

Samira Merzouk  
Département de français  
Faculté des Lettres et des Langues  
Université de Sétif

## FOS : Etat des lieux et perspectives didactiques

**Résumé :** Le Français sur Objectifs spécifiques (FOS) a évolué à travers le temps de par ses appellations et ses méthodologies. Il se stabilise enfin avec cette appellation FOS et sa démarche pour aboutir à un programme passe inéluctablement par cinq étapes. Etapes que nous avons suivies tout au long de notre recherche pour aboutir à quelques propositions d'activités destinées à un public bien spécifique : les étudiants de première année de la filière « techniques bancaires » du Centre de Formation Continue de Sétif. Nous avons ainsi essayé, à travers cet article, de résumer comment le FOS a vu le jour et de décrire son évolution, d'expliquer les différentes étapes par lesquelles tout concepteur doit passer pour mener à bien son enquête et enfin de partager notre propre expérience sur le terrain avec notre public.

**Mots clés :** français sur objectifs spécifiques, besoins, méthodologies, programme.

**Abstract:** French for specific purposes (FSP) has been evolved throughout the time with different appellations and methodologies. More recently, it is well known as "FOS" with its crucial role to design courses passing through five main steps. The latter has been described throughout our research in order to suggest some activities and tasks assigned for specific audience: first year students majored in "banking technology" in the Continuing Training Center of Sétif. Throughout our article, we have also tried to resume the emergence and the evolution of FOS, explain the different main steps, and finally to share our own experience with the audience.

**Key words:** French for specific purposes, needs, methodologies, syllabus.

### الملخص

لقد عرفت اللغة الفرنسية ذات الأهداف الخاصة تطورا كبيرا عبر الزمن من حيث التسميات المتداولة و من حيث المنهجيات المعتمدة، لتستقر في النهاية على التسمية المذكورة سالفا أي (فوس) و التي تركز على خمس مراحل أساسية في وضعها لبرنامج يتلاءم و خصوصيات هذا النوع من اللغة الفرنسية. و لا يفوتنا التذكير بأن عملنا ارتكز على جميع هذه المراحل بغية الوصول إلى صياغة بعض المقترحات التعليمية الناجعة الموجهة خصيصا للسنوات الأولى في جامعة التكوين المتواصل بسطيف شعبة «تقنيات بنكية من خلال هذا المقال حاولنا الإلمام أو لا بنشأة و تطور اللغة الفرنسية ذات الأهداف الخاصة. ثم انتقلنا إلى شرح و تفصيل المراحل الأساسية التي تدخل ضمن طرح برنامج ثري و فعال. و عرضنا أخيرا تجربتنا الخاصة في هذا المجال لعل أن نجد لها إثراء في المستقبل.

### الكلمات المفتاحية

اللغة الفرنسية ذات الأهداف الخاصة - الاحتياجات - البرنامج - المنهجيات

Nous évoluons dans une époque où notre vaste planète est devenue un petit espace de communication généré par la mondialisation. Le monde est en effervescence, de par les échanges amicaux via le net, et plus particulièrement commerciaux d'autre part. C'est ainsi qu'un trait d'union entre les deux parties s'impose (entre l'émetteur et le récepteur ou serait-il plus judicieux de dire : entre les interlocuteurs) : un code commun qui n'est autre que la langue, dans la plupart des situations. Cette langue qualifiée de véhiculaire permet la fluidité des échanges amicaux mais surtout professionnels.

C'est ainsi que nous constatons l'hégémonie de l'anglais au niveau mondial, cependant le français demeure présent, particulièrement en Algérie où il est langue de communication quotidienne mais surtout langue de transmission des savoirs dans certaines filières scientifiques et techniques telles : médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, informatique, mathématiques, etc., mais également au sein des entreprises où il est l'outil de travail.

Par conséquent, chaque domaine ou chaque spécialité utilise des termes qui lui sont propres. Il ne suffit pas de savoir magner la langue française en général pour pouvoir

prétendre étudier une filière ou exercer avec aisance un travail exigeant certaines compétences en français, puisque dans ces situations, l'étudiant ou l'employé a besoin d'un français spécifique à sa branche. Ce type de français est nommé "Français de spécialité" ou connu plus récemment sous l'appellation "Français sur objectifs spécifiques" (F.O.S.).

Cependant, il est utile de rappeler que les dénominations pour ce type de français qui n'est pas général sont nombreuses et nous pourrions même nous perdre dans cette « *jungle d'appellations*<sup>1</sup> » (MOURLHON-DALLIES, 2006 : p. 25). Elles ont évolué à travers le temps avec les différentes méthodes, les différents publics, mais également avec les différents moments de l'évolution politique et économique, etc.

Alors, comment le français de spécialité a-t-il vu le jour ? Quelles sont ses origines ? Comment a-t-il évolué à travers le temps ? Avec quels apports a-t-il enrichi la didactique du FLE ? Comment arrive-t-on à élaborer des activités en français langue de spécialité ?

Ce qu'on nomme communément langue de spécialité englobe plusieurs appellations et son origine est lointaine, le principe remonterait au moyen âge. En effet, à cette époque, la France jouissait d'un grand prestige économique et culturel et se voyait être, de par son emplacement géostratégique, le carrefour d'échanges commerciaux au sein de l'Europe. De ce fait, tous les marchands et négociants, étant obligé de passer par là, devaient, par nécessité, apprendre la langue française, ou du moins les termes dont ils avaient besoin, pour pouvoir communiquer lors des échanges commerciaux.

Pour satisfaire les besoins d'une certaine catégorie de la société, certains ouvrages, que les spécialistes qualifient de spécialité, ont vu le jour. Nous pouvons en citer quelques uns : le manuel de Claude de Sainliens (alias Holyband) *The French Schoole-maister* (1565), ainsi que le plus connu de tous, *The French Littleton* (1576), qui est destiné à un public bien déterminé : les commerçants.

Nous poursuivrons notre historique en avançant un peu plus loin dans le temps, c'est au début du XIXe siècle et du siècle dernier que nous recenserons, suivant cet ordre, d'autres manuels relevant du « français de spécialité » traitant respectivement du domaine juridique et militaire.

En effet, le *Code civil* de 1804 dit *Code Napoléon* est exploité pour enseigner le « français du droit » dans les pays du pourtour méditerranéen. Quand au second domaine, il s'agit d'un manuel destiné aux soldats indigènes pour faciliter la compréhension des ordres émis par les supérieurs français, intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* qui fut édité en 1927 puis réédité en 1952. Ce manuel est considéré par LEHMANN comme l'ancêtre du « français fondamental » car il contenait un inventaire lexical de huit cents mots et expressions. Il s'inscrit dans le cadre de la méthodologie directe.

C'est vers les années soixante, que nous trouverons enfin les premières réponses construites quant à un public spécifique, et ce pour des raisons politique et économique. Tout d'abord, il y a eu « le français scientifique et technique » qui visait à promouvoir la langue française, qui perdait du terrain face à l'anglais et à l'allemand, via un nouveau public scientifique qui devait y avoir recours, « *telle quelle, elle (l'expression) ne renvoie à aucune méthodologie particulière*<sup>2</sup> » (LEHMANN, 1993 : p. 41).

Ensuite, c'est dans la même décennie (1963-1973) que l'expression « français de spécialité » fait son apparition. Elle sera complémentaire à la précédente, cependant elle est plus aboutie et s'inscrit dans la méthodologie SGAV. Elle s'inspire du « français fondamental », et sur ses mêmes principes (inventaire lexical) donnera naissance au VGOS (Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique), au VIEA (Vocabulaire d'Initiation aux Etudes Agronomiques) et au VGOM (Vocabulaire Général d'Orientation Médicale). A cette époque, les budgets octroyés étaient abondants, par conséquent les formations étaient longues, les cours se faisaient en différentes étapes : les deux premiers niveaux étaient consacrés à la

langue usuelle (basé sur « le français fondamental 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés), le troisième au VGOS et quant au dernier, il était consacré à la langue de spécialité.

C'est dans les années soixante-dix que « le français instrumental » voit le jour hors de l'hexagone, en Amérique Latine. Il a mis l'accent sur la lecture des textes de spécialité car sa préoccupation majeure était de faciliter l'accès aux étudiants étrangers à la documentation en langue française. Il lui a été reproché de s'être uniquement focalisé sur la compréhension de l'écrit et d'avoir négligé tout ce qui était relatif à la compétence orale. Il se focalisait donc sur les contenus sans prendre en considération les besoins réels des apprenants. Cependant, il faut dire que « le français instrumental » a contribué au développement de la réflexion sur la manière d'aborder les documents écrits et a été bénéfique pour la didactique du FLE car il a mis en exergue la technique de l'approche globale des textes.

Par la suite, en 1974, naquit « le français fonctionnel » à la suite de la crise économique dû au choc pétrolier qui a fortement induit à restreindre les budgets consacrés à la promotion du français de par le monde. C'est ainsi que le Ministère des affaires étrangères français a cherché le moyen de diffuser la langue en ciblant un public, le plus large possible, littéraire mais également scientifique, et ceci en offrant des bourses de stage à l'élite des pays étrangers qui contribuera, une fois de retour dans son pays, à propager, indirectement, la langue française, car les personnes bénéficiaires de ces stages étaient majoritairement des enseignants universitaires. C'est ainsi que ces derniers seront amenés à promulguer des cours à un nombre important d'étudiants, et donc de transmettre ce qu'ils ont appris.

Le « français fonctionnel » perdure jusqu'aux années quatre-vingts et a marqué un changement méthodologique en rejetant les principes de la méthodologie SGAV (inventaires lexicaux à l'image du VGOS, centration sur les contenus, cursus longs, etc.), en mettant l'accent sur la primauté des besoins des apprenants, l'aspect communicatif de la langue, l'analyse de situations de communication authentiques et ainsi sur la centration sur l'apprenant. Nous assistons donc à un revirement méthodologique de l'enseignement du français qui a conduit à remettre en question « le français fonctionnel » de par sa spécificité de la prise en charge d'un public bien délimité, illustré par cette célèbre citation de Louis PORCHER : « *En fait, il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français* <sup>3</sup> » (PORCHER, 1976 : p. 68).

Le succès du « français fonctionnel » a donc conduit à sa propre décadence comme le note si bien LEHMANN : « *son dépérissement était donc la condition paradoxale, en même temps que le signe, de sa réussite*<sup>4</sup> » (LEHMANN, 1993 : p.76), c'est ainsi que les didacticiens se sont désintéressés du français de spécialité pour se préoccuper de cet apport méthodologique qui n'a pas été vain dans la mise en place de l'approche communicative.

Quelques années plus tard, c'est-à-dire vers les années quatre-vingt-dix, nous assistons à un retour en force de ce qu'on nomme le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques). L'expression a été traduite de l'anglais "English for Special/Specific purposes" (ESP) et marquera une certaine stabilité théorique. En effet, c'est la seule entrée que nous retrouvons dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean-Pierre CUQ (2003), ce qui dénote un véritable équilibre dans son domaine, qu'on nomme généralement « français de spécialité ». Voici la définition qui y figure :

*Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E. à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.*

*Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique.* <sup>5</sup> (CUQ (dir.), 2003 : pp. 109-110)

Le FOS se caractérise donc par sa volonté de répondre aux besoins spécifiques de chacun : il fait du « sur mesure », ainsi les formations prendront en charge des apprenants

ayant pour spécialité un domaine où ils doivent avoir recours au français comme outil d'étude ou de travail. Le public auquel elles sont destinées n'est pas spécialiste en langue française et doivent par conséquent filtrés uniquement les savoirs dont celui-ci a besoin, un tri minutieux dans cette langue très riche s'impose car la formation est limitée dans le temps. Il faudrait également signaler, que contrairement à ses prédécesseurs, le FOS prend en considération un point non négligeable lors de sa conception des programmes : l'aspect culturel.

Celui-ci a un tel succès qu'il se voit submergé de demandes multiples et variées suite à la diversification des domaines professionnels, c'est ainsi que du FOS naît le FLP (Français langue professionnel) pour prendre en charge tous les besoins relatifs au monde professionnel et désengorger, en quelque sorte, les demandes en FOS qui se limiteront à ce qui est relatif à l'académique.

C'est donc au début des années 2000 que le FLP voit le jour pour répondre à une catégorie de personnes devant apprendre le français pour pouvoir exercer convenablement leur métier : cela concerne les migrants, pour qui le français est une langue étrangère, mais également les natifs, c'est-à-dire des gens pour qui le français est la langue maternelle. Pour ces derniers, cela peut paraître étrange qu'ils aient besoin d'une formation pour apprendre leur propre langue, il faut cependant signaler que cela concerne principalement une certaine catégorie qui n'a pas été très loin dans ses études et qui souffre particulièrement à l'écrit. Cette carence conduit à des malentendus sur le lieu de travail : incompréhension des normes de sécurité, des procédures administratives, etc. Ou bien cela peut concerner une autre catégorie, très qualifiée celle-là, qui a besoin d'apprendre un français très pointu relatif à sa spécialité, pour pouvoir percer et exercer son métier.

C'est ainsi que le FLP prend en charge toutes les catégories d'apprenants en français (FLE, FLS ou FLM), des personnes très ou peu qualifiées, et a pour but de munir ces derniers des compétences nécessaires à l'exercice de leur fonction.

Un nouveau né pointe le bout de son nez juste après son aîné le FLP, le FOU. Le Français sur Objectifs Universitaires se charge d'un autre type précis de public : les universitaires qui suivent des cours en langue française, que ce soit dans leur pays d'origine ou à l'étranger, notamment en France.

Dans la seconde optique, une formation de FOU se préoccupe, outre la formation linguistique, de l'adaptation des étudiants dans le pays d'accueil en prenant en charge les dimensions méthodologique et culturelle. En effet, l'étudiant se verra préparer sur tous les plans pour pouvoir suivre sereinement ses études : apprendre la langue française, outil indispensable pour comprendre ses cours ; le fonctionnement et la manière de travailler des universités françaises ; et enfin tout ce qui sera relatif à la vie universitaire et même à l'environnement extérieur de celle-ci. Cette formation peut être suivie avant ou bien dès l'arrivée de l'étudiant en France : dans le premier cas, elle est dite « formation en distanciel » (via le net) et dans le second « formation en présentiel » (sur place).

Par ailleurs, comme il a été signalé précédemment, le FOU peut prendre en charge des étudiants au sein de leur propre pays mais qui sont destinés à suivre leurs études supérieures en français alors qu'ils ont suivi toute leur scolarité avec la langue officiel du pays. Par conséquent, suivre des cours à l'université marque une rupture avec les anciennes habitudes et nécessite une formation linguistique pour marquer cette transition tout en douceur et être prêt à affronter ce monde encore inconnu.

C'est ainsi que du tronc FOS se sont ramifiées deux branches : le FLP puis le FOU qui ciblent chacun, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, un type particulier d'apprenants. Par conséquent, l'élaboration du plan de formation de ces derniers rejoint quasiment la même démarche adoptée par leur « géniteur » le FOS, démarche préconisée par MANGIANTE et PARPETTE<sup>6</sup> dont nous allons développer le déroulement ci-dessous.

## **FOS : UNE DEMARCHE EN CINQ ETAPES**

Pour élaborer un programme de FOS, tout concepteur doit suivre un itinéraire assez long et contraignant. C'est ainsi que Mangiante et Parpette proposent la démarche à suivre, adaptable aux différentes situations auxquelles sera confronté le concepteur, en passant inéluctablement par cinq étapes cruciales.

### **La demande de formation**

La demande d'un programme de FOS peut découler de deux situations distinctes : d'une part, elle peut émaner d'un organisme, d'une entreprise, d'une institution privée ou universitaire, etc.; d'autre part, et à l'opposé, elle peut être une offre (que propose un centre de formation en langue ou celle d'un concepteur).

Une fois la demande de formation formulée, le public désigné, les objectifs déterminés et clarifiés, la durée et les horaires précisés ainsi que toutes les conditions de travail exposées, l'enseignant-concepteur passera à la deuxième étape.

### **L'analyse des besoins**

Une fois la demande de formation formulée (demande officielle d'un organisme ou initiative personnelle du concepteur), une enquête longue et laborieuse commence. Le second pas consiste à recenser les besoins et les attentes du public cible, en essayant de délimiter les situations de communication auxquelles il sera confronté et de déduire donc les compétences à acquérir pour pouvoir les affronter. Cette étape s'étalera tout au long de la recherche car les éléments récoltés par le concepteur ne sont que les prémisses de son enquête et ce n'est qu'en avançant davantage dans ses recherches (étapes suivantes) qu'il pourra enfin conclure.

### **La collecte des données**

Cette étape vient compléter la précédente, le concepteur a une idée plus précise sur le domaine d'investigation de son public et va chercher des données authentiques auprès des acteurs du domaine en question. Il doit récolter des discours, des documents, etc., qui viendront étayer les informations récoltées précédemment, voire les compléter ou les modifier, et par conséquent continuer à bien cibler les situations de communication qui lui serviront de base pour l'élaboration des cours.

### **L'analyse des données**

Après ces investigations sur le terrain, vient le moment d'analyser toutes ces données recueillies car le concepteur n'est pas un spécialiste du domaine en question quel qu'il soit et doit alors procéder à la didactisation des documents authentiques car ils ne peuvent pas servir tel quel pour les cours. En effet, ils « *sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs formes.* »<sup>7</sup> (MANGIANTE et PARPETTE, 2004 : p. 8).

### **L'élaboration des activités**

Enfin l'ultime étape, celle où le concepteur a toutes les cartes en mains pour la mise en place du programme qui répondra aux besoins et aux attentes de son public. Désormais les

besoins sont bien déterminés, l'enquête de terrain terminée, les données récoltées analysées, les situations de communication ciblées, l'élaboration d'activités pédagogiques peut donc commencer.

Voici donc les différentes étapes que nous avons suivies tout au long de notre recherche. Recherche qui a germé à partir d'un banal échange d'expérience entre collègue. En effet, notre initiative de travailler sur le FOS est partie d'un simple constat en discutant avec des enseignants chargés de prodiguer des cours de français à des étudiants d'une filière relevant d'un domaine de spécialité bien précis. Ces derniers se plaignaient d'avoir énormément de difficultés à mener à bien leur tâche vu le manque d'encadrement et l'inexistence d'un quelconque programme ou canevas.

C'est ainsi que l'idée de mener une enquête de terrain qui aboutirait à des propositions de quelques pistes qui pourraient leur venir en aide nous est venue.

## **DESCRIPTION DU PUBLIC CIBLE**

Notre public se compose d'étudiants inscrits en première année de la filière « techniques bancaires » au Centre de Formation Continue (UFC) de Sétif. Public qui compte 150 personnes, assez équilibré entre femme et homme âgés de 20 à 40 ans et même un peu plus pour une petite minorité d'entre eux.

Comme ces étudiants sont inscrits à ce qu'on appelle « les cours du soir », la majorité occupe déjà un emploi, des professions très variées, cela va de policier, étudiant suivant une autre filière à l'université, employé de banque, avocat à commerçant. A travers cette nouvelle formation, ils espèrent améliorer leur situation professionnelle avec un diplôme de plus en poche.

## **ENQUETE DE TERRAIN**

Nous allons à présent résumer les différentes étapes de notre expérience et les méthodes d'investigation mise en œuvre pour arriver aux résultats que nous avons obtenus.

Tout d'abord, nous avons commencer par interroger les enseignants chargés du module de français afin de bien cerner la nature des cours qu'ils prodiguaient, pour voir quels seraient les besoins de leurs étudiants, pour connaître les objectifs assignés par l'administration, etc. Par la suite, nous avons formulé une demande qui a été reçue par la positive et c'est ainsi que nous avons pu assister à quelques cours pour nous faire une idée sur le niveau des étudiants, essayer de détecter leurs points forts et leurs points faibles.

Après ces premières investigations, il s'est avéré que les objectifs formulés par le service administratif relevaient d'un français général, tous les points à traiter étaient relatifs à la grammaire française. Les enseignants ont déclaré qu'ils essayaient malgré tout de toucher quelque peu au domaine de spécialité des étudiants, notamment les banques. Effectivement, le thème des banques est traité durant les cours, l'effort des enseignants est indéniable, cependant nous avons constaté que cela relevaient beaucoup plus de la théorie que de la pratique. Par ailleurs, même si l'apport théorique est indispensable pour asseoir une bonne compréhension de la terminologie des services bancaires auprès de notre public, il a néanmoins besoin d'activités pratiques, c'est grâce à cela qu'il pourra se projeter dans l'avenir professionnel qui l'attend.

Une fois que nous avons eu une idée sur le contenu des cours proposés par les enseignants, nous sommes passées à l'étape suivante : recenser les besoins et les attentes de nos étudiants. Via des questionnaires auxquels ils ont été soumis, nous avons pu déterminer leurs besoins spécifiques ainsi que ce qu'ils attendaient réellement du cours de français. Après

analyse bien sûr, nous avons essayé de faire ressortir les besoins majeurs en croisant les données recueillies à partir des questionnaires et lors des entretiens avec les enseignants. Ainsi, les deux parties concernées s'accordent sur le fait que les lacunes dont ils souffraient relevaient de la compétence de l'écrit : que ce soit au niveau de la compréhension ou de la production.

Ensuite, nous avons poursuivi notre enquête au sein du monde professionnel, c'est-à-dire au cœur des banques, pour voir quels sont les tâches que nos étudiants seront susceptibles d'exécuter en exerçant leur métier. Notre objectif était bien évidemment de cibler les différentes situations de communication qu'ils devraient affronter. Nous nous sommes rendus dans différentes banques (étatiques et privées) où nous avons été reçus par le directeur adjoint de chacune d'elles et où nos questions ont trouvé tout l'écho escompté. Dès à présent, nous avons toutes les cartes en mains pour délimiter avec précision tous les besoins des étudiants.

En effet, comme ces derniers allaient exercer dans leur propre pays, la dimension de l'oral et l'aspect culturel ne ressortaient pas au premier plan puisque ils allaient communiquer avec leur langue maternelle et qu'il n'y aura pas de choc des cultures. Cela nous a permis de conclure en croisant les résultats obtenus au sein du monde professionnel avec les résultats précédents et de nous consacrer enfin à la compétence de l'écrit.

D'une part, cette enquête nous a permis de délimiter clairement les besoins des étudiants, d'autre part, cela nous a également permis de récolter des documents authentiques (documents que seront amenés à manipuler nos futurs diplômés), documents qui seront exploiter lors de l'élaboration des cours. Après les avoir triés et analysés, nous avons pu passer à la confection de quelques activités qui pourraient orienter quelque peu les enseignants chargés du module.

En conclusion, nous dirons que l'enseignement/apprentissage du FOS en Algérie n'est qu'à ses débuts et nous espérons que notre étude le fera promouvoir. Il est clair que l'élaboration d'activités pour un public de FOS nécessite beaucoup d'efforts et d'engagement de la part de l'enseignant, cela n'est pas chose aisée pour un « simple » enseignant de FLE, qui de plus n'a pas été formé pour affronter ce genre de public de spécialité, d'assurer des cours d'une spécialité qui lui est étrangère, d'autant plus que chaque public est unique et donc a des besoins bien spécifiques à lui. Par conséquent, même s'il y a déjà un programme préétabli pour tel ou tel spécialité, l'enseignant reste seul maître à bord et c'est à lui que revient la lourde tâche de juger de l'adéquation des contenus proposés par rapport aux besoins de ses apprenants et de les adapter en conséquence. En effet, c'est la personne la mieux placée car il connaît les stratégies d'apprentissage de ces derniers.

Il serait alors vraiment opportun de former les enseignants pour qu'ils puissent assurer ce genre de formation en ayant tous les outils en main pour mener à bien cette lourde tâche, qui est d'assurer des cours de français de spécialité.

---

## Notes

<sup>1</sup> F. MOURLHON-DALLIES, « Penser le français langue professionnelle », in *Le français dans le monde*, coll. recherches et applications, n° 346, juillet-août 2006, p. 25.

<sup>2</sup> D. LEHMANN, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, éd. Hachette, Paris, 1993, p. 41.

<sup>3</sup> L. PORCHER, « Monsieur Thibault et le bec Bunsen », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°23, 1976, p. 68.

<sup>4</sup> D. LEHMANN, op.cit, p.76.

<sup>5</sup> J-P. CUQ (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle/ Clé International, Paris, 2003, pp. 109-110.

---

<sup>6</sup> J-M. MANGIANTE et C. PARPETTE, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, éd. Hachette, Paris, 2004.

<sup>7</sup> J-M. MANGIANTE et C. PARPETTE, op.cit., p. 8.

## **Bibliographie**

BEACCO Jean-Claude et LEHMANN Denis (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Hachette, Coll. Recherches/Applications, Paris, 1990.

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

CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle/ Clé International, Paris, 2003.

LEHMANN Denis, *Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question*, Hachette, Paris, 1993.

MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris, 2004.

MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal, *Le français sur objectif universitaire*, PUG, Grenoble, 2011.

MOURLHON-DALLIES Florence, « Penser le français langue professionnelle », in *Le français dans le monde*, coll. recherches et applications, Clé international, juillet-août 2006, n° 346.

PORCHER Louis, « Monsieur Thibault et le bec Bunsen », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1976, n°23.