



Comment concevoir une formation en français sur objectifs artistiques : une adaptation de la démarche méthodologique du français sur objectifs spécifiques

Mohamed Mekkaoui

Université Mustapha Stambouli. Mascara, Algérie

mohammed.mekkaoui@univ-mascara.dz

<https://orcid.org/0009-0005-1570-7345>

Zahéra Malika Benmessabih

Université Mustapha Stambouli. Mascara, Algérie

zahira.benmessabih@univ-mascara.dz

<https://orcid.org/0009-0001-5745-8587>

Reçu le 29-09-2025 / Évalué le 20-10-2025 / Accepté le 15-11-2025

Résumé

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) a connu un essor important dans les domaines académiques, professionnels et institutionnels, offrant des outils adaptés pour répondre à des besoins linguistiques précis et variés. En revanche, le domaine artistique reste encore peu exploré, bien que les artistes, musiciens, comédiens, plasticiens et danseurs aient des besoins spécifiques pour communiquer, présenter leurs œuvres, collaborer et interagir dans des contextes internationaux. Cet article s'intéresse à la conception d'une formation en français sur objectifs artistiques (FOA), en s'appuyant sur la méthodologie développée par Mangiante et Parpette. La méthodologie du FOS est adaptée aux contextes artistiques afin de répondre aux besoins des publics concernés et de renforcer leurs compétences linguistiques ciblées. Des scénarios pédagogiques illustrent la pertinence, l'efficacité et l'applicabilité de cette approche, montrant comment le FOA peut favoriser le développement des compétences linguistiques et professionnelles des artistes dans des environnements francophones ou multilingues.

Mots-clés : Français sur objectifs spécifiques, français sur objectifs artistiques, didactique des langues, publics, arts.

**Cómo diseñar una formación en francés con fines artísticos:
una adaptación del enfoque metodológico del francés con fines específicos**

Resumen

El francés con fines específicos (FOS) ha experimentado un importante desarrollo en los ámbitos académico, profesional e institucional ofreciendo herramientas adaptadas para satisfacer necesidades lingüísticas precisas. Sin embargo, el ámbito artístico sigue siendo poco explorado, a pesar de que músicos, actores, artistas plásticos y bailarines requieren

competencias específicas para comunicar, presentar sus obras y colaborar en contextos internacionales. Este artículo propone el diseño de una formación en francés con fines artísticos (FOA) basada en la metodología de Mangiante y Parpette. Se analiza cómo adaptar el enfoque del FOS a los contextos creativos para fortalecer las competencias lingüísticas de los alumnos. Finalmente, se presentan escenarios pedagógicos que ilustran la pertinencia y eficacia de este enfoque para el desarrollo profesional de los artistas en entornos francófonos.

Palabras clave: francés con fines específicos, francés con fines artísticos, didáctica de lenguas, públicos, artes

How to Design a Training Program in French for Artistic Purposes: An Adaptation of the Methodological Approach of French for Specific Purposes

Abstract

French for Specific Purposes (FOS) has experienced significant growth in academic, professional, and institutional fields, offering tailored tools to meet precise and varied linguistic needs. However, the artistic domain remains largely unexplored, even though artists — including musicians, actors, visual artists, and dancers — require specific skills to communicate, present their works, collaborate, and interact in international contexts. This article focuses on the design of a French for Artistic Purposes (FOA) course, drawing on the methodology developed by Mangiante and Parpette. The FOS methodology is adapted to artistic contexts to address the needs of the target audience and enhance their specific linguistic skills. Pedagogical scenarios illustrate the relevance, effectiveness, and applicability of this approach, demonstrating how FOA can foster the development of artists' linguistic and professional competencies in Francophone or multilingual environments.

Keywords: French for specific purposes, French for artistic purposes, language didactics, audiences, arts

Introduction¹

Depuis les années 1980, le français sur objectifs spécifiques (FOS) s'est imposé comme un champ incontournable de la didactique du français langue étrangère (Mekkaoui, 2025). Grâce notamment aux travaux de Mangiante et Parpette (2004, 2023), une méthodologie rigoureuse a été proposée, articulée autour de l'analyse des besoins, de la collecte de

¹ Mohamed Mekkaoui a rédigé l'introduction, *Du FOS vers le FOA, Le domaine du français sur objectifs artistiques (FOA) et son public, Analyse de la demande/offre de formation, Identification et analyse des besoins spécifiques, La collecte des données, Le traitement des données, L'élaboration des activités de classe* et la conclusion. Zahéra Malika Benmessabih s'est chargée des parties portant sur l'évaluation, l'exemple de didactisation d'un document authentique en classe de FOA et la proposition d'une fiche pédagogique.

données authentiques et de la conception de formations ciblées. Cette approche a permis de répondre à des demandes variées et d'ouvrir la voie à plusieurs déclinaisons, parmi lesquelles le français sur objectifs universitaires (FOU), le français sur objectifs professionnels (FOP) ou encore le français sur objectifs académiques (FOAca). Ces domaines démontrent la capacité du FOS à s'adapter à des contextes spécifiques d'apprentissage et à des environnements institutionnels divers.

Cependant, un champ demeure largement inexploré : celui du français sur objectifs artistiques (FOA). Les besoins dans ce domaine sont pourtant manifestes. Les artistes en formation, qu'ils soient musiciens, comédiens, danseurs ou plasticiens, se trouvent régulièrement confrontés à des situations de communication qui exigent des compétences langagières adaptées. Il s'agit, par exemple, de présenter une œuvre, d'interpréter un texte, de suivre des consignes techniques, d'échanger lors d'ateliers ou de répétitions, ou encore de dialoguer avec un public et avec des partenaires institutionnels. Dans toutes ces situations, la langue française ne se réduit pas à un simple outil de communication, mais elle devient un vecteur de médiation artistique et culturelle, essentiel pour transmettre, exprimer et valoriser la création artistique.

La question qui se pose est donc la suivante : comment concevoir une formation en français sur objectifs artistiques susceptible de répondre à ces besoins réels et contextualisés ? La réflexion s'inscrit dans le prolongement de la méthodologie du FOS, dont les principes fondateurs offrent une base solide pour envisager une didactisation du français adaptée au domaine artistique.

À partir de cette problématique, nous formulons l'hypothèse de recherche suivante : l'application de la démarche méthodologique du FOS, telle que définie par Mangiante et Parpette (2004), permettrait non seulement d'identifier les besoins langagiers spécifiques des artistes, mais aussi de concevoir des dispositifs de formation innovants et contextualisés dans le champ artistique.

Dans cette perspective, le présent article poursuit un double objectif. D'une part, il définit le FOA et de le situer comme un champ émergent de la didactique du FOS, en soulignant sa spécificité et sa pertinence. D'autre part, montre comment la méthodologie du FOS peut être appliquée

pour concevoir des formations adaptées aux besoins des artistes, en proposant des pistes méthodologiques et des exemples concrets de scénarios pédagogiques.

1. Du français sur objectifs spécifiques (FOS) vers le français sur objectifs artistiques (FOA)

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) se définit comme une démarche d'enseignement/apprentissage du français construite à partir de besoins précis, identifiés chez un public donné. Comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004), il ne s'agit pas d'un enseignement générique du FLE, mais d'une approche pragmatique, ancrée dans les usages réels de la langue et orientée vers des situations de communication professionnelles, universitaires ou sociales. L'analyse des besoins constitue ainsi l'étape fondatrice de tout dispositif en FOS, permettant d'identifier les tâches langagières prioritaires et d'élaborer des supports didactiques authentiques adaptés (Belcher, 2006 ; Hutchinson, Waters, 1987 ; Dudley-Evans, St John, 1998).

Le français sur objectifs artistiques (FOA) s'inscrit dans cette continuité méthodologique, tout en se distinguant par la nature même de ses finalités. En effet, le champ artistique implique des pratiques où la dimension expressive, créative et interculturelle est centrale. L'apprentissage de la langue ne se limite pas à l'acquisition d'un lexique spécialisé, comme cela peut être le cas dans des contextes juridiques ou médicaux, mais mobilise également des compétences de communication esthétique et performative. Les apprenants doivent être en mesure d'interpréter un texte dramatique, d'exprimer une intention artistique, de décrire et valoriser une œuvre plastique ou encore d'interagir avec un public lors d'une performance (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996 ; Beacco, Byram, 2007).

Ainsi, le FOA peut-il être défini comme un enseignement/apprentissage du français orienté vers les besoins linguistiques, communicatifs et culturels des acteurs du champ artistique. Il prend en compte la spécificité des disciplines (musique, théâtre, danse, arts visuels) et met en avant la capacité de la langue française à devenir un outil de médiation et de création. À ce titre, le FOA constitue un prolongement novateur du FOS, en

intégrant les dimensions esthétiques et interculturelles dans la construction de dispositifs pédagogiques contextualisés. Cette perspective rejoint les appels de plusieurs chercheurs à concevoir l'enseignement des langues comme un espace de construction identitaire et culturelle, et non comme une simple transmission de savoirs linguistiques (Coste, 2001 ; Germain, Netten, 2011).

2. Le domaine du français sur objectifs artistiques (FOA) et son public

Le français sur objectifs artistiques (FOA) s'inscrit dans le prolongement du français sur objectifs spécifiques (FOS), qui vise à adapter l'enseignement/apprentissage du français aux besoins précis d'un public donné (Mangiante, Parpette, 2004). Alors que les déclinaisons du FOS, telles que le français sur objectifs universitaires (FOU) ou le français sur objectifs professionnels (FOP), ont été largement étudiées (Cuq, 2003), le champ artistique demeure peu exploré. Pourtant, les pratiques artistiques mobilisent des compétences langagières et communicatives spécifiques, qui ne relèvent pas uniquement de l'acquisition d'un lexique spécialisé, mais engagent également la dimension expressive, créative et interculturelle du langage (Porcher, 1995, 2004).

Les publics visés par le FOA sont variés. Les musiciens, par exemple, doivent comprendre et interpréter des textes de chansons, suivre les indications d'un chef d'orchestre et communiquer avec d'autres musiciens lors de répétitions ou de concerts. Les comédiens travaillent sur la diction, l'improvisation et l'interaction scénique, ce qui requiert une maîtrise fine de l'expression orale et de la mise en voix (Ubersfeld, 1996). Les plasticiens doivent présenter leurs œuvres, rédiger des notes d'intention et échanger lors d'expositions ou de vernissages. Quant aux danseurs, ils sont amenés à comprendre des consignes précises, à verbaliser leur performance corporelle et à développer un discours réflexif sur leur pratique artistique (Hanna, 2008).

Les besoins langagiers liés au FOA se structurent autour de trois axes principaux. La compréhension orale et écrite permet aux apprenants de suivre des instructions complexes, de lire une critique d'art ou encore d'analyser un texte théorique. La production orale constitue un aspect

central, qu'il s'agisse de présenter une œuvre, de défendre un projet artistique ou de dialoguer avec un public. Enfin, la production écrite prend une importance particulière dans la préparation de dossiers artistiques, la rédaction de catalogues ou la formulation de notes d'intention. Ces dimensions confirment que l'enseignement du FOA ne peut se réduire à une approche lexicale : il doit intégrer des compétences discursives et interactionnelles adaptées aux contextes de création et de diffusion artistique (Mangiante, Parpette, 2004).

En outre, le FOA se caractérise par une forte dimension interculturelle. Les artistes évoluent souvent dans des environnements plurilingues et internationaux, où la langue française joue un rôle de médiation culturelle et symbolique (Byram, 1997). Dans ce sens, le FOA apparaît comme un espace où se croisent communication professionnelle, expression esthétique et échanges interculturels. Il peut ainsi être défini comme un enseignement/apprentissage du français orienté vers les besoins linguistiques, communicatifs et culturels des acteurs du champ artistique, visant à soutenir leur intégration dans les espaces de création, de diffusion et de réflexion esthétique.

3. Analyse de la demande/offre de formation

L'élaboration d'une formation en français sur objectifs artistiques (FOA) suppose en premier lieu une analyse de la demande et de l'offre, conformément à la démarche méthodologique proposée dans le champ du français sur objectifs spécifiques (Mangiante, Parpette, 2004). Cette étape consiste à identifier les attentes des institutions culturelles et éducatives susceptibles d'accueillir une telle formation, ainsi que les besoins des apprenants qui évolueront dans des environnements artistiques francophones.

Du côté de la demande institutionnelle, les conservatoires, les écoles d'art et les associations culturelles expriment des attentes spécifiques liées à leur mission de formation et de diffusion artistique. Les conservatoires de musique et de danse, par exemple, cherchent à renforcer la compétence langagière de leurs étudiants afin de faciliter la compréhension des consignes, l'interprétation des textes musicaux ou chorégraphiques, ainsi

que la communication avec des partenaires internationaux. Les écoles de théâtre et de cinéma mettent davantage l'accent sur la diction, l'improvisation et la maîtrise des registres de langue adaptés à des contextes scéniques et audiovisuels (Ubersfeld, 1996). Quant aux écoles d'arts plastiques, elles attendent des étudiants qu'ils soient capables de présenter leurs œuvres, de défendre un projet artistique et de s'intégrer dans des échanges critiques et théoriques, tant à l'écrit qu'à l'oral (Porcher, 2004).

Les associations culturelles et centres artistiques, de leur côté, expriment une demande liée à la médiation culturelle. Elles accueillent souvent des artistes étrangers en résidence, ou organisent des ateliers et expositions dans des contextes plurilingues. Dans ces situations, la maîtrise du français devient un outil de communication et d'intégration, mais aussi un vecteur de valorisation de l'expression artistique dans un cadre interculturel (Byram, 1997).

Du côté de l'offre existante, force est de constater qu'elle reste limitée et hétérogène. Si certaines formations de FOS intègrent ponctuellement des dimensions artistiques (par exemple dans le cadre du français sur objectifs universitaires pour les étudiants en arts), il n'existe pas encore de cadre systématique et reconnu du FOA. Les initiatives identifiées relèvent souvent de projets ponctuels, animés par des enseignants de FLE en partenariat avec des institutions culturelles locales. Cela révèle un décalage entre la demande institutionnelle, qui est croissante, et l'offre de formation structurée, encore insuffisante et peu formalisée (Cuq, 2003).

En somme, l'analyse de la demande et de l'offre met en lumière un enjeu central : concevoir des dispositifs de formation en FOA capables de répondre aux besoins institutionnels et artistiques spécifiques, tout en s'appuyant sur les acquis méthodologiques du FOS. Il s'agit de développer une ingénierie pédagogique adaptée, qui tienne compte à la fois des contraintes institutionnelles et des aspirations créatives des apprenants.

4. Identification et analyse des besoins spécifiques

Dans la démarche du français sur objectifs spécifiques (FOS), l'analyse des besoins constitue une étape fondamentale, car elle permet de

construire une formation en adéquation avec les attentes réelles du public et les situations de communication ciblées (Mangiante, Parpette, 2004). Appliquée au français sur objectifs artistiques (FOA), cette étape suppose de combiner plusieurs outils méthodologiques : des enquêtes auprès des apprenants, des entretiens avec les formateurs et responsables institutionnels, ainsi que des observations directes des pratiques artistiques en contexte.

Les enquêtes auprès des apprenants permettent de recueillir des informations précises sur leur parcours, leurs objectifs et leurs difficultés rencontrées dans les situations de communication liées à leur pratique artistique. Ces enquêtes peuvent prendre la forme de questionnaires structurés ou semi-directifs, visant à identifier les compétences déjà acquises (lexicales, grammaticales, discursives) et les besoins perçus (Cuq, 2003). Par exemple, un musicien étranger inscrit dans un conservatoire francophone peut indiquer avoir besoin de comprendre les annotations musicales en français, mais aussi de développer une aisance orale pour échanger avec ses collègues lors de répétitions.

L'observation des pratiques artistiques constitue un autre outil essentiel. Elle consiste à analyser in situ les interactions qui se déroulent dans les ateliers, les répétitions, les représentations ou les expositions. Cette approche permet de repérer les situations de communication authentiques dans lesquelles les artistes mobilisent la langue française, qu'il s'agisse de comprendre des consignes techniques, de négocier des choix esthétiques ou de présenter une œuvre au public (Porcher, 1995). L'observation directe permet aussi de relever les écarts entre les besoins exprimés par les apprenants et les exigences effectives des situations professionnelles.

Enfin, des entretiens avec les enseignants, les metteurs en scène, les chorégraphes ou les responsables d'institutions artistiques permettent de croiser les points de vue et de cerner les attentes institutionnelles. Ces entretiens révèlent souvent que les besoins ne concernent pas seulement la maîtrise de la langue, mais également la capacité à construire un discours esthétique, à dialoguer avec un public interculturel et à développer une compétence de médiation (Byram, 1997).

Ainsi, l'identification et l'analyse des besoins réels en FOA reposent sur une triangulation méthodologique combinant enquêtes, observations et entretiens. Cette démarche permet de construire un diagnostic fiable, en évitant de se limiter aux besoins déclarés par les apprenants, et en tenant compte des pratiques artistiques concrètes et des attentes institutionnelles. Elle constitue le socle sur lequel peut se développer une ingénierie pédagogique adaptée aux spécificités du domaine artistique.

5. La collecte des données

La collecte de données authentiques constitue une étape fondamentale dans la conception d'une formation en français sur objectifs artistiques (FOA). Elle permet de disposer d'un matériau linguistique et culturel directement issu des pratiques artistiques réelles. Contrairement à des documents fabriqués à des fins pédagogiques, les corpus authentiques garantissent une exposition à la langue telle qu'elle est effectivement utilisée dans les milieux artistiques, ce qui renforce la pertinence et la validité de la formation (Gilmore, 2007).

Dans le cadre du FOA, ces données peuvent prendre des formes variées selon les disciplines : textes de théâtre et dialogues scéniques pour les comédiens, critiques d'art publiées dans la presse spécialisée pour les plasticiens, paroles de chansons pour les musiciens, ou encore catalogues et notices d'exposition pour les acteurs du monde muséal. Ces supports offrent une richesse lexicale, stylistique et discursive qui dépasse le simple apprentissage d'un vocabulaire technique, en intégrant des dimensions interprétatives, symboliques et culturelles (Puren, 2014).

L'intégration de ces corpus dans la formation ne se limite pas à leur simple exploitation comme documents de lecture. Ils doivent être analysés et didactisés afin de mettre en lumière les spécificités langagières propres à chaque pratique artistique : registre de langue, tournures expressives, structures argumentatives, ou encore codes de communication dans les interactions professionnelles. En ce sens, la collecte des données authentiques n'est pas une fin en soi, mais une étape qui alimente la réflexion didactique et facilite la mise en place d'activités contextualisées et adaptées aux besoins réels des apprenants.

6. Le traitement des données

Le traitement des données recueillies ou des documents authentiques constitue une étape essentielle dans la mise en place d'une formation en français sur objectifs artistiques (FOA). Après la collecte de corpus variés (textes de théâtre, critiques d'art, paroles de chansons, catalogues d'exposition, etc.), il s'agit de transformer ce matériau brut en ressources pédagogiques exploitables. Cette opération implique à la fois une analyse linguistique et une didactisation des contenus, afin de les adapter aux objectifs d'apprentissage et aux profils des apprenants.

Sur le plan linguistique, les documents authentiques sont soumis à une analyse fine qui vise à identifier les structures grammaticales, les spécificités lexicales et les registres de langue propres au domaine artistique (Bérard, Tardieu, 2006). Par exemple, un texte de théâtre pourra être étudié pour son emploi de l'impératif et de la prosodie, alors qu'une critique d'art sera utile pour travailler les tournures argumentatives et évaluatives. Ce travail permet de dégager des régularités discursives et des schémas communicatifs qui constitueront la base des activités pédagogiques.

Sur le plan didactique, le traitement des documents vise à adapter leur niveau de difficulté, leur longueur et leur présentation en fonction du public cible. Les documents authentiques peuvent ainsi être simplifiés, annotés ou accompagnés de supports visuels pour en faciliter la compréhension (Cicurel, 2011). L'enseignant sélectionne également les passages les plus pertinents pour illustrer un objectif précis, tout en préservant l'authenticité du matériau initial.

Enfin, le traitement inclut la conception de tâches d'apprentissage contextualisées : mise en voix de textes pour les comédiens, analyses critiques pour les plasticiens, interprétation ou réécriture de chansons pour les musiciens. Ces activités permettent aux apprenants non seulement de s'approprier le lexique et les structures langagières, mais aussi de développer une compétence expressive et créative en lien direct avec leur pratique artistique (Mangiante, Parpette, 2004).

7. L'élaboration des activités de classe

L'élaboration des activités de classe en français sur objectifs artistiques (FOA) vise à créer un dispositif cohérent où l'apprentissage linguistique s'articule étroitement avec la pratique artistique. Dans cette perspective, il est essentiel de mobiliser les quatre compétences langagières – réception orale, production orale, réception écrite et production écrite – tout en intégrant des points de langue ciblés et une ouverture culturelle et interculturelle.

7.1. Réception orale

Les activités de compréhension orale permettent aux apprenants d'être exposés à des discours authentiques du domaine artistique. Par exemple, écouter une interview de metteur en scène, une conférence sur l'art contemporain ou une répétition musicale donne accès aux spécificités de la langue artistique, tant sur le plan lexical que prosodique. Ces supports développent la capacité à saisir les consignes, les nuances expressives et les intentions communicatives (Mangiante, Parpette, 2004).

7.2. Production orale

La production orale est au cœur du FOA, puisqu'elle favorise l'expression et l'interaction dans des contextes artistiques réels. Elle peut prendre la forme de mises en voix de textes théâtraux, de présentations orales d'une œuvre plastique, d'improvisations scéniques ou de répétitions chantées. Ces activités permettent aux apprenants de travailler la prononciation, l'intonation et l'aisance communicationnelle, en lien direct avec leur pratique artistique (Conseil de l'Europe, 2001).

7.3. Réception écrite

La lecture de documents artistiques constitue une autre composante essentielle. Les critiques d'art, catalogues d'exposition, notes de mise en scène ou encore paroles de chansons offrent un matériau riche pour développer des stratégies de compréhension écrite. L'objectif est d'amener l'apprenant à décoder les discours spécifiques du domaine, à identifier des lexiques spécialisés et à comprendre des formes discursives propres aux arts (Cicurel, 2011).

7.4. Production écrite

Les activités de production écrite visent à développer des compétences rédactionnelles adaptées au champ artistique. Elles incluent la rédaction de notes d'intention, de dossiers artistiques, de critiques d'œuvres ou encore de synopsis de spectacles. Ces productions permettent d'articuler créativité et rigueur, tout en donnant à l'apprenant la capacité de s'exprimer dans des contextes professionnels authentiques (Bérard, Tardieu, 2006).

7.5. Points de langue

Les activités doivent également cibler des points de langue spécifiques : lexique technique (musical, théâtral, plastique), expressions idiomatiques de la critique artistique, registres de langue (du familier au soutenu) et structures grammaticales liées à l'expression de l'opinion, de l'intention et de la description. La langue est ainsi envisagée comme un outil au service de la performance artistique.

7.6. Dimension culturelle et interculturelle

Enfin, le FOA ne peut se limiter à une approche linguistique : il doit intégrer la dimension culturelle et interculturelle. Les apprenants sont amenés à découvrir des références artistiques francophones (auteurs, œuvres, mouvements) et à les confronter à leur propre culture artistique. Cette rencontre interculturelle favorise le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, essentielle dans les échanges artistiques internationaux (Byram, 1997).

8. L'évaluation

L'évaluation est une composante essentielle de tout dispositif pédagogique, et le français sur objectifs artistiques (FOA) n'échappe pas à cette règle. Elle ne consiste pas uniquement à vérifier l'acquisition de connaissances linguistiques, mais à mesurer la capacité des apprenants artistes à mobiliser la langue dans des situations authentiques et contextualisées. Dans le domaine artistique, ces situations peuvent inclure la présentation d'une œuvre, l'interprétation d'un texte, la compréhension

de consignes scéniques ou encore la communication avec un public. L'évaluation en FOA a donc une double fonction : d'une part, accompagner le processus d'apprentissage en fournissant un retour constant (dimension formative) ; d'autre part, valider les acquis en fin de formation (dimension sommative). Elle permet ainsi de s'assurer que les objectifs pédagogiques sont en adéquation avec les progrès réalisés par les apprenants (Breen, 2001 ; Cuq, Gruca, 2003).

8.1. Objectifs et fondements de l'évaluation

L'évaluation en FOA poursuit plusieurs objectifs. Elle vise à garantir que les artistes en formation acquièrent non seulement le lexique et les structures nécessaires à leur domaine, mais aussi les compétences expressives et interculturelles qui accompagnent la pratique artistique. Elle constitue également un outil réflexif qui permet à l'enseignant d'adapter ses méthodes en fonction des résultats observés. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2003), l'évaluation dépasse la simple mesure des acquis : elle permet un réajustement permanent du parcours pédagogique. Dans ce contexte, il convient de prendre en compte à la fois les savoirs déclaratifs (connaissances lexicales et grammaticales) et les savoirs procéduraux (mise en voix, interaction scénique, présentation orale d'un projet).

Les principes qui guident l'évaluation en FOA s'inscrivent dans la continuité de ceux développés en FOS, tout en les adaptant aux spécificités du champ artistique. L'un des premiers axes consiste à diversifier les modalités d'évaluation afin de dresser un panorama complet des compétences de l'apprenant. Il s'agit ainsi de combiner des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives, chacune jouant un rôle complémentaire dans l'identification des acquis, le suivi de la progression et la validation finale des compétences.

Le suivi continu occupe également une place centrale. Les évaluations formatives doivent être intégrées de manière organique aux activités artistiques elles-mêmes, qu'il s'agisse de répétitions, d'exercices d'improvisation ou de lectures de textes. Cette démarche permet d'observer l'apprenant en contexte réel et de mesurer sa capacité à

mobiliser la langue comme outil au service de l'expression et de la création artistique.

Enfin, la précision des critères constitue un élément essentiel pour garantir la pertinence et la validité de l'évaluation. Ces critères doivent être adaptés aux situations de communication propres au domaine artistique et aller au-delà des seules compétences linguistiques générales. Ils incluent, par exemple, l'expressivité, la qualité de la diction, la pertinence lexicale ou encore l'aptitude à interagir avec un public. Comme le souligne Breen (2001), ce type d'évaluation contextualisée assure une meilleure correspondance entre les objectifs pédagogiques et les réalités du terrain artistique.

8.2. Les types d'évaluation

8.2.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est réalisée en amont de la formation et permet de cerner les compétences linguistiques et expressives initiales des apprenants. Dans le cas du FOA, il peut s'agir d'un entretien oral pour évaluer la diction, d'un exercice de lecture expressive ou d'une présentation improvisée d'une œuvre. L'objectif est d'identifier les besoins spécifiques — par exemple, un musicien pourra avoir des difficultés de prononciation lors des répétitions, tandis qu'un comédien pourra manquer de lexique pour exprimer des émotions complexes (Cuq, Gruca, 2003).

8.2.2. Évaluation formative

L'évaluation formative accompagne l'apprentissage tout au long de la formation. Elle prend la forme de retours réguliers sur les ateliers, d'observations de mises en scène, de corrections collectives après des improvisations ou encore de discussions critiques autour d'une interprétation. Elle vise moins à sanctionner qu'à guider la progression et à renforcer les acquis. Comme le précisent Cuq et Gruca (2003), ce type d'évaluation repose sur la rétroaction et l'ajustement permanent, ce qui en fait un outil central en FOA, où la créativité et l'expression personnelle doivent être valorisées.

8.2.3. Évaluation sommative

Enfin, l'évaluation sommative intervient en fin de formation. Dans le FOA, elle peut prendre la forme d'une présentation publique, d'une mise en scène collective, d'une interprétation chantée ou encore de la rédaction d'un dossier artistique en français. Elle permet de valider l'acquisition de compétences à la fois linguistiques, expressives et culturelles. Les critères doivent être transparents et annoncés dès le début de la formation : maîtrise du lexique des émotions, adéquation de la prononciation, expressivité, capacité à interagir avec un auditoire (Breen, 2001). L'évaluation sommative a également une dimension certificative, car elle atteste du niveau atteint par l'apprenant et de sa capacité à utiliser le français dans un contexte artistique authentique.

9. Exemple de didactisation d'un document authentique en classe de FOA

« SOS d'un terrien en détresse² » interprétée par Zaz :

Dans le cadre du français sur objectifs artistiques (FOA), la chanson constitue un support authentique particulièrement riche, car elle associe texte, musique et performance scénique. L'interprétation de « SOS d'un terrien en détresse » par Zaz se prête à une exploitation pédagogique visant le développement des compétences langagières, expressives et culturelles des apprenants, tout en favorisant leur sensibilité artistique. Cette chanson est un support riche pour un exemple de didactisation dans le cadre du Français sur Objectifs Artistiques (FOA). Elle combine une forte charge émotionnelle, un lexique poétique et une dimension interprétative qui la rendent idéale pour un travail linguistique, expressif et artistique.

9.1. Objectifs pédagogiques

L'exploitation de cette chanson vise plusieurs objectifs pédagogiques. Elle permet de développer la compréhension orale à travers un document poétique chanté et de travailler la prononciation, l'intonation et

² https://www.youtube.com/watch?v=5VBSaGz0fnc&list=RD5VBSaGz0fnc&start_radio=1
[consulté le 02 septembre 2025].

l'expressivité par le chant. Elle contribue également à enrichir le lexique lié aux sentiments, à l'existence et à la fragilité humaine. Par ailleurs, elle favorise une interprétation personnelle et artistique de la part des apprenants, tout en approfondissant la dimension culturelle à travers la découverte de Daniel Balavoine et de la place de cette chanson dans le patrimoine francophone.

9.2. Exploitation des compétences langagières

La chanson peut être exploitée pour travailler l'ensemble des compétences langagières. En réception orale, l'écoute attentive de la chanson permet d'identifier les émotions exprimées et de repérer les mots-clés. En production orale, les apprenants peuvent pratiquer des exercices de diction et de prosodie, puis s'exercer à interpréter la chanson, soit chantée, soit en parlée. En réception écrite, l'analyse du texte favorise la mise en évidence des champs lexicaux et des images poétiques. Enfin, en production écrite, les apprenants peuvent rédiger un court texte introspectif ou poétique inspiré du thème de la chanson, par exemple sous la forme d'un « SOS » personnel.

9.3. Points de langue

L'étude linguistique du texte de la chanson ouvre la possibilité d'aborder plusieurs points de langue. Le lexique des émotions et de l'existence, tel que « détresse », « désespoir » ou « fragilité », peut être enrichi et réinvesti dans des productions personnelles. Les structures grammaticales de l'interrogation et de l'exclamation constituent également un axe de travail pertinent, car elles traduisent l'intensité du message poétique. Enfin, la prosodie et la prononciation peuvent être travaillées de manière approfondie afin de permettre aux apprenants de rendre l'émotion de manière authentique et expressive.

9.4. Dimension culturelle et interculturelle

La chanson « SOS d'un terrien en détresse » ouvre aussi sur une réflexion culturelle et interculturelle. Elle permet aux apprenants de découvrir Daniel Balavoine, artiste engagé des années 1980, et de comprendre l'impact de son œuvre dans la société française. Elle donne également l'occasion de réfléchir sur la réception de cette chanson en

France et à l'international, en soulignant son universalité. Enfin, elle favorise la comparaison avec d'autres chansons ou formes artistiques exprimant une quête existentielle ou un appel à l'aide dans les cultures des apprenants, créant ainsi un pont interculturel enrichissant.

9.5. Exemple d'activité finale

L'activité de clôture consiste en une mise en scène collective de la chanson, interprétée soit de manière chantée, soit sous forme de lecture expressive. Cette performance est suivie d'une discussion interculturelle invitant les apprenants à partager leurs points de vue et à répondre à la question : « Quels sont les SOS exprimés par les artistes dans vos cultures respectives ? ». Cette activité permet de conjuguer expression artistique, réflexion personnelle et ouverture interculturelle.

10. Proposition d'une fiche pédagogique en FOA

Thème : Le lexique des émotions et de l'existence à travers la chanson « SOS d'un terrien en détresse » (interprétation de Zaz, chanson de Daniel Balavoine).

Durée totale : 60 minutes

Niveau : B1/B2

Public visé : étudiants artistes (musiciens, comédiens, danseurs, plasticiens).

1. Objectifs de la séance

Avant de commencer, il est essentiel de savoir ce que l'on veut atteindre avec la classe :

Lexicaux : introduire et pratiquer un vocabulaire spécifique (désespoir, fragilité, détresse, appel à l'aide, etc.).

Linguistiques : utiliser ce vocabulaire dans des phrases simples et correctes.

Communicatifs : permettre aux apprenants d'exprimer leurs émotions et leurs expériences personnelles.

Culturels : découvrir une chanson francophone emblématique et réfléchir sur un thème universel (la détresse humaine).

Pour un jeune enseignant : toujours expliquer les objectifs aux formés dès le début pour donner du sens à l'activité.

2. Matériel à prévoir

Support audio/vidéo : un ordinateur, un téléphone ou une enceinte pour diffuser la chanson³ depuis YouTube :

Support écrit : paroles imprimées pour chaque étudiant.

Outils de classe : tableau / vidéoprojecteur, feuilles et stylos.

Conseil : toujours vérifier le matériel technique avant la séance (connexion internet, son, impression des textes).

3. Déroulement de la séance

Phase 1 – Mise en route (10 minutes)

But : introduire le thème et activer les représentations.

Comment faire ?

Écrire « SOS » au tableau.

Poser une question ouverte : « Quels mots ou images vous viennent à l'esprit en entendant SOS ? »

Noter toutes les réponses (émotions, images, idées) au tableau.

Pourquoi ? : Cette activité crée un premier nuage lexical et motive les apprenants en les impliquant dès le début.

Phase 2 – Compréhension et repérage lexical (20 minutes)

Activité 1 – Première écoute sans paroles (5 min)

Consigne : demander aux apprenants de fermer les yeux et de noter une ou deux émotions ressenties.

Mise en commun : chaque étudiant donne un mot (ex. tristesse, solitude).

Objectif : travailler l'écoute globale et l'émotionnel.

³ https://www.youtube.com/watch?v=5VBSaGz0fnc&list=RD5VBSaGz0fnc&start_radio=1.

Activité 2 – Deuxième écoute avec paroles distribuées (10 min)

Consigne : entourer les mots liés aux émotions dans le texte.

Correction collective au tableau.

Objectif : passer de l'écoute globale à une analyse linguistique précise.

Activité 3 – Classement lexical (5 min)

En petits groupes : classer les mots trouvés en 3 catégories (émotions, états, actions).

Mise en commun et discussion

Objectif : structurer le vocabulaire et faciliter la mémorisation.

Conseil pour l'enseignant : circuler dans la classe, aider les groupes et encourager les plus timides.

Phase 3 – Réemploi oral (15 minutes)

Jeu de rôle : « Mon SOS »

Chaque étudiant imagine une situation (réelle ou fictive) où il lancerait un SOS.

Formuler une phrase en utilisant le lexique étudié.

Exemple : « Je lance un SOS car je me sens fragile quand je danse seul devant le public. »

Résultat attendu : appropriation active du vocabulaire et travail sur l'intonation et l'expressivité.

Conseil : Il faut féliciter les efforts, corriger légèrement sans casser la spontanéité.

Phase 4 – Production écrite rapide (10 minutes)

Activité : « Et si moi aussi je lançais un SOS... »

Consigne : écrire 3 phrases commençant par :

« Je me sens... »

« J'ai besoin de... »

« Mon SOS serait... »

Exemple : « Je me sens seul. / J'ai besoin de courage. / Mon SOS serait un appel à mes amis. »

Mise en commun : 2-3 volontaires lisent leur production

Objectif : renforcer l'écrit par un exercice court, simple et créatif.

Phase 5 – Clôture et ouverture culturelle (5 minutes)

Récapitulatif : revenir sur les mots appris.

Question finale : « Dans vos cultures, existe-t-il des chansons qui expriment aussi un SOS ou une détresse humaine ? »

Discussion interculturelle : comparer les univers musicaux des formés.

Cela permet de finir sur une note ouverte et de valoriser la diversité culturelle.

4. Évaluation

Orale : capacité à utiliser le vocabulaire pendant le jeu de rôle.

Écrite : qualité et richesse des phrases produites.

L'évaluation est intégrée aux activités, donc pas de test séparé.

En résumé pour un jeune enseignant :

Varié les activités (oral/écrit, individuel/groupe).

Commencer par l'émotionnel (écoute), aller vers l'analyse (repérage lexical), puis vers la production (orale et écrite).

Donner des consignes simples et claires, toujours accompagnées d'un exemple.

Garder un œil sur le temps pour respecter les 60 minutes.

Conclusion

Le présent article s'est attaché à poser les fondements du français sur objectifs artistiques (FOA) en tant que champ émergent de la didactique du FOS. La problématique initiale « comment concevoir une formation linguistique répondant aux besoins spécifiques des artistes ? » nous a conduits à formuler l'hypothèse que la méthodologie du FOS, telle que

proposée par Mangiante et Parpette (2004, 2023), pouvait constituer une base solide pour l'élaboration de dispositifs pédagogiques adaptés.

Les analyses et exemples développés confirment pleinement cette hypothèse. En effet, la démarche du FOS, centrée sur l'identification des besoins réels, la collecte de corpus authentiques et la conception de séquences ciblées, s'avère particulièrement pertinente dans le domaine artistique. Elle permet non seulement de doter les apprenants artistes de compétences langagières adaptées à leurs pratiques (présenter une œuvre, interpréter un texte, communiquer lors de répétitions ou d'expositions), mais aussi de renforcer leur capacité d'expression créative et interculturelle.

Ainsi, le FOA ne constitue pas une simple déclinaison du FOS, mais bien un champ à part entière, appelé à jouer un rôle stratégique dans la formation des artistes évoluant dans des environnements francophones et internationaux. Il ouvre des perspectives inédites en articulant langue, pratique artistique et médiation culturelle, et contribue à enrichir la didactique des langues par une approche résolument innovante et contextualisée.

Si des expérimentations didactiques plus larges restent à conduire pour affiner et valider les dispositifs proposés, il apparaît déjà que le FOA représente une réponse pertinente et nécessaire à des besoins encore trop peu pris en compte dans la formation en langue. En ce sens, il s'impose comme un domaine prometteur, capable d'élargir les horizons du FOS et de contribuer à l'épanouissement artistique et linguistique des apprenants.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *From linguistic to intercultural competence: Language learning for European citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Belcher, D. 2006. « English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life ». *TESOL Quarterly*, n° 40 (1), p. 133-156.

Bérard, E., Tardieu, C. 2006. *Didactique du français sur objectifs spécifiques*. Paris : CLE International.

Breen, M. P. (Éd.). 2001. *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, UK: Pearson Education.

- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D. 2001. « De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n°1 (1), p, 7-30.
- Cuq, J.-P (Dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Germain, C., Netten, J. 2011. « Impact de l'approche neurolinguistique (ANL) sur le développement de la compétence à communiquer en français langue seconde ». *Canadian Modern Language Review*, n° 67 (2), p, 191-220.
- Gilmore, A. 2007. « Authentic materials and authenticity in foreign language learning ». *Language Teaching*, n° 40 (2), p. 97-118.
- Hanna, J. L. 2008. *Dance, Sex, and Gender: Signs of Identity, Dominance, Defiance, and Desire*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2023. *Le français sur objectif spécifique : ingénierie de la formation et conception de programme*. Paris : Hachette.
- Mekkaoui, M. 2025. *Cours de didactique du français sur objectifs spécifiques : Support pédagogique destiné aux étudiants de Master 1 didactique des langues étrangères* [Support de cours inédit]. Université Mustapha Stambouli, Mascara, Algérie.
- Puren, C. 2014. *Didactique du français langue étrangère et seconde : Questions d'épistémologie et de méthodologie*. Paris : Didier.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Ubersfeld, A. 1996. *Lire le théâtre*. Tome I & II. Paris : Belin.



© *Synergies Espagne*, n° 18, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

