce cadre fonctionnel est particulièrement présent dans le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), où les apprenants sont amenés à utiliser la langue pour des tâches spécifiques et contextuelles, que ce soit dans un environnement académique ou professionnel.

1. Les trois raisons fondamentales du concept de besoin selon Richterich

Selon Richterich (1985), l'usage du terme « besoin » dans le domaine de la didactique des langues repose sur trois raisons principales :³

Premièrement, le besoin est lié à la « nécessité », c'est-à-dire à l'idée que l'apprentissage d'une langue peut être aussi essentiel que des besoins primaires tels que la nourriture ou l'oxygène. L'individu, dans certaines situations, doit impérativement maîtriser une langue pour s'intégrer dans un contexte particulier, qu'il s'agisse de réussir dans un cadre universitaire ou de mener à bien une mission professionnelle. Cependant, cette nécessité varie d'un individu à l'autre et dépend de ses relations avec son environnement. Ainsi, un professionnel travaillant dans un domaine très technique peut percevoir l'apprentissage d'un vocabulaire spécialisé comme une nécessité impérieuse

³ RICHTERICH, R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette (coll.F), 1985, 92

pour accomplir ses tâches quotidiennes.

Deuxièmement, le besoin est subjectif. Bien que plusieurs personnes puissent partager le même besoin d'apprendre une langue, celui-ci peut être ressenti et perçu différemment selon les individus. Par exemple, deux étudiants de médecine peuvent avoir des besoins linguistiques similaires en français médical, mais l'un pourrait accorder plus d'importance à la compréhension des conférences, tandis que l'autre mettrait davantage l'accent sur la capacité à communiquer avec les patients. Cette subjectivité dans la perception du besoin reflète également les différences entre les apprenants eux-mêmes : leurs objectifs, leurs antécédents et leurs compétences varient, influençant leur approche et leurs attentes.

Troisièmement, le besoin est lié à la notion de « manque ». Lorsqu'un individu identifie un besoin, cela implique qu'il ressent une forme de manque ou d'insuffisance dans une compétence spécifique. Ce manque est souvent l'élément déclencheur de l'apprentissage, car il pousse l'individu à chercher activement des moyens de combler ce déficit. En FOS, ce manque est souvent ressenti de manière aiguë car les apprenants sont confrontés à des exigences précises liées à leur contexte académique ou professionnel.

Le FOS, en tant que branche spécialisée de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), se concentre sur les besoins fonctionnels et utilitaires des apprenants dans des contextes définis. Contrairement à un apprentissage généraliste, où l'objectif est de maîtriser la langue de manière globale, le FOS cible des compétences spécifiques en lien avec une situation ou un domaine donné. Pour éclairer cette notion de besoin en FOS, deux exemples illustrent bien l'importance du besoin spécifique dans cet enseignement : celui d'un étudiant étranger et celui d'un professionnel diplomate.

a. L'étudiant étranger en chirurgie esthétique

Prenons le cas d'un étudiant étranger qui obtient une bourse pour étudier la chirurgie esthétique en France. Dans ce contexte, il devient impératif pour cet étudiant d'apprendre le français médical, notamment celui en lien avec la

chirurgie esthétique. Son besoin d'apprentissage se manifeste donc de manière très spécifique, tant au niveau du contenu (vocabulaire médical, expressions techniques, compréhension des conférences spécialisées) qu'au niveau du contexte d'utilisation (dans des hôpitaux, des centres de formation, avec des médecins et des patients).

L'objectif de son apprentissage du français n'est pas général, mais vise à faciliter des tâches spécifiques liées à sa formation : la compréhension des cours théoriques, la consultation des documents médicaux, les interactions avec ses professeurs et collègues, ainsi que la communication avec des patients francophones. Ce besoin est donc à la fois temporel et contextuel, car il se manifesterait durant la période de sa formation en France, dans un environnement hospitalier ou académique précis. Cela montre comment le besoin d'apprentissage en FOS est intrinsèquement lié à l'usage pratique et fonctionnel de la langue.

b. Le diplomate syrien en France

Le deuxième exemple concerne un professionnel, en l'occurrence un diplomate syrien nouvellement nommé à l'ambassade de Syrie en France. Pour mener à bien ses missions diplomatiques, il trouve nécessaire d'apprendre le français des relations internationales. Son besoin d'apprentissage se concentre alors sur le développement de compétences linguistiques spécifiques à son domaine professionnel : il doit maîtriser le vocabulaire et les expressions nécessaires pour interagir avec les institutions françaises, participer à des négociations avec d'autres diplomates, et gérer les relations bilatérales entre son pays et la France. Ici encore, le besoin de ce diplomate n'est pas celui d'un apprenant généraliste, mais bien celui d'un professionnel qui utilise la langue dans un cadre formel et spécifique. Il lui est indispensable de comprendre et de s'exprimer dans un contexte diplomatique, et ses interactions se dérouleront à un moment et un lieu donnés (pendant son mandat à Paris, dans les ministères et ambassades). Son besoin linguistique est donc à la fois pratique et orienté vers des objectifs professionnels bien définis.

ACTIVITES :

Activité 1 : Étude de cas comparée

Objectif : Analyser les besoins spécifiques d'apprenants de FOS à travers

l'étude de deux exemples concrets, et les comparer à ceux d'apprenants du FLE généraliste.

Description : Les apprenants sont divisés en groupes et reçoivent deux études de cas :

- Le premier cas concerne un étudiant étranger qui étudie la chirurgie esthétique en France.
- Le second cas décrit un diplomate syrien qui vient d'être nommé en France.

Chaque groupe doit analyser les besoins linguistiques des deux apprenants en fonction de leur domaine, de leurs tâches quotidiennes et des contextes dans lesquels ils utilisent la langue française. Ensuite, ils doivent identifier les compétences spécifiques nécessaires pour chacun, puis comparer ces besoins avec ceux d'un apprenant FLE généraliste.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier les besoins linguistiques spécifiques de chaque apprenant.
- Pertinence des comparaisons avec les besoins des apprenants du FLE.
- Justification des compétences identifiées en lien avec le contexte professionnel ou académique.

Activité 2 : Questionnaire réflexif sur la notion de besoin

Objectif : Évaluer la compréhension des apprenants sur la notion de besoin d'apprentissage et son application en didactique des langues.

Description : Les apprenants remplissent un questionnaire réflexif qui explore plusieurs aspects du besoin d'apprentissage :

1. Expliquer pourquoi le besoin est essentiel dans le processus d'apprentissage.
2. Décrire comment les besoins linguistiques varient en fonction du contexte professionnel ou académique.
3. Analyser l'ambiguïté de la notion de besoin en utilisant des exemples concrets (en se basant sur la citation de Stones).
4. Classer les besoins d'apprentissage en fonction des catégories proposées par Brémond & Geledan (besoins primaires, secondaires, tertiaires) et justifier leur classement à partir d'exemples personnels ou théoriques.

Critères d'évaluation :

- Compréhension de la notion de besoin dans l'apprentissage.
- Capacité à expliquer et à illustrer la subjectivité et la diversité des besoins

d'apprentissage.

- Justesse et clarté dans la classification des besoins en fonction de leur importance.

Activité 3 : Simulation d'analyse des besoins

Objectif : Mettre les apprenants dans la position d'enseignants de FOS, les amener à mener une analyse des besoins linguistiques d'un apprenant professionnel ou académique.

Description : Les apprenants se placent dans le rôle d'un enseignant FOS chargé de concevoir un programme de français pour un apprenant professionnel. Ils doivent mener une simulation d'entretien avec un apprenant fictif (un médecin ou un ingénieur, par exemple), représenté par un autre apprenant, pour identifier ses besoins linguistiques spécifiques. Ils doivent poser des questions sur :

- Les tâches quotidiennes de l'apprenant.
- Le vocabulaire et les compétences linguistiques nécessaires pour réussir dans son domaine.
- Les difficultés linguistiques qu'il rencontre ou anticipe dans son travail.

Après l'entretien, chaque apprenant doit rédiger un rapport d'analyse des besoins en indiquant les compétences à développer, les situations d'apprentissage pertinentes, et les ressources pédagogiques nécessaires.

Critères d'évaluation :

- Capacité à poser des questions pertinentes pour identifier les besoins linguistiques.
- Pertinence de l'analyse des besoins rédigée à partir des informations obtenues.
- Qualité des recommandations pédagogiques en lien avec le contexte professionnel ou académique de l'apprenant.

2. LES CLASSIFICATIONS DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

La classification des besoins langagiers selon Richterich :

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la notion de "besoin" occupe une place centrale, car elle permet de mieux comprendre les attentes, les objectifs et les lacunes des apprenants. À travers son étude, Richterich (1985) propose plusieurs classifications pour cerner la complexité des besoins langagiers. Ces classifications sont basées sur une série d'oppositions qui éclairent les multiples facettes des besoins linguistiques, offrant ainsi un cadre théorique utile aux enseignants et formateurs pour mieux adapter leurs méthodes d'enseignement. Cette analyse détaillée explore chacune de ces oppositions en profondeur, mettant en lumière les spécificités des besoins individuels, sociaux, institutionnels, subjectifs, objectifs, et bien d'autres.⁴

1. Besoins individuels, sociaux ou institutionnels

Les **besoins individuels, sociaux ou institutionnels** renvoient à ce qui manque à un individu à un moment donné pour faire usage de la langue étrangère dans ses pratiques quotidiennes, qu'elles soient professionnelles, sociales ou académiques. Ce type de besoin peut être spécifique à une seule personne (besoin individuel), à un groupe ou à une communauté (besoin social), ou encore déterminé par les attentes d'une institution (besoin institutionnel).

- **Besoins individuels** : Ils sont propres à chaque apprenant et dépendent de son contexte personnel et professionnel. Par exemple, un médecin étranger qui vient de s'installer dans un pays francophone devra maîtriser le français médical pour interagir avec ses patients et ses collègues. Son besoin individuel est donc étroitement lié à son domaine d'expertise et à sa situation personnelle.
- **Besoins sociaux** : Ils émanent de la nécessité pour un groupe d'individus d'acquérir des compétences linguistiques pour participer pleinement à la vie sociale ou professionnelle. Par exemple, une communauté immigrante dans un pays non francophone pourrait avoir besoin d'apprendre le français pour s'intégrer dans la société d'accueil, accéder aux services publics, ou participer à des interactions sociales.

⁴ Op.cit. p 122

- **Besoins institutionnels** : Ils sont déterminés par les exigences d'une institution. Cela pourrait être une entreprise internationale qui demande à ses employés de suivre une formation en français pour gérer des relations avec des partenaires commerciaux francophones. Ces besoins sont souvent définis en fonction des objectifs organisationnels et peuvent être imposés aux apprenants.

Cette classification permet aux formateurs de distinguer les contextes d'utilisation de la langue et d'adapter leur enseignement en fonction des besoins spécifiques des individus, des groupes, ou des institutions.

2. Besoins subjectifs/objectifs

Richerich distingue également les **besoins subjectifs** des **besoins objectifs**.

- **Besoins subjectifs** : Ces besoins proviennent de la perception et des aspirations de l'apprenant lui-même. Ce sont des besoins ressentis et exprimés par l'individu, qui reflètent ses propres attentes en matière d'apprentissage. Par exemple, un étudiant en littérature pourrait vouloir améliorer sa maîtrise de la langue pour mieux comprendre les textes littéraires. Ce besoin subjectif peut ne pas correspondre aux attentes ou aux exigences académiques objectives, mais il reste essentiel pour l'engagement et la motivation de l'apprenant.
- **Besoins objectifs** : Contrairement aux besoins subjectifs, les besoins objectifs sont définis par des personnes extérieures à l'apprenant, comme les enseignants ou les responsables d'un programme d'apprentissage. Ces besoins sont déterminés en fonction de critères neutres et mesurables. Par exemple, dans un programme de formation professionnelle, l'enseignant peut déterminer que l'apprenant a besoin de maîtriser un certain vocabulaire technique pour réussir dans son domaine.

Cette opposition met en évidence la nécessité pour les enseignants d'équilibrer les attentes personnelles des apprenants avec les exigences pédagogiques ou professionnelles qui leur sont imposées. La prise en compte à la fois des besoins subjectifs et des besoins objectifs permet de créer des parcours d'apprentissage plus adaptés et motivants.

3. Besoins prévisibles/imprévisibles

Les **besoins prévisibles** sont ceux que l'on peut anticiper lorsque la situation de communication est stable et bien définie, tandis que les **besoins imprévisibles**

concernent des situations de communication incertaines ou variables, rendant difficile leur identification à l'avance.

- **Besoins prévisibles** : Ils concernent des contextes où l'utilisation de la langue est stable et répétitive. Par exemple, dans un milieu professionnel structuré, comme une entreprise, les employés peuvent savoir à l'avance qu'ils devront utiliser le français pour rédiger des rapports, répondre à des e-mails ou participer à des réunions. Les besoins linguistiques sont alors bien définis et prévisibles, ce qui permet de préparer l'apprenant en conséquence.
- **Besoins imprévisibles** : Ils apparaissent lorsque la situation de communication est incertaine, en constante évolution, ou imprévisible. Par exemple, dans un contexte de négociation internationale, il est difficile de prévoir exactement quelles compétences linguistiques seront nécessaires, car la situation peut évoluer rapidement en fonction des discussions. Ces besoins sont plus difficiles à identifier à l'avance et nécessitent une préparation plus flexible.

La distinction entre besoins prévisibles et imprévisibles souligne l'importance pour les formateurs de développer des programmes qui ne se limitent pas à des scénarios fixes, mais qui intègrent aussi des compétences adaptatives permettant de réagir à des situations imprévues.

4. Besoins concrets/figurés

Les **besoins concrets** se réfèrent à des besoins observables et mesurables, tandis que les **besoins figurés** relèvent des représentations mentales et des perceptions individuelles.

- **Besoins concrets** : Ces besoins sont tangibles et peuvent être mesurés de manière objective. Par exemple, la capacité à rédiger un rapport professionnel ou à comprendre une présentation en français peut être évaluée par des tests ou des exercices pratiques. Ce sont des compétences spécifiques qui peuvent être observées directement dans l'usage de la langue.
- **Besoins figurés** : Ils sont plus abstraits et relèvent des perceptions subjectives de l'apprenant. Par exemple, un apprenant peut ressentir qu'il lui manque une certaine aisance dans l'expression orale, même s'il possède déjà des compétences suffisantes pour se faire comprendre. Ces besoins sont plus difficiles à évaluer car ils dépendent de la perception individuelle et des représentations mentales de l'apprenant.

Cette opposition met en lumière l'importance de prendre en compte non seulement les compétences linguistiques mesurables, mais aussi les perceptions subjectives des apprenants, qui peuvent influencer sur leur motivation et leur engagement.

5. Besoins exprimés/inexprimés

Les **besoins exprimés** sont ceux dont l'individu a conscience et qu'il peut formuler, tandis que les **besoins inexprimés** sont ceux qui échappent à la conscience de l'individu, rendant leur formulation difficile.

- **Besoins exprimés** : Ce sont les besoins que l'apprenant peut clairement identifier et exprimer. Par exemple, un étudiant en droit pourrait dire qu'il a besoin de renforcer ses compétences en français juridique pour mieux comprendre les textes législatifs. Ces besoins sont souvent explicitement mentionnés lors des entretiens avec les enseignants ou dans les questionnaires d'analyse des besoins.
- **Besoins inexprimés** : Ils concernent des compétences ou des lacunes dont l'apprenant n'est pas encore conscient. Par exemple, un professionnel peut ne pas réaliser qu'il a des difficultés à comprendre des nuances culturelles dans les interactions avec ses collègues francophones. Ces besoins nécessitent d'être identifiés par l'enseignant ou le formateur, souvent à travers l'observation ou des tests.

L'identification des besoins inexprimés est cruciale pour offrir un apprentissage plus complet, en comblant des lacunes que l'apprenant n'a pas lui-même perçues.

6. Besoins identifiés avant, pendant ou après l'apprentissage

Les **besoins identifiés** peuvent être repérés à différents moments du processus d'apprentissage : avant le début du cours, au cours du processus, ou après.

- **Avant l'apprentissage** : Il s'agit des besoins anticipés grâce à une analyse préalable, souvent à travers des questionnaires, des entretiens, ou des tests de placement.
- **Pendant l'apprentissage** : Ces besoins émergent au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans son apprentissage. Par exemple, un étudiant pourrait se rendre compte qu'il a besoin de travailler davantage sur sa prononciation après avoir échoué à se faire comprendre lors d'une activité orale.

- **Après l'apprentissage** : Ces besoins sont identifiés après le processus d'apprentissage, souvent à travers une évaluation des compétences acquises ou des situations de la vie réelle où l'apprenant rencontre encore des difficultés.

ACTIVITES :

Activité 1 : Étude de cas comparative

Objectif : Permettre aux apprenants de distinguer les différents types de besoins langagiers (individuels, sociaux, institutionnels, subjectifs, objectifs, etc.) à travers des exemples concrets.

Description : Les apprenants sont divisés en groupes et se voient attribuer plusieurs études de cas fictives ou réelles. Par exemple :

Un médecin étranger qui doit apprendre le français pour pratiquer dans un hôpital francophone.

Une communauté immigrante dans un pays non francophone ayant besoin d'apprendre le français pour s'intégrer dans la société d'accueil.

Une entreprise internationale qui impose une formation en français à ses employés pour faciliter les relations avec les partenaires francophones.

Chaque groupe doit identifier les types de besoins (individuels, sociaux, institutionnels, subjectifs, objectifs, etc.) présents dans chaque cas. Une présentation orale est ensuite réalisée où chaque groupe explique ses choix et compare les différentes situations de besoins.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier les types de besoins langagiers présents dans chaque situation.
- Pertinence des justifications fournies par rapport aux besoins langagiers.
- Qualité de l'analyse comparative entre les différents cas.

Activité 2 : Questionnaire d'auto-évaluation et d'analyse réflexive

Objectif : Évaluer la compréhension des apprenants sur les concepts de besoins subjectifs/objectifs, prévisibles/imprévisibles, et exprimés/inexprimés.

Description : Les apprenants remplissent un questionnaire qui explore les différentes classifications de Richterich. Ce questionnaire comprend des questions ouvertes et des situations hypothétiques. Par exemple :

Quelles sont les différences entre un besoin subjectif et un besoin objectif ?

Proposez une situation dans laquelle un besoin langagier est imprévisible. Expliquez pourquoi ce besoin ne peut pas être anticipé.

Identifiez un besoin exprimé et un besoin inexprimé à partir de vos propres expériences d'apprentissage d'une langue.

Ensuite, une discussion collective est organisée pour permettre aux apprenants de comparer leurs réponses et d'approfondir leur réflexion sur la subjectivité et l'objectivité des besoins.

Critères d'évaluation :

- Clarté et pertinence des réponses.
- Capacité à formuler et expliquer des besoins en lien avec les concepts étudiés.
- Qualité de la réflexion sur les expériences personnelles d'apprentissage.

Activité 3 : Simulation d'entretien d'évaluation des besoins

Objectif : Pratiquer l'évaluation des besoins langagiers en simulant un entretien entre un enseignant et un apprenant FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

Description : Les apprenants sont répartis par paires. Un apprenant joue le rôle d'un enseignant FOS et l'autre celui d'un apprenant ayant besoin d'améliorer ses compétences linguistiques dans un contexte professionnel spécifique. L'enseignant doit poser des questions pour évaluer les besoins de l'apprenant et déterminer s'il s'agit de besoins prévisibles ou imprévisibles, concrets ou figurés, etc. Des grilles d'analyse des besoins sont fournies pour guider l'entretien.

Après l'entretien, chaque « enseignant » rédige un rapport d'évaluation des besoins de l'apprenant en utilisant les classifications de Richerich. Ce rapport inclura des recommandations pédagogiques adaptées aux besoins identifiés.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des questions posées lors de l'entretien pour identifier les différents types de besoins.
- Qualité du rapport d'évaluation rédigé, en particulier la capacité à appliquer les classifications de Richerich.
- Cohérence entre les besoins identifiés et les recommandations pédagogiques fournies.

3. LES COMPOSANTES DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

L'identification et la compréhension des besoins d'apprentissage constituent une étape essentielle dans le cadre de la didactique des langues étrangères, en particulier dans le contexte du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Ces besoins peuvent être divisés en trois composantes principales : la composante psychoaffective, la composante langagière, et la composante socioculturelle. Chacune de ces composantes joue un rôle déterminant dans la manière dont un apprenant aborde, perçoit, et réussit son apprentissage. En analysant ces différentes dimensions, nous pouvons mieux adapter les méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants.⁵

1. La composante psychoaffective

La composante psychoaffective concerne les émotions, les attitudes, et les réactions psychologiques des apprenants face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit souvent de l'un des premiers obstacles que l'apprenant doit surmonter pour réussir à progresser dans son parcours linguistique. Un sentiment d'insécurité, d'anxiété ou de doute quant à ses propres capacités à apprendre une nouvelle langue peut ralentir l'acquisition des compétences linguistiques et rendre le processus plus difficile.

- **L'insécurité linguistique**

L'un des aspects majeurs de cette composante est l'insécurité linguistique, particulièrement fréquente lorsque l'apprenant se trouve face à une langue perçue comme dominante ou prestigieuse. Cette insécurité est souvent liée à la peur de faire des erreurs, au jugement des autres, ou à la crainte de ne pas être compris. Par exemple, un professionnel étranger qui apprend le français pour évoluer dans un environnement francophone peut se sentir intimidé par la maîtrise de ses collègues ou clients francophones, ce qui peut affecter son estime de soi et, par conséquent, sa motivation. Cette dimension psychoaffective est également influencée par les relations interpersonnelles qui se développent au cours de l'apprentissage. Si l'apprenant perçoit un soutien de la part de ses enseignants ou de ses pairs, son sentiment d'insécurité peut diminuer, renforçant ainsi sa confiance et son engagement dans le processus d'apprentissage.

⁵ 15. Qotb, Hani, «Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet», phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2007. <https://theses.hal.science/tel-00335245>, 96

- **Le rôle de la motivation**

Outre l'insécurité, la motivation est un autre élément clé de la composante psychoaffective. La motivation intrinsèque, telle que l'intérêt pour la culture francophone ou le désir d'améliorer sa carrière, joue un rôle crucial dans la réussite de l'apprentissage. En revanche, une motivation extrinsèque (par exemple, l'obligation d'apprendre une langue pour répondre aux exigences professionnelles) peut être moins efficace à long terme si elle n'est pas soutenue par des encouragements constants ou des résultats tangibles.

En définitive, l'impact des facteurs psychoaffectifs sur l'apprentissage d'une langue ne peut être sous-estimé. Les enseignants doivent donc être sensibles à ces aspects pour créer un environnement d'apprentissage positif, où l'apprenant se sent à l'aise d'apprendre et de s'exprimer, même en commettant des erreurs.

2. La composante langagière

La composante langagière fait référence aux compétences linguistiques que l'apprenant doit acquérir pour réussir dans son parcours éducatif ou professionnel. Elle se concentre principalement sur les besoins de communication dans un contexte d'apprentissage, en particulier lorsque la langue cible est utilisée non seulement comme objet d'apprentissage, mais aussi comme moyen de communication en classe. Cette composante est essentielle dans l'enseignement du FOS, car elle touche directement à la maîtrise des éléments pratiques de la langue, comme la compréhension et l'expression orale ou écrite.

- **La communication pédagogique**

Dans le cadre du FOS, la langue étrangère est souvent utilisée comme principal moyen de communication en classe, même pour les tâches d'apprentissage de base. Cela inclut des situations comme la compréhension des consignes données par l'enseignant, les discussions sur des sujets spécifiques au domaine de spécialisation, ou encore les échanges d'informations entre les apprenants eux-mêmes. Ainsi, la langue devient non seulement l'objectif de l'apprentissage, mais aussi l'outil qui permet de progresser.

Cette communication en classe revêt souvent une double fonction :

Fonction pédagogique : Il s'agit de l'utilisation de la langue pour transmettre et comprendre les connaissances et compétences requises dans un contexte professionnel ou académique.

Fonction méta-pédagogique : Cela concerne l'utilisation de la langue pour commenter, analyser ou évaluer les propres pratiques d'apprentissage de l'apprenant. Par exemple, un enseignant pourrait demander à un apprenant de réfléchir à sa manière de résoudre un exercice ou à ses progrès linguistiques.

La composante langagière des besoins d'apprentissage inclut donc des situations d'interaction avec l'enseignant, mais aussi des échanges entre pairs, qui permettent de construire des compétences communicationnelles essentielles.

- **Les compétences spécifiques et l'échange d'informations**

Outre la communication en classe, cette composante touche également aux compétences spécifiques que l'apprenant doit développer pour réussir dans son domaine d'expertise. Cela inclut l'acquisition de vocabulaire technique, la capacité à comprendre et à produire des textes écrits dans la langue cible (rapports, e-mails, présentations), ainsi que la compétence à échanger des informations ou des points de vue dans des contextes professionnels.

Dans un cours de FOS, par exemple, un ingénieur peut avoir besoin de comprendre des manuels techniques en français, d'échanger des idées avec des collègues, ou de rédiger des rapports sur des projets. Ces compétences langagières spécifiques sont directement liées à ses besoins professionnels, et l'enseignement doit donc être centré sur ces objectifs pratiques.

3. La composante socioculturelle

La troisième composante des besoins d'apprentissage concerne l'aspect socioculturel, qui est intrinsèquement lié à l'apprentissage d'une langue étrangère. Apprendre une langue ne se limite pas seulement à maîtriser ses aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire), mais implique également de comprendre la culture qui l'accompagne. Cette dimension socioculturelle est d'autant plus importante dans un contexte professionnel, où les interactions culturelles jouent un rôle essentiel.

- **Comprendre la culture de l'interlocuteur**

Pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, il est crucial de comprendre la culture de l'interlocuteur. En FOS, cette dimension prend une place importante, car les apprenants doivent non seulement maîtriser la langue pour effectuer des tâches professionnelles, mais aussi saisir les nuances culturelles qui accompagnent ces interactions. Par exemple, les règles de politesse, les habitudes de communication,

ou les différences hiérarchiques dans les échanges professionnels varient d'une culture à l'autre.

Par conséquent, la compréhension des normes socioculturelles est indispensable pour éviter les malentendus ou les conflits dans un environnement professionnel. Un apprenant qui maîtrise bien la langue, mais qui n'a pas conscience des éléments culturels, peut avoir du mal à s'intégrer ou à nouer des relations professionnelles harmonieuses.

- **Le rôle du matériel pédagogique et de l'enseignant**

L'introduction de la composante socioculturelle dans l'apprentissage se fait souvent par le biais du matériel pédagogique ou de l'enseignant lui-même. Les documents authentiques, les articles de presse, les études de cas tirés du contexte professionnel de l'apprenant, ou encore les vidéos culturelles peuvent aider à introduire des aspects culturels dans l'apprentissage. L'enseignant, quant à lui, joue un rôle clé en soulignant les différences culturelles et en expliquant comment elles peuvent influencer la communication.

L'objectif ultime est d'amener l'apprenant à intégrer non seulement la langue, mais aussi la culture de son interlocuteur, et ainsi à développer une compétence interculturelle, qui est essentielle pour réussir dans un environnement international.

Conclusion

Les besoins d'apprentissage en FOS se divisent donc en trois composantes principales : la composante psychoaffective, la composante langagière, et la composante socioculturelle. Chacune de ces composantes est interconnectée et joue un rôle fondamental dans la réussite de l'apprenant. Comprendre ces besoins permet aux enseignants d'adapter leurs méthodes et de proposer un enseignement plus ciblé et efficace, en tenant compte des spécificités de chaque apprenant. Au-delà de la simple acquisition linguistique, l'apprentissage en FOS doit aussi permettre à l'apprenant de surmonter ses craintes, de développer des compétences langagières adaptées à son domaine, et d'intégrer la dimension culturelle de la langue pour réussir dans un contexte professionnel.

ACTIVITES :

Activité 1 : Auto-évaluation psychoaffective

Objectif : Évaluer la composante psychoaffective des apprenants, notamment leur sentiment de sécurité, leur motivation et leur confiance dans l'apprentissage de la langue.

Description : Les apprenants remplissent un questionnaire d'auto-évaluation axé sur leurs sentiments et émotions liés à l'apprentissage de la langue. Les questions incluent :

"Sur une échelle de 1 à 5, à quel point vous sentez-vous à l'aise lorsque vous vous exprimez en langue étrangère dans un contexte professionnel ?" "Quelles sont vos principales craintes ou insécurités lorsque vous apprenez cette langue ?" "Qu'est-ce qui vous motive le plus à apprendre cette langue ?"

Après avoir rempli le questionnaire, une discussion de groupe est organisée pour que les apprenants partagent leurs expériences. Le formateur observe les tendances et les facteurs affectant la motivation et l'insécurité de chaque apprenant.

Critères d'évaluation :

- Capacité à exprimer ses sentiments liés à l'apprentissage.
- Prise de conscience des facteurs influençant la motivation et la confiance.
- Participation active à la discussion sur les stratégies pour surmonter l'insécurité linguistique.

Activité 2 : Jeu de rôle pour la composante langagière

Objectif : Évaluer les compétences langagières des apprenants dans un contexte de communication professionnelle.

Description : Les apprenants participent à des jeux de rôle simulant des situations professionnelles spécifiques à leur domaine. Chaque apprenant joue un rôle actif (par exemple, un ingénieur discutant avec des collègues francophones ou un médecin expliquant un diagnostic à un patient). Ces jeux de rôle incluent :

Utilisation de vocabulaire technique spécifique au domaine.

Discussion et résolution de problèmes liés à des tâches professionnelles.

Interaction avec d'autres apprenants pour échanger des informations et des points de vue.

L'enseignant évalue la capacité des apprenants à utiliser la langue pour accomplir des tâches pratiques, leur maîtrise du vocabulaire spécialisé, et leur capacité à communiquer efficacement dans des situations réelles.

Critères d'évaluation :

- Utilisation correcte du vocabulaire technique et professionnel.
- Capacité à participer activement à une discussion en langue étrangère.
- Pertinence et fluidité de la communication dans un contexte professionnel.

Activité 3 : Étude de cas socioculturelle

Objectif : Évaluer la compréhension et l'intégration de la composante socioculturelle dans l'apprentissage.

Description : Les apprenants analysent une étude de cas où des différences culturelles influencent une interaction professionnelle. Par exemple, l'étude de cas pourrait concerner une réunion d'affaires internationale où des malentendus se sont produits en raison de différences dans les attentes culturelles (politesse, prise de parole, relations hiérarchiques). Les apprenants doivent :

- Identifier les éléments socioculturels présents dans la situation.
- Expliquer comment ces différences culturelles ont affecté la communication.
- Proposer des solutions pour améliorer la communication interculturelle.

Après avoir présenté leurs analyses, un débat en classe est organisé pour discuter des diverses perceptions et des approches possibles pour améliorer la compétence interculturelle.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier les éléments socioculturels clés dans un contexte professionnel.
- Compréhension des enjeux culturels dans les interactions linguistiques.
- Propositions de solutions pour mieux gérer les différences culturelles.

4. L'IDENTIFICATION DES BESOINS D'APPRENTISSAGE

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, le processus d'identification des besoins d'apprentissage occupe une place centrale, car il constitue la première étape dans la mise en œuvre de tout programme éducatif. Contrairement à des termes comme « analyse » ou « définition », les didacticiens privilégient souvent le terme « identification », car il reflète mieux la complexité d'un processus en constante évolution. Les interactions entre les apprenants, l'enseignant, et le contexte d'apprentissage sont en effet multiples et changeantes, rendant difficile la définition rigide de ces besoins.

Richterich et Chancerel (1985) mettent en avant cette approche en expliquant qu'au lieu de chercher à « définir » les besoins des apprenants, il est plus pertinent de « repérer les éléments de ce jeu pour leur attribuer une identité et mieux en connaître les règles de fonctionnement ». En d'autres termes, l'identification des besoins d'apprentissage consiste à prendre en compte divers facteurs qui influencent le processus d'acquisition linguistique. Cette démarche implique la collecte d'informations précises et détaillées sur l'apprenant, le contexte dans lequel il évolue, ainsi que les objectifs et les contraintes spécifiques à la situation d'apprentissage.⁶

1. L'importance de l'identification des besoins langagiers

L'identification des besoins d'apprentissage est une étape incontournable dans la conception de tout programme éducatif en langues étrangères, et plus particulièrement dans le contexte du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Elle permet non seulement de comprendre les attentes des apprenants, mais aussi d'adapter les méthodes et les contenus d'enseignement à leurs objectifs professionnels ou académiques.

Les besoins langagiers d'un apprenant varient en fonction de nombreux éléments, tels que le temps disponible pour l'apprentissage, les ressources financières, le contexte professionnel, ou encore la personnalité des individus impliqués dans le processus d'apprentissage. Il est donc indispensable de procéder à une identification minutieuse et personnalisée des besoins pour maximiser l'efficacité du programme.

2. Facteurs influençant l'identification des besoins

L'identification des besoins langagiers dépend de trois facteurs principaux :

⁶ RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.-L. L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Hâtier, 1985, 8

1. **Le temps et l'argent disponibles**

Les ressources en termes de temps et d'argent influencent directement la manière dont les besoins langagiers sont identifiés. Un programme intensif et court nécessitera une identification rapide et pragmatique des besoins essentiels, tandis qu'un programme plus long permettra une identification plus approfondie et détaillée des besoins secondaires ou futurs de l'apprenant. De même, les ressources financières jouent un rôle clé dans la qualité et l'étendue des moyens mis en œuvre pour identifier ces besoins, comme l'utilisation d'outils technologiques ou l'engagement de formateurs spécialisés.

2. **Le but et le lieu de l'identification**

Le contexte dans lequel l'identification des besoins se fait a également une influence majeure. Par exemple, identifier les besoins langagiers d'un groupe de juristes qui apprennent le français pour participer à des conférences internationales sera différent de l'identification des besoins d'un groupe d'étudiants en droit préparant un examen universitaire. Le but spécifique de l'apprentissage (utilisation pratique, préparation à une certification, intégration professionnelle, etc.) influence non seulement la nature des besoins identifiés, mais aussi la manière dont ils sont abordés dans le programme d'enseignement.

3. **La personnalité de celui qui identifie**

L'individu ou l'équipe responsable de l'identification des besoins joue un rôle central. Un formateur directement impliqué dans l'enseignement aura une approche plus contextuelle et spécifique, tandis qu'un concepteur de manuels pédagogiques travaillant pour une maison d'édition peut adopter une approche plus générale, destinée à un public plus large. L'expérience, les compétences, et les sensibilités pédagogiques de l'individu chargé de l'identification influencent donc considérablement le résultat de cette démarche.

Prenons l'exemple d'un formateur en français juridique qui doit identifier les besoins langagiers d'un groupe d'avocats étrangers. Il n'adoptera pas la même approche qu'un concepteur de manuels pour une maison d'édition spécialisée dans le français juridique. Les attentes, les contraintes de temps, les objectifs pédagogiques, et les contextes d'apprentissage sont tellement différents que les méthodes d'identification des besoins, même si elles concernent le même domaine (le droit), varient largement.

La question de la méthode d'identification

Comme le soulignent plusieurs didacticiens, il n'existe pas de méthode universelle d'identification des besoins langagiers, car chaque contexte d'apprentissage est unique. Richerich (1985) rappelle qu'il est impossible de développer une approche qui conviendrait à toutes les situations d'apprentissage, tant celles-ci varient en fonction des facteurs évoqués précédemment.

Pour pallier cette difficulté, certains experts en didactique des langues, comme Porcher (1980), préconisent l'utilisation du **questionnement** comme outil principal d'identification des besoins. Le questionnement permet d'adapter les principes généraux aux situations particulières en posant des questions précises sur le contexte d'apprentissage, les attentes de l'apprenant, ses objectifs à court et long terme, ainsi que les contraintes qu'il pourrait rencontrer. Ce processus interactif et adaptatif permet de moduler les méthodes d'identification en fonction de chaque situation spécifique, rendant l'approche plus souple et plus efficace.

Porcher résume cette approche en affirmant que, dans chaque situation d'apprentissage, il faut mettre en place « des adaptations spécifiques, des modulations singulières de principes généraux » pour réussir à identifier avec précision les besoins langagiers. Le questionnement devient ainsi un outil incontournable pour l'identification, car il permet de recueillir des informations détaillées et personnalisées qui guident la conception du programme d'enseignement.

Trois éléments fondamentaux de l'identification

Lorsque nous nous intéressons à l'identification des besoins dans le cadre du FOS, trois éléments principaux doivent être pris en compte :

1. Qui identifie ?

Il est essentiel de définir qui est responsable de l'identification des besoins. Est-ce un formateur, un concepteur de programmes, ou un professionnel du domaine de spécialisation (par exemple, un expert juridique pour un cours de français juridique) ? Chaque profil apporte une perspective différente à l'identification, influençant ainsi le contenu et les méthodes pédagogiques.

2. Sur quoi porte l'identification ?

L'identification doit se concentrer sur des aspects précis : les compétences linguistiques (compréhension orale, écrite, expression), les besoins culturels et professionnels, ou encore les besoins spécifiques liés à des tâches particulières. Par exemple, dans un cours de FOS pour des professionnels de la santé,

l'identification pourrait porter sur la maîtrise du vocabulaire médical, les compétences en communication avec des patients, ou encore la compréhension de documents médicaux.

3. **Comment se fait-elle ?**

L'identification peut se faire à travers des questionnaires, des entretiens, des observations en situation réelle, ou encore des tests de diagnostic. La méthode choisie dépend du contexte d'apprentissage, des contraintes de temps et des ressources disponibles. Une combinaison de plusieurs méthodes est souvent la plus efficace pour obtenir une vision complète des besoins de l'apprenant.

Conclusion

L'identification des besoins d'apprentissage est une étape complexe mais cruciale pour la conception de programmes linguistiques efficaces, en particulier dans le cadre du FOS. Plutôt que d'essayer de définir rigoureusement ces besoins, il s'agit de les identifier de manière flexible, en tenant compte des multiples facteurs qui influencent l'apprentissage. L'utilisation du questionnement, préconisée par Porcher, permet d'adapter les méthodes d'identification à chaque situation particulière, garantissant ainsi que les objectifs pédagogiques correspondent précisément aux attentes et aux contraintes des apprenants.

ACTIVITES :

Activité 1 : Questionnaire de réflexion et d'auto-évaluation

Objectif : Évaluer la compréhension des apprenants sur le processus d'identification des besoins d'apprentissage et leur capacité à réfléchir sur leurs propres besoins.

Description : Les apprenants complètent un questionnaire de réflexion conçu pour les aider à identifier leurs propres besoins en matière d'apprentissage linguistique. Ce questionnaire couvre les éléments suivants :

Quels sont vos objectifs d'apprentissage (personnels ou professionnels) ? Avez-vous des contraintes de temps ou de budget pour l'apprentissage ? Quelles compétences linguistiques souhaitez-vous prioriser (compréhension orale, expression écrite, etc.) ? Quelles sont vos principales difficultés ou insécurités lors de l'apprentissage de la langue ?

Après avoir rempli le questionnaire, une discussion en petits groupes est organisée pour permettre aux apprenants d'échanger sur leurs besoins identifiés. Cette activité vise à

faire prendre conscience de l'importance de bien cerner les objectifs d'apprentissage tout en prenant en compte les contraintes personnelles.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier et à exprimer des besoins clairs et précis.
- Réflexion critique sur les contraintes (temps, ressources) influençant l'apprentissage.
- Participation active aux échanges en groupe.

Activité 2 : Jeu de rôle "Formateur et Apprenant"

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à identifier les besoins d'apprentissage dans un contexte pédagogique spécifique.

Description : Les apprenants se répartissent par paires, l'un jouant le rôle d'un formateur et l'autre celui d'un apprenant. Le "formateur" doit mener un entretien pour identifier les besoins de l'"apprenant" en fonction d'un contexte précis (par exemple, un apprenant préparant un examen de français, ou un professionnel apprenant le français pour des besoins de communication au travail). Le formateur doit poser des questions pour recueillir des informations sur :

- Les objectifs d'apprentissage.
- Le contexte professionnel ou académique.
- Les contraintes de l'apprenant (temps, argent, ressources).
- Les compétences à développer.

L'apprenant joue son rôle en simulant un apprenant réel avec des besoins spécifiques. Après l'entretien, le formateur rédige un court rapport d'évaluation des besoins et propose un plan d'apprentissage personnalisé.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des questions posées par le formateur pour identifier les besoins.
- Qualité du rapport rédigé, avec une bonne analyse des besoins et des recommandations adaptées.
- Cohérence entre les besoins identifiés et les objectifs proposés.

Activité 3 : Analyse de cas d'étude

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à analyser une situation d'apprentissage et à identifier les besoins linguistiques spécifiques.

Description : Les apprenants reçoivent une étude de cas décrivant une situation d'apprentissage dans un contexte professionnel ou académique (par exemple, un ingénieur étranger devant améliorer ses compétences linguistiques pour travailler en France). Ils doivent analyser cette situation et répondre aux questions suivantes :

Qui identifie les besoins dans ce contexte ? (formateur, responsable pédagogique, etc.)
 Quels sont les besoins linguistiques principaux et secondaires à identifier ? Comment l'identification des besoins pourrait-elle être menée (questionnaires, entretiens, tests) ?
 Quelles seraient les contraintes à prendre en compte (temps, budget, lieu, personnalité de l'apprenant) ?

Chaque groupe présente ensuite ses conclusions à la classe sous forme d'un court exposé, suivi d'une discussion.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier les éléments clés (objectifs, contraintes, compétences) dans l'étude de cas.
- Qualité de l'analyse et des recommandations pour l'identification des besoins.
- Capacité à présenter et à justifier les choix méthodologiques.

5. DES OUTILS POUR ANALYSER LES BESOINS DES APPRENANTS

Dans le cadre de la conception de programmes en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), l'analyse des besoins des apprenants est une étape cruciale pour adapter les contenus pédagogiques aux attentes et aux objectifs des apprenants. Afin de mener à bien cette tâche, le concepteur de programmes dispose de divers outils lui permettant d'identifier les besoins langagiers, professionnels, et culturels des apprenants. Ces outils sont essentiels pour garantir la pertinence et l'efficacité du programme de formation. Le processus d'analyse des besoins peut varier selon que le concepteur a ou non un contact direct avec les apprenants avant la formation.

1. Absence de contacts avec les apprenants avant la formation

Lorsqu'il n'est pas possible pour le concepteur d'avoir un contact direct avec les apprenants avant la mise en place du programme, il doit se tourner vers d'autres sources d'informations pour identifier leurs besoins. Ces sources peuvent être variées et complémentaires :

a. L'expérience personnelle du concepteur

Le concepteur peut s'appuyer sur son propre vécu et ses expériences professionnelles antérieures pour estimer les besoins des apprenants. S'il a déjà travaillé avec un public similaire ou conçu des programmes pour des contextes comparables, il peut tirer des leçons de ces expériences pour anticiper les compétences linguistiques ou culturelles à développer. Cette approche est précieuse, mais elle doit être accompagnée d'autres outils pour éviter des suppositions erronées sur les besoins réels des apprenants.

b. L'entourage

L'entourage des apprenants, comme leurs employeurs, collègues, ou responsables pédagogiques, peut fournir des informations pertinentes sur les besoins langagiers et professionnels de ces derniers. Par exemple, un responsable d'entreprise pourrait indiquer les compétences linguistiques nécessaires pour réussir dans un environnement professionnel spécifique. De plus, des collègues ou pairs ayant suivi un programme similaire peuvent apporter des retours sur les aspects du programme à privilégier.

c. Les manuels de français spécifique disponibles sur le marché

Le concepteur peut également explorer les manuels de français spécifique existants, qui ont été développés pour répondre à des besoins similaires. Ces ouvrages offrent souvent

une base solide, car ils sont conçus sur des études préalables des besoins linguistiques dans des contextes variés (français médical, français des affaires, etc.). En les consultant, le concepteur peut s'inspirer des contenus et activités proposés pour créer un programme adapté à son propre public.

d. L'Internet

Internet est une source précieuse d'informations. Il permet au concepteur d'accéder à des études de cas, des ressources pédagogiques, des forums, et des témoignages qui peuvent l'aider à identifier les besoins des apprenants. En consultant des rapports de recherche ou des témoignages d'apprenants en ligne, il peut obtenir des perspectives sur les compétences linguistiques recherchées et sur les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

2. Possibilité de contacts avec les apprenants avant la formation

Lorsque le concepteur a la possibilité d'établir un contact direct avec les apprenants avant le début de la formation, cela facilite grandement l'identification précise des besoins. Ce contact permet non seulement de comprendre le parcours scolaire et professionnel des apprenants, mais aussi de recueillir directement leurs attentes et besoins langagiers spécifiques. Il existe plusieurs méthodes pour détecter ces besoins :

a. L'entretien direct

L'entretien direct avec les apprenants est l'un des moyens les plus efficaces pour recueillir des informations sur leurs besoins. Il permet au concepteur de poser des questions ouvertes ou fermées, de clarifier certains points et d'ajuster ses interrogations en fonction des réponses obtenues. L'entretien peut révéler des informations précieuses sur le niveau de compétence actuel de l'apprenant, ses objectifs linguistiques, les contextes dans lesquels il utilisera la langue, ainsi que ses craintes ou ses attentes. L'interaction directe favorise aussi une meilleure compréhension des motivations de l'apprenant et des difficultés qu'il anticipe.

b. Les questionnaires et grilles d'analyse

Les questionnaires sont un autre outil souvent utilisé pour identifier les besoins des apprenants. Ils permettent de standardiser la collecte d'informations et de les structurer pour une analyse plus systématique. Un exemple de questionnaire utilisé par l'Institut Français de Rabat pour des étudiants marocains met l'accent sur trois dimensions principales :

- **Le parcours scolaire** : Ce point permet de comprendre le niveau d'études antérieures et les compétences langagières déjà acquises.
- **Les études supérieures** : Les attentes des apprenants en lien avec leurs études actuelles ou futures sont essentielles pour concevoir un programme pertinent.
- **Le projet personnel ou professionnel** : Cela inclut les objectifs spécifiques que les apprenants souhaitent atteindre dans leur carrière grâce à la maîtrise du français.

Les grilles d'analyse, quant à elles, sont des outils complémentaires au questionnaire, permettant une évaluation plus approfondie et personnalisée des besoins. Le concepteur peut élaborer une grille d'analyse pour catégoriser les informations en fonction des compétences linguistiques, des situations de communication attendues, et des besoins professionnels.

3. Utilisation des outils d'analyse dans le FOS

Dans le cadre du FOS, il est recommandé d'utiliser plusieurs outils d'analyse pour obtenir une vision complète des besoins des apprenants. Ces outils ne doivent pas être vus comme des méthodes rigides, mais comme des ressources flexibles pouvant être adaptées à chaque contexte. Le concepteur peut utiliser des outils existants, tels que les grilles d'analyse ou les questionnaires proposés dans des manuels, ou créer ses propres outils en fonction de ses objectifs pédagogiques et des attentes des apprenants.

Les trois outils principaux utilisés dans le processus d'identification des besoins sont :

- **L'entretien** : Cet outil permet de capter des informations qualitatives, souvent plus détaillées et nuancées.
- **Le questionnaire** : Outil quantitatif, il permet de recueillir des données précises et comparables sur l'ensemble des apprenants.
- **La grille d'analyse** : Elle sert à structurer et analyser les informations recueillies de manière organisée et systématique.

Ces outils sont complémentaires et doivent être utilisés ensemble pour fournir une image complète des besoins langagiers et culturels des apprenants. Par exemple, un entretien direct peut être suivi d'un questionnaire pour approfondir certaines informations, et une grille d'analyse peut être utilisée pour classer et interpréter les résultats. En diversifiant les outils d'analyse, le concepteur augmente ses chances de créer un programme adapté et efficace.

Conclusion

L'identification des besoins d'apprentissage est une étape clé dans la conception de tout programme FOS. Que le concepteur ait ou non un contact direct avec les apprenants, il dispose de divers outils, tels que l'entretien, le questionnaire ou la grille d'analyse, pour récolter les informations nécessaires. En utilisant ces outils de manière complémentaire, il peut obtenir une vision globale et précise des attentes et des compétences des apprenants, permettant ainsi de concevoir un programme sur mesure qui répond aux besoins linguistiques et professionnels spécifiques.

ACTIVITES :

Activité 1 : Simulation d'entretien pour l'analyse des besoins

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à mener un entretien direct afin d'identifier les besoins langagiers et culturels d'un public cible.

Description : Les apprenants sont répartis en paires. L'un joue le rôle du formateur qui doit analyser les besoins d'un apprenant fictif, tandis que l'autre joue le rôle de l'apprenant. Le formateur doit poser des questions pertinentes pour identifier les besoins linguistiques et professionnels, en se concentrant sur :

- Le parcours scolaire et professionnel de l'apprenant.
- Les objectifs d'apprentissage spécifiques.
- Les contraintes de temps et les ressources disponibles.

Après l'entretien, chaque apprenant-rôle « formateur » rédige une brève synthèse des besoins identifiés et propose des recommandations pour un programme adapté. Un retour en groupe est ensuite organisé pour échanger sur les différentes approches utilisées pendant l'entretien.

Critères d'évaluation :

- Capacité à poser des questions pertinentes pour identifier les besoins.
- Clarté et précision de la synthèse des besoins.
- Qualité des recommandations proposées en fonction des besoins identifiés.

Activité 2 : Élaboration d'un questionnaire d'analyse des besoins

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à concevoir un outil d'analyse des besoins (questionnaire) adapté à un public spécifique.

Description : Les apprenants doivent concevoir un questionnaire destiné à analyser les besoins linguistiques d'un groupe d'apprenants FOS (exemple : ingénieurs, médecins, juristes, etc.). Le questionnaire doit couvrir les domaines suivants :

- Contexte professionnel ou académique.
- Compétences linguistiques actuelles et objectifs d'apprentissage.
- Contraintes et attentes spécifiques.
- Priorités linguistiques (compréhension orale, production écrite, etc.).

Chaque groupe présente son questionnaire à la classe et justifie ses choix concernant la structure et le contenu. Le formateur et les autres apprenants donnent ensuite un feedback sur la pertinence des questions et l'adaptation du questionnaire au public cible.

Critères d'évaluation :

- Cohérence et clarté des questions posées.
- Pertinence des questions par rapport au public cible et aux objectifs d'apprentissage.
- Structure du questionnaire (organisation, clarté des sections).

Activité 3 : Analyse comparative d'outils d'identification des besoins

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à comparer différents outils d'analyse des besoins (entretien, questionnaire, grille d'analyse) et à choisir celui qui convient le mieux selon le contexte.

Description : Les apprenants travaillent en groupes et se voient attribuer trois outils d'analyse des besoins différents : un entretien, un questionnaire et une grille d'analyse. Chaque groupe doit :

- Comparer les avantages et inconvénients de chaque outil.
- Déterminer dans quel contexte chaque outil est le plus pertinent (par exemple, petit groupe d'apprenants, apprenants professionnels, etc.).
- Proposer un plan d'analyse des besoins en combinant les outils pour un public spécifique.

Les groupes présentent leurs conclusions sous forme d'exposé et expliquent pourquoi tel ou tel outil est le plus adapté à un certain public. Une discussion en classe permet de débattre des différentes stratégies d'analyse.

Critères d'évaluation :

- Capacité à analyser les avantages et limites de chaque outil.
- Cohérence du plan d'analyse des besoins proposé.
- Justification du choix des outils selon le public et les objectifs d'apprentissage.

6. DES FACTEURS A PRENDRE EN CONSIDERATION LORS DE L'ANALYSE DES BESOINS

L'analyse des besoins des apprenants constitue une étape essentielle dans la conception des programmes de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cette analyse permet de créer des parcours d'apprentissage adaptés aux objectifs professionnels, académiques ou personnels des apprenants. Cependant, plusieurs facteurs influencent directement cette analyse et, par conséquent, la conception des programmes. Ces facteurs jouent un rôle déterminant dans la manière dont les contenus pédagogiques sont élaborés et dans la façon dont les cours sont dispensés. Parmi ces facteurs, la dimension interculturelle, le rythme et le mode de formation, le lieu et la durée des formations, ainsi que la flexibilité du concepteur vis-à-vis des besoins du public sont des éléments majeurs à prendre en compte.

a) La dimension interculturelle

La dimension interculturelle est un élément fondamental à considérer dans l'analyse des besoins, notamment lorsque l'on enseigne une langue à des publics internationaux. La maîtrise d'une langue étrangère ne se limite pas à l'apprentissage des structures grammaticales ou du vocabulaire, mais inclut également la compréhension des nuances culturelles qui sous-tendent la communication.

i. Importance de la compétence interculturelle

Dans un contexte professionnel ou académique, la compétence interculturelle est souvent aussi importante que la compétence linguistique. Les apprenants de FOS doivent non seulement être capables de s'exprimer en français, mais aussi de comprendre les normes et les attentes culturelles dans les interactions avec des interlocuteurs francophones. Par exemple, dans le monde des affaires, il existe des différences culturelles importantes dans la manière de négocier, de gérer les relations hiérarchiques, ou encore dans l'utilisation de la politesse dans la correspondance professionnelle.

- **Influence de la culture d'origine**

Les besoins des apprenants peuvent également être influencés par leur propre culture d'origine. Par exemple, certains apprenants peuvent venir de cultures où la communication est plus directe, tandis que d'autres peuvent privilégier une communication plus nuancée et indirecte. Ces différences culturelles doivent être prises

en compte dans la conception des contenus pédagogiques, afin que l'apprentissage linguistique soit non seulement efficace, mais aussi pertinent sur le plan culturel.

- **Outils pour l'analyse interculturelle**

Pour analyser les besoins interculturels des apprenants, le concepteur peut utiliser des outils spécifiques tels que des entretiens ou des questionnaires portant sur les expériences culturelles antérieures des apprenants, leurs attentes en matière d'interactions culturelles, et les situations professionnelles où ils sont susceptibles d'utiliser la langue cible. En identifiant les défis interculturels auxquels les apprenants sont confrontés, le programme d'enseignement peut intégrer des éléments de formation interculturelle pour améliorer leur compétence dans des situations réelles.

- **b) Le rythme et le mode des formations**

Le rythme et le mode de la formation sont des facteurs clés à prendre en compte lors de l'analyse des besoins, car ils influencent directement la capacité des apprenants à suivre et à assimiler les contenus pédagogiques.

- **Adaptation du rythme**

Le rythme de la formation doit être adapté aux contraintes des apprenants, en particulier dans un contexte de FOS, où les publics peuvent être des professionnels avec des emplois du temps chargés. Certains apprenants peuvent préférer une formation intensive sur une courte durée pour obtenir rapidement des compétences pratiques, tandis que d'autres peuvent opter pour une formation à un rythme plus régulier et sur une plus longue période afin de mieux assimiler les connaissances.

- **Formation en présentiel ou à distance**

Le mode de la formation, qu'elle soit en présentiel ou à distance, affecte également l'analyse des besoins. La formation en présentiel permet des interactions plus directes et un suivi personnalisé, mais elle peut être contraignante en termes de déplacement et de disponibilité des apprenants. À l'inverse, la formation à distance offre plus de flexibilité, mais elle peut nécessiter des outils pédagogiques spécifiques pour maintenir l'engagement des apprenants et évaluer efficacement leurs progrès.

- **Influence sur le contenu pédagogique**

Le rythme et le mode de la formation influencent aussi le contenu pédagogique. Dans une formation intensive, les enseignants devront privilégier des exercices pratiques et des activités axées sur les compétences clés. En revanche, dans une formation longue et régulière, ils pourront intégrer plus de théorie et proposer une approche plus

progressive. L'analyse des besoins doit donc identifier le rythme et le mode préférés par les apprenants pour adapter le contenu à ces contraintes.

c) Le lieu, la durée des formations et le nombre d'apprenants

Le contexte logistique de la formation est un autre facteur important qui détermine la conception du programme d'apprentissage. Le lieu, la durée de la formation, et le nombre d'apprenants ont une influence sur la dynamique pédagogique et sur les besoins spécifiques qui doivent être pris en compte.

- **Le lieu de la formation**

Le lieu de la formation, qu'il s'agisse d'un environnement académique, professionnel, ou virtuel, influence les attentes des apprenants et la manière dont ils interagissent avec le contenu. Une formation dispensée dans un cadre professionnel peut mettre l'accent sur des compétences immédiatement applicables au travail, tandis qu'une formation en milieu académique peut privilégier une approche plus théorique et analytique de la langue.

- **La durée de la formation**

La durée de la formation joue un rôle important dans l'organisation des contenus pédagogiques. Une formation de courte durée nécessite de se concentrer sur les priorités absolues des apprenants, tandis qu'une formation plus longue permet d'aborder des aspects plus détaillés de la langue et de la culture. L'analyse des besoins doit tenir compte des attentes des apprenants en matière de durée, ainsi que des objectifs réalistes à atteindre dans le temps imparti.

- **Le nombre d'apprenants**

Le nombre d'apprenants influence la méthode pédagogique choisie. Dans un groupe de petite taille, il est possible d'offrir un accompagnement personnalisé et de créer des activités interactives plus ciblées. En revanche, un groupe plus important nécessite des méthodes pédagogiques adaptées pour maintenir l'engagement des apprenants tout en assurant un suivi collectif. L'analyse des besoins doit donc inclure des informations sur la taille du groupe afin de choisir les stratégies pédagogiques appropriées.

d) La souplesse du concepteur vis-à-vis des besoins du public

Enfin, la flexibilité du concepteur dans sa capacité à adapter le programme aux besoins évolutifs des apprenants est essentielle pour garantir l'efficacité de la formation.

- **Flexibilité dans l'ajustement des contenus**

Le concepteur doit être prêt à ajuster le contenu pédagogique en fonction des besoins émergents ou des retours des apprenants. Il peut arriver que certains besoins ne soient identifiés qu'au cours de la formation, et il est important que le programme puisse évoluer pour répondre à ces nouveaux défis. Par exemple, un groupe d'apprenants pourrait éprouver des difficultés avec un aspect spécifique de la langue (comme la communication orale) et nécessiter des activités supplémentaires pour renforcer cette compétence.

- **Prise en compte des retours des apprenants**

La souplesse du concepteur implique également de recueillir régulièrement les retours des apprenants pour ajuster la pédagogie. Des évaluations à mi-parcours, des questionnaires de satisfaction ou des entretiens informels permettent d'évaluer si le programme répond bien aux attentes et s'il doit être modifié pour mieux correspondre aux besoins des apprenants.

- **Adaptation aux contraintes externes**

Enfin, le concepteur doit être flexible face aux contraintes externes auxquelles les apprenants peuvent être confrontés, comme des changements dans leur emploi du temps, des obligations professionnelles ou des difficultés logistiques. La capacité à ajuster le programme en fonction de ces imprévus est essentielle pour assurer la réussite des apprenants.

Conclusion

L'analyse des besoins d'apprentissage dans le cadre du FOS est influencée par plusieurs facteurs clés : la dimension interculturelle, le rythme et le mode de formation, le lieu, la durée et le nombre d'apprenants, ainsi que la flexibilité du concepteur. En tenant compte de ces éléments, le concepteur peut proposer un programme d'apprentissage mieux adapté aux attentes et aux contraintes des apprenants, assurant ainsi une plus grande efficacité pédagogique et une meilleure satisfaction des apprenants. Une analyse approfondie et flexible des besoins garantit non seulement l'adaptation du contenu aux contextes variés, mais favorise également un apprentissage réussi et durable.

ACTIVITES :

Activité 1 : Étude de cas sur la dimension interculturelle

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à identifier les besoins interculturels dans un contexte professionnel spécifique.

Description : Les apprenants sont divisés en groupes et reçoivent une étude de cas mettant en scène une situation professionnelle dans un environnement multiculturel. Par exemple, une entreprise internationale avec des employés francophones et anglophones qui doivent collaborer sur un projet. Chaque groupe doit analyser :

- Les différences culturelles présentes dans la situation.
- Les défis de communication liés à la langue et à la culture.
- Les compétences interculturelles à développer chez les apprenants pour faciliter leur intégration.

Chaque groupe présente ensuite ses conclusions à la classe, en mettant en lumière les stratégies qu'ils recommanderaient pour répondre aux besoins linguistiques et interculturels dans cette situation.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier les aspects interculturels dans un contexte professionnel.
- Qualité des solutions proposées pour intégrer la compétence interculturelle dans le programme.
- Pertinence de l'analyse des besoins culturels et linguistiques.

Activité 2 : Conception d'un programme de formation basé sur le rythme et le mode d'apprentissage

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à concevoir un programme adapté en fonction du rythme, du mode de formation (présentiel ou en ligne), et des contraintes des apprenants.

Description : Les apprenants doivent concevoir un programme de formation FOS en prenant en compte le rythme (intensif, semi-intensif ou étalé) et le mode de formation (présentiel, à distance ou hybride). Ils doivent choisir un public spécifique (exemple : médecins, ingénieurs, juristes) et proposer un programme qui répond à leurs besoins professionnels en fonction du mode et du rythme de la formation. Les apprenants doivent :

- Choisir un rythme et justifier leur choix en fonction des objectifs du public.
- Structurer les contenus de formation en fonction de la durée et du mode d'apprentissage.
- Proposer des activités adaptées au mode de formation (présentiel ou à distance).

Les groupes présentent ensuite leur programme à la classe et reçoivent des commentaires sur leur capacité à adapter le rythme et le mode de formation aux besoins identifiés.

Critères d'évaluation :

- Cohérence du rythme et du mode de formation choisi en fonction des objectifs des apprenants.
- Structuration claire et logique des contenus.
- Capacité à adapter les activités pédagogiques au mode d'apprentissage choisi.

Activité 3 : Analyse des contraintes logistiques et flexibilité du programme

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à analyser les contraintes liées au lieu, à la durée, et à la taille du groupe tout en intégrant une flexibilité dans la conception du programme.

Description : Les apprenants travaillent par groupes pour analyser une situation hypothétique dans laquelle ils doivent concevoir un programme FOS pour un groupe d'apprenants répartis sur plusieurs sites géographiques avec des contraintes logistiques importantes (par exemple, différences de fuseaux horaires, accès limité aux ressources en ligne, etc.). Les groupes doivent proposer des solutions pour :

- Adapter le programme en fonction de la durée et du nombre d'apprenants.
- Intégrer une certaine flexibilité dans la conception (ajustement des contenus, suivi personnalisé, ajustement en fonction des retours des apprenants).
- Gérer les contraintes logistiques liées au lieu et aux horaires.

Après l'analyse, chaque groupe présente son plan d'adaptation et ses stratégies pour rendre le programme flexible et adapté aux contraintes logistiques.

Critères d'évaluation :

- Pertinence de l'analyse des contraintes (lieu, durée, taille du groupe).
- Capacité à proposer des solutions flexibles et adaptées.
- Qualité de l'intégration des éléments de flexibilité dans le programme conçu.

UNITE D'APPRENTISSAGE 2 :

LA COLLECTE DES DONNEES DES FORMATIONS DE FOS

- 1. Pourquoi collecter des données ?**
- 2. Les documents authentiques en formation de FOS**
- 3. Les différentes sources de ressources pour les cours de FOS**

1. POURQUOI COLLECTER DES DONNEES ?

La collecte des données constitue une phase incontournable dans l'élaboration des programmes de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cette étape permet à l'enseignant-concepteur de confirmer, modifier ou compléter les hypothèses formulées lors de l'analyse des besoins des apprenants. Au-delà de la simple compréhension des attentes linguistiques, elle permet d'entrer dans la réalité professionnelle des apprenants, d'en comprendre les spécificités et de concevoir un programme de formation qui leur permettra d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour faire face à des situations de communication réelles et pertinentes dans leurs milieux de travail.

Cette phase de collecte est d'autant plus importante lorsque le domaine professionnel visé est totalement inconnu du concepteur. Dans ce cas, le défi devient plus grand, car l'enseignant-concepteur doit s'immerger dans un univers technique ou spécialisé qui peut lui être totalement étranger. Prenons l'exemple des chercheurs agronomes égyptiens, cités dans le texte, qui doivent collaborer avec leurs collègues français dans une unité laitière. La spécificité des compétences nécessaires pousse certains enseignants à hésiter à se lancer dans l'enseignement FOS, par crainte de ne pas maîtriser le domaine technique en question. Toutefois, cette crainte peut être surmontée grâce à une approche méthodique de collecte de données et de collaboration avec des experts du domaine.

L'enseignant FOS : Un "passeur" entre les compétences linguistiques et professionnelles

Dans le cadre du FOS, il est important de souligner que l'enseignant n'a pas pour mission de maîtriser parfaitement la spécialité du contenu. Le rôle principal de l'enseignant FOS est de préparer les apprenants à utiliser la langue française dans des contextes professionnels ou universitaires spécifiques. Comme le souligne Cheval (2003), l'enseignant FOS est avant tout un passeur, c'est-à-dire une personne qui facilite la transition entre la maîtrise de la langue et l'utilisation de celle-ci dans un contexte professionnel spécifique. Ce rôle de passeur est d'autant plus important que, dans de nombreux cas, l'enseignant n'est pas un expert du domaine technique, mais il possède la compétence nécessaire pour enseigner la langue.

Ainsi, l'enseignant FOS n'est pas un spécialiste du domaine professionnel des apprenants, mais il joue un rôle essentiel dans la transmission des compétences linguistiques adaptées à ce domaine. Pour cela, il doit s'efforcer de comprendre suffisamment le domaine ciblé afin de pouvoir guider les apprenants vers une maîtrise fonctionnelle de la langue dans leur contexte professionnel.

Découverte du domaine professionnel : Le travail de terrain du concepteur FOS

Pour concevoir un programme FOS pertinent, le concepteur doit parfois découvrir un domaine qu'il ne maîtrise pas. Cela nécessite une véritable démarche d'enquête sur le terrain. Cette phase de collecte de données implique plusieurs actions concrètes :

1. **Visiter les lieux de travail des apprenants** : Se rendre dans le milieu professionnel des apprenants permet au concepteur de comprendre les situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Par exemple, dans le cadre d'un programme FOS pour des banquiers, une visite à la banque permettra au concepteur de découvrir les différents aspects du métier : accueil des clients, présentation des produits financiers, analyse de la situation financière des clients, etc.
2. **Prendre contact avec des experts du domaine** : Rencontrer des professionnels ou des experts du secteur permet au concepteur d'obtenir des informations précises sur les compétences linguistiques nécessaires. Cela peut inclure des discussions sur les types de documents utilisés (rapports, présentations, courriers électroniques) ou les types de communication orale (réunions, entretiens avec des clients, négociations).
3. **Participer à des réunions ou à des formations** : En assistant à des réunions professionnelles ou des formations internes, le concepteur peut observer directement les interactions langagières entre professionnels, ce qui lui permet de mieux cerner les besoins linguistiques spécifiques.
4. **Consulter des documents spécialisés** : Lire des manuels techniques, des revues spécialisées ou des rapports professionnels permet de comprendre le vocabulaire technique et les termes spécifiques utilisés dans le domaine visé. Ces documents fournissent une base solide pour intégrer le vocabulaire nécessaire dans le programme FOS.
5. **Utiliser des ressources en ligne** : Internet est une ressource précieuse pour accéder à des conférences, des colloques ou des publications en lien avec le

domaine d'expertise des apprenants. Cela permet au concepteur d'élargir sa connaissance du domaine tout en restant à jour sur les dernières évolutions technologiques ou méthodologiques du secteur.

Cette démarche demande non seulement des efforts importants de la part du concepteur, mais aussi du temps. En effet, s'immerger dans un nouveau domaine demande une phase d'apprentissage pour acquérir une compréhension de base des concepts, du vocabulaire, et des situations de communication spécifiques au secteur. Cela permet d'adapter au mieux les contenus pédagogiques pour répondre aux attentes des apprenants.

L'échange entre l'apprenant et le formateur : Un enrichissement mutuel

Face à cette complexité, certains chercheurs, comme Challe, recommandent une approche d'échange de connaissances entre l'enseignant et l'apprenant. Cette approche repose sur le principe que l'enseignant maîtrise la langue, tandis que l'apprenant détient les compétences spécialisées dans le domaine professionnel. Le dialogue entre les deux devient alors un outil d'apprentissage mutuel : l'enseignant acquiert une meilleure compréhension du domaine professionnel, et l'apprenant développe ses compétences linguistiques en fonction des exigences spécifiques de son secteur.

Cet échange est bénéfique pour les deux partenaires : l'apprenant se sent valorisé en tant qu'expert dans son domaine, et le formateur développe une meilleure connaissance des besoins spécifiques des apprenants. Cela renforce également la motivation de l'apprenant, qui voit son expertise reconnue et son rôle actif dans le processus d'apprentissage.

L'importance de la familiarisation avec le domaine ciblé

Afin de faciliter ces échanges et d'assurer un programme FOS réussi, il est recommandé au concepteur de passer par une phase de **familiarisation avec le domaine ciblé**. Cette phase permet de combler le fossé entre l'expertise linguistique de l'enseignant et l'expertise professionnelle de l'apprenant. Voici quelques stratégies pour se familiariser avec un nouveau domaine professionnel :

- **Prendre contact avec des spécialistes** : Engager des discussions avec des professionnels du secteur permet d'obtenir une vue d'ensemble des compétences linguistiques nécessaires dans ce domaine.
- **Lire des revues spécialisées** : Les publications professionnelles fournissent des informations précieuses sur le jargon et les tendances du secteur, permettant

ainsi au concepteur d'adapter le vocabulaire et les compétences langagières enseignés.

- **Consulter des sites Internet spécialisés** : De nombreux secteurs professionnels partagent des ressources en ligne, des articles ou des webinaires qui peuvent enrichir la connaissance du concepteur sur le domaine visé.
- **Assister à des colloques et conférences** : Participer à des événements professionnels permet non seulement d'élargir son réseau, mais aussi de mieux comprendre les problématiques actuelles du secteur et les besoins en communication.

Conclusion

La collecte de données dans le cadre de la conception de programmes FOS est une étape capitale qui permet de garantir la pertinence et l'efficacité des contenus pédagogiques. En tant qu'enseignant-concepteur, il est important de comprendre que l'objectif n'est pas de devenir un expert dans le domaine professionnel des apprenants, mais plutôt de s'immerger suffisamment dans leur réalité pour pouvoir leur fournir les compétences linguistiques nécessaires à leur réussite professionnelle. Grâce à une démarche de collecte de données rigoureuse et à un échange constant avec les apprenants, il est possible de concevoir des programmes FOS sur mesure, qui répondent aux besoins spécifiques et qui favorisent un apprentissage enrichissant pour les deux parties.

ACTIVITES :

Activité 1 : Analyse de cas réel

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à collecter des données à partir d'un cas réel en lien avec un domaine professionnel spécifique.

Description : Les apprenants se voient assigner un cas réel dans lequel ils doivent concevoir un programme FOS pour un groupe d'apprenants issus d'un secteur professionnel précis (par exemple : ingénieurs, médecins, banquiers, etc.). Ils doivent collecter des informations sur ce domaine à partir des ressources suivantes :

- Entretien avec un expert du domaine (simulé ou réel).
- Consultation de documents spécialisés (rapports, manuels techniques, etc.).
- Observation d'une vidéo ou participation à une réunion professionnelle simulée.

Chaque apprenant ou groupe doit rédiger un rapport décrivant les données collectées, notamment les situations de communication, les interlocuteurs, et le vocabulaire

spécifique au domaine. Ils doivent ensuite proposer une ébauche de programme FOS basé sur les données collectées.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des informations collectées (situations de communication, vocabulaire).
- Qualité de l'analyse des besoins linguistiques spécifiques au domaine.
- Capacité à intégrer les données collectées dans une ébauche de programme FOS.

Activité 2 : Jeu de rôle "Formateur enquêteur"

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à utiliser des techniques de collecte de données en contexte.

Description : Les apprenants jouent le rôle de formateurs FOS qui doivent collecter des données pour élaborer un programme de formation destiné à un groupe de professionnels. Un autre groupe d'apprenants joue le rôle d'un groupe d'experts dans un domaine donné (par exemple, des chercheurs scientifiques ou des techniciens).

Les "formateurs" doivent mener une série d'entretiens et poser des questions précises pour obtenir des informations sur :

- Le contexte professionnel des experts.
- Les situations de communication fréquentes dans leur travail.
- Le vocabulaire technique utilisé.

Une fois les entretiens réalisés, les "formateurs" doivent synthétiser les informations collectées et les présenter à la classe sous forme d'un plan d'action pour la création d'un programme FOS adapté aux besoins des experts.

Critères d'évaluation :

- Qualité des questions posées pour collecter les données pertinentes.
- Clarté et exhaustivité des informations collectées lors des entretiens.
- Capacité à transformer les données en plan d'action pour la création d'un programme FOS.

Activité 3 : Recherche documentaire et synthèse

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à collecter des données à partir de sources documentaires.

Description : Les apprenants doivent effectuer une recherche documentaire sur un domaine professionnel donné (ex. : secteur bancaire, médical, juridique). Ils doivent consulter des ressources en ligne, des manuels techniques, des articles spécialisés, ou des vidéos de conférences pour collecter les informations suivantes :

- Le vocabulaire spécialisé propre au domaine.
- Les types de documents professionnels utilisés (rapports, e-mails, présentations).
- Les compétences linguistiques spécifiques (expression orale, compréhension écrite, etc.).

Les apprenants doivent ensuite présenter leurs conclusions sous la forme d'une fiche de synthèse, en identifiant les besoins linguistiques et communicationnels spécifiques au domaine.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des sources documentaires utilisées.
- Clarté et organisation des informations collectées.
- Capacité à identifier et à synthétiser les besoins linguistiques en fonction des données recueillies.

2. LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN FORMATION DE FOS

Dans la formation de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), les documents authentiques jouent un rôle crucial. Ces documents sont considérés comme des ressources essentielles pour rapprocher les apprenants de situations réelles de communication qu'ils rencontreront dans leur milieu professionnel. Contrairement aux documents conçus exclusivement à des fins pédagogiques, les documents authentiques sont créés par des locuteurs natifs pour d'autres locuteurs natifs, dans un contexte de communication réelle, sans intention didactique. En cela, ils apportent une richesse et une variété inégalées à l'apprentissage du FOS, facilitant le développement des compétences professionnelles et linguistiques.

1. Définition et avantages des documents authentiques

Selon Cuq et Gruca (2003), les documents authentiques se définissent comme des « documents bruts, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication ». Cela signifie que ces documents, qu'ils soient écrits, oraux ou visuels, sont produits dans des situations de communication réelle et non dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Ils peuvent inclure des rapports professionnels, des courriels, des brochures, des enregistrements audio de réunions, des vidéos d'entretiens ou des présentations multimédias, parmi d'autres exemples. La diversité des documents authentiques disponibles offre une mine d'or de ressources pour le formateur FOS, leur permettant d'adapter les cours aux besoins spécifiques des apprenants.

L'un des principaux avantages des documents authentiques est qu'ils permettent aux apprenants de se plonger directement dans le contexte professionnel ou académique pour lequel ils se forment. Ils exposent les apprenants à des formes de communication authentiques, leur permettant de développer des compétences en compréhension et en production de discours correspondant à des situations réelles. Cela les aide à se familiariser avec les pratiques professionnelles, les expressions spécifiques, et le jargon utilisé dans leur domaine de spécialité. Par exemple, un apprenant travaillant dans le secteur bancaire pourra se former à l'utilisation du vocabulaire propre à la gestion de comptes, la négociation de crédits ou la préparation de bilans financiers.

De plus, ces documents apportent une **motivation** accrue aux apprenants. En effet, le fait de travailler sur des documents issus de leur propre domaine de spécialité renforce le sentiment d'utilité et de rentabilité de la formation. Les apprenants constatent directement la pertinence des contenus enseignés pour leur pratique professionnelle future. Cette rentabilité perçue renforce leur engagement dans l'apprentissage, créant ainsi une relation positive entre la motivation et l'utilisation des documents authentiques.

2. Exploitation des documents authentiques en FOS

L'exploitation des documents authentiques dans les cours de FOS peut suivre différentes approches. Comme le souligne Challe (2002), deux attitudes principales peuvent être adoptées par le formateur lors de l'utilisation de ces ressources.

- **Utilisation des documents dans leur état original**

Le formateur peut choisir de ne rien modifier aux documents authentiques, les utilisant tels quels dans leur intégralité ou partiellement, selon les besoins de la formation. Cette approche est particulièrement bénéfique pour les apprenants de niveau avancé, car elle permet de maintenir la richesse et la complexité des textes originaux. Ces documents permettent aux apprenants d'observer des situations réelles de communication et d'analyser les particularités de la langue dans un domaine professionnel donné. Les apprenants peuvent ainsi observer des modèles de discours, comprendre des stratégies de communication spécifiques, et s'imprégner des nuances du langage technique utilisé dans leur secteur d'activité.

- **Adaptation des documents pour les rendre accessibles**

Dans le cas où les apprenants ont un niveau linguistique plus faible, le formateur peut être amené à adapter les documents authentiques pour les rendre plus accessibles. Cela peut inclure la simplification de certaines structures grammaticales complexes, la suppression de termes trop spécialisés ou d'expressions idiomatiques difficiles à comprendre. Toutefois, il est important de veiller à ce que ces adaptations ne dénaturent pas l'objectif du document ou sa pertinence professionnelle. Comme le précisent Cuq et Gruca (2003), l'essentiel est que l'apprenant continue de percevoir le document comme authentique et motivant. L'adaptation doit donc respecter l'authenticité du contenu tout en étant modifiée pour répondre aux besoins linguistiques des apprenants.

3. Motiver les apprenants avec des documents authentiques

L'utilisation de documents authentiques renforce non seulement la pertinence de l'apprentissage, mais elle contribue également à accroître la **motivation** des apprenants. En se confrontant à des situations réelles, les apprenants perçoivent immédiatement l'utilité de leur formation, car ils peuvent transférer les compétences acquises en classe directement dans leur pratique professionnelle. Cette connexion entre la théorie et la pratique encourage les apprenants à s'investir davantage dans leur apprentissage, car ils visualisent les bénéfices tangibles de la maîtrise du français dans leur carrière.

De plus, travailler sur des documents authentiques leur donne une plus grande autonomie dans la gestion de situations professionnelles complexes. Par exemple, un ingénieur qui doit lire des manuels techniques en français pourra, grâce à la formation FOS, développer des stratégies de lecture spécifiques à ces types de documents, lui permettant de gérer efficacement les informations nécessaires à son travail. De la même manière, un cadre commercial travaillant avec des documents contractuels pourra identifier les éléments clés et rédiger des rapports ou des propositions de manière plus efficace.

4. Les défis de l'utilisation des documents authentiques

Malgré leurs nombreux avantages, les documents authentiques présentent également des défis que le formateur doit prendre en compte. D'abord, il est important de rappeler que ces documents ne constituent pas toujours le support principal de la formation. Ils doivent être utilisés avec précaution, en tenant compte de facteurs tels que l'âge, le niveau linguistique, et le pays d'origine des apprenants, afin d'éviter des situations de choc culturel ou des difficultés linguistiques insurmontables.

Par ailleurs, tous les documents authentiques ne sont pas directement utilisables dans leur forme brute. Certains nécessitent une « didactisation », c'est-à-dire une adaptation pédagogique qui respecte à la fois la nature authentique du document et les besoins d'apprentissage des apprenants. Cette adaptation doit toujours préserver le lien entre le texte et la situation de communication réelle dans laquelle il a été produit, afin de ne pas « dénaturer » l'objectif initial du document.

Enfin, Cuq et Gruca (2003) mettent en garde contre une utilisation artificielle des documents authentiques. Le simple fait d'introduire un texte authentique dans une leçon ne garantit pas un apprentissage efficace. L'important est de s'assurer que le document

reste cohérent avec les objectifs pédagogiques, et qu'il ne soit pas utilisé uniquement pour des exercices linguistiques déconnectés de la réalité de la communication.

5. La méthodologie de sélection et d'exploitation des documents authentiques

Pour utiliser efficacement les documents authentiques en formation FOS, le formateur doit suivre une méthodologie rigoureuse de sélection et d'exploitation. Tout d'abord, il est important de constituer une base de documents représentatifs du domaine de spécialité des apprenants. Cette base doit inclure une variété de formats et de types de documents, tels que des enregistrements audio, des vidéos, des textes écrits, des schémas ou des graphiques.

Une fois cette base constituée, le formateur doit trier les documents en fonction de critères pédagogiques et professionnels. Par exemple, il peut choisir certains documents pour illustrer des points grammaticaux spécifiques ou des stratégies de communication, tandis que d'autres serviront à observer des pratiques professionnelles ou à analyser des discours spécialisés.

Au fur et à mesure que la formation progresse, ces documents doivent être exploités de manière dynamique et interactive. Les apprenants peuvent, par exemple, être amenés à rédiger des comptes rendus, des rapports ou des lettres en s'inspirant des modèles authentiques étudiés en classe. De même, des activités de simulation professionnelle peuvent être organisées pour permettre aux apprenants de mettre en pratique les compétences acquises à partir des documents authentiques.

Conclusion

Les documents authentiques constituent une ressource inestimable dans l'enseignement du FOS. Ils permettent aux apprenants d'entrer en contact direct avec les réalités professionnelles et académiques de leur domaine, tout en renforçant leur motivation et leur autonomie. Cependant, leur utilisation doit être soigneusement planifiée et adaptée aux besoins des apprenants. Qu'ils soient utilisés dans leur état original ou après adaptation, ces documents offrent une opportunité unique de rendre l'apprentissage plus concret, plus pertinent et plus efficace.

ACTIVITES :

Activité 1 : Analyse comparative de documents authentiques

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à analyser des documents authentiques issus de leur domaine professionnel et à en extraire des informations pertinentes pour la formation.

Description : Les apprenants se voient remettre deux ou trois documents authentiques provenant de leur domaine de spécialité (par exemple, des rapports professionnels, des courriels, des manuels techniques, etc.). Ils doivent :

1. Comparer ces documents sur le plan linguistique (vocabulaire, tournures, registres de langue).
2. Identifier les éléments spécifiques au domaine (expressions techniques, types de communication, informations importantes).
3. Proposer des pistes pour utiliser ces documents dans une activité pédagogique FOS (lecture, rédaction, compréhension orale).

Critères d'évaluation :

- Pertinence de l'analyse des caractéristiques linguistiques des documents.
- Capacité à identifier les éléments professionnels et communicationnels.
- Qualité des suggestions pour l'exploitation pédagogique des documents authentiques.

Activité 2 : Adaptation pédagogique d'un document authentique

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à adapter un document authentique pour le rendre accessible à des apprenants de niveaux différents.

Description : Les apprenants choisissent un document authentique provenant de leur secteur professionnel (exemple : une fiche produit, un manuel d'utilisation, une présentation PowerPoint) et doivent :

1. Proposer une version du document pour des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, en simplifiant le vocabulaire et les structures grammaticales.
2. Conserver l'authenticité du contenu en modifiant le document de manière à préserver son lien avec la situation professionnelle réelle.
3. Justifier les modifications apportées (quelles parties ont été simplifiées, pourquoi elles ont été modifiées) et montrer comment ces changements facilitent l'apprentissage sans dénaturer le document.

Critères d'évaluation :

- Capacité à simplifier le document tout en préservant son authenticité.

- Pertinence des modifications apportées en fonction du niveau des apprenants.
- Justification claire et cohérente des choix de modification.

Activité 3 : Simulation professionnelle basée sur des documents authentiques

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à utiliser des documents authentiques dans une situation professionnelle simulée.

Description : Les apprenants sont répartis en petits groupes et reçoivent un document authentique qui simule une situation de travail (par exemple, un échange d'e-mails, une réunion professionnelle ou un dossier de présentation). Ils doivent :

1. Analyser le document en identifiant les informations essentielles pour la situation professionnelle (par exemple : consignes à suivre, problématiques à résoudre, objectifs à atteindre).
2. Réaliser une simulation professionnelle où ils jouent les rôles des différents acteurs impliqués dans le document (client, collègue, chef de projet).
3. Présenter une synthèse de leur simulation, en expliquant comment ils ont utilisé les éléments du document pour mener à bien la tâche demandée.

Critères d'évaluation :

- Capacité à extraire des informations pertinentes du document authentique.
- Qualité de la mise en situation professionnelle.
- Cohérence de l'utilisation des documents dans le contexte de la simulation.

3. LES DIFFERENTES SOURCES DE RESSOURCES POUR LES COURS DE FOS

L'élaboration de cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) nécessite une approche rigoureuse et bien documentée. Les formateurs doivent s'appuyer sur des ressources variées pour concevoir des contenus qui répondent aux besoins spécifiques des apprenants, en fonction de leur domaine professionnel ou académique. Ces ressources permettent de contextualiser l'apprentissage et d'intégrer des éléments authentiques, ce qui favorise une meilleure acquisition des compétences linguistiques et communicationnelles. Ci-dessous sont détaillées les principales sources de ressources à exploiter pour créer un programme de formation en FOS.

1. Des spécialistes

L'une des ressources les plus précieuses pour les formateurs de FOS est le **contact avec des spécialistes** dans le domaine professionnel ou académique des apprenants. Ces experts possèdent une connaissance approfondie du secteur, de ses exigences et de ses pratiques spécifiques. En consultant des spécialistes, le formateur peut obtenir des informations précises sur les situations de communication réelles auxquelles les apprenants seront confrontés. Cela permet de déterminer les compétences linguistiques clés à développer.

Avantages :

- Les spécialistes peuvent fournir des exemples concrets de communication professionnelle : discours techniques, interactions lors de réunions, rédaction de documents, etc.
- Ils permettent également au formateur de mieux comprendre le jargon et les spécificités lexicales utilisées dans le domaine visé.
- Grâce à ces contacts, les formateurs peuvent adapter les activités pédagogiques à des situations réalistes et actuelles.

Limite :

- La disponibilité des spécialistes peut être limitée, et il peut être difficile d'obtenir un engagement durable de leur part pour contribuer à la création de ressources pédagogiques.

2. Des documents spécialisés

Les **documents spécialisés** constituent une autre source essentielle pour les cours de FOS. Ces documents incluent des manuels techniques, des rapports professionnels, des

procédures, des modes d'emploi, des contrats, des lettres d'affaires, des fiches de poste, et bien plus encore. Ce type de ressources permet d'exposer les apprenants à des documents qu'ils utiliseront directement dans leur environnement professionnel.

Avantages :

- Les documents spécialisés reflètent des situations de travail réelles, ce qui renforce l'authenticité des cours.
- Ils permettent aux apprenants de se familiariser avec le type de textes qu'ils rencontreront dans leur carrière, qu'il s'agisse de textes juridiques, scientifiques, ou encore financiers.
- L'exploitation de ces documents permet également de développer des compétences variées, allant de la lecture à la rédaction de textes complexes.

Limite :

- Ces documents peuvent parfois être trop techniques et difficiles à adapter pour des apprenants qui n'ont pas encore un niveau linguistique avancé.

3. Des enregistrements sonores et audiovisuels

Les **enregistrements sonores et audiovisuels** sont une ressource de grande valeur pour l'apprentissage du FOS. Ils offrent aux apprenants l'opportunité d'améliorer leur compréhension orale dans des situations professionnelles spécifiques. Ces enregistrements peuvent inclure des interviews, des conférences, des discussions entre professionnels, des présentations de produits ou de projets, etc.

Avantages :

- Les enregistrements permettent aux apprenants de se familiariser avec le rythme, le ton et les tournures de phrases spécifiques à leur domaine.
- Ils exposent les apprenants à la langue telle qu'elle est réellement parlée dans des contextes professionnels, incluant des nuances importantes comme l'intonation et les niveaux de politesse.
- Les enregistrements audiovisuels ajoutent une dimension visuelle qui peut être très utile pour comprendre les interactions non verbales.

Limite :

- Il peut être difficile de trouver des enregistrements réellement adaptés aux objectifs pédagogiques du cours, notamment en termes de qualité et de pertinence.

4. La presse spécialisée

La **presse spécialisée** est une autre source clé de ressources pour les cours de FOS. Les articles de presse professionnelle ou académique permettent d'introduire les apprenants à des débats actuels dans leur domaine et de développer des compétences en lecture critique. Ces articles peuvent provenir de journaux spécialisés, de revues académiques ou de publications en ligne spécifiques à une industrie.

Avantages :

- La presse spécialisée fournit des informations à jour sur les dernières tendances et innovations dans un secteur, ce qui permet de maintenir les cours pertinents et actuels.
- Elle est également une excellente source pour développer la compréhension écrite et la capacité à résumer des textes complexes.
- Les articles de presse offrent une grande variété de formats, du court article d'actualité à l'analyse approfondie, ce qui permet de varier les supports pédagogiques.

Limite :

- Les textes peuvent parfois être trop techniques ou nécessiter des prérequis conceptuels que les apprenants n'ont pas encore acquis.

5. Les sites Internet

Les **sites Internet** sont une ressource abondante et souvent gratuite pour les enseignants de FOS. Ils offrent une multitude de contenus accessibles, des articles de blog aux études de cas en passant par des publications d'institutions professionnelles ou académiques. Des sites spécialisés peuvent être utilisés pour accéder à des contenus spécifiques à un secteur ou à une industrie.

Avantages :

- Les sites Internet permettent d'accéder rapidement à des informations variées et récentes.
- Ils offrent une grande flexibilité dans le choix des ressources, en fonction des besoins spécifiques des apprenants.
- Certains sites fournissent également des outils interactifs qui peuvent renforcer l'apprentissage, comme des quiz, des forums ou des plateformes de simulation professionnelle.

Limite :

- La qualité des informations disponibles sur Internet est variable, et il est essentiel pour le formateur de bien sélectionner les sources fiables et pertinentes.

6. Les médias

Les **médias audiovisuels**, tels que les émissions de radio, les reportages télévisés ou les podcasts, peuvent également être utilisés pour enrichir les cours de FOS. Ces supports permettent aux apprenants de développer leurs compétences de compréhension orale dans des contextes professionnels ou socioculturels.

Avantages :

- Les médias offrent des contenus authentiques qui exposent les apprenants à la langue parlée dans des situations formelles et informelles.
- Ils permettent aux apprenants de s'immerger dans des discussions actuelles, d'enrichir leur vocabulaire et de se familiariser avec des expressions spécifiques à leur domaine.
- Les podcasts spécialisés, par exemple, sont un excellent moyen de traiter des sujets complexes dans des formats accessibles et mobiles.

Limite :

- Comme pour les enregistrements audiovisuels, il peut être difficile de trouver des contenus spécifiques au domaine des apprenants.

7. Les conférences et les colloques

Les **conférences et colloques** sont des événements de grande valeur pour les apprenants FOS, car ils représentent des occasions réelles de communication professionnelle. Les enseignants peuvent utiliser des enregistrements de ces événements ou encourager les apprenants à y assister en direct, ce qui leur permet de comprendre comment les professionnels de leur domaine interagissent, présentent leurs travaux ou débattent de sujets spécifiques.

Avantages :

- Les conférences et colloques offrent des exemples concrets de communication professionnelle, y compris des discours formels, des discussions de groupe et des échanges entre experts.
- Ils permettent aux apprenants de se tenir informés des dernières avancées dans leur domaine tout en perfectionnant leurs compétences orales et écrites (par la prise de notes, la rédaction de résumés ou de rapports).

- Ces événements exposent les apprenants à un vocabulaire technique et à des expressions couramment utilisées par les professionnels.

Limite :

- Ces événements ne sont pas toujours accessibles à tous les apprenants et peuvent nécessiter des compétences linguistiques assez avancées.

8. Visite des institutions professionnelles ou universitaires

Les **visites d'institutions professionnelles ou universitaires** sont une ressource pédagogique unique pour les cours de FOS. Elles permettent aux apprenants de se familiariser directement avec l'environnement de travail auquel ils se destinent, d'observer les pratiques professionnelles et d'interagir avec des professionnels sur place.

Avantages :

- Ces visites plongent les apprenants dans des contextes réels de communication, où ils peuvent observer et participer à des interactions professionnelles.
- Elles permettent aux apprenants d'établir des liens concrets entre la théorie apprise en classe et les pratiques observées sur le terrain.
- Les visites favorisent également l'acquisition d'un vocabulaire spécifique en lien avec les outils, les processus, et les interactions observés.

Limite :

- L'organisation de visites peut être logistiquement coûteuse ou difficile à mettre en place en fonction des secteurs d'activité et de la disponibilité des institutions visitées.

Conclusion

Pour élaborer des cours de FOS efficaces et adaptés aux besoins spécifiques des apprenants, les formateurs doivent s'appuyer sur une variété de sources de ressources. Qu'il s'agisse de spécialistes, de documents spécialisés, d'enregistrements audiovisuels, de sites Internet ou encore de visites sur le terrain, chacune de ces ressources offre des avantages uniques. L'utilisation combinée de ces outils permet de concevoir des cours authentiques, pertinents et motivants pour les apprenants, tout en renforçant leur préparation à leur environnement professionnel.

ACTIVITES :

Activité 1 : Recherche et présentation des ressources authentiques

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à rechercher et identifier des ressources pertinentes pour un cours de FOS à partir de diverses sources.

Description : Les apprenants, seuls ou en groupe, doivent rechercher et rassembler des ressources authentiques pour un secteur professionnel spécifique (par exemple, le secteur médical, financier ou juridique). Ils devront identifier des documents spécialisés, des articles de presse, des sites Internet spécialisés, des podcasts ou des vidéos en ligne liés à leur domaine. Ensuite, ils présenteront leurs trouvailles à la classe, en expliquant pourquoi ils ont choisi ces ressources et comment elles pourraient être utilisées dans un cours de FOS.

Critères d'évaluation :

- Diversité des ressources collectées (textes écrits, documents audiovisuels, etc.).
- Pertinence des ressources pour le domaine professionnel visé.
- Capacité à justifier l'utilité pédagogique des ressources et leur potentiel d'exploitation en classe.

Activité 2 : Création d'un dossier pédagogique à partir de ressources spécialisées

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à utiliser différentes sources de ressources pour créer un dossier pédagogique FOS.

Description : Les apprenants doivent créer un **dossier pédagogique** pour un cours de FOS en se basant sur plusieurs sources de ressources. Chaque apprenant ou groupe doit inclure au moins trois types de ressources parmi les suivantes :

- Des documents spécialisés (rapports, manuels, procédures).
- Des enregistrements sonores ou vidéos (conférences, présentations, etc.).
- Des articles issus de la presse spécialisée ou des sites Internet.
- Des études de cas ou des rapports professionnels.

Ils doivent intégrer ces ressources dans une séquence pédagogique cohérente (activités de compréhension orale/écrite, production écrite/orale, etc.), en expliquant comment chaque ressource sera utilisée pour renforcer les compétences professionnelles et linguistiques des apprenants.

Critères d'évaluation :

- Cohérence de l'utilisation des ressources dans le cadre pédagogique proposé.
- Originalité dans la sélection et la combinaison des ressources.

- Qualité de l'intégration des ressources dans une progression d'apprentissage adaptée aux objectifs du cours.

Activité 3 : Analyse critique d'une visite professionnelle

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à analyser et à tirer parti d'une **visite d'institution professionnelle ou universitaire** en tant que ressource pédagogique pour un cours de FOS.

Description : Après une visite organisée dans une institution professionnelle ou universitaire (ou après avoir visionné une vidéo de visite guidée d'une entreprise), les apprenants doivent rédiger un rapport détaillé sur les opportunités pédagogiques que cette visite peut offrir pour un cours de FOS. Ils doivent analyser :

- Les situations de communication observées (réunions, interactions entre collègues, présentations).
- Le vocabulaire spécifique ou les expressions techniques entendues.
- Les documents utilisés sur place (présentations, documents professionnels, etc.).

Ensuite, ils proposent des activités pédagogiques basées sur les observations de la visite, comme des simulations, des discussions ou des exercices de compréhension.

Critères d'évaluation :

- Pertinence de l'analyse des situations de communication et du vocabulaire observé.
- Capacité à tirer parti de la visite pour concevoir des activités pédagogiques FOS.
- Clarté et précision du rapport.

UNITE D'APPRENTISSAGE 3 :

L'ELABORATION DES FORMATIONS DU FOS

- 1. Demande et offre de formation**
- 2. La didactisation des données collectées**
- 3. Les différentes approches d'élaboration des formations FOS**

1. DEMANDE ET OFFRE DE FORMATION

Dans le domaine du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), il existe deux types principaux de formations : celles qui sont **demandées** et celles qui sont **proposées**. Chacune de ces approches a des caractéristiques distinctes qui influencent la manière dont la formation est conçue, adaptée et délivrée.

1. La formation demandée en FOS

Une **formation demandée** est initiée à la suite d'une demande spécifique d'une entreprise, d'une institution, ou d'un groupe professionnel. Elle se distingue par les éléments suivants :

- **Besoins précis et ciblés** : Les formations demandées répondent à des besoins linguistiques et professionnels bien définis. Les apprenants doivent acquérir des compétences spécifiques pour réussir dans leur domaine, comme la maîtrise du français technique dans l'ingénierie, la médecine, ou encore les affaires juridiques.
- **Personnalisation du contenu** : Le contenu de la formation est adapté aux exigences et aux objectifs précis du client. Le formateur doit élaborer un programme sur mesure, souvent dans un court délai, pour répondre aux attentes du demandeur.
- **Urgence et délai de mise en œuvre** : Les demandes de formation sont souvent urgentes, car elles sont généralement liées à des projets ou des partenariats professionnels qui nécessitent une maîtrise rapide de la langue pour des interactions spécifiques (ex. : négociations commerciales, visites de terrain, etc.).
- **Coût élevé** : Ces formations sont souvent plus coûteuses que les formations standard en raison du caractère spécifique de la demande et du fait que le programme doit être conçu sur mesure, ce qui peut inclure la création de ressources pédagogiques inédites.

Exemple : Une entreprise aéronautique chinoise qui signe un contrat avec une entreprise française peut demander une formation FOS pour ses ingénieurs afin de faciliter la communication technique avec leurs homologues français.

2. La formation proposée en FOS

Une **formation proposée** est initiée par des institutions de formation telles que les Alliances françaises, les centres de langues ou les universités. Ces formations sont caractérisées par les aspects suivants :

- **Public plus large** : Contrairement à la formation demandée, la formation proposée s'adresse à un public plus vaste et non ciblé. Elle peut viser des professionnels de différents secteurs (par exemple, une formation en français des affaires destinée aux banquiers, comptables et gestionnaires).
- **Contenu plus général** : Le contenu de ces formations est généralement moins spécifique que celui des formations demandées, car elles sont conçues pour répondre aux besoins d'un groupe d'apprenants plus diversifié. Cependant, elles restent orientées vers des objectifs professionnels ou académiques.
- **Souplesse dans la conception** : Les institutions proposent ces formations dans le cadre de leur offre éducative globale. Les programmes sont conçus pour attirer un maximum de participants et sont moins personnalisés que les formations demandées.
- **Moins coûteuse** : Puisque le programme n'est pas personnalisé pour un client spécifique et peut être utilisé par plusieurs groupes d'apprenants, les formations proposées ont tendance à être plus abordables que les formations sur demande.

Exemple : Un centre culturel français peut proposer une formation FOS en « français juridique » destinée à tous les professionnels du droit, qu'ils soient avocats, notaires ou juristes, avec des cours portant sur des aspects généraux de la législation et du vocabulaire juridique.

Résumé des différences

Caractéristique	Formation demandée	Formation proposée
Origine	Demande spécifique d'une entreprise/institution	Initiative d'une institution de formation
Public cible	Cible restreinte, besoins spécifiques	Public plus large, besoins plus généraux
Contenu	Adapté et personnalisé à des besoins précis	Contenu général adapté à plusieurs secteurs
Urgence	Souvent urgente, mise en œuvre rapide	Planifiée à l'avance, moins de pression

Coût	Plus coûteuse (contenu sur mesure)	Moins coûteuse (contenu plus général)
------	------------------------------------	---------------------------------------

En conclusion, la différence principale entre une formation demandée et une formation proposée en FOS réside dans le degré de personnalisation et la spécificité des objectifs. La formation demandée répond à des besoins précis et urgents, tandis que la formation proposée cible un public plus large avec des contenus plus généralistes.

ACTIVITES :

Activité 1 : Étude de cas comparative

Objectif : Permettre aux apprenants de comprendre et d'analyser les différences entre une formation demandée et une formation proposée en FOS à travers des cas concrets.

Description : Divisez les apprenants en groupes et donnez à chaque groupe un scénario spécifique. Un groupe doit travailler sur une formation demandée (par exemple, une entreprise technologique demandant une formation FOS pour des ingénieurs en télécommunication), tandis qu'un autre groupe se concentre sur une formation proposée (par exemple, une formation générale en français des affaires proposée par un centre de langues).

- Chaque groupe doit analyser les besoins, les délais, le contenu à développer, le public cible, et les ressources nécessaires pour répondre à cette demande ou proposition.
- Ensuite, ils doivent présenter leurs conclusions en comparant les caractéristiques de chaque formation (demandée vs. proposée).

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier et expliquer les différences dans les besoins des apprenants.
- Pertinence des analyses des caractéristiques (délai, contenu, public cible).
- Capacité à distinguer les contraintes et avantages spécifiques à chaque type de formation.

Activité 2 : Simulation de conception d'une formation FOS

Objectif : Simuler le processus de création d'une formation demandée et d'une formation proposée pour aider les apprenants à mieux comprendre les étapes et exigences de chaque type de formation.

Description : Chaque apprenant ou groupe d'apprenants reçoit l'une des deux missions :

1. **Mission 1 (formation demandée) :** Vous devez concevoir une formation FOS spécifique pour une entreprise de logistique qui souhaite former ses employés au français pour des échanges techniques avec des partenaires français.
 2. **Mission 2 (formation proposée) :** Vous devez élaborer une offre de formation FOS généraliste destinée à des professionnels du secteur du tourisme souhaitant améliorer leur communication en français.
- Les apprenants doivent rédiger un plan de formation, en tenant compte des délais, du contenu, des ressources et du public cible.
 - Une fois terminé, chaque groupe présente son plan et discute des spécificités du processus d'élaboration.

Critères d'évaluation :

- Pertinence du contenu et des objectifs selon le type de formation.
- Capacité à adapter les ressources et les méthodes en fonction des contraintes (demandées ou proposées).
- Qualité de la présentation et justification des choix pédagogiques.

Activité 3 : Débat argumenté

Objectif : Favoriser la discussion et la réflexion critique autour des différences entre les formations demandées et proposées en FOS.

Description : Organisez un débat dans lequel les apprenants sont divisés en deux équipes :

1. Une équipe qui défend l'idée que les **formations demandées** sont plus efficaces car elles répondent à des besoins spécifiques et urgents.
 2. Une autre équipe qui argumente en faveur des **formations proposées**, qui permettent de toucher un public plus large et de proposer des solutions adaptées à plusieurs secteurs.
- Chaque équipe doit préparer des arguments solides basés sur des exemples concrets et les présenter lors du débat.
 - Le débat sera suivi d'une discussion collective où chaque équipe pourra poser des questions à l'autre.

Critères d'évaluation :

- Clarté et solidité des arguments présentés par chaque équipe.
- Capacité à utiliser des exemples concrets pour illustrer les différences entre les deux types de formation.
- Participation active au débat et qualité des réponses aux questions.

Ces activités permettent aux apprenants d'approfondir leur compréhension des spécificités des formations demandées et proposées en FOS, tout en développant leur esprit critique et leurs compétences en communication.

2. LA DIDACTISATION DES DONNEES COLLECTEES

La didactisation des données en FOS est une étape cruciale après la collecte des informations pertinentes pour la formation. Elle consiste à adapter, modifier et parfois simplifier les documents ou ressources authentiques afin de les rendre accessibles et pédagogiquement efficaces pour les apprenants. Cette étape est particulièrement importante dans le cadre de formations spécialisées, car les apprenants peuvent être confrontés à des textes ou des discours techniques, juridiques ou scientifiques dont le niveau de difficulté linguistique ou culturel pourrait être trop élevé.

1. L'importance de la didactisation en FOS

La didactisation des documents vise à **prendre en compte la pluralité des publics et la diversité des médias** utilisés dans un contexte pédagogique, tout en respectant les contraintes institutionnelles (programmes, horaires, etc.). L'objectif est de s'assurer que les ressources, souvent authentiques et complexes, soient accessibles à des apprenants dont le niveau en langue cible peut varier.

Un exemple typique est celui d'un texte destiné à des agronomes non francophones. Les documents spécialisés dans ce domaine peuvent contenir des termes techniques ou des références culturelles peu familières aux apprenants, nécessitant une adaptation par le formateur. Cela inclut des références à des personnalités publiques ou à des lieux géographiques (comme Jean-Pierre Raffarin ou des endroits tels que Donge ou les abords de la Seine) que les apprenants étrangers peuvent ne pas connaître. Le formateur doit alors non seulement localiser ces lieux et expliquer les personnalités mentionnées, mais aussi contextualiser l'importance de ces références.

2. Didactisation sur le plan culturel

Sur le plan culturel, la didactisation permet de **mettre en lumière des éléments culturels** essentiels à la compréhension du document par les apprenants. Il est fréquent que certains textes incluent des informations, des noms ou des expressions propres à la culture française, ce qui peut être un obstacle pour des apprenants étrangers. Il est donc nécessaire de contextualiser ces éléments pour aider les apprenants à saisir le sens du texte.

Par exemple, si un texte politique mentionne Jean-Pierre Raffarin, ancien Premier ministre français, le formateur doit expliquer qui il est, ainsi que son rôle dans la société française, pour que les apprenants puissent comprendre la portée de la référence. De

plus, il peut être utile de fournir des informations géographiques lorsque le texte mentionne des lieux comme la Seine ou Donge, afin d'enrichir la compréhension.

3. Didactisation sur le plan linguistique

La didactisation linguistique concerne principalement l'adaptation des **termes techniques** et du vocabulaire spécialisé aux capacités linguistiques des apprenants. Il s'agit ici de décider si le formateur doit remplacer les termes complexes par des expressions plus simples ou s'il doit les expliquer en vue d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

Par exemple, un texte sur la production de biodiesel peut inclure des termes tels que « graines d'oléagineux », « trituration », ou « estérification ». Dans ce cas, le formateur a deux choix :

- **Expliquer les termes techniques** : Cette approche enrichit le vocabulaire des apprenants et les prépare mieux à affronter des situations professionnelles spécifiques dans leur domaine. Le formateur peut préparer un glossaire ou une liste de mots clés avec des définitions simples.
- **Simplifier le texte** : Dans certains cas, notamment avec des apprenants débutants, il peut être préférable de remplacer les termes complexes par des expressions plus courantes pour faciliter la compréhension sans perdre l'essence du message.

Il est recommandé d'opter pour la première approche dans un contexte de FOS afin de renforcer les compétences linguistiques des apprenants, surtout s'ils seront amenés à utiliser ce vocabulaire dans leur cadre professionnel.

4. Simplification et suppression de passages

La didactisation peut également impliquer la **suppression ou la simplification de certains passages**, notamment lorsque ceux-ci contiennent des informations secondaires ou des tournures de phrases qui n'ajoutent pas de valeur au contenu principal. Cela est particulièrement utile lorsque les textes authentiques incluent des expressions métaphoriques ou des références culturelles spécifiques à la France, comme « être mis au placard », une expression qui pourrait entraver la compréhension d'un apprenant non francophone.

Par exemple, dans un texte de Relations Internationales, une expression comme « donc là vos souvenirs de géographie sont encore très présents » peut être supprimée, car elle ne concerne pas directement l'information principale et pourrait créer de la confusion.

chez les apprenants. En supprimant ces passages, le formateur permet aux apprenants de se concentrer sur les éléments essentiels du texte.

5. La particularité du français juridique

Dans certains domaines spécialisés, tels que le français juridique, la didactisation est beaucoup plus limitée. **Chaque mot et chaque tournure ont une importance cruciale**, et les documents ne peuvent pas être modifiés sans risquer de dénaturer leur sens juridique. En droit, le moindre changement de mot ou de structure peut affecter l'interprétation d'un texte.

Dans ce cas, le rôle du formateur se limite à **expliquer les termes difficiles**, souvent à travers des définitions claires ou des traductions en langue maternelle des apprenants si nécessaire. Le formateur peut préparer une liste de vocabulaire juridique avec des explications ou des définitions adaptées au niveau des apprenants. Par exemple, pour des termes comme « nullité », « dol » ou « litispendance », il est important de fournir des explications détaillées afin que les apprenants comprennent leur signification dans le contexte juridique.

Conclusion

La didactisation est un processus essentiel qui permet d'adapter les données collectées pour un cours de FOS aux besoins linguistiques et culturels des apprenants. Elle se décline en plusieurs niveaux, allant de la simplification linguistique à l'explication culturelle, en passant par la suppression des informations non essentielles. Cette approche garantit que les apprenants peuvent comprendre et assimiler les documents utilisés dans leur formation, tout en enrichissant leur vocabulaire professionnel.

Le formateur doit donc jongler entre ces différentes stratégies en fonction du domaine spécifique (comme l'agronomie, le droit, ou les relations internationales) et du niveau des apprenants, tout en veillant à ne pas dénaturer l'essence des documents authentiques. La didactisation permet ainsi de rendre le contenu accessible tout en conservant sa pertinence et son authenticité pour les futurs usages professionnels des apprenants.

ACTIVITES :

Activité 1 : Analyse comparative de documents authentiques et didactisés

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à comprendre les différences entre un document authentique et un document didactisé pour un usage pédagogique en FOS.

Description :

- Fournir aux apprenants deux versions d'un même document : l'une authentique (sans modification) et l'autre didactisée (avec simplifications ou adaptations pour les apprenants non francophones).
- Les apprenants doivent comparer les deux documents en identifiant les éléments modifiés (termes techniques simplifiés, références culturelles clarifiées, passages supprimés).
- Ensuite, ils doivent justifier les raisons de la didactisation (ex. : pourquoi tel terme a été remplacé, pourquoi tel passage a été supprimé, etc.).

Critères d'évaluation :

- Capacité à repérer les éléments didactisés.
- Justification logique des modifications.
- Compréhension des enjeux culturels et linguistiques dans la didactisation.

Activité 2 : Simulation de didactisation d'un document spécialisé

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à didactiser un document authentique en fonction d'un public spécifique.

Description :

- Chaque apprenant reçoit un document authentique (par exemple, un article scientifique, un texte juridique, ou un rapport technique).
- Ils doivent adapter ce document pour un groupe d'apprenants non francophones en didactisant les termes complexes, en clarifiant les références culturelles, ou en simplifiant certaines phrases tout en maintenant l'essence du texte.
- Ils doivent ensuite expliquer les choix de didactisation qu'ils ont faits et proposer des stratégies pour enseigner ce document en FOS.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des choix de didactisation (adaptation du vocabulaire, suppression de certains passages).
- Cohérence entre le document didactisé et les besoins des apprenants cibles.
- Qualité des explications données concernant les décisions de didactisation.

Activité 3 : Atelier de création d'une grille de didactisation

Objectif : Permettre aux apprenants de concevoir une grille pour didactiser des documents authentiques en FOS, en tenant compte des niveaux linguistiques et culturels des apprenants.

Description :

- En groupe, les apprenants doivent créer une grille de critères pour didactiser un document authentique. Cette grille peut inclure des éléments tels que : niveau de difficulté des termes, complexité grammaticale, références culturelles, pertinence du contenu, etc.
- Ensuite, chaque groupe applique cette grille à un document authentique (fourni par le formateur) pour proposer une version didactisée.
- Chaque groupe présente sa grille et la version didactisée du document, en expliquant les critères utilisés et les modifications apportées.

Critères d'évaluation :

- Pertinence et exhaustivité de la grille de didactisation.
- Cohérence dans l'application de la grille sur le document authentique.
- Qualité des modifications proposées et leur adéquation avec le public cible.

Ces activités permettent aux apprenants de comprendre les enjeux et les techniques de didactisation en FOS, tout en les mettant en situation pratique de modification de documents pour un public d'apprenants non francophones.

3. LES DIFFERENTES APPROCHES D'ELABORATION DES FORMATIONS FOS

Une fois la collecte des données terminée, le concepteur d'une formation en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) entame l'étape cruciale de l'élaboration des activités pédagogiques. Cette phase, au cœur du processus didactique, nécessite de prendre des décisions claires et méthodiques afin de garantir que la formation réponde aux besoins spécifiques des apprenants. Pour ce faire, il est essentiel de répondre à deux questions fondamentales : **Quoi enseigner ?** et **Comment enseigner ?**

- **Quoi enseigner ?**

La première question que le concepteur doit se poser concerne le contenu à enseigner. Cela dépend des objectifs spécifiques de la formation, des besoins des apprenants, et du domaine professionnel ou académique dans lequel ils évolueront. Le concepteur doit s'assurer que le contenu soit adapté au contexte de communication dans lequel les apprenants utiliseront le français.

Points à considérer pour déterminer quoi enseigner :

- **Domaines professionnels spécifiques :** Le contenu doit être lié à des situations de communication réelles, que ce soit dans les domaines techniques, juridiques, médicaux ou autres.
- **Niveau linguistique des apprenants :** Il faut tenir compte de la maîtrise du français des apprenants et ajuster le vocabulaire, les structures grammaticales et les types de textes en conséquence.
- **Compétences cibles :** Il est important d'identifier si l'accent doit être mis sur la compréhension écrite, l'expression orale, la communication interculturelle, ou d'autres compétences spécifiques.
- **Comment enseigner ?**

La deuxième question, "comment enseigner", est centrale dans l'élaboration des formations en FOS. En fonction du public cible et des objectifs définis, plusieurs approches pédagogiques peuvent être utilisées pour structurer le contenu et organiser les activités pédagogiques. Ces approches permettent de garantir que l'enseignement soit à la fois efficace et contextualisé.

Voici quelques approches couramment utilisées dans l'élaboration des formations FOS :

- **L'approche de situations d'action langagière**

L'approche par **situations d'action langagière** consiste à plonger les apprenants dans des situations de communication qui imitent celles qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle ou académique. Elle met l'accent sur la langue utilisée dans des actions concrètes, comme participer à une réunion, rédiger un rapport, ou négocier un contrat.

Exemples d'activités :

- Simulation d'une réunion de travail où les apprenants doivent interagir avec des collègues en français.
- Exercice de rédaction de courriels professionnels, avec des objectifs précis comme formuler une demande ou répondre à une plainte.

Cette approche aide les apprenants à se familiariser avec la langue dans un contexte pertinent et fonctionnel, tout en développant leur autonomie dans des situations spécifiques.

- **L'approche par compétences**

L'approche par **compétences** dans les formations FOS se concentre sur le développement de compétences précises et nécessaires à l'apprenant pour accomplir des tâches spécifiques. L'accent est mis sur la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire (compétences linguistiques, communicatives, et socioculturelles) en lien avec les besoins des apprenants.

Exemples d'activités :

- Élaboration d'une présentation professionnelle en français pour un public spécifique.
- Rédaction d'un rapport technique en respectant les normes du domaine professionnel visé (ex : ingénierie, droit).

Cette approche permet de cibler des compétences spécifiques à des métiers ou secteurs professionnels, et de préparer les apprenants à accomplir des tâches précises.

- **L'approche des genres de textes**

L'approche par **genres de textes** vise à développer des compétences langagières en exposant les apprenants à différents types de discours ou de textes qu'ils rencontreront dans leur domaine professionnel. Cela inclut la compréhension et la production de genres spécifiques tels que le rapport technique, le courrier administratif, le discours oral en réunion, etc.

Exemples d'activités :

- Analyse d'exemples de rapports techniques pour en dégager les structures récurrentes et les attentes en termes de style et de format.
- Lecture et discussion de textes législatifs, puis production de documents similaires en français.

Cette approche aide les apprenants à reconnaître les caractéristiques des genres spécifiques à leur domaine, tout en leur donnant les outils pour produire ces types de documents de manière appropriée.

- **L'approche de simulation**

L'approche de **simulation** permet aux apprenants de se plonger dans des situations professionnelles réalistes à travers des activités de simulation. Cela peut inclure des jeux de rôle, des cas pratiques ou des mises en situation interactives, où les apprenants doivent appliquer leurs compétences linguistiques dans un cadre simulé mais réaliste.

Exemples d'activités :

- Mise en scène d'une négociation commerciale entre deux entreprises, où les apprenants doivent négocier les termes d'un contrat en français.
- Simulation d'une consultation médicale où l'apprenant doit interagir avec un patient francophone en utilisant le vocabulaire médical approprié.

Cette approche favorise l'acquisition des compétences de manière active et engageante, tout en rapprochant les apprenants des situations qu'ils vivront réellement dans leur métier.

Conclusion

L'élaboration des formations en FOS nécessite une réflexion approfondie sur le **quoi** et le **comment** enseigner. En fonction des besoins spécifiques des apprenants et des objectifs de la formation, différentes approches peuvent être adoptées. L'approche de situations d'action langagière, l'approche par compétences, l'approche des genres de textes et l'approche de simulation sont autant de méthodologies qui permettent de contextualiser l'apprentissage, de le rendre fonctionnel et de préparer les apprenants à des situations réelles. En combinant ces différentes approches, le concepteur de la formation FOS peut garantir que le contenu soit pertinent, engageant, et directement exploitable dans un cadre professionnel.

ACTIVITES :

Activité 1 : Analyse comparative des approches pédagogiques

Objectif : Permettre aux apprenants de comprendre les spécificités et les avantages de chaque approche pédagogique (situations d'action langagière, approche par compétences, genres de textes, simulation) en les comparant dans des contextes concrets de FOS.

Description :

- Les apprenants sont divisés en groupes. Chaque groupe reçoit un cas pratique d'élaboration de formation FOS dans un domaine professionnel spécifique (par exemple, droit, médecine, ingénierie).
- Chaque groupe doit analyser comment chaque approche (situations d'action langagière, par compétences, genres de textes, simulation) pourrait être appliquée pour leur cas. Ils doivent ensuite comparer les approches et proposer laquelle serait la plus adaptée pour ce domaine en justifiant leur choix.
- Les groupes présentent leurs conclusions sous forme de tableau comparatif, expliquant les points forts et faibles de chaque approche dans leur contexte.

Critères d'évaluation :

- Capacité à analyser les caractéristiques de chaque approche.
- Qualité des arguments justifiant le choix de l'approche la plus adaptée.
- Pertinence des comparaisons et compréhension des spécificités des approches.

Activité 2 : Simulation de conception de formation FOS

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à élaborer une formation FOS en appliquant une des approches pédagogiques vues en cours.

Description :

- Les apprenants reçoivent un scénario professionnel dans un domaine particulier (ex. : une entreprise technologique qui souhaite former ses ingénieurs au français pour la rédaction de rapports techniques).
- Ils doivent choisir l'une des approches pédagogiques (situations d'action langagière, approche par compétences, genres de textes, simulation) et élaborer un plan de formation basé sur cette approche.
- Le plan de formation doit inclure des objectifs pédagogiques, des activités pratiques, et des méthodes d'évaluation.
- Chaque groupe présente son plan de formation aux autres, en expliquant pourquoi l'approche choisie est la plus adaptée.

Critères d'évaluation :

- Qualité du plan de formation (cohérence entre objectifs, activités et évaluation).
- Pertinence du choix de l'approche par rapport aux besoins du public cible.
- Clarté et justification des choix pédagogiques.

Activité 3 : Débat argumenté sur les approches pédagogiques

Objectif : Encourager la réflexion critique sur les avantages et limites des différentes approches d'élaboration des formations FOS.

Description :

- Organisez un débat où les apprenants sont répartis en quatre équipes. Chaque équipe doit défendre l'une des approches (situations d'action langagière, approche par compétences, genres de textes, simulation) en expliquant pourquoi elle est la meilleure pour répondre aux besoins des apprenants dans un contexte de FOS.
- Après la présentation de chaque équipe, les autres groupes doivent poser des questions critiques pour remettre en question l'efficacité de l'approche défendue.
- À la fin du débat, une discussion collective est menée pour évaluer les arguments présentés et déterminer les forces et les faiblesses de chaque approche.

Critères d'évaluation :

- Qualité des arguments présentés en faveur de l'approche.
- Capacité à répondre aux critiques de manière constructive.
- Participation active au débat et utilisation d'exemples concrets pour illustrer les propos.

Ces activités aident les apprenants à évaluer en profondeur les différentes approches d'élaboration des formations FOS et à mieux comprendre comment choisir et adapter une approche pédagogique en fonction des besoins spécifiques des apprenants.

UNITE D'APPRENTISSAGE 4 :

L'EVALUATION DANS LES FORMATIONS DE FOS

- 1. Elaborer des procédures évaluatives en FOS**
- 2. L'évaluation de la compréhension en cours de FOS**
- 3. L'évaluation de la compréhension en cours de FOS**

1. ELABORER DES PROCEDURES EVALUATIVES EN FOS

Dans le cadre du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), l'enseignement et l'apprentissage s'articulent autour de la fonctionnalité et de l'instrumentalisation de la langue. Contrairement à une approche générale du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS est axé sur des objectifs précis, répondant à des besoins spécifiques en lien avec le domaine professionnel ou académique des apprenants. Cela confère une dimension pragmatique aux cours de FOS, où la langue est perçue comme un outil servant des objectifs concrets dans des situations de communication particulières.

1. La fonctionnalité et l'instrumentalisation en FOS

L'une des caractéristiques essentielles du FOS est sa dimension fonctionnelle. Cela signifie que l'enseignement n'est pas uniquement centré sur la maîtrise globale de la langue française, mais sur des usages précis en contexte professionnel ou académique. La langue est alors vue comme un **instrument** permettant aux apprenants d'atteindre leurs objectifs dans des situations spécifiques. Cette approche oriente le processus d'enseignement et d'apprentissage vers la réalisation de tâches définies, comme la rédaction de rapports, la participation à des réunions, ou la compréhension de documents techniques.

• Pratiques d'enseignement en FOS

Les pratiques d'enseignement en FOS se concentrent sur la mise en place de méthodes pédagogiques qui reflètent l'usage pratique de la langue dans des contextes réels. Il s'agit de concevoir des situations d'apprentissage qui imitent des **actions langagières réelles**, comme celles rencontrées dans le monde du travail ou dans un environnement académique. L'enseignement devient donc **instrumental**, car il vise directement à préparer les apprenants à des tâches spécifiques :

- **Simulations et mises en situation** : Ces activités permettent aux apprenants de pratiquer la langue en contexte simulé, mais réaliste. Par exemple, un apprenant dans le secteur de la santé peut participer à une simulation d'une consultation médicale où il doit interagir avec des patients francophones.
- **Études de cas** : L'enseignant peut fournir des études de cas pratiques, telles que l'analyse d'un rapport financier ou la rédaction d'un devis, en fonction des objectifs spécifiques du groupe d'apprenants.

- **Rédaction de documents professionnels** : Les apprenants doivent être formés à la rédaction de documents typiques de leur domaine, comme des rapports techniques ou des comptes rendus de réunions.

Ces pratiques d'enseignement permettent de mettre l'accent sur l'usage **fonctionnel et utilitaire** de la langue, rendant l'apprentissage plus concret et motivant pour les apprenants.

- **Pratiques d'apprentissage en FOS**

L'apprentissage dans un contexte de FOS est orienté vers l'**acquisition de compétences spécifiques** nécessaires à la réalisation de tâches précises. Les apprenants viennent souvent avec des attentes claires, liées à leurs besoins professionnels ou académiques. Ils sont conscients que la langue est un outil qui leur permettra de **mieux fonctionner dans leur environnement** et de répondre aux exigences de leur domaine d'activité.

Voici quelques caractéristiques des pratiques d'apprentissage en FOS :

- **Apprentissage actif et pragmatique** : Les apprenants sont souvent des adultes en activité ou des étudiants spécialisés, ce qui les amène à chercher des solutions pratiques. Ils s'attendent à des cours qui répondent directement à leurs besoins, comme la capacité de communiquer efficacement lors de réunions professionnelles ou de comprendre des documents techniques.
- **Autonomie et motivation** : Étant donné que les apprenants sont conscients de la rentabilité directe de la formation FOS pour leur carrière ou leurs études, ils sont souvent plus motivés et plus autonomes dans leur apprentissage. Ils souhaitent rapidement acquérir les compétences qui les aideront dans leur environnement professionnel.
- **Spécification des besoins** : Contrairement aux apprenants de FLE généralistes, les apprenants en FOS **spécifient leurs besoins** de manière claire. Ils savent exactement dans quel contexte ils utiliseront la langue française, que ce soit pour rédiger un rapport technique, mener une négociation commerciale, ou comprendre un texte scientifique.

2. La spécification des besoins des apprenants en FOS

L'un des aspects fondamentaux du FOS est que les apprenants arrivent généralement avec des attentes spécifiques concernant les compétences qu'ils souhaitent développer. En fonction de leur domaine professionnel, les apprenants formulent des **besoins langagiers précis** qui se distinguent des besoins des apprenants de FLE généralistes.

Cela signifie que l'enseignant doit s'assurer que les compétences langagières enseignées sont directement liées aux attentes et aux objectifs des apprenants.

Exemples de besoins spécifiques :

- **Compétence rédactionnelle dans un cadre juridique** : Un avocat non francophone aura besoin de maîtriser la rédaction de documents juridiques, comme des contrats ou des mémoires.
- **Compréhension de textes techniques** : Un ingénieur travaillant dans une entreprise francophone doit être capable de comprendre des manuels d'instructions, des rapports techniques, ou des spécifications de produit.
- **Communication orale professionnelle** : Un responsable commercial peut devoir apprendre à participer à des négociations ou à des conférences téléphoniques en français.

3. Les procédures d'évaluation en FOS

Afin de mesurer le progrès des apprenants et l'efficacité des cours, il est crucial d'élaborer des **procédures d'évaluation adaptées** aux compétences langagières spécifiques enseignées en FOS. Contrairement aux évaluations traditionnelles en FLE, l'évaluation en FOS se concentre sur la capacité de l'apprenant à **utiliser la langue dans des contextes fonctionnels précis**.

- **Objectifs des procédures d'évaluation**
- **Mesurer les compétences spécifiques** : Les évaluations doivent vérifier si les apprenants ont acquis les compétences nécessaires pour accomplir les tâches spécifiques à leur domaine. Cela inclut la compréhension et la production de textes techniques, la maîtrise des échanges oraux dans un contexte professionnel, ou la rédaction de documents formels.
- **Vérifier la capacité à agir en situation** : Les évaluations en FOS ne se limitent pas à des exercices linguistiques. Elles doivent inclure des simulations de situations réelles où l'apprenant doit utiliser la langue française pour accomplir une tâche (ex. : répondre à un courriel professionnel, participer à une réunion, expliquer un procédé technique).
- **Types d'évaluations en FOS**
- **Mises en situation** : Cette méthode évalue la capacité de l'apprenant à utiliser la langue dans des situations concrètes. Par exemple, une mise en situation peut

consister en une simulation de réunion où l'apprenant doit défendre un projet en français.

- **Évaluations de compétences spécifiques** : Ces évaluations testent des compétences précises, telles que la rédaction d'un rapport ou la compréhension d'un document professionnel. Le formateur peut demander aux apprenants de produire un document lié à leur domaine d'expertise et l'évaluer en fonction des critères spécifiques à ce type de texte.
- **Auto-évaluation** : Dans le cadre du FOS, il est aussi important que les apprenants soient capables de s'auto-évaluer, car ils sont souvent des professionnels cherchant à améliorer des compétences précises. Des grilles d'auto-évaluation peuvent être fournies aux apprenants pour qu'ils mesurent eux-mêmes leur progression par rapport à leurs besoins initiaux.

Conclusion

En FOS, l'enseignement et l'apprentissage sont fortement ancrés dans la **fonctionnalité** et l'**instrumentalisation** de la langue. Les apprenants formulent des besoins spécifiques qui orientent la formation vers des objectifs clairs et concrets. Dans ce cadre, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont adaptées pour répondre à ces besoins, tandis que les procédures d'évaluation sont conçues pour mesurer les compétences dans des contextes réels. Cela permet d'assurer que les cours de FOS soient non seulement pertinents, mais aussi directement applicables aux situations professionnelles et académiques des apprenants.

ACTIVITES :

Activité 1 : Étude de cas contextualisée

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à utiliser les compétences langagières spécifiques à leur domaine dans une situation professionnelle réelle.

Description :

- Présentez aux apprenants un cas professionnel correspondant à leur domaine (par exemple, une entreprise qui prépare un rapport technique, une négociation commerciale à mener, ou un diagnostic médical à expliquer).
- Chaque apprenant doit analyser le cas et produire une réponse adaptée (rédaction de courriel, compte-rendu de réunion, présentation d'un projet) en utilisant le vocabulaire et les structures spécifiques de leur secteur.

- Ensuite, ils doivent expliquer comment la langue est utilisée de manière instrumentale pour atteindre des objectifs concrets dans cette situation.

Critères d'évaluation :

- Pertinence de l'utilisation du vocabulaire technique et des structures grammaticales.
- Clarté et cohérence des documents produits ou des interactions simulées.
- Capacité à expliquer comment les compétences langagières acquises s'appliquent à la situation professionnelle.

Activité 2 : Simulation professionnelle en situation réelle

Objectif : Évaluer l'efficacité des pratiques d'apprentissage en mettant les apprenants en situation de communication dans leur environnement professionnel.

Description :

- Organisez une simulation où les apprenants doivent participer à une réunion professionnelle ou gérer un échange avec un client ou un collègue francophone.
- Les apprenants reçoivent un rôle spécifique (par exemple, responsable commercial, ingénieur, consultant) et doivent utiliser les compétences langagières apprises pour accomplir des tâches précises (négocier, présenter un projet, rédiger un document).
- Chaque apprenant sera observé en action, et des feedbacks seront donnés sur leur capacité à utiliser la langue de manière fonctionnelle et appropriée dans leur contexte professionnel.

Critères d'évaluation :

- Capacité à gérer la situation de communication en utilisant les compétences spécifiques au domaine.
- Pertinence des réponses et efficacité des interactions professionnelles.
- Application correcte du langage spécialisé dans la simulation.

Activité 3 : Auto-évaluation et réflexion critique

Objectif : Permettre aux apprenants d'évaluer leur propre progression et de réfléchir à l'utilisation de la langue dans leur contexte professionnel.

Description :

- Demandez aux apprenants de compléter une grille d'auto-évaluation basée sur les compétences langagières spécifiques qu'ils doivent maîtriser (compréhension écrite, production orale, rédaction professionnelle).
- Ensuite, organisez une séance de réflexion collective où chaque apprenant partage les domaines où il se sent confiant et ceux où il souhaite encore progresser.
- Enfin, les apprenants proposent des stratégies d'amélioration et des solutions pour renforcer les compétences qu'ils jugent encore faibles.

Critères d'évaluation :

- Capacité à s'auto-évaluer objectivement en fonction des compétences spécifiques.
- Qualité des réflexions critiques sur leur propre apprentissage.
- Pertinence des stratégies d'amélioration proposées.

Ces activités permettent aux apprenants de mettre en pratique les compétences langagières spécifiques à leur domaine, tout en évaluant à la fois leur progression et leur capacité à appliquer la langue de manière fonctionnelle et professionnelle.

2. L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION EN COURS DE FOS

Dans l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), la compréhension, tant orale qu'écrite, occupe une place centrale dans le processus d'acquisition linguistique. C'est par une bonne maîtrise de cette compétence que les apprenants peuvent accéder aux subtilités de la langue et répondre aux exigences de leur domaine professionnel ou académique. La compréhension n'est pas simplement une compétence parmi d'autres : elle est la condition sine qua non pour permettre à l'apprenant de communiquer efficacement et d'agir dans des situations concrètes, qu'il s'agisse de comprendre un rapport financier, une consigne technique, ou encore une conférence scientifique.

1. L'importance de la compréhension dans le FOS

a. La compréhension comme prérequis à l'acquisition langagière

La compréhension d'une langue étrangère, qu'elle soit écrite ou orale, constitue un préalable indispensable pour l'apprenant. Avant de pouvoir s'exprimer et interagir avec succès dans un contexte professionnel spécifique, il doit avant tout **comprendre** les discours, les instructions, les documents, et les énoncés propres à son domaine. Cette capacité à comprendre permet non seulement de **mémoriser** et d'assimiler de nouvelles informations, mais aussi d'acquérir implicitement des structures linguistiques.

Courtillon souligne cette idée en affirmant que **la mémorisation implicite** des formes linguistiques se fait notamment à travers la fréquentation répétée des textes et des discours. Lorsque l'apprenant est exposé à des documents authentiques ou des discours réels, il **intériorise des formes linguistiques** sans qu'une attention explicite soit nécessairement portée sur la structure. Par conséquent, l'évaluation de la compréhension, bien que souvent invisible dans ses mécanismes cognitifs, constitue un **acte pédagogique** essentiel dans le cadre du FOS, car elle influence directement la capacité de l'apprenant à s'engager avec les textes et les situations de son domaine.

b. La compréhension, clé de la communication

Communiquer dans une langue étrangère ne se limite pas à la production d'énoncés : cela inclut avant tout la capacité de **comprendre les messages** et de réagir en conséquence. Dans le cadre du FOS, cette compétence devient encore plus cruciale, car les interactions professionnelles nécessitent souvent une compréhension fine de détails

techniques, juridiques, scientifiques, ou commerciaux. Que ce soit pour **comprendre une réunion, lire un contrat** ou **analyser un article scientifique**, les apprenants doivent être capables de saisir l'essence des énoncés pour être efficaces dans leur travail ou leurs études.

2. Les outils d'évaluation de la compréhension en FOS

L'évaluation de la compréhension en FOS ne repose pas uniquement sur l'idée de vérifier si l'apprenant a « compris » ou non. Il s'agit plutôt de **mesurer comment il comprend**, dans quelle mesure il est capable d'extraire les informations pertinentes, et comment il peut les utiliser dans son contexte professionnel. Pour cela, plusieurs outils d'évaluation existent, adaptés à différents niveaux de compétence, et ils se basent sur l'approche communicative, favorisant ainsi des évaluations plus authentiques et fonctionnelles.

a. La diversité des outils d'évaluation

Les outils d'évaluation de la compréhension en FOS sont variés et permettent d'évaluer de manière précise les compétences de compréhension des apprenants. Parmi les plus utilisés, on retrouve :

- **Le questionnaire à choix multiple (QCM)** : Cet outil est souvent employé pour évaluer la compréhension écrite ou orale à des niveaux intermédiaires ou avancés. Les questions permettent d'évaluer si l'apprenant a saisi l'essence du texte ou du discours, ainsi que des détails spécifiques.
- **Les questions fermées** : Elles demandent une réponse précise de la part de l'apprenant, souvent sous forme de « vrai ou faux », ou de réponse courte. Ces questions sont très utiles pour des niveaux inférieurs, car elles permettent de mesurer rapidement la capacité de compréhension d'informations simples ou directes.
- **Le texte lacunaire (texte à trous)** : L'apprenant doit compléter les lacunes dans un texte en utilisant les informations qu'il a comprises. Cet exercice, qui permet de tester la compréhension en profondeur, oblige l'apprenant à **faire des inférences** et à utiliser les structures linguistiques qu'il a apprises.
- **Le test de closure** : Semblable au texte à trous, le test de closure demande à l'apprenant de remplir les blancs dans un texte à partir du contexte. Ce type d'exercice est particulièrement pertinent dans le FOS, car il permet de voir si

l'apprenant est capable d'utiliser son **connaissance du domaine** pour interpréter les passages manquants.

- **Le test d'appariement** : Dans cet exercice, l'apprenant doit associer des phrases ou des éléments d'un texte avec des images, des schémas, ou d'autres informations contextuelles. Cela permet de tester non seulement la compréhension du contenu, mais aussi la capacité de l'apprenant à relier l'information verbale avec son contexte visuel ou pratique, ce qui est très utile dans des domaines techniques.
- **Le puzzle** : L'utilisation de puzzles (par exemple, des phrases ou des paragraphes à remettre dans le bon ordre) permet d'évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre la cohérence d'un texte ou d'un discours et à reconstruire l'information de manière logique.

b. L'adaptation des outils au niveau et au domaine

L'évaluation de la compréhension en FOS doit être **adaptée** au niveau des apprenants et à leur domaine spécifique. Ainsi, les outils utilisés pour des apprenants débutants ne seront pas les mêmes que pour des apprenants plus avancés. Par exemple, à un niveau débutant, un enseignant pourrait utiliser des **questions fermées** ou un **texte lacunaire simple**, alors qu'à un niveau plus avancé, il pourrait proposer des **QCM complexes** ou des **puzzles textuels** impliquant une réflexion plus poussée sur le contenu.

En outre, les outils doivent refléter la **spécificité du domaine professionnel ou académique**. Un apprenant en FOS juridique devra, par exemple, travailler sur des documents authentiques comme des contrats ou des textes législatifs, tandis qu'un ingénieur pourrait être évalué sur sa capacité à comprendre un manuel technique. Il est donc essentiel que les outils d'évaluation soient **contextualisés** et adaptés aux réalités professionnelles des apprenants.

3. La compréhension implicite et les bénéfices pédagogiques

L'évaluation de la compréhension ne se limite pas à vérifier si les apprenants ont bien compris un texte ou un discours. Il s'agit également de **développer leur compétence à intégrer et à utiliser implicitement la langue**. Comme le souligne Courtillon, la mémorisation implicite et la compréhension se renforcent mutuellement. L'exposition répétée à des textes authentiques et à des discours permet à l'apprenant d'intérioriser des structures linguistiques sans s'en rendre compte.

Cela signifie qu'une bonne évaluation de la compréhension doit aussi **stimuler la réflexion et la recherche de sens**, obligeant l'apprenant à retourner au texte ou au discours pour mieux saisir les informations. Ce processus favorise l'apprentissage non seulement du vocabulaire ou des tournures spécifiques, mais également de la **manière de penser et d'interpréter** dans un domaine professionnel ou académique donné.

4. Réorienter les pratiques pédagogiques vers l'évaluation de la compréhension

Décider de centrer une partie importante de l'évaluation sur la compréhension transforme la dynamique d'une classe de FOS. Au lieu de se concentrer uniquement sur la production (écrite ou orale), les enseignants doivent proposer des activités qui renforcent la compréhension et l'assimilation implicite. Cela nécessite de concevoir des exercices qui **sollicitent activement l'attention des apprenants** sur les informations qu'ils reçoivent, qu'ils doivent analyser, interpréter et réutiliser.

Des activités telles que la **lecture suivie d'une analyse critique**, l'**écoute active** de discours techniques ou l'**exploitation de documents authentiques** permettent aux apprenants d'acquérir des compétences de compréhension qui sont directement **applicables** dans leur contexte professionnel. En ce sens, l'évaluation de la compréhension en FOS devient un outil puissant pour ancrer l'apprentissage de la langue dans une réalité pratique, tout en permettant aux apprenants de **développer leur autonomie** et leur confiance dans la langue.

Conclusion

L'évaluation de la compréhension joue un rôle central dans l'enseignement et l'apprentissage du FOS. En offrant aux apprenants des outils diversifiés, adaptés à leurs besoins spécifiques, et ancrés dans leur réalité professionnelle ou académique, les enseignants permettent un apprentissage plus fonctionnel et plus pertinent. La compréhension n'est pas seulement la porte d'entrée vers la communication efficace ; elle est également un levier puissant pour l'acquisition implicite des compétences langagières nécessaires à l'intégration de l'apprenant dans son domaine spécifique.

ACTIVITES

Activité 1 : Analyse d'un document authentique

Objectif : Évaluer la compréhension écrite des apprenants à travers un document authentique en lien avec leur domaine spécifique.

Description :

- Présentez aux apprenants un document professionnel authentique en français (rapport technique, article scientifique, contrat juridique, etc.) correspondant à leur domaine de spécialité.
- Proposez une série de questions à choix multiple (QCM) et de questions ouvertes portant sur la compréhension générale et spécifique du texte. Par exemple :
 - Quelle est la fonction principale de ce document ?
 - Identifiez les termes techniques utilisés dans ce passage.
 - Résumez en quelques phrases l'argument principal du texte.
- Les apprenants doivent ensuite extraire les informations clés et expliquer les termes techniques ou expressions spécifiques qu'ils ne comprenaient pas initialement.

Critères d'évaluation :

- Capacité à identifier les informations principales et secondaires du document.
- Compréhension des termes spécifiques au domaine.
- Précision dans les réponses aux questions.

Activité 2 : Jeu de rôle avec écoute active

Objectif : Évaluer la compréhension orale des apprenants dans des situations professionnelles réalistes.

Description :

- Organisez une simulation dans laquelle les apprenants jouent des rôles en rapport avec leur domaine (par exemple, un médecin, un ingénieur, un avocat) et doivent comprendre des instructions ou des consignes spécifiques données oralement.
- Le formateur lit ou fait écouter un enregistrement (comme une présentation, une consigne professionnelle ou un entretien) en lien avec leur domaine.
- Les apprenants doivent ensuite réagir en fonction des informations qu'ils ont comprises, soit en posant des questions pour clarifier des points, soit en effectuant une tâche (rédiger un résumé, proposer une solution, etc.).

Critères d'évaluation :

- Précision dans la compréhension des informations données oralement.

- Capacité à réagir de manière appropriée en fonction des informations comprises.
- Pertinence des questions posées pour clarifier des points obscurs ou complexes.

Activité 3 : Test de fermeture (texte à trous)

Objectif : Évaluer la compréhension des structures linguistiques et du vocabulaire spécifique à travers un exercice de texte à trous.

Description :

- Préparez un texte lacunaire (texte à trous) lié au domaine de spécialité des apprenants, tel qu'un extrait d'un manuel technique, d'un discours professionnel ou d'un article spécialisé.
- Les apprenants doivent remplir les blancs avec les mots ou expressions appropriés à partir de leur compréhension générale du texte et de leur connaissance du vocabulaire professionnel.
- Cet exercice permet d'évaluer la capacité des apprenants à reconnaître et à utiliser le vocabulaire clé ainsi qu'à identifier le bon mot ou expression en fonction du contexte.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des mots ou expressions choisis pour compléter les lacunes.
- Compréhension globale du texte et des structures linguistiques utilisées.
- Capacité à utiliser correctement le vocabulaire spécifique du domaine.

Ces trois activités permettent de vérifier la compréhension orale et écrite des apprenants, tout en les engageant dans des situations réalistes et pratiques en lien avec leur contexte professionnel ou académique.

3. L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION EN COURS DE FOS

Dans le cadre du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), l'évaluation de la production orale et écrite est fondamentale. Il ne s'agit pas uniquement d'évaluer la capacité des apprenants à produire des phrases correctes, mais plutôt d'observer comment ils sont capables de **communiquer de manière efficace** dans leur domaine de spécialité, en utilisant un langage fonctionnel et adapté aux exigences professionnelles. L'évaluation de la production permet de mesurer la **maîtrise des compétences linguistiques**, ainsi que la capacité des apprenants à adapter leur langage aux situations spécifiques.

1. L'évaluation de la production écrite

La production écrite en FOS joue un rôle crucial, notamment dans les contextes professionnels où les apprenants sont amenés à rédiger des documents spécialisés, des rapports, des courriels, des articles techniques ou des notes de service. L'évaluation de cette compétence nécessite une approche à la fois **structurée** et **contextualisée**, car les exigences diffèrent selon le domaine (juridique, médical, technique, commercial, etc.).

a) Les critères de l'évaluation de la production écrite

Pour évaluer la production écrite, le formateur doit tenir compte d'un certain nombre de critères, qui ne se limitent pas à la correction grammaticale ou orthographique. Il est essentiel de prendre en considération :

- **L'adéquation au contexte professionnel** : L'apprenant doit être capable de produire des écrits adaptés à son environnement professionnel ou académique, en respectant les normes et conventions du domaine (rédaction de rapports techniques, courriels professionnels, etc.).
- **L'organisation et la clarté des idées** : L'apprenant doit structurer ses écrits de manière claire et cohérente. Cela inclut la capacité à organiser un texte selon une logique professionnelle, en utilisant les paragraphes, titres et sous-titres de manière efficace.
- **La précision terminologique** : La capacité à utiliser le vocabulaire technique approprié est cruciale en FOS. Le formateur évalue si l'apprenant maîtrise les termes spécifiques à son domaine et les utilise correctement dans son texte.
- **La diversité des structures grammaticales** : L'évaluation doit également prendre en compte l'utilisation de structures grammaticales variées et adaptées

à la complexité du discours écrit. Par exemple, dans un rapport professionnel, l'apprenant doit pouvoir utiliser des tournures impersonnelles ou des phrases conditionnelles pour exprimer des hypothèses.

- **L'argumentation et la logique** : Pour des textes argumentatifs (comme des rapports ou des lettres formelles), l'apprenant doit démontrer sa capacité à développer un argument de manière logique et à soutenir ses idées avec des exemples concrets.

b) Les types d'exercices pour évaluer la production écrite

Différents types d'exercices peuvent être utilisés pour évaluer la production écrite des apprenants dans un contexte de FOS :

- **Rédaction de rapports professionnels** : Demandez aux apprenants de rédiger un rapport sur un sujet spécifique à leur domaine, comme une analyse de projet, un bilan financier, ou une évaluation technique. Le rapport doit respecter les normes et formats propres au secteur.
- **Courriels formels** : L'apprenant doit rédiger un courriel professionnel en réponse à une situation donnée (demande d'informations, réponse à une réclamation, etc.), en respectant les formules de politesse, la concision et la clarté du message.
- **Notes techniques** : Dans des domaines techniques ou scientifiques, l'apprenant peut être évalué sur sa capacité à rédiger des notes explicatives ou des synthèses techniques destinées à des collègues ou à des supérieurs hiérarchiques.

2. L'évaluation de la production orale

La production orale est tout aussi essentielle dans le FOS, car elle permet de mesurer la capacité des apprenants à interagir efficacement dans des situations de communication professionnelle. Que ce soit pour **négoier**, **présenter un projet**, **animer une réunion** ou **répondre à des questions en public**, l'apprenant doit être capable d'utiliser un langage fluide, approprié et structuré.

a) Les critères de l'évaluation de la production orale

L'évaluation de la production orale doit être basée sur une approche globale, qui prend en compte à la fois les **compétences linguistiques** et les **compétences communicatives** :

- **Clarté et fluidité du discours** : L'apprenant doit être capable de s'exprimer de manière fluide, sans pauses excessives ou hésitations. La clarté du message est

essentielle, surtout dans des contextes professionnels où des informations précises doivent être transmises rapidement.

- **Pertinence du vocabulaire** : L'évaluation porte sur la capacité de l'apprenant à utiliser le **vocabulaire spécialisé** de son domaine. Cela inclut l'utilisation correcte des termes techniques, mais aussi des expressions courantes dans les interactions professionnelles.
- **Précision grammaticale** : Bien que la fluidité soit primordiale, l'apprenant doit également démontrer sa maîtrise des structures grammaticales adaptées au contexte oral (utilisation correcte des temps, des modes, etc.).
- **Pragmatique et registres de langue** : L'évaluation de la production orale doit prendre en compte l'adaptation du discours à la situation et à l'interlocuteur. L'apprenant doit savoir adopter un ton formel ou informel en fonction du contexte (réunion, négociation, échange informel).
- **Expressivité et gestuelle** : En communication orale, le **langage non verbal** (intonation, rythme, gestuelle) joue un rôle important. L'apprenant doit savoir utiliser ces éléments pour renforcer son discours et capter l'attention de son auditoire.

b) Les types d'exercices pour évaluer la production orale

Plusieurs types d'exercices permettent d'évaluer la production orale dans le cadre du FOS :

- **Simulation de réunion** : Organisez une simulation de réunion où chaque apprenant doit présenter une idée ou défendre un projet. L'objectif est d'évaluer la capacité à s'exprimer clairement, à argumenter et à répondre aux questions de manière fluide.
- **Présentation professionnelle** : L'apprenant doit préparer et présenter un exposé sur un sujet lié à son domaine professionnel (nouveau produit, bilan d'un projet, analyse technique), en respectant les normes de présentation orales (temps imparti, utilisation de supports visuels).
- **Jeux de rôle en interaction** : Mettez en place des situations où les apprenants doivent négocier, poser des questions, ou répondre à des objections, dans un contexte professionnel simulé. Par exemple, ils pourraient jouer le rôle d'un client ou d'un fournisseur dans une situation de négociation contractuelle.

3. Une évaluation intégrée : l'importance d'une approche globale

Lors de l'évaluation de la production orale et écrite, il est essentiel de prendre en compte non seulement les **erreurs** que peuvent commettre les apprenants, mais aussi les **aspects positifs** de leur performance. L'évaluation ne doit pas être punitive, mais plutôt formatrice, en permettant à l'apprenant de **progresser** en identifiant ses forces et ses faiblesses.

1. Éviter la focalisation sur les erreurs

Si le formateur se concentre uniquement sur les erreurs (fautes grammaticales, mauvaises prononciations), il risque de passer à côté de la **progression** de l'apprenant, notamment en ce qui concerne sa capacité à utiliser un lexique varié, à structurer son discours, ou à adapter son langage à des situations spécifiques. Ainsi, lors de l'évaluation, il est crucial de valoriser les éléments suivants :

- **Lexique varié et adapté** : L'apprenant qui démontre une bonne maîtrise du vocabulaire spécialisé, même s'il commet des erreurs de syntaxe, doit être valorisé pour sa capacité à communiquer de manière appropriée dans son domaine.
- **Bonne prononciation** : En production orale, une prononciation correcte, même avec des erreurs grammaticales, permet une communication plus fluide et doit être prise en compte positivement.
- **Structuration du discours** : Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, la capacité de l'apprenant à organiser ses idées de manière claire est un indicateur important de compétence.

2. Approche formative de l'évaluation

L'évaluation en FOS doit être envisagée comme un **outil pédagogique**, permettant aux apprenants de **prendre conscience** de leurs forces et de leurs faiblesses, et de les aider à progresser dans leur apprentissage. Cette approche formative de l'évaluation implique un retour d'information constructif, mettant en avant les réussites, tout en proposant des axes d'amélioration pour les aspects à travailler.

Conclusion

L'évaluation de la production orale et écrite en FOS est un processus complexe, mais essentiel pour mesurer la progression des apprenants dans leur acquisition des compétences communicatives nécessaires à leur domaine spécifique. En prenant en

compte la fluidité, l'adéquation du vocabulaire, la précision grammaticale et la capacité d'adaptation au contexte, l'enseignant peut évaluer non seulement la correction linguistique, mais surtout la **capacité à communiquer efficacement** dans un cadre professionnel. Une évaluation équilibrée, valorisant les aspects positifs et offrant des feedbacks constructifs, est clé pour accompagner les apprenants dans leur progression et les amener à une **maîtrise fonctionnelle** du français dans leur spécialité.

ACTIVITES

Activité 1 : Simulation de réunion professionnelle (évaluation de la production orale)

Objectif : Évaluer la capacité des apprenants à participer à une réunion professionnelle en respectant les codes de communication spécifiques à leur domaine.

Description :

- Organisez une simulation de réunion où chaque apprenant joue un rôle en lien avec son domaine professionnel (par exemple, chef de projet, ingénieur, médecin).
- L'objectif est de débattre d'un sujet spécifique à leur domaine (un nouveau projet, une stratégie d'entreprise, ou une discussion autour d'un contrat).
- Chaque apprenant doit présenter un point de vue, répondre aux questions des collègues, et faire des suggestions pour avancer dans la discussion.
- Le formateur évalue l'apprenant sur plusieurs aspects : la clarté et l'organisation du discours, la capacité à argumenter, l'utilisation du vocabulaire spécialisé, et l'aisance orale.

Critères d'évaluation :

- Utilisation adéquate du vocabulaire professionnel.
- Structuration claire et logique des idées.
- Capacité à s'exprimer de manière fluide et à interagir avec ses collègues.
- Respect des conventions linguistiques (registre formel ou informel selon le contexte).

Activité 2 : Rédaction d'un rapport technique ou d'une lettre formelle (évaluation de la production écrite)

Objectif : Évaluer la compétence écrite des apprenants à travers la production d'un document professionnel spécifique à leur domaine.

Description :

- Les apprenants doivent rédiger un rapport technique ou une lettre formelle en lien avec une situation professionnelle donnée (par exemple, un rapport sur l'avancement d'un projet, une lettre de réclamation ou de demande d'information).
- Le document doit respecter les conventions formelles de leur domaine (structure du rapport, mise en page de la lettre, format standard, etc.).
- L'enseignant évalue la pertinence du contenu, la clarté de l'expression, l'organisation des idées, l'utilisation correcte des termes techniques et le respect des normes de rédaction.

Critères d'évaluation :

- Adéquation au contexte professionnel et respect des normes de rédaction.
- Utilisation précise du vocabulaire technique.
- Organisation du texte (introduction, développement, conclusion) et cohérence.
- Qualité grammaticale (syntaxe, conjugaison, orthographe).

Activité 3 : Jeu de rôle en situation d'interaction professionnelle (évaluation de la production orale et écrite)

Objectif : Évaluer simultanément la production orale et écrite dans un contexte interactif et réaliste.

Description :

- Les apprenants sont placés dans une situation de négociation ou de présentation de projet. Ils doivent d'abord préparer un document écrit (par exemple, un plan de projet, une proposition commerciale ou un résumé de réunion).
- Ensuite, ils doivent présenter oralement leur document à un autre apprenant qui joue le rôle d'un client, d'un superviseur, ou d'un collègue.
- La présentation doit être claire, persuasive et adaptée au contexte. Le formateur évalue la capacité à présenter les idées de manière fluide, à répondre aux questions de manière précise, et à défendre les propositions ou arguments.

Critères d'évaluation :

- Clarté et précision des documents écrits produits.

- Pertinence et fluidité de la présentation orale.
- Capacité à répondre aux questions et à réagir aux commentaires de manière adéquate.
- Utilisation du langage spécifique au domaine dans les deux modes (écrit et oral).

Ces trois activités permettent de mesurer les compétences communicatives dans des situations variées, tout en mettant l'accent sur l'adéquation des productions aux contextes professionnels spécifiques des apprenants de FOS.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) représente un domaine de la didactique des langues où chaque étape, de l'identification des besoins à l'évaluation, joue un rôle central dans la réussite de la formation.

L'identification des besoins constitue le socle du processus pédagogique, permettant d'ajuster les contenus en fonction des attentes et des objectifs spécifiques des apprenants. Cette analyse initiale permet au formateur de concevoir des programmes de formation pertinents, centrés sur les contextes professionnels ou académiques des apprenants. À partir de cette base, l'élaboration des activités et des cours doit être réalisée avec soin, en tenant compte des particularités du domaine d'activité, des compétences langagières à développer, et des ressources authentiques disponibles.

L'évaluation, quant à elle, ne se résume pas à la simple vérification des connaissances acquises, mais vise à mesurer la capacité des apprenants à mobiliser leurs compétences linguistiques dans des situations concrètes. L'évaluation de la compréhension (orale et écrite) et de la production (orale et écrite) permet de garantir une progression réelle vers une maîtrise fonctionnelle du français adapté à leur domaine professionnel ou académique.

Ainsi, un programme de FOS réussi repose sur une approche globale, incluant l'analyse des besoins spécifiques, la conception d'activités adaptées, l'exploitation de documents authentiques, et une évaluation continue et formative. L'objectif ultime est de doter les apprenants des compétences linguistiques nécessaires pour s'insérer efficacement dans leur environnement professionnel ou académique, tout en renforçant leur confiance et leur autonomie dans l'utilisation du français dans des contextes spécialisés.

Ce parcours, qui part de l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation finale, illustre la richesse et la diversité des outils et des approches que le formateur peut mobiliser pour répondre aux exigences variées des publics de FOS.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

UNITE D'APPRENTISSAGE 1 : L'ANALYSE DES BESOINS DU PUBLIC DE FOS

- 1. Les besoins spécifiques des publics de FOS**
- 2. Les classifications des besoins d'apprentissage**
- 3. Les composantes des besoins d'apprentissage**
- 4. L'identification des besoins d'apprentissage**
- 5. Des outils pour analyser les besoins des apprenants**
- 6. Des facteurs à prendre en considération lors de l'analyse des besoins**

UNITE D'APPRENTISSAGE 2 : LA COLLECTE DES DONNEES DES FORMATIONS DE FOS

- 1. Pourquoi collecter des données ?**
- 2. Les documents authentiques en formation de FOS**
- 3. Les différentes sources de ressources pour les cours de FOS**

UNITE D'APPRENTISSAGE 3 : L'ELABORATION DES FORMATIONS DU FOS

- 1. Demande et offre de formation**
- 2. La didactisation des données collectées**
- 3. Les différentes approches d'élaboration des formations FOS**

UNITE D'APPRENTISSAGE 4 : L'EVALUATION DANS LES FORMATIONS DE FOS

- 1. Elaborer des procédures évaluatives en FOS**
- 2. L'évaluation de la compréhension en cours de FOS**
- 3. L'évaluation de la compréhension en cours de FOS**

CONCLUSION GENERALE

TABLE DES MATIERES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Boukhannouche, Lamia, « La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact», Carnets, fasc. Deuxième série-8, novembre 2016. <http://journals.openedition.org/carnets/1895>.
2. BRÉMOND, J. & GLEDAN, A. Dictionnaire économique et social, Paris, Hâtier, 1981
3. «Le français sur objectif universitaire», Amerika, fasc. 7, décembre 2012. <http://journals.openedition.org/amerika/3437>.
4. Carras, Catherine, Dominique Abry-Deffayet, Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue. Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International, 2007.
5. Conseil de la coopération culturelle, Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg Paris, Conseil de l'Europe = Council of Europe Didier, 2000.
6. Cuq, Jean-Pierre, Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Didactique, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2017.
7. Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, Roger Dehaybe, Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage. Psychologie et sciences humaines 251, Sprimont, Mardaga, 2003.
8. Fintz, Claude, La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation ? Sémantiques, Paris, L'Harmattan, 1998.
9. Houa Belhocine, « L'enseignement-apprentissage du français en Algérie dans le contexte de mondialisation. Cas des écoles supérieures d'ingénieurs», Rencontre du Réseau International Éducation et Diversité 2018, Genève, Suisse., 2018.

- 10.KADIK, Djamel, Le français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques, 2000.
- 11.Lehmann, Denis, Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question. F, Vanves, Hachette FLE, 1993.
- 12.Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette, Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. F, Paris, Hachette, 2018.
- 13.Mourlhon-Dallies, Florence, Enseigner une langue à des fins professionnelles. Langues & didactique, Paris, Didier, 2011.
- 14.Paquette, Gilbert, L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau. Des technologies pour apprendre, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- 15.Qotb, Hani, «Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet», phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2007. <https://theses.hal.science/tel-00335245>.
- 16.Richterich, René, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. F 7, Paris, Hachette, 1985.
- 17.Carton, F., « Des langues de spécialité au français à objectif spécifique », O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques, 2008, pp. 43–75.
- 18.PORCHER L, «“ Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ”», Etudes de Linguistique Appliquée, ELA, fasc. 23, 1976, pp. 6–17.
- 19.Cadre européen Commun de référence, Apprendre, Enseigner, Evaluer, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Editions Didier FLE, 2000.
- 20.CHALLE, O. Enseigner le français de spécialité, Paris, Economica, 2002

- 21.CUQ, J.-P. & GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, PUG, 2003.
- 22.MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, Hachette, 2004.
- 23.MOIRAND, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1990
- 24.PORCHER, L. Le Français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline, Paris, Hachette Éducation, 1995.
- 25.RICHTERICH, R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette (coll.F), 1985.