

# ENSEIGNER LA LETTRE D’AFFAIRES EN FRANÇAIS, A DES SUJETS NON FRANCOPHONES: AVANTAGES ET INCONVENIENTS DE L’OPERATIONNALISATION DES OBJECTIFS

Anca-Marina VELICU\*

Tenir compte des acquis de la *pédagogie par objectifs* (PPO désormais) s’avère incontournable dans toute tentative d’optimiser l’enseignement des langues de spécialité, l’enseignement de la correspondance commerciale en langue étrangère ne pouvant bien évidemment pas y être excepté.

Nous proposerons dans ce qui suit une réflexion explicite (encore que sommaire) sur la nature, la définition et l’enjeu des objectifs opérationnels d’un enseignement de la lettre d’affaires (en français – langue seconde) centré sur l’apprenant et ses besoins langagiers, réflexion qui vise à pondérer l’autonomie relative de la perspective pédagogique, par les impératifs de la perspective socio-professionnelle.

## 1. Finalités/ buts/ objectifs dans l’enseignement de la lettre d’affaires .

En termes de la PPO, la distinction entre *finalité* et *buts* d’une part, et *objectifs* de l’autre recoupe la distinction *socio-professionnel* vs *pédagogique et disciplinaire* : les objectifs pédagogiques terminaux sont dérivés de buts inscrits dans une finalité donnée (définie en référence à un certain contexte socio-professionnel), et se laissent par la suite spécifier en référence à certaines options psychopédagogiques et didactiques [7].

Les *finalités* représentent les orientations majeures de toute formation : ce sont des « affirmations de principe à travers lesquelles une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs » et qui « fournissent des lignes directrices à un système éducatif et des

manières de dire au discours de l’éducation » [5, p 79]. Devant faire l’objet d’un consensus social, les finalités sont formulées le plus souvent de manière assez floue (au niveau des intentions les plus générales).

**Si l’enseignement/ apprentissage de la lettre d’affaires en français (plutôt que l’enseignement/ apprentissage du français des affaires, en général) [8] faisait lui-même l’objet d’une « finalité », celle-ci serait en effet du type de : *contribution au suivi et à l’essor des relations économiques avec des partenaires francophones.***

Les *buts* par contre représentent le niveau concret d’organisation de l’action : calendrier, public visé par la formation, ressources et infrastructures, moyens financiers et humains... C’est au niveau des buts que s’articulent les intentions et les moyens. Une finalité implique plusieurs buts, qu’il faudra atteindre simultanément pour que ladite finalité soit réalisée [6]. Pour D. Hameline aussi, un but est un « énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation » [5, p 98, nous soulignons].

**Les buts de l’enseignement/ apprentissage de la lettre d’affaires en français se laisseraient alors envisager (par exemple) comme suit : développer, chez les étudiants roumains en sciences économiques[9],**

- des *attitudes* [10] positives:
  - d’ouverture à la diversité linguistique et culturelle,
  - de motivation pour l’apprentissage du français des affaires,

\* *Chargée de cours, drt. Département des Langues Romanes et de Communication en Affaires de l’Académie d’Etudes Economiques Bucarest.*

- de valorisation de l'expression écrite (le «goût d'écrire»);
- des *aptitudes* [11] d'ordre métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et linguistique (capacité de compréhension et d'expression écrite en français de la profession), mais aussi d'ordre pragmatique (capacités stratégiques, de manipulation (en particulier : discursive), de gestion des conflits...);
- des *savoirs* relatifs aux deux cultures d'entreprise mises en contact, aux réglementations commerciales et financières en vigueur dans les pays concernés....

Les *objectifs pédagogiques* contribuent à atteindre un but (lui-même inscrit dans une finalité); ce sont à la fois des instruments d'organisation de la formation et des instruments d'évaluation/ contrôle de ses résultats [6].

## 2. Objectifs généraux/ objectifs intermédiaires/ objectifs spécifiques dans l'enseignement de la lettre d'affaires.

Un objectif général décrit en termes de *capacité de l'apprenant* l'un des *résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage*.

Les *objectifs généraux* sont entendus comme correspondant au niveau d'une première décomposition (en termes d'objectifs) des buts [12]. Les objectifs généraux se démultiplient en autant d'*objectifs spécifiques* que requis pour que ces derniers soient *opérationnels*, donc pour que l'on puisse en «évaluer objectivement et rigoureusement les résultats» et «régler les effets»[5, p 60].

Pour être «opérationnel», un objectif doit satisfaire à certaines exigences :

- «décrire de façon univoque le contenu d'une intention pédagogique »;
- «décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable »
- «mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester »
- «indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer les résultats » [5, p 100].

Des *objectifs intermédiaires* (seconde décomposition des buts, en termes d'objectifs) intégreront des *objectifs spécifiques* (tierce décomposition) – réputés être «opérationnels», et seront à leur tour intégrés à tel ou tel *objectif général*.

Appréhender les objectifs généraux en tant qu'*objectifs terminaux d'intégration* souligne la

nécessité «d'intégration (vs juxtaposition) de tous les savoirs et savoir-faire antérieurs considérés comme fondamentaux et minimaux » [4, p 24].

Du point de vue chronologique, un objectif terminal d'intégration est un instrument d'évaluation à valeur certificative (évaluation de la dernière étape d'un curriculum), tandis qu'un objectif intermédiaire sert à une évaluation de parcours.

Faire un tri raisonné parmi les **objectifs terminaux d'intégration de l'enseignement/ apprentissage de la lettre d'affaires en français** émargerait notre propos, aussi citerons-nous deux tels objectifs seulement, des plus courants dans la pratique pédagogique :

- a) être capable de rédiger une lettre d'affaires (en français), en réponse à une lettre donnée ;
- b) être capable de rédiger une lettre d'affaires (en français) à partir d'un brouillon en roumain (définissant les éléments pertinents de la situation d'écrit).

Ces deux objectifs terminaux serviront de point de départ à nos brèves considérations sur l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques dans l'enseignement de la lettre d'affaires, et sur les incidences à la fois curriculaires [13] et méthodologiques [14] de celle-ci.

## 3. Objectifs opérationnels dans l'enseignement de la lettre d'affaires.

Dresser une liste d'objectifs opérationnels ne peut se faire en dehors d'une certaine théorie de l'apprentissage [15]. Deux formateurs différents pourront fort bien concevoir des séquences de formation distinctes, relatives à un seul et même objectif terminal, selon les références psychopédagogiques et didactiques de leur démarche respective [6, p. 11-44].

En matière de courrier professionnel en langue étrangère, la tendance largement dominante (au niveau des programmes et des manuels) revient à envisager un objectif terminal tels (a) ou (b) supra comme décomposable en objectifs intermédiaires situationnellement dissociés selon les diverses étapes du déroulement d'une affaire (d'un contrat, le cas échéant [16]. Feront donc l'objet de la progression pédagogique (contribuant à la définition d'autant d'objectifs intermédiaires) les *lettres d'appel d'offre, d'offre, de passation de commande, de modification de commande*, etc. : une illustration typique de ce que l'on appelle communément «progression thématique ou référentielle».

De tels objectifs intermédiaires sont libellés

simplement par substitution du type spécifique de lettre, à l'item générique « lettre d'affaires » dans l'énoncé de l'objectif terminal correspondant.

La spécification, et *a fortiori* l'opérationnalisation de tels objectifs intermédiaires jouera notamment sur les *savoirs relatifs aux deux cultures d'entreprise* mises en contact ainsi qu'aux réglementations commerciales et financières en vigueur dans les pays concernés, et privilégieront, au niveau des savoir-faire, les *aptitudes linguistiques*, et, parmi ces dernières, la *compétence terminologique et phraséologique*, tant active (expressive) que passive (de reconnaissance ou compréhension) – voir supra §.2, encadré introduisant de possibles **buts de l'enseignement/ apprentissage de la lettre d'affaires en français**.

**Quelques exemples d'objectifs opérationnels spécifiés à partir d'objectifs intermédiaires de progression thématique ou référentielle :**

- « dans une lettre d'offre donnée, être capable d'identifier les variables situationnelles et respectivement les invariants linguistiques [17] (recours à toute autre source barré) »
- « être capable de reformuler de deux manières les invariants linguistiques d'une lettre d'offre donnée (recours à toute autre source barré) » [18]
- « être capable de discriminer une séquence textuelle ressortissant à un autre registre de langue, dans une lettre d'offre donnée [19] »
- « dans une lettre d'offre donnée, être capable de substituer à une séquence textuelle ressortissant à un autre registre de langue, une unité phraséologique stylistiquement (contextuellement [20]) appropriée »
- « être capable de repérer, dans une lettre d'offre donnée, les spécifications concernant les conditions et prix de l'exportateur francophone »
- « dans une lettre d'offre donnée, être capable de reformuler de deux manières les passages exprimant les conditions et prix de l'exportateur francophone (recours à toute autre source barré) »

Nous remarquerons que de tels objectifs opérationnels exhiberont une redondance forte d'un type de lettre à l'autre (d'un objectif intermédiaire à l'autre) – l'objet du comportement cognitif visé seul variant dans la plupart des cas. Voir les quatre premiers exemples : *identifier variables situationnelles/ identifier invariants linguistiques/ reformuler invariants linguistiques/ discriminer éléments à faible intégration co- et contextuelle/ reformuler éléments à faible intégration co- et contextuelle de manière à en accroître l'intégration (l'appropriété)* sont des comportements cognitifs à effets observables

(souligner/ cocher/ articuler/ écrire) qui s'appliqueront aussi bien à une lettre d'appel d'offre, ou de passation de commande, à une demande de renseignements ou à une lettre d'injonction. Ce qui n'est pas problématique en soi, à première vue du moins : la mémorisation des termes, phrasèmes (et autres collocations) s'en trouvera facilitée, d'un objectif intermédiaire au suivant [21]. Plus l'apprenant est familiarisé avec le mode d'opérer (en l'occurrence, avec la séquence d'objectifs opérationnels mise en oeuvre), plus l'opération sera rapide et réussie, quel qu'en soit l'objet. Néanmoins, les objectifs intermédiaires abordés les derniers (selon le critère de la progression thématique ou référentielle) acquerront du coup une saillance cognitive supérieure, qui ne doit rien aux données référentielles à l'origine de la progression, mais tout à la situation d'apprentissage. Cela pourrait bien poser problème.

L'approche alternative aux mêmes objectifs terminaux d'intégration les décomposerait en objectifs intermédiaires dissociés non plus selon les diverses étapes du déroulement d'une affaire, mais selon les diverses *structures textuelles constitutives de la lettre* (progression linguistique ou textuelle). Cette démarche limite au minimum la portée des apprentissages de listes terminologiques-phraséologiques, pour consacrer le plus clair de la formation à *l'entraînement méthodologique des étudiants* (savoir rechercher les invariants linguistiques situationnellement définis et surtout apprendre à les corréler de manière cohérente et cohésive, acquérir le sens de la construction de la phrase, apprendre à se repérer dans la géographie de la lettre d'affaires, saisir les motivations derrière les mots, ...). Seront privilégiées cette fois-ci les *aptitudes métacommunicatives* et *pragmatiques* (stratégies de manipulation, gestion des conflits...), et les *savoir-être* des types mentionnés plus haut en tant que buts de l'enseignement/apprentissage de la lettre d'affaires en français (notamment le « goût d'écrire » et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle).

Les objectifs opérationnels dégagés à partir d'une décomposition des objectifs terminaux de référence, en objectifs intermédiaires de *progression textuelle* (vs thématique) comporteront des *conditions plus permissives* dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester : l'accès aux sources serait la règle, du moins pour le volet terminologie-phraséologie.

Le fait est que, dans la pratique professionnelle, l'économiste n'aura pas à rédiger de lettres d'affaires en français « ex nihilo », mais il disposera de tout auxiliaire dont il aura pris soin de se prémunir.

L'argument de la productivité, invoqué à l'appui de l'approche privilégiant la mémorisation de phrases toutes faites, vaut à la limite si le public visé est un public de secrétaires ou (encore mieux) d'employés censés ne faire rien d'autre que d'assurer la correspondance d'une société. Pour le reste, la fiction de « l'île déserte » s'avère peu productive elle-même sur le plan didactique, car elle n'accroche que peu ou prou les enseignés (qui de toute manière oublieront bien vite ce qu'on aura pris soin de leur faire apprendre par coeur).

**Quelques exemples d'objectifs opérationnels spécifiés à partir d'objectifs intermédiaires de progression linguistique/textuelle :**

- « étant donné une lettre, être capable d'en identifier l'en-tête, la vedette, l'objet, les références, les pièces-jointes, la date de rédaction, la formule d'adresse, la signature »
- « étant donné une lettre, être capable d'en identifier l'expéditeur et le destinataire »
- « étant donné une lettre, être capable d'en formuler/ rédiger la rubrique **Objet** »
- « être capable d'identifier la structuration logique et chronologique d'une lettre donnée (corps de la lettre) »
- « être capable de discriminer une séquence textuelle ressortissant à un autre registre de langue, dans une lettre donnée »
- « dans une lettre donnée, être capable de substituer à une séquence textuelle ressortissant à un autre registre de langue, une unité phraséologique stylistiquement (contextuellement) appropriée (toute source autorisée) »
- « être capable de discriminer, dans une liste fermée, la ou les formules de politesse situationnellement et textuellement (syntaxiquement) appropriées à une lettre donnée »

Il est aisé de voir que les objectifs ci-dessous correspondent, dans la logique de progression textuelle (vs référentielle), non plus à des objectifs spécifiques opérationnels, mais à des objectifs intermédiaires (qui se laisseront spécifier davantage) : il ne s'agit plus de fabriquer des « lettres-cadres » adéquates à telle ou telle autre situation-type, mais d'être à même de rédiger des lettres-occurrences cohérentes situationnellement et cohésives textuellement. Aussi l'identification en bloc des invariants (dans une première approximation, par élimination de variables situationnelles) ne saurait constituer qu'une visée intégratrice d'objectifs spécifiques portant sur

l'identification d'un certain invariant particulier (à définition d'abord textuelle : formule d'adresse, formule d'attaque, rappel des faits, situation, conséquences, conclusion, formule de politesse...).

- « être capable d'identifier les invariants linguistiques dans une lettre d'affaires donnée (toute source complémentaire autorisée) »
- « être capable de poser des relations de paraphrase intralinguale entre des invariants linguistiques dûment identifiés dans un jeu de lettres d'affaires du même type (toute source complémentaire autorisée) »
- « être capable de reformuler les invariants linguistiques d'une certaine lettre de la série étudiée, à l'aide de tours identifiés dans les autres, dans le respect des critères de cohésion-cohérence (toute source complémentaire autorisée) »

Les deux démarches envisagées ci-dessus divergent également quant à la portée des facteurs de cohésion textuelle : l'opérationnalisation des objectifs selon le principe de progression thématique en arrive souvent à ignorer/ minimiser les facteurs syntaxiques et de cohésion textuelle, au point de mettre en danger l'intelligibilité des phrases produites (qui pis est : ce sont là des « phrases-matrices » censées servir de point de départ à des créations analogiques) [23], alors que dans l'approche alternative, des objectifs opérationnels cibleront explicitement ce type de compétences.

L'opérationnalisation des objectifs pédagogiques dans l'enseignement de la lettre d'affaires en français n'est donc pas sans forcer à des options curriculaires et méthodologiques claires, explicites, puisqu'elle a des retombées certaines à la fois sur la sélection des contenus à enseigner et sur la manière dont ces contenus seront transmis aux apprenants. C'est là, croyons-nous, un avantage majeur dont les concepteurs de programmes et les concepteurs de manuels devraient tirer profit à bon escient. En effet, « l'image précise des objectifs permet le contrôle permanent de l'équilibre des entrées et des sorties » dans le processus d'enseignement/ apprentissage [3, p 39].

**En guise de conclusion : un mot sur les inconvénients de l'opérationnalisation des objectifs.**

Le principal inconvénient du processus d'opérationnalisation des objectifs est *l'éparpillement des unités minimales spécifiées*, qui soulève le problème de la sélection des objectifs vraiment pertinents, incontournables afin d'atteindre à l'objectif

terminal posé [1, p 126].

Voilà pourquoi la démarche analytique aboutissant à la spécification d'objectifs particuliers qui se laissent (éventuellement) opérationnaliser [23], doit être redoublée, dans la pratique, d'une démarche complémentaire, qui catalyse les objectifs plus

complexes, à partir de tels objectifs élémentaires.

Ou, en termes d'évaluation : « Il est toujours important d'évaluer de façon distincte la dernière étape d'un curriculum car il n'est pas sûr que l'apprenant ayant atteint des objectifs unitaires maîtrise nécessairement l'objectif final » [6, p 24/44].

### RÉFÉRENCES ET NOTES

1. ASTOLFI, J.-P. *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992.
2. CANDELIER, M., D. MACAIRE *Eveil aux langues – projet Socrates/ Lingua* (version provisoire), 2001.
3. CRISTEA, T. *Linguistique et techniques d'enseignement*, TUB, Bucarest, 1984.
4. DE KETELE, J.-M., *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*, Cabay, 1985.
5. HAMELINE, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1979.
6. JACOBI DANIEL, PAUL LOUPHAS *Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires*, Institut National de Promotion Supérieure Agricole, Dijon, 1986.
7. LAMB, S. *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*, John Benjamins publishing company, Amsterdam/ Philadelphia, 1999.
8. Ce qui suppose bien évidemment le caractère modulaire de l'enseignement du FLA, la lettre d'affaires en français faisant alors l'objet d'un module autonome à hauteur d'1 à 2 semestres, par exemple, à l'intérieur d'un curriculum global étalé sur 6 à 7 semestres.
9. Public visé.
10. Savoir-être.
11. Savoir-faire.
12. Alternativement, les objectifs généraux pourraient être entendus comme simple reformulation ou « traduction » de buts (langage finaliste socio-professionnel), en langage finaliste pédagogique. La plupart des références consultées mettent en garde l'enseignant contre pareille démarche.
13. *Que faut-il au juste enseigner ?*
14. *Comment s'y prendre ?*
15. Mis à part le parti-pris behavioriste que traduit la notion même d'objectif opérationnel, telle qu'elle est posée dans les références PPO.
16. Le lecteur averti se rappellera sans doute que tout échange international ne passe pas par un Contrat International de Vente : en dessous de certains montants, les affaires peuvent être menées rondement sur la foi des seules « conditions générales de vente ».
17. Unités phraséologiques et/ou terminologiques reproductibles dans d'autres contextes situationnels vs variables situationnelles (montants, raisons sociales, noms propres, quantités etc.).
18. L'identification des invariants convertit la lettre-occurrence en lettre-type susceptible de fonctionner comme matrice à la dérivation de variantes, par substitutions successives. Ce type d'opérationnalisation des objectifs est consistant avec une théorie de l'apprentissage qui emphatise, en matière de langage, la capacité de création analogique, plutôt que les structures syntaxiques, et la mémorisation plutôt que la computation – cf. LAMB 1999.
19. Objectif opérationnel dont la réalisation se laisse préparer par des exercices du type de « chassez l'intrus » (discrimination dans une liste de micro-séquences hors contexte).
20. Où par « contexte » il est entendu le contexte situationnel (la « situation d'écrit »: qui écrit quoi à qui, pourquoi, quand, où?).
21. Par hypothèse, la progression thématique (ou : référentielle) est linéaire.

22. Des phrases de verrouillage du type de « en espérant que notre offre vous conviendra [*nous espérons...*], veuillez agréer, Messieurs, nos meilleures salutations [*vous agréerez...*] », « en attendant vos instructions [*nous attendons...*], veuillez agréer, Messieurs, nos salutations distinguées [*vous agréerez...*] » sont légion dans tel ou tel manuel de correspondance organisé selon cette logique, alors même qu'elles enfreignent une règle élémentaire de syntaxe, qui veut que le sujet de la construction gérondivale soit référentiellement identique à celui de la principale. Ce type de nonchalance, les sujets parlants francophones peu cultivés ne s'en privent certes pas. Mais faut-il lui assigner statut d'exemplarité ?
23. Pour D. Hameline, les objectifs spécifiques sont par hypothèse opérationnels, mais ce point de vue est sujet à caution (cf. CANDELIER et MACAIRE 1998, JACOBI et LOUPHAS 1986).