

OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ÉCONOMIQUE

Corina Cilianu-LASCU

1. Nous essayerons dans ce chapitre de mettre à profit nos conclusions sur le cadre théorique de la didactique des langues étrangères et sur nos expériences individuelles et d'équipe dans le processus d'enseignement / apprentissage du français économique en vue d'esquisser quelques réponses aux questions clés que pose le CECRL [6.4.] et à d'autres que nous nous sommes posées nous-mêmes concernant nos options méthodologiques dans notre situation pédagogique concrète. Notre tâche est triplement difficile car:

- a) il s'agit d'un processus d'enseignement / apprentissage du français de spécialité économique dans **un cadre institutionnel**, et par là contraignant quant aux **objectifs généraux** et, surtout, au type de **public captif** avec tous les avantages et inconvénients professionnels et psychologiques qui en découlent ;
- b) en plus, il ne s'agit pas d'une seule situation d'enseignement / apprentissage générale mais de **situations différentes d'une faculté économique à l'autre** donc avec des **objectifs spécifiques** et avec un temps imparti dans les plans d'enseignement différent [de 4 à 6 semestres en formation initiale] ;
- c) pour ce qui est du deuxième cycle, celui des masters, nous sommes pour l'instant tout au début de nos expériences professionnelles.

Nous tâcherons donc d'exposer nos options méthodologiques en tenant compte de a.-c.

2. Notre démarche générale est orientée par la perspective actionnelle du CECRL et par les apports du cadre conceptuel des approches communicatives.

Par conséquent, la multiplicité des théories de référence, le rejet des modèles à prétention universaliste et à cohérence globale [45 : 96] et le manque de « noyau dur théorique » [43b. : 43] déterminent une grande diversité de positionnements et de pratiques. Nos choix se trouveront donc sous le signe de **l'éclectisme** et présenteront des **éléments hétérogènes et fragmentaires**. Si au niveau des stratégies d'enseignement nos options méthodologiques sont

claires et notre ambition de maintenir **un principe organisateur cohérent de la formation** se trouve satisfaite, au niveau de la mise en œuvre pédagogique, la complexité des situations de classe et les risques de réductionnisme des objectifs communicatifs à de simples objectifs de formes langagières impliquent le doigté du didacticien – enseignant et formateur en même temps qui doit s'assumer des tâches qui dépassent souvent ses compétences et surtout ses savoir-faire. Il n'a qu'une connaissance limitée des domaines de référence économique et des domaines d'activités futures de ses apprenants, et organise sa démarche en fonction de ses propres représentations là-dessus ; c'est là **qu'une collaboration très étroite avec les spécialistes en économie et avec le monde des entreprises s'avère obligatoire**.

En même temps, **nos apprenants non-spécialistes de langues en formation initiale n'ont pas les connaissances référentielles de leur domaine d'activité** supposées connues en cours de vrai FOS avec des professionnels des entreprises. Dans ce dernier cas, selon notre expérience, il y a une relation expert – novice dans l'apprentissage où les statuts de l'enseignant et des apprenants interfèrent et peuvent constituer **un élément déstabilisateur ou bénéfique** selon les cas, dès les niveaux intermédiaires de l'apprentissage linguistique. C'est là de nouveau que les « talents » pédagogiques de l'enseignant constituent un élément majeur dans la réussite du processus à court et à long termes, pour les apprenants du moment et, respectivement, pour la formation de l'enseignant et donc pour ses choix méthodologiques, et pas seulement, ultérieurs.

Il faut tenir compte de ces remarques lors de l'établissement des objectifs spécifiques et des contenus, mais aussi **des stratégies et des techniques de classe quant à leur typologie et surtout au contenu cognitif et professionnel des tâches et des activités concrètes proposées**.

Nous tâcherons dans ce qui suit de définir nos **options méthodologiques** par rapport aux propositions du CECRL [1 : 110-112] quant aux « **Approches générales** » et aux « **Approches particulières** ».

Notre tâche sera d'envisager et d'explicitier les approches qui nous paraissent les plus adéquates en vue d'optimiser le processus d'enseignement / apprentissage du français économique.

L'organisation du chapitre sur les options méthodologiques du CECRL en approches générales [6.4.1], approches particulières [6.4.2.], rôle des textes [6.4.3.], tâches et activités [6.4.4.], stratégies communicatives [6.4.5.], formes variées du développement des compétences générales [6.4.6.] développer les compétences linguistiques [6.4.7.], transférer la compétence sociolinguistique ? [6.4.8.], développement des compétences pragmatiques [6.4.9.] représentent une certaine vision qui ne correspond pas entièrement à nos options théoriques et/ou pratiques. Mais, comme le CECRL n'a pas la vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, c'est à nous d'envisager et d'explicitier nos choix méthodologiques vu notre situation d'enseignement / apprentissage du français économique dans **une vision globale spécifique** à partir des propositions du CERCL :

- rôle des enseignants ;
- rôle des apprenants avec la présentation des situations générales d'enseignement ;
- stratégies et techniques pour faire acquérir **la compétence de communication** en L2, intégrant tous les types de compétences qu'elle suppose par la spécificité:
- des approches textuelles (énonciatives et discursives) ;
- des stratégies et des techniques communicatives ;
- des stratégies et des techniques de développement des compétences langagières (lexico-grammaticales).

Nos cours de L2 doivent avoir **une structure modulable** qui permette **une adaptation permanente aux particularités** des multiples contextes d'apprentissage qui, dans la pratique de la classe, au niveau des options méthodologiques, s'avère pourtant très difficile. Nous sommes par là amenés à bricoler, assembler, emprunter dans les méthodes existantes et à introduire tout le temps nos propres matériels didactiques pour **élaborer notre itinéraire de classe** à partir de nos **itinéraires pré-pédagogiques** [37] pour un certain type de formation en fonction des contraintes institutionnelles mais aussi, en classe, en fonction des rythmes réels

d'apprentissage qui imposent tout le temps de nouvelles décisions ponctuelles.

Sans analyser ici le problème des matériels didactiques existants (manuels, méthodes, recueils, dossiers pédagogiques), nous sommes bien obligés de prendre en considération les décalages entre les techniques qu'ils offrent et les pratiques de nos classes de L2.

Ce décalage entre les techniques offertes par les manuels et les pratiques de classe détermine les enseignants de français économique à « revisiter » leur comportement quant à leurs attitudes et à leurs capacités car cet élément représente un élément important de tout ce processus :

- leurs aptitudes à enseigner et à organiser la classe en concevant un rapport judicieux entre présentation / exposé, exploitation, réemploi, contrôle [4 : 101-103 pour les étapes d'élaboration d'un matériel pédagogiques]. La structure de la classe « traditionnelle » s'en trouve éclatée par **un décloisonnement astucieux des moments d'apport d'informations nouvelles** pour les savoirs (économico-culturelles, langagières), les savoir-faire ou les savoir-être, leur utilisation de plus en plus autonome par les apprenants et du contrôle de l'apprentissage / acquisition.

Dans notre vision, **l'exposé et les explications de l'enseignant en L2 à l'ensemble de la classe occupent moins de place** que dans les situations d'enseignement / apprentissage du français standard et ne sont pas obligatoirement placées en totalité au début de la classe de part la démarche inductive (en compréhension orale et écrite) et déductive (en vue d'une grammaire pédagogique qui combine le notionnel-fonctionnel et l'énonciatif-discursif (organisation par zones conceptuelles lexico-grammaticales ou pragma-linguistiques). Dans cette option, l'apprenant se trouve impliqué dès le début dans son processus d'apprentissage de la langue et l'enseignant ne peut plus se contenter seulement de superviser et de veiller à la discipline, d'aider à l'exécution du travail en groupe ou individuel : il conseille et contrôle toujours, mais il adopte un rôle de facilitateur, superviseur et parfois animateur, qui accepte de bon cœur les remarques des apprenants sur leur activité commune [1 : 111]. Et même il éduque ses apprenants à porter un jugement critique sur cette activité.

Le poids des questions / réponses à l'ensemble de la classe est beaucoup moins important dans

notre perspective où les apprenants sont appelés à faire face à des tâches pragmatolinguistiques complexes ou à l'élaboration de projets.

Pour ce qui est du **travail individuel en dehors de la classe**, il reste prépondérant pour certains objectifs en vue de l'acquisition:

a) des savoirs :

- **en compréhension écrite** par : la lecture de textes authentiques ou demi-dirigés selon la thématique du module respectif
- **en expression écrite** par des rédactions du type : compte-rendu de lecture, résumé, commentaire de texte, etc., en tant que techniques générales de FLE ;

a) des compétences générales individuelles pour :

- savoir-faire en expression écrite : rédaction du dossier de candidature (la lettre de motivation, le Curriculum-vitae, ou bien, certains rapports professionnels)
- savoir-être en expression écrite : rédaction du bilan des compétences en vue du projet de carrière.
- savoir-apprendre : activités d'analyse et de synthèse des lectures en vue de la rédaction d'un projet professionnel, emploi de l'internet pour l'analyse du site d'une certaine entreprise, rédaction d'un rapport de stage en entreprise en tenant compte des remarques du chapitre antérieur.

a) des compétences communicatives langagières :

techniques de la paraphrase linguistique ou situationnelles, approches textuelles, techniques d'apprentissage du vocabulaire économique, exercices lexico-grammaticaux au niveau de la phrase ou au niveau transphrastique (contextualisés).

Toujours en dehors de la classe, une méthode orientée vers l'exécution de tâches professionnelles exige **l'élaboration de projets d'équipe** en vue de la présentation d'un projet d'entreprise, la préparation d'une démonstration de vente ou la préparation d'un dossier de vente en vue d'une négociation.

Vu le poids de la communication interpersonnelle en FOS, en classe, la place accordée au travail individuel est assez réduite pour des activités spécifiques en expression orale lors des exposés individuels.

Nous accordons une importance particulière

- à notre capacité à faire de la recherche et à prendre nos distances par rapport à notre expérience, – à intégrer la collaboration avec les spécialistes du domaine et les professionnels des entreprises, – à concevoir nos rapports avec les

apprenants quant à nos rôles respectifs dans tout ce processus,

- à concevoir l'évaluation comme un processus complexe de remise en cause continue de notre prestation et de celle de nos partenaires, les apprenants,
- à établir de manière flexible mais ferme les rapports entre les plans et les programmes d'enseignement et la pratique de la classe en individualisant notre enseignement selon les aptitudes et les capacités de nos apprenants.

Dans cette direction, nos stratégies visent une éducation des savoir-être et savoir-agir des apprenants par un changement total de leur place dans ce processus : le fait de leur demander de suivre les directives de l'enseignant de manière ordonnée et disciplinée et de prendre la parole seulement s'ils sont appelés à le faire s'avère complètement nuisible à la réussite de notre démarche.

Ils doivent participer activement à leur processus d'apprentissage en coopérant avec l'enseignant en vue de se mettre d'accord sur les objectifs et les méthodes à employer et aussi de s'engager dans des activités d'(auto-)évaluation pour faire des progrès vers leur autonomie.

Les situations où **les apprenants sont en compétition** : simulation d'un entretien d'embauche pour obtenir le même poste, démonstration de vente du même produit, négociation en vue de conclure un contrat, etc. stimulent la motivation. Les capacités d'implication dans le processus d'apprentissage / acquisition du français économique sont activées aussi en stimulant les opinions générales ou ponctuelles des apprenants sur la prise de parole de leurs collègues.

Il faudra définir nos options quant à une série de caractéristiques des situations de classe :

- a. Nos apprenants sont exposés à une utilisation authentique ou semi-authentique en L2 en écoutant des enregistrements, en écoutant et en regardant des vidéos, en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs et, dans certains cas, en participant à des cours en L2 comme langue d'enseignement.
- b. En classe on emploie des exposés oraux enregistrés (dialogues, réunions, débats) à vocation didactique et des textes écrits sélectionnés (progressifs) en français économique.
- c. Ils sont amenés à accomplir des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 (« apport compréhensible ») [1 : 101].

- d. Dans le cadre de l'activité en classe, on combine la présentation des informations nouvelles avec l'exploitation – exercices, tâches, activités sans faire recours à la langue maternelle.
- e. Dans la mesure du possible, nos apprenants participent à des interactions communicatives authentiques en L2 en face-à-face avec des locuteurs natifs (étudiants Erasmus ou professeurs français invités) ou des interlocuteurs professionnels natifs (dans les concours professionnels du type « démonstration de vente »).

Nous considérons que l'acquisition de la compétence de communication suppose plusieurs types de directions selon la distinction oral/écrit, niveau de langue (phrase, discours), etc. ce qui détermine des options méthodologiques différentes.

Dans le processus d'enseignement / apprentissage du français économique, on met en place toutes les **techniques d'approches textuelles** issues des théories de la grammaire de texte : **techniques de classe cognitives (réceptives) et productives** [16 : 294-306]. Nous visons l'éducation des apprenants du côté de la délinéarisation de la lecture (globale) en vue de l'emploi des types de textes avec leur macrostructure, supposant des savoir-apprendre nouveaux et des savoirs communicationnels à réinvestir en compréhension et en production.

Notre option de l'approche textuelle est celle qui conçoit l'apprentissage des genres du discours et des genres de textes à travers le développement des capacités langagières. Dans cette vision, le genre est envisagé comme « un vrai outil pour le développement des trois types de capacités langagières : capacités d'action, capacités discursives et capacités linguistico-discursives » [40 : 129] et peut mener à classifier les activités en salle de classe selon leurs potentialités à développer les capacités langagières. De cette manière, on intègre :

- « les capacités d'action », la mobilisation des représentations du récepteur / producteur du « texte » sur le contexte de compréhension / expression ;
- les capacités discursives, les opérations d'organisation textuelle, du choix d'un / de plusieurs types de discours et du choix du mode d'organisation séquentielle ;
- les capacités linguistico-discursives, les aspects linguistiques proprement dits, y compris les opérations de textualisation (par exemple, la cohérence textuelle) et les opérations énonciatives (par exemple, la modalisation des énoncés).

Cette option méthodologique donne la possibilité d'organiser de manière systématique l'ensemble des activités d'une séquence didactique pour permettre le travail sur un genre de texte, sur un thème ou surtout, dans notre vision actuelle, sur une tâche professionnelle à accomplir. Il nous reste, d'établir le détail des activités à développer le long d'une séquence didactique [v. Machado, 1999, 2001 in : 129] :

| | |
|-----------------------------------|---|
| Capacités d'action | Représentation sur la situation et mobilisation de contenus |
| Capacités discursives | Activités liées à l'organisation textuelle |
| Capacités linguistico-discursives | Activités liées à des aspects linguistiques : voix, modalisation, cohésion, connexion |

A. On vérifie la **compréhension** par des techniques visant la CO et la CE : questions / réponses en L2, QCM, appariements textes / images / graphiques, études de cas qui supposent l'emploi des documents professionnels très différents entraînant des activités de compréhension en groupe en vue d'une activité d'équipe.

Selon les contenus thématiques et les types de textes (descriptifs, narratifs, argumentatifs, explicatifs) et leurs caractéristiques (longueur, difficultés lexicales et / ou discursives, etc.), on fait appel :

a) à des textes authentiques que les apprenants sont censés utiliser pour leur formation ;

Nous proposons différentes activités aptes à encourager l'étude individuelle (guidée) à partir d'un matériel pédagogique disponible, jusqu'aux activités de lecture individuelle de documents authentiques (ouvrages de spécialité, mais surtout revues – « Capital », « L'Entreprise », « Management » – journaux, sites Internet, et aussi des documents d'entreprise : rapports financiers, courrier d'entreprise, comptes-rendus de réunion, rapports) surtout en travail individuel. En classe, on favorise les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficultés, et/ou partiellement modifiés selon l'expérience, les centres d'intérêt, le niveau professionnel et de communication en français économique de l'apprenant. Dans ce cas, on envisage aussi les **repérages des réseaux sémantico-lexicaux et**

discursifs aptes à développer les compétences langagières des apprenants et, ultérieurement le réemploi des éléments qui assurent la cohérence au niveau interphrastique global.

b) à des **textes conçus spécifiquement** pour l'enseignement / apprentissage du français économique empruntés aux méthodes françaises pour la **compréhension orale des textes enregistrés par des natifs** en vue de la compréhension des **paramètres de la situation** (cadre spatio-temporel, participants, sujet de la conversation).

Nous concevons nous-mêmes des textes pour enseigner / faire acquérir des contenus linguistiques (morpho-syntaxiques, sémantico-lexicaux, discursifs) par : **des textes à compléter ou à remettre en ordre, dialogues à répliques manquantes, des exercices de paraphrases linguistiques ou situationnelles, de paraphrases textuelles (résumé, amplification de textes, synthèse) ou des exercices textuels interdiscursifs.**

Une attention particulière est accordée aux consignes et aux explications de l'enseignant, qui emploie un minimum de métalangage, avec le souci qu'elles soient faciles à comprendre et agréables.

Nécessaires pour l'acquisition des compétences linguistiques, les exercices non contextualisés mettent en place des phrases isolées ; ils doivent être bien encadrés par des exercices contextualisés, linguistiques et pragmatiques, car nos apprenants se heurtent à de grosses difficultés au passage de la manipulation de structures (exercices structuraux) à la communication proprement dite.

L'approche globale vise : l'étude des caractéristiques de la mise en page et des procédés graphiques, l'identification des mots-clés, le repérage de l'architecture du texte, les données extra-textuelles, le débat sur l'interprétation de la signification globale du texte ainsi que le repérage des réseaux référentiels [S.Moirand, 1976, 1980, in 16 : 295].

La grille d'analyse pré-pédagogique du texte englobe les informations sur plusieurs compétences nécessaires à l'apprentissage du français de spécialité par : une approche sociolinguistique (identification de l'émetteur et du récepteur, du cadre de l'énonciation), une approche linguistique (traces de l'énonciation, type de discours, modalités d'énoncé et d'énonciation, force illocutoire et perlocutoire), une approche logico-syntaxique (structure argumentative, articulations logiques du discours, structures actanciennes, etc.)

Pour ce qui est de la production des textes à l'oral, nous devons réduire autant que possible la lecture à haute voix des textes dialogaux écrits, les réponses

orales aux questions sur les textes ayant d'autres objectifs (la CE et l'EO). Nous considérons qu'il faut envisager d'autres types de textes oraux dans le chapitre sur les stratégies communicatives.

B. Tout comme pour la compréhension, en **expression** il faut concevoir un rapport efficace entre la quantité d'exercices écrits utilisés ; le niveau de la phrase en faveur de la production de textes écrits visant l'authenticité :

- pour les compétences universitaires (résumés, synthèses, comptes-rendus de lecture, projets professionnels) ;
- pour les compétences professionnelles (courrier d'entreprise, notes de service, rapports, textes publicitaires, etc.).

Au niveau de la présentation et de l'exploitation, nous mettons en place une série de techniques d'approches textuelles en tenant compte des rapports entre les types de textes (macrostructures textuelles) et les régularités pragma-discursives et linguistiques qui leur est spécifique. Ces techniques visent des activités des modes réceptif, productif et interactif. Cette option méthodologique envisage l'acquisition des principes généraux d'organisation des textes (cohérence, cohésion) et d'analyse (par des repérages, exercices de conceptualisation). Cette option méthodologique envisage l'acquisition des principes généraux d'organisation des textes (cohérence, cohésion) et d'analyse à réinvestir dans la compréhension / production de textes similaires.

Une option méthodologique très importante est constituée par **l'emploi des situations de communication professionnelle** qui exigent le passage de la communication orale à la communication écrite (face-à-face ou téléphone / e-mail, lettre). Cette option favorise **l'authenticité** de l'emploi du français de spécialité et contribue à la sensibilisation des apprenants aux **techniques discursives différentes** par l'acquisition de compétences et d'aptitudes différentes.

Le développement de la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies communicatives n'est pas toujours transférable de l'usage que l'apprenant en fait en langue maternelle, surtout que les situations professionnelles tout comme les tâches et les activités proposées visent des compétences qu'il n'a pas eu antérieurement.

Les opérations stratégiques de planification, d'exécution, d'évaluation et de remédiation [1 : 6.4.5.] sont utilisées dans des situations cibles par secteur d'activité économique ou des départements de

l'entreprise associées à des stratégies discursives et énonciatives qui font l'objet d'exercices et d'activités de réemploi, sous forme de **jeux de rôle, de simulations ou d'études de cas**.

Le point de départ des activités est souvent constitué par des **dialogues didactiques** fabriqués correspondant aux situations, dialogues dont **on repère** les formes langagières nécessaires à la « tâche communicative » [45 : 100] représentée par des activités motivantes qui supposent la mobilisation de plusieurs savoirs, savoir-faire et même savoir-être.

La simple énonciation des énoncés types correspondant aux différents actes de parole nécessaires aux activités communicatives n'est pas suffisante pour assurer le développement de la compétence interactive des apprenants, qui est, de loin, la plus difficile à faire acquérir.

Les supports audio et/ou vidéo, par contre, permettent de travailler les dialogues qui déclenchent une suite d'activités qui visent toutes les compétences :

- la CO ou la CE, par des questions fermées, QCM ou ouvertes ;
- l'EO par des commentaires des situations et des attitudes, ou bien des graphiques, tableaux, etc. ;
- l'EE par la rédaction d'un compte-rendu de réunion ou de la fiche d'un message téléphonique tout comme, pour la communication externe d'entreprise : des lettres de demandes de renseignements et de réponses, demande d'offre, offres, commande, réclamation et réponse à une réclamation.

Il s'agit donc de réalisation d'activités de EE ou EO et non pas du simple réemploi des formes lexico-grammaticales identifiées.

Il y a aussi la possibilité d'une activité très complexe comme **l'étude de cas** qui implique des tâches et des activités de la vie professionnelle (par exemple les cas « Une offre venue du nord » ou « le Petit S.A. ») ; c'est une technique d'enseignement / apprentissage très complexe, à utiliser surtout en fin de module pour le réemploi des contenus enseignés et l'évaluation de leur appropriation.

Si les méthodes existantes sont très riches en documents sonores et écrits très divers, qui fournissent des supports aux activités de compréhension, elles sont malheureusement **pauvres en termes de proposition d'activités d'expression** plus ou moins libres [45 : 101]. Pourtant elles offrent des situations clés pour des activités abordables par nos étudiants.

Les questions du CECRL sur **le développement des compétences linguistiques** ne font qu'ouvrir un large débat apte à nous conduire à des choix méthodologiques efficaces pour notre démarche. Par conséquent, tout d'abord nous donnerons des réponses ponctuelles à ces questions, et ensuite nous essayerons d'intégrer ces réponses à notre vision sur l'ensemble de nos options méthodologiques pour **le vocabulaire (A.)** et pour **la compétence grammaticale (B.)**.

A. Pour ce qui est de **l'enrichissement du vocabulaire**, on conduira nos apprenants à pratiquer différentes stratégies [1] :

- par l'exposition à des mots et expressions à repérer dans les textes écrits ou oraux abordés et à comprendre donc en contexte ;
- par l'utilisation en travail individuel de dictionnaires spécialisés consultés selon les besoins des tâches et des activités ; cela suppose, bien entendu, l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires spécialisés, etc. ;
- par une réflexion sur les champs sémantiques et lexicaux des domaines de référence, selon les mots thématiques et sur le fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation – suffixation, préfixation –, synonymie, collocations, etc.) ;
- par des activités et des exercices d'exploitation correspondant aux tâches professionnelles pour l'utilisation efficace du vocabulaire envisagé.

Par contre, **on ne fera jamais appel à la mémorisation de listes de mots avec leur traduction** ; quant à l'approche contrastive, la comparaison de la distribution semblable ou différente des éléments en L1 et en L2 tout comme de la grammaire des deux langues en contact, elle ne sera qu'implicite, faisant partie de la phase pré-pédagogique de notre activité d'enseignement.

Paramètres essentiels de l'acquisition de la langue, la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire [1 : 115] spécialisé, ceux-ci seront entièrement soumis à la réalisation des tâches professionnelles en L2 envisagées.

C'est pour cela qu'il faudra faire appel à des exercices, activités, tâches de plus en plus complexes pour amener l'apprenant d'une compétence de « découverte » à une compétence

de réemploi adéquat du vocabulaire économique, en compréhension et en expression.

Ces techniques de développement du vocabulaire permettent aux apprenants de :

- découvrir et pratiquer le vocabulaire thématique adéquat aux tâches communicatives assignées ;
- définir les concepts économiques spécifiques aux domaines de référence choisis (assurances, banques, bourse, commerce international, comptabilité, droit commercial, fiscalité, management, marketing, ressources humaines, etc.) pour développer leur système cognitif et développer leurs compétences professionnelles spécifiques ;
- s'initier aux systèmes de production lexicale (dérivations à l'aide des préfixes et des suffixes, collocations, emplois figés) ;
- comparer le sens des mots (polysémie, synonymie, antonymie, homonymie) ;
- faire un emploi approprié des mots dans différentes situations de communication.

Une approche efficace du vocabulaire dans l'enseignement / apprentissage du français économique prend en compte les rapports de ce vocabulaire avec les aspects sémantico-syntaxiques et discursifs. **La découverte active et l'appropriation et la maîtrise** du vocabulaire pratiqué dans des **exercices contextualisés** sont impliquées dans tous les types d'activités langagières visant la CE, la CO, l'EO, l'EE.

L'apprenant est amené à acquérir un **vocabulaire organisé par thèmes ou par domaines de référence et pratiqué dans des activités présentées de manière progressive**, du simple au complexe, du facile au difficile, du guidage assez stricte à la créativité et à l'implication personnelle ou par équipe, sous des rubriques orientées vers différents savoir-faire langagiers : **repérer, trouver le mot qui manque, transformer, faire correspondre, mettre en rapport, trouver la définition, faire la différence, dire autrement, trouver le contraire**, pour arriver, enfin, à des **exercices de remuement** [2 : 259] ou de **mise en situation** sous des rubriques du type « À vous d'agir » [10].

Quant au choix du vocabulaire à faire acquérir, nous devons aussi faire des options :

- par domaines référentiels et thématiques exigés pour réaliser des tâches communicatives correspondant aux besoins de formation des apprenants ;
- par des principes de statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un

large corpus ou dans des domaines thématiques réduits [1 : 115].

Notre situation d'enseignement / apprentissage (cadre institutionnel, niveau de langue des apprenants, gestion du temps imparti) nous obligent à **circonscrire certaines des propositions du CECRL quant à la sélection des textes authentiques ou fabriqués oraux et écrits du point de vue de leur contenu lexical**, et à une certaine planification de l'enrichissement du vocabulaire spécialisé pour lui permettre réellement de se développer organiquement en réponse à la demande des tâches communicatives à accomplir.

Par cette option méthodologique d'approche du vocabulaire, on emprunte **une approche cognitive** visant les savoir-apprendre, **une approche notionnelle-fonctionnelle** visant le développement des savoirs et des savoir-faire et aussi **une approche communicative** visant le savoir-communiquer [21 : 211, 259-260 ; 45 : 97-100].

B. Après avoir pris en compte les différents types de grammaire : fondamentale, énonciative, notionnelle [16 : 53-62], normative, voire prescriptive, descriptive, explicative, comparative ou contrastive, universelle, personnelle, pédagogique [21 : 47-48 ; 8 : 201-214] et la manière dont les différentes méthodes définissent la grammaire et la mettent en place dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, nous devons faire nos choix quant à **l'acquisition de la compétence grammaticale** ou « capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens » « qui est au centre même de la compétence communicative » [1 : 115] : « la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit ».

Les dimensions de notre recherche ne nous permettent pas de nous attarder trop sur nos options concernant l'élaboration d'une **Grammaire Pédagogique Générale** [16 : 54-55] qui reste à faire dans la vision actuelle des approches du FOS en économie : selon nous, celle-ci doit intégrer une grammaire notionnelle-fonctionnelle et une grammaire-lexique et concevoir ces rapports avec les autres composants

des compétences langagières responsables de l'acquisition de la compétence de communication.

Dans l'état actuel de notre recherche et surtout dans ce chapitre concernant nos options méthodologiques liées directement aux stratégies et aux techniques de classe, il nous paraît important d'envisager **la présentation d'une grammaire pédagogique** adaptée à notre situation d'enseignement / apprentissage du français, tout en faisant la distinction entre :

- **la grammaire d'apprentissage** de l'apprenant ou « grammaire intériorisée, qui est la connaissance effective des apprenants, à un stade quelconque » donné de son apprentissage ; elle est donc **évolutive** [8 : 214] et est appelée aussi « grammaire de l'interlangue de l'apprenant » [v. H. Besse et R. Porquier cit. in 8 : 214] qui concerne surtout les activités d'évaluation, mais aussi celle de mise en place de :
- **la grammaire d'enseignement** « entendant par là les pratiques pédagogiques proposées aux apprenants » [8 : 214] conçue, comme toute activité pédagogique en FOS, en termes d'**obligation de résultats**.

L'adoption de cette optique nous oblige à avoir **une stratégie très flexible** quant aux différents choix proposés par le CERCL [1 : 115-117] ou aux différentes caractéristiques de la présentation d'une telle grammaire pédagogique [16 : 55] :

- a) en général **l'organisation et la progression de la grammaire** respectent le principe du passage du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du facile au plus difficile, mais elles sont **déterminées par les formes utilisables dans l'accomplissement des tâches et des activités proposées, donc subordonnées aux impératifs des situations cibles**. Par cela nous reprenons l'une des idées du CECRL [1 : 116], « la complexité inhérente à la syntaxe n'est pas le seul principe à considérer » et « la productivité communicative des catégories grammaticales doit être prise en considération ». Il s'agit d'une présentation « occasionnelle » des éléments grammaticaux dictée par leur utilité fonctionnelle ; cela n'exclut pas une présentation « systématique » de la grammaire en vue de sa conceptualisation surtout qu'il s'agit d'un public adulte dans beaucoup de cas « faux débutants », en tant que révision ou en annexe des outils pédagogiques utilisés ;
- b) **l'organisation notionnelle-fonctionnelle** par zones conceptuelles envisage une démarche bi-orientée : onomasiologique (de la zone conceptuelle

vers la structuration linguistique) et sémasiologique (de la structuration linguistique vers la zone conceptuelle), ce qui correspond aux objectifs didactiques, d'une part le point de vue de l'émetteur, d'autre part, respectivement, celui du récepteur. « La grammaire notionnelle permet aussi une **sémantisation plus profonde des formes grammaticales** » et représente « une synthèse des connaissances acquises précédemment par une étude fragmentaire morpho-syntaxique » [16 : 60-61]. Dans cette vision, **le co-texte** devient un élément important de variation des paramètres pour faire accéder aux modifications de sens d'un même terme, pour faire accéder au sens global d'un énoncé ou pour utiliser l'entourage d'un mot, connu ou inconnu, pour en deviner ou en préciser le sens, donc en tant que **moyen d'accès au sens** [21 : 260-261] ;

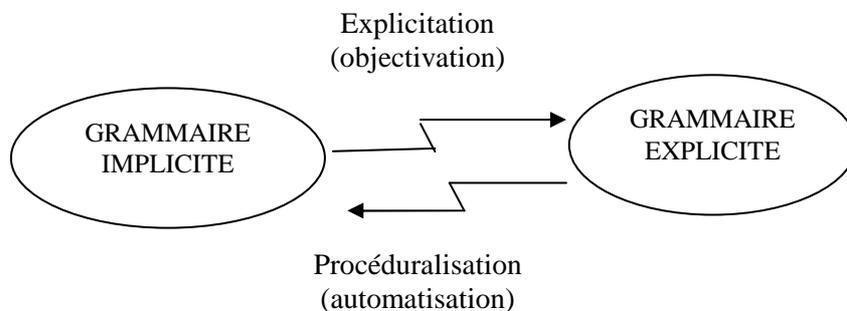
- c) en même temps, nous prenons en considération l'interdépendance entre la syntaxe et le lexique en associant les **activités syntaxiques et lexicales** [21 : 260-261] tant en compréhension qu'en production ;
- d) le passage des **savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux** (la mise en pratique dans la communication des règles formelles apprises de manière consciente et volontaire au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation au moyen d'**une grammaire explicite**) nous obligent à faire des choix quant à son rapport avec **une grammaire implicite**, « ensemble des règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant des énoncés et en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents » [21 : 200] ;
- e) conscients de l'importance de la linguistique contrastive appliquée à la didactique des langues, nous optons pour **une approche contrastive implicite** par la prise en compte dans la phase pré-pédagogique des ressemblances et des différences entre les systèmes des deux langues en contact afin d'essayer d'en traiter efficacement les « points névralgiques ». Une approche contrastive explicite introduite de manière systématique dans nos classes pourrait risquer de rendre le développement de la compétence

de communication encore plus malaisé, tout comme l'emploi exclusif ou prioritaire des exercices de manipulation de structures, les exercices structuraux, qui bloquent le passage rapide au niveau transphrastique, énonciatif et discursif de la communication en FOS ;

- f) « le discours authentique oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale » [1 : 116] sans que cela constitue un point important dans notre démarche générale.

Vu notre situation concrète d'enseignement / apprentissage, nous optons en premier lieu pour **une approche inductive** par l'exposition aux données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans les textes

écrits ou oraux authentiques ou fabriqués qui mènent à la découverte et la prise de conscience de catégories, règles, principes à réinvestir ultérieurement. Les phénomènes de transferts entre l'implicite et l'explicite doivent obligatoirement être envisagés dans notre démarche méthodologique pour permettre aux apprenants de renforcer, systématiser, s'approprier et activer donc leurs différentes connaissances formelles selon les trois phases : cognitive, associative, automatisée. Notre rôle est d'autant plus difficile car nous devons **associer la grammaire implicite et la grammaire explicite** assurer le parcours bi-univoque entre **procéduralisation et explicitation** (pour approfondir ce sujet, [21 : 198 – 209]) :

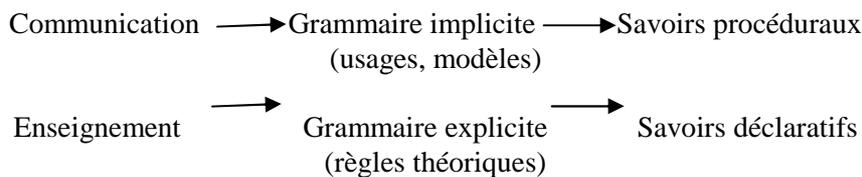


[21 : 203]

Notre problème est de trouver les moyens à combiner les deux démarches pour qu'elles concourent à une meilleure maîtrise du FOS tout en sachant d'expérience que le respect trop scrupuleux de règles trop complexes entrave la communication,

tout comme les mauvaises habitudes acquises spontanément empêchent l'application de certaines règles (phénomène de « fossilisation »).

A partir d'une vision FOS, la présentation de la grammaire sera :



[21 : 201]

Dans notre cas, les deux démarches sont à associer par des stratégies et des techniques de classe appropriées.

Toutes ces options méthodologiques déterminent la nécessité de proposer à nos apprenants une grande variété d'exercices formels comme ceux proposés dans le (C1 : 116) : textes lacunaires, construction de phrases sur un modèle donné, choix multiples, exercices de substitution dans une catégorie, combinaison de phrases, questions / réponses

entraînant l'utilisation de certaines structures, exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Pourtant cette énumération ne tient nullement compte d'un certain type de progression, ni des interdépendances syntactico-sémantiques, lexico-grammaticales et pragmatolinguistiques dont il faut absolument tenir compte dans une démarche FOS. Il faudra alors :

- concevoir les relations entre les situations professionnelles, les tâches communicatives et les activités de classe ;
- essayer une systématisation par **zones conceptuelles** conformément à une grammaire notionnelle [16 : 58-60] qui combine efficacement les éléments d'une grammaire fondamentale (paramètres énonciatifs implicites) par exemple : dénomination, processualité, détermination qualitative, quantitative, comparative, relations spatio-temporelles, appartenance, relations logico-sémantiques (cause – effet – conséquence, condition, concession, etc.) avec les éléments d'une grammaire énonciative (paramètres énonciatifs explicites), par exemple : deixis, modalités, actes de langage ;
- quant aux exercices et aux activités, il est nécessaire de concevoir la progression linguistique en concordance avec les nécessités de communication pour la prise de conscience des activités langagières dans une progression du plus facile au plus difficile, du niveau de la phrase au niveau transphrastique et discursif, du non contextuel au contextuel des situations de communication professionnelles authentiques [11] : repérages des éléments lexico-grammaticaux, choix de l'élément de relation et / ou de la forme verbale, exercices de transformation (paraphrase linguistique), exercices de liaison, phrases ou texte à compléter, textes à refaire, exercices de mise en situation et aussi des exercices de lexique spécifique à la zone conceptuelle abordée (par exemple, pour l'expression de la cause, des exercices autour des noms comme : *le mobile, la motivation, l'origine, le pourquoi, la raison, la source*, ou des verbes comme : *déclencher, découler, engendrer, être à l'origine (de), être dû (à), provenir, provoquer*, etc.)

RÉFÉRENCES ET NOTES AUX MÉTHODOLOGIES ET OPTIONS

1. Conseil de l'Europe – Conseil de la Coopération Culturelle – Comité de l'Education « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » – *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, Les Editions Didier, Paris, 2001
2. Bailly, D. – “Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues”, in *Langages*, 39, 1975, 81-105
3. Besse, H. – “Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère”, in *Langue française*, 8, 1970, 62-78
4. Besse, Henri – *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, 1995a
5. Besse, Henri – « Méthodes, méthodologie, pédagogie, Petit dictionnaire des méthodes », in *Le Français dans le Monde*, Recherche et applications, Méthodes et méthodologies, janvier 1995b
6. Blanc, J., Cartier, J.-M., Lederlin, P. – *Scénarios professionnels*, Clé International, Paris, 1994
7. Boons, J. P., Guilbert, A., Leclère, C. – *La structure des phrases simples en français*, Droz, Genève-Paris, 1976
8. Boyer, Henri et al. – *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, 2001
9. Cilianu-Lascu, Corina – *Limba franceză – Culegere de exerciții lexico-gramaticale cu profil economic*, Meteor Press, 2004
10. Cilianu-Lascu, Corina, Coiculescu, Alexandra, Chițu, Livia, Făgurel, Otilia – *Franceza pentru economiști - Mots, expressions, discours en économie*, Teora, 2005
11. Cilianu-Lascu, Corina – *Communication d'entreprise : Concepts, stratégies, techniques, pratiques*, Editura InfoMega, 2004
12. Cali, Chantal – « Les simulations globales – Elaboration de programmes et évaluation », in *Le français dans le monde*, janvier 2004, 134-146
13. Constantinescu-Stefănel, R. – *35 cas de négociation commerciale*, ASE, București, 2003

14. Coste, D. – “Le renouvellement méthodologique dans l’enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970” in *Langue française*, 8, 1970, 7-24. et al. – *Un Niveau-Seuil*, le Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1976
15. Cristea, T. – *Linguistique et techniques d’enseignement*, Universitatea din București, 1984
16. Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle – *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002
17. Cuq, J.-P. – *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003
18. Danilo, M., Penforis, J. L. – *Le français de la communication professionnelle*, Clé International, Paris, 1993
19. Debyser, F. – “La linguistique contrastive et les interférences”, in *Langue française*, 8, 1970, 31-62
20. Defays, Jean-Marc – *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Mardaga, 2003
21. Galisson, R. – “Analyse semique, actualisation semique et approche du sens en méthodologie, in *Langue Française*, 8, 1970, 107-117
22. Galisson, R., Coste, D. – *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, « F », PARIS, 1976
23. Giraudy, Marie-Agnes – « Enseigner la communication le spécialité en Entreprise – Entre savoir-faire, Langue Et Culture », in *Le Français Dans Le Monde*, Janvier 2004, 81-84
24. Goes, Jan, Zamfir, Doïna – « Fos, publics et pédagogie – Comptes rendus d’expériences », in *Le Français dans le monde*, Janvier 2004, 115-124
25. Gonzales, J. L., Lusssaud, M., Michel, D. – *Communication et négociation*, Hachette, Paris, 2001
26. Gross, M. – *Méthodes en syntaxe*, Hermann, Paris, 1975. “Présentation”, in J. P. Boons, A. Guillet, C. Leclère, *La structure des phrases simples en français*, Droz, Genève-Paris, 1976
27. Gulea, M., Constantinescu-Ștefănel, R. – *Face à face en affaires*, ASE/Soros, București, 1994
28. Ivanciu, N. – *Le français des affaires en milieu interculturel*, ASE, București, 2006
29. Kahn, Gisèle – « Différentes approches pour l’enseignement du français sur objectifs », in *Le Français dans le monde*, janvier 1995, 144-153
30. Ladmiral, J.-R. – “Linguistique et pédagogie des langues”, in *Langages*, 39, 1975, 5-19
31. Lehmann, D. et al. – *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, CREDF, Paris, 1980
32. Lehmann, D. – *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette F.L.E., Paris, 1993
33. Moirand, S. – « Approche globale des textes écrits », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, no. 23, 1976, 88-105
34. Moirand, S. – « Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, no. 25, 101-122
35. Motte, Michel – « Les formations en FOS au regard des entreprises », in *Le français dans le monde*, janvier 2004, 157-168
36. Narcy-Combes, J.-P. / Narcy-Combes, M.-F., « La tâche, un moyen pour optimiser l’enseignement / apprentissage de l’anglais aux spécialistes d’autres disciplines dans le contexte universitaire », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial : Langue et travail, juillet 2007
37. Lousada, Eliane – « Approche de situations d’action langagière », in *Le français dans le monde*, janvier 2004, 125-133
38. Parizet, Marie-Louise, Grandet, Eliane, Corsain, Martine – *Activités pour le Cadre Commun*, B1, CLÉ International, 2006
39. Pendanx, M. – *Les activités d’apprentissage en classe de langue*, Hachette F.L.E., Paris, 1998
40. Porcher, L. – *L’enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004
41. Puren, C. – *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Didier, 1999
42. Puren, Ch., « De l’approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde*, n° 347
43. Sagnier, Christine – « Les méthodes et l’usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in *Le Français dans le Monde*, janvier 2004, 96-105
44. Sumpf, J., Koskas, E. – “Problèmes théoriques de l’enseignement des langues vivantes”, in *Langages*, 39, 1975, 19-30

45. Vigner, G. – *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Paris, 1980
46. Vigner, Gérard – « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », in *Le Français dans le monde*, janvier 1995, 121-136
47. DIALOGOS, 2/2000, 4/2001, 6/2002, 8/2003, 10/2004, 12/2005, 16/2007, Editura ASE, București