

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET INTERCULTURELLES REQUIS POUR COMMUNIQUER EN MILIEU ÉCONOMIQUE

Nina IVANCIU

1. Quelques éléments de cadrage théorique

Il serait utile de définir tout d'abord quelques notions /concepts clés, à savoir *compétence, compétence professionnelle, compétence interculturelle, compétence de communication*, ainsi qu'à cerner les *domaines / sous-domaines économiques* présidant aux choix que nous allons opérer, en accord avec la didactique du français spécialisé et sur objectifs spécifiques.

Le concept de **compétence** est approché sous différents angles. Opter pour une définition de la compétence n'est pas chose aisée, face à la pléthore de définitions proposées par la littérature spécialisée, chaque auteur revendiquant «sa» définition de la compétence. Retenons ici la perspective *actionnelle* que privilégie le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECRL), puisqu'elle envisage l'apprenant et l'utilisateur d'une langue «comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.» [9: 15] Dans cette optique, les compétences «sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.» [9: 15] La compétence se manifeste donc dans l'action, dont la «maîtrise suppose la *mobilisation* en contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples *ressources cognitives*» [19: 2], affectives ou normatives (valeurs, attitudes, règles intériorisées), ainsi que des capacités propres à tout acteur social. Relier la compétence à l'action demande que l'on envisage la compétence en étroite liaison avec l'usage que l'on en fait, et qui

plus est, et c'est le plus important, dans un contexte donné.

Passer du concept de compétence à celui de **compétence professionnelle**, c'est passer du général au particulier en spécifiant une série de connaissances, d'habiletés et de dispositions requises par telle ou telle formation, en l'occurrence, économique. Pour élaborer un référentiel (un inventaire) de compétences ayant un rapport pertinent avec la formation de nos étudiants en économie, il nous semble opportun de faire appel aux notions de *situation professionnelle* et de *familles de situations*. [1: 4] Lorsqu'on construit un **référentiel** de compétences professionnelles, on se heurte pourtant à une série d'obstacles, en premier lieu à une immense variété de situations ayant trait à la spécialisation «économie», même si l'on essaie de recenser les plus représentatives, tout en recourant à un «compromis entre (...) une 'moyenne' des pratiques attestées et (...) un idéal, une forme d'excellence, celle dont sont censés s'approcher les meilleurs professionnels». [1: 11] Le référentiel contiendra toujours une part d'arbitraire et portera l'empreinte d'une certaine stylisation, ce qui le rendra susceptible d'être critiqué et par là amélioré.

Le concept de **compétence interculturelle** connaît à son tour un large éventail d'interprétations, mais dont les dimensions communes rendent possible une définition plus compréhensive. Ainsi, la compétence interculturelle – compétence spécifique, liée à la différence culturelle - sera envisagée comme «un ensemble de capacités requises pour une *interaction réussie avec une [personne] ou un groupe de personnes de culture différente.*» [13: 681]

La **compétence de communication**, disons générale, sera comprise dans les termes opératoires du CECRL [12: 82-99; 4], c'est-à-dire en termes de

compétences générales individuelles et de *compétences communicatives langagières*. Cette conception extensive de la compétence de communication repose sur l'idée que toutes «les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer.» [12: 82] Pour ce qui est de la compétence de communication spécifique, relative donc aux différentes catégories de situations bi- et pluriculturelles à orientation économique, aux variables de la compétence de communication générale il faut ajouter des paramètres langagiers et socioprofessionnels appartenant au FOS, respectivement aux champs disciplinaires couvrant le domaine de l'économie.

Le CECRL désigne par **domaine** «de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues: domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.» [12: 15] En ce qui concerne le domaine professionnel, économique en l'occurrence, nous avons décidé de concentrer nos réflexions sur les problématiques relativement similaires de deux facultés de l'Académie d'Études Économiques: la faculté de Relations Économiques Internationales (REI) et celle d'Administration des Affaires en Langues Étrangères (FABIZ).

1.1. Critères de description des types de compétences et de leurs composantes

Dans la perspective *actionnelle*, mise en avant par le CECRL, les apprenants sont à envisager non seulement en leur qualité d'individus mais, à la fois, dans le rôle d'acteurs sociaux ayant à traiter une multitude de situations communicatives auxquelles ils se confrontent, ou se confronteront, et qui exigent l'accomplissement d'un certain nombre de tâches (activités). Pour les mener à bien, ils mobilisent une série de compétences dont ils disposent déjà et, en parallèle, en acquièrent d'autres.

En ce sens, il nous semble important d'apporter quelques précisions sur la notion de «compétence», définie ci-dessus, en insistant sur deux caractéristiques de celle-ci, communes dans la littérature de spécialité. Tout d'abord, par rapport à l'action, «la compétence, c'est la capacité d'agir

d'un individu. Elle se manifeste dans la tâche à accomplir.» [5: 21] Cette caractéristique recouvre l'une des composantes de la «compétence»: *le savoir-faire*. D'autre part, sous l'angle de la situation (du contexte d'action), «la compétence est contingente d'une situation donnée, et suppose donc une adaptation aux évolutions et aux exigences de la situation.» [26:21] Cet aspect se retrouve d'une certaine manière dans une autre dimension de la «compétence»: *le savoir-être*. Ajoutons-y la «validation de la compétence 'construction identitaire', c'est-à-dire l'estime de soi dans la réussite de la réalisation d'une tâche, ce qui a pour effet un lien entre *validation de la compétence et reconnaissance sociale*. Une compétence validée égale la réussite socialement et officiellement reconnue.» [26: 21]

Les compétences sont définies à l'aide de descripteurs significatifs, dont l'élaboration s'appuie sur une série de *critères*, discutées dans l'Annexe A du CECRL [12: 148- 150]:

- Affirmation positive
- Précision
- Clarté
- Brièveté
- Indépendance

En d'autres mots, un *descripteur* doit être formulé de manière positive, doit être précis, clair (transparent), court et à la fois indépendant, dans le sens qu'il n'est pas obligatoirement lié à d'autres descripteurs de l'échelle de compétences.

Les descripteurs servent à établir des jalons, autrement dit des niveaux de compétence, auxquels on peut se référer dans différents buts didactiques: fixer les objectifs d'enseignement/apprentissage, évaluer les connaissances acquises par les apprenants, etc.

Par ailleurs, si toutes les compétences humaines sont en mesure de constituer les facettes de la compétence à communiquer, il faut distinguer celles qui ne sont pas en rapport direct avec la langue – *compétences générales* - des *compétences linguistiques* proprement dites.

Dans ce qui suit, nous ferons un choix parmi la multitude de types de compétences, validées, respectivement acquises lors de l'enseignement/apprentissage du FOS – où les objectifs sont définis en termes de *finalités* à atteindre et des compétences à acquérir pour les atteindre -, en particulier du *français économique*, compte tenu des multiples aspects de la situation

didactique (connaissances antérieures de nos étudiants, temps accordé à l'enseignement du français par le curriculum universitaire, profil de la formation des apprenants), ainsi que des diverses possibilités prévisibles de mise à profit des acquis en français au-delà du cadre de l'apprentissage de la langue (documentation pour un travail professionnel, études dans un pays francophone, obtention d'un certificat ou d'un diplôme en français des affaires, insertion dans un poste, etc.)

2. Sélection des types préférentiels de compétence

Un «référentiel de compétences», envisagé comme «une classification, un inventaire de *compétences* nécessaires à des activités» [26: 22], devrait englober, répétons-le, d'un côté des compétences à communiquer langagièrement, et de l'autre des compétences générales, qui ne sont donc pas nécessairement spécifiques à la maîtrise de la langue. Nous allons commencer par une présentation sélective des premières pour nous attarder ensuite sur deux types de compétence indépendants de l'acquisition d'une langue étrangère, mais ayant un impact sur la réalisation des activités communicatives en cette langue.

A. Compétences communicatives langagières

La compétence à communiquer langagièrement, dont les lignes directrices sont données dans le chapitre 5 du CECRL [9: 86-99], comprend plusieurs composantes: une composante linguistique, une autre pragmatique et une troisième sociolinguistique. Chacune est envisagée comme un type particulier de compétences, et appelle à une série de savoirs, d'habiletés ou de savoir-faire.

Les **compétences linguistiques** englobent les savoirs et savoir-faire relatifs aux différentes dimensions du système de la langue: lexique, grammaire, sémantique, phonétique et orthographe.

⇒ **Compétence lexicale**: connaissance et capacité d'utiliser le vocabulaire de la langue apprise/enseignée, composé d'éléments lexicaux (expressions toutes faites et locutions figées; mots isolés) et d'éléments grammaticaux (articles, quantitatifs, démonstratifs, pronoms, prépositions,

auxiliaires, conjonctions). L'*accent* devra être mis sur l'emploi des mots/expressions permettant à l'apprenant de profil économique de *comprendre* – et *se faire comprendre* dans – des situations relevant de ses *centres d'intérêt universitaires et professionnels* (notions, concepts, faits, processus économiques...).

⇒ **Compétence grammaticale**. Il s'agit de la connaissance par l'apprenant des ressources grammaticales du français et de sa capacité de les utiliser, notamment de celles plus fréquentes dans les divers types/ genres de discours économiques. Pour la description de l'organisation grammaticale, le CECRL a identifié les paramètres et les catégories les plus largement utilisés: les éléments (morphèmes; racines, affixes; mots), les catégories (nombre, genre, cas; concret/abstrait; discret/continu; transitif/intransitif/passif; passé/présent/futur; etc.), les classes (conjugaisons, déclinaisons, classes ouvertes: noms, verbes, adjectifs, adverbess...; classes fermées: articles, quantitatifs, pronoms, etc.), les structures (mots composés; syntagmes: nominal, verbal; propositions: principale, subordonnée, coordonnée; phrases: simple, complexe), les processus (nominalisation; gradation; transposition; transformation; etc.), les relations (accord, valence, etc.) Habituellement, on distingue entre la *morphologie* (la structure interne des mots) et la *syntaxe* (l'organisation des éléments lexicaux en chaînes significatives: propositions et phrases bien formées). L'étudiant en économie devra être outillé d'un répertoire d'éléments morphologiques et d'opérations et, à la fois, d'un référentiel syntaxique incluant éléments, catégories, structures et relations grammaticales (cause/conséquence, but, condition, etc.) qui le rendent en mesure de comprendre les divers genres discursifs et construire à son tour des phrases correctes pour transmettre un message dont le sens soit facilement perçu dans un milieu professionnel francophone.

⇒ La **compétence sémantique** «traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens.» [9: 91] A ce propos, il est important pour nos apprenants d'être familiarisés avec le sens lexical (relation entre le mot et le contexte: référence; connotation; etc.; relations inter-lexicales: synonymies/antonymies; métonymie; équivalence; etc.), le sens grammatical, respectivement pragmatique (substitution, présupposition, implication, etc.).

⇒ La **compétence phonologique** (connaissance des règles de prononciation et aptitudes phonologiques: accent, intonation, aisance), la **compétence orthographique** (connaissance des conventions orthographiques et leur usage) et la **compétence ortho épique** (prononciation correcte à partir de la forme écrite, présupposant la connaissance des conventions orthographiques, et la capacité de résoudre les équivoques – homonymes, ambiguïtés syntaxiques – à la lumière du contexte verbal) sont elles aussi des composantes significatives pour une bonne maîtrise de la langue et pour une communication efficace, orale et écrite.

La **compétence pragmatique** renvoie à la maîtrise du discours (à sa cohésion et à sa cohérence), à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole), au repérage des types et genres textuels, etc. Elle comprend, entre autres, une *compétence discursive* et une *compétence fonctionnelle*.

⇒ La **compétence discursive** permet à nos apprenants d'ordonner les phrases en séquences pour construire des ensembles cohérents. De la multitude de ses composantes, inventoriées dans le CECRL, retenons celles qui paraissent plus fréquentes dans l'enseignement/apprentissage de la communication en français économique: *connaissance des conventions organisationnelles des textes/discours de spécialité* (par exemple: comment est structurée l'information en vue de réaliser diverses macro-fonctions: description, exposé, argumentation, etc.; comment est construite une argumentation en situations de négociation, etc.); capacité de structurer le discours en termes des principes de cohésion/cohérence, de développement thématique, de thème/rhème, de relations logiques entre les éléments discursifs, d'efficacité rhétorique, etc.

⇒ La **compétence fonctionnelle** «recouvre l'utilisation du discours oral et du texte écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières». [9: 98] On y distingue des micro-fonctions et des macro-fonctions. Ce qui intéresse tout d'abord à leur propos, c'est d'un côté sensibiliser l'apprenant à l'égard de leur valeur et de l'autre de l'outiller avec les formes linguistiques les plus adéquates qui les véhiculent. Parmi les

micro-fonctions, qui sont propres à une intervention courte, figurent les suivantes, ayant une fréquence plus large dans la communication en contexte économique: *demander /donner des informations; exprimer et découvrir des attitudes (factuelles: accord/désaccord; cognitives: savoir/ignorance, probabilité/ certitude; modales: obligation, nécessité, permission; volitives: volonté, désirs, préférences; émotives: satisfaction, intérêt, espoir, etc.; morales: excuses, regret, approbation, etc.); faire faire: suggérer, requérir, avertir, conseiller, offrir, etc.); établir des relations sociales (saluer, présenter/se présenter, prendre congé); structurer le discours (ouvrir les débats, prendre la parole, clôturer, etc.); remédier à la communication; etc.* Parallèlement, la connaissance et l'aptitude à manier les formes linguistiques traduisant les **macro-fonctions**, lors d'un discours oral ou d'un texte écrit (consistant en une suite assez importante de phrases) constituent une autre étape nécessaire pour la maîtrise de la compétence discursive. Parmi les macro-fonctions les plus courantes dans la communication verbale de nature économique, retenons les suivantes: *décrire, narrer, faire un commentaire/ un exposé, expliquer, donner des instructions, argumenter, persuader.*

La **compétence sociolinguistique** recouvre les paramètres socioculturels de l'usage de la langue. Elle «porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.» [9: 93] Cette composante, qui affecte de manière significative toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, traite des questions relatives à un large éventail d'aspects dont nous avons retenu ceux portant sur les *marqueurs des relations sociales* (usage et choix des salutations, des formes d'adresse, conventions de prise de parole), les *règles de politesse* et les *différences de registre* (officiel, formel, neutre, informel, familier).

La compétence sociolinguistique, appelée aussi, dans d'autres référentiels, socioculturelle, se retrouve dans la **compétence interculturelle**, qui recouvre une multitude de variables ayant trait au milieu étranger, francophone, avec ses normes sociales et culturelles (systèmes économique, politique, économique, etc.; règles de politesse verbale; rituels inhérents au fonctionnement de la communauté, etc.).

B. Compétences générales individuelles

Elles sont décrites par le CECRL à partir des *dimensions* qui les composent: *savoirs* ou connaissance déclarative; aptitudes et *savoir-faire*; *savoir-être*; *savoir-apprendre*.

Les savoirs, ou connaissance déclarative, «sont à entendre comme des connaissances acquises par divers moyens tels que: expérience sociale (savoirs empiriques), information, ou éducation (savoirs académiques).» [9: 16] A l'intérieur de ces savoirs, on distingue entre la connaissance du monde, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle.

La connaissance du monde «englobe la connaissance des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines» [9: 82] (personnel, public, professionnel, éducationnel), ainsi que la connaissance des classes d'entité (animé/inanimé, concret/abstrait, etc.) et de leurs propriétés / relations.

Le savoir socioculturel se réfère à la connaissance de la société et de la culture de la (des) communauté(s) qui parle(nt) la langue enseignée/apprise, et il mérite une attention particulière puisqu'il est peu probable que ce type de connaissances appartienne au savoir antérieur de l'apprenant. En plus, ces connaissances peuvent être facilement déformées par des stéréotypes.

Les connaissances socioculturelles sont liées à divers aspects pertinents de la société: vie quotidienne (nourriture et boisson, heures de repas, manières de table; habitudes de travail; activités de loisir; etc.); conditions de vie (niveaux de vie; conditions de logement; etc.); relations interpersonnelles (au sein de la famille, entre générations, au travail, avec les organismes officiels, etc.); valeurs, croyances et comportements; langage du corps; savoir-vivre, qui englobe, entre autres, les conventions visant l'hospitalité donnée et reçue (ponctualité, vêtements, cadeaux, tabous de la conversation et du comportement, etc.) et divers comportements rituels. Les connaissances relatives aux valeurs et aux croyances sont essentielles à la communication interculturelle.

A l'origine de la *prise de conscience interculturelle* il y a la «connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où l'on vient' et 'le monde de la

communauté cible'». [9: 83] Outre la connaissance objective de la culture de l'étranger, la conscience interculturelle inclut la conscience de la manière dont chaque communauté est vue par l'autre, d'habitude sous forme de stéréotypes nationaux.

Un utilisateur/apprenant d'une langue «ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle (...).» [7: 75]

Les aptitudes et les savoir-faire relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, «mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite 'oubliables' et s'accompagne de formes de savoir-être (...).» [9: 16] Il s'agit d'aptitudes pratiques dont l'apprenant aura besoin pour communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné, et qui comprennent par exemple des aptitudes sociales/socioprofessionnelles, ainsi que des savoir-faire interculturels; ces derniers englobent la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la capacité de dépasser les stéréotypes et de gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits culturels [9:84], afin d'atteindre l'objectif professionnel/économique souhaité.

Inscrits culturellement, **les savoir-être** «sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale.» [9: 17] La communication en langue étrangère de nos apprenants est affectée non seulement par leurs savoirs et savoir-faire, mais aussi par une série de facteurs personnels, constitutifs de leur identité: attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, etc.

La notion de **savoir-apprendre** désigne, au sens large, «la *capacité à observer* de nouvelles expériences, à *y participer* et à *intégrer* cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures.» [9: 85] Les aptitudes à apprendre, qui se développent au cours même de l'apprentissage du FOS, mobilisent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et donnent à l'apprenant la capacité de repérer les divers choix à

opérer, ou de faire le meilleur usage des possibilités qui s'offrent à lui.

C. Compétences de spécialité: qualification universitaire et qualification professionnelle

Il convient de distinguer entre la *qualification universitaire* et la *qualification professionnelle*, cette dernière étant plus étroitement reliée au marché du travail. Comme le remarque le professeur Mihai Korca de l'ASE de Bucarest dans son intervention, «Les qualifications universitaires – partie de l'architecture moderne de l'enseignement supérieur», lors de l'Assemblée générale extraordinaire de l'AFER (Association des Facultés d'Économie de la Roumanie), dédiée à la «Journée du professeur économiste» [14: 1-2], la qualification universitaire se matérialise sous la forme d'un diplôme/d'un certificat délivré par l'institution d'enseignement supérieur, et elle est à décrire à partir des éléments suivants:

- le *volume de travail* nécessaire à l'assimilation du contenu d'un programme d'études (...);
- le *cycle d'études* universitaires (licence, maîtrise, doctorat), ou le *niveau d'études* (universitaires ou postuniversitaires), auquel est intégré le programme;
- les *résultats de l'apprentissage*, exprimés sous forme de connaissances fondamentales et de spécialité (...);
- le *profil*, ou le domaine d'études.

Par ailleurs, même si la qualification universitaire ne doit pas être confondue avec une qualification professionnelle, elle «offre assez d'informations à un employeur qui souhaite embaucher une personne pour une certaine fonction ou activité en conformité avec la description du poste de travail (...).» [14: 2]

Les descripteurs d'une qualification universitaire, que le même professeur présente par la suite précisent, en accord avec le processus de Bologne et le cadre légal pour l'enseignement roumain, le niveau de connaissance (s), respectivement de compréhension attendu à la fin de chacun des trois cycles d'études (licence, maîtrise, doctorat). Ils précisent également les aptitudes/les savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre, selon les contextes professionnels réels, des savoirs théoriques acquis, et, corrélativement, les savoir-être susceptibles d'aider l'étudiant à

communiquer et à travailler en équipe, de le pousser à approfondir sa formation professionnelle, de le rendre autonome et responsable.

A titre d'illustration des *compétences générales* (dans les termes du CECRL, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre), esquissées pour les futurs économistes, et articulées sous forme d'objectifs [voir 2], arrêtons-nous à celles ayant trait aux *études de licence*. Elles comprennent d'une part les connaissances du champ des disciplines fondamentales ainsi que des disciplines du tronc commun, indispensables à la formation de base d'un économiste, et de l'autre, des savoir-faire et aptitudes (cognitives, pratiques), tout comme une série de traits de personnalité à acquérir pendant les études universitaires. Une bonne partie des capacités, aptitudes et dispositions générales (valables dans plusieurs domaines disciplinaires à profil économique) sont à retrouver parmi celles inventoriées dans le CECRL [voir ci-dessus] et sont d'ailleurs largement exploitées lors de l'enseignement/ apprentissage du FOS. En ce sens, nous avons sélectionné les suivantes:

- recueillir, analyser, faire la synthèse, interpréter/évaluer des informations tirées des contextes professionnels réels et de la littérature de spécialité, pour formuler des arguments, ou prendre des décisions;
- appliquer les concepts, théories, méthodes d'investigation fondamentale relatifs au domaine d'étude en vue de l'élaboration de projets professionnels;
- être capable d'analyser et de résoudre de manière indépendante un problème, de choisir parmi plusieurs solutions possibles, et de soutenir son option;
- habiletés dans la communication interpersonnelle;
- assumer la responsabilité de la construction d'un programme personnel de perfectionnement;
- avoir de l'initiative dans l'analyse et la solution de divers problèmes économiques, relatifs au domaine d'étude;
- capacité de travailler en équipe;
- avoir confiance en soi et savoir se maîtriser.

Ce sont là des **descripteurs généraux** auxquels s'ajoutent les **descripteurs des compétences spécialisées**, construits pour les mêmes trois cycles d'études, en accord avec les lois du Ministère de l'Éducation et de la Recherche, en

corrélation avec les exigences du marché du travail, et suite à la consultation, au niveau national, des experts en économie et des professeurs universitaires, par la commission «Qualité et développement curriculaire» de l'AFER. [2]

Dans ce qui suit, nous allons détailler pour le même cycle d'études (la licence) les types de **compétences de spécialité** (connaissances, savoir-faire, savoir-être) proposés pour la spécialisation «Économie et affaires internationales» de la faculté de REI, et la spécialisation «Administration des affaires», de la faculté de FABIZ, d'un côté parce les deux facultés ont un tronc commun de disciplines économiques et, de l'autre, puisque, à l'égard des spécialisations proposées, elles partagent le même mot clé: affaires.

La spécialisation *Économie et affaires internationales*, ayant pour finalité la licence, englobe une série de savoirs et savoir-faire revêtant la forme de capacités et d'habiletés nécessaires par exemple à:

- ✓ communiquer dans un milieu d'affaires international en deux langues étrangères au moins;
- ✓ identifier et structurer les informations concernant les processus économiques internationaux;
- ✓ mener à bien le processus de négociation commerciale, dérouler les affaires et s'engager par un contrat en conformité avec le mandat reçu;
- ✓ repérer les opportunités et les risques propres aux affaires internationales;
- ✓ connaître, interpréter et appliquer les réglementations et les usages en matière d'affaires internationales;
- ✓ s'intégrer et s'adapter aux exigences professionnelles des établissements et organismes internationaux, ainsi qu'au travail en équipe;
- ✓ rédiger des documents et rapports spécifiques aux affaires internationales.

Quant à la spécialisation *Administration des affaires*, elle demande aux étudiants, en plus des compétences générales, mentionnées ci-dessus, transférables dans ce domaine spécifique, une série de compétences particulières, dont nous avons retenu celles propres à:

- fournir des informations pour créer des systèmes, capacités et stratégies en vue

de développer/ diversifier le milieu d'affaires, pour élaborer les plans d'affaires, les stratégies et les programmes spécifiques (y compris les programmes de marketing), ou les procédures de leur mise en œuvre;

- identifier et appliquer les mesures de correction susceptibles d'atteindre efficacement les objectifs prévus;
- participer à l'élaboration d'études de pré faisabilité et de faisabilité relatives aux investissements dans les affaires ainsi qu'aux plans, programmes et procédures de réalisation en temps réel.

Pour la sélection des types préférentiels de compétences à valider et/ou à développer lors d'un cursus, réaliste et utile, de français économique, aucun de ces trois types de référentiels de compétences, A, B, C, ne doit être négligé. Plus précisément, les compétences communicatives et leurs modes de réalisation à travers les programmes d'étude du français de spécialité sont à sélectionner en synergie aussi bien avec le Cadre commun de référence pour les langues (A, B) qu'avec le référentiel de compétences du champ éducatif et professionnel, préconisé par les décideurs en matière de curriculum universitaire économique.

A ces facteurs, il faut ajouter le niveau de culture générale et d'aptitudes, notamment communicatives, que l'apprenant possède à l'entrée à la faculté, ainsi qu'une série de contraintes: temporelles (1 séminaire par semaine pendant 6 semestres pour REI, respectivement 4 semestres pour FABIZ, selon le nouveau curriculum universitaire), et administratives (le nombre d'étudiants composant un groupe, ou l'impossibilité de leur répartition en accord avec le niveau de compétence langagière atteint), l'hétérogénéité des niveaux de français «général» due à ces dernières obligeant l'enseignant à trouver «une moyenne» approximative.

En résumé, nous donnerons un **tableau de compétences à communiquer en français économique**, commun aux spécialisations des deux facultés, REI et FABIZ, et dont les éléments constitutifs sont dans un rapport d'interdépendance. Cette configuration de compétences est suffisamment diversifiée «pour ouvrir un jeu d'évolutions ultérieures possibles, en fonction de ce que seront les trajectoires post-scolaires des apprenants.» [11: 42]

Compétences générales

⇒ **Savoirs**

- La connaissance de la France, englobant en priorité la connaissance des institutions et des organismes, des faits et des processus significatifs pour le domaine public (lieux, transports, magasins...; autorités, établissements, règlements;...) et professionnel (économique): références associées à l'entreprise (structuration, réglementations, types de relations, etc.).
- Savoirs socioculturels: la connaissance de la société française, y compris de sa culture, qui en fait est un aspect de la connaissance du pays, en plus d'autres données (géographiques, par exemple).

Les références socioculturelles les plus communes à enseigner à nos étudiants en économie relèvent de la vie quotidienne, des conditions de vie, des types de relations, des valeurs, croyances et comportements (en rapport avec les groupes socioprofessionnels, les institutions et les étrangers, ou avec l'humour), du savoir-vivre (conventions relatives à la ponctualité, aux cadeaux, aux repas, à la durée de la visite, à la façon de prendre congé; tabous de la conversation et du comportement). (voir aussi **B**)

- Prise de conscience interculturelle. Elle inclut la conscience des similitudes et des différences socioculturelles (dans les domaines personnel, public, économique) entre les deux communautés – roumaine, française -, suite à la connaissance objective, ainsi que la conscience de la manière dont chacune des deux communautés apparaît dans l'optique de l'autre, en général sous forme de stéréotypes nationaux.

⇒ **Savoir-faire:** Nécessaires surtout dans des situations professionnelles où s'établissent des contacts biculturels,

ces savoir-faire peuvent être classés en plusieurs types:

- relationnel
- interprétatif
- comportemental.

⇒ **Savoir-être:** attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs de l'apprenant, en mesure de rendre possible son succès aussi bien en contexte scolaire que dans la vie professionnelle ultérieure. De la multitude des traits personnels, choisissons ceux qui semblent les plus exigées: confiance en soi, ouverture vers l'autre, capacité de prendre ses distances et observer lucidement la situation /l'événement, ou de relativiser son système de valeurs / son point de vue, désir de communiquer, souplesse/flexibilité, persévérance, autonomie, mais aussi sens de la responsabilité, respect de la hiérarchie professionnelle et des principes éthiques.

⇒ **Savoir-apprendre:** capacité de s'accommoder d'une expérience nouvelle (gens nouveaux, langue nouvelle, nouvelles pratiques...) et de mobiliser en ce sens les autres aptitudes (exemples: observation, interprétation de ce qui est observé, induction, déduction, mémorisation...), ou d'utiliser les nouvelles technologies pour chercher/ transmettre des informations; disposition à apprendre; capacité d'organiser/ d'utiliser le matériel de manière efficace (par la participation à des actes de communication, par le développement des aptitudes perceptives, analytiques, heuristiques) et de passer, progressivement, d'un apprentissage dirigé à un apprentissage autonome.

Cet inventaire de types de compétences facilite le choix entre plusieurs programmes d'enseignement/apprentissage du français économique, ou bien leur alternance: *globaux* (ils font progresser l'étudiant dans tous les domaines de la compétence à la communication), *modulaires* (ils développent des compétences dans un secteur limité, pour un objectif bien délimité), *pondérés* (ils

mettent l'accent sur tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisent à un «profil» dans lequel les savoirs et savoir-faire de l'apprenant se situent à certains niveaux), *partiels* (ils ne prennent en charge qu'une série d'activités/habilités et laissent les autres de côté). [9: 12] A ce propos, la mise en avant de la notion de *compétence partielle* s'avère tout à fait utile. Elle vise telle ou telle activité langagière (la réception, par exemple: insister sur le développement de la capacité de compréhension orale ou écrite), un domaine déterminé (personnel, public, professionnel, éducationnel), ou certaines compétences générales individuelles (exemple: une série de savoirs distincts de ceux langagiers sur les caractéristiques ou les acteurs d'autres langues et cultures) à condition qu'elles répondent à une fonctionnalité.

La «compétence partielle» est ainsi « à resituer, positivement, par rapport à celle de compétence pluriculturelle et plurilingue: une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle 'encapacite' l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage.» [11: 14] En plus, les compétences partielles comportent des dimensions *transférables* à d'autres langues. Mentionnons, en ce sens, l'exemple des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, enrichis pour une meilleure approche des spécificités d'une certaine culture; ces types de savoirs peuvent être partiellement utilisés en vue d'approcher une autre culture. [11: 42]

3. Définition des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des étudiants à chaque étape d'apprentissage institutionnel et tout au long de leur vie professionnelle

Le CECRL fournit une approche transparente et cohérente de la description des niveaux de compétence, reposant en principal sur les types de compétences A et B présentés dans 1. 2, et constituant un point commun de référence pour la planification des thèmes à aborder, des objectifs, tâches et activités à réaliser, des méthodes à privilégier à tel ou tel moment de l'enseignement/apprentissage, des tests à concevoir en vue d'une évaluation plus objective des progrès

qu'enregistrent les étudiants (en fin d'un parcours semestriel, ou d'une année à l'autre).

Parallèlement, les niveaux communs de compétences servent à l'élaboration des grilles pour l'auto-évaluation permettant aux apprenants d'évaluer eux-mêmes les progrès qu'ils font, non seulement à travers leur formation institutionnelle, mais aussi tout au long de leur vie professionnelle. En ce sens, le projet du Portfolio (Portefeuille européen des langues à validité internationale) permet de corrélérer plus étroitement les curriculums scolaire et existentiel tout en offrant à l'apprenant la possibilité non seulement de gérer ses parcours mais aussi de les valoriser. Ce document (Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues; Mon premier portfolio*, Didier, 2001), dont un objectif essentiel est de «favoriser la mobilité des citoyens en Europe et de promouvoir la citoyenneté européenne» [12: 202], comprend les qualifications et les autres expériences linguistiques et culturelles significatives de l'apprenant, tout en ayant à sa base les niveaux de compétences du CECRL.

Le CECRL a élaboré, en accord avec trois types d'utilisateurs (élémentaires, indépendants, expérimentés), une échelle globale de 6 niveaux (degrés) communs de compétences langagières, A1, A2 (A2+), B1 (B1+), B2 (B2+), C1, C2 [9: 25-29; 32-34], qui peuvent être décrits brièvement comme il suit:

- **Le Niveau A1** (introductif ou de découverte): c'est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue, où l'apprenant est capable de comprendre/ d'utiliser des expressions quotidiennes et de courts énoncés pour des interactions simples: *se présenter / présenter quelqu'un, poser à une personne des questions la concernant, répondre au même type de questions, intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui lui sont familiers.*
- **Le Niveau A2** (intermédiaire ou de survie): c'est le niveau où l'apprenant est toujours élémentaire, mais il peut établir des rapports sociaux. Il *«utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à sa réponse; mène à bien un échange très court; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables;*

invite et répond à une invitation; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires; fait une proposition et en accepte une.» [9: 32]
 À ce niveau, on trouve également des descripteurs relatifs à une version simplifiée des spécifications transactionnelles du *Niveau seuil* [une présentation des travaux réunis sous le titre *Un niveau-seuil* et de leur inscription dans un vaste projet, développé par le Conseil de l'Europe dès 1971, est à trouver dans [12: 194-199] pour les adultes qui vivent à l'étranger: *mener à bien un échange simple* (dans un magasin, un bureau de poste, une banque), *se renseigner sur un voyage, demander son chemin et l'indiquer, demander des informations de base sur les transports en commun, acheter des billets, demander ou fournir les produits/services nécessaires au quotidien*, etc.

- **Le Niveau A2+**, qui correspond à une capacité supérieure dans le cadre du même niveau intermédiaire ou de survie, se caractérise par une participation plus active, même si elle est limitée et accompagnée d'aide. L'apprenant *«est capable de lancer, poursuivre et clore une conversation simple à condition qu'elle soit en face à face; comprend assez bien pour se débrouiller dans des échanges simples et courants (...); se fait comprendre pour échanger des idées et des informations sur des sujets familiers dans des situations quotidiennes prévisibles (...); arrive à communiquer sur des sujets élémentaires à condition de pouvoir demander de l'aide pour exprimer ce qu'il/elle veut; (...).»* [9: 32] Il possède, en plus, une meilleure capacité d'*exprimer ses impressions*, même s'il recourt à des termes simples, de *décrire des données de son environnement quotidien* (gens, lieux, objets, occupations, habitudes, expériences personnelles, professionnelles ou académiques, etc.), ou des projets et de leur organisation, d'*expliquer ce qu'il aime ou n'aime pas*. Les apprenants des degrés A sont des utilisateurs élémentaires.
- **Le Niveau B1** correspond aux spécifications du *Niveau seuil* pour un visiteur en pays étranger, et se caractérise en particulier par deux traits. Le premier vise la capacité de poursuivre une interaction et d'obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes: *l'apprenant peut suivre les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet si l'interlocuteur a une diction claire et fait appel à la langue standard, donner/solliciter des opinions dans une discussion informelle entre amis, faire passer de manière compréhensible l'opinion qu'il veut transmettre, puiser avec souplesse dans un large éventail de formes simples pour dire l'essentiel de ce qu'il souhaite communiquer, rester compréhensible, même si la recherche des mots et des formes grammaticales ainsi que la correction sont évidentes, surtout au cours de longs énoncés*. Le deuxième trait du niveau B1 se réfère à la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne: *l'apprenant peut «se débrouiller dans une situation imprévue (...); faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage; intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers; faire une réclamation; prendre des initiatives lors d'un entretien (...); demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire.»* [9: 32-33]
- **Le Niveau B1+** correspond à un degré élevé du *Niveau seuil*, et comprend, en plus des traits caractéristiques du niveau B1, un nombre de descripteurs relatifs à la quantité d'information échangée. Exemples: *prendre des messages sur des demandes de renseignements, ou expliquer une difficulté; apporter l'information concrète exigée dans un entretien, mais avec une précision limitée; donner son opinion sur un article, un exposé, une discussion, etc.,*

et répondre à des questions de détail complémentaires, ou les résumer; mener à bien un entretien préparé en vérifiant et confirmant l'information, même s'il faut parfois faire répéter l'interlocuteur lorsque sa réponse est longue ou rapidement énoncée; décrire comment faire quelque chose et donner des instructions détaillées; échanger avec une certaine assurance une grande quantité d'informations factuelles sur des questions de son domaine.

- **Le Niveau B2** correspond à un niveau intermédiaire (à la même distance au-dessus de B1 que A2 est au-dessous), vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé ou utilisateur indépendant (*Vantage*), et son degré élémentaire se focalise sur l'efficacité de l'argumentation. L'apprenant peut *rendre compte de ses opinions et les défendre en apportant des explications adéquates, des arguments ou des commentaires; il est capable de développer un point de vue sur un sujet en soutenant les avantages et les inconvénients des différentes options; construire une argumentation logique pour ou contre un point de vue donné; exposer un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions; s'interroger sur les causes, les conséquences ou les situations hypothétiques; évaluer les choix possibles; faire des hypothèses et y répondre.* En outre, à ce niveau, l'apprenant est capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social. Exemples: *il peut parler avec aisance et efficacité; comprendre dans le détail ce qu'on lui dit dans une langue standard courante, même si la discussion a lieu dans un environnement bruyant; prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut; s'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation.* De même, ce niveau porte sur un nouveau

degré de conscience de la langue. L'apprenant peut *«corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus; prendre note des 'fautes préférées' et contrôler consciemment le discours pour les traquer; (...); prévoir ce qu'on va dire et la façon dont on va le dire en tenant compte de l'effet sur le(s) destinataire(s).»* [9: 33]

- **Le Niveau B2+** poursuit le développement de la conscience de la langue qui apparaît en B2 et accorde une importance particulière aux capacités discursives. Il s'agit d'un nouveau degré de compétence discursive, dont les descripteurs portent sur la gestion de la conversation (stratégies de coopération), sur la relation logique/cohésion et sur la négociation. Exemples de descripteurs inventoriés pour la gestion de la conversation: *donner un feed-back et une suite aux déclarations et aux déductions des autres locuteurs et, par là, faciliter l'évolution de la discussion; mettre en relation adroitement sa contribution personnelle et celles des autres locuteurs.* Pour ce qui est de la relation logique/cohésion: *faire appel à un nombre limité d'articulateurs en vue de relier les phrases en un discours clair et suivi; utiliser efficacement une variété de mots de liaison dans le but d'indiquer le lien entre les idées; soutenir systématiquement une argumentation mettant en valeur les points significatifs et les points secondaires pertinents.* Les descripteurs qui se réfèrent à la négociation sont les suivants: *exposer une demande de dédommagement en construisant un discours convaincant, et des arguments simples pour obtenir satisfaction; énoncer clairement les limites d'une concession.* À noter que les apprenants des degrés B sont des utilisateurs indépendants.
- **Le Niveau C1**, appelé Niveau autonome, se caractérise par le bon accès à une large gamme de discours permettant une communication

spontanée et aisée. L'apprenant peut s'exprimer presque sans effort, a une bonne maîtrise d'un large répertoire lexical dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases. À ce niveau se retrouve, avec encore plus d'aisance, les capacités discursives du niveau précédent. L'utilisateur peut choisir une expression adéquate dans un répertoire de fonctions du discours pour introduire ses commentaires; produire un discours clair, bien construit, sans hésitations, qui montre la maîtrise des structures, des connecteurs ou des articulateurs.

- **Le Niveau C2** est intitulé Maîtrise, sans avoir pour autant l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés à ce niveau englobent: *«transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs; avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations; revenir en arrière et reformuler une*

difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine.»
[9: 34] Les degrés C correspondent aux utilisateurs expérimentés.

Chacun de ces *Niveaux communs de compétence* recouvre les niveaux qui lui sont inférieurs, ce qui signifie qu'un usager au niveau B1, par exemple, possède les capacités décrites en A2 et est meilleur que cela. Les entrées de chaque niveau présupposent donc les éléments du niveau inférieur et ne décrivent que les traits envisagés comme nouveaux ou saillants.

D'autre part, chaque niveau de compétences peut être décrit selon les trois dimensions des activités communicatives: comprendre (écouter, lire), parler (prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu) et écrire. En d'autres mots, il y a des descripteurs en termes de «capacités de faire» pour la réception (compréhension de l'oral et de l'écrit), la production (orale, écrite) et l'interaction (orale, écrite). [9: chapitres 3-5]

De ces six niveaux de compétences langagières, nous ne retiendrons que les niveaux A2, A2+, B1, B1+, B2 (voir ci-dessous, objectif 3), compte tenu des compétences langagières que possèdent nos apprenants en première année de faculté, ainsi que des contraintes temporelles, qui rendent illusoire la chance d'atteindre des degrés supérieurs à B2.