

CONTENUS ET TYPES DE PROGRESSION PROPRES À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN MILIEU ÉCONOMIQUE

*Nina IVANCIU
Roxana BÂRLEA
Mihaela IVAN*

1. Contexte d'usage de la langue

Les quatre grands domaines de la vie sociale, le domaine personnel (celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis), le domaine public («celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents» [9: 41]), le domaine éducationnel (le système éducatif dans lequel le sujet est impliqué) et le domaine professionnel (le métier ou la profession dans lequel/laquelle le sujet est / sera engagé) [9: 43], sont constitutifs de sphères d'activité ou de centres d'intérêt pour l'enseignement / apprentissage des langues.

En fait, il y a de nombreux chevauchements de ces domaines. Le domaine personnel individualise les actes (ou activités) relevant d'autres domaines. La dimension individuelle du sujet met son empreinte sur son rôle d'acteur social se manifestant dans son métier, dans une institution d'enseignement ou dans un domaine public. Ainsi, «un rapport technique, un exposé scolaire, un achat permettent (...) à une 'personnalité' de s'exprimer autrement que dans la seule relation aux domaines professionnel, éducationnel ou public dont relève l'activité langagière à un moment donné.» [9: 41] D'autre part, les champs professionnel et éducationnel se recouvrent en partie, les programmes des cours de langue s'appuyant, nous l'avons remarqué, sur les besoins de communication des étudiants dans un environnement spécifique à la profession pour laquelle ils sont formés. En plus, le domaine public, avec tout ce qu'il implique en termes d'interactions et de

transactions sociales et administratives empiète aussi bien sur le domaine éducationnel que sur le domaine professionnel (économique, en l'occurrence).

Notons encore que chaque domaine englobe des catégories situationnelles [9: 43] pour lesquelles l'apprenant doit être linguistiquement outillé. Selon le CECRL, une **situation** est décrite dans les termes suivants: lieu et moment, institutions/ organismes, acteurs (rôles sociaux), objets, événements, opérations (actions), textes qui concernent (concerneront) l'étudiant dans sa vie professionnelle. A part les catégories situationnelles, dans chaque domaine on peut distinguer des thèmes privilégiés de communication, ou catégories thématiques, pour lesquelles on établit des sous-catégories (sous-thèmes). A l'intérieur de chaque sous-thème, on identifie des «notions spécifiques» [9: 45] relatives aux catégories situationnelles (lieux, institutions/ organismes, personnes, objets, événements, actions).

Dans ce qui suit, nous allons nous focaliser sur la description des contenus d'enseignement/ apprentissage inspirés par des situations de communication pertinentes en milieu économique, ce qui illustrera le recoupement partiel des domaines présentés ci-dessus. A ce propos, il serait peut-être utile de rappeler que la problématique du français sur objectifs spécifiques (FOS) a connu une évolution significative depuis les années 60. [12: 321-329] Le FOS, dont la dénomination semble s'être imposée dans la décennie 90, se propose de «faire acquérir (...) des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants (...)

qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera (...) dans sa vie professionnelle.» [René Richerich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, 1985, dans 12: 327] Sous cet angle méthodologique, le repérage des besoins se traduit «en objectifs, en contenus, en actions, en programmes'» [12: 327], les contenus étant définis en termes d'informations données aux apprenants sur ce qu'ils «sont supposés apprendre tout au long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés.» [12: 87]

Quant à la notion de, progression, elle peut être conçue comme un élargissement graduel «des sphères de connaissance ou des domaines d'expérience (...)» [7: 85] Mais, comme nous allons le voir, cette notion a toute une histoire dans la didactique des langues et les opinions là-dessus sont loin d'aboutir à un consensus.

2. Description des *contenus thématiques* (professionnels, socioculturels, interpersonnels, interculturels), linguistiques et pragmatiques, identifiés comme nécessaires à une communication efficace dans des situations professionnelles propres au milieu économique

L'enseignement / apprentissage du français sur objectifs spécifiques ne fait pas l'objet du CECRL. Ce Cadre, qui se veut une approche par compétence des connaissances à enseigner, propose pourtant un classement inductif en thèmes, sous-thèmes, «notions spécifiques» et en offre quelques exemples reliés en partie au domaine personnel en partie au domaine public.

Il y a en échange bon nombre de matériaux didactiques centrés sur l'usage professionnel de la langue, en particulier sur l'usage du français en milieu professionnel. [10]

Ces deux types de documents constituent nos sources d'inspiration pour les choix thématiques développés ci-dessous, à côté des programmes des disciplines de la faculté de REI et de FABIZ, y compris ceux du français - élaborés en corrélation avec les compétences générales et spécialisées déjà explicitées -, de notre expérience didactique, des exigences probables du marché du travail ainsi que des sondages/enquêtes dont les résultats seront présentés infra.

Comme nous pouvons l'observer, même lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage de la communication professionnelle, les notions spécifiques relatives aux institutions/organismes, lieux, acteurs (rôles sociaux), événements et actions / activités, définissant les catégories situationnelles, englobent des éléments de tous les quatre domaines de la vie sociale, il est vrai, dans des proportions différentes.

Pour cet inventaire, nous avons accepté la prémisse que nos étudiants sont déjà familiarisés avec une bonne partie des aspects situationnels de nature personnelle, publique et éducationnelle. Nous avons alors décidé d'insister sur ceux étant plus directement reliés aux champs disciplinaires enseignés en milieu académique (exemples : économie de l'entreprise, marketing, gestion financière de l'entreprise, management, économie européenne, négociation commerciale, techniques de promotion, relations publiques, produits et services bancaires, transports, assurances, bourses, marchés de capitaux, éthique dans les affaires, tourisme international, globalisation de l'économie, etc.), ainsi qu'aux exigences prévisibles du marché du travail.

A base de ces *catégories situationnelles*, que nous ne considérons certes pas définitives, nous pouvons identifier toute une série de *contenus* – thématiques, linguistiques, pragmatiques -, estimés comme pertinents et nécessaires pour une communication *fonctionnelle efficace*.

**Situations de communication professionnelles
relatives au milieu économique –Un inventaire hypothétique**

<i>Institutions/ organismes</i>	<i>Lieux</i>	<i>Acteurs sociaux (rôles socioprofessionnels)</i>	<i>Événements</i>	<i>Actions/ activités</i>	<i>Textes/documents propres à la situation</i>
I. Entreprise/ Multinationales	locaux départements /services filiales/ succursales	employeurs/ employés directeurs cadres collègues subordonnés expatriés partenaires etc.	entretien d'embauche interviews réunions de travail participation aux foires, salons, expositions délocalisation	production administrati on des affaires gestion financière et des ressources humaines embauche / licenciement procédure s administratives innovations lancement et commercialisation d'un produit conditionnement montr er ses produits mieux connaître les produits les autres transactions commerciales	règlements / instructions et directives écrites rapports notes de service lettre de candidature le CV contrat de travail courrier (lettres commerciales, messages électroniques)
II. Agences pour l'emploi Agences de publicité Banques Bourses Compagnies de transports Assura nces ; Poste	sociétés de services	employés publicitaires banquiers conseillers boursicoteurs agents (de change, d'assurances, etc.) assureurs courtiers d'assurances/ assurés	recherche d'emploi campagne publicitaire crédits cotation en Bourse le sinistre	offres d'emploi petites annonces opérations bancaires/boursières voyages par route/train/bateau/avio n conclusion des contrats (de transport, d'assurances)	lettre de motivation matériels publicitaires documents commerciaux (factures, crédit documentaire, lettre de transport, police d'assurances)
III. Établissements d'enseigne ment supérieur Organismes de formation continue Associations professionnelle sInstituts de recherche	départements laboratoires salles de conférence/ de séminaire résidences universitaires	personnel d'encadrement (recteur, vice- recteur, doyen, vice- doyen, responsables de départements, directeurs, etc.) professeurs maîtres de conférences chargés de cours assistants attachés temporaires à l'enseignement	rentrée des classes / fin des cours manifestations scientifiques (organiser des sessions, colloques, et y participer; etc.) voyages professionnels (congrès internationaux, études, stages de perfectionnement; professeur invité, etc.); embaucher/ être embauché	donner des cours diriger des séminaires faire des recherches individuelles travailler en équipe pour un projet professionnel débat sur des questions administratives et professionnelles, etc.	règlements annonces matériaux didactiques ouvrages de référence revues et journaux de spécialité projets de recherche dictionnaires
IV. Entreprise Etablissement d'enseignement supérieur	syndicats	patronat/ leaders de syndicat salariés	grève négociations	défense des droits interruption du travail	contrat collectif de travail, liste de revendications
	V. magasins (super) marchés	vendeurs (grossistes, détaillants) / consommateurs ; fournisseurs	promotion/ lancement d'un bien de consommation	fourniture (fournir) approvisionnement techniques de vente achats types de paiement	horaires règlements étiquettes et emballages dépliants contrats de crédit
	VI. lieux personnels et publics: dans la famille, chez des amis, chez des inconnus; hôtellerie et restauration	proches, amis, connaissances hôteliers, restaurateurs	rencontres visites, soirées voyages	gestes de la vie quotidienne: manger, boire; faire des achats; interagir verbalement (face à face, téléphone, Internet) loisirs (écouter la radio, regarder la TV, lire la presse, aller aux spectacles, au	Journaux magazines dépliants brochures garanties cartes courrier électronique personnel

				restaurant)	
--	--	--	--	-------------	--

Contenus thématiques

Contenus professionnels (catégories et sous-catégories thématiques)

✓ *Notions d'économie générale*

- Production, productivité, chiffre d'affaires
- Distribution
- Emploi
- Prix, pouvoir d'achat
- Balance commerciale
- Lois du marché, profit
- Inflation
- Chômage
- Crise économique
- PNB, PIB

La vie de l'entreprise

- Organisation et fonctionnement: forme juridique, services, organigramme, styles de management, culture d'entreprise (valeurs, normes, modes de communication, ...), évolution, difficultés, innovation, délocalisation, création de filiales, etc.

- La gestion financière de l'entreprise: capitaux, modes de financement, bilan, modalités de paiement, etc.

- L'entreprise et son personnel: rapports entre collègues, avec les subordonnés et les supérieurs; législation sociale (règlements, contrat de travail, horaires, congés payés, salaires, conditions de licenciement, etc.), recrutement, stages de formation, syndicats, etc.

- Législation commerciale: obligations légales de l'entreprise relatives à la consommation, à la concurrence, et aux différents contrats : vente, bail, transport, etc.

- Création et maintien des relations d'affaires: rencontres formelles et informelles, orientées vers le produit (fabrication, caractéristiques, conditionnement, etc.) et la transaction commerciale (argumentation, modalités de livraison, de transport ou de paiement, etc.); projets communs.

Les partenaires de l'entreprise

- Fournisseurs de biens et de services (fournisseurs de matières premières,

producteurs de biens d'équipements, etc.): informations sur les fournisseurs, leur sélection, etc.

- Banques: opérations bancaires
- Transporteurs: modes de transport, charges des frais de transport, sélection des transporteurs.
- Assureurs: contrat d'assurances, risques
- Clients (distributeurs, consommateurs): étude de marché, lancement d'un produit, communication publicitaire, opérations d'achat-vente, réclamations, négociation
- Administrations (Sécurité sociale, Fisc, etc.): taxes et impôts.

L'environnement socioéconomique et naturel de l'entreprise:

- La conjoncture économique (croissance, inflation, chômage, etc.).
- Les phénomènes et tendances économiques dans l'Union Européenne
- La mondialisation
- L'écologie et son influence sur les politiques de l'entreprise relatives à la production et à la commercialisation.
- Implication de l'entreprise dans la vie sociale de la communauté : responsabilité sociale, protection de l'environnement, sponsoring

L'entreprise et la communication professionnelle

- Communication orale: face à face (accueil, entretien de vente / d'embauche, interview); avec un groupe (réunions de travail, exposés, comptes rendus, etc.); au téléphone (donner/recevoir un appel téléphonique, renseigner son correspondant, prendre/laisser un message).

- Communication écrite: prendre des notes, remplir des formulaires, faire des résumés, rédiger des rapports; messages électroniques, lettres commerciales (appel d'offre, offre, commande, livraison, transport, assurances, facturation, types de réclamation, paiement)

Pour chacun de ces champs thématiques (et de leurs sous-catégories), nous pouvons repérer une ou plusieurs catégories situationnelles représentées dans le tableau antérieur. Ainsi, le champ thématique «La vie de l'entreprise» et ses sous-catégories recouvrent des paramètres propres aux catégories situationnelles I-II, IV-VI.

En plus, les problématiques professionnelles comprennent en elles-mêmes des indications concernant d'autres types de contenus thématiques à développer lors de l'enseignement/apprentissage du français professionnel, en principal socioculturels et interculturels.

Contenus socioculturels

Comme le remarque Jean-Claude Beacco, le CECRL «n'est pas très prolixe sur la question des aspects culturels», qui «est un domaine didactique d'une extrême complexité.» [3 a: 6] Cette complexité augmente, nous semble-t-il, lorsqu'il s'agit de répondre à des questions, du genre: «Quelles connaissances sociétales faut-il enseigner à nos étudiants à profil économique?» «Est-ce que toutes les connaissances relatives à la communauté dont ils apprennent la langue sont/seront utiles à leur formation / pratique professionnelle?» J.-C. Beacco apprécie que la «prise en compte des normes de comportement social d'interlocuteurs étrangers dont on maîtrise la langue s'impose comme finalité didactique quand il s'agit de préparer des apprenants à des échanges communicatifs et sociaux à enjeux forts, comme les relations d'affaires.» [3 b: 104]

Même si les discussions à l'égard des priorités socioculturelles dans l'enseignement/apprentissage de la communication en milieu professionnel n'ont pas abouti à un consensus, didacticiens et spécialistes en management de la communication dans les affaires considèrent que certaines catégories socioculturelles ont une influence, parfois majeure, sur les pratiques d'affaires. [Pour une discussion du rôle de la culture dans la communication en milieu commercial, voir, par exemple, [25 a, b, 15, et les bibliographies afférentes] Les valeurs culturelles, en particulier, influent «sur la stratégie d'entreprise [et] sur toutes les formes de comportements organisationnels, y compris les systèmes de sélection et de récompenses, les relations entre les supérieurs et les subalternes, les comportements de groupe, les communications, le leadership et les styles de gestion des conflits.» [Nancy Adler, auteur et professeur à l'Université McGill, apud 16: 1]

A partir de cette prémisse *fonctionnaliste* des connaissances socioculturelles, il faudrait connecter les trois variables - la (les) culture(s) d'une communauté, la communication et les pratiques d'affaires (stratégies, politiques financières et des ressources humaines, culture

d'entreprise) -, pour mettre en évidence la synergie qu'elles forment. Les choix faits en matière de thèmes socioculturels (para-professionnels) prennent en considération l'impact, plus ou moins direct, parfois subtil, de ces derniers sur l'atteinte des objectifs économiques/commerciaux des acteurs (rôles professionnels) durant leur interaction verbale.

Par conséquent, relativement à la variable «aspects socioculturels», du triangle «culture - communication - affaires économiques», nous proposons les thèmes suivants :

La culture matérielle au quotidien
[3 b: 102-103]

- Actes de la vie quotidienne (s'orienter, gérer les relations de service, les relations marchandes, se nourrir, se loger, se déplacer, faire des achats, comprendre des instructions: utilisation du téléphone, des distributeurs automatiques, etc.)
- Conventions et rituels relatifs aux convenances, à la ponctualité, aux manières de tables, à la politesse verbale, au paralangage
- Habitudes sociales (superstitions et tabous, croyances, comportements sociaux, pratiques de travail, jours fériés, etc.)

✓ ***Institutions***

- Systèmes économiques
- Systèmes politiques
- Systèmes et valeurs éducationnels

✓ ***Valeurs culturelles***

- Tradition et changement
- Perception du temps et de l'espace
- Culture implicite (à contexte fort) et culture explicite (à contexte faible)
- Attitude face au travail
- Normes éthiques
- Individualisme et esprit d'équipe
- Le dialogue (académique, existentiel, de partenariat)

✓ ***Relations interpersonnelles*** (y compris les relations de pouvoir et la solidarité)

- Relations familiales
- Relations entre générations
- Relations au travail
- Relations avec les représentants des organismes officiels

Dès que l'on enseigne / apprend une autre langue, on entre dans un autre modèle culturel (avec ses sous-modèles: régionaux, générationnels, professionnels, etc.) et de ce fait on atteint déjà la dimension interculturelle de la formation professionnelle.

Les réflexions sur l'interculturel connaissent deux directions: l'une se préoccupe des différences culturelles et effectue des comparaisons entre diverses aires culturelles. [voir, par exemple, 4, 7,8, 24] L'autre approche valorise, en échange, la relation (l'interaction) entre des interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles différentes [1], d'où l'importance du dialogue interculturel, c'est-à-dire de la «confrontation entre des points de vue différents, provoquant une pluralité d'interprétations, dans laquelle le sens est coproduit dans un échange et devient un savoir partagé.» [18: 6]

Le CECRL insiste sur la dimension interculturelle de l'apprentissage. A ce propos, l'enseignement des langues est porteur de la gestion du rapport à l'altérité: «En effet, la formation en langues est une occasion privilégiée de travailler sur la relation à la différence.» [3 a: 6] Le Conseil de l'Europe considère «l'éducation interculturelle comme une opportunité pour le développement du savoir-être des étudiants. Il invite à agir sur les attitudes et à mettre en place des comportements positifs par rapport à la différence linguistique et culturelle. Il a ainsi voulu encourager le développement de certaines valeurs, par exemple la bienveillance linguistique par rapport à celui qui parle une langue étrangère. (...) La tolérance est également une valeur à promouvoir, en tant qu'acceptation de la différence (...).» [3 a: 6]

Pour une communication professionnelle efficace avec des interlocuteurs de cultures différentes, il s'avère utile de *sélectionner les catégories interculturelles* à apprendre en recourant aussi bien à l'approche comparative qu'à celle interactionniste. La première perspective, qui valorise la notion d'altérité, offre des outils nécessaires (la comparaison, la généralisation), tout en attirant l'attention que les modèles culturels contrastés ne sont que de simples repères et doivent être maniés avec prudence lors des rencontres professionnelles internationales, dont les acteurs sont des personnalités qui ne se conforment pas obligatoirement aux valeurs / habitudes /

comportements *types* de leur supposée culture nationale.

D'autre part, les catégories interculturelles, proposées ci-dessous, recoupent (en partie), forcément, les deux autres catégories (professionnelles, socioculturelles) inventoriées antérieurement.

Contenus interculturels – Catégories sélectionnées

✓ *Environnement interculturel*

- Phénomènes économiques européens et internationaux
 - Règlements et usages institutionnels
 - Caractéristiques des marchés (normes, valeurs, pratiques)

✓ *Dimensions (valeurs) culturelles*

- La distance hiérarchique
- Le contrôle de l'incertitude
- Individualisme/ esprit communautaire
- Valeurs masculines/ valeurs féminines

✓ *Systèmes monochroniques / polychroniques*

- Temps linéaire / simultanéité de différentes activités
 - Réserve, distance / proximité
 - Priorité à la tâche / aux relations interpersonnelles
 - Exactitude extrême / relative

✓ *Habitudes de travail*

- Législations et conditions de travail
- Leadership
- Réunions
- Recrutement
- Codes de politesse (verbale, non verbale)
 - Éthique
 - Styles (stratégies) de négociation

✓ *Interactions interculturelles en milieu professionnel*

- Vision du monde
- Représentations / stéréotypées des interlocuteurs
 - Ethnocentrisme
 - Sources linguistiques et culturelles des conflits / des échecs communicatifs
 - Modes de résoudre les malentendus, les divergences

- Partenariats

Les composantes référentielles (champs thématiques) de la communication en français économique s'accompagnent inévitablement de composantes linguistiques et pragmatiques (discursives), dont nous avons choisi celles qui

nous ont semblé essentielles pour une communication langagière efficace en situations propres au milieu académique et professionnelle. A ce propos, nous avons tiré profit des référentiels présentés supra.

Contenus linguistiques

✓ *Éléments lexicaux*

- Expressions toutes faites: marqueurs des relations sociales (salutations: d'accueil, de présentations, pour prendre congé; formes d'adresse selon le registre: officiel, formel, informel, familier, neutre, autoritaire); expressions (verbales, prépositionnelles) et collocations figées

- Mots isolés (des mots de classe ouverte: nom, adjectif, verbe, adverbe; ensembles lexicaux fermés: les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids de mesure...)

- Termes propres aux champs situationnels et thématiques de spécialité économique

✓ *Organisation grammaticale*

Le CECRL a identifié une série de paramètres largement utilisés pour la description grammaticale [9: 89], dont nous avons retenu les suivants:

- Les éléments (mots, phrases)
- Les catégories (nombre, genre, cas; concret/abstrait; transitif, intransitif, passif; passé/présent/futur)

- Les classes (conjugaisons; classes ouvertes: noms, verbes, adjectifs, adverbes; classes fermées de mots: articles, quantitatifs, démonstratifs, pronoms, auxiliaires, prépositions, conjonctions)

- Les structures (syntagmes: nominal, verbal; propositions: principale, subordonnée, coordonnée; phrases: simple, composée)

- Les processus (gradation, modalisation, nominalisation, transformation, transposition)

- Les relations (accords, concordance des temps, régime direct, indirect)

✓ *La sémantique (organisation du sens)*

- Lexicale (la relation du mot et du contexte: référence, polysémie, homonymie, connotation; relations inter-lexicales: synonymes/antonymes; hyperonymes/hyponymes; relations métonymiques du type «partie-tout»)

- Grammaticale (le sens des éléments, catégories, etc. de l'organisation grammaticale décrite ci-dessus)

- Pragmatique (relations logiques: substitution, présupposition; conjonction / disjonction; opposition / concession; comparaison; inclusion / exclusion; cause /conséquence, condition, but /finalité)

✓ *Aspects phonologiques*

- La prosodie de la phrase (accentuation et rythme; intonation; élision)

✓ *Graphie*

- Conventions orthographiques

- Signes de ponctuation

Contenus pragmatiques

✓ *Analyse de différents types de textes*

(articles des journaux et revues de spécialité; ouvrages de référence économique; dialogues; interviews; notes de services, comptes rendus et rapports; lettres d'affaires)

- Auteur et destinataire

- Micro-fonctions et macro-fonctions (explicites / implicites) du texte

- Structuration de l'information pour réaliser les macro-fonctions, telles que la description, l'exposé, l'argumentation

- Construction d'une argumentation (dans un débat, une réunion professionnelle / de travail, une revendication socioprofessionnelle, une lettre d'affaires)

- Enchaînement logique des phrases pour produire un ensemble cohérent

- Sens posé / sous-entendu / présupposé / déduit

- Style et registre

- Force persuasive [14]

✓ *Structuration de son propre texte / discours*

- Organisation thématique

- Cohérence et cohésion

- Relations logiques entre les phrases

- Amélioration du style (clarté, adaptation à la situation, brièveté, nuances, formes d'atténuation, richesse du vocabulaire)

- Le principe coopératif (maximes conversationnelles de Grice, 1975): «faites en sorte que votre contribution corresponde à ce qui est

exigé, au niveau où elle a lieu, par la finalité ou le sens acceptés de l'échange conversationnel dans lequel vous êtes engagé(s), en observant les principes suivants: la qualité (essayez de rendre votre contribution véridique), la quantité (rendez votre contribution aussi informative que possible mais pas plus), la pertinence (ne dites que ce qui est approprié), la modalité (soyez bref et précis; évitez l'obscurité et l'ambiguïté).» [9: 96]

✓ *Les fins fonctionnelles de la communication langagière*

- **Micro-fonctions.** Ces catégories, qui servent à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés lors d'une intervention/ interaction courte, peuvent être classées comme il suit [9: 98; 13: 9]:

- ◆ **donner et demander des informations :** affirmer, confirmer, démentir, identifier, rectifier, répondre à une demande d'information, s'informer;

- ◆ **interagir à propos d'opinions / de positions:** dire son point de vue ; dire que l'on sait / exprimer son ignorance ; dire ses préférences; dire ce qui est obligatoire / nécessaire/ permis / interdit ; évaluer; exprimer son accord/ désaccord; exprimer des degrés de certitude; exprimer sa capacité / son désir / son intention (sa volonté) de faire quelque chose; exprimer une norme morale / sociale; protester; rejeter une accusation; rappeler quelque chose à quelqu'un; se souvenir;

- ◆ **interagir à propos d'activités ou d'actions (faire faire):** avertir (mettre en garde), concéder, conseiller (recommander), demander/ donner une autorisation, encourager, faire une invitation / une offre (offrir), inviter, prendre une décision, promettre, proposer, répondre à une demande, requérir, refuser, suggérer;

- ◆ **interagir à propos d'émotions / de sentiments:** exprimer son espoir / sa déception/ sa satisfaction / son intérêt /sa surprise / sa gratitude, etc.; se plaindre; rassurer; remercier;

- ◆ **interagir dans les rituels sociaux (établir / maintenir des relations sociales / socioprofessionnelles):** adresser un souhait, attirer l'attention, prendre congé, saluer /répondre à une salutation, s'excuser, (se) présenter;

- ◆ **structurer son discours:** annoncer un plan; introduire / développer un thème; relier ses idées (présenter la succession des faits, des idées;

justifier, s'opposer, rectifier, exemplifier, renforcer une idée, présenter une alternative, citer, paraphraser, résumer, faire une digression, conclure);

- ◆ **structurer l'interaction verbale:** commencer une conversation /ouvrir les débats, demander / donner/ prendre la parole, s'assurer que son interlocuteur a bien compris / s'assurer de bien comprendre son interlocuteur, finir la conversation / clôturer les débats.

- **Macro-fonctions.** Ces catégories, servant à l'usage fonctionnel des ensembles cohérents de phrases (discours oral, texte écrit), peuvent être illustrés par les macro-actes suivants: analyse/ synthèse; argumentation; conviction/ persuasion, démonstration, description; explication; exposé; narration (faire un résumé, un compte rendu, etc.).

La plupart des interactions professionnelles (orales ou écrites) en milieu économique paraissent être régies par l'argumentation et la conviction/la persuasion du destinataire (de l'interlocuteur) pour agir dans le sens que souhaite le locuteur. Ainsi, dans le cadre d'un entretien d'embauche, le plan descriptif que suit le candidat, dans le but évident de se présenter (qui il est: vie privée, vie professionnelle; ce qu'il veut faire: projets professionnels; ce qu'il peut apporter à l'entreprise: raisons de sa candidature) [6: 105], est conçu selon une axe intentionnelle implicite qui passe par l'argumentation (sélection et organisation des informations en vertu de leur valeur argumentative) en vue d'aboutir à convaincre/persuader le recruteur et par là atteindre l'objectif final de son discours: pousser l'autre à l'embaucher.

L'argumentation est d'ailleurs l'une des macro-fonctions spécifiques aux interactions verbales en milieu économique, qu'il s'agisse de réunions de travail, de négociation commerciale ou de lettres d'affaires, et elle est composée d'une multitude de micro-fonctions. Argumenter en correspondance commerciale, par exemple, entraîne, selon l'analyse de Michel Danilo et alii (*La communication professionnelle*, p. 112: voir [10]), le recours à une série de micro-actes de parole (en principal, des catégories «interagir à propos d'opinions ou de positions» et «faire faire») tels que: dire pour quelle raison, dire quelle est (sera) la conséquence ou le but, exprimer sa certitude, formuler une hypothèse, marquer l'insistance, mettre en garde, préciser la (les) condition(s), recommander, s'opposer, etc.

3. Corrélation des trois catégories de contenus de sorte que le niveau de connaissances lexicales et grammaticales enseignées/apprises assurent à chaque étape d'enseignement/ apprentissage et d'une étape à l'autre l'approche autonome des divers matériaux pédagogiques et extra-pédagogiques utilisés dans la transmission des contenus thématiques

La perspective actionnelle du CECRL intègre et dépasse l'approche par la communication verbale puisqu'elle envisage l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir, rappelons-le, des tâches non seulement langagières, dans des circonstances données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. «Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, précise-t-on, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.» [9:15] Comme le note Christian Puren, l'approche actionnelle «correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (...).»[21:7] Étant donné le nouvel objectif social de référence, la langue n'est plus seulement un instrument de communication (dans le sens de s'informer et d'informer, comme dans le cas de l'approche communicative, dont la finalité était de préparer les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture en question [21:6]), mais aussi un instrument d'action sociale. En outre, vivre et travailler ensemble (avec les étrangers dont on enseigne/apprend la langue-culture) implique, du côté de l'enseignement/apprentissage, une valorisation plus systématique de la dimension interactionnelle de la communication (voir, en ce sens, la classification ci-dessus des fonctions selon les différents types d'interaction verbale), ainsi qu'une sélection et une corrélation plus rigoureuses des contenus à développer dans les «unités didactiques» [21], en vertu d'un ancrage plus solide dans les réalités, académique, professionnelle, existentielle, auxquelles se confrontent /se confronteront les étudiants en économie. C'est à partir de cette

conception que nous avons construit les référentiels de contenus présentés sous 2.

Les types de connaissances, acquises et pratiquées d'une étape à l'autre de l'enseignement du français à but professionnel, devraient aider nos étudiants à atteindre un niveau d'*autonomie d'apprentissage* qui leur permette, d'une part, d'interagir avec des chances de réussite (en réception et/ou en production) au-delà du cadre institutionnel d'apprentissage, avec des textes / discours de leurs domaines disciplinaires écrits/ parlés en cette langue, et de l'autre de mettre à profit, dans un milieu social / professionnel bi- ou multiculturel, l'ensemble des ressources / capacités qu'ils possèdent à titre d'acteurs sociaux.

La mise en relation des trois champs de contenus (thématiques, linguistiques, discursifs) à enseigner / apprendre, déterminés à leur tour par les catégories situationnelles propres au milieu économique (académique et professionnel) est une opération complexe, difficile à réaliser en raison de l'hétérogénéité des domaines (référentiels) impliqués, mais nécessaire pour l'objectif d'autonomie qui réclame une vision unitaire de cette «triade», s'inscrivant dans une logique de l'ensemble éducationnel (enseignement / apprentissage / évaluation).

Au cours de l'histoire de la didactique des langues, la fonction de mise en cohésion des trois catégories de contenus a été successivement attribuée à la grammaire (morphologie, morphosyntaxe), au lexique, aux documents culturels, ou à la grammaire notionnelle-fonctionnelle (notions et fonctions langagières), selon l'objectif social de référence du moment : préparer les apprenants au contact avec des documents de langue-culture étrangère, respectivement, les préparer à rencontrer occasionnellement, lors des voyages ponctuels, des natifs de la langue-culture étrangère. [21: 6]

L'approche actionnelle nous suggère la possibilité de recourir, via une utilisation fonctionnelle de la langue, à la problématique du FOS, intimement liée aux approches communicatives «dans la mesure où la définition des savoirs et des savoir-faire dépend étroitement des objectifs d'enseignement.» [12: 328] A partir de cette perspective, pertinente pour la présente recherche, notre souci prioritaire a été d'identifier les situations de contact professionnel les plus probables dans lesquelles agiront nos étudiants en économie, auxquelles nous avons associé ensuite une série de champs thématiques et de fonctions de communication adéquats. Selon ce scénario

d'agencement, nous attribuons la fonction de mise en cohérence des trois types de contenus aux catégories situationnelles inventoriées (issues de l'interférence des quatre domaines du CECRL et de la valorisation de la dimension actionnelle/sociale du sujet apprenant), qui mettent leur *empreinte* sur les univers référentiels (champs thématiques) à enseigner / apprendre.

A l'intérieur de la triade – champs thématiques / linguistiques / pragmatiques -, le rôle d'articulateur de ces trois secteurs reviendrait au champ thématique *en alternance* avec le référentiel pragmatique pour recouvrir une palette plus large de genres / types de communication (textuels / discursifs) que suscitent les multiples situations dans lesquelles agissent (agiront) nos étudiants en économie. Quant au référentiel linguistique (lexical, morphosyntaxique, sémantique), en partie récurrent d'un parcours thématique ou pragmatique à l'autre, il se mettrait au service des deux autres secteurs (conditionnés eux aussi, répétons-le, par les situations professionnelles, identifiées au préalable et constitutives d'un premier centre d'intérêt de nos étudiants dans la mesure où elles sont adaptées à leurs demandes /attentes).

En bref, cette orientation relationnelle, forcément *éclectique*, prend pour point de départ une série de situations, passe par des thèmes et des aspects pragmatiques appropriés et débouche sur les outils de type lexico-grammatical nécessaires à leur expression. L'intégration de plusieurs démarches, dont les approches par la culture, par la communication et par l'action, caractérise en fait la plupart des méthodes récentes de français de spécialité [voir 10], ce qui n'est pas à bannir tant que le (l'un des) but(s) recherché(s) consiste à munir l'étudiant de savoirs et savoir-faire en mesure de le rendre capable de traiter indépendamment, en réception et/ou en production, les matériaux des disciplines de son profil.

Les discussions autour d'un «principe de chaînage» [21: 1] didactique, garant d'une certaine cohésion / cohérence des contenus privilégiés dans la didactique des langues sont loin d'aboutir à un consensus. Peut-être ne faudrait-il pas y aboutir, si l'on tient compte de cette remarque de C. Puren: «L'enjeu actuel dans nos classes n'est pas de privilégier systématiquement telle ou telle approche supposée optimale (en particulier pour la raison fort discutable qu'elle est la dernière...), ni même de construire un modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais de leur appliquer en permanence, comme aux contenus, les trois

opérations de sélection, de séquenciation et de distribution (...).» [21: 8]

Les débats portant sur les modalités de mise en ordre des contenus conduisent inévitablement au questionnement du (des) principe(s) qui doi(ven)t fonder les types de progression des contenus.

4. Établissement des *types de progression* des divers contenus en concordance avec la hiérarchisation des types de compétence et des performances à atteindre, correspondant aux habiletés professionnelles de base, repérées dans les standards occupationnels

La notion de **progression** est un sujet longuement débattu dans la didactique des langues, où elle occupe une place de choix. Sa complexité est due, peut-être en premier lieu, à la spécificité de l'objet d'enseignement / apprentissage: «Une langue n'est pas uniquement une discipline, c'est d'abord un outil de communication utilisé par tout un chacun.» [20: 2]

Lorsqu'on envisage la progression dans le processus d'enseignement/apprentissage, on a en vue tantôt la progression didactique, propre à l'enseignant, suivant l'(les)objectif(s) qu'il vise à travers les contenus mis en place, tantôt la progression/ le progrès des apprenants (savoirs et savoir-faire acquis d'une étape à l'autre) - les deux étant pourtant étroitement liées, puisque de toute évidence, l'«enseignant cherche à établir la progression la plus apte à faire avancer ses élèves.» [20:1] Nous pouvons donc envisager la progression comme «un concept pédagogique pour l'organisation des programmes d'étude», respectivement comme «un concept d'évaluation». [7: 85]

Au fil de l'histoire de la didactique des langues, chaque type d'approche a eu sa propre représentation de la progression et ses propres critères de progression. Ainsi, l'approche par la grammaire avait, normalement, imaginé, dans le parcours didactique, une progression d'ordre grammatical, linéaire (du simple au complexe, même si ces termes sont relatifs, en dépendance de la langue de départ de l'apprenant) et homogène, créant une image de continuité. Cette progression reliée prioritairement aux formes grammaticales à enseigner / acquérir a été remise en cause dès que la nouvelle vision, pragmatique, du matériau «langue» s'est imposée. L'approche devient multidimensionnelle, l'accent se déplaçant de la

morphosyntaxe vers d'autres composantes de la langue: sociolinguistique, socioculturelle, discursive, etc. Corrélativement, en didactique des langues, l'objectif privilégié devient la maîtrise d'une compétence de communication avec sa notion-clé de *besoin*, valorisée notamment par l'équipe du *Niveau seuil*.

Au centre du courant communicatif sont les besoins langagiers, généraux et/ou (plus) spécialisés, des apprenants, ce qui provoque l'éclatement de la progression rigoureuse, de type grammatical, qui gouvernait jusqu'alors le contenu du matériel pédagogique: «les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières (...) vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons.» [12: 246]

Il est donc évident qu'on ne peut plus *se limiter* à approcher la progression comme un parcours unique et linéaire: du connu à l'inconnu, du semblable au différent, du concret à l'abstrait, du simple au complexe. Certaines réflexions soutiennent l'idée d'une multitude de «progressions multidimensionnelles et souples» [20: 4], d'autres prônent un itinéraire en spirale: «Le principe du 'programme d'étude en spirale' peut servir à combiner le concept des sphères de connaissance ou des domaines d'expérience (...) avec des degrés de plus en plus élevés de complexité et d'abstraction et avec les étapes du développement psychologique.» [7: 86]

Notons encore que parallèlement aux réflexions sur divers types de progression *sectoriels* pour l'organisation des programmes d'étude des langues (progressions grammaticales, fonctionnelles [27], socioculturelles [7], etc.), se développent des approches plus englobantes. En ce sens, Serge Borg, du Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale (Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin, Italie) [5], propose un appareillage de mesure pour évaluer le «degré de cohérence progressive» d'un parcours didactique en repensant l'acte d'enseignement/ apprentissage, selon une perspective dynamique et synergique, à partir de son entité plus large, le curriculum, dont les composantes s'inscrivent les uns dans les autres: inventaire des contenus à enseigner, gradation des contenus sélectionnés, syllabus, cursus.

Ce qui «caractérise le plus la notion de progression en ce début de troisième millénaire, c'est incontestablement sa nouvelle dimension fonctionnelle qui, de minimaliste, avec l'agencement-appropriation des éléments linguistiques, devient maximaliste dans la mesure où elle participe à la réflexion curriculaire

tout entière. Aux traditionnelles préoccupations d'ordre acquisitionnel, c'est toute l'ingénierie de la formation qui fait appel au concept de progression pour construire des 'entités progressives cohérentes' aptes à harmoniser l'ensemble des composantes d'un curriculum donné.» [5:6] Dans cette optique *intégrative*, chaque entité, dès la sélection de la matière à enseigner jusqu'au curriculum, concourt, par un mouvement vertical, à la construction de la progression didactique.

Pour notre recherche, certaines phases du processus global de progression, le curriculum, le cursus et une partie du syllabus (les programmes d'étude des disciplines de spécialité) sont des données constitutives des paramètres externes, préétablis, qui influent sur les paramètres internes (propres à notre discipline): les programmes d'étude (les syllabus) du français de spécialité économique, répartis par cycles d'études, les types de compétence et les types de contenus ancrés dans chaque syllabus.

Placée au niveau des types de contenus didactiques, notre réflexion sur l'élaboration d'une progression à leur propos doit tenir compte des multiples paramètres curriculaire ainsi que de l'hétérogénéité des dimensions de ces contenus mêmes à harmoniser avec l'échelle des compétences propres au parcours académique, compétences dont la dynamique reflète *idéalement* les changements inhérents au marché de l'emploi / aux communautés professionnelles de type économique.

L'approche actionnelle se focalise sur la description des niveaux de compétence à acquérir et, de ce fait, le concept de progression est envisagé notamment comme «un concept d'évaluation». Néanmoins, les exigences (normes) langagières pour chaque niveau peuvent constituer, en synergie avec les contenus des disciplines économiques (d'ordre général, respectivement spécialisés selon tel ou tel sous-domaine) requis à nos apprenants en milieu universitaire, probablement aussi en milieu extra-scolaire, une source d'inspiration pour une esquisse des types de progression des trois catégories de contenus décrites sous 2.

Si nous érigeons les catégories situationnelles, fondées sur des concepts et phénomènes propres aux réalités socio-économiques, en principe générateur et organisateur des contenus de la didactique du français économique, nous pouvons valoriser la *progression en spirale*, qui sert, répétons-le, à «combiner le concept des sphères de connaissance ou des domaines d'expérience (...) avec des degrés de plus

en plus élevés de complexité et d'abstraction (...).» [7: 86]

Les catégories situationnelles sélectionnées parmi les aspects *généraux* du domaine économique, sont plus simples puisque plus familières à l'apprenant du point de vue conceptuel ou expérientiel. Elles génèrent une multitude de champs /sous-champs thématiques auxquels se subordonnent des actes de parole représentatifs et des formes linguistiques adéquats. Ces catégories situationnelles plus accessibles, seront ultérieurement intégrées dans des catégories situationnelles de plus en plus complexes de par leur degré de *spécialisation*. Les thèmes corrélatifs, de nature tout d'abord professionnelle - présidant à la sélection des contenus de nature socioculturelle et interculturelle -, connaîtront à leur tour une gradation selon le même *axe généralité / spécialisation*.

Reste que le principe de progression en spirale proposé pour le binôme champs situationnelles – champs thématiques peut ne pas fonctionner systématiquement à l'intérieur du trinôme champ thématique – linguistique – pragmatique discursive. Dans cette dernière connexion, la complexification graduelle de la première entité dans le sens de la spécialisation, n'entraîne pas forcément une complexification symétrique de tous les paliers des formulations langagières (lexique, grammaire, constructions/stratégies discursives) et/ou des fonctions langagières, dont elle est indissociable. On pourrait même soutenir que l'extension des domaines situationnels / thématiques de la sphère des généralités professionnelles vers celle d'un référentiel de plus en plus spécialisé s'accompagne souvent d'une stagnation, voire d'une réduction du côté linguistique (structures morphosyntaxiques, modes d'agencement), même si l'on assiste à un enrichissement terminologique, ainsi que du côté discursif. C'est le cas, par exemple, de la correspondance commerciale, dont les textes présupposent, en réception et en rédaction, des connaissances professionnelles de plus en plus techniques, mais du point de vue des fonctions langagières et des formes morphosyntaxiques à comprendre / à mettre en œuvre, il y a un déséquilibre entre le déjà connu et le nouveau, en faveur du premier.

Le degré de complexité d'un palier (thématique, formel ou fonctionnel) peut donc ne pas s'accompagner nécessairement d'un degré de complexité similaire sur un autre palier. L'exemple ci-dessus est tiré d'une analyse des phases de la progression à partir des champs thématiques, mais nous pouvons observer le même déséquilibre si l'on prend pour point de départ les ensembles linguistiques; l'élargissement des savoir / savoir-faire linguistiques n'entraîne pas forcément un élargissement du champ thématique, et vice-versa.

Il faudrait alors faire, dès le début, un choix concernant le type de progression prioritaire, ou bien admettre l'alternance de plusieurs progressions sectorielles, en fonction des objectifs, globaux et partiels, voire ponctuels, qu'on se propose d'atteindre lors (à un moment) du parcours didactique.

Soucieux de recouvrir une large palette situationnelle/thématique correspondant aux réalités discursives et pratiques face auxquelles réagissent /réagiront ses apprenants, l'enseignant du français économique se focalise par définition sur la fonction instrumentaliste de la langue et, de ce fait, procède à la mise des outils langagiers au service des activités communicatives (du type réception/production des messages, interactions orales/écrites, voire médiation: traductions, commentaires, etc.), exigées par la variété des référentiels professionnels. Le décalage entre les *degrés de progression* des entités en jeu (situations / thèmes, genres discursifs, stratégies de cohérence, actes de parole/ discursifs, formes langagières) à une certaine étape ou sur tout le parcours didactique ne semble pourtant pas avoir des répercussions négatives sur la cohésion ou sur la cohérence du processus d'enseignement/ apprentissage dans son ensemble.

Par ailleurs, le principe de progression en spirale appliqué aux types de contenus identifiés/répertoriés au préalable participe à la description des niveaux de compétence communicative en milieu économique, à acquérir lors du parcours universitaire. C'est sur cette description que nous focaliserons en principal notre recherche, en essayant de mettre en correspondance une série d'échelles ou de sous-échelles du CECRL avec le principe de gradation des situations professionnelles (économiques) dès plus générales jusqu'aux plus spécialisées.