

La didactique du français langue étrangère de spécialité : une approche non philologique

PEDRO LACÁMARA RUBERTE
Universidad de Salamanca

Dans les diverses branches des sciences humaines, il est souvent beaucoup plus facile d'observer des milliers de faits nouveaux que de définir une nouvelle orientation pour aborder quelques faits déjà connus (Vygotsky) ¹

Résumé

À partir de l'évolution historique du français sur objectifs spécifiques (FOS) et des tendances actuelles en didactique des langues, nous analyserons deux questions complémentaires qui tiennent compte du contexte universitaire espagnol : la problématique épistémologique concernant la conception de la didactique spécifique du FOS et la problématique méthodologique de cet enseignement.

Mots-clés : Didactique du français sur objectifs spécifiques, FOS, savoir-faire professionnels, approche non philologique, perspective actionnelle.

Abstract

From the historical evolution of French for specific purposes (FOS) and from the current trends in linguistic didactics, we will analyse two complementary issues which take into consideration the Spanish university context: the epistemological problematic of the approach to the didactics specific of the FOS; the methodological problematic of the FOS.

Keywords: Didactics of French for specific purposes, FOS, professional expertise, non-philological approach, action prospect.

¹ V. Vygotsky (1931) in Schneuwly, B. et Bronckart J. P. (dir.). *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

Introduction

L'intitulé quelque peu provocateur de cet article² situe d'emblée notre problématique de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques dans le contexte universitaire espagnol où justement l'expression de *philologie française* est encore utilisée pour se référer aux études de français aussi bien pour les étudiants non spécialistes en langue (des publics dits spécifiques) que pour les étudiants spécialistes en français.

Nous constatons, à l'heure actuelle, dans le domaine des recherches en français sur objectifs spécifiques (dorénavant FOS), que du point de vue de la langue de spécialité ou des discours spécialisés, on a abordé un grand nombre de questions terminologiques, linguistiques, pragmatiques ou discursives, et que du point de vue didactique, on ressasse les mêmes aspects qui caractérisent habituellement ce domaine tels que les analyses des besoins langagiers, les objectifs d'apprentissage très ciblés, les situations de communication professionnelles ou l'élaboration des programmes à partir des actes de parole pour n'en citer que quelques dimensions.

Nous pensons cependant qu'il existe encore des questions, concernant non pas le français de spécialité mais son enseignement et son apprentissage, qui ont été mal ou nullement posées notamment à cause de ce poids considérable du linguistique dans les recherches en français langue étrangère (FLE) comme par exemple, les questions de nature épistémologique qui, elles, ont été peu étudiées : jusqu'à quel point la prégnance du français général, toujours présente dans les représentations de la didactique des langues étrangères, conditionne la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de spécialité ? Compte tenu d'un relatif consensus, *inter pares*, pour la conception d'un enseignement spécifique du FOS centré sur les savoir-faire professionnels, a-t-on pour autant examiné sur quels fondements didactiques pourrait reposer une telle conception ? A-t-on dépassé dans les recherches le niveau méthodologique auquel on a limité le FOS et s'il en est ainsi, sur quelles bases peut-on conceptualiser une didactique propre au FOS ? Cette didactique spécifique qui a priori s'avère bien plus complexe que la DFLE, ne serait-ce que par l'extrême diversité des domaines du savoir, des contextes d'apprentissage et des types de publics, ainsi que par la présence des savoirs spécialisés ou des savoir-faire professionnels dans la langue de spécialité,³ cette didactique spécifique ne serait-elle plus à même de théoriser cette problématique à la place de la DFLE ?

² Nous l'appelons faute de mieux une approche non philologique du FOS mais il s'agit en fait d'une approche méthodologique du FOS, dont la notion veut signifier pour nous une approche non prioritairement linguistique ou une approche quasi professionnelle de cet enseignement. Voir la 2^{ème} partie.

³ Il ne faut pas oublier que la langue de spécialité *c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées* (Lerat 1995 :20).

Autant dire que dans cet article, bien que nous n'ayons pas le temps d'aborder toutes ces questions, il s'agira fondamentalement de théorie didactique. Nous envisageons donc la problématique spécifique de ce que nous appelons personnellement le *français langue étrangère de spécialité* (désormais FLES),⁴ non pas dans une perspective de linguistique appliquée du type *analyses linguistiques des discours spécialisés et leurs implications didactiques*, toujours d'actualité par ailleurs, mais dans une perspective de nature didactique, s'intéressant notamment aux dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage du FOS, parmi lesquelles se trouvera, mais à sa juste place, la dimension langagière.

Cette contribution aura pour objet d'étudier, d'une part, la problématique épistémologique concernant la conception de la didactique du FOS car poser la thèse d'une discipline didactique en tant que notion distincte d'une didactique de type généraliste nous semble toujours pertinente dans ce domaine de recherche ; et, d'autre part, la problématique, cette fois méthodologique, de l'approche non philologique (ou quasi professionnelle) découlant de cette didactique spécifique et influant fortement sur la conception des tâches, la manière d'élaborer les programmes ou le traitement de la dimension langagière et culturelle du FLES.

Nous signalerons, pour terminer cette introduction, que notre méthodologie de recherche s'appuie sur la réflexion et la généralisation de nos propres pratiques de classe⁵ dans le domaine du français des affaires enseigné en milieu universitaire ainsi que sur les pratiques et les recherches attestées dans les travaux concernant le FOS, la DFLE ou les didactiques professionnelles.

La problématique didactique spécifique et son évolution historique

Bien que la reconnaissance de deux domaines d'enseignement distincts à l'intérieur du FLE soit généralement acceptée – nous parlons ici de l'enseignement du FOS en tant que domaine différencié et de l'enseignement dit généraliste du FLE –, il n'en va pas de même pour leur statut du point de vue méthodologique ou didactique. Les avis sur cette question sont très partagés, ainsi pour Holtzer, le FOS est un domaine distinct mais pas autonome du point de vue méthodologique, pour le dictionnaire de didactique, le FOS, caractérisé comme une méthodologie propre (la démarche fonctionnelle), est cantonné à un statut uniquement méthodologique, pour Mangiante et Parpette, le FOS est un sous-champ du FLE, pour Richer, de par la spécificité de tous

⁴ Pour ce terme, voir la note 7.

⁵ Cela ferait partie de ce qu'on appelle la *théorisation de la pratique enseignante* dans les sciences de l'éducation.

ses traits constitutifs, le FOS doit s'affirmer en tant que didactique distincte du FLE et se constituer en discipline spécifique : *une didactique spécialisée du FOS*.⁶

C'est la thèse que nous avons soutenue dans nos recherches antérieures : la nécessité de postuler l'existence d'une didactique du français sur objectifs spécifiques (dorénavant DIFOS) – que nous préférons dénommer par l'expression de *didactique du français langue étrangère de spécialité* (désormais DiFLES)⁷ – qui, en tant que didactique spécifique et autonome par rapport à la DFLE, prendrait en charge les problèmes de plus en plus complexes qui se posaient à cet enseignement spécifique du FLES.⁸ Nous signalions alors que le traitement de cette problématique spécifique requerrait que l'on dépasse le seul niveau méthodologique attribué au domaine du FOS, en adoptant un point de vue ou niveau *méta* c'est-à-dire que l'on envisage cet objet d'enseignement d'un point de vue plus englobant et extérieur : le niveau méta-méthodologique ou niveau didactique.⁹

Or, les problèmes qui se posent dans le domaine du FLE, c'est d'abord qu'il n'y a qu'une seule didactique constituée et institutionnellement reconnue (ou légitimée), la DFLE, le cadre didactique qui habituellement sert à conceptualiser les deux types d'enseignement fort différenciés : l'enseignement généraliste et l'enseignement spécifique ; ensuite qu'il n'y a pas non plus de remise en question de ce cadre de la

⁶ Pour Holtzer (2004 :9), le FOS *constitue aujourd'hui un domaine distinct (mais non autonome méthodologiquement parlant) dans le territoire ouvert par la didactique des langues* ; pour le dictionnaire de didactique (Cuq 2003 :110), le FOS *s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage et constitue une démarche méthodologique propre* ; pour Mangiante et Parpette (2004 :159) *le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE, il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE (...) et, qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative* ; Richer (2004 :14) signale que *toutes ces particularités du FOS, que fédère une même préoccupation d'action sur un réel à la fois langagier et professionnel (...) justifient-elles la constitution d'une didactique spécifique*.

⁷ Bien que l'expression de français sur objectifs spécifiques (FOS) et celle plus récente de didactique du français sur objectifs spécifiques (DIFOS) soient plus utilisées dans la littérature spécialisée, à côté d'autres expressions plus ou moins équivalentes, nous préférons employer dans cet article, respectivement, les néologismes personnels de français langue étrangère de spécialité (FLES) et de didactique du français langue étrangère de spécialité (DiFLES), que nous utilisons dans nos recherches depuis les années 1990 et qui, dans cet article, peuvent être considérés comme équivalents. (Pour le sigle tout récent de DIFOS, V. *Points Communs* 2005).

⁸ Voir Lacámara 2007 (Actes des Journées Pédagogiques de la UAB, 2005). Nous y avons postulé la spécificité et l'autonomie de cette didactique en nous fondant d'une part sur l'attestation de pratiques de classe, de méthodes d'enseignement, de montages de cours et de recherches chez les enseignants du FLES, allant clairement dans le sens de cette spécificité, d'autre part, sur certaines difficultés qu'éprouve la DFLE à théoriser les savoirs d'une spécialité ou d'une profession, et à prendre la mesure de ces enjeux professionnels.

⁹ Puren a très clairement montré la nécessité historique de dépasser le niveau méthodologique à travers ce passage à un niveau plus englobant ou niveau didactique. Voir les trois niveaux didactiques dont parle Puren (1999) ou, pour la didactique spécifique, Lacámara (2007 : 3-5).

DFLE pour appréhender ces deux types d'enseignement ; et enfin que la didactique du FOS, de par sa problématique spécifique et ses concepts propres, devrait être conceptualisée comme une didactique distincte de la DFLE (Richer 2004).

Dans ces réticences vis-à-vis d'une didactique distincte de la DFLE, on retrouve comme toile de fond le vieux problème –ou en fait une problématique complexe (Puren 1994)– de deux conceptions de la didactique des langues : la conception généraliste et la conception spécifique de l'enseignement du français. Ces deux perspectives, on peut les interpréter soit, comme le fait Borg,¹⁰ comme deux courants qui découlent des finalités éducatives que l'on assigne actuellement à l'enseignement des langues : la conception fonctionnelle et utilitaire prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) face à la conception culturelle traditionnelle de l'enseignement des langues, soit également, comme deux manières de concevoir la didactique des langues, voire comme deux *croyances*. Ces positions relèveraient, entre autres facteurs, de l'appartenance à l'un ou l'autre terrain de travail et/ou de recherche dans lesquels se situe le FLE ou le FLES : la conception généraliste de la DFLE et la conception fonctionnelle ou spécifique de la didactique du français langue de spécialité, respectivement.¹¹

Pour bien comprendre le contexte et les soubassements théoriques qui nous ont amené à faire l'hypothèse de cette conceptualisation didactique spécifique, tout en sachant que ce positionnement allait à l'encontre de certains didacticiens du FLE, il serait pertinent de faire une analyse des différentes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage du FOS depuis les années 1950,¹² mais faute d'espace nous ne retiendrons que quelques considérations concernant le français fonctionnel qui vont dans le sens de notre propos.

Cette période du français fonctionnel a supposé dans le panorama du FOS un moment crucial pour la constitution de sa démarche spécifique d'enseignement du français à des publics dits spécifiques. Mais aussi pour les conséquences qui en ont découlé pour la didactique du FOS en tant que discipline: on perçoit clairement les deux conceptions didactiques qui se sont affrontées à l'intérieur du FLE mais surtout la possibilité qu'il y eut alors de voir naître une véritable discipline didactique spécifique.

¹⁰ La finalité éducative de l'enseignement des langues semble être traversée par deux courants majeurs que les discours font apparaître tantôt comme complémentaires, tantôt comme antagonistes. Il s'agit pour lui de la *conception fonctionnelle ou actionnelle et utilitaire de la finalité éducative proposée par le CECR* face à une *orientation radicalement plus humaniste* attribuant à la didactique des langues une autre finalité, celle de *l'ouverture à l'altérité* (Borg 2004 :9), que nous interprétons comme la conception traditionnelle de l'enseignement des langues.

¹¹ Ce qui est à nuancer car on peut trouver cette conception généraliste chez des enseignants-chercheurs du FOS, par exemple.

¹² Pour une étude approfondie de cette évolution du FOS, se reporter à l'article de Holtzer (2004 : 8-24).

En premier lieu, le changement conceptuel opéré dans le passage d'un *français fonctionnel* en tant qu'enseignement à des publics spécifiques à un *enseignement fonctionnel du français* pour tous les publics confondus, a supposé que la problématique spécifique du FOS disparaîsse des discours et des recherches dans le champ du FLE, du moins pour un temps. L'hypothèse que font Challe et Lehmann de ce reflux proprement didactique est à chercher parmi les causes *internes* à la didactique en tant que discipline : *le français fonctionnel avait rempli le rôle que certains didacticiens souhaiteraient lui voir tenir*, c'est-à-dire contribuer au renouvellement méthodologique du FLE dans son ensemble, par les approches communicatives qu'il annonçait et contribuait, pour une part au moins, à construire (Challe et Lehmann 1990 : 80). Ce qui n'est pas par ailleurs contradictoire avec une interprétation personnelle que nous faisons ici a posteriori de ces causes internes relatives au déclin du français fonctionnel de la scène didactique de la DFLE : nous l'interprétons encore une fois comme un triomphe de la conception généraliste sur la conception spécifique, c'est-à-dire que la problématique spécifique du FOS allait se dissoudre dans la problématique généraliste du FLE, bien que l'enseignement et la formation allaient non seulement continuer mais s'intensifier même dans le domaine spécifique du FOS.

En deuxième lieu, dans cette même ligne argumentative, le français fonctionnel avait supposé une interrogation de la didactique du FLE dans son ensemble : *interroger la didactique du FLE dans son entier ; permettre la prise en compte de la diversité des publics, des besoins, des objectifs, etc. (ibidem)*— et en nous appuyant sur l'affirmation de Beacco et Lehmann selon laquelle le français fonctionnel ne fut pas seulement une approche concernant l'enseignement spécifique du FOS, mais une perspective globale de la didactique —*le « fonctionnel » n'est pas une province à statut spécial de la didactique, mais bien une approche globale de celle-ci, approche complexe de la complexité de l'intervention pédagogique* (Beacco et Lehmann 1990 : 5)—, nous formulerons notre seconde interprétation personnelle, a posteriori aussi : la DIFOS aurait pu se constituer à ce moment-là en didactique en tant que discipline spécifique d'enseignement, de recherche et de formation du français de spécialité, au même titre que la DFLE pour l'enseignement généraliste du français, si les circonstances avaient été autres, naturellement.¹³ Mais la prédominance de la perspective généraliste, la constitution progressive de la DFLE qui avait lieu à cette même époque ainsi que les difficultés inhérentes au domaine des langues de spécialité, en particulier leur extrême diversité de domaines du savoir, de contextes et de publics, entre autres, aurait eu le dessus et la constitution d'une DiFLES spécifique n'a pu prospérer.

Or, cette tendance à vouloir dissoudre la spécificité didactique des langues de

¹³ On peut rappeler pour mémoire le titre de l'ouvrage de Vigner de 1980 : *La didactique fonctionnelle du français*.

spécialité, en l'occurrence du FOS, dans le FLE à enseignement généraliste, qui eut déjà lieu à l'époque du Français Fonctionnel, comme nous venons de le voir, fait florès de temps en temps dans le champ de la didactique des langues étrangères, pour preuve la problématique abordée récemment dans Les Cahiers de l'ASDIFLE (2002) : il n'y aurait pas de français sans objectif(s) spécifique(s). Autrement dit, on continuerait à nier la possibilité de conceptualiser la problématique du FOS dans un cadre différent de celui de la didactique du FLE, ce qui revient encore une fois à soutenir la thèse d'une didactique généraliste capable d'aborder et de résoudre dans ses recherches les problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de spécialité. Cette perspective persiste même chez les propres enseignants du FOS et se manifeste par cette prégnance de la notion de langue générale sur de nombreuses questions concernant, par exemple, les difficultés que l'on éprouve souvent à concevoir l'enseignement du FOS au niveau des débutants complets.

Comme pure hypothèse de travail, on pourrait même se risquer à interpréter la perspective actionnelle du CECR (2001) comme cette même tendance à conceptualiser les deux problématiques d'un enseignement des langues généraliste et d'un enseignement spécifique dans un seul cadre théorique mais cette fois, dans le cas de l'approche actionnelle du CECR, il s'est produit un renversement de tendance : on conceptualiserait l'enseignement des langues étrangères comme une approche méthodologique que nous considérons propre à la didactique du FOS.¹⁴

À la limite on pourrait convenir du bien-fondé de ce postulat sous-jacent, c'est-à-dire si l'on adopte une conception généraliste de l'enseignement des langues, on est mieux à même de résoudre tous les problèmes y compris ceux des langues de spécialité, mais en réalité les deux tendances continuent à coexister bel et bien dans ce champ didactique¹⁵, que leurs relations soient envisagées sur le mode de l'exclusion –la didactique spécifique du FOS n'a pas d'autonomie épistémologiquement parlant–, ou bien sur le mode de la complémentarité, comme deux didactiques complémentaires.

En outre, les pratiques d'enseignement, les recherches, les actions de formation ou les méthodes d'enseignement, d'une part, démentiraient ce postulat puisqu'elles suivent clairement deux voies différentes, et d'autre part le fait qu'il y a notamment des questions propres aux langues de spécialité telles que les implications des formations

¹⁴ Voir la 2^{ème} partie. En réalité il s'agit encore une fois des influences réciproques entre les différentes disciplines didactiques : le français fonctionnel se situait dans la mouvance des Niveaux-Seuils et cette fois, la perspective actionnelle du CECR serait dans la mouvance du FOS, à notre avis.

¹⁵ On pourrait reformuler autrement ce postulat : il n'y aurait pas de problèmes didactiques propres aux langues étrangères de spécialité qui ne puissent pas être pleinement résolus dans les recherches appartenant à la DFLE.

très courtes et ciblées sur l'organisation des programmes ou la conception d'un enseignement du FOS à des débutants complets ou la didactisation des savoirs, entre autres, nous fait pencher plutôt pour la thèse d'une didactique distincte pour chacune de ces problématiques généraliste ou spécialisée.

Nous prendrons un seul exemple qui intéresse la conceptualisation de cette didactique spécifique, la question de la didactisation des savoirs et des savoir-faire spécialisés ou professionnels.¹⁶ Si on laisse de côté la question de la formation initiale de l'enseignant du FLE –celui qui généralement assure l'enseignement du FOS et qui doit en conséquence se spécialiser–, nous remarquerons que les thèses habituelles d'*être bien informé* ou d'assurer des démarches d'enseignement fondées sur la collaboration sous le format enseignant de FLE et apprenants spécialistes de la matière ou sous le format enseignant de FLE et enseignants des matières spécialisées¹⁷ nous semblent être des palliatifs insuffisants. Voilà bien un cas fondamental de recherche qui reste à faire dans la didactique du FOS et que nous ne faisons ici qu'effleurer.

Pour revenir à l'hypothèse que nous défendons dans cette contribution, elle pourrait être formulée de la manière suivante : de même qu'il existe une didactique d'intervention (ou didactique praxéologique) prédominant dans les manières de faire des enseignants du FOS, qui est tout à fait distincte de la DFLE dite généraliste, on pourrait élaborer une didactique théorique en tant que discipline de recherche, d'enseignement et de formation en français langue de spécialité sur des fondements épistémologiques propres. Cette théorisation possible pourrait être menée à terme soit dans le propre cadre de la DFLE,¹⁸ soit, comme nous allons le faire ici, dans le cadre des didactiques professionnelles que nous considérons a priori proches de notre problématique. Cette didactique servirait de cadre spécifique pour débattre les nombreuses questions concernant son élaboration conceptuelle, les approches méthodologiques de son enseignement ou les relations avec les autres disciplines didactiques.

Nous allons explorer brièvement quelle serait une modélisation possible

¹⁶ Il nous semble pertinent de faire cette distinction entre les savoirs et savoir-faire spécialisés d'une part et les savoirs et savoir-faire professionnels de l'autre parce qu'elle concerne deux domaines très différents : le champ du savoir, la recherche, les disciplines, le contexte académique, bref les discours spécialisés, pour les premiers ; le champ de l'activité professionnelle, les usages, le monde du travail, bref les discours professionnels, pour les seconds.

¹⁷ Nous ne parlons pas ici de la collaboration entre l'enseignant du FLE et l'enseignant de la discipline non linguistique qui est propre à la démarche de l'enseignement bilingue, et qui nous semble plus intéressante et proche de notre contexte didactique.

¹⁸ Nous avons formulé alors l'hypothèse de l'élaboration de cette didactique spécifique soit dans le cadre de la DFLE, soit dans celui hypothétique d'une didactique commune aux différentes langues étrangères de spécialité (Lacámara 2007).

provenant du champ des didactiques des disciplines, et en particulier des didactiques professionnelles, sur laquelle on pourrait conceptualiser cette didactique spécifique du FLES.¹⁹ Il va sans dire que nous n'entreprendrons pas ici cette conceptualisation à partir des fondements épistémologiques de ces didactiques et en particulier à partir d'outils théoriques tels que les pratiques sociales de références et la transposition didactique, ce qui demande des recherches plus approfondies dans ce domaine.²⁰ Dans cette proposition de recherche nous ne ferons que signaler quelques pistes qui nous semblent intéressantes pour une didactique spécifique :

1. Une DiFLES spécifique, envisagée dans ce cadre des didactiques professionnelles serait conceptualisée comme une didactique à orientation professionnelle et la démarche qui en découlerait se caractériserait comme une approche quasi professionnelle. Autrement dit, l'enseignement / apprentissage du FLES viserait l'acquisition de compétences dont les dimensions essentielles seraient de type technique, interculturel et langagier (V. *infra*). 2. Les références correspondant à la formation académique, propres au milieu scolaire, dans notre cas universitaire, ainsi que les références propres à la formation professionnelle visées dans la didactique spécifique constitueraient les éléments de base de notre traitement didactique, ce qui veut dire d'abord que les processus d'enseignement et d'apprentissage scolaires ne peuvent s'auto-référencer, et ensuite que ces références appartiennent à deux logiques normalement opposées entre elles. D'où le besoin d'une modélisation de ces références au sein des processus didactiques. 3. Les fonctions de ces références sont au nombre de trois : elles sont sources, fins et moyens pour les processus didactiques, selon Raisky :²¹

Les éléments référentiels, loin d'être simplement contextuels ou sources, sont des éléments constitutifs de l'ensemble des processus didactiques et de leurs contenus. Ils interviennent comme déterminants des contenus, mais aussi des fins et des moyens d'apprentissage (Raisky in Terrisse 2001 : 30-31)

4. Cette modélisation pourrait se faire à partir de l'analyse des situations de communication professionnelles, des activités des professionnels du domaine d'action pris comme référence et des discours spécialisés ou professionnels –dans le cas du

¹⁹ Une autre voie possible de conceptualisation se trouve dans la démarche de l'enseignement bilingue. Voir à ce propos la recherche que fait Escoffier (2006 :13-16) en comparant l'enseignement du FLE, du FOS, et l'enseignement bilingue dont les postulats d'apprentissage sont *comment parler en français au niveau du FLE, comment parler de mathématiques en français pour le FOS et comment apprendre les mathématiques en parlant français et une autre langue* pour la démarche bilingue.

²⁰ Pour ces concepts ou pour les didactiques professionnelles, se reporter à Terrisse (200), en particulier aux études de Raisky et Simonnaux.

²¹ Comme le signale Raisky (in Terrisse 2001 :27), cette procédure de construction de programmes à partir d'un *référentiel* provient justement des formations professionnelles.

français des affaires, ce seraient les activités correspondant aux futurs contacts entre les professionnels non natifs versus natifs. Cela deviendrait didactisable en termes de contenus à travers les tâches ou les savoir-faire découlant de ces situations et activités professionnelles.

D'où la nécessité d'avancer l'hypothèse d'une homologie entre les formations professionnelles visées et les formations académiques mises en œuvre dans la classe. Ces formations professionnelles étant *fortement articulées à la société, au « monde du travail »* (en français des affaires elles seraient centrées autour des professionnels de l'entreprise) et les formations académiques *fortement structurées par une logique d'inspiration scolaire*, en l'occurrence elles viseraient les apprenants universitaires espagnols non spécialistes en langue. Bref, cette modélisation se présenterait comme une sorte de synthèse entre le référentiel professionnel et le référentiel scolaire.

Les deux volets d'une transposition possible de cette modélisation donnant sens à notre hypothèse didactique –une DiFLES élaborée sur des fondements épistémologiques proches des didactiques professionnelles et son pendant l'approche quasi professionnelle–, pourraient se fonder pour nous sur quelques présupposés didactiques : 1. En langue de spécialité, il y a langue mais aussi spécialité et la prise en compte de celle-ci est pour nous un incontournable de cette didactique, que ce soit par la spécialisation de l'enseignant du FLE, que ce soit, par défaut, par des démarches de type collaboration entre l'enseignant de la langue étrangère et l'enseignant de la spécialité, que ce soit tout au moins par le fait que l'enseignant soit *bien informé*, comme on dit. Ce qui entraîne, entre autres, la didactisation des savoirs et des savoir-faire au travers du langage de la spécialité ou des discours professionnels. 2. La finalité de cette didactique spécifique est l'apprentissage de la langue pour la profession. A fortiori, elle suppose également un *plus* dans la formation ou le curriculum. 3. L'enseignement du FLES est spécifique dès le début de l'apprentissage, que les apprenants soient des débutants complets ou de faux débutants, c'est-à-dire sans qu'il y ait de passage obligé par la langue générale. 4. Pour l'élaboration de programmes à partir du référentiel professionnel d'une spécialité et le traitement didactique des composantes de cet enseignement, il ne peut y avoir de centration sur les contenus linguistiques et culturels mais sur les tâches et savoir-faire professionnels. 5. Comme conséquence de cette conception possible de la DiFLES, nous envisageons une approche quasi professionnelle des méthodologies spécifiques.

Voilà tout simplement une proposition à considérer comme l'une des voies de recherche possible, afin de conceptualiser cette DiFLES sur des fondements épistémologiques différents de celui du cadre théorique habituel, celui de la DFLE. Ainsi les concepts sur lesquels on pourrait élaborer cette didactique spécifique seraient à notre avis les suivants : le concept de *référentiel professionnel* concernant les compétences ou les savoir-faire professionnels ; le concept de *transposition*

pédagogique concernant la transposition possible des modélisations des didactiques des savoirs professionnels ou de la démarche de l'enseignement bilingue du français, entre autres ; ceux de *didactique à orientation professionnelle* et d'*approche quasi professionnelle*, lesquels viseraient l'acquisition de compétences et de savoir-faire professionnels ; ceux déjà connus de *situations de communication professionnelles*, de *tâches ou activités professionnelles*, de *discours spécialisés et professionnels* ainsi que celui de *langue étrangère de spécialité*.

Sans vouloir procéder ici à une comparaison entre la DFLE et la DiFLES, nous rappellerons cependant ce qui constituerait pour nous le noyau conceptuel clef distinguant ces deux types de didactique, c'est-à-dire les deux perspectives pour ainsi dire *matricielles* qui, dans la tradition française, caractériseraient ces didactiques²² : la langue *pour* la langue dans le cas de la DFLE face à celle de la langue *pour* la profession en ce qui concerne la DiFLES.

Comme quoi finalement, la DFLE se définirait comme une didactique à orientation linguistique, culturelle, éducative, universaliste et généraliste. Ce qui primerait : on enseigne les savoirs et savoir-faire langagiers sous une optique de correction linguistique, et les savoirs culturels. La DiFLES, en revanche, pourrait être définie comme une didactique à orientation professionnelle ou compétentielle, fonctionnelle ou utilitaire, contextuelle et spécialisée, conçue dans une sorte de *tension* permanente entre les didactiques des savoirs professionnels et la DFLE scolaire. Ce qui prime : on enseigne davantage à faire quelque chose **DANS** la langue qu'à faire **DE** la langue.

Nous dirons un mot sur l'orientation compétentielle de cette didactique. Cette dimension de la DiFOS fait référence aux compétences professionnelles à acquérir – ou les savoir-faire professionnels envisagés dans la deuxième partie – qui, pour nous, se caractérisent par leur triple nature : technique (les savoirs ou les savoir-faire faisant partie de la spécialité ou de la profession), interculturelle (les usages et les comportements entrant en jeu dans les contacts entre les professionnels appartenant à deux disciplines et/ou communautés langagières différentes) et langagière (les éléments propres au fonctionnement discursif des discours spécialisés ou professionnels ainsi que les dimensions linguistique et terminologique). Cette manière d'envisager les compétences ou les savoir-faire nous semble importante à cause de ses implications sur le traitement didactique, et l'enseignant du FLES, en plus de sa compétence didactique, ne peut faire l'économie d'aucune de ces trois dimensions.

On peut conclure cette partie en signalant que notre propos était de montrer la

²² Pour cette comparaison, se reporter à Lacámara (2007) – nous parlions alors de deux *focalisations* distinctes pour chaque type de didactique – ou bien à Escoffier (2006).

nécessité d'envisager une didactique théorique du FOS qui serait distincte de la DFLE et autonome puisque les pratiques d'enseignement, les problématiques et les finalités sont bien différentes. Cette DiFLES à orientation professionnelle pourrait être élaborée à partir d'une transposition didactique des modèles des didactiques professionnelles, en tant que cadre épistémologique possible.

Une approche non philologique de l'enseignement du FLES

Force est de constater que les études de philologie française, dans certains départements tout au moins, pourraient être grossièrement caractérisées à la lumière des sciences de l'éducation et de la DFLE en particulier, par un certain manque de *culture didactique*,²³ par la prédominance des études littéraires et linguistiques et par un enseignement généralement fondé sur une logique de l'offre, indépendante de la demande sociale en formation puisque la plupart de ces étudiants voudraient devenir des professeurs de français. La formation initiale du professorat serait donc essentiellement académique : l'apprentissage de savoirs littéraires, linguistiques et, par induction, celui d'un modèle d'enseignement fondé sur la transmission des savoirs. Sa formation professionnelle serait rapportée à la formation continue ou à l'autoformation postérieures.

La formation professionnelle à son tour se caractériserait, du point de vue institutionnel, par son manque de format unifié ou son éparpillement : stages de formation dans les ICE, les CFIE et les Centres universitaires de tout genre et par une formation didactique accordant peu de place à l'observation de classes et à la pratique enseignante elle-même. Autrement dit, la *formation didactique* de ces futurs, ou tout nouveaux, enseignants du FLE(S),²⁴ reposerait globalement sur le format de l'autoformation. Il est évident néanmoins que dans ce contexte de l'autoformation, les propres expériences de l'enseignement sur le terrain, l'utilisation de matériels de classe et de supports informatiques ou multimédias vont certes contribuer, au fil du temps, à mettre en place un savoir-faire professionnel et une formation didactique personnalisés.

Si l'on se penche maintenant sur les enseignants du FOS, on observe dans les

²³ Voir pour preuve l'absence de la didactique en tant que discipline d'enseignement et de formation dans la plupart des programmes de philologie française. Pourtant, cette formation didactique serait pour nous essentielle dans le curriculum des spécialistes de FLE, non seulement pour les instituteurs mais aussi pour les futurs enseignants du secondaire. Cette formation ou bien la recherche didactiques se situeraient donc généralement à la *périphérie* pour ainsi dire des départements (Écoles Normales, Écoles de Commerce et Facultés des sciences sociales) alors que les savoirs littéraires et linguistiques seraient au *centre* (Facultés de philologie).

²⁴ N'oublions pas que la plupart des enseignants du FOS ont été à l'origine des enseignants du FLE.

communications présentées aux Congrès ou aux Séminaires de formation, avec une relative fréquence, une certaine tendance à vouloir tout ramener finalement à une question de maîtrise de savoirs linguistiques et de savoir-faire communicatifs ainsi qu'à une évaluation bâtie sur les seuls critères de la correction langagière, pour prendre un exemple. Autrement dit, la centration porterait sur des activités didactiques laissant peu de place aux dimensions non langagières des tâches telles que les concepts spécialisés, les usages professionnels dans telle communauté langagière ou la propre culture professionnelle.

Si on analyse même certains témoignages écrits des enseignants du FOS ou les tableaux de contenus de certains manuels, on peut retirer l'impression que, d'un côté on a généralement les thèmes, les situations de communication ou les savoir-faire (plus récemment) concernant la spécialité, et de l'autre les actes de parole, le vocabulaire et la grammaire portant sur la langue ; comme quoi cet enseignement du FOS correspondrait à une sorte de collage et à des manières de faire finalement très proches d'un enseignant de langue étrangère.

Or, pour des publics d'étudiants universitaires dits spécifiques, dont la formation académique est caractérisée par quelques dimensions fondamentales –ils sont des *non spécialistes en langue*, ils apprennent généralement la langue étrangère pour pouvoir l'utiliser dans leur profession future ou comme un *plus* dans leur curriculum, et ils disposent de peu de temps à consacrer à cette formation linguistique (Lehmann 1993 :115)–, l'enseignement et l'apprentissage de la langue de spécialité, ou des discours spécialisés/professionnels plutôt, ne peut se faire à priori sur les mêmes bases que ceux de la langue étrangère dont la centration porte sur les savoirs et savoir-faire langagiers, de même que sur les discours quotidiens.

C'est justement par rapport à ce type de public, celui de nos Facultés et Écoles Universitaires espagnoles (Écoles de commerce, Polytechniques), que nous utilisons l'expression *d'approche non philologique du FLES*. Nous aurions pu également la dénommer une «*approche non prioritairement linguistique*» ou en positif une «*approche quasi professionnelle*» en claire référence à la perspective spécifique caractérisant une didactique du FLES.²⁵ Autant dire que nous allons ici aborder la conception méthodologique d'un enseignement spécifique du FLES et que c'est sur l'orientation clairement professionnelle et compétentielle de cette DiFLES, que l'on a examinée dans la première partie, que l'on pourra comprendre la signification et la portée de la notion d'approche non philologique : on enseigne davantage à faire quelque chose dans la langue qu'à faire de la langue.²⁶ En d'autres termes, on relègue l'apprentissage

²⁵ Voir la première partie.

²⁶ Un étudiant futur professionnel ou *Un professionnel apprend, en effet, moins le français comme langue de culture que comme langue « pour faire quelque chose »* (Riehl 2007 :13).

de la langue à un second plan pour ainsi dire, afin de focaliser les activités de classe sur cet apprentissage de tâches²⁷ et de savoir-faire professionnels qu'il faut maîtriser en langue étrangère, même si des carences linguistiques peuvent certes subsister.

Pour notre part, afin de lever toute ambiguïté sur la signification de *tâche*, nous préférons distinguer entre le terme d'action dans le sens d'une activité proprement professionnelle que l'on simule en classe par le moyen des tâches, le terme de « tâche » pour nous référer aux activités proprement didactiques à réaliser en classe, lesquelles portent et sur la simulation des actions et sur les procédés d'apprentissage, et le terme de « savoir-faire professionnel » pour parler des habiletés que requiert l'accomplissement des tâches, ce dernier terme faisant clairement référence aux compétences professionnelles visées dans l'apprentissage de la langue étrangère de spécialité.

Cette approche vise donc fondamentalement un apprentissage de tâches²⁸ et de savoir-faire professionnels impliqués dans la réalisation des actions professionnelles correspondant à tel ou tel domaine d'activité dans la langue étrangère – pour le français des affaires, par exemple, l'activité professionnelle se déroulerait notamment autour des futurs contacts possibles, ceux-ci étant envisagés dans le cadre de la communication professionnelle exolingue²⁹ – et par conséquent un apprentissage non prioritairement linguistique. Autant dire que le critère principal de validation n'est pas non plus de nature linguistique mais professionnelle : la réussite ou non de la tâche et du savoir-faire professionnel en langue étrangère au-delà des seuls critères de correction linguistique.³⁰

²⁷ La notion de tâche vient notamment de Nunan, pour qui, selon Cuq (2003 :234), *la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant*. Il n'empêche qu'une certaine ambiguïté subsiste dans la littérature du FLE(S) par rapport à cette notion de *tâche* qui tantôt a une signification didactique – une activité scolaire à faire en langue – tantôt une signification spécialisée en FOS : une activité professionnelle, par exemple en français des relations européennes, organiser sa mission à l'étranger, confirmer sa venue par courriel ou recevoir une délégation francophone (V. Riehl 2007 :13). C'est pour cela peut-être que Puren a introduit, dans le contexte de la perspective actionnelle du CECR, la distinction très pertinente entre l'action *définie comme une partie repérable de l'agir social en langue* et la tâche *définie comme une partie repérable de l'agir scolaire en langue* (Puren 2005 :43).

²⁸ Pour la description d'une tâche, se reporter à Puren *et al.* (1998 :91) qui distinguent sept paramètres à prendre en considération.

²⁹ Nous accordons dans nos pratiques de classe une grande importance à cette notion de communication exolingue et à ses stratégies d'apprentissage. Voir Porquier (1994).

³⁰ Chardenet (2004 :152) parle de *compétences* sous trois angles : *savoir, savoir-faire et savoir-être*. Nous les envisageons ici uniquement en tant que *savoir-faire* nécessaires à l'accomplissement des tâches afin d'acquérir les compétences professionnelles en langue étrangère. Ces deux notions sont définies dans notre démarche d'enseignement par leur triple nature : technique ou spécialisée, interculturelle et langagière. Voir la première partie.

C'est dans ce sens que cette approche non philologique de l'enseignement du FLES à ces publics dits spécifiques est cohérent avec les finalités de la DiFLES – un apprentissage de la langue *pour* la profession –, tout au moins à un premier niveau de cette didactique spécifique : ce que nous avons appelé une *didactique initiale ou* spécifique de base, et compte tenu des délais restreints généralement impartis dans cette formation à des apprenants non spécialistes en langue, que des nuances de focalisation subsistent entre cette approche non philologique d'une DiFLES scolaire – faire quelque chose avec la langue étrangère, même si le niveau de correction linguistique laisse toujours à désirer – et l'approche communicative de la DFLE focalisée sur la correction linguistique et l'aisance communicative.³¹ En d'autres termes, cette approche spécifique essaie d'aller au-delà d'une approche par les tâches communicatives prônée par Lehmann (Lehmann 1993) – en suivant les approches anglo-saxonnes par les tâches, en vigueur à ce moment-là – pour se conceptualiser comme une approche à orientation professionnelle centrée sur les tâches et les savoir-faire. De ce point de vue, on peut même constater un certain consensus *inter pares* pour donner la priorité à ces savoir-faire professionnels, tout au moins dans le domaine du français des affaires.³²

Par conséquent, cette approche spécifique ne suppose pas exactement une *entrée* par les tâches mais par les domaines du savoir et du monde du travail focalisés sur les activités et les compétences professionnelles, c'est-à-dire par les références professionnelles. En fait, étant donné la grande diversité de domaines de spécialité, de contextes d'utilisation de la langue et de discours faisant partie du FOS, cette approche s'entrecroise avec, pour reprendre la terminologie de Kahn (1995), d'autres approches possibles telles que la prise en compte de concepts d'un domaine de spécialité comme nous le faisons en français de l'économie, par exemple à travers le langage de l'économie.

Ceci dit, les points de rencontre entre cette approche spécifique du FLES et

³¹ Nous laissons volontairement de côté ici la question interculturelle – aussi importante sinon plus que la question linguistique – qui revêt deux caractéristiques fondamentales : la dimension d'une culture professionnelle, c'est-à-dire des usages ou des comportements propres à une profession ou spécialité, qui peut s'avérer a priori différente; la dimension d'une culture propre à telle ou telle communauté langagière également différente.

³² Nous renvoyons, pour preuve, au type de méthodologie et d'évaluation suivies par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ainsi qu'à quelques méthodes récentes de français des affaires (*Comment vont les affaires, Affaires à suivre, Français.com*, entre autres) dont certaines ont été analysées par Sagnier. Cette étude montre bien l'évolution qui a eu lieu à l'intérieur du FOS depuis le français fonctionnel. En effet, on remarque que l'on est passé, dans ces méthodes, des activités centrées sur la réalisation de tâches communicatives à des activités centrées sur la simulation et la réalisation de savoir-faire professionnels : les premières avec *leurs préoccupations excessives pour les actes de parole* (rappelons les tableaux des actes de parole représentatifs de ces approches notionnelles-fonctionnelles ou communicatives), les autres s'orientant vers *l'identification de savoir-faire professionnels situés en contexte* (Sagnier 2004 :103). Voir par exemple les tableaux des savoir-faire professionnels de *Affaires à suivre*.

l'approche actionnelle du CECR nous semblent évidents, mais nous ne traiterons pas ici cette question qui nous éloignerait de notre propos. Nous nous bornerons à faire néanmoins quelques brèves remarques. En premier lieu, nous constatons une influence certaine des approches du FOS sur la perspective actionnelle du CECR, ne serait-ce que par l'irruption du social et du fonctionnel, voire du professionnel dans le champ de la langue étrangère dite générale, comme il n'en pouvait être autrement compte tenu de l'importance des contacts professionnels dans nos sociétés actuelles, en l'occurrence européennes. En d'autres termes, ce type d'approche actionnelle et fonctionnelle a été, depuis un certain temps déjà, mise en oeuvre, avec des nuances bien entendu, dans la didactique du FOS.³³

En deuxième lieu, nous persistons à croire qu'il existe quand même quelques nuances entre ces deux approches car au-delà des questions concernant les apprenants ou les usagers réels de la langue étrangère et l'orientation fonctionnelle de la perspective actionnelle, il y aurait la question du traitement didactique de la composante langagière et interculturelle qui les différencient : l'enseignement et l'apprentissage de ces deux dimensions passeraient à un second plan pour ainsi dire, la focalisation étant mise sur la simulation / réalisation des activités professionnelles en langue étrangère et sur la visée fonctionnelle, alors que dans la perspective actionnelle on donnerait toujours, nous semble-t-il, une priorité aux activités langagières et à la maîtrise de la langue. La finalité par contre d'une approche à orientation professionnelle n'est pas cette maîtrise de la langue mais son utilisation dans le domaine professionnel en tant qu'outil véhiculant les savoirs spécialisés et les savoir-faire professionnels. Or, c'est précisément la prise en compte, dans un domaine d'action spécialisé et professionnel, de ces savoirs et savoir-faire, ou si l'on veut leur *didactisation* qui continuerait d'être la question nodale qui établirait les différences.

La didactique initiale ou élémentaire du FLES (Lacámara 2007) confirmerait par ailleurs cette spécificité dans la démarche d'enseignement du FOS : elle est justement fondée sur les présupposés que l'on apprendrait plus efficacement cette langue d'abord quand on s'en sert pour apprendre autre chose –les actions professionnelles– que cette langue elle-même, pour paraphraser la démarche de l'enseignement bilingue, et ensuite en initiant l'apprentissage de la langue de spécialité directement, c'est-à-dire sans passer par la langue dite générale. C'est donc dans cette perspective d'efficacité ou d'optimisation que cette didactique prend en charge cet enseignement / apprentissage dès le niveau de débutants complets.

L'une des conséquences évidentes de cette optique dans notre approche quasi

³³ Ces tâches « cibles » (...) ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels (CECR 2001 :121).

professionnelle se manifeste dans notre démarche d'enseignement du français des affaires où les séquences didactiques sur la composante linguistique sont généralement reléguées à la dernière position. Mais ce qui nous semble plus pertinent de signaler dans cette démarche est que le vecteur d'apprentissage ne va pas DE LA langue AU discours comme dans d'autres méthodologies, mais à l'inverse, DU texte spécialisé AU discours et AU fonctionnement discursif de ces textes et du vocabulaire spécialisés en passant par les concepts de la spécialité et les savoir-faire professionnels abordés à travers l'apprentissage du langage de la discipline ou des échanges représentatifs d'une profession, avant d'envisager finalement la langue.

Alors, face à ce type de traitement de la composante langagière, une objection majeure peut se poser par rapport à cette démarche spécifique : peut-on apprendre à réaliser les tâches et savoir-faire professionnels en langue de spécialité tout en étant des débutants complets ou de faux débutants? Oui, mais à certaines conditions. Tout d'abord, dans le contexte d'une didactique élémentaire du FLES, l'enseignant dans ses stratégies d'enseignement doit s'appuyer sur certains pré-requis chez les apprenants : un niveau de connaissances acceptable sur les signifiés de la spécialité, de l'économie par exemple, en langue maternelle et sur le vocabulaire de la spécialité qui, s'agissant du français et de l'espagnol, est globalement transparent ; savoir consulter des dictionnaires spécialisés dont le dictionnaire d'apprentissage du français des affaires on-line ou sur papier et une grammaire également.³⁴ L'enseignant développera aussi une stratégie d'enseignement focalisée, dès le début de cet apprentissage à des débutants, sur certains savoirs et savoir-faire discursifs concernant le fonctionnement discursif des textes. Ensuite, il sera également nécessaire de suivre une progression fondée non seulement sur des critères discursifs relatifs au fonctionnement discursif des documents / textes, aux genres de texte représentatifs, mais aussi et surtout sur des critères didactiques, tels que le degré de difficulté de ces documents / textes, entre autres.

Cette conception méthodologique nous mène donc à élaborer des programmes dont la focalisation porte sur les actions professionnelles à simuler / à réaliser en classe³⁵ par le truchement des tâches et des savoir-faire.

³⁴ Dans le cas contraire, l'enseignant recommandera fortement de se documenter en langue maternelle, avant le cours, sur le sujet qui sera traité par les textes, une sorte d'exercice pré-pédagogique, ou réalisera des activités préalables de consultation de dictionnaires ou de grammaire. De toutes manières, nous faisons souvent appel à la langue maternelle dans une perspective de didactique intégrée.

³⁵ De ce point de vue, les considérations de Puren (2002) à partir des perspectives actionnelles et co-actionnelles nous semblent très pertinentes, en particulier la distinction qu'il fait entre simulation et réalisation en classe. Nous ajouterons néanmoins que dans certaines pratiques de classe en FOS, on a déjà pu observer ce même dépassement de la simulation par la mise en œuvre de certaines activités de classe, notamment par la réalisation de projets pédagogiques.

Pour l'élaboration des cursus et des programmes *ad hoc*, comme on dit habituellement en FOS, c'est-à-dire conçus en fonction des paramètres propres à chaque situation d'enseignement/apprentissage, nous organisons les différents modules didactiques (ou unités didactiques), et leur séquentialité, quand il s'agit d'un cours en milieu universitaire espagnol, en fonction de ce schéma commun à tous les modules :

A) Pour les *références externes* (ou professionnelles) correspondant au domaine de la spécialité, nous tenons compte des paramètres suivants : 1. Les programmes des matières spécialisées des cursus des étudiants universitaires (l'Économie ou la Gestion des entreprises et des administrations pour le français des affaires, par exemple). 2. Les thèmes de la spécialité et de la profession future. 3. Les actions et opérations professionnelles à simuler. 4. Les compétences professionnelles et académiques.

B) Pour les *références internes* (académiques) appartenant au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLES, nous prenons en considération les paramètres suivants : 5. La situation d'enseignement et d'apprentissage (ou situation didactique). 6. Le contexte général visé (les futurs contacts professionnels entre non natifs et natifs, pour le français des affaires). 7. Les situations de communication professionnelles. 8. Les discours spécialisés ou professionnels représentatifs. 9. Les tâches à réaliser en classe et les savoir-faire (professionnels et académiques) nécessaires à l'accomplissement de ces tâches : c'est le noyau central de la programmation. 10. Les matériels didactiques nécessaires à la réalisation des tâches: les documents authentiques et les textes représentatifs des genres de discours (ou genres de texte) de la spécialité ou de la profession. 11. Les stratégies d'enseignement focalisées sur la résolution des tâches (simulation, étude de cas, élaboration de projet, notamment pour le français des affaires). 12. Les activités de structuration langagière (discursive et linguistique) et interculturelle, soit en classe, dans ce cas à la demande des apprenants, soit en consultation (à la demande de l'enseignant ou en semi-apprentissage).

13. L'évaluation des tâches correspondant aux compétences professionnelles : en termes de réussite ou non de la tâche, indépendamment du niveau de correction proprement linguistique ou grammatical.

Autant dire que dans l'élaboration de ce type de programme, il n'y a pas de contenus linguistiques à proprement parler, qu'ils soient des actes de parole (ou des fonctions) ou bien des contenus grammaticaux et lexicaux. Ces contenus dépendent des documents, textes et autres supports utilisés dans chaque module pour l'accomplissement des tâches et des savoir-faire.

Un mot sur la priorité donnée dans notre approche à ce critère de réussite ou non de la tâche, que nous illustrerons toujours dans le domaine du français des affaires : qu'il s'agisse de la simulation d'une visite professionnelle à une entreprise francophone ou de la présentation de son entreprise à un partenaire commercial, de la compréhension

d'un contrat de vente ou d'un crédit documentaire dans une opération d'exportation, de la rédaction d'un document d'entreprise ou d'un effet de commerce, de la négociation d'une traite ou de la préparation d'une mission de prospection ou celle d'un voyage d'affaires, il s'agira dans tous ces cas d'évaluer ces tâches et savoir-faire à partir d'un critère professionnel : a-t-on globalement réussi ou échoué dans ces actions professionnelles en français langue étrangère ? Autrement dit, ce n'est pas tant la performance linguistique qui est poursuivie mais la réussite communicative et professionnelle. Pour paraphraser une distinction de Puren (2004 :15), l'*orientation principale de la tâche* est professionnelle et son *critère principal de réussite* est la bonne acceptation de ces actions par les professionnels natifs.

Il est important de signaler également que dans la conception et l'élaboration d'un programme du FLES, nous tenons compte, d'une part, de l'homologie fins – moyens dont parle Puren ; et, d'autre part, dans notre contexte universitaire d'enseignement, nous parlons de l'homologie formation professionnelle – formation académique, entendant par là que cette formation académique *hic et nunc* des étudiants de FLES doit se conformer globalement à la formation professionnelle future (Cf. 1^{ère} partie).

Enfin, les stratégies de cet enseignement spécifique sont fondamentalement, dans notre domaine d'enseignement, le français des affaires, celles de la simulation, de la réalisation de projets ainsi que l'étude de cas.

Bref, par cette approche non philologique du français de spécialité, nous avons voulu montrer qu'il s'agit en fait d'une manière autre d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère de spécialité, se situant à mi-chemin entre la profession et la langue.

Conclusion

Nous sommes conscient que notre hypothèse d'une didactique du FLES cherchant à se constituer en discipline spécifique d'enseignement, de recherche et de formation et se voulant autonome par rapport à la DFLE, va à l'encontre des opinions partagées par les didacticiens du FLE mais, au-delà de ce caractère insolite, il faut néanmoins convenir d'abord que cet enseignement / apprentissage dit spécifique pose un certain nombre de défis à cette DFLE, ne serait-ce que celui de l'extrême diversité de domaines du savoir, de contextes d'utilisation de la langue et de situations d'enseignement / apprentissage de la langue ; ensuite qu'on peut difficilement faire l'économie de la didactisation des savoirs et des savoir-faire professionnels en langue de spécialité, a fortiori dans nos sociétés actuelles de plus en plus pétrées de cultures spécialisées ; enfin qu'une didactique du FLE de type généraliste rencontrerait des difficultés certaines à aborder ces défis, et à offrir des réponses satisfaisantes à cette problématique spécifique.

Concrètement, se tourner vers une didactique spécifique du FLES très proche des didactiques professionnelles nous semblerait a priori une voie de recherche plus prometteuse. Mais cette didactique du FOS, nous l'envisageons pour l'instant dans une sorte de tension entre, d'un côté, la didactisation de l'activité professionnelle et, de l'autre, la conceptualisation de la dimension langagière et interculturelle. Ce qu'une approche non philologique du français de spécialité voudrait finalement exprimer : on enseigne davantage à faire quelque chose DANS la langue qu'à faire DE la langue.

Si des réticences subsistent certes parmi les didacticiens du FLE à l'égard de cette didactique spécifique et a fortiori envers son autonomie didactique –comme ce fut le cas nous semble-t-il à l'époque du français fonctionnel– c'est que finalement ce vieux dilemme de la *généralité* face à la *spécificité* est toujours d'actualité et qu'en réalité il s'agit, nous semble-t-il, de deux conceptions, voire de deux *croyances* opposées, qui ne cessent de traverser le champ de la didactique des langues : les uns n'accepteraient que les didactiques des langues de type généraliste où il n'y aurait pas de place pour les didactiques spécifiques ; les autres qui, à côté de ces didactiques s'occupant de la langue générale ou plus exactement de la langue usuelle et quotidienne, n'accepteraient, en tant que lieu de recherche et de conceptualisation, que les didactiques spécifiques des langues de spécialité, en l'occurrence la didactique du FOS.

Et c'est précisément au nom de cette tradition didactique spécifique de la recherche, de la formation et de l'enseignement du français langue étrangère de spécialité à des publics spécialisés que nous avons ici proposé dans une perspective d'optimisation didactique, cette DiFLES en tant qu'outil possible de clarification conceptuelle de cette problématique didactique.

Références bibliographiques

- ASDIFLE. Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 14, 2003.
- Borg, S. « Approches, supports et finalités éducatives dans l'actuelle didactique des langues et des cultures », *Points Communs*, 21, 2004, pp. 7-9.
- Challe, O. et Lehmann, D. « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique », *Le français dans le monde, Recherches & Applications*, N° spécial *Publics spécifiques et communication spécialisée*, 1990, pp. 74-80.
- Charденet, P. « Processus qualifiant et objectifs spécifiques / Évaluer l'attendu et l'imprévu en langue étrangère », *Le français dans le monde, Recherches & Applications*, N° spécial, *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, 2004, pp. 148-156.
- Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe (Strasbourg), Paris, Didier, 2001.
- Cuq, J.P. (dir.). *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International, 2003.
- Holtzer, G. « Du français fonctionnel au FOS / Histoire des notions et des pratiques », *Le français dans le monde/Recherches & Applications*, N° spécial *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, 2004, pp. 8-24.
- Kahn, G. « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques », *Le français dans le monde, Recherches & Applications* N° spécial *Méthodes et méthodologies*, 1995, pp. 144-152.
- Lacámara, P. « Les langues étrangères de spécialité : spécificité et autonomie didactiques », in Campà, A. et al. (édit.), *Les deuxièmes langues étrangères dans le système éducatif : du primaire à l'université, Repères & Applications* (V), Barcelona, UAB, 2007 (Actes des Journées Pédagogiques, 2005), pp. 1-20 (Cédérom).
- Lehmann, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère / Les programmes en question*, Paris, Hachette, 1993.
- Lerat, P. *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, 1995.
- Mangiante, J.M. et Parpette, C. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004.
- Porquier, R. « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition / apprentissage », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 1994, pp.159-169.
- Puren, C. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les langues modernes*, 3, 1999, pp. 27-41.
- Puren, C. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les langues modernes*, 3, 2002, pp.55-71.
- Puren, C. « Entrées libres en didactique des langues et cultures », *Cahiers Pédagogiques*, vol. 437, 2005, pp.41-44.

- Puren, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes / Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.
- Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E. *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998.
- Raisky, C. « Référence et système didactique » in Terrisse, A. (éd.), *Didactique des disciplines / Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, pp.25-47.
- Richer, J.J. « Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs Spécifiques », *Points Communs*, 22, 2004, pp. 10-14.
- Riehl, L. « Le français des relations européennes pour niveaux A1 et A2 », *Points Communs*, 30, 2007, pp. 11-14.
- Sagnier, C. « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS », *Le français dans le monde / Recherches & Applications*, N° spécial *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, 2004, pp. 96-105.
- Simonneaux, L. « La question de la référence dans la didactique des savoirs en élevage » in Terrisse, A. (éd.), *Didactique des disciplines / Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, pp.95-117.
- Terrisse, A. (éd.). *Didactique des disciplines / Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.