

## DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ AU FRANÇAIS UNIVERSITAIRE À TRAVERS LES NOUVELLES ÉCHELLES DU CECRL (2018)

ANDREEA POP<sup>1</sup>

*LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES: foreign language learning,  
language studies, applied linguistics  
SOCIAL SCIENCES: education*

**ABSTRACT.** *From French for Specific Purposes to French for Academic Purposes Through the New Scales of the CEFR (2018).* For the last fifteen years or so French specialists in education have analysed and sometimes deepened the gap between specialization and academic interests operating within the university framework. We aim at showing that through the new descriptors of the CEFR the conceptual barriers between the two areas tend to melt together into a less restrictive integrated field – French for University.

**Keywords:** *action oriented approach, French for Specific Purposes, French for Academic Purposes, integrated field, new descriptors, transversal competences.*

**REZUMAT.** *De la franceza de specialitate la franceza pentru obiective universitare prin noile scări ale CECRL (2018).* În ultimii cinsprezece ani, specialiștii în educație din spațiul francez au analizat și, astfel, adâncit distanța dintre specializare și interes academic în cadru universitar. Lucrarea își propune să arate că prin noii descriptori ai CECRL barierele conceptuale între cele două domenii tind să fuzioneze, dând naștere unui nou domeniu mai puțin restrictiv și integrator : franceza universitară.

**Cuvinte-cheie:** *abordare acțională, domeniu integrat, noi descriptori, franceza de specialitate, franceza pentru obiective universitare, competențe transversale.*

---

<sup>1</sup> **Andreea POP** is Lecturer at the Faculty of Philology, University of Medicine, Pharmacy, Sciences and Technology of Târgu-Mureș, an associate member of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes, Faculty of Philology, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania. She delivers courses and seminars (grammar, interpretation / translation) and practical courses in general and French for specific purposes. Her areas of interest include: comparative literature, pragmatics, semiotics, translation. Contact addresses: andreea.pop@science.upm.ro, pop\_a80@yahoo.com

Travailler les compétences langagières en milieu universitaire peut s'avérer difficile, pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Construire un contexte communicationnel auquel associer une situation-cible qui rende la réalité de manière à ce que l'on puisse aborder les structures lexicogrammaticales voulues n'est pas tellement facile. En ce faisant, l'enseignant devrait transmettre à l'étudiant une certaine impression d'adéquation par un scénario actantiel qui exclut normalement toute vraisemblance – or cela est toujours un défi à surpasser.

Une deuxième difficulté concerne le besoin de se conformer aux attentes d'un marché du travail toujours plus exigeant et qui oriente les choix socio-professionnels du public-cible. Quelles stratégies employer alors pour répondre aux besoins formatifs et aux contextes (non)performatifs auxquels nous consigne la classe de langue à l'université ?

### Délimitations conceptuelles

Tel qu'il a été montré depuis longtemps déjà<sup>2</sup>, en tant que produit conceptuel issu de la restriction du champ du français de spécialité, le français sur objectifs universitaires repose sur un métadiscours qui n'est pas sans désarçonner l'étudiant. Celui-ci serait pris alors dans l'entre-deux du français général et du français de spécialité<sup>3</sup>. Ses attentes initiales visent toujours un faire-savoir issu d'un dialogisme *interlocutif*, dirigé par l'enseignant, alors qu'il aurait plutôt besoin d'un savoir-faire en tant que produit *interdiscursif*, qui valorise des discours secondaires intégrés à celui principal.

Selon J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) le FOS est plutôt opérant en milieu de l'entreprise et répond à un objectif précis, ponctuel, déployé en quelques situations-cibles à exercer. Le FS, par contre, viserait une formation à terme moyen ou long, un objectif plus large, devant couvrir une variété de thèmes et entraîner une série de compétences en rapport avec un domaine d'intérêt.

Tel qu'il avait été montré au fil du temps, les différences entre FS, FOU et FOS sont pour la plupart de l'ordre de la restriction du champ recouvert.

<sup>2</sup> Voir Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, coll. « FLE », 2004 et *idem*, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011. En FOS, les auteurs identifient une série de cinq moments essentiels : identification de la demande – analyse des besoins – collecte des données – analyse des données – élaboration d'un projet didactique. Dans l'ouvrage dédié au FOU les mêmes auteurs mettent en avant l'importance de l'approche dialogique en milieu universitaire, qui arrive par endroits à supplanter les difficultés de contextualisation.

<sup>3</sup> Nous utiliserons désormais les abréviations suivantes : français de spécialité – FS ; français sur objectifs spécifiques – FOS ; français sur objectifs universitaires – FOU ; français professionnel – FP ; français général – FG.

Pour ce qui est du français de spécialité et contrairement au déroulement des approches didactiques en français professionnel, où les apprenants bénéficient de connaissances en rapport avec le métier, en milieu universitaire la pratique de la langue suppose d'abord un problème de réception. Lorsqu'ils commencent les cours de langue étrangère de spécialité, les étudiants ne sont pas encore initiés à la terminologie et aux techniques et méthodes spécifiques de leurs domaines respectifs qu'ils viennent à peine de frôler.

### **Adaptation des nouvelles échelles du CECRL au milieu universitaire**

En milieu académique, la réception des messages écrits ou oraux passe par toute une série de filtres, allant des plus objectifs (tels le niveau de départ dans la maîtrise de la langue ou les pré-acquis en rapport avec le domaine de spécialisation) jusqu'à ceux comportant un haut degré de subjectivité (l'état psycho-affectif, l'intérêt ponctuel porté au document proposé, etc.).

Toujours est-il que les besoins du marché du travail demandent que l'on dépasse aujourd'hui de tels obstacles individuels, et que l'on conçoive des situations concrètes d'apprentissage qui répondent justement aux nouvelles directions à portée socio-économique qui influencent pour beaucoup les choix et les positionnements personnels des étudiants.

Les modifications apportées aux échelles du CECRL entérinent ces mêmes tendances, tout en y adaptant le contenu. En ce qui suit nous proposons de passer en revue les changements qui ciblent directement le milieu universitaire.

### **Descripteurs de la COMPRÉHENSION**

Pour ce qui est de la compréhension orale<sup>4</sup>, le projet d'actualisation des descripteurs du CECRL propose l'introduction de la compréhension en tant qu'*auditoire*. Ainsi, le niveau B1 prévoit la compétence de :

[B1] *suivre une conférence non complexe, un exposé ou une démonstration comportant des visuels* alors que pour le niveau B2 on retrouve des compétences à la fois générales et spécialisées. Ces dernières prévoient que l'apprenant puisse :

[B2] *suivre des arguments complexes sur des sujets ayant trait à son domaine de spécialité*

---

<sup>4</sup> Voir *CECRL: volume complémentaire avec nouveaux descripteurs*, 2018, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, p. 60 et suivantes

Par rapport aux anciennes échelles, les nouvelles compétences vont donc dans le double sens de la complexification et de la fusion des concepts. En 2001 le CECRL assignait au niveau B2 l'habileté de suivre *l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un compte rendu et d'autres formes d'exposés académiques / professionnels complexes*. On y voit donc un changement de l'optique qui opérait une dichotomie ferme entre l'espace académique et celui professionnel. De plus, le renoncement à cette formulation montre également le poids croissant accordé à l'audition en situation de conférence, ce qui est, à nos yeux, un symptôme du fait que le cadre académique va gagner toujours plus de terrain lors de ces dernières années.

Pour atteindre le niveau C1 de la même échelle il faut pouvoir

[B2-C1] *comprendre le point de vue du locuteur sur des sujets d'intérêt courant ou liés à son domaine de spécialité, à condition que le débit soit normal et le langage standard.*

Cette nouvelle description fait sens lorsque l'on s'aperçoit qu'elle vient remplacer la précédente, qui visait la compréhension de *la plupart des conférences, discussions et débats*. Les nouveaux descripteurs n'admettent donc plus tellement le flou de l'appréciation subjective, mais soulignent au contraire la nécessité d'aller vers une quantification beaucoup plus exacte des performances de compréhension orale de l'apprenant. Celui-ci se voit ainsi obligé à répondre à des exigences toujours plus pointues. Par comparaison, l'ancien niveau C1 se voit relégué à la place de l'actuel B2.

Pour le niveau C2 enfin, les échelles de 2018 assignent la capacité de :

[C2] *faire des déductions lorsque les relations [...] sont implicites, respectivement :*

[C2] *dans un exposé, comprendre l'humour et les allusions.*

À ce niveau, le descripteur met en évidence l'importance accordée à la fonction dialogique, aux relations interhumaines, aux échanges verbaux producteurs de sens seconds qui peuvent à la rigueur biaiser la compréhension du sens.

Déclasser les anciens niveaux supérieurs et faire fusionner les anciennes dichotomies présentes dans des références telles « milieu académique / milieu professionnel » soutient, à notre avis, l'idée que FOU et FS ont tendance à faire dissoudre leurs barrières conceptuelles. Cela dit long sur le changement de perspective qui touche le milieu universitaire tout en faisant fondre, surtout dans le cas des étudiants de première année, spécialité et période de pré-professionnalisation.

Au niveau intermédiaire B2-C1 la compétence de comprendre en tant qu'auditoire se synchronise avec celle de comprendre une conversation entre tierces personnes, qui, au niveau B2, suppose que l'on puisse :

*[B2] identifier les principales raisons pour ou contre un argument ou une idée dans une discussion standard,*

alors que pour atteindre le niveau supérieur il faut :

*[C2] reconnaître les compétences socioculturelles dans la plupart des interventions [...] à un débit normal. (Observons à ce point le transfert de l'ancienne compétence d'auditoire niveau C2 à cette autre catégorie, inférieure en tant que niveau de complexité, ce qui nous reconferme l'idée que l'académique acquiert toujours plus d'importance surtout depuis qu'il fusionne avec le pré-professionnel).*

Pour ce qui est de la compréhension des écrits, le milieu universitaire aborde le texte de spécialité à partir de modèles de décryptage du sens qui sont en général inductifs et qui reposent sur la traduction et des stratégies d'approche lexico-grammaticale.

Le projet d'actualisation des échelles CECRL va à l'encontre de cette démarche qui n'est plus performante en classe de langues. La compréhension exhaustive des textes n'est plus vue comme l'aboutissement à envisager : le document la fait « descendre » du niveau C2 du Cadre (2004) au niveau C1 (2018), ce qui va dans le même sens de complexification des tâches et de croissance des exigences par rapport au texte de spécialité, qui n'est plus au sommet de la hiérarchie en termes de difficulté. À ce niveau l'apprenant :

*[C1] peut comprendre une grande variété de textes, y compris de textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications académiques ou professionnelles.*

La compréhension des écrits ne se fait donc plus un but de la compréhension exhaustive. Bien au contraire, aux niveaux B1-B2 déjà, on se contente de la compréhension globale, plus performante sous certains égards parce qu'elle entraîne des approximations qui mobilisent des pré-acquis langagiers et terminologiques. Toujours est-il que la classe de langues en milieu universitaire se heurte à l'énorme désavantage qu'elle ne peut bénéficier de l'apprentissage actif, tellement performant en milieu professionnel, par exemple. Le performatif académique se voit malheureusement restreint à la

seule dimension langagière, alors que les nouveaux descripteurs du CECRL prennent en compte le côté dynamique des actes de langage, circonscrits à des contextes qui se rapprochent de plus en plus à des situations réelles. Dans ce but, l'enseignant ne peut que faire précéder le texte de spécialité par un support visuel (un fragment de film, entretien, etc.) afin de *faire voir* ce qu'il faut *savoir* par des transitions logiques, qui gommant l'impression d'agencement artificiel. Nous avons procédé ainsi dans la plupart des situations ayant permis ce genre de pré-conceptualisation et qui demeure pourtant beaucoup plus productive que la simple lecture de texte.

En tant que particularisation de la compétence écrite, la lettre administrative nous semble très importante pour la réussite d'un module en FS parce qu'elle suppose l'immersion dans des pré-acquis langagiers et socio-culturels assez complexes. Leur rigidité mise à part<sup>5</sup>, il n'est pas moins vrai qu'elles s'avèrent fort utiles, tantôt en tant que matériel de spécialité (pour nos étudiants en Sciences politiques et Administration, par exemple) mais également comme documents académiques auxquels il faut se familiariser au cas où l'étudiant envisage de partir à l'étranger, se voyant ainsi obligé d'entretenir une correspondance administrative avec les services de scolarité des universités françaises. Non seulement la lettre occasionne la rencontre du FS et du FOU sur le terrain du français universitaire tout simplement, mais se range également du côté de la production, par le maniement de formules toutes faites et de structures lexico-grammaticales assez complexes par endroits. Aussi introduit-elle l'apprenant au champ pré-professionnel, tout en étant un outil précieux pour ceux qui envisagent une carrière dans le domaine des affaires, de l'administration, du droit ou des relations internationales.

### **Descripteurs de la PRODUCTION**

Pour ce qui est de la production orale, d'abord, nous remarquons l'introduction du *monologue suivi* qui, à des niveaux supérieurs suppose l'habileté de :

[C1] *débattre d'un problème complexe, formuler d'une façon précise les points soulevés et utiliser l'emphase de façon efficace.*

Toujours pour le même niveau on retrouve :

---

<sup>5</sup> En français la lettre administrative frappe par l'inouï voire par l'obsolète des formules figées telles celles de clôture. Des formulations du genre : « Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Monsieur, Madame, l'expression de mes sentiments les plus dévoués » en sont une illustration.)

[C1] *développer un argument systématiquement, dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur [...]*

Présent en milieu universitaire, le débat repose pour beaucoup sur la dimension interlangagière. En cours de langue, il s'est révélé fort productif lorsqu'associé à des contextualisations précises, ayant recours à un support visuel (une vidéo, par exemple, ou une image suggestive)<sup>6</sup>. Dans le cadre de la production langagière, il condense de moments de réflexion et de réorganisation d'idées en un laps de temps optimal en vue d'une contre-argumentation. Remarquons à ce point le fait que, parmi toutes les compétences prises en compte ici, le débat bien soutenu (niveau C1, maximal) est survalorisé par rapport aux anciennes grilles de descripteurs du CECRL. Débattre en milieu universitaire c'est allier la maîtrise des termes de spécialité à la compétence expressive, propre au FOU. L'introduction de la nouvelle dimension langagière qui va avec le fait de *s'adresser à un auditoire* va dans un sens faire couple avec la précédente, car elle suppose des mécanismes de réponse aux questionnements et réactions de l'auditoire, par exemple, qui est là en tant qu'interlocuteur à distance. Dans le cas de la compétence de prise de parole en public, elle sous-tend un niveau moyen, B1-B2, se résumant à des présentations simples et présentées d'avance et un autre, du type C1, conçu pour :

[C1] *faire des hypothèses, comparer et soupeser des propositions et des arguments de rechange et*

[C1] *structurer un long exposé de façon à ce que les auditeurs suivent facilement la logique des idées et comprennent l'argumentation générale*

Déplacer l'accent sur l'auditoire et sur la facilité de suivre l'enchaînement logique des idées c'est en même temps obéir à la contrainte interlocutive, qui, tout en excluant le spontané, garde néanmoins la réponse en tant que sorte d'exposé minimal. La performance langagière n'est plus quantifiée en termes d'habiletés oratoires mais en fonction des capacités performatives de l'intervenant qui se voit obligé de prendre en compte l'autre et sa performance de compréhension. Cela réclame, sans doute, la réorganisation de

---

<sup>6</sup> Nous avons utilisé le débat pour nos étudiants de la Faculté de Droit et de la Faculté des Sciences européennes et avons pu constater que l'organisation par équipes de travail dirigé s'est montrée particulièrement efficace. En équipe l'argumentation devient plus nuancée et plus logiquement structurée, car on valorise la contribution individuelle tout en préservant la cohésion du groupe. Pour nos étudiants en Droit, désireux d'approcher le domaine de la rhétorique, la tâche a été de plaider pour la cause contraire à celle qui ralliait le choix affectif du groupe. Afin d'en garder la surprise, lors de telles occasions, la consigne leur est réservée après avoir pris un parti quelconque.

l'information qui se fait sur place, selon la réaction immédiate de l'auditoire et la capacité du locuteur de jouer sur une large gamme d'outils expressifs, à employer selon un contexte qui se fait, se défait et se refait sans arrêt.

Parmi les descripteurs qui tiennent de la production écrite, nous remarquons ceux de l'écriture créative (niveaux B2-C1 du Cadre). Bien que moins répandue en milieu universitaire (les cours en philologie mis à part) elle n'est pas pour autant inexistante. Pour faire le point sur les compétences, rappelons également les descripteurs de *compensation*. Cette dernière repose sur l'aisance de manier la langue afin de contourner un mot inconnu ou mal maîtrisé (niveau B2 du Cadre, 2018) ou d'en éviter la répétition, souvent dans des buts créatifs, de jeu avec les structures langagières (niveau C1, maximal).

L'étude sommaire des nouveaux descripteurs et des échelles qui viennent de sortir l'année dernière nous amène à envisager l'approche intégrée des compétences langagières, afin d'accroître le degré de performance individuelle des étudiants.

### **En guise de conclusion : court plaidoyer pour une approche intégrée**

Dans *Linguistique textuelle*, J.-M. Adam remarquait en 2005 déjà le fait que :

[t]out texte – et chacune des phrases qui le construisent – possède, d'une part, des éléments référentiels recouvrant des présupposés connus par le (con)texte qui assure la cohésion de l'ensemble et, d'autre part, des éléments posés comme nouveaux, porteurs de la dynamique et de la progression informative<sup>7</sup>.

alors que c'est la « mémoire discursive » qui en assure la progression logique, reliant des parties du texte à des textes lus ou entendus antérieurement. Cette mémoire, nous venons de le voir, se superpose au concept de dialogisme interlocutif que l'on retrouve chez J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) et qui revalorisent les théories de Bakhtine. Or, il nous semble que la cohérence textuelle apparaît de façon analogue, par des agencements logiques, activant ainsi des compétences de compréhension orale ou écrite.

Lorsque de tels déclencheurs sont employés, les étudiants ont tendance à devenir beaucoup plus réceptifs au message véhiculé. Le document authentique est un outil de première importance parce qu'il procède par une démarche spécifique qui offre des structures langagières intégrées à des faits de langue placés, eux, dans des situations de vie réelle.

---

<sup>7</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 2005, p. 50.



C'est exactement cette *tranche de réalité* que défendent S. Dufour et C. Parpette<sup>8</sup> en plaidant pour le document authentique. Selon les auteures, celui-ci peut être utilisé de façon classique, pour reconstituer des actes de langage lorsque l'immersion langagière fait défaut, ou bien il peut être introduit par une sorte d'entretien filmé, ou de texte écrit qui le précède. Intégrer des compétences différentes est donc vital pour la réception du message.

\*\*\*\*

Nous venons d'argumenter sur le fait que, d'un côté, on ne peut pas vraiment parler aujourd'hui d'enseignement de spécialité sans avoir conscience des limites de cette catégorisation. Le FS ne saurait pas se passer du milieu qui le ré-contextualise – et qui, dans notre cas est celui académique. D'un autre côté, le français de spécialité se voit confiné par les capacités qu'ont nos étudiants d'acquérir la terminologie spécifique du domaine, qui ne pourrait être transférée en langue d'apprentissage que lors d'une seconde étape.

Ensuite, l'enseignant lui-même se doit de retenir que toute démarche didactique en apprentissage des langues ne travaille plus les compétences de manière isolée. Bien au contraire, l'enseignant est censé les agencer de manière à ce que l'apprenant en puisse tirer le plus grand profit.

Enfin, en ce qui concerne ce dernier, il ne lui est pas du tout recommandable de vouloir tout englober, tout acquérir, mais de procéder par des reprises qui retravaillent, à chaque fois des compétences déjà acquises. Et cela à la manière de la spirale qui, tout en tournant autour d'elle-même, va quand même élargir et approfondir son champ. L'apprentissage réunit ainsi enseignant et enseigné, professeur et étudiant au centre de cette spirale que l'on veut, forcément, ascendante.

## BIBLIOGRAPHIE

\*\*\* *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec nouveaux descripteurs*, 2018, à trouver à <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

\*\*\* *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), 2004, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

---

<sup>8</sup> Sophie Dufour et Chantal Parpette, « Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée » in *ILCEA. Revue de l'Institut de langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, n° 32/2018, 19 p, en ligne : <https://journals.openedition.org/ilcea/4814>

**Ouvrages cités**

- Adam, Jean-Michel. 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, coll. « Cursus ».
- Cuq, Jean-Pierre, éd. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette. 2004. *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette, coll. « FLE ».
- Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

**Article cité**

- Dufour, Sophie, Chantal Parpette. 2018. Le français sur objectif spécifique : la notion d'authenticité revisitée. *ILCEA. Revue de l'Institut de langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie* 32 : 19 p, en ligne à <https://journals.openedition.org/ilcea/4814>