

# LES ORIGINES DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES : REGARDS HISTORIQUES

## The Origins of French for Specific Purposes: Historical Perspectives

**Mariam SAHRAOUI** *Université Hassan 2, Maroc*

### Résumé

Dans le prolongement de nos travaux de recherche sur l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques, nous proposons de mieux cerner les spécificités de ce concept en remontant à ses origines afin de comprendre ses dimensions, ses structures, ses acteurs, etc. En effet, le concept du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est apparu dans les années vingt du siècle précédent. Le FOS a connu plusieurs phases d'évolution qui ont marqué son parcours historique et méthodologique passant du français militaire, à la langue de spécialité, puis le français instrumental et enfin le français fonctionnel.

Cet article présente le parcours du FOS tout au long de son histoire afin de cerner les caractéristiques de chaque étape de son développement. Dans ce sens, nous avons exposé les différents publics visés par cet enseignement spécialisé. Pour adopter une approche méthodologique en enseignant le FOS il faut prendre en compte la nature de ces publics afin de répondre à leurs besoins spécifiques.

**Mots-clés** : Français militaire – Français de spécialité – Français instrumental – Français fonctionnel – Français sur Objectifs Spécifiques

### Abstract

As a continuation of our research work on the teaching of French for Specific Purposes, we recommend to better define the specificities of this concept by going back to its origins as a means to understand its dimensions, its structures, its actors, etc. Indeed, the concept of French for Specific Purposes (FOS in French) appeared in the 1920s. FOS has undergone several phases of evolution that have marked its historical and methodological journey from military French to the language of specialization, to instrumental French, to functional French.

This article presents FOS's journey through its history for the purpose of identifying the characteristics of each stage of its development. In this sense, we have outlined the different target groups of this specialized teaching. In order to adopt a methodological approach in teaching FOS, it is necessary to consider the nature of these audiences in order to meet their specific needs.

**Keywords**: Military French – Specialized French – Instrumental French – Functional French – French for Specific Purposes

## INTRODUCTION

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) occupe aujourd'hui une place centrale dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère, répondant aux besoins diversifiés d'un public spécialisé. Que ce soit dans les domaines du commerce, de la santé, du tourisme ou encore de l'ingénierie, le FOS se distingue par son orientation pratique et sa capacité à s'adapter à des contextes professionnels et académiques spécifiques. Cependant, pour enseigner efficacement cette discipline, il est essentiel de comprendre les facteurs historiques, politiques et économiques qui ont façonné son évolution. Ce retour dans le passé permet non seulement de retracer son parcours, mais aussi d'analyser les approches méthodologiques qui ont marqué ses différentes phases de développement.

Le FOS a vu le jour au cours des années 1920 dans un contexte militaire, où la maîtrise rapide et ciblée du français s'avérait cruciale pour des enjeux stratégiques. Il s'est ensuite développé en réponse à des exigences sociales et économiques croissantes, accompagnant les transformations du monde du travail et les échanges internationaux. Ce cheminement historique révèle une discipline en constante mutation, cherchant à répondre aux besoins spécifiques de ses apprenants tout en intégrant les évolutions pédagogiques et technologiques. Au fil du temps, cette branche du Français Langue Étrangère a connu diverses appellations telles que « français de spécialité », « français fonctionnel » ou encore « français instrumental », chacune reflétant une étape de son évolution et une approche particulière de son enseignement.

Dans cet article, nous souhaitons aller au-delà de la simple narration historique pour examiner comment les idées et les pratiques issues des différentes phases du développement du FOS continuent de résonner dans le contexte actuel. Par exemple, les approches fonctionnelles du début, bien qu'anciennes, ont jeté les bases d'une pédagogie orientée vers l'action, qui reste au cœur de nombreuses pratiques contemporaines. De même, les transformations des années 1960-1980, marquées par une attention accrue aux besoins spécifiques des apprenants, ont largement influencé les démarches actuelles d'analyse des besoins, qui sont toujours essentielles pour concevoir des formations pertinentes. En identifiant ces continuités, il devient possible de mieux comprendre comment les méthodes actuelles s'appuient sur ces acquis tout en s'adaptant aux nouveaux défis, tels que la mondialisation, les exigences interculturelles et l'intégration des technologies numériques.

Par ailleurs, ce retour critique permet également de repérer les ruptures significatives, ces moments où le FOS a pris un virage radical pour répondre à des contextes inédits. Ces ruptures offrent des enseignements précieux sur la capacité de cette discipline à s'adapter aux transformations du monde. Elles incitent à questionner les choix méthodologiques actuels et à envisager des pistes d'amélioration pour répondre aux besoins émergents. En ce sens, cet examen met en lumière l'importance de relier les pratiques pédagogiques actuelles aux expériences passées, non seulement pour en tirer des enseignements, mais aussi pour anticiper les évolutions futures.

Ce travail d'analyse, qui tisse des liens entre les différentes périodes, approche le FOS comme un champ dynamique et interconnecté. Il met en évidence l'influence durable des fondements historiques tout en explorant les innovations qui redéfinissent ses pratiques aujourd'hui. Cette réflexion ouvre ainsi la voie à une compréhension plus approfondie des enjeux pédagogiques actuels et des perspectives qui guideront le développement de cette discipline dans les années à venir.

## **1. LE FRANÇAIS MILITAIRE**

Pendant les années vingt du siècle précédent, la France avait recruté des soldats indigènes. Les autorités militaires étaient face à l'obligation de leur enseigner le français pour pouvoir communiquer avec eux. C'est ainsi qu'est né l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques. Pour le faire, est paru, sous la présidence du général Monhoren, le premier manuel d'un français spécialisé. Il s'agit d'un ouvrage intitulé Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes (Commission militaire, 1927, p. 142) dont la deuxième partie a été publiée l'année suivante. Selon Kahn (1990), ces deux manuels visent l'acquisition d'un bagage de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire.

Le manuel militaire aborde, dans un premier temps (soixante leçons), des mots et des expressions indispensables aux instructeurs pendant la période de débouillage (le corps humain, les verbes de mouvement, le paquetage, les grades, le salut, etc.), puis, dans un second temps, des notions d'écriture, de lecture et de calcul (jours de la semaine, mois de l'année, passé et futur, monnaie, etc.).

Les autorités militaires ont pensé au contenu à enseigner aux apprenants, mais aussi à des formations à l'intention des lieutenants et des sous-lieutenants dispensées par des capitaines. Ceci afin de les préparer à être des instructeurs chargés d'articuler nettement les mots enseignés aux militaires indigènes, en suivant la méthode directe dans leur enseignement assuré en français et non dans la langue maternelle des élèves. Ces derniers ont appris le français militaire grâce à des gestes et des mimiques.

Il est à noter que l'objectif était de développer c'est la compréhension et la production orale des indigènes pour faciliter les rapports entre ces derniers et les militaires français.

Vingt-cinq ans plus tard, le même manuel a été publié sous un autre titre : Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français (Commission militaire, 1952, p. 641) avec le même contenu ; ce n'est que le titre qui a changé.

Ce sont alors les premiers pas du FOS qui sont franchis dans le secteur militaire. À cette époque, il n'existait pas d'appellations telles que « langue de spécialité » ou « français sur objectifs spécifiques ». Néanmoins, ce manuel contient certaines caractéristiques du FOS. En effet, il fallait enseigner un

public ayant un besoin spécifique : maîtriser un bagage lexical spécialisé dans un domaine donné (l'armée), dans un temps limité.

## 2. LE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ (FSP)/LANGUE DE SPÉCIALITÉ (LSP)

À partir des années 1950, est apparu la dénomination « langue de spécialité » (LSP) ou « français de spécialité » (FSP). Le terme français de spécialité désigne :

Des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiants le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une spécialité (le français médical, le français juridique, le français de l'agronomie, etc.) ou sur une branche d'activité professionnelle (le tourisme, la banque, les affaires). Ce terme circule encore beaucoup dans le domaine du Français Langue Etrangère, et il peut paraître commode lorsque la formation proposée est effectivement ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel. (Mangiante et Parpette, 2004, p. 16).

Nous l'appelons une didactique du **prêt-à-porter**. Il s'agit d'une conception d'un enseignement d'un français de spécialité destiné à un public large relevant d'une démarche de projection d'une institution d'enseignement selon une logique d'offre et non de demande. Cette conception ne tient pas compte des caractéristiques de l'apprenant. Ainsi, elle s'adresse à tout public désireux d'apprendre à communiquer dans un domaine professionnel.

Holtzer (2004) déclare que, à l'époque, l'appellation « français scientifique et technique » était utilisée pour désigner la langue de spécialité dans les domaines scientifique et technique. Elle a émergé grâce au soutien institutionnel des services chargés de la diffusion du français à l'étranger. « La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises) » (Holtzer, 2004, p. 15).

En effet, après la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales. La France a alors décidé de renforcer son implantation dans les colonies, de remettre sa place à l'étranger et de lutter contre la propagation de l'anglais sur la scène internationale. C'est dans ce contexte que, en 1951, le Centre d'études du français élémentaire a élaboré, à la demande du ministère de l'Éducation, un inventaire lexical facilitant l'apprentissage du français sous la supervision d'une commission de linguistes, dont Émile Benveniste. Cet ouvrage fut nommé *Le Français fondamental* (1959). Il contient les termes les plus fréquents du français ainsi que des structures grammaticales essentielles. À partir de l'analyse de la langue parlée, basée sur une gradation grammaticale et lexicale, il se présente sous la forme d'une étude lexicale en deux listes : *Le Français fondamental*

premier degré est constitué de 1 475 mots et le Français fondamental second degré de 3 000 mots. Par la suite, la France a commencé à créer des centres de langue à l'étranger. Par exemple, en 1961, elle a créé un Centre scientifique et technique français au Mexique afin d'organiser des cours de français à des publics spécifiques.

Dès lors, et du point de vue didactique, les manuels du français de spécialité suivent le cursus méthodologique du *Français Fondamental* qui est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du français. Il se compose d'un premier degré contenant les bases de la langue usuelle, d'un deuxième degré formant un tronc commun scientifique reposant sur le *Vocabulaire Général d'Orientation Spécifique* (VGOS) et d'un troisième niveau de perfectionnement représentant : les langues spécialisées par discipline avec des *Vocabulaires d'initiation* (Gaultier & Masselin, 1973).

En 1959, le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) fut créé. Son objectif était d'établir une progression lexicale et syntaxique facilitant la diffusion du français à l'étranger. Lehmann (1993) présente un certain nombre de rôles que le CREDIF a joués au cours des années soixante pour promouvoir la présence du français de spécialité : (L'organisation de stages et de rencontres internationales sous les auspices du Conseil de l'Europe en novembre 1967 ; la tenue de « *cours spéciaux pour étudiants étrangers* » dont une partie est consacrée aux langues de spécialité ; la publication par le CREDIF de plusieurs ouvrages consacrés au français scientifique plus qu'au français professionnel. Nous citons : *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* (1966), *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1962), *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS) (1971), *Le dictionnaire contextuel de français pour géologie* (1976), *Le dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Élections législatives* (1976).

### 3. L'ÉMERGENCE DU FRANÇAIS INSTRUMENTAL (FI)

Au début des années soixante-dix, apparaît un autre type de français de spécialité. Il s'agit du Français Instrumental dont l'appellation a été lancée en Amérique latine. Comme son nom l'indique c'est un apprentissage du français comme outil et non comme objectif en soi. « L'adjectif 'instrumental' véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (Holtzer, 2004, p. 13). Il accorde une importance particulière à la lecture des textes spécialisés. L'enseignement du FI n'est qu'un moyen, voire un « instrument » pour faciliter l'accès à ces textes. Il a comme objectif de rendre les apprenants autonomes en compréhension écrite.

Dans ce sens, la lecture est au cœur de la pratique pédagogique du FI, qui est considérée comme un processus de construction de sens permettant d'aboutir à différents résultats. Ceci dépend des objectifs fixés pour la lecture du même texte.

Pour enseigner le FI, il faut au préalable analyser les compétences à développer chez les étudiants en se posant plusieurs questions. Comment choisir un texte, par exemple ? Comment l'enseigner ?

Le formateur prend en considération les besoins et les intérêts des apprenants ainsi que leurs connaissances préalables pour choisir un texte. Ces textes doivent être sous forme de textes illustrés (publicités), de textes à organisation discursive très nette (un sondage) ou bien de textes dont la thématique est connue des apprenants afin d'éveiller chez eux des connaissances préalables et de provoquer le déclenchement du processus de compréhension qui amène aux premières inférences. En effet, au premier semestre de l'apprentissage, il s'agit d'enseigner des textes tirés de la presse francophone couvrant différents domaines de spécialité. Cependant et à partir du deuxième semestre, les apprenants sont confrontés à des textes de spécialité regroupés par discipline.

En ce qui concerne la manière d'aborder les textes spécialisés, il existe plusieurs types de lecture : la lecture globale, la lecture sélective, la lecture intégrale, la lecture critique, etc. D'après Moirand (1990), l'enseignement du FI suit plusieurs niveaux de **lecture globale**. Celle-ci permet, d'abord, d'émettre des hypothèses et de repérer les inférences grâce aux activités mentales d'observation et de comparaison. Elle permet ensuite d'identifier les points principaux qui ne sont pas définis d'une façon catégorique mais varient selon l'objectif de la lecture. La différence entre les apprenants qui ne cherchent pas les mêmes points dans le texte est prise en considération. Dans ce sens, l'enseignant les aide à exprimer ce qu'ils cherchent. Ceci les amène à la **lecture sélective** liée certainement à l'objectif de l'apprenant.

En ce qui concerne la **lecture intégrale**, elle s'intéresse à la compréhension de la micro-linguistique, les éléments de cohésion et le repérage énonciatif (auteur, lieu et moment de l'énonciation, destinataire, etc.).

En lisant un texte, la pédagogie du FI permet à l'apprenant de lire de façon autonome tout en développant son esprit critique. Ceci pour qu'il soit capable de mieux effectuer une **lecture critique** en établissant un rapport permanent entre ses connaissances préalables et les nouvelles idées suscitées par le texte.

Néanmoins, le FI reste incapable de répondre à tous les besoins des apprenants qui ont souvent besoin de travailler l'expression et la compréhension orales également. Or, le FI se concentre uniquement sur l'écrit. Ce qui le rend incapable de développer les compétences communicatives orales. Cependant, de nombreux domaines exigent que les professionnels puissent interagir avec un public, comme l'hôtellerie, la restauration, les entreprises, le tourisme, les relations internationales, le journalisme, l'administration etc.

Malgré toutes ces critiques adressées au FI, il demeure un apport nouveau au FOS qui contribue à faciliter l'accès aux textes spécialisés pour des publics spécifiques et professionnels.

#### 4. LE FRANÇAIS FONCTIONNEL (FF)

Après le choc pétrolier, le monde a connu une crise économique ce qui a causé plusieurs changements (Lehmann, 1993) : plusieurs pays ont diminué les heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères, y compris le français, et le gouvernement français mène des restrictions budgétaires concernant la diffusion du français à l'étranger, etc. Ce qui explique le recul remarquable de l'enseignement du français au niveau mondial.

Face à ce recul, la Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCSST) a pris l'initiative de chercher de nouveaux publics susceptibles de redonner au français sa position privilégiée à l'étranger. Ils ont alors ciblé à la fois les scientifiques, les techniciens et les professionnels. Dans ce sens, l'appellation Français Fonctionnel FF est apparue en 1974 notamment dans les textes officiels et les milieux didactiques. Par exemple, en 1975, le CREDIF organise un séminaire intitulé : « Session de formation sur le français fonctionnel ».

Le FF est basé sur une approche fonctionnelle d'enseignement du français, la prise en compte de la diversité des publics, de leurs besoins ainsi que la définition d'objectifs en fonction de ces besoins, comme étape préalable à l'élaboration de tout programme d'enseignement débouchant sur l'évaluation. Il s'intéresse à la diversité des publics visés. Rappelons par exemple la méthode du *Français scientifique et technique* qui ne prend pas en compte les besoins langagiers spécialisés des apprenants. Dans ce sens, le FF est à l'origine du concept de besoin utilisé aujourd'hui dans beaucoup de contextes : besoins d'apprentissage, besoins langagiers, etc.

Vers la fin des années soixante-dix, le FF a connu un recul dû aux restrictions budgétaires liées au deuxième choc pétrolier, qui étaient à l'origine de la suppression de plusieurs postes d'enseignants de français à l'étranger. Nous constatons que le rôle des responsables politiques a une grande influence sur la diffusion du français fonctionnel. Néanmoins et même s'il ne s'intéresse pas aux réalités culturelles des pays, il a rempli sa mission en prenant en compte la diversité des publics (leurs besoins et leurs objectifs), implantant de nouvelles techniques pour l'élaboration des contenus, etc.

#### 5. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (FOS)

À partir des années 1990, le FOS émerge comme une approche pédagogique novatrice, inspirée directement de l'expression anglaise « *English for Specific Purposes* » (ESP). Alors que le terme fonctionnel dominait précédemment, le concept de FOS s'impose progressivement dans les milieux didactiques pour désigner un enseignement orienté vers des besoins spécifiques. Dans ce contexte, le FOS, une composante du FLE s'adresse principalement à des adultes non francophones dont l'objectif n'est pas tant d'apprendre la langue française pour elle-même, mais plutôt d'accéder à des informations communiquées en français dans un cadre précis. Cette approche répond donc à une double exigence : faciliter l'acquisition de compétences linguistiques

et permettre leur mise en œuvre dans des contextes ciblés, qu'ils soient professionnels ou académiques.

Le FOS se distingue par son orientation pratique et utilitaire. Cuq (2003) souligne que son développement est né de la nécessité d'adapter l'enseignement du FLE à des apprenants adultes souhaitant maîtriser ou perfectionner des compétences spécifiques pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Cette perspective met en lumière l'importance de définir les besoins des apprenants en fonction de leur domaine d'activité ou de leurs objectifs particuliers. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances linguistiques générales, mais de proposer une formation sur mesure, adaptée aux exigences concrètes de la communication dans des secteurs variés tels que le commerce, la santé, le tourisme ou encore l'ingénierie.

Pour structurer un cours de FOS efficace, il est impératif de réaliser un travail préliminaire de recensement des situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés. Cela inclut l'analyse du lexique spécifique, des structures syntaxiques récurrentes et des expressions caractéristiques utilisées dans le contexte ciblé. Cette démarche nécessite également une compréhension approfondie des attentes des apprenants, qui peuvent varier selon leur milieu professionnel ou académique. En cela, l'enseignement du FOS repose sur une méthodologie rigoureuse, alliant phase de collecte et d'analyse des données, et conception de programmes adaptés aux besoins spécifiques de chaque public.

Cette approche s'inscrit dans une vision pragmatique et contextualisée de l'apprentissage des langues. Le FOS ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais vise également leur transfert dans des situations réelles. Il joue ainsi un rôle clé dans la préparation des apprenants à intégrer des environnements professionnels ou académiques francophones, tout en répondant aux exigences croissantes de mondialisation et de mobilité internationale.

### **5.1. La demande de la formation**

Selon Mangiante et Parpette (2004), il existe deux types de formations en FOS. Le premier type correspond à une demande explicite, répondant à des besoins spécifiques, déterminée par un contexte et un public précis. Cette demande est généralement formulée par un organisme, un institut, un gouvernement ou même un État. C'est le cas de notre étude, qui porte sur la demande émise par le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres, visant à élaborer un cours de langue pour les étudiants scientifiques au lycée. Cette demande peut également provenir des apprenants eux-mêmes, qu'il s'agisse de non-francophones venus poursuivre leurs études en France ou d'étudiants souhaitant continuer leur parcours académique dans leur pays d'origine, mais en français. Notre étude s'inscrit précisément dans cette approche de l'enseignement du FOS.

Le second type de formation en FOS concerne des offres sans demande explicite, proposées par des instituts, des centres de langues ou des structures privées. Ces offres sont conçues en réponse à une demande sociale implicite et s'adressent à un public plus large et diversifié. Elles visent des apprenants qui souhaitent acquérir des compétences en français pour évoluer dans leur domaine de spécialité.

## **5.2. L'analyse des besoins**

Deux paramètres caractérisent l'élaboration d'un programme de FOS ; premièrement la précision de l'objectif à atteindre et deuxièmement l'urgence de cet objectif.

Cela signifie que la première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. (Mangiante, Parpette, 2004, p. 22).

Afin de concevoir un programme dans un cours de FOS, il est nécessaire de lister avec une grande précision les différentes situations de communication auxquelles l'apprenant sera confronté, dans le but de relever une partie des savoir-faire langagiers et méthodologiques que l'apprenant doit acquérir. Pour ce faire, le concepteur devra obligatoirement étudier le terrain dans lequel l'apprenant travaille ou étudie.

## **5.3. La collecte et l'analyse des données**

La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. C'est celle qui conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas, a priori, et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin. (Mangiante, Parpette, 2004, p. 46).

La phase de collecte des données commence par la recherche d'informations. En effet, pour qu'un enseignant-concepteur puisse élaborer des programmes de FOS, il doit disposer d'informations sur les domaines auxquels il sera confronté et qui lui sont tout à fait inconnus. La phase de collecte des données lui permet de s'informer sur le domaine à traiter. La spécialisation reste l'un de ses plus gros problèmes. Dans ce sens, il faut qu'il entreprenne une enquête de terrain afin de découvrir les différentes activités liées à ce domaine, mais

surtout pour répertorier les multiples situations de communication. Ces informations ou « données » sont en réalité, les enregistrements audio et vidéo, les transcriptions et les notes d'interactions et de discours authentiques collectés dans des milieux réels dans lesquels les apprenants devront évoluer.

Le déplacement vers le terrain est essentiel : l'enseignant-concepteur doit effectuer des stages, prendre des rendez-vous avec des spécialistes des domaines pour les interviewer ou leur administrer des questionnaires, et assister à des cours afin d'apprendre de nouveaux termes et de découvrir le technolecte propre au domaine. Cependant, s'il n'y a pas une possibilité de se déplacer pour s'informer sur le terrain, les différentes ressources pédagogiques disponibles sur Internet peuvent constituer une aide, mais ce travail ne peut bien évidemment pas égaler celui effectué sur le terrain.

Mangiante et Parpette (2004) ajoutent une seconde fonction à cette phase : la constitution de supports pédagogiques et les classés selon deux usages que Haidar (2012) nomme « documents authentiques » et « documents préfabriqués ».

Les données peuvent être traitées, modifiées, pour être rendues plus compréhensibles. C'est le cas lorsque les discours sont complexes et qu'il est nécessaire de les simplifier pour les adapter au niveau du public ou pour construire une progression. (Mangiante et Parpette, 2004, p. 53).

#### **5.4. L'élaboration didactique**

« Si la manière dont les choses se déroulent dans la classe n'est pas solidement pensée, tout ce qui précède perd une grande partie de son utilité. » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 79). Cette citation résume l'essentiel. La réflexion sur la construction des activités de classe est la phase finale qui garantit la réussite du projet tout entier et comporte deux éléments, à savoir le contenu et la manière de l'enseigner. En ce qui concerne le contenu, il sera choisi sans difficulté si la phase de la collecte des données s'est déroulée dans de bonnes conditions. Quant à la deuxième condition, elle nécessite une réflexion en fonction du public, de ses besoins et de la nature du contenu à enseigner.

### **CONCLUSION**

Les évolutions du Français sur Objectif Spécifique (FOS) sont intimement liées aux bouleversements politiques, économiques et sociaux, qui déterminent de nouveaux besoins linguistiques. Historiquement, des événements majeurs ont impulsé la création de types spécifiques de FOS. Par exemple, le français militaire, apparu dans les années 1920, répondait à des exigences de communication stratégique et opérationnelle dans le cadre de la coopération militaire internationale et de la formation des officiers étrangers. De même, le français fonctionnel a émergé à la suite du choc pétrolier et de la crise économique des années 1970, période où les pays producteurs de pétrole

cherchaient à renforcer leurs liens économiques et culturels avec la France, ce qui a nécessité une formation linguistique adaptée aux échanges commerciaux et techniques.

Cependant, le développement du FOS ne se limite pas à la France. À l'étranger, il a souvent pris des formes spécifiques répondant aux besoins locaux. C'est le cas notamment en Amérique latine où le Français Instrumental (FI) a été conçu pour répondre aux besoins des étudiants et des professionnels évoluant dans des domaines académiques ou techniques spécifiques et souhaitant nécessitant maîtriser le français. Ce modèle, adapté aux réalités du continent, s'est développé indépendamment des cadres de recherche établis en France, démontrant la flexibilité et la diversité du FOS. Ces approches témoignent d'une capacité d'adaptation du FOS à des contextes variés, tout en répondant à des exigences locales précises.

Aujourd'hui, le FOS connaît une nouvelle phase de transformation dictée par l'évolution des marchés et des besoins professionnels. Face à la mondialisation et à l'intensification des échanges internationaux, les demandes croissantes du monde du travail influencent directement les orientations du FOS. De nombreux secteurs tels que le commerce, la médecine, l'ingénierie ou encore le tourisme exigent une maîtrise spécifique de la langue française, donnant ainsi naissance au français langue professionnelle. Ce nouveau type de FOS met l'accent sur des compétences opérationnelles directement applicables dans des environnements professionnels, et son développement reflète les exigences de mobilité et de compétitivité économique.

En conclusion, le FOS ne cesse d'évoluer, porté par les transformations sociopolitiques et économiques, ainsi que par les besoins locaux et globaux. Que ce soit en France ou à l'étranger, il demeure une réponse pragmatique et essentielle aux exigences linguistiques spécifiques des apprenants, affirmant ainsi son rôle incontournable dans le paysage de l'enseignement du français.

## RÉFÉRENCES

Commission militaire. (1952). *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français*. Charles-Lavauzelle et Cie, Éditeurs. Édition, n° 2.

Commission militaire. (1927). *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Charles-Lavauzelle et Cie, Éditeurs militaires.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Les éditions Presses Universitaires de Grenoble.

Gaultier, M.-T. & Masselin, J. (1973). L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers. *Langue Française*, 17, 112-123.

Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière « Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers »*. [Thèse de doctorat]. Université Rennes 2 ; Université Ibn Tofail.

Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le français dans le monde / Recherche et applications*, 35, *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, 8-24.

Kahn, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. *Le français dans le monde / Recherche et applications*, numéro spécial, J.-C., Beacco & D., Lehmann. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, 97-103.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, éd. Hachette Français Langue Étrangère.

Moirand, S. (1990). Décrire des discours produits dans des situations professionnelles. *Le français dans le monde / Recherche et applications*, numéro spécial, J.-C., Beacco & D., Lehmann. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, p. 52-62.