



HAL
open science

Le français dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) : quelles implications didactiques ?

Samatar Abdallah Doualeh

► To cite this version:

Samatar Abdallah Doualeh. Le français dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) : quelles implications didactiques ?. 2018, pp.28-35. <hal-05314340>

HAL Id: hal-05314340

<https://hal.science/hal-05314340v1>

Submitted on 14 Oct 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



2.3 Enseigner le français dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) : quelles implications didactiques ?

Par M. Samatar Abdallah Doualeh Conseiller pédagogique de français-CRIPEN

E Septembre 2016, entraient en vigueur les nouveaux programmes issus de la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (désormais ETFP). Après plusieurs mois d'intenses réflexions sur les changements à apporter au curriculum, et ce dans un cadre pluridisciplinaire d'échanges entre enseignants (mais aussi inspecteurs et conseillers) issus d'horizons divers, la discipline Français prenait un virage complet. Passer d'un français « généraliste » à un français dit de spécialité constituait un changement profond de paradigme et supposait certaines implications didactiques (et pédagogiques) nouvelles que nous évoquerons dans cet article.

A. D'un français généraliste à un français de spécialité : une révolution copernicienne ?

L'existant

Ce que l'on vise ici par « français généraliste » correspond en réalité à un enseignement presque exclusif de la littérature française, traversé ici et là par quelques rares « textes fonctionnels » (compte rendu, rapport de stage, lettre de motivation). Depuis la mise en place de l'enseignement technique au début des années 90, le français a toujours été enseigné, disons-le sans détour, comme une langue maternelle. Un rapide coup d'œil sur les anciens programmes suffit pour s'en convaincre : prédominance de l'écrit, métalangage grammatical conséquent, inexistence de travail spécifique sur l'oral, primauté accordée aux textes littéraires. D'ailleurs, certains genres étudiés pour leur spécificités littéraires (tels que le plaidoyer ou encore les genres épistolaire et autobiographique) étaient des objets d'étude communs aux lycées général et technique et ce, de la Seconde à la Terminale, avec très peu de variation en termes

de contenus selon les filières professionnelles.



Le pourquoi du changement.

Pourquoi avoir changé de programmes ? Compte tenu du profil du public visé (celui de l'ETFP), la réponse semble ainsi aller de soi, cela sans même évoquer l'inadéquation de l'ancien programme de français au regard des attentes de ce type de public. En effet, on ne rédige pas une lettre de motivation ou un compte rendu de réunion dans *la langue de Molière* (au sens strict de l'expression). Loin de nous l'idée de moquer la place de la littérature y compris quand elle est à destination de public relevant du domaine professionnel. En faire un usage exclusif en classe

de français est par contre un problème et peut même devenir une entrave à tout apprentissage : dans le cadre de l'ETFP, c'est non seulement un enseignement aux prétentions irréalistes mais cela fait perdre, comme ce fut le cas jusque-là, à la discipline tout intérêt aux yeux d'un public à vocation professionnelle. C'est même devenu par voie de conséquence source de démotivation pour beaucoup d'élèves des lycées techniques qui se sont toujours interrogés sur la pertinence de ce qu'ils apprenaient, attendu qu'ils se prédestinaient à des métiers souvent fort déconnectés du champ littéraire. Le changement s'imposait donc de lui-même. Le terrain l'exigeait. Il fallait **donner du sens** à la classe de français dans l'enseignement technique en modifiant profondément la nature même du français enseigné.



Le choix du français de spécialité (FSpé)

Pourquoi le français de spécialité ? Et d'ailleurs, qu'est-ce qu'un français de spécialité ? Répondre à cette deuxième question devrait nous mener par ricochet à la première dont elle est issue. Attelons-nous à la définir brièvement (et de manière forcément lacunaire dans cet article). Mais, d'abord, arrêtons-nous sur cette remarque pertinente de J.-M. Mangiante quant à l'appellation même du FSpé qui met davantage le

curseur sur la langue que sur l'usage qu'en font ses locuteurs : « *en effet, il convient de rappeler que ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. Ils produisent donc des discours spécialisés. Parler de français de spécialité ou français commercial ou scientifique relève donc d'un abus de langage.* » (2006 : 1, je souligne). Si nous adhérons entièrement à cette vision des choses, nous nous contenterons pourtant, afin de garder un langage commun, de l'expression de français de spécialité dans les lignes qui suivent, expression que l'usage (dans son sens sociolinguistique) impose de toutes les manières (que l'on s'y résigne ou pas !). L'intérêt, en didactique des langues, pour les publics à besoins spécifiques (ceux qui apprennent le français à des fins professionnelles) s'est manifesté dès la moitié du siècle dernier (vers les années 60). Les différentes réponses formulées ont pris à travers les décennies qui suivirent des formes assez variées avec un foisonnement conceptuel qui prête parfois à confusion pour des non-initiés : il a été successivement question du français de spécialité ou français scientifique et technique, du français instrumental, du français fonctionnel, du français sur objectifs spécifiques (FOS), du français langue professionnelle (FLP) et enfin du français sur objectif universitaire (FOU)¹. Il est intéressant de noter que dès son

¹ On ne pourra tous ici les définir. On peut néanmoins consulter avec profit le mémento que propose le site de la chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCI-Île de France) qui fait, définitions à l'appui, un « historique du français pour publics spécifiques ». Disponible ici : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-1_Historique.pdf Les trois premiers chapitres de l'ouvrage de Moulhron-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*



● Enseigner le français dans l'enseignement technique (suite)



apparition, le FSpé est immédiatement réduit à sa dimension lexicale. Parler la langue du travail, c'est, en effet, désigner des réalités rapidement repérables et nécessitant souvent l'usage d'une terminologie concrète. Pourtant, si « *de tous les traits qui caractérisent une langue de spécialité, le lexique est très certainement le plus spectaculaire* » (Vigner, G. ; Martin, A., 1976), pour sa très grande monosémie² notamment, on cherchera également les spécificités des langues de spécialité dans leur syntaxe : « *Parmi les caractéristiques syntaxiques mises en avant sont invoqués par exemple :*

- *la forte fréquence du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques/ techniques, qui aurait pour explication que : «En situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle.» (Vigner, Martin, 1976 : 32) ;*

- *le recours massif à la voix passive, qui trouverait sa justification dans les contraintes de présentation des faits dans le domaine technique : «On peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation.» (Vigner, Martin, 1976 : 37)) », (Richer, 2008 : 18-19). Au-delà de quelques régularités lexicales et syntaxiques qui ne sont pas, faut-il le rappeler,*

(2008, Didier) retracent également l'évolution historique du champ en question pour qui veut aller plus loin.

² Parce que possédant un « caractère univoque et monoréférentiel (qui) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre. » (*Idem* : 8), cité par Richer (2008) qui remet en cause d'ailleurs cette vision initiale de la langue de spécialité.

l'unique apanage des langues de spécialité (Richer, 2008), les contours du FSpé deviennent néanmoins plus nets quand celui-ci est opposé au français sur objectifs spécifiques (FOS) avec qui il partage certains traits communs. Ainsi, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) définit-il ces deux approches du français pour publics spécifiques de la manière suivante :

« - *la première [celle du FOS], celle qui peut être considérée comme la forme idéale, suppose l'élaboration d'un programme au cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction des besoins menée pour le public concerné. Cela implique que le public apprenant ait un objectif professionnel ou universitaire clair, et que l'on puisse définir précisément à quelle situation il doit être préparé ;*

- *la seconde [celle du FSpé], plus large, s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dument identifié mais s'attache globalement à une profession ou une discipline. Elle en recense la variété des situations de communication, les différents types de discours écrits et oraux qui y sont présents, et constitue à partir de cela un matériel pédagogique. Celui-ci joue le rôle d'une méthode de langue centrée sur une spécialité et couvrant un spectre assez large pour répondre aux attentes d'un public varié. »*

En conséquence, les deux démarches relèvent respectivement de ce que Mangiante et Parpette (2004) appellent une *logique de l'offre* (FSpé)

et une *logique de la demande* (FOS) : là où une institution donnée (école, centre de langue, alliance française, etc.) proposera un programme de français de spécialité embrassant le plus largement possible ladite spécialité (tourisme, hôtellerie, commerce, etc.) à toute personne intéressée qui pourra s'y inscrire, le programme de français sur objectifs spécifiques dépend, lui, essentiellement de la formulation des besoins **en amont** par un public professionnel donné. Le français de spécialité consiste dans ce sens en « **une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents métiers relevant de cette branche d'activité, c'est à dire aussi bien de l'hôtellerie que l'organisation des voyages ou encore les visites de patrimoine. Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie-restauration, les employés d'agences de voyages et les guides touristiques** » (Mangiante et Parpette, 2004 : 17). Le FSpé correspond de la sorte à une offre institutionnelle à différents professionnels appartenant à un même domaine professionnel. Le français sur objectifs spécifiques « **à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis** » (Ibid.). Le public relevant du FOS, en raison de ses besoins et de ses objectifs pointus, oriente, contrairement à celui du FSpé, l'action formative dans toutes ses étapes, depuis l'identification de la demande jusqu'à l'évaluation finale en passant par l'analyse des besoins, la collecte des données et la mise en place des contenus d'enseignement-apprentissage. Dans l'attente d'un programme de

français spécifique à chaque filière (ou métier)³ de l'ETFP qui relèverait du FOS (forme idéale vers laquelle tend tout enseignement de langue de spécialité), opter pour le FSpé, démarche consistant à approcher certains ensembles professionnels dans leur globalité moyennant des contenus didactiques qui regroupent les filières professionnelles de l'ETFP selon leurs affinités (baccalauréats commercial, tertiaire et industriel), c'est faire preuve d'un certain réalisme eu égard au contexte d'implémentation de cette réforme.

B. Une didactique du français, langue des disciplines techniques

La nécessaire analyse des besoins

Pour que l'objectif de répondre aux besoins des élèves de l'ETFP (centration sur l'apprenant oblige) ne soit pas qu'un vœu pieux sans concrétisation effective, la conception des nouveaux programmes impliquait une étude minutieuse des attentes de ces derniers et de leurs profils (linguistique, psychologique, socio-économique). En termes simples, il convenait de répondre à la question de savoir comment la discipline Français devait **accompagner** (le terme est à souligner à plus d'un titre) les disciplines dites techniques. Les réunions de travail interdisciplinaire faites au CRIPEN allaient dans cette direction. Inspecteurs et conseillers pédagogiques de français devaient lors de ces rencontres poser les jalons de leurs futurs programmes en sollicitant constamment

³ Il existe pour le moment près d'une dizaine de diplômes au baccalauréat professionnel préparant à une multitude de métiers. Ce qui supposerait pour le français l'élaboration d'au moins plusieurs dizaines de programmes répondant aux exigences linguistiques de chaque métier. En l'état actuel des choses, on voit vite les limites éditoriales et humaines (pour ne citer qu'elles) d'une telle entreprise.



Enseigner le français dans l'enseignement technique (suite)



leurs collègues enseignants des disciplines professionnelles : « *A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle [...] ? Avec qui parlera-t-il ? Sur quels sujets ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ?* » (Mangiante et Parpette, 2004 : 22). En somme, prendre en compte les circonstances professionnelles dans lesquelles la langue du travail, le français en l'occurrence, était censée intervenir. Ajoutons que, d'un point de vue méthodologique, un certain nombre de « situations professionnelles » et les référentiels de compétences afférents, élaborés avec les acteurs du terrain, ont servi de point de départ afin de dégager les premiers contenus linguistiques et cela, avec la collaboration active des collègues des disciplines non linguistiques. Enseigner le français dans l'ETFP, de par son caractère hautement transdisciplinaire, devient ainsi l'affaire de tous⁴.

Une approche communicative comme cadre méthodologique

Les finalités assignées à l'enseignement du français dans l'ETFP ont été très déterminantes dans le choix méthodologique qu'il y avait à opérer. Le curriculum de français stipule en effet viser « *la maîtrise de la langue, le développement de compétences de communication écrites et orales en situations professionnelles, de l'esprit critique,*

⁴ L'effort interdisciplinaire n'étant pas le propre de la seule discipline Français (dans « inter- », il y a bel et bien l'idée d'un effort de décentration partagé), il serait d'ailleurs intéressant de réfléchir ensemble dès maintenant aux possibles contributions que peuvent réaliser les disciplines dites techniques à la principale langue du travail.

la capacité à mobiliser des ressources documentaires variées et l'acquisition d'une culture générale et progressivement professionnelle » (p.3). Apprendre et acquérir une certaine maîtrise du français pour travailler exige alors la mise en place d'une démarche pédagogique et didactique favorisant en classe, dès les premiers apprentissages, la communication, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et tant en compréhension qu'en production. L'idée que les concepteurs des programmes se font de la langue et de son acquisition conforte ce choix méthodologique : « *la communication est au cœur des apprentissages en français, sa réussite est conditionnée par l'emploi d'un français correct et adapté aux normes sociales de l'utilisation de la langue en contexte (scolaire et socioprofessionnel)* » (p.9). « C'est en communiquant [donc] qu'on apprend à communiquer » comme on le scandait il y a quelques décennies en français langue étrangère (FLE). C'est dans cette optique que le recours au concept de **compétence de communication** (emprunté au sociolinguiste américain Dell H. Hymes⁵) devient incontournable parce que prenant en compte toute la dimension socioculturelle du langage⁶. Dans le monde du travail, la présence du culturel dans la langue est d'une acuité indéniable : « *C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui*

⁵ Voir son ouvrage *Vers la compétence de communication* (1984, CREDIF-Hatier) dans lequel il avance une critique de la conception chomskyenne du langage.

⁶ « Il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (1984 : 75).

sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » (Lehmann, 1993 : 9). Une faute culturelle s'avère souvent plus dangereuse qu'une faute linguistique et donne lieu parfois, en milieu professionnel notamment, à une sanction immédiate (perte de clients, échec à l'entretien d'embauche ou encore licenciement, etc.). C'est pourquoi au côté des classiques compétences communicatives (compréhension orale et écrite/production orale et écrite), formulées sous formes d'actes de parole⁷, figurent, dans le curriculum de français, des compétences culturelles censées sensibiliser et préparer les élèves au respect des normes socioprofessionnelles d'usage de la langue. Précisons, pour finir, que cette approche communicative des compétences reste souple et ouverte aux emprunts méthodologiques diversifiés (depuis les vieilles méthodes traditionnelles, qui peuvent dans certains cas s'avérer très utiles, à la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)). Il n'est pas, en fait, totalement incorrect de parler d'éclectisme méthodologique à dominante communicative.

Programmes et entrée par les genres discursifs

Compte rendu de travail, lettre de motivation, CV, entretien d'embauche, chronogramme, fiche de poste, courriel, note de service, soutenance d'un projet, mode d'emploi, contrat de travail, etc. ; les genres discursifs, produits de l'action langagière, sont très présents en milieu professionnel et peuvent servir d'excellents supports pédagogiques en classe pour leurs potentialités linguistiques :

⁷ Lire une note de service, expliquer un menu à un client, informer/accueillir une clientèle, rédiger un courriel/un courriel, etc.

en effet, « [ils] constituent des réglages qui, si l'on prend en compte les travaux de Schaeffer, Petitjean, Adam, Maingueneau, opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle :

- au niveau socio-énonciatif-pragmatique: tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux systèmes d'énonciation (discours ou récit) mis en évidence par E. Benveniste (1966). Il règle la place, le statut social des coénonciateurs. Il constitue un acte de parole global (informer/expliquer/convaincre/polémiquer...) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;

- au niveau matériel : un genre sélectionne un médium spécifique (écrit/oral/visuel/multimédia, hypertextuel...) (ou une combinaison de ces médias) qui modèle l'énoncé (comme le montrent les travaux de médiologie de R. Debray) ;

- au niveau thématique : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;

- au niveau formel : tout genre présente un plan de texte (conventionnel ou occasionnel (Adam, 1999 : 69)) qui impose ou exclut des schémas séquentiels (narratifs/descriptifs/explicatifs/argumentatifs/dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;

- au niveau stylistique : un genre opère dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue des sélections lexicales, grammaticales. » (Richer, 2005 : 69).

Exigeant, dans leur production, la mobilisation d'un ensemble complexe et varié de ressources linguistiques, les genres de discours (qu'ils



Enseigner le français dans l'enseignement technique (suite)



appartiennent à la sphère professionnelle ou pas) correspondent à la mise en œuvre très concrète du concept de compétence de communication dans ses différentes composantes : linguistique (grammaire, lexicale, etc.), socioculturelle (règles sociales d'utilisation de la langue) et pragmatique (actes de parole, grammaire de texte, etc.). On peut apercevoir dès lors tout l'intérêt à les inscrire au programme surtout dans la mesure où ils rendent possibles l'approche d'énoncés issus du monde du travail auxquels sera confronté le public visé et qui, traduits en contenus didactiques, sont immédiatement exploitables par les enseignants et les élèves.

Conclusion et perspectives

Au-delà des bouleversements didactiques et pédagogiques qu'entraîne cette réforme du français, il serait bien judicieux en guise de conclusion de mettre l'accent sur les points suivants qui, s'ils ne font pas l'objet d'une attention particulière, peuvent devenir autant de pierres d'achoppement à l'objectif de qualité que notre système éducatif s'est fixé. A savoir :

- La nécessité de **concevoir** le plus tôt possible des **manuels scolaires** tenant compte des spécificités des élèves de l'ETFP. Ils sont d'une aide cruciale pour les enseignants (les stagiaires en premier) dans leur collecte des documents authentiques qui sont, rappelons-le, aussi vastes qu'hétérogènes. Et surtout difficiles d'accès⁸. Cela

8 Pour quelle obscure raison une entreprise donnée fournirait aisément des documents jugés sensibles (contrat de travail, CV de ses employés, rapports d'activi-

sans même mentionner le fait incontestable qu'ils servent de « modèles exemplificateurs » en proposant à leurs usagers des pistes d'exploitation didactique dans un domaine aussi nouveau (et, chose normale, effrayant⁹) que le français de spécialité. L'apport psychologique d'un manuel est ici trop important pour qu'il ne soit plus ignoré.

- La place à accorder à la **remédiation linguistique** pour les élèves en difficulté qui doivent être pris en charge dès leur arrivée au lycée. Plus facile à dire qu'à faire : en effet, faut-il les isoler ou les maintenir en classe ordinaire ? comment les identifier efficacement ? quel dispositif de diagnostic proposer ? peut-on allouer à la remédiation un nombre d'heures supplémentaires ? Si oui, combien ? quelle typologie des erreurs linguistiques observées ? quelles activités de classe favoriser selon les cas¹⁰ ? Où trouver les supports néces-

tés internes, etc.) à des enseignants de français ? Les manuels scolaires, en tant que produits d'une institution qui, elle, a les moyens de ses ambitions, pourraient déjà faciliter l'accès à ce type de document et seraient un gain inestimable de temps et d'énergie.

9 Compte tenu notamment du parcours académique (orienté Lettres modernes) des enseignants de français.

10 Il ressort des conversations lors des rencontres de travail qu'il faut insister sur la lecture et l'écriture avec leurs corollaires, la grammaire et l'orthographe (de l'écrit encore et toujours). Ce qui sous-entend que les élèves n'ont pas de réels problèmes à l'oral. Il suffit pourtant de visiter quelques classes pour voir combien ce n'est pas le cas. Soutenir les élèves en difficulté en classe de français, c'est surtout et avant tout leur apprendre à parler français, aussi banal que cela puisse paraître.

- saies ? comment gérer l'hétérogénéité en classe ?, etc. Multiplier les questions dans ce sens permettrait déjà de prendre conscience de l'ampleur et de la complexité de la tâche. Ce serait aussi admettre une nouvelle fois que dans cette affaire les professeurs de français ne sont pas les seuls concernés, loin de là.
- L'intérêt que l'on doit porter à la **formation (initiale et continue) des enseignants**. Il est inutile de souligner une énième fois l'urgence d'avoir des collègues bien formés afin de mener à bien une réforme si radicale, pouvant même s'avérer déstabilisante si l'on ne prend suffisamment pas le temps d'expliquer les impératifs de celle-ci. Les former à toutes les nouveautés didactiques et pédagogiques¹¹, certes, mais les outiller également pour qu'ils puissent **s'auto-former** de manière autonome en considération de l'énorme défi que représente l'enseignement des langues de spécialité.

Bibliographie :

-*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.P.

Cuq, 2003, Asdifle/ CLE international.

-HYMES, D.H. (1984), *Vers la compétence de communication*, CREDIF/ Hatier.

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

-Lerat, P., (1995), *Les langues spécialisées*, PUF.

-Mangiante, J-M. (2006), « Français de spécialité
11 On peut d'ores et déjà se réjouir des effets très positifs de la formation sur le FOS faite par Jean-Jacques Richer (Université de Bourgogne) au CFEEF, au début du mois de Mars 2018 et qui, nous l'espérons, sera continuée sous divers autres aspects.

ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes », *Linguistique plurielle*, Valencia, p.137-152.

-Mangiante, J-M. et Parpette (2004), C., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration des cours*, Editions Hachette FLE.

-Richer, J.J. (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », in *Synergies Chine*, n°1.

-Richer, J.J. (2008), « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? », in *Synergies Chine*, n°3.

-Vigner, G., Martin, A. (1976), *Le français technique*, Hachette/ Larousse.

