



Évolutions du FOS et du FOU

Démarches, pratiques, enjeux épistémologiques et didactiques.

*Colloque international, Université Masaryk (Brno, République Tchèque),
16-18 juin 2027*

CADRE ET OBJECTIFS DU COLLOQUE

C'est sur les terres du pédagogue Morave Jan Amos Komenský (Comenius) – « le plus européen des Tchèques » (Madl, 2017), « l'ancêtre spirituel » de l'UNESCO (Thomas, 1957) et le « fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de développement [de l'individu] » (Piaget, 1957/1993) – que notre réflexion se situera.

Issu du tournant communicatif de la fin du XX^e siècle, le français sur objectif spécifique (FOS) s'est progressivement imposé comme une démarche centrale dans le champ de la didactique du français langue étrangère. En rompant avec des modèles d'enseignement transmissifs et normatifs, le FOS a déplacé le centre de gravité de la formation vers les besoins de son public, l'action située et la prise en compte des pratiques langagières authentiques inscrites dans des contextes professionnels ou académiques précis. Présenté initialement comme « l'expression la plus aboutie de l'approche communicative » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 96), la démarche FOS a connu au cours des deux dernières décennies des évolutions notables, notamment par l'intégration de la perspective actionnelle.

Ces évolutions ont contribué à redessiner les frontières entre les différents domaines du français spécifique (FOS, français de spécialité, français langue professionnelle) et à élargir son champ d'action à un éventail plus large, dépassant désormais le seul cadre du français langue étrangère. La déclinaison universitaire du FOS, le français sur objectif universitaire (FOU), illustre particulièrement ces tensions et ces recompositions, en confrontant les approches transversales aux exigences disciplinaires des discours académiques et des genres universitaires. Dans ce contexte, la question du positionnement du FOS au sein du continuum allant du français général au français spécifique se pose avec une acuité renouvelée, interrogeant plus largement l'évolution des pratiques en didactique des langues-cultures.

Ce colloque se propose d'examiner le FOS et le FOU comme des démarches didactiques à la fois évolutives, complexes et prépondérantes, en interrogeant : leurs fondements épistémologiques (Axe 1) ; leurs modalités d'implémentation en milieu professionnel (Axe 2) et universitaire (Axe 3) ; et la place qu'ils occupent dans la formation des formatrices et formateurs de FLE (Axe 4). Il s'agit ainsi d'explorer les dynamiques actuelles du FOS et du FOU, leurs apports méthodologiques et leurs limites, tout en questionnant leur impact sur le champ du FLE dans un contexte où l'utilité immédiate, l'action et l'efficacité communicationnelle tendent à redéfinir les finalités de l'enseignement-apprentissage du français.

ARGUMENTAIRE

Celui qui comprend ce qu'il ne peut exprimer ne diffère pas d'une statue muette, et celui qui parle sans comprendre ressemble aux perroquets.

(Comenius, 1631/1898, p. 8)

Avant l'approche communicative, les modèles linguistiques de référence appliqués en classe de langue (i.e. structuralisme et béhaviorisme) produisaient des résultats insatisfaisants et les pédagogues demeuraient « déçus par l'inefficacité des capacités de communication de leurs élèves » (Moirand, 1982, p. 15). La question méthodologique de l'enseignement du français fut dès lors (re)pensée car l'image de la communication n'avait plus rien à voir avec la réalité et les apprenants y fonctionnaient comme des répétiteurs, c'est-à-dire comme les perroquets de Comenius. Un bouleversement méthodologique au sein de la didactique des langues se réalisait : il ne s'agissait plus tant d'*enseigner* une langue à des adultes mais bien d'« élaborer des systèmes d'apprentissages des langues *par* les adultes » (Coste et al., 1976). D'un enseignement transmissif, normatif et centré sur le contenu à enseigner (e.g. des modèles linguistiques), la didactique des langues s'est dès lors préoccupée d'un apprentissage orienté sur les besoins spécifiques de l'apprenant (e.g. des modèles langagiers). Dans cette pratique d'enseignement *fonctionnel* du français, et en mobilisant *l'approche communicative* par prolongement, c'est l'apprenant qui est mis au centre d'une relation de formation-apprentissage. De cette période éclectique favorable à l'innovation et au développement méthodologiques (Puren, 1994/2013) est tirée la démarche du français sur objectif spécifique (Mangiante & Parpette, 2004).

Une démarche didactique complexe

Le français sur objectif spécifique (FOS) répond effectivement aux besoins d'un public qui souhaite non pas apprendre *le* français de manière générale mais plutôt *du* français pour évoluer efficacement dans un domaine d'action particulier (domaine lié aux caractéristiques langagières et culturelles de la situation spécifique envisagée). Le public participant à une formation FOS doit être en posture d'apprendre « un français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ses destinataires » (Porcher, 1976, p. 16). Pragmatique et complexe, le FOS est aussi support de l'action dans le réel. Dit autrement, le FOS s'occupe aussi de la part langagière qui accompagne le geste de Monsieur Thibaut lorsqu'il saisit le bec Bunsen sur la paillasse qu'il partage avec son binôme. Le FOS exerce et entraîne donc un *savoir agir*¹ en mobilisant *in situ* des compétences qui incluent une communication efficace y compris dans l'imprévu (Le Boterf 2000/2010 ; Sowa, 2020 ; Delalande, 2023). Ainsi, suivant la démarche FOS, l'analyse des besoins laisse aussitôt la place au recueil et à l'analyse de données langagières authentiques.

¹ Le Boterf (2000/2010) définit la relation étroite entre langue et action par l'intermédiaire du « savoir agir » par lequel « le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit « savoir aller au-delà du prescrit » (p. 44).

Cette étape se révèle nécessaire pour mettre en lumière les discours imbriqués dans l'action (Mangiante, 2017). En fait, le FOS, en tant que démarche didactique complexe, propose une formation en français pour *fonctionner*², *communiquer*³ et surtout *agir*⁴ dans un environnement professionnel, comme l'ont montré par exemple Medina (2014) et Liu (2019) dans leurs travaux. Le formateur doit se rendre sur le terrain d'action de l'apprenant (*in situ* et en contexte). Dès la phase d'analyse des données recueillies sur le terrain, il doit discriminer les tâches professionnelles des tâches langagières et en répartir les fonctions et les modalités (Medina, 2022 ; Mangiante & Parpette, 2023) – posant ainsi le cadre d'une formation qualifiée par ailleurs comme « linguistico-professionnelle » (Sowa, 2019).

Une démarche didactique évolutive

Dans leur chapitre intitulé « évolution de la démarche FOS depuis 2004 », Mangiante et Parpette (2023) concèdent n'avoir initialement « pas véritablement pris en compte » l'approche actionnelle alors émergente, car « il était sans doute encore tôt en 2003-2004 » (p. 34). Si en 2004 les frontières étaient bien délimitées concernant les différents domaines s'intéressant au français spécifique (par opposition au français général), l'évolution du FOS le rapproche à certains égards du français de spécialité (le FOS répond désormais à la politique de l'offre) et surtout du français langue professionnelle (le FOS intervient désormais dans la formation des apprentis). En intégrant la perspective actionnelle à sa démarche, le FOS ne s'adresse donc plus à un public exclusivement allophone mais à « des personnes relevant du FLE, du FLS et du FLM » (Mangiante & Parpette, 2023, p. 41). L'une des grandes différences avec le FLP s'évanouit (Mourhlon-Dallies 2007). Il apparaît alors nécessaire de redéfinir les contours du FOS, « ce sous-domaine de la didactique du français langue étrangère parmi les plus évolutifs » (Mourhlon-Dallies, 2008, p. 42). Cette clarification permettra d'éviter de revenir au constat énoncé par Holtzer (2004), selon lequel tous les domaines du français spécifique (FOS, FS, FLP, etc.) se retrouveraient être simplement « différents noms de baptême pour une même notion » (p. 22).

Une démarche didactique prépondérante

Le français sur objectif spécifique est donc le produit contemporain d'une évolution « naturelle » dans le champ de la didactique du français langue étrangère. Le FOS est présenté originellement comme « une distinction créée au sein du FLE » conduisant « par effet de nécessaire complémentarité, à la création du français général, désignant toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 153). Cependant, cette dichotomie n'est

² Apprendre du français pour « fonctionner » veut dire ici que « l'apprentissage du français n'est pas autotélique mais qu'il sert à autre chose, qu'on l'apprend avec un autre objectif que lui-même » (Chnane-Davin & Cuq, 2009, p. 6).

³ « Le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie communicative consiste sans doute à se pencher sur la mise en place d'un programme de FOS » (Mangiante & Parpette 2004, p. 96).

⁴ La perspective actionnelle a été intégrée comme « un apport important à la méthodologie du FOS » (Mangiante & Parpette, 2023, pp. 34-35).

pas aussi franche et la définition *en négatif* du français général se révèle être hasardeuse. Ceci entrainera finalement Mangiante et Parpette (2023) à définir le français général et le FOS comme les deux pôles opposés d'un même continuum. Mais cette évolution conceptuelle ne conduit-elle pas à une reconfiguration interne profonde du français général au sein du FOS ? C'est-à-dire à un retournement du français général dans le FOS entraînant alors ce que Porcher (1976) formulait il y a 50 ans : « une refonte complète de l'enseignement du français langue étrangère, où l'on se décide enfin à partir des objectifs [...] pour mettre en place, de façon seconde, les outils pédagogiques adéquats à l'atteinte de ces objectifs » (p. 16) ? En d'autres termes, si la différence entre français général et FOS n'est qu'une « question de positionnement », la démarche FOS, dans la mesure où « il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète » (Drouère & Porcher, 2003, p. 8), n'influence-t-elle pas *in fine* les pratiques dans le champ du FLE dans sa globalité ?

Une démarche didactique appliquée au milieu universitaire : le FOU

Le français sur objectif spécifique s'adresse à un public appartenant au monde professionnel (privé ou public) et nécessite la prise en compte d'une approche par métier (Mangiante & Richer, 2014). Le champ du FOU (Mangiante & Parpette, 2011) émerge lorsqu'il s'agit de proposer des outils favorisant la réussite d'étudiants à entrer dans leur « métier » (Coulon, 1997). Si les objectifs, les publics et les situations ne sont pas identiques, la démarche didactique et pédagogique demeure-t-elle alors fondamentalement la même ? En effet, le FOU peut se différencier du FOS par la prise en compte de deux dimensions :

1) la problématique principale du FOU réside dans la prise en compte de la culture des disciplines comme partie constitutive du discours universitaire. Aussi existe-t-il désormais des manuels spécialisés dont les stratégies de formation proposées sont qualifiées de **disciplinaires** comme ceux de la collection « Réussir ses études » des presses universitaires de Grenoble (Parpette & Stauber, 2014 ; Carras, Gewirtz, & Tolas, 2014 ; Mangiante & Raviez, 2015 ; Bertrand Gally, Bortot, & Perque, 2017). On trouve également des travaux de recherche en FOU à plusieurs niveaux du parcours universitaire (licence, master, doctorat), dans plusieurs disciplines et dans plusieurs contextes francophones : arts (Antonova, 2023), EPS (Sleiman, 2016), informatique (Zaouali, 2016), médecine (El Houdna, 2017 ; Coiug, 2014), vétérinaire (Barna, 2014) et en biologie (Velichkova-Borin, 2014 ; Benaboura, 2015 ; Gergaud, 2024) ;

2) le FOU propose également des stratégies **transversales** se préoccupant essentiellement du domaine de l'écrit. En effet, de par la complexité à saisir le contexte donné par la situation de l'acte locutoire immédiat, l'oral est moins étudié (Parpette, 2008 ; Bouchet, 2018) – ce qui ne veut pas dire qu'il est absent des processus d'apprentissages disciplinaires et d'évaluations de

ces derniers (comme en TP de dissection animale). L'université « à la française »⁵ est un lieu fortement imprégné de la culture de l'écrit, où même le cours magistral est qualifié d'orolographique (Bouchard & Parpette, 2012). Compte tenu du caractère tangible et immuable de l'écrit à observer, ce sont les activités de production et de compréhension écrites qui demeurent privilégiées dans les travaux de recherche. Des démarches favorisant le développement de compétences rédactionnelles comme la prise de notes (e.g. Bouchet, 2018 ou récemment Hidden, 2025 et Avram et Hidden, 2026) ou plus généralement la compréhension et la production d'écrits universitaires divers sont alors mises en œuvre (e.g. Hidden, 2009 ; Cislaru, Vlad & Claudel, 2011 ; Boch & Frier, 2015 ; Bakešová, 2017 ; Prunet, 2018 ; Lang, 2023 ; Aleksandrova *et al.*, 2024 ; Schadeck, 2025). Les stratégies transversales sont par définition utiles à tous les étudiants quelle que soit la discipline poursuivie par l'individu et seront privilégiées de manière quasi exclusive, lorsque le formateur est confronté à un groupe hétérogène du point de vue des disciplines envisagées.

Dans l'idéal, la formation en FOU doit employer les deux formes de stratégies de façon conjointe. Le formateur doit proposer des points d'appui à la fois transversaux et disciplinaires, puisque les apprenants sont autant des usagers de l'université que des spécialistes dans la discipline qu'ils auront choisie. Delcambre (2017) remet d'ailleurs en question la pertinence des discours sur les stratégies transversales pour la réussite des activités d'écriture universitaire (en les qualifiant de « caduques », citée dans Parpette, 2024, p. 9). En effet, si les contraintes du terrain (groupes d'apprenants hétérogènes du point de vue disciplinaire) entraînent invariablement les enseignants de FOU vers la stratégie transversale, les exigences discursives et méthodologiques varient cependant considérablement selon les disciplines : un cas pratique en droit ou un compte rendu de TP de chimie relèvent bien de genres distincts, mobilisant des normes, des finalités et des procédés d'écriture (et de graphisme) spécifiques. Dès lors, dans le champ de la formation aux écrits universitaires, l'approche basée sur l'analyse des genres disciplinaires apparaît plus opérante que l'approche transversale (incapable de rendre compte de la diversité des pratiques scripturales académiques). Un rapprochement par complémentarité entre littéracies universitaires et FOU est avancé par Lang et Beillet (2023) qui proposent alors de dépasser le clivage transversalité/disciplinarité en allant au-delà, puisque ces auteurs cherchent désormais à articuler la dimension transversale avec la disciplinaire au travers de « formats d'exercices et de genres discursifs **transdisciplinaires** » (p. 6). C'est « aller chercher dans les différentes disciplines des moments communs », qui sont tout autant de « croisements du FOU disciplinaire et du FOU transversal » (Parpette, 2025). En bref, il s'agit de piocher, dans la diversité du disciplinaire, des documents permettant de travailler une même compétence discursive transversale.

⁵ Pour Mangiante et Parpette (2011b) il existe une culture universitaire « à la française » (p. 125).

Les propositions de communication pourront s'inscrire dans l'un des axes suivants :

AXE 1 : ÉPISTÉMOLOGIE DU FOS

Si le mot *évolution* est intimement lié au FOS, c'est que ce dernier est le produit d'un processus continu de réflexion, de mutation et de transformation dans le champ de la didactique du Français Langue Étrangère. Ainsi, la récente intégration de la perspective actionnelle, en constituant « un apport important à la méthodologie du FOS » (Mangiante & Parpette, 2023), bouscule les frontières spécifiques aux différents domaines au sein du FLE. Les communications pourront répondre au questionnement suivant (sans exhaustivité) :

- Quelles sont les implications théoriques et les limites notionnelles données par l'intégration de la perspective actionnelle dans le FOS ?
- Comment la part langagière du travail est-elle intégrée aux gestes professionnels du travailleur ?
- La complexification de l'approche communicative avec la perspective actionnelle a-t-elle été bien perçue par les formateurs ? Quelle en est désormais l'étendue pratique dans les formations FOS ?
- La démarche évolutive du FOS (et la plasticité inhérente de ce dernier) lui permettant de dépasser le champ du FLE dans le domaine de la didactique des langues-cultures, et le positionnement du FLE dans un monde où l'utilisation immédiate prime sur la découverte et la contemplation, ne conduisent-ils pas au questionnement inverse de Richer (2008) ? Le FLE est-il devenu soluble dans le FOS ?

AXE 2 : IMPLÉMENTATION DE LA DEMARCHE SUR OBJECTIF EN MILIEU PROFESSIONNEL

- Quelles sont les (nouvelles) manières d'enseigner le français dans le contexte professionnel ? Quels dispositifs de formation sont mis en place ? Dans quel(s) contexte(s) ? Avec quels outils pédagogiques et quelles ressources ?
- Comment les acteurs et établissements (commanditaire et concepteur/formateur) coopèrent-ils dans l'élaboration des formations de FOS ? Quel est le poids institutionnel de cette coopération ?
- Comment et dans quelle mesure les modalités de formation linguistique tiennent-elles compte des tâches et pratiques langagières propres au contexte professionnel de référence ?

- Comment évalue-t-on l'agir langagier au service de l'activité du métier ? Quelles sont les modalités d'évaluation des savoirs et savoir-faire que la démarche FOS envisage/propose en milieu professionnel ?
- Quelle influence le contexte économique local exerce-t-il sur l'offre de formation en langues proposée par les institutions (IF, universités, etc.) ? Quels liens existent entre ces institutions et les entreprises ?

AXE 3 : IMPLÉMENTATION DE LA DEMARCHE SUR OBJECTIF EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Le FOU révèle non seulement des contraintes institutionnelles mais aussi des tensions entre stratégies transversale et disciplinaire, d'où les questions (non exhaustives) suivantes :

- Quelles sont les contraintes institutionnelles et motivationnelles rencontrées lorsque le didacticien de FOU enquête sur le terrain de disciplines qui lui sont étrangères ?
- Comment mobiliser la perspective actionnelle dans un cours de FOU ?
- Comment le parcours académique initial des apprenants est-il pris en compte dans l'élaboration didactique et la pratique pédagogique ?
- Quels apports le FOU tire-t-il d'autres disciplines des sciences du langage comme celles des littéracies universitaires ou de la linguistique de corpus ?
- Existe-t-il au moins un domaine invariant entre transversal et disciplinaire en sciences humaines ? en sciences expérimentales ? Si oui, lequel ?
- Quelle place est accordée au FOU dans les centres universitaires français et internationaux ? S'agit-il d'une action orientée vers la préparation des étudiants à un milieu encore inconnu, ou bien de remédier aux difficultés discursives d'étudiants non encore affiliés ?

AXE 4 : LE FOS ET LE FOU DANS LA FORMATION DES (FUTURS) ENSEIGNANTS

Devant la prépondérance du FOS et du FOU dans le champ didactique du FLE, les questions que nous soulevons ici sont d'ordre institutionnel et s'adressent aux professionnels engagés dans la formation de formateurs.

- Le FOS/FOU est-il intégré dans la formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du FLE ? À quel niveau et dans quelle mesure ?
- Le FOS/FOU est-il présent dans la formation continue des formateurs du FLE ? Quelles sont les modalités et les finalités du perfectionnement en FOS proposées aux enseignants ?
- Quels sont les besoins ressentis par les enseignants de FLE par rapport aux formations de FOS/FOU qu'ils assurent ? Quels savoirs, savoir-faire et/ou savoir-être sont-ils nécessaires pour enseigner le FOS/FOU ?
- Quelles sont les pratiques engagées par les formateurs d'enseignants pour favoriser l'intégration de la perspective actionnelle dans la réflexion didactique et pédagogique ?

Bibliographie

- Aleksandrova, T., Aykurt-Buchwalter, S., Bernardon de Oliveira, K., Felce, C., Gómez, L., & Abeer Naser Eddine, A.N. (2024). « Présentation. — L'écrit en langue seconde en contexte universitaire : l'apport des recherches basées sur les corpus d'apprenants », *Lidil* [Enligne], 70 | 2024. <http://journals.openedition.org/lidil/12952>
- Antonova, D. (2020). *S'interroger sur la collecte des données en oral du Français des Arts*, [communication orale], Colloque RADELAS : Ressources Linguistiques, Méthodes et Applications Didactiques en Langue de Spécialité, Grenoble, France.
- Avram, C., Hidden M.-O. (à paraître en 2026). Etudiants en exil : spécificités des besoins et entraînement à la prise de notes en langue étrangère. In N. Auger, *Méthodologies et pratiques des classes multilingues*, coll. « Didactique des langues et plurilinguisme », Lambert Lucas.
- Bakešová, V. (2017). Accompagner les étudiants dans la lecture de différents types de textes (pp. 22-27). [Acte de colloque] Texte de spécialité, texte scientifique à l'université, Faculté des lettres, Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň.
- Barna, C. (2014). *Divergences et convergences dans la terminologie médicale vétérinaire pour les vertébrés domestiques entre le roumain et le français*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle & Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară a Banatului din Timișoara]. <https://theses.hal.science/tel-01157254>.
- Benaboura, W. (2015). Besoins langagiers et contenus de la licence LMD en biologie : cas des étudiants de l'université de Chlef. *Synergies Algérie*, 22, 217-226.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE International.
- Bertrand Gally, C., Bortot, C., & Perque, C. (2017). *Réussir ses études en école de management en français*. PUG.
- Boch, F., & Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1438>.
- Bouchard, R., & Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 153/154, 195-210. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1987>.
- Bouchet, K. (2018). « Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(2) | 2018, <https://doi.org/10.4000/ripes.1503>.
- Carras, C., Gerwirt, O. & Tolas, J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. PUG.
- Cislaru, G., Vlad, & M., Claudel, C. (2011). *L'écrit universitaire en pratique*. De Boeck.

- Comenius, J.-A. (1631/1898). *La porte d'or de la langue française*. (Vernier, C. trad.). L'Auteur. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65012d>.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, É., & Roulet, E., (1976). *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Delalande, H. (2023). Le prévisible et l'imprévisible dans la préparation des stages en France. Editions Des Archives Contemporaines EBooks. <https://doi.org/10.17184/EAC.7075>.
- Drouère, M., Porcher, L., (2003). Introduction. A propos d'objectifs, *Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?* Les cahiers de l'ASDIFLE, n°14.
- El Houdna, Y. (2017). *Des pratiques scripturales disciplinaires en français dans l'enseignement supérieur : le cas de la formation médicale au Maroc*. [Thèse de doctorat, Université Lille 3]. <https://theses.hal.science/tel-03902485>.
- Gergaud, N. (2024). « Pour permettre d'évoluer » : *Analyse de littéracies universitaires en Anatomie comparée et proposition didactique du Français sur Objectif Universitaire*. [Thèse de doctorat, Université d'Artois]. <https://hal.science/tel-05229946v1>.
- Hidden, M.-O. (2009). Pour une approche interculturelle des genres discursifs. *Synergies Pays germanophones*, 2, 101-111.
- Hidden, M.-O. (2025). Une approche plurilingue de la prise de notes en langue étrangère ? *Quelles approches de la langue pour quelles didactiques des discours dans l'enseignement supérieur ?* [Communication]. Groupe de recherche LUDDDES (Littéracies universitaires et didactique des discours de l'enseignement supérieur), Bruxelles, Belgique. https://luddes2025.sciencesconf.org/data/pages/Livret_de_resumes.pdf.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. *Histoire des notions et des pratiques. Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 35, 8-24.
- Lang, É. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112. <https://hal.science/hal-04912097v1/document>.
- Lang, É., Beillet, M. (2023). Approche réflexive de la conception modulaire en Français sur Objectifs Universitaires et en littéracies universitaires, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/12536>.
- Le Boterf, G. (2000/2010). *Compétence et navigation professionnelle*. Les Éditions d'Organisation.
- Madl, C. (2017). Le plus européen des Tchèques : Jan Amos Comenius (1592-1670), *La Revue de la BNU*. <https://doi.org/10.4000/rbnu.710>.

- Mangiante, J.-M. (2017). Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU. Dans H. Tyne (dir.), *Le français en contextes* [en ligne]. Presses universitaires de Perpignan. <http://doi.org/10.4000/books.pupvd.2816>.
- Mangiante, J.-M. (1998). *Contribution d'une analyse de discours spécialisés à l'élaboration de programmes d'enseignement de français langue étrangère sur objectifs spécifiques*. [Thèse de doctorat, université Aix-Marseille]. <https://theses.fr/1998AIX10078>.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2023). *Le français sur objectif spécifique : ingénierie de formation et conception de programme*. Hachette FLE.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011a). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011b). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. Dans J. Cailler & S. Borg (coords.) *Le Français sur Objectifs Universitaires* [Actes du Colloque Forum Heracles, 10-12 juin 2010], 115-134.
- 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., & Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. PUG.
- Medina, C. (2022). Quels outils et quelles modalités didactiques en FOS : description et perspective, in. Mangiante J.-M. & Parpette C. (dirs.) *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*. Champs didactiques plurielles, savoirs pour savoir faire, vol. 10. Peter Lang Verlag.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Mourlhon-Dallies F. (2007/2008). Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche, *Rencontres*, n°3, DGLFLF. <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/flp4.htm>
- Parpette, C. (2025, décembre). Le français sur objectif universitaire : quelles stratégies face à la diversité des besoins ? [Conférence] *Les mardis du DEFLE : cycle de conférences* (M.-O., Hidden), Cité des Langues Étrangères du Français et des Francophonies (CLEFF), Université Bordeaux Montaigne. https://youtu.be/gEDR66rDoAM?si=CS3Pkr_CfTpXDID6&t=2230
- Parpette, C. (2024). Le FOU : une nécessaire combinaison entre méthodologie de conception et engagement institutionnel. *L'Archétype*, 2(1), 2–11. <https://doi.org/10.34874/PRSM/archtype-48968>.

- Parpette, C. (2008). Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE. *Le français dans le monde, recherches et applications. Quel oral enseigner cinquante ans après le Français fondamental ?* 43, 114-126. CLE international FIPF.
- Parpette, C., & Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. PUG.
- Piaget, J. (1957/1993). L'actualité de Jean Amos Comenius. Introduction. In *Jean Amos Comenius, 1592-1670 : pages choisies*. Paris : UNESCO, pp. 11-33. Texte réédité dans *Perspectives* (UNESCO, Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1/2, 1993, pp. 175-199. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP57_comenius.pdf
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec bunsen. *Études de linguistique appliquée*, 23, 6-17.
- Prunet, A. (2018). *Les littéracies en français sur objectifs universitaires : étude d'un corpus contrastif de productions écrites argumentées et perspectives didactiques*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité]. <https://theses.fr/2018USPCA112>.
- Puren, C. (1994/2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. <https://christianpuren.com/mestravaux/1994e>.
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée. *Synergies Chine* n° 3 (15-30). <https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>
- Schadeck, A. (2025). Un dispositif pour dépasser les inégalités du numérique dans un contexte d'acculturation précoce des étudiant.es plurilingues de première année à l'université. [communication]. Groupe de recherche LUDDÉS (Littéracies universitaires et didactique des discours de l'enseignement supérieur), Bruxelles, Belgique. https://luddes2025.sciencesconf.org/data/pages/Livret_de_resumes.pdf.
- Sleiman, R. (2016). *Le français à l'université : former des étudiants en contexte hétéroglotte : le cas des étudiants du département d'éducation physique et sportive à l'Université de Balamand - Liban* [Thèse de doctorat, Université d'Artois]. <https://theses.fr/2016arto0003>.
- Sowa, M. (2019). Défis méthodologiques de la programmation des cours en langues sur objectifs spécifiques. *Glottodidactica*, 46(1), 145–156. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.1.09>.
- Sowa, Magdalena. (2020). La tâche pédagogique au service du développement des savoir-faire langagiers et professionnels. Exemple de français des affaires. *Glottodidactica*, 47, 161–176. <https://10.14746/gl.2020.47.1.09>.
- Thomas, J. (1957). L'ancêtre spirituel de l'UNESCO. In *Comenius, apôtre de l'éducation moderne et de la compréhension internationale*, Le Courrier de l'UNESCO : une

fenêtre ouverte sur le monde, X,

11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067956_fr.

Velichkova-Borin, J. (2013). Activités langagières dans les cours d'histoire, de chimie et de biologie en français en Bulgarie. *Mélanges CRAPEL*, 34, 59-70.

Zaouali, S. (2016). *Littératie universitaire : Accompagner pour favoriser la réussite des Ingénieurs et des Mastérants en informatique (le cas de l'Institut Supérieur d'Informatique de Tunis Al Manar)*. Acte du colloque international - La langue de scolarisation et l'écrit, Université Med Boudiaf - M'sila-Algérie.