Aleph. Langues, Médias et Sociétés Vol. 13, n° 4, septembre 2026
ISSN : 2437-1076 · e-ISSN : 2437-0274

ERIHPLUS EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND

Revue de catégorie B
مجلة مصنفة في الفئة ب

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Ingénierie du FOS en contexte plurilingue : diagnostic curriculaire et proposition de dispositif

هندسة تعليم الفرنسية لأغراض خاصة في سياق متعدد اللغات: تشخيص المنهاج واقتراح برنامج تكويني

Engineering French for Specific Purposes in a Multilingual Context: Curricular Diagnosis and Proposed Training Programme

Amel Bakouche
Université d'Alger 2
2, rue Djamel Eddine El Afghani, Bouzaréah, Alger 16000, Algéri
amel.bakouche@univ-alger2.dz
https://orcid.org/0009-0003-0640-5121

Date de réception	Publication numérique	Archivage ASJP
02/10/20256	21/04/2026	20/09/2026

Référence électronique

Amel Bakouche, « Ingénierie du FOS en contexte plurilingue : diagnostic curriculaire et proposition de dispositif », Aleph [En ligne], Vol 13 (4) | 2026, mis en ligne le 21 avril 2026. URL : https://aleph.edinum.org/17837

Référence papier (archivage Asjp)Introduction

Amel Bakouche, « Ingénierie du FOS en contexte plurilingue : diagnostic curriculaire et proposition de dispositif », Aleph, Vol 13 (4) | 2026, 535-567.

© Auteur(s), 2026. Les auteurs conservent leurs droits. Article diffusé en accès ouvert sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International — CC BY 4.0, sauf mention contraire portée sur la page de publication.

Résumé

La reconfiguration des fonctions linguistiques dans l'enseignement supérieur algérien invite à déplacer l'analyse du seul statut institutionnel vers les usages effectifs qui conditionnent l'accès aux savoirs, la réussite académique et l'entrée dans les métiers. Cette étude examine, dans cette perspective, la pertinence d'une ingénierie du français sur objectifs spécifiques (FOS) appliquée à la formation bancaire. Elle poursuit un double objectif : établir le diagnostic d'un programme historique de « techniques d'expression » de l'École supérieure de banque d'Alger et formaliser un modèle curriculaire actualisé, adapté à un environnement plurilingue arabe–français–anglais. La recherche adopte une démarche qualitative d'étude de cas documentaire.

Le corpus primaire est constitué du programme archivé annexé au manuscrit ; il est mis en relation avec les travaux antérieurs portant sur la même institution et avec les développements contemporains du FOS, du français sur objectif universitaire, du français langue professionnelle, des littératies académiques, de l'analyse des genres et de l'alignement constructif. L'analyse croise six dimensions : le caractère observable des acquis d'apprentissage, l'authenticité fonctionnelle des genres, la progression, l'articulation entre objectifs, activités et évaluation, l'intégration des ressources discursives et la médiation plurilingue. Les résultats mettent en évidence cinq désalignements majeurs : des objectifs plutôtthématiques qu'opérationnels, une faible diversité de genres bancaires, une progression implicite, des preuves d'apprentissage insuffisamment définies et l'absence de médiation interlinguistique formalisée. En réponse, l'article propose un curriculum de quatre-vingt-dix heures, une chaîne d'alignement en sept maillons reliant les besoins, les situations, les genres, les opérations, les ressources, les performances attendues et les preuves assorties de leurs critères, ainsi qu'une évaluation fondée sur des tâches complexes. La contribution est théorique et praxéologique : elle redéfinit le FOS non comme un instrument de défense du français, mais comme une ingénierie des littératies académiques et professionnelles. Le modèle demeure toutefois un prototype documentaire ; sa validité externe devra être établie par une analyse contemporaine des besoins et par une mise à l'essai contrôlée.

Mots-clés

français sur objectifs spécifiques ; formation bancaire ; ingénierie curriculaire ; littératies académiques ; médiation plurilingue

الملخّص

تقتضي إعادة توزيع الوظائف اللغوية في التعليم العالي الجزائري تجاوز النقاش المحصور في الوضع المؤسسي للغات، والانتقال إلى تحليل الاستعمالات الفعلية التي تتحكم في النفاذ إلى المعارف التخصصية، والنجاح الجامعي، والاندماج المهني. وتنظر هذه الدراسة، من هذا المنظور، في جدوى هندسة تعليم الفرنسية لأغراض خاصة في التكوين المصرفي. وتهدف إلى تشخيص برنامج تاريخي في «تقنيات التعبير» بالمدرسة العليا للمصرفة في الجزائر، ثم صياغة نموذج منهاجي محيَّن ينسجم مع بيئة متعددة اللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية. واعتمد البحث دراسة حالة وثائقية نوعية؛ ويتكوّن المتن الأولي من البرنامج

الأرشيفي الملحق بالمخطوط، وقد قُورن بالدراسات السابقة المنجزة حول المؤسسة نفسها، وبالمرجعيات الحديثة في الفرنسية لأغراض خاصة، والفرنسية للأغراض الجامعية، والفرنسية لغةً مهنية، والكفايات القرائية والكتابية الأكاديمية، وتحليل الأجناس الخطابية، والمواءمة البنائية. وشمل التحليل ستة أبعاد: قابلية نواتج التعلم للملاحظة، والأصالة الوظيفية للأجناس، ومنطق التدرج، وترابط الأهداف والأنشطة والتقويم، وإدماج الموارد الخطابية، والوساطة متعددة اللغات. وأظهرت النتائج خمسة اختلالات رئيسة: صياغة الأهداف في صورة موضوعات لا أداءات، وضعف حضور الأجناس المصرفية، وغموض التدرج، وقصور تحديد أدلة التعلم، وغياب وساطة مؤطَّرة بين اللغات. وتقترح الدراسة، استجابةً لذلك، منهاجًا من تسعين ساعة، وسلسلة مواءمة من سبع حلقات تربط الحاجات والمواقف والأجناس والعمليات والموارد والأداءات المتوقعة بالأدلة ومعاييرها، وتقويمًا قائمًا على المهام المركبة. وتتمثل الإضافة العلمية في إعادة تعريف الفرنسية لأغراض خاصة بوصفها هندسة للكفايات الأكاديمية والمهنية، لا أداةً للدفاع عن لغة بعينها. غير أن النموذج يظل نموذجًا وثائقيًا أوليًا؛ إذ يتطلب إثبات صلاحيته الخارجية تحليلًا معاصرًا للحاجات وتجريبًا ميدانيًا مضبوطًا.

الكلمات المفتاحية

الفرنسية لأغراض خاصة، التكوين المصرفي، هندسة المناهج، الكفايات القرائية والكتابية الأكاديمية، الوساطة متعددة اللغات

Abstract

The reconfiguration of language functions in Algerian higher education calls for a shift from debates confined to institutional status to the communicative practices that govern access to disciplinary knowledge, academic achievement, and entry into professional activity. Against this background, the study examines the relevance of French for Specific Purposes (FSP) course engineering in banking education. It pursues two objectives: to audit a historical ‘communication techniques’ syllabus used at the Higher School of Banking in Algiers and to formalise an updated curriculum model suited to an Arabic–French–English plurilingual environment. The study adopts a qualitative, document-based case-study design. Its primary corpus consists of the archived syllabus appended to the manuscript; the document is examined in relation to earlier research on the same institution and to contemporary work on FSP (French for Academic Purposes), French as a Professional Language, academic literacies, genre analysis, and constructive alignment. Six dimensions are analysed: the observability of learning outcomes; the functional authenticity of genres; progression; alignment among objectives, activities, and assessment; the integration of discursive resources; and plurilingual mediation. The findings reveal five major misalignments: thematic rather than performance-based objectives, limited engagement with banking genres, an implicit progression, insufficiently specified evidence of learning, and the absence of formalised interlinguistic mediation. In response, the article proposes a ninety-hour curriculum, a seven-link alignment chain connecting needs, situations, genres, operations, resources, expected performances, and evidence with associated criteria, together with assessment through complex tasks. Its contribution is both conceptual and practice-oriented: FSP is reframed not as an instrument for defending French, but as an engineering approach toacademic and professional literacies. The proposed model nevertheless remains a documentary prototype whose external validity requires a current needs analysis and controlled field piloting.

Keywords

French for Specific Purposes; banking education; curriculum engineering; academic literacies; plurilingual mediation

Introduction

Dans l'enseignement supérieur algérien, la question du français est encore fréquemment formulée en termes de maintien, de recul ou de substitution. Ces catégories décrivent effectivement certains déplacements institutionnels, mais elles perdent de leur portée heuristique lorsqu'elles sont érigées en explication générale. Une langue peut perdre sa fonction d'enseignement, demeurer dominante dans la documentation scientifique, être mobilisée dans les échanges professionnels et coexister, au sein d'une même tâche, avec l'arabe et l'anglais. Ce qui importe alors n'est pas seulement de savoir quelle langue occupe officiellement tel ou tel espace, mais de déterminer quelles ressources langagières et discursives les étudiants doivent mobiliser pour apprendre, rendre compte, décider et interagir (Blanchet et al., 2008 ; Sebaa, 2002).

Cette reformulation est particulièrement décisive dans les filières scientifiques, techniques, économiques et de gestion. Le passage du secondaire à l'université peut y produire une discontinuité entre une langue apprise comme matière scolaire et une langue soudain requise comme moyen d'accès à des raisonnements disciplinaires, à des supports chiffrés, à des consignes complexes et à des genres spécialisés. Les difficultés observées ne relèvent donc pas d'un simple déficit grammatical. Elles concernent la hiérarchisation de l'information, la relation entre texte et données, la reformulation, l'argumentation, la prise de notes, la construction d'une preuve et l'appropriation de normes discursives propres à une communauté académique ou professionnelle (Cortier & Kaaboub, 2010 ; Sebane, 2011 ; Nouredine, 2022).

Dans le secteur bancaire, la dimension langagière est indissociable de la qualité de l'action. Une note de crédit, un compte rendu de comité, un courriel de conformité, une réponse à une réclamation ou un entretien-conseil ne sont pas de simples supports où viendrait s'appliquer une langue préalablement apprise. Chacun de ces genres attribue des rôles, organise des responsabilités, impose un degré de précision et engage une relation particulière avec le risque. Une formulation imprécise peut brouiller la distinction entre information, hypothèse, recommandation et décision ; une reformulation trop simplificatrice peut altérer le consentement du client ; une trace écrite lacunaire peut fragiliser la continuité d'une procédure. La compétence discursive participe ainsi de la compétence professionnelle elle-même.

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) fournit une démarche pour transformer ces exigences en objectifs de formation. Son intérêt ne réside pas dans l'ajout d'un lexique bancaire à un cours général, mais dans la construction d'une chaîne cohérente allant de la demande institutionnelle à l'analyse des besoins, de la collecte de données à la description des genres, puis de la conception des tâches à l'évaluation des performances (Hutchinson & Waters, 1987 ; Mangiante & Parpette, 2004, 2023). Cette chaîne oblige à expliciter ce que l'étudiant devra être capable de faire, dans quelles conditions, pour quel destinataire et selon quels critères.

L'École supérieure de banque d'Alger constitue, à cet égard, un cas d'étude particulièrement pertinent. Le terrain ne peut être présenté comme vierge : il a déjà fait l'objet d'une recherche curriculaire approfondie et d'une publication interrogeant le statut didactique du français dans l'établissement (Ferhani, 2007, 2014). L'enjeu de la présente étude n'est donc ni de redécouvrir l'existence de besoins spécialisés ni d'opposer une didactique ancienne à une didactique nouvelle. Il consiste à reprendre un programme historique de « techniques d'expression » comme archive curriculaire, à en examiner la logique interne et à actualiser son analyse à partir de développements qui ont, depuis lors, renforcé la place des littératies académiques, de l'analyse des genres, de l'alignement constructif et de la médiation plurilingue (Biggs & Tang, 2011 ; Conseil de l'Europe, 2020 ; Mangiante & Parpette, 2023).

Trois questions structurent l'enquête. Premièrement, dans quelle mesure les objectifs, les contenus et les modalités implicites du programme historique sont-ils alignés sur les tâches académiques et professionnelles d'une formation bancaire ? Deuxièmement, comment articuler, sans les juxtaposer, les apports du FOS, du français sur objectifs universitaires (FOU), du français langue professionnelle (FLP) et de la sécurisation linguistique ? Troisièmement, sous quelle forme le diagnostic peut-il être converti en une architecture curriculaire progressive, évaluée par des preuves de performance et ouverte à la médiation arabe–français–anglais ?

L'hypothèse directrice est qu'un programme de niveau universitaire ne peut être organisé comme une succession de contenus généraux — lecture, résumé, expression orale, grammaire, recherche documentaire — auxquels seraient ajoutés quelques exemples sectoriels. Il doit partir de situations cibles, identifier les genres qui y circulent, décomposer les opérations cognitives et langagières, sélectionner les ressources nécessaires, organiser leur complexi-

fication et définir les preuves qui permettront d'attester de l'apprentissage. L'unité de conception n'est donc ni la notion grammaticale ni le thème lexical, mais la tâche discursive située.

La démarche adoptée est celle d'une étude de cas documentaire orientée vers la conception. Elle distingue strictement deux plans : les résultats du diagnostic, portant sur le programme archivé, et la proposition curriculaire, qui constitue un prototype à valider. Après avoir établi le cadre problématique et théorique, l'article présente le corpus et la grille d'analyse ; il expose ensuite les désalignements observés, formalise une chaîne d'alignement et propose un parcours de quatre-vingt-dix heures. La discussion examine enfin la contribution scientifique du modèle, ses conditions d'institutionnalisation et le protocole de recherche nécessaire à sa validation empirique.

1. Cadre problématique et modèle théorique intégré

1.1. La reconfiguration linguistique comme redistribution des fonctions

La formule « recul du français » peut correspondre à des décisions ou à des tendances sectorielles ; elle devient cependant réductrice lorsqu'elle suppose qu'une langue forme un bloc homogène dont la présence varierait de manière linéaire. Dans les pratiques universitaires, les fonctions se répartissent entre les langues, les supports et les acteurs. Un cours peut être annoncé dans une langue, s'appuyer sur des ressources dans une autre, être reformulé lors des échanges entre pairs et donner lieu à une production plurilingue. La configuration pertinente n'est donc pas seulement institutionnelle : elle est fonctionnelle, située et dynamique.

Ce déplacement évite également deux symétries simplificatrices. La première consiste à traiter le français comme un héritage qu'il faudrait préserver indépendamment des usages et des besoins. La seconde attribue au changement de langue d'enseignement un pouvoir de résolution automatique des difficultés d'apprentissage. Or toute discipline repose sur des opérations langagières : décrire une évolution, comparer des options, formuler une hypothèse, justifier une décision, interpréter un indicateur, nuancer une conclusion. Remplacer un code linguistique par un autre ne dispense pas d'enseigner ces opérations ni les genres qui les stabilisent.

L'enjeu didactique réside alors dans la continuité des apprentissages. Lorsque les étudiants, dès l'entrée dans le supérieur, rencontrent une forte densité terminologique, des consignes implicites, des lectures longues et une articulation serrée entre texte, tableau et graphique, la difficulté est souvent attribuée à leur « niveau de langue ». Une telle explication individualise ce qui relève aussi de normes institutionnelles peu explicitées. L'approche des littératies académiques rappelle que lire et écrire à l'université sont des pratiques sociales, disciplinaires et évaluatives, et non des compétences générales transportées intactes d'un contexte à l'autre (Lea & Street, 1998).

Dans une école professionnalisante, cette littératie académique se prolonge au sein de chaînes documentaires orientées vers l'action. L'étudiant ne lit pas seulement pour restituer un contenu ; il lit pour diagnostiquer, sélectionner une preuve, comparer des scénarios, préparer une décision ou expliquer une règle. Le même document peut changer de statut selon le destinataire : une analyse détaillée pour l'enseignant devient une note exécutive pour un responsable, puis une explication accessible pour un client. Ces transformations constituent des objets d'apprentissage à part entière.

La médiation plurilingue permet de penser la circulation de l'information sans rabattre le plurilinguisme sur l'alternance spontanée des codes. Dans le volume complémentaire du CECR, la médiation englobe la reformulation, la synthèse, l'explication et la co-construction du sens (Conseil de l'Europe, 2020 ; Piccardo & North, 2019). Dans le contexte bancaire, elle implique en outre une exigence de conservation : les chiffres, les conditions, les degrés de certitude et les responsabilités ne doivent pas être déformés lors du passage d'une langue, d'un support ou d'un niveau de technicité à un autre.

1.2. Littératies, genres et responsabilité discursive dans la formation bancaire

L'analyse des genres offre un niveau de description plus opératoire que la simple opposition entre la langue générale et la langue de spécialité. Un genre n'est pas un gabarit formel isolé ; il condense une finalité, une relation entre les participants, un ordre de l'information, des contraintes lexicales et une valeur institutionnelle. Dans les environnements professionnels, les genres sont souvent hybrides et imbriqués : un entretien produit une fiche, une réunion produit un compte rendu, une analyse chiffrée alimente une note, laquelle

prépare une décision. L'enseignement doit donc rendre visibles ces enchaînements, ainsi que les propriétés locales de chaque document (Bhatia, 2004).

La formation bancaire requiert en particulier une maîtrise de la responsabilité énonciative. Dire qu'un indicateur « prouve », « suggère » ou « ne permet pas d'exclure » ne produit pas le même engagement. De même, annoncer une décision, proposer une option et formuler une réserve constituent des actes distincts. La qualité du discours ne se réduit pas à l'absence de fautes ; elle dépend de la juste calibration de la certitude, de la traçabilité des sources et de l'adéquation entre ce qui est affirmé et ce que les données autorisent.

Cette dimension a des implications éthiques. La communication bancaire vise certes l'efficacité, mais elle engage également la compréhension du client, la confidentialité, la protection des données et l'équité du traitement. Simplifier un produit sans en masquer les conditions, expliquer un refus sans stigmatiser, signaler un risque sans produire d'alarmisme, ou reformuler une procédure sans en altérer la portée sont des performances évaluables. Elles supposent de relier la compétence linguistique, le jugement professionnel et la responsabilité.

Les ressources linguistiques conservent toute leur importance, mais elles doivent être sélectionnées en fonction de leur rôle dans l'activité. La syntaxe de la comparaison sert à évaluer deux options ; la causalité, à expliquer un risque ; la modalisation, à distinguer le fait de l'hypothèse ; les reprises nominales, à assurer la traçabilité ; les verbes de procédure, à organiser l'action ; les formes interrogatives, à structurer l'entretien. Une même notion grammaticale acquiert ainsi un sens pédagogique différent lorsqu'elle est intégrée à une tâche dont les enjeux et les critères sont explicites (Eurin-Balmet & Henao de Legge, 1992).

Le modèle retenu refuse donc l'alternative entre remédiation générale et hyperspécialisation. Une base de sécurisation linguistique est nécessaire lorsque le diagnostic révèle des fragilités de compréhension, de cohésion ou de syntaxe. Mais cette base est travaillée dans le cadre de tâches authentiques ou vraisemblables. Inversement, la spécialisation ne consiste pas à saturer le cours de terminologie ; elle réside dans la précision des situations, des genres, des rôles et des critères, conformément à une didactique qui articule les ressources linguistiques et les finalités d'usage (Cuq, 2003 ; Cuq & Gruca, 2017).

1.3. Un modèle d'articulation FOS–FOU–FLP

Le cadre théorique mobilisé articule un système de fonctions complémentaires. Le FOS constitue le principe d'ingénierie : il relie la demande, les besoins, les données, la conception et l'évaluation (Carras et al., 2007 ; Challe, 2002 ; Lehmann, 1993 ; Mangiante & Parpette, 2004, 2023 ; Richer, 2008). Le FOU prend en charge les opérations nécessaires à la réussite académique : comprendre un cours, traiter une consigne, lire plusieurs sources, problématiser, citer, synthétiser et soutenir (Mangiante & Parpette, 2011, 2012). Le FLP décrit les usages langagiers propres à l'activité professionnelle : entretien, réunion, procédure, négociation, note, courriel et compte rendu (Mourlhon-Dallies, 2008).

Ces composantes ne doivent pas être distribuées sous forme de modules étanches. Dans une étude de cas, l'étudiant lit des documents spécialisés, confronte des informations, rédige une note et présente une recommandation. La tâche est à la fois universitaire et préprofessionnelle. L'ingénierie consiste précisément à orchestrer les contributions de chaque cadre sans multiplier les cours ni répéter les contenus.

La sécurisation linguistique est conçue comme une couche adaptative, activée par le diagnostic. Elle ne définit pas le curriculum à elle seule. Un étudiant qui maîtrise la terminologie mais construit mal la hiérarchie d'une synthèse n'a pas les mêmes besoins qu'un étudiant qui comprend le raisonnement mais peine à établir les relations de cause et de conséquence. Les remédiations doivent donc être ciblées, brèves et réinvesties dans une production située.

La médiation plurilingue traverse l'ensemble du modèle. Elle n'est pas réservée à une unité terminale, même si un projet intégratif peut la rendre particulièrement visible. Dès les premières séquences, l'étudiant apprend à comparer des terminologies, à reformuler un passage, à conserver une donnée chiffrée et à adapter un contenu à un destinataire. Le plurilinguisme devient ainsi une ressource organisée, et non une tolérance informelle.

Le tableau 1 synthétise cette architecture. Il n'ajoute pas une nouvelle taxonomie ; il explicite la fonction de chaque cadre dans la conception du dispositif.

Tableau 1. Fonctions complémentaires des cadres mobilisés dans le dispositif

Composante	Objet opératoire	Situations privilégiées	Fonction curriculaire
FOS	Ingénierie à partir d'une demande et de besoins situés	Analyse des besoins, collecte, conception, évaluation	Cadre organisateur du programme
FOU	Littératies et discours de l'enseignement supérieur	Cours, lecture, synthèse, rapport, soutenance	Sécurisation de la réussite académique
FLP	Langage dans et par l'activité professionnelle	Entretien, réunion, note, procédure, négociation	Préparation aux métiers bancaires
Sécurisation linguistique	Ressources nécessaires à la compréhension et à la production	Cohésion, syntaxe, lexique, reformulation, interaction	Différenciation à partir du diagnostic
Médiation plurilingue	Transformation contrôlée du sens entre langues, supports et acteurs	Expliquer, synthétiser, transposer, collaborer	Compétence transversale arabe-français-anglais

Source : élaboration de l'autrice à partir de Mangiante et Parpette (2004, 2011, 2023), Mourlhon-Dallies (2008), Lea et Street (1998), Piccardo et North (2019) et du Conseil de l'Europe (2020).

2. Méthodologie : étude de cas documentaire et protocole de conception

2.1. Statut de l'étude, corpus et principe de triangulation

La recherche relève d'une approche qualitative de type étude de cas documentaire orientée vers la conception. Elle ne mesure pas l'efficacité d'un dispositif déjà implanté et ne vise pas une généralisation statistique. Son objet est double : décrire la cohérence interne d'un programme historique et, à partir de ce diagnostic, produire un prototype curriculaire suffisamment explicite pour être soumis à validation. Cette distinction évite de présenter des propositions qui n'ont pas encore été mises à l'épreuve comme des résultats empiriques.

Le corpus primaire est constitué du document de programme reproduit en annexe du manuscrit initial. Il présente deux volumes de quatre-vingt-dix heures, intitulés « Techniques d'expression », et énumère des contenus relatifs à la langue, à la lecture, à l'expression orale et écrite, à la prise de notes, au résumé, à la recherche documentaire et au mémoire. Le document n'est pas

daté et son statut administratif actuel n'est pas défini. Il est donc traité comme une archive curriculaire, et non comme la description certaine du programme en vigueur aujourd'hui.

Le corpus secondaire comprend le mémoire de Ferhani (2007), l'article publié par Ferhani en 2014 sur le statut du français à l'École supérieure de banque, la thèse de Bakouche (2019) et les travaux de référence sur le FOS, le FOU, le FLP, les littératies académiques, les genres professionnels et l'alignement constructif. La triangulation ne vise pas à compenser artificiellement l'absence de terrain ; elle permet de replacer le document dans l'histoire scientifique du cas et de distinguer ce qui relève d'une continuité, d'une actualisation ou d'une proposition nouvelle.

Le manuscrit initial comportait des indications chiffrées relatives aux difficultés et aux progrès des étudiants, sans préciser la taille de l'échantillon, les instruments, les dates, les conditions de passation ni les méthodes d'analyse. Ces données n'ont pas été retenues. Dans la présente version, aucun pourcentage n'est interprété comme un résultat en l'absence de traçabilité méthodologique. Ce choix limite la portée empirique de l'étude, mais renforce sa validité interne et sa conformité aux exigences de la publication scientifique.

2.2. Unités d'analyse, dimensions et procédure

L'unité d'analyse n'est ni le mot isolé ni l'intitulé de contenu, mais la relation entre une finalité, une situation, un genre, une opération, une production et une preuve. Cette unité relationnelle permet de distinguer, par exemple, plusieurs formes de « résumé ». Une prise de notes destinée à préparer un examen, une synthèse exécutive adressée à un responsable et un condensé du risque intégré à un dossier n'ont ni la même structure ni la même longueur ni le même degré d'engagement énonciatif.

Six dimensions ont été retenues. La première examine le caractère observable des acquis : les objectifs décrivent-ils une performance, ses conditions de réalisation et ses critères ? La deuxième porte sur l'authenticité fonctionnelle : les supports, les rôles et les genres correspondent-ils à des pratiques d'étude ou de travail ? La troisième analyse la progression : les tâches sont-elles ordonnées par complexité croissante ? La quatrième évalue l'alignement entre les objectifs, les activités et l'évaluation (Biggs & Tang, 2011). La cinquième porte sur l'intégration des ressources linguistiques et discursives. La sixième analyse la médiation entre les langues, les supports et les destinataires.

La procédure a été menée en deux passes. Une première lecture descriptive a regroupé les contenus du programme par fonctions pédagogiques et repéré les acquis explicitement ou implicitement visés. Une seconde lecture relationnelle a recherché, pour chaque ensemble, les liens — présents, faibles ou absents — entre le besoin, la situation cible, le genre, l'opération cognitive et langagière, la ressource, la production et le critère. Les écarts sont considérés comme des désalignements lorsqu'un élément est mentionné sans que la chaîne permettant de l'enseigner et de l'évaluer soit formalisée.

Le diagnostic a ensuite été converti en proposition curriculaire selon un principe de conception inverse. Les situations et les preuves finales ont été définies avant la sélection des contenus. Les ressources linguistiques n'ont été retenues que selon leur rôle dans les tâches. Cette procédure rapproche la démarche FOS de l'alignement constructif : l'acquis attendu, l'activité d'apprentissage et l'évaluation doivent viser la même performance, tout en laissant une place à la progression et à la différenciation.

2.3. Précautions éthiques, validité et limites

L'étude n'utilise aucune donnée personnelle, aucune production d'étudiant et aucun document bancaire confidentiel. Elle n'évalue ni les personnes ni l'institution actuelle. Les caractéristiques relevées sont attribuées au programme archivé tel qu'il est accessible dans le corpus ; elles ne doivent pas être extrapolées à l'ensemble des pratiques contemporaines de l'École supérieure de banque.

La validité du diagnostic repose sur la transparence des critères, la restitution du document en annexe et la mise en relation avec des travaux antérieurs. Elle reste néanmoins limitée par l'absence d'observations de cours, d'entretiens récents, d'un corpus professionnel contemporain et d'une validation par des experts du secteur. Le modèle proposé doit, par conséquent, être lu comme un prototype argumenté, et non comme un curriculum définitivement adopté.

Avant toute implantation, une phase de terrain devra associer des étudiants, des enseignants de langue, des enseignants de spécialité, des responsables pédagogiques et des professionnels. Elle devra vérifier la fréquence des tâches, leur niveau de criticité, les documents autorisés, les besoins différenciés et les contraintes horaires. Cette étape conditionne la validité externe du modèle et son ajustement institutionnel.

3. Résultats du diagnostic et formalisation de l'alignement

3.1. Les acquis du programme historique et ses désalignements structurants

Le programme historique présente une orientation plus riche que celle d'un simple enseignement grammatical. La présence de la lecture sélective, du résumé, de la prise de notes, de l'expression orale et de la recherche documentaire montre qu'il reconnaît le rôle des pratiques discursives dans la réussite. Ce socle constitue un acquis important : il offre des points d'entrée vers le FOU et vers les compétences transversales en traitement de l'information.

Le premier désalignement porte toutefois sur la formulation des finalités. Des rubriques telles que « expression écrite et orale », « lecture » ou « documents professionnels » désignent des domaines, et non des performances. Elles ne précisent ni la situation, ni le destinataire, ni le format, ni le seuil de réussite. Un acquis opérationnel devrait indiquer, par exemple, que l'étudiant est capable de rédiger une note de synthèse comparant deux options de financement, en distinguant les données, l'analyse et la recommandation, tout en respectant une longueur et un délai déterminés.

Le deuxième désalignement tient à la faible diversité des genres bancaires. Le programme propose des activités utiles, mais largement génériques. Or, la formation professionnelle de haut niveau suppose que la majorité des tâches intégratives soient adossées à des genres du secteur : fiche client, note de crédit, compte rendu de comité, courrier de conformité, réponse à une réclamation, procédure, tableau de bord, analyse de risque et présentation de projet. L'authenticité ne réside pas dans la présence d'un vocabulaire spécialisé, mais dans la reproduction raisonnée des contraintes du genre et de la situation.

Le troisième désalignement porte sur la progression. L'énumération ne montre pas comment l'étudiant passe d'une compréhension guidée à une performance autonome. Pourtant, lecture, prise de notes, synthèse, présentation et décision forment une chaîne. Une progression explicite devrait accroître la longueur des documents, la densité chiffrée, le nombre de sources, le degré d'incertitude, la diversité des destinataires et la pression temporelle. Elle devrait également organiser la reprise des mêmes opérations dans des configurations plus complexes.

Le quatrième désalignement tient à l'évaluation. Le document ne spécifie ni preuves, ni barèmes, ni conditions de réalisation. Une épreuve générale de langue ne permettrait pas d'attester de la capacité à mener un entretien, à consigner une décision ou à transformer un tableau en recommandation. L'alignement exige que les modalités d'évaluation reproduisent les opérations visées et que les critères distinguent l'exactitude, la pertinence pour le destinataire, la maîtrise du genre, la correction linguistique et la responsabilité discursive.

Le cinquième désalignement tient à l'absence de médiation plurilingue formalisée. Cette absence est compréhensible dans un programme ancien, mais elle devient problématique dans un environnement où les étudiants peuvent devoir lire en français ou en anglais, interagir en arabe algérien et produire un document institutionnel dans une autre langue. La médiation doit être enseignée comme une transformation contrôlée : il s'agit de conserver les concepts, les chiffres, les conditions et les degrés de certitude tout en adaptant le discours.

Tableau 2. Diagnostic d'alignement du programme historique

Dimension	Atouts repérés	Désalignements	Réorientation
Finalités	Expression et méthodes de travail reconnues	Objectifs formulés comme thèmes	Définir des performances, conditions et critères
Contenus	Lecture, notes, résumé, oral, documentation	Dispersion et faible spécification bancaire	Organiser autour de situations et de genres cibles
Progression	Compétences complémentaires présentes	Complexification non explicitée	Construire une progression réception → traitement → décision → médiation
Authenticité	Ouverture vers les documents professionnels	Supports, rôles et contraintes peu définis	Constituer un corpus autorisé, anonymisé et daté

Dimension	Atouts repérés	Désalignements	Réorientation
Évaluation	Diversité d'exercices possible	Absence de preuves et de barèmes	Évaluer par tâches complexes et portfolios
Plurilinguisme	Non documenté	Médiation entre langues et supports absente	Introduire des tâches plurilingues contrôlées

Source : analyse du programme reproduit en annexe du manuscrit initial.

3.2. Des contenus génériques aux situations cibles

L'analyse des besoins ne peut être réduite à une demande déclarative telle que « améliorer le français ». Elle doit concilier les attentes institutionnelles, les tâches académiques, les activités professionnelles, les compétences disponibles et les contraintes de formation (Carras et al., 2007 ; Mangiante & Parpette, 2023). Les acteurs ne nomment pas toujours le besoin de la même manière : l'étudiant peut demander de la grammaire, l'enseignant peut signaler une synthèse mal structurée, le responsable peut déplorer des rapports peu exploitables et le professionnel peut insister sur la relation avec la clientèle. Le travail du concepteur consiste à transformer ces demandes en objets d'enseignement et d'évaluation.

Dans une enquête contemporaine, la collecte devrait réunir des documents publics ou autorisés, anonymisés et métadonnés : extraits de procédures, fiches de produits, rapports annuels, notes de conjoncture, tableaux de bord, courriels types, comptes rendus, supports de réunion, formulaires et présentations. Les observations et les entretiens permettraient d'identifier les séquences récurrentes de l'activité : ouvrir un entretien, vérifier la compréhension, demander une précision, reformuler un risque, annoncer une décision, justifier un refus, consigner un accord et conclure un échange.

À défaut de cette collecte, l'étude propose une cartographie hypothétique et raisonnée. Elle distingue les situations académiques, de transition vers l'emploi et professionnelles. Les premières comprennent la compréhension d'un

cours, la lecture de plusieurs sources, la prise de notes, le rapport de stage et la soutenance. Les deuxièmes comprennent l'étude de cas, le projet tutoré, l'entretien simulé et la présentation d'un diagnostic. Les troisièmes concernent la relation avec la clientèle, la rédaction interne, la réunion, la conformité, la gestion d'une réclamation et la communication du risque.

Les ressources linguistiques sont intégrées à ces situations. Les structures comparatives servent à évaluer des options ; les relations de cause et de conséquence, à expliquer une exposition ; la modalisation, à distinguer le fait, le scénario et la recommandation ; les chaînes référentielles, à assurer la traçabilité ; la politesse et les demandes de clarification, à organiser la relation. Cette intégration évite que le cours oscille entre des exercices de langue générale et une terminologie spécialisée sans lien avec l'action.

Le tableau 3 met en évidence le passage d'une situation à une preuve. Il ne prétend pas fixer définitivement le répertoire des métiers ; il constitue une base de discussion avec l'institution et les partenaires professionnels.

Table 3. Cartographie des situations cibles et des preuves d'apprentissage

Domaine	Situation cible	Genre / production	Opérations prioritaires	Preuve
Études	Comprendre un cours de finance	Notes hiérarchisées et carte conceptuelle	Repérer, relier, reformuler	Dossier de notes annoté
Études	Lire plusieurs sources	Synthèse comparative	Sélectionner, confronter, citer	Synthèse de 500 mots
Études / métier	Analyser un cas	Note de diagnostic	Problématiser, prouver, recommander	Note structurée et annexes
Relation client	Présenter un produit	Entretien-conseil et fiche	Questionner, expliquer, vérifier	Simulation enregistrée
Organisation	Participer à une réunion	Intervention et compte rendu	Argumenter, objecter, décider	Compte rendu validé
Risque / conformité	Signaler une anomalie	Courriel ou note d'alerte	Préciser, modaliser, tracer	Message évalué par grille
Projet	Défendre une proposition	Présentation avec données	Démontrer, visualiser, répondre	Présentation de huit minutes
Médiation	Rendre accessible une règle	Fiche bilingue ou plurilingue	Reformuler, contrôler la terminologie	Fiche testée auprès de pairs

3.3. La chaîne d'alignement comme résultat de conception

Le diagnostic conduit à formaliser une chaîne d'alignement en sept maillons : besoin, situation cible, genre, opération cognitive et langagière, ressources, performance attendue, preuves et critères associés. L'intérêt du modèle tient moins à la liste de ses composantes qu'à l'obligation de justifier les relations entre elles. Un contenu n'est conservé que s'il contribue à une opération ; une opération n'est enseignée que si elle participe à une performance ; une performance n'est déclarée acquise que si une preuve pertinente peut être recueillie.

Cette chaîne permet également de distinguer l'authenticité de surface et l'authenticité fonctionnelle. Un document bancaire réel peut être pédagogiquement inadéquat s'il est trop confidentiel, trop complexe ou détaché de sa chaîne d'usage. À l'inverse, un document didactisé peut rester fonctionnellement authentique s'il conserve le rôle des acteurs, l'ordre de l'information, les données nécessaires, les contraintes de temps et le type de décision attendu.

La relation entre les ressources et les critères est essentielle. Dans une note d'alerte, la modalisation, la précision terminologique et la traçabilité ne sont pas des objectifs séparés ; elles déterminent l'exactitude et la responsabilité du document. Dans un entretien, les questions ouvertes, la reformulation et la vérification de la compréhension se traduisent par des critères d'écoute, d'adaptation et de clarté. L'étudiant comprend ainsi pourquoi une ressource linguistique est travaillée et comment elle sera évaluée.

Le tableau 4 illustre cette logique pour quatre tâches centrales. Il constitue la matrice générative du curriculum présenté dans la section suivante.

Tableau 4. Matrice d'alignement des besoins, des tâches, des ressources et des preuves

Besoin	Situation et genre	Opérations	Ressources ciblées	Preuve et critères
Transformer des données en information exploitable	Commentaire de tableau + note exécutive	Sélectionner, hiérarchiser, interpréter	Variation, comparaison, causalité, prudence	Note de 250 mots : exactitude, hiérarchie, traçabilité
Conseiller sans opacifier	Entretien client + fiche récapitulative	Questionner, expliquer, vérifier	Reformulation, définition située, politesse, conditions	Simulation : clarté, écoute, exactitude, éthique

Besoin	Situation et genre	Opérations	Ressources ciblées	Preuve et critères
Documenter une décision	Réunion + compte rendu	Argumenter, objecter, consigner	Accord/désaccord, attribution des paroles, modalisation	Compte rendu : fidélité, décisions, responsabilités, délais
Faire circuler une règle entre langues	Fiche de médiation plurilingue	Comparer, transposer, contrôler	Terminologie, équivalences, explicitation, métadiscours	Fiche testée : conservation du sens, accessibilité, cohérence

Source : élaboration de l'autrice.

4. Proposition curriculaire : architecture, scénarios et évaluation

4.1. Une architecture de quatre-vingt-dix heures fondée sur la complexification

Le curriculum proposé est conçu pour être déployé sur un semestre long ou deux semestres courts, pour un volume total de quatre-vingt-dix heures. Il ne se substitue pas à l'analyse locale des besoins ; il fournit une architecture adaptable. Le volume est réparti entre un diagnostic initial, sept unités de développement et un projet intégratif. Chaque unité associe une situation, un genre central, des ressources, une production et une modalité d'évaluation.

Le diagnostic initial combine quatre performances : comprendre un document chiffré, produire une synthèse courte, rédiger un message professionnel et participer à une interaction. Un test à choix multiples serait insuffisant, car il ne renseignerait ni sur la structuration du discours ni sur l'adaptation au destinataire. Les productions permettent d'établir des profils de compétences : compréhension fiable, mais expression écrite fragile ; lexique suffisant, mais hiérarchisation déficiente ; aisance orale, mais imprécision ; difficultés de médiation. Ces profils orientent les capsules de soutien, le tutorat et les tâches d'extension.

La progression suit quatre paliers. Le premier assure la réception et l'organisation de l'information. Le deuxième porte sur la production de documents professionnels courts. Le troisième introduit l'interaction, la négociation et la décision. Le quatrième intègre plusieurs sources, plusieurs supports et, lorsque

la situation le justifie, plusieurs langues. Les compétences sont reprises en spirale : la prise de notes, d'abord travaillée sur un exposé bref, est réinvestie dans une réunion contradictoire ; la reformulation, d'abord monolingue, devient ensuite une médiation plurilingue.

L'authenticité des supports doit faire l'objet d'une gouvernance explicite. Les documents peuvent provenir de publications publiques, être anonymisés ou être reconstruits à partir de propriétés attestées des genres. Les transformations apportées doivent être explicitées. Les données chiffrées doivent rester cohérentes, les références réglementaires doivent être à jour et les responsabilités simulées doivent demeurer proportionnelles au niveau de formation. Cette vigilance protège à la fois la valeur pédagogique du dispositif et l'intégrité professionnelle.

La co-conception avec les enseignants des disciplines bancaires est indispensable. L'enseignant de langue décrit les discours, organise les apprentissages et accompagne la réécriture ; le spécialiste valide les concepts, les procédures et la vraisemblance des situations. Des tâches communes — étude de cas, rapport, soutenance, simulation — rendent visible que la précision langagière participe au raisonnement disciplinaire.

Tableau 5. Organisation des unités, volumes et situations de communication

Unité	Volume	Situations et genres
0. Diagnostic et contrat de progression	4 h	Document chiffré, synthèse, courriel, interaction
1. Lire et hiérarchiser l'information financière	12 h	Article, rapport public, tableau, graphique
2. Prendre des notes et reformuler un cours	10 h	Cours, capsule, consigne, schéma
3. Synthétiser pour informer et décider	14 h	Résumé, synthèse, note exécutive
4. Écrire dans l'organisation bancaire	14 h	Courriel, lettre, compte rendu, note interne
5. Interagir avec un client ou un partenaire	12 h	Entretien, explication, réclamation
6. Réunion, négociation et décision	10 h	Ordre du jour, débat, compte rendu
7. Présenter un projet et des données	8 h	Diaporama, pitch, réponses aux questions
8. Projet intégratif et médiation plurilingue	6 h	Dossier, fiche explicative, oral

Tableau 6. Acquis d'apprentissage et modalités d'évaluation

Unité	Acquis d'apprentissage	Évaluation principale
0. Diagnostic et contrat de progression	Identifier ressources et priorités	Profil diagnostique et plan individuel
1. Lire et hiérarchiser l'information financière	Repérer, relier, vérifier et commenter	Dossier de lecture annoté
2. Prendre des notes et reformuler un cours	Transformer l'oral en notes et expliquer	Notes et reformulation orale
3. Synthétiser pour informer et décider	Confronter des sources et hiérarchiser	Note de synthèse
4. Écrire dans l'organisation bancaire	Adapter structure, ton et traçabilité	Portfolio de quatre écrits
5. Interagir avec un client ou un partenaire	Questionner, expliquer, reformuler, conclure	Simulation enregistrée
6. Réunion, négociation et décision	Argumenter, objecter, négocier, consigner	Réunion simulée et compte rendu
7. Présenter un projet et des données	Construire une démonstration multimodale	Présentation individuelle
8. Projet intégratif et médiation plurilingue	Articuler sources, langues, éthique, destinataires	Projet final et soutenance

4.2. Principes de mise en œuvre et scénarios intégratifs

La mise en œuvre repose d'abord sur une pédagogie de la tâche. Chaque séquence part d'un problème de communication : un responsable doit comprendre rapidement un dossier ; un client demande une explication ; un comité compare plusieurs options ; un service doit assurer la traçabilité d'une anomalie. Les ressources grammaticales, lexicales et discursives sont introduites au moment où elles deviennent nécessaires. L'étudiant observe des productions, identifie des régularités, réalise une tâche guidée, reçoit un retour et réécrit. Le transfert est favorisé parce que la correction reste liée à l'intention et à la responsabilité du document.

La pédagogie de corpus complète cette orientation. Un ensemble restreint de documents authentiques ou semi-authentiques permet de comparer l'objet des courriels, les formules d'ouverture, les marqueurs de réserve, l'organisation d'une note, les manières d'introduire un chiffre et les modes de clôture. Les étudiants formulent des hypothèses et construisent un répertoire raisonné. Le lexique n'est pas mémorisé sous forme de listes ; il est associé à des colloca-

tions, des constructions et des contextes d'usage, par exemple « évaluer une exposition », « assortir une décision de conditions » ou « attirer l'attention sur un risque ».

La réécriture constitue un troisième principe. Dans les métiers à forte responsabilité documentaire, le premier jet ne saurait constituer une preuve suffisante. L'étudiant apprend à vérifier les données, la cohérence, le destinataire, les implicites, la conformité au format et la portée des formulations. Les retours peuvent être codés selon cinq dimensions — contenu, structure, relation au lecteur, langue, données — afin de rendre la révision plus autonome et d'éviter que la correction ne se réduise au repérage des fautes.

La médiation entre les modes sémiotiques traverse les unités. Un tableau devient un commentaire ; une procédure longue, une fiche ; une réunion, un compte rendu ; plusieurs sources, une recommandation. Chaque transformation impose de sélectionner, de reformuler et, parfois, d'omettre. L'étudiant doit justifier ses choix et apprendre à ne pas produire de certitude à partir d'une donnée partielle. Cette vigilance est centrale dans une formation où le texte, le chiffre et la décision sont étroitement associés.

Un premier scénario porte sur une note de conjoncture. Les étudiants reçoivent un graphique, un extrait de rapport et deux commentaires divergents. Ils identifient les données communes, distinguent le fait de l'interprétation, rédigent une synthèse de deux cents mots, puis une recommandation prudente. Les ressources travaillées concernent les verbes de variation, les comparatifs, la concession et les marqueurs de probabilité. L'analyse critique consiste à vérifier la compatibilité entre les données, les sources et la conclusion.

Un deuxième scénario concerne l'entretien-conseil. Par groupes de trois, les étudiants alternent les rôles de conseiller, de client et d'observateur. Le conseiller recueille les besoins, présente deux options sans rendre les conditions opaques, vérifie la compréhension et formalise la suite. L'observateur utilise une grille portant sur le questionnement, l'écoute, la clarté, la précision et l'éthique. L'enregistrement autorise une autoconfrontation qui met en évidence les moments de densité excessive, d'imprécision ou de directivité.

Un troisième scénario met en jeu la médiation plurilingue. À partir de documents publics en arabe, en français ou en anglais, les étudiants produisent une fiche en français destinée à un public non spécialiste. Ils construisent un glossaire contrôlé, signalent les termes sans équivalent strict et expliquent leurs choix. L'objectif n'est pas la traduction littérale, mais la conservation de

l'information, des conditions et des responsabilités. Le répertoire plurilingue est valorisé, tout en étant soumis à des exigences de vérification.

Ces scénarios ne constituent pas des recettes. Ils illustrent une structure récurrente : problème, corpus, observation, tâche guidée, retour critique, réécriture et transfert. Le même schéma peut être adapté à la note de crédit, au rapport de stage, à la réclamation, au compte rendu de comité ou à la présentation d'un projet.

4.3. Évaluation par preuves et responsabilité discursive

L'évaluation remplit trois fonctions. Le diagnostic identifie les priorités ; l'évaluation formative documente la progression ; l'évaluation certificative atteste la capacité à agir. Une moyenne obtenue à des tests linguistiques ne suffit pas, car elle peut masquer l'incapacité à hiérarchiser une note, à expliciter une condition ou à consigner une décision. Le dispositif combine des tâches brèves, un portfolio et une épreuve intégrative.

La grille générique distingue sept dimensions. L'exactitude du contenu vise à repérer tout contresens et toute erreur de calcul. L'adéquation au destinataire porte sur le niveau d'explicitation, le ton et le format. L'organisation apprécie la hiérarchie de l'information. La maîtrise du genre consiste à respecter les conventions et la finalité. Les ressources linguistiques englobent la précision lexicale, la syntaxe, la cohésion et la ponctuation. Le critère relatif à l'interaction ou à la médiation porte sur l'écoute, la reformulation et le passage d'un support à l'autre. Enfin, la responsabilité discursive évalue la distinction entre faits, hypothèses, recommandations et décisions, ainsi que la traçabilité des sources.

Les pondérations ne sont pas identiques pour toutes les tâches. Dans une note de risque, l'exactitude et la responsabilité discursive pèsent davantage que l'élégance stylistique. Dans un entretien, l'écoute et l'adaptation au client deviennent centrales. Cette variation montre qu'il n'existe pas de « bonne langue » abstraite : la qualité dépend du contrat de communication, sans que la correction cesse d'être exigée.

Le portfolio rassemble les versions successives, les grilles, les commentaires et une note réflexive. Il permet de documenter les progrès, de repérer les stratégies et de distinguer une performance ponctuelle d'une compétence stabilisée. Pour préserver l'équité, les tâches sommatives sont réalisées dans des conditions comparables ; l'usage des outils numériques, des dictionnaires

et des assistants d'écriture est explicitement réglementé, et toute production collective comporte une trace individuelle.

L'épreuve intégrative finale peut associer la lecture de deux documents, l'analyse d'un tableau, la rédaction d'une note et une brève soutenance. Elle vérifie la capacité à maintenir la cohérence entre la réception, le traitement, la production et l'interaction. Elle constitue la preuve la plus proche de la compétence complexe visée par le curriculum.

Table 7. Grille analytique générique pour une tâche complexe

Critère	Question directrice	Indicateurs de réussite	Pondération indicative
Exactitude du contenu	Les informations et chiffres sont-ils fiables ?	Aucun contresens ; données vérifiées ; terminologie juste	20 %
Adéquation au destinataire	Le destinataire peut-il comprendre et agir ?	Explicitation, ton et format adaptés	15 %
Organisation	La hiérarchie est-elle lisible ?	Problème, éléments, analyse et suite articulés	15 %
Maîtrise du genre	Les conventions et la finalité sont-elles respectées ?	Rubriques, longueur, clôture et supports pertinents	10 %
Ressources linguistiques	La formulation est-elle précise et correcte ?	Lexique, syntaxe, cohésion et ponctuation maîtrisés	15 %
Interaction / médiation	Le sens est-il co-construit et rendu accessible ?	Écoute, reformulation, clarification, passage entre supports	10 %
Responsabilité discursive	Les sources et degrés de certitude sont-ils explicites ?	Faits, hypothèses, recommandations distingués ; sources traçables	15 %

Source : élaboration de l'autrice ; pondérations à ajuster selon la tâche.

5. Discussion : contribution, transférabilité et conditions d'institutionnalisation

5.1. De l'enseignement de langue à une ingénierie des littératies

Le diagnostic confirme que la pertinence d'un cours ne dépend pas de la présence de contenus apparemment utiles, mais de leur insertion dans une chaîne d'alignement. Lecture, résumé, expression orale et recherche documentaire restent indispensables ; ils deviennent cependant formateurs lorsqu'ils sont liés à des situations, à des genres, à des opérations et à des critères. Le résultat principal n'est donc pas la substitution d'une nouvelle liste à une ancienne, mais le changement d'unité de conception.

Cette conclusion s'inscrit dans l'évolution du FOS vers une ingénierie impliquant des partenaires pédagogiques, institutionnels et professionnels (Mangiante & Parpette, 2023). Elle prolonge le travail de Ferhani (2007), qui avait déjà établi la nécessité d'un curriculum contextualisé à l'École supérieure de banque. La contribution spécifique de la présente étude réside dans l'intégration explicite de l'alignement constructif, des littératies académiques, des genres professionnels et de la médiation plurilingue au sein d'un même modèle.

L'articulation FOU–FLP permet d'éviter une séparation artificielle entre la réussite universitaire et la professionnalisation. La synthèse, le rapport, la soutenance ou l'étude de cas sont à la fois des genres d'apprentissage et des instruments de préparation au travail. De la même manière, l'entretien, la réunion et la note interne mobilisent des compétences de lecture, d'argumentation et de preuve qui se construisent à l'université. Le FOS assure cette continuité plutôt que d'ajouter un module périphérique.

La médiation plurilingue modifie également la représentation du cours. Le français n'est plus présenté comme la langue exclusive à laquelle les autres ressources devraient céder la place. Il devient une composante d'un répertoire organisé, susceptible d'assumer certaines fonctions de documentation, de production et de communication. Cette ouverture n'abaisse pas l'exigence normative ; elle la déplace vers la précision conceptuelle, la conservation de l'information et l'adaptation au destinataire.

Enfin, l'introduction de la responsabilité discursive élargit l'évaluation. Dans une formation bancaire, la compétence ne se limite pas à produire un texte grammaticalement correct. Elle inclut la capacité à ne pas surinterpréter une donnée, à rendre les sources traçables, à signaler l'incertitude et à préserver les conditions d'une décision. Cette dimension relie directement le langage à l'éthique professionnelle.

5.2. Transférabilité du modèle et vigilance contextuelle

Le modèle est transférable, mais il n'est pas transposable à l'identique. Une faculté de médecine, une école d'ingénieurs et une formation bancaire n'ont ni les mêmes genres, ni les mêmes chaînes documentaires, ni les mêmes risques communicationnels. Ce qui peut être transféré, c'est la démarche : identifier la demande, enquêter sur les besoins, collecter des données, décrire les situations, définir les tâches, aligner les évaluations et réviser le dispositif.

Cette transférabilité méthodologique suppose une vigilance à l'égard des programmes généraux simplement rebaptisés « FOS ». La présence d'un thème économique ou de quelques termes techniques ne suffit pas. Un programme spécialisé doit rendre compte des destinataires, des rôles, des contraintes, des supports et des effets attendus. Il doit également expliciter ce qui relève d'une compétence transversale et ce qui requiert une connaissance du domaine.

La collaboration interdisciplinaire constitue une condition de qualité. L'enseignant de langue ne peut pas valider seul l'exactitude d'une procédure ou la plausibilité d'une décision ; le spécialiste ne peut pas toujours décrire les mécanismes discursifs qui rendent un document efficace ou ambigu. La co-conception et la co-évaluation permettent de croiser ces expertises sans confondre les responsabilités.

La gestion des données professionnelles requiert une gouvernance spécifique. Les documents doivent être autorisés, anonymisés, datés et accompagnés d'indications sur leur provenance et leurs usages. La confidentialité ne doit pas être opposée à l'authenticité ; elle doit conduire à des procédures de sélection, de transformation et de conservation. Des documents publics, des cas reconstruits et des corpus semi-authentiques peuvent fournir des ressources de haute qualité lorsque leurs propriétés sont explicitées.

La question des technologies d'écriture doit également être intégrée. Les correcteurs, les traducteurs, les outils de reformulation et les outils d'intelligence artificielle générative modifient les conditions de production. Les interdire sans analyse serait peu réaliste ; les laisser agir sans règles empêcherait d'identifier les compétences. Le curriculum doit définir les usages autorisés à chaque phase, exiger la vérification des données et conserver des évaluations attestant de la performance individuelle.

5.3. Feuille de route institutionnelle et programme de validation

L'institutionnalisation ne peut se réduire à l'adoption d'un nouveau plan de cours. Une première phase doit établir une gouvernance curriculaire. Un comité réunissant des enseignants de langue, des enseignants de spécialité, des responsables de formation, des étudiants et des professionnels doit valider les situations cibles, fixer les priorités, déterminer les contraintes de confidentialité et organiser une révision annuelle. Cette instance garantit que le curriculum reste adossé à des usages réels plutôt qu'à des représentations individuelles du métier.

Une deuxième phase doit constituer l'infrastructure documentaire et formative. Une banque sécurisée de ressources, dont chaque document sera décrit selon le genre, la date, le destinataire, le degré de technicité et les conditions d'usage, offrira aux enseignants un corpus stable. Parallèlement, une formation à l'analyse des besoins, à l'analyse des genres, à la conception par tâches, à la médiation plurilingue et à l'évaluation critériée doit être accompagnée d'un temps institutionnel de co-conception. Sans ce temps reconnu, le dispositif risque de dépendre d'initiatives isolées.

Une troisième phase doit organiser un pilote auprès d'une cohorte. Le diagnostic initial, les productions intermédiaires et une épreuve finale comparable permettront d'observer les évolutions. Les scores devront être assortis d'une analyse qualitative des stratégies, des erreurs persistantes et des trajectoires individuelles. Les retours des enseignants de spécialité, des étudiants et des professionnels de stage permettront de vérifier la pertinence des tâches et le transfert. Les instruments, les conditions de passation et les méthodes d'analyse devront être publiés.

Le dispositif de soutien doit être différencié. Les étudiants présentant des fragilités de compréhension ou de structuration doivent bénéficier de tutorats et de capsules ciblées, sans que l'ensemble du curriculum soit réduit à la remédiation générale. Les étudiants plus avancés peuvent recevoir des tâches d'extension, notamment la comparaison de sources multilingues, l'analyse critique de documents ou la production de genres plus complexes. La différenciation doit ainsi préserver une exigence commune tout en variant les voies d'accès.

L'évaluation du programme doit combiner des indicateurs de performance et des indicateurs de fonctionnement : progression sur des tâches comparables, qualité des portfolios, stabilité des critères entre correcteurs, taux d'achèvement, qualité des rapports et des soutenances, retours de stage, degré de satisfaction documenté des acteurs et capacité du dispositif à être révisé. Les indicateurs ne doivent pas être réduits à des pourcentages isolés ; ils doivent être contextualisés et interprétés dans les conditions réelles de formation.

La présente étude présente trois limites majeures. Le programme analysé n'est pas daté ; les données directes sur les étudiants sont absentes ; la cartographie professionnelle n'a pas été validée par un corpus contemporain. Ces limites ne sont pas des réserves périphériques : elles définissent le programme de recherche. Une enquête en plusieurs phases devra combiner questionnaires,

entretiens, observations, analyses de documents et corpus de productions recueillies avec le consentement. Elle pourra ensuite tester le curriculum au moyen d'un prétest et d'un post-test fondés sur des tâches comparables, avec double correction et analyse des trajectoires.

Un axe spécifique devra étudier les médiations plurilingues réelles. Il s'agira d'observer comment les acteurs passent de l'arabe au français et à l'anglais, quels termes entraînent des pertes d'information, quelles stratégies permettent de conserver les conditions et les responsabilités, et dans quelles situations le plurilinguisme soutient ou fragilise la précision. Ce chantier fournira une base empirique à la dimension du modèle, actuellement la plus prospective.

Conclusion

Cette recherche partait d'un constat : la multiplication de sections thématiques et de contenus généraux ne suffit pas à produire un curriculum de haut niveau, même lorsque chacun de ces contenus paraît pertinent. L'examen du programme historique de « techniques d'expression » de l'École supérieure de banque montre qu'il possède un socle méthodologique réel — lecture, prise de notes, résumé, oral, documentation — mais que ce socle n'est pas suffisamment articulé avec les situations bancaires, une progression, des preuves d'apprentissage et des critères. Le problème central n'est donc pas l'absence de contenus, mais leur désalignement.

La première question de recherche portait sur l'adéquation du programme aux besoins académiques et professionnels. Le diagnostic met en évidence cinq écarts : des objectifs formulés comme des domaines plutôt que comme des performances ; une faible densité des genres bancaires ; une progression implicite ; une évaluation non spécifiée ; l'absence d'une médiation plurilingue contrôlée. Ces résultats doivent être compris dans les limites du corpus : ils décrivent une archive curriculaire et non l'offre actuelle de l'institution. Ils n'autorisent aucune conclusion quantitative sur les étudiants ni aucune évaluation globale de l'école.

La deuxième question portait sur l'articulation des cadres didactiques. Le modèle proposé attribue au FOS une fonction d'ingénierie, au FOU la prise en charge des littératies universitaires, au FLP l'analyse des genres de l'activité professionnelle, à la sécurisation linguistique une fonction différenciée et à la médiation plurilingue une fonction transversale. Cette architecture évite les juxtapositions : une même tâche peut mobiliser la lecture de sources, la syn-

thèse, la rédaction d'une note, l'interaction et la transformation d'un contenu entre langues ou supports.

La troisième question portait sur la conversion du diagnostic en curriculum. La réponse prend la forme d'une chaîne d'alignement reliant le besoin, la situation, le genre, l'opération, les ressources, la performance et les preuves assorties de leurs critères. Cette chaîne organise un parcours de quatre-vingt-dix heures fondé sur la complexification, la réécriture, la pédagogie de corpus et l'évaluation par tâches. Elle rend visible la relation entre l'apprentissage linguistique, le raisonnement disciplinaire et la responsabilité professionnelle. Elle permet également de moduler les pondérations selon les enjeux : exactitude et traçabilité dans une note de risque, écoute et accessibilité dans un entretien, fidélité de la restitution des décisions dans un compte rendu.

La contribution scientifique de l'article tient à ce changement d'échelle. Le FOS n'est pas envisagé comme un moyen de préserver une langue ni comme un enseignement lexical sectoriel, mais comme une ingénierie des littératies académiques et professionnelles dans un environnement plurilingue. Le français y occupe une place parmi d'autres ressources. Sa pertinence dépend de sa capacité à soutenir l'accès aux savoirs, la qualité des productions, la médiation et l'entrée dans les genres du métier. Cette perspective rend compatibles l'exigence de précision et la reconnaissance du répertoire plurilingue arabe–français–anglais des acteurs.

La proposition ne peut néanmoins être déclarée efficace sur la seule base de sa cohérence documentaire. Son statut est celui d'un prototype à éprouver. La prochaine étape consiste à actualiser l'analyse des besoins, à constituer un corpus autorisé, à associer les spécialistes du domaine, à piloter les unités et à publier des résultats traçables. La validation devra porter non seulement sur l'amélioration linguistique, mais aussi sur la qualité des décisions discursives : hiérarchiser une information, distinguer le fait de l'hypothèse, rendre une règle accessible sans la déformer, adapter un document à son destinataire et assumer la responsabilité discursive de ce qui est écrit ou dit.

À cette condition, le FOS peut devenir un levier institutionnel de réussite et de professionnalisation. Sa valeur ne se mesurera pas à la place symbolique accordée au français, mais à la capacité du dispositif à rendre les apprentissages plus sûrs, les genres plus maîtrisés, les médiations plus précises et les pratiques professionnelles plus responsables.

Références

Bakouche, A. (2019). *Mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage du français langue professionnelle : pour une didactique contextualisée* [Thèse de doctorat, Université d'Alger 2].

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Blanchet, P., Moore, D., & Asselah-Rahal, S. (dir.). (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des Archives contemporaines.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. CLE International.

Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica.

Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.

Cortier, C., & Kaaboub, A. (2010). Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques. *Le français dans le monde. Recherches et applications, 47*, 53–63.

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

Eurin-Balmet, S., & Henao de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Hachette.

Ferhani, F.-F. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques dans un cadre de formation professionnelle de haut niveau : proposition d'un curriculum pour le module de français de l'École supérieure de banque d'Alger* [Mémoire de magister, Université d'Alger].

Ferhani, F.-F. (2014). Statut du français à l'École supérieure de banque d'Alger : FLE, FOS ou FLS ? *Éla. Études de linguistique appliquée, 174*(2), 221–229. https://doi.org/10.3917/ela.174.0221

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157–172.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Hachette.

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

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses universitaires de Grenoble.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012). Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie, 15*, 147–166.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2023). *Le français sur objectif spécifique : ingénierie de la formation et conception de programme*. Hachette FLE.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.

Nouredine, D. (2022). L'analyse des besoins dans la démarche de FOS : cas des apprenants de l'Institut des sciences vétérinaires de Tiaret-Algérie. *Akofena, 5*(1), 119–128.

Piccardo, E., & North, B. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 15*(1), 17–36.

Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine, 3*, 15–30.

Sebane, M. (2011). FOS/FOU : quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Synergies Monde, 8*, 375–380.

Sebaa, R. (2002). *L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée*. Dar El Gharb.

Annexe — Synthèse analytique du programme historique joint au manuscrit

Le document, en annexe, reproduit dans le manuscrit, présente deux ensembles de quatre-vingt-dix heures intitulés « Techniques d'expression ». Les éléments lisibles ont été regroupés ci-dessous par fonctions pédagogiques. Cette synthèse facilite l'audit du diagnostic ; elle ne constitue pas une reproduction administrative certifiée du programme.

Tableau A1. Regroupement fonctionnel des contenus du programme historique

Ensemble repéré	Contenus annoncés	Lecture critique
Langue et communication	Communication, langue orale et écrite, phrase, groupes, modes et temps	Socle transversal utile, mais non contextualisé par des situations bancaires
Lecture	Lecture silencieuse, sélective, intégrale et prise d'information	À relier aux rapports, procédures et documents chiffrés
Expression écrite	Paragraphe, enchaînement, résumé, documents professionnels	Présence de genres, mais objectifs et critères non précisés
Expression orale	Exposé, débat, prise de parole, écoute	À transformer en entretiens, réunions et présentations situées
Méthodes de travail	Prise de notes, recherche documentaire, traitement de l'information	Noyau FOU solide à intégrer aux études de cas et projets
Recherche / mémoire	Sujet, problématique, plan, documentation et rédaction	À articuler au rapport de stage, au projet et aux normes de citation

Source : programme annexé au manuscrit soumis ; regroupement et reformulation par l'autrice.