

La culture du Vivre-ensemble comme horizon didactique du FOS

The Culture of Living Together as a Pedagogical Horizon for French for Specific Purposes (FSP)

MESLI Amel, École supérieure de management de Tlemcen, mesliamel3@gmail.com

Received: 11 /03/ 2026

Accepted: 25 /04/ 2026

Published: 07 /06/ 2026

Résumé:

Dans un contexte de mondialisation et de diversité linguistique, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ne peut se limiter à des compétences techniques. L'article propose de repenser ses finalités en lien avec les enjeux de cohésion sociale et d'altérité. Il présente le FOS comme un levier d'intégration et de médiation interculturelle. À partir d'une expérience en français économique dans une École Supérieure de Management en Algérie, l'étude met en lumière son potentiel social et culturel. Elle souligne l'importance de pratiques pédagogiques contextualisées. L'article défend ainsi un FOS inclusif, renouvelé et éthiquement engagé.

Mots clés: FOS, Pédagogie, Vivre-ensemble, contexte algérien, ESM

Abstract:

In a globalized context marked by linguistic and cultural diversity, French for Specific Purposes (FOS) cannot be limited to technical skills. This article proposes rethinking its goals in relation to social cohesion and intercultural awareness. FOS is presented as a tool for integration and cultural mediation. Based on a French for Economics experience at a Higher School of Management in Algeria, the study highlights its social and cultural potential. It emphasizes the importance of contextualized teaching practices. The article advocates for an inclusive, renewed, and ethically engaged approach to FOS.

Keywords: FOS; living-together; pedagogy; algerian context; FOS.

1. Introduction

À l'ère de la mondialisation, de la mobilité académique et professionnelle, ainsi que de la diversification des espaces de formation, l'enseignement des langues ne peut plus se limiter à une transmission strictement linguistique et fonctionnelle. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), né de la nécessité de répondre à des besoins communicationnels précis dans des contextes professionnels ou universitaires déterminés, se trouve aujourd'hui confronté à de nouveaux défis. Parmi ceux-ci, la question du Vivre-ensemble occupe une place centrale, tant elle renvoie aux valeurs de respect de l'altérité, de coopération, de responsabilité sociale et de cohésion dans des environnements marqués par l'hétérogénéité linguistique et culturelle.

Dans le contexte algérien, et plus particulièrement au sein des établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnalisante, le FOS est appelé à jouer un rôle stratégique. Il ne s'agit plus seulement de former des apprenants capables de communiquer

efficacement en français dans leur domaine de spécialité, mais également de les préparer à interagir dans des espaces professionnels pluriels, où les compétences interculturelles, éthiques et relationnelles sont devenues indispensables. L'École Supérieure de Management (ESM), en tant que lieu de formation de futurs cadres et managers, constitue à cet égard un terrain privilégié pour observer, analyser et repenser les pratiques pédagogiques du FOS à la lumière des exigences du Vivre-ensemble.

Le présent article se propose ainsi d'explorer les modalités d'une pédagogie du FOS intégrant pleinement les valeurs du Vivre-ensemble, en s'appuyant sur une approche résolument pratique et contextualisée. Il s'agira, d'une part, de montrer en quoi le FOS ne peut être réduit à une logique strictement utilitariste, et, d'autre part, de mettre en évidence des pistes pédagogiques concrètes expérimentées ou expérimentables dans le contexte algérien, notamment à l'ESM. La problématique qui guidera notre réflexion peut dès lors être formulée comme suit : comment concevoir et mettre en œuvre une pédagogie du FOS qui articule compétences linguistiques, exigences professionnelles et éducation au Vivre-ensemble dans l'enseignement supérieur algérien ?

2. Le FOS en contexte universitaire algérien : enjeux, pratiques et postures pédagogiques

Loin de constituer une simple déclinaison spécialisée du Français Langue Étrangère, le Français sur Objectifs Spécifiques s'inscrit dans une dynamique pédagogique complexe, située à l'articulation des exigences de professionnalisation, des réalités sociolinguistiques locales et des finalités éducatives de l'enseignement supérieur. En contexte universitaire algérien, et plus particulièrement au sein des établissements à vocation professionnalisante, le FOS ne se présente pas comme un modèle didactique stabilisé et transposable, mais comme un dispositif évolutif, façonné par les contraintes institutionnelles, les attentes du marché du travail et l'hétérogénéité des parcours linguistiques des apprenants (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 45).

Dans cette perspective, le FOS se construit prioritairement comme une pratique de terrain, fondée sur une analyse fine des besoins langagiers et discursifs, mais également sur la prise en compte des dimensions identitaires, culturelles et symboliques attachées à l'usage du français dans les champs professionnels. Bronckart souligne que « les pratiques langagières sont indissociables des activités sociales dans lesquelles elles s'inscrivent » (Bronckart, *Activité, langage et apprentissage*, 2^e éd., Paris 1996, p. 32), ce qui justifie la nécessité d'ancrer l'enseignement dans des contextes réels d'usage. Cette instabilité constitutive invite l'enseignant à adopter des postures pédagogiques flexibles et réflexives, capables d'articuler adaptation au contexte, exigences de spécialisation et visée formative plus large (Zarate, *Les politiques linguistiques dans le monde*, Paris, 2003, p. 67).

Le principe fondateur du FOS repose sur l'identification et l'analyse des besoins langagiers des apprenants, envisagés à partir de situations de communication authentiques et contextualisées. Toutefois, l'observation des pratiques de terrain montre que ces besoins ne sauraient se réduire à l'acquisition de lexiques spécialisés ou à la maîtrise de structures discursives normées propres à un domaine professionnel donné. Ils s'inscrivent dans une configuration plus large, où les usages de la langue sont indissociables des contextes d'action, des relations interpersonnelles et des enjeux socioculturels.

Dell Hymes montre que « la compétence communicative implique de savoir quand parler, quand ne pas parler, et comment adapter son discours à son interlocuteur, au lieu et au moment » (Dell Hymes, *On communicative competence*, Penguin, 1972, p. 277) ce qui confère au FOS une dimension sociale incontournable.

À l'École Supérieure de Management, les étudiants sont amenés à mobiliser le français dans une diversité de situations professionnelles simulées ou réelles, telles que les présentations orales de projets, la rédaction de rapports et de documents stratégiques, les simulations de réunions ou de négociations commerciales, ainsi que les interactions en contexte interculturel. Ces pratiques révèlent des besoins pluriels et imbriqués, à la fois linguistiques, pragmatiques, relationnels et culturels. Comme le note Porcher, apprendre une langue suppose d'« entrer en relation avec autrui dans des situations socialement et culturellement marquées » ce qui implique de travailler des compétences qui dépassent la forme linguistique pure.

Dans cette perspective, le FOS apparaît comme un espace de médiation entre langue, savoir-faire professionnel et savoir-être communicationnel. Il engage l'enseignant dans une démarche didactique qui dépasse une approche strictement techniciste pour intégrer une réflexion sur les normes interactionnelles, les postures discursives et les compétences sociales nécessaires à l'agir professionnel (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 25).

2.1 Le FOS comme réponse située à des besoins réels

Le principe fondateur du Français sur Objectifs Spécifiques repose sur l'identification et l'analyse des besoins langagiers des apprenants, envisagés à partir de situations de communication authentiques et contextualisées. Comme le soulignent, « la définition des besoins constitue le point de départ indispensable de toute approche FOS, permettant d'articuler objectifs linguistiques et exigences professionnelles » (Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, 2004)

Toutefois, l'observation des pratiques de terrain montre que ces besoins ne sauraient être réduits à l'acquisition de lexiques spécialisés ou à la maîtrise de structures discursives normées propres à un domaine professionnel donné. Ils s'inscrivent dans une configuration plus large, où les usages de la langue sont indissociables des contextes d'action, des relations interpersonnelles et des enjeux socioculturels (Hymes, 1972, p. 277). Bronckart rappelle que « les pratiques langagières doivent être analysées dans leur dimension sociale et dans l'activité concrète où elles s'inscrivent » (Bronckart *Activité, langage et apprentissage*, 2^e éd., Paris 1996, p. 32) soulignant l'importance de considérer l'interaction humaine dans l'enseignement du FOS.

À l'École Supérieure de Management, les étudiants sont amenés à mobiliser le français dans une diversité de situations professionnelles simulées ou réelles, telles que les présentations orales de projets, la rédaction de rapports et de documents stratégiques, les simulations de réunions ou de négociations commerciales, ainsi que les interactions en contexte interculturel. Ces pratiques révèlent des besoins pluriels et imbriqués, à la fois linguistiques, pragmatiques, relationnels et culturels (Porcher, op.cit ; 1995, p. 14).

Dans cette perspective, le FOS apparaît comme un espace de médiation entre langue, savoir-faire professionnel et savoir-être communicationnel. Il engage l'enseignant dans « une démarche didactique qui dépasse une approche strictement techniciste pour intégrer une réflexion sur les normes interactionnelles, les postures discursives et les compétences sociales nécessaires à l'agir professionnel » (Kerbrat-Orecchioni, op.cit, 1990, p. 25).

2.2 La diversité des profils étudiants : un défi pédagogique

Le public du Français sur Objectifs Spécifiques en contexte universitaire algérien se distingue par une forte hétérogénéité des profils, tant du point de vue des parcours scolaires que des répertoires linguistiques et des rapports subjectifs au français. Comme le notent Dudley-Evans & St. John, « la diversité des apprenants impose une adaptation constante des contenus et des méthodes afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun » (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 49). Les étudiants présentent en effet des niveaux de maîtrise différenciés selon les compétences langagières, compréhension, production orale et écrite, interaction, ainsi que des expériences d'apprentissage marquées par des trajectoires institutionnelles et sociolinguistiques contrastées. À cette diversité linguistique s'ajoutent des variations socioculturelles qui influencent profondément les pratiques communicationnelles, notamment les modes de prise de parole, la gestion du désaccord, les formes de politesse discursive ou encore le rapport à l'autorité académique. Zarate souligne que « la compétence plurilingue et pluriculturelle ne se limite pas à la connaissance des langues : elle suppose une sensibilité aux comportements et valeurs culturelles dans les interactions » (Zarate, op.cit, 2003, p. 71). Ces paramètres, souvent implicites, constituent des enjeux centraux dans les interactions pédagogiques et professionnelles simulées au sein des dispositifs de FOS.

Dans ce contexte, le FOS ne saurait être conçu comme un enseignement standardisé ou uniformisant. Il s'impose plutôt comme un dispositif didactique flexible et évolutif, fondé sur l'observation fine des pratiques langagières effectives des étudiants et sur l'adaptation constante des contenus, des supports et des modalités d'évaluation (Porcher, op.cit, 1995, p. 18). Loin de constituer un obstacle, « cette hétérogénéité devient un levier pédagogique, permettant de repenser les objectifs du FOS en termes de coopération, de reconnaissance de l'altérité et de construction collective du sens dans l'agir professionnel » (Kerbrat-Orecchioni, op.cit, p. 30).

2.3 Le rôle de l'enseignant de FOS : entre expertise linguistique et médiation pédagogique

L'enseignant de Français sur Objectifs Spécifiques occupe une position singulière au sein du dispositif didactique, à l'interface entre expertise linguistique, accompagnement des pratiques professionnelles et médiation interculturelle. Comme le rappellent Dudley-Evans & St. John, « le rôle de l'enseignant FOS dépasse la simple transmission de contenus linguistiques pour inclure l'accompagnement des pratiques communicationnelles authentiques et l'orientation vers des compétences professionnelles » (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 63). Son rôle ne se limite donc pas à la transmission de savoirs linguistiques spécialisés, mais « s'inscrit dans une démarche d'ingénierie pédagogique impliquant le choix raisonné des supports, la scénarisation de tâches authentiques et la régulation des interactions en classe » (Porcher, 1995, p. 21). À travers ces dispositifs, l'enseignant contribue à la construction d'un espace d'apprentissage réflexif, où les apprenants développent des compétences communicationnelles opérationnelles tout en intégrant les dimensions relationnelles, culturelles et éthiques de l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 28).

Dans le contexte d'une école de management, cette posture prend une importance particulière. Les situations pédagogiques proposées, négociations, simulations de réunions, présentations de projets ou études de cas qui mobilisent des rapports de pouvoir, des logiques de coopération et de concurrence, ainsi que des formes discursives susceptibles de générer des tensions interactionnelles. Zarate insiste sur le fait que « la compétence interculturelle de l'apprenant se construit dans la confrontation à des situations d'interaction complexes, où sont en jeu des normes, valeurs et attitudes sociales » (Zarate, 2003, p. 75) . Le cours de FOS devient alors un lieu

privilegié d'analyse et de mise à distance de ces pratiques discursives, permettant de travailler la communication professionnelle dans une perspective réflexive et éthique.

En ce sens, l'enseignant de FOS agit comme un médiateur, préparant les étudiants à évoluer de manière responsable et efficace dans des environnements professionnels pluriels et socialement situés

2.4 Vers un FOS élargi : dimensions relationnelles et éthiques de la communication professionnelle

Envisagé dans cette perspective, le Français sur Objectifs Spécifiques dépasse le cadre d'un enseignement strictement fonctionnel et instrumentalisé de la langue. Comme le souligne Dudley-Evans & St. John, « le FOS ne se limite pas à la transmission de savoirs linguistiques : il vise également à développer des compétences transversales mobilisables dans des situations professionnelles complexes » (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 52). Il s'inscrit ainsi dans une démarche formative globale, où l'apprentissage du français spécialisé participe pleinement à la construction de compétences transversales indispensables à l'agir professionnel contemporain. Parmi ces compétences figurent « la capacité d'écoute, l'empathie communicationnelle, la négociation, la gestion des conflits et la coopération, qui sont rarement explicitement enseignées mais constituent des atouts majeurs dans les environnements professionnels pluriels » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 36). Bronckart insiste également sur le fait que « l'apprentissage d'une langue en contexte social ne se limite pas à la maîtrise formelle : il inclut la régulation des interactions et le développement de compétences relationnelles et éthiques » (Bronckart, op.cit, 1996, p. 37).

Ces dimensions relationnelles et éthiques, souvent mobilisées implicitement dans les pratiques de classe, constituent un point d'ancrage pertinent pour une réflexion didactique approfondie sur les finalités du FOS. Elles invitent à penser l'enseignement du français professionnel comme un espace de formation à la responsabilité discursive, à la reconnaissance de l'altérité et à la construction de relations professionnelles fondées sur le respect et la compréhension mutuelle (Porcher, 1995, p. 22). C'est dans cette perspective que s'inscrit la réflexion sur l'intégration du vivre-ensemble dans la pédagogie du FOS, qui fera l'objet de la partie suivante.

3. Le vivre-ensemble comme horizon pédagogique du FOS

L'introduction de la notion de *vivre-ensemble* dans la réflexion didactique sur le Français sur Objectifs Spécifiques ne relève pas d'un simple effet de mode discursif ou d'une injonction institutionnelle contemporaine. Elle répond à une transformation profonde des contextes de formation et des réalités professionnelles dans lesquelles les apprenants sont appelés à évoluer. Dans des environnements marqués par la diversification des profils, la pluralité des appartenances linguistiques et culturelles, ainsi que par la complexification des interactions professionnelles, le FOS ne peut plus être pensé exclusivement comme un outil de performance communicative.

À l'instar de ce que souligne Edgar Morin, toute formation doit désormais viser une « éducation capable de favoriser la compréhension humaine » (Morin, 1999, p68). Dans cette perspective, le FOS apparaît comme un espace privilégié de formation à la relation, à l'altérité et à la responsabilité communicationnelle. Il devient ainsi un lieu de médiation entre exigences

professionnelles, compétences langagières et formation citoyenne, participant à la construction du sujet social autant que du futur professionnel.

3.1 La dimension sociale du FOS : une notion opératoire en didactique des langues

Le *vivre-ensemble* renvoie à la capacité des individus à coexister, coopérer et interagir dans le respect des différences, tout en construisant des cadres partagés de communication et d'action. En didactique des langues, cette notion s'articule étroitement avec celles d'interculturalité, de compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que d'éducation à la citoyenneté. Le Cadre européen commun de référence pour les langues affirme en ce sens que l'apprenant est avant tout un « acteur social » engagé dans des pratiques langagières situées (Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris 2001, p32).

Apprendre une langue, en particulier dans une perspective professionnelle, ne consiste donc pas uniquement à maîtriser des codes linguistiques ou des formats discursifs normés. Comme le rappelle Louis Porcher, « apprendre une langue, c'est apprendre à entrer en relation avec autrui » (Porcher, 1995, p84). Le FOS engage ainsi l'apprenant dans un processus de compréhension des manières de penser, de dire et d'agir propres à d'autres univers socioprofessionnels.

Dans cette optique, le vivre-ensemble devient un principe structurant de l'enseignement du FOS, invitant à prendre en compte les dimensions symboliques, identitaires et relationnelles de la communication. Cette orientation rejoint les travaux de Zarate, pour qui la compétence interculturelle suppose une capacité à relativiser ses propres normes et à négocier du sens dans l'interaction. Le FOS se présente alors comme un espace d'apprentissage de la co-construction du sens et de la reconnaissance de l'altérité, fondements d'une communication professionnelle à la fois efficace et éthiquement responsable.

3.2 FOS et interactions professionnelles : des lieux de tensions et de négociation

Les situations de communication mobilisées dans le cadre du Français sur Objectifs Spécifiques telles que les réunions, négociations, entretiens, présentations de projets ne sauraient être considérées comme neutres ou purement instrumentales. Elles mettent en jeu des rapports hiérarchiques, des enjeux de pouvoir, des stratégies discursives ainsi que des normes culturelles souvent implicites. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, « toute interaction verbale s'inscrit dans un réseau de relations interpersonnelles régies par des normes sociales implicites » (Kerbrat orechionni, 1990, p26), ce qui confère à ces situations une dimension éminemment relationnelle et contextuelle.

Dans le contexte algérien, ces interactions sont traversées par des influences plurielles : héritage scolaire francophone, pratiques langagières plurilingues et pluriculturelles, ainsi que normes professionnelles internationales. À l'École Supérieure de Management, l'observation empirique montre que les difficultés rencontrées par les étudiants ne se limitent pas à la maîtrise linguistique. Elles concernent également la gestion du désaccord, la prise de parole en public, la reformulation critique et l'écoute de l'autre, autant de compétences relationnelles et éthiques essentielles pour la vie professionnelle.

Dans ce cadre, le FOS apparaît comme un espace privilégié pour expliciter et analyser ces dimensions, offrant aux apprenants des occasions de négocier le sens, de comprendre les règles implicites de communication et de développer des postures relationnelles responsables. À travers cette approche, « le FOS contribue non seulement à la performance communicative mais également à la construction d'une culture professionnelle intégrant la reconnaissance de l'altérité

et le vivre-ensemble, conformément aux principes de la pédagogie interculturelle »(Zarate, 2003, p16)

3.3 Développer des compétences interculturelles et citoyennes par le FOS

Intégrer le *vivre-ensemble* dans la pédagogie du FOS implique de redéfinir les compétences visées au-delà de la maîtrise linguistique et discursive. À celles-ci s'ajoutent des compétences interculturelles et citoyennes, comprenant notamment la capacité à coopérer, à négocier des significations, à respecter des points de vue divergents et à adopter une posture éthique dans la communication. Comme le souligne Zarate, « la compétence interculturelle implique la capacité à relativiser ses propres normes et à construire du sens avec autrui » (Zarate, 2023, p75), ce qui situe le FOS au cœur d'une formation à la responsabilité sociale et professionnelle.

Dans le cadre des cours de français économique, ces compétences peuvent être mobilisées à travers des tâches authentiques sollicitant le travail collectif, la résolution de problèmes ou l'analyse critique de discours professionnels. Loin d'être antagonistes aux exigences du monde du travail, ces compétences constituent au contraire un atout stratégique pour former des futurs managers capables d'évoluer efficacement dans des environnements complexes, pluriels et interculturels, tout en adoptant une posture réflexive et éthique.

3.4 Le FOS comme espace de médiation et de socialisation

Ainsi repensé, le FOS se présente comme un véritable espace de médiation et de socialisation, où la langue fonctionne à la fois comme outil de communication et comme vecteur d'apprentissage des normes relationnelles et professionnelles. Les activités pédagogiques permettent aux étudiants de confronter leurs représentations, de questionner leurs pratiques discursives et de construire progressivement des modes d'interaction fondés sur le respect, la coopération et l'équité.

Cette approche confère au FOS une dimension éminemment sociale et éducative. Elle inscrit l'enseignement du français spécialisé dans une logique de responsabilité sociale, en cohérence avec les missions de l'enseignement supérieur algérien. Le *vivre-ensemble* n'apparaît plus comme un objectif périphérique, mais comme un horizon structurant de la pédagogie du FOS, préparant la transition vers une analyse plus fine des dispositifs et pratiques didactiques mises en œuvre sur le terrain, qui sera développée dans la partie suivante. Comme le rappelle Morin, l'éducation doit viser à former des individus capables de « compréhension humaine capables de naviguer dans la complexité des interactions sociales et professionnelles » (Morin, 1999, p102).

4. Mise en œuvre du FOS en contexte managérial : terrain et pratiques à l'École Supérieure de Management

Cette partie se propose d'ancrer la réflexion théorique précédemment développée dans une analyse empirique des pratiques pédagogiques, en s'appuyant sur l'enseignement du français économique à l'École Supérieure de Management. L'objectif n'est pas de présenter un modèle normatif ou figé, mais de rendre compte d'une pédagogie située, construite progressivement au fil des interactions avec les étudiants et ajustée en fonction de leurs besoins réels, conformément aux principes de la didactique du FOS.

Comme le souligne Bronckart (1996, p65), « les pratiques langagières sont indissociables des activités sociales dans lesquelles elles s'inscrivent » (Bronckart, 1996, p65), ce qui implique que toute démarche pédagogique doit tenir compte de la complexité des situations professionnelles simulées et réelles dans lesquelles les apprenants sont engagés. De même, Zarate insiste sur la dimension réflexive et éthique de l'apprentissage linguistique, «il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs ou des compétences techniques, mais de développer des capacités de négociation, d'analyse critique et de coopération, essentielles dans un environnement managérial pluriel » (Zarate 2003, p30)

Dans ce contexte, le FOS apparaît comme un espace d'expérimentation et de médiation, où les tâches proposées, présentations de projets, simulations de réunions, négociations ou analyses de cas, permettent aux étudiants de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, interculturelles et professionnelles. Cette approche met en évidence la nécessité d'une pédagogie flexible, centrée sur l'apprenant, capable de conjuguer exigence professionnelle, apprentissage langagier et formation citoyenne, dans une logique de *vivre-ensemble* appliqué au contexte managérial.

4.1 Le contexte institutionnel et le profil des apprenants

L'École Supérieure de Management accueille des étudiants destinés à occuper, à moyen ou long terme, des fonctions de responsabilité dans des environnements économiques et professionnels diversifiés. Dans ce cadre, le français joue un rôle stratégique : il constitue à la fois un outil de communication professionnelle, un vecteur d'accès au savoir spécialisé et un moyen d'ouverture sur des pratiques managériales internationales. Comme le rappelle Porcher « apprendre une langue, c'est apprendre à entrer en relation avec autrui dans des situations socialement et culturellement marquées » (Porcher (1995, p53), ce qui souligne l'importance de concevoir le français comme instrument de socialisation professionnelle et interculturelle.

Les profils linguistiques des étudiants se caractérisent par une forte hétérogénéité. Certains disposent d'une aisance relative à l'oral, mais rencontrent des difficultés dans la structuration de l'écrit professionnel ; d'autres maîtrisent les formes scolaires du français mais peinent à s'engager dans des interactions spontanées. À cette diversité linguistique s'ajoutent des représentations parfois ambivalentes du français, perçu tantôt comme langue de promotion sociale, tantôt comme langue exigeante, génératrice d'insécurité linguistique. Selon Zarate « la compétence interculturelle ne consiste pas seulement à utiliser la langue, mais à développer la capacité à négocier du sens et à gérer l'altérité, ce qui place la diversité des profils au cœur de l'ingénierie pédagogique » (Zarate, 2003, p42)

Cette hétérogénéité constitue le point de départ de la démarche pédagogique. Elle invite à concevoir le FOS non comme un enseignement compensatoire ou uniformisateur, mais comme un espace de valorisation des compétences existantes et de construction progressive de nouvelles postures communicationnelles. Comme le souligne Bronckart, « les pratiques langagières sont indissociables des activités sociales dans lesquelles elles s'inscrivent » (Bronckart, op.cit, 1996, p82) ce qui justifie une approche flexible et adaptative, centrée sur l'apprenant et sur les exigences concrètes du futur environnement professionnel.

4.2 L'analyse des besoins : au-delà des compétences linguistiques

L'analyse des besoins constitue une étape centrale dans la conception d'un cours de FOS. Dans le cadre de l'enseignement du français économique à l'École Supérieure de Management, elle a été conduite à partir de plusieurs sources : observations de classes, productions écrites et orales des

étudiants, échanges informels, ainsi que simulations de situations professionnelles. Cette démarche s'inscrit dans la lignée des travaux de Dudley-Evans et St. John, pour qui l'identification précise des besoins des apprenants est essentielle afin de concevoir un enseignement contextualisé et efficace.

Il ressort de cette analyse que les difficultés rencontrées dépassent largement le cadre strictement linguistique. Les étudiants éprouvent des difficultés à argumenter de manière structurée, à gérer le désaccord sans rupture de la relation, à reformuler une critique ou encore à coopérer efficacement dans un travail de groupe. Ces observations confirment la thèse de Bronckart, selon laquelle « les pratiques langagières sont indissociables des activités sociales dans lesquelles elles s'inscrivent » (Bronckart, op.cit, 1996, p97). Elles ont conduit à élargir les objectifs du cours de français économique pour intégrer explicitement des compétences relationnelles et interculturelles, en lien direct avec les exigences du management contemporain et les défis de la communication professionnelle plurielle.

4.3 Des dispositifs pédagogiques favorisant le vivre-ensemble

Plusieurs dispositifs pédagogiques ont été mis en place pour répondre à ces enjeux. Les simulations de réunions professionnelles, par exemple, permettent de travailler simultanément le lexique économique, les actes de parole spécifiques (proposer, contester, nuancer, conclure) et les règles implicites de l'interaction respectueuse. Les étudiants se voient attribuer des rôles différenciés, favorisant la prise de conscience des dynamiques de pouvoir, de coopération et de responsabilité dans le travail collectif. Selon Kerbrat-Orecchioni, « toute interaction verbale s'inscrit dans un réseau de relations interpersonnelles régies par des normes sociales implicites » (Kerbrat orechioni, 1990, p35), ce qui justifie l'importance de rendre ces règles explicites et de les travailler dans des situations simulées.

Le travail de projet constitue un autre levier pédagogique majeur. Réalisé en petits groupes hétérogènes, il oblige les étudiants à négocier des choix, à répartir les tâches et à gérer les tensions éventuelles. L'enseignant adopte alors une posture de médiateur, aidant à verbaliser les difficultés rencontrées et à transformer les conflits en occasions d'apprentissage, conformément aux principes de l'approche actionnelle du CECRL et aux recommandations de Zarate sur le développement de la compétence interculturelle. Ces dispositifs permettent de créer un espace de socialisation professionnelle et citoyenne, où le vivre-ensemble se concrétise dans des interactions authentiques et formatives.

4.4 Le rôle réflexif de la langue dans la formation managériale

Dans ces dispositifs, la langue ne se limite pas à un simple outil de communication : elle devient également un objet de réflexion. Des moments de retour réflexif sont systématiquement intégrés aux activités pédagogiques, permettant aux étudiants d'analyser leurs pratiques discursives, leurs stratégies interactionnelles et leurs réactions face à l'altérité. Comme le souligne Zarate « la compétence interculturelle suppose la capacité à réfléchir sur ses propres pratiques et à ajuster son comportement dans des interactions complexes » (Zarate 2003, p108), ce qui illustre le rôle de la réflexion dans le développement de compétences relationnelles et éthiques.

Cette démarche favorise le développement d'une conscience linguistique et éthique, essentielle à la formation de futurs managers. Elle permet aux étudiants de comprendre que la performance professionnelle ne repose pas uniquement sur l'efficacité technique, mais aussi sur la qualité des relations humaines et la capacité à évoluer dans des collectifs pluriels. Hymes insiste également sur l'importance de la dimension sociale de la compétence communicative, soulignant que « savoir utiliser une langue implique comprendre les conditions sociales et culturelles de son usage » (Hymes, 1972, p29).

5. Conclusion

L'analyse développée dans cet article met en évidence que le Français sur Objectifs Spécifiques, est envisagé uniquement comme outil de transmission de compétences professionnelles, il demeure insuffisant pour répondre aux exigences contemporaines de la formation supérieure. L'expérience menée à l'École Supérieure de Management démontre qu'une pédagogie du FOS intégrant les principes du vivre-ensemble permet de dépasser la seule dimension technique pour inscrire l'enseignement dans une perspective socio-culturelle et éthique. Le FOS, dans cette optique, ne se limite plus à préparer les étudiants à des interactions professionnelles efficaces, mais contribue à la construction de compétences transversales, communication interculturelle, coopération, autonomie et sens critique, indispensables dans des environnements pluriels et hétérogènes.

Cette approche met également en lumière le rôle stratégique de l'enseignant, qui se positionne comme médiateur et facilitateur d'interactions, capable de créer un espace pédagogique réflexif où le respect de l'altérité, la tolérance et la collaboration deviennent des objets d'apprentissage concrets. Les dispositifs expérimentés à l'ESM, travaux collaboratifs, simulations professionnelles, débats interculturels et réflexions sur la diversité des pratiques managériales, illustrent comment le FOS peut constituer un levier pour la formation de cadres sensibles à la dimension humaine et sociale de leurs activités professionnelles.

En définitive, envisager le FOS sous l'angle du vivre-ensemble renouvelle la didactique des langues à visée professionnelle en articulant étroitement performance linguistique, exigences professionnelles et éducation à la citoyenneté. Les résultats observés sur le terrain algérien suggèrent que cette approche pourrait être transférable à d'autres contextes universitaires et professionnels, contribuant à la diffusion d'une pédagogie du FOS capable de conjuguer apprentissage fonctionnel, développement interculturel et engagement social. À terme, cette perspective positionne le FOS non seulement comme instrument de réussite professionnelle, mais aussi comme vecteur de cohésion sociale et d'épanouissement collectif dans un monde pluriel et globalisé.

6. Lise bibliographique

- Bronckart, J.-P., *Activité, langage et apprentissage*, 2^e éd., Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J., *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Hymes, D., "On communicative competence", in J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269–293.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales: Initiation à l'analyse du discours parlé*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Porcher, L., *L'apprentissage des langues et la communication interculturelle*, Paris, Didier, 1995.