

PRÉSENTATION

Communication professionnelle et didactique des langues

Carmen-Ştefania STOEAN¹

Introduction

La communication professionnelle ou spécialisée, sous-domaine de la communication générale, est devenue un des centres d'intérêt important de la didactique des langues il y a déjà plus de 40 ans. Les raisons en ont été et continuent de l'être de nature économique, politique et culturelle, le besoin-manifeste sur le marché du travail- d'une formation en langues étant ou bien induit ou bien réellement ressenti par des professionnels se trouvant, à un moment ou autre de leur parcours de carrière, dans une situation d'échange linguistique et culturel.

Le développement de l'enseignement des langues à des fins instrumentales ou pratiques remonte loin dans le temps car „Dès le 16e siècle sont attestés en Europe des manuels d'enseignement des langues vivantes étrangères qui semblent s'inscrire dans le prolongement méthodologique d'ouvrages, tels les colloques, destinés à l'enseignement pratique du latin.”[8: 62] La demande de „connaissance pratique” d'une langue étrangère, devenue fréquente à partir du milieu du 18e siècle, déterminera „la multiplication de ces ouvrages didactiques [.....] *cours traditionnels à objectifs pratiques (CTOP)*.” [id.] à l'intention d'un public extrêmement divers allant des élèves du secondaire jusqu'aux adultes bénéficiaires des cours dispensés par les chambres de commerce et d'industrie, par exemple.

L'évolution des méthodologies ayant donné naissance aux différentes déclinaisons non-généralistes du FLE est due aux changements intervenus dans le monde du travail, dans le profil du public ciblé par cet enseignement mais aussi à l'évolution de la réflexion didactique, suite à un contact plus direct avec ce monde de la profession, extérieur au monde de l'enseignement et difficilement accessible. Et, non en dernier lieu, à la présence, assez importante, parmi les formateurs et les enseignants de FLE à des fins professionnelles de spécialistes venus d'autres horizons professionnels que celui de l'enseignement des langues: juristes, économistes, ingénieurs même.

1. La communication professionnelle

La communication professionnelle (désormais CP) représente, depuis

plusieurs années déjà, le domaine de recherche et d'analyse de plusieurs disciplines dont l'intérêt à son égard se justifie non seulement par la dimension interdisciplinaire du domaine de la communication mais aussi par son importance dans la vie des individus et des individus.

De par sa caractéristique de phénomène interdisciplinaire, la CP constitue l'objet d'analyse de disciplines scientifiques différentes. Chacune d'entre elles s'attarde sur un aspect de la CP- celui qui correspond à son domaine de référence- ce qui fait que nous disposons d'une variété de représentations/interprétations de la CP, parfois difficiles à mettre d'accord. Ainsi, par exemple, pour

- *les sciences de l'information et de la communication*, la CP n'est qu'une variante de la communication ordinaire pour la description de laquelle on utilise les mêmes concepts et mécanismes.

- *les sciences de gestion*, la vision sur la CP découle de leur vision sur l'organisation, lieu de manifestation de la CP. Dans cette vision, la CP est constituée d'activités de recueil et de transmission d'informations « servant à structurer, à adapter la structure, à définir les responsabilités, les postes de travail, les procédures de travail, et à effectuer le travail.... ». La CP est donc un des éléments contribuant à « la bonne gestion de l'organisation »

- *la psychosociologie*, qui s'intéresse aux phénomènes de groupes et aux attitudes des individus dans leurs groupes, la CP « est un outil de maîtrise de la relation interindividuelle, des équipes et des groupes » qui doit « permettre aux membres des équipes et des sous-groupes de développer des relations constructives pour le travail. »

- *la sociologie*, intéressée par la « cohésion culturelle » des organisations, la CP « est quelque chose qui contribue à la constitution de la 'culture organisationnelle', à travers l'échange de normes et de valeurs. »

- *la science politique*, « centrée sur les phénomènes de pouvoir à l'intérieur de l'organisation », la CP « est l'expression de ces divergences d'intérêt (entre les acteurs de l'organisation, n.n.) et aussi l'expression des négociations incessantes qui ont lieu entre les acteurs et les autres partenaires des jeux de pouvoir. »

- *la psychologie*, qui « définit l'organisation comme un lieu d'émergence et de circulation d'affects », la CP a « pour finalité de réguler ces affects et de faire en sorte que les membres de l'organisation se sentent mieux et puissent mieux participer au travail collectif. » [7 :173-176]

Ces différentes approches aboutissent à des études concernant :

- la communication pendant le travail et/ou sur les lieux de travail, orientée vers l'enchaînement des différents systèmes de communication, y compris l'enchaînement activité langagière- activité pratique,
- la communication organisationnelle en tant que structure institutionnelle à part entière, influencée par et influençant les autres structures de l'organisation,
- la communication comme expression d'un rapport de places et de statuts assignés aux interlocuteurs,
- la communication interpersonnelle dans le cadre de l'organisation,
- la communication caractéristique d'un domaine de référence : financier, marketing, social, etc.

Toutes ces approches et les descriptions/interprétations de la CP qui en résultent obligent le didacticien et l'enseignant de langues à s'interroger sur les choix qu'ils doivent faire en termes d'objectifs, de compétences, de contenus et de supports didactiques pour l'élaboration d'un programme d'enseignement du français non-généraliste. A quel moment du processus d'enseignement et dans quels buts peut-on ou doit-on utiliser les informations sur la CP fournies par ces descriptions : lors de l'analyse pré-pédagogique ou directement pendant l'activité enseignante ? Il y a déjà une réponse à cette question, même si elle vise un autre type d'approche et d'interprétation. Dans son ouvrage de référence, Roulet[9] insiste sur l'idée que les modèles d'analyse et d'interprétation des discours – y compris ceux de la CP- ne peuvent être utilisés que dans l'étape pré-pédagogique de l'activité enseignante : ces analyses et interprétations nous fournissent les données nécessaires à la compréhension de l'organisation et du fonctionnement du discours, données qui doivent être la source des activités communicatives à même de faire comprendre et produire des discours. La situation est la même pour les descriptions/interprétations de la CP : elles doivent nous fournir les informations nécessaires à la saisie de la spécificité langagière de la CP, de la perception que les professionnels du domaine concerné en ont et des paramètres qui l'influencent directement. A ce propos, nous remarquons que dans le champ des sciences du langage, les études sur la CP sont passées des niveaux lexical et phrastique aux niveaux discursif et inter-discursif, moyennant une approche interactionnelle au sens d'enchaînement d'activités langagières et non-langagières sur les lieux de travail. Quant à la didactique des langues, son approche de la CP a aussi évolué – sous l'influence et en marge des sciences du langage- en aboutissant à une vision contextualisée de l'emploi de la langue, traduite par la centration de l'enseignement/apprentissage sur les situations de communication, productrices d'activités communicatives et de

tâches à accomplir moyennant la langue.

2. Le FLE et ses déclinaisons

Les données contextuelles ayant favorisé le développement des déclinaisons non-généralistes du FLE sont pertinemment présentées et analysées dans deux des ouvrages de références de la didactique du FLE [4] et [6]. Nous y renvoyons donc pour le cadrage contextuel alors que notre présentation va cibler leurs caractéristiques. Ces déclinaisons, même si reconnues et assumées par la plupart des spécialistes en didactique du FLE, ne sont pas moins sujettes à des questionnements sur leur efficacité en dehors de toute détermination extra-linguistique.

Français général

Appelée aussi français généraliste ou français à orientation générale, cette déclinaison du FLE recouvre « l'ensemble linguistique usuel à destination d'un public non spécialiste, afin de répondre à des situations de communication de la vie ordinaire » [1 :78]. L'enseignement du français général vise le développement d'une compétence communicative quotidienne, manifestée à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production. Héritier du français fondamental, « conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française » [Français Fondamental. Premier degré in 2 : 190-191], le français général représente le cœur des méthodes de FLE, quelle que soit leur organisation pédagogique : « ... par successions graduées d'actes de parole...en fonction d'une thématique narrative...ou bien encore...dans l'esprit d'une évolution chronologique. » [1 :78].

Nous ne pouvons pas ne pas mentionner cette déclinaison qui se trouve à l'origine de toutes les autres déclinaisons et en représente l'unité de mesure ou de comparaison.

Français, langue de spécialité, appellation utilisée dans la décennie 1963-1973 pour désigner un enseignement centré sur le lexique de spécialité, suivant le domaine de référence visé, et sur les structures syntaxiques propres à ce domaine :

« La priorité didactique [est donnée à la, n.n.] maîtrise d'un lexique technique (différent du français général et quotidien) et de structures syntaxiques types. » [6 : 13] Cette déclinaison, comme d'ailleurs toutes les autres qui s'ensuivent, vise un public adulte « de spécialités diverses, à des niveaux différents de professionnalisation » [4 in 6 :12] ou bien un public en voie de spécialisation, tels les étudiants des universités scientifiques et techniques.

Vu son orientation, cette déclinaison-encore vivante dans l'enseignement du FLE- est utile dans des domaines pour lesquels le lexique présente un degré de spécialisation et de difficulté majeur, tels le droit, la banque, l'informatique, etc.

Français de spécialité, déclinaison présente à partir des années 1990, a comme priorité didactique « la connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent. » [6:13] Cette dénomination « renvoie à un découpage empirique en domaines de spécialités plus ou moins bien délimités » et représente « un moyen commode de circonscrire des champs d'intervention, des contenus thématiques, des types de publics. » [6 :26]

Pour le didacticien, tout comme pour l'enseignant, le français de spécialité soulève un certain nombre de problèmes dus à la difficulté de « délimiter les domaines et leurs contenus », à « l'émergence de micro-domaines de spécialités...le français de l'aviation, le français de l'art floral, le français du handball... » pour lesquels il serait difficile et coûteux d'établir un programme de formation et à l'existence de « domaines au carrefour de plusieurs disciplines. » [6 :28]

Dans la même période, 1990-2000, d'autres déclinaisons du FLE se manifestent, exprimant « un déplacement dans les priorités des didacticiens. Durant la première période (avant 1990, n.n.), on se centre principalement sur la langue, entre 1990 et 2000, sur les situations de communication, enfin avec l'introduction de la notion de discours, sont également prises en compte les représentations de l'activité professionnelle telles qu'elles se donnent à voir au travers des documents écrits et oraux produits au travail. » [6 :28]

Français spécialisé, appellation qui marque une évolution non seulement terminologique mais aussi dans l'approche de l'enseignement du français non-généraliste. Elle désigne « l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. » [5 :21] Il s'agit d'une langue qui « utilise des dénominations spécialisées(les termes), y compris des symboles non-linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. » [id.] Enseigner le français spécialisé revient à faire « identifier les principales opérations logico-discursives à l'œuvre dans le domaine » concerné [6 :33] et, par cela, à développer un type particulier de compétence langagière. Le français spécialisé est centré presque exclusivement sur le linguistique (lexique et grammaire) même si cela se fait dans une perspective discursive plus englobante. [6 :34]

Français de la communication professionnelle. Cette déclinaison est

censée « répondre aux besoins de communication de l'apprenant, quel que soit son travail. » [6 :14] Il s'agit d'identifier les situations de travail et les actes de parole transversaux aux différents domaines d'activité et, par cela, prendre en charge « l'ensemble des compétences que doit mobiliser un homme d'affaires ou un futur employé venant travailler en France, quelle que soit sa spécialité. » [6 :42]

Le français de la communication professionnelle s'adresse à un public moins formé dans sa profession et moins avancé en français et « vise l'exercice en français d'une quelconque activité professionnelle : la transversalité y est pleinement assumée, comme la recherche d'un dénominateur commun aux différents secteurs professionnels. » [id.]

Français à visée professionnelle est l'appellation vers laquelle a glissé le français de la communication professionnelle. A la différence de cette dernière, le français à visée professionnelle « n'exclut pas un ancrage dans le domaine de spécialité, mais ces domaines sont en général très édulcorés. » [id.]

« Le français à visée professionnelle trouve...des applications concrètes et très variées dans tous les secteurs de la vie professionnelle » [6 :45] mais il concerne des publics de non-spécialistes pour lesquels la formation en français est tout aussi importante que la formation professionnelle : étudiants, travailleurs en reconversion professionnelle, migrants, etc.

Français sur objectif(s) spécifique(s)

« Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde » précise que « Le français sur objectifs spécifiques(FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. » [p. 109 in 6 :49]. Par rapport au français de spécialité dont il serait une dérivation, le FOS se caractérise par la nature du public, le temps imparti à la formation et la façon d'établir les contenus à enseigner. Le public est formé de spécialistes d'un domaine de référence qui ne travaillent pas dans un milieu francophone mais qui ont besoin, pour des raisons professionnels, d'une formation rapide en français de spécialité. Cette formation est assurée moyennant des stages intensifs de courte durée. Les contenus d'enseignement sont établis en fonction des caractéristiques du public et de leurs besoins. Il s'agit d'une formation « sur mesure » fonctionnant sur le principe de la demande et de l'offre.

Utilisé au singulier, le FOS désigne une « démarche maitrisée de conception de programme, visant des compétences partielles que l'on cherche à faire acquérir à un groupe de personnes déjà insérées dans l'emploi... » [6 :50].

Au pluriel, le FOS indique l'existence « d'objectifs incontournables, de natures diverses, que les enseignants combinent en vue d'atteindre des buts précis dans un projet de cours façonné par les demandes des étudiants et des institutions qui les sollicitent. » [6 :53]

Français sur objectif(s) universitaire(s), déclinaison qui peut être considérée une variante du FOS, est caractéristique du monde académique. Cette déclinaison du FLE doit son apparition au développement des mobilités universitaires et à l'ouverture sans précédent des systèmes d'enseignement supérieur à l'internationalisation.

Le FOU concerne les étudiants étrangers qui, venus en France pour entamer ou continuer les études, doivent s'intégrer à la vie universitaire – et non seulement- professionnelle et administrative : suivre des cours (en compréhension orale mais écrite aussi) et produire différents types d'écrits universitaires et professionnels.

Français langue professionnelle, dernière déclinaison en date, concerne la maîtrise de la langue en contexte professionnel. Cette déclinaison du FLE prend en considération « différentes logiques d'exercice des professions. » [6 :14]. Elle s'appuie sur la dynamique et le caractère mixte de la communication professionnelle : sur les lieux de travail, les formes de communication écrites et

orales s'enchainent, ou se manifestent simultanément, tout comme la communication verbale et non-verbale ou bien la communication langagière et l'activité pratique.

Le développement de programmes de français langue professionnelle répond à l'exigence de considérer la compétence de communication langagière comme une compétence professionnelle, éligible au même titre que les compétences de spécialité.

3. Questionnements

A part les caractéristiques particulières à chaque déclinaison, il y en a quelques autres de portée plus générale, définissant l'ensemble des déclinaisons non-généralistes, à savoir :

3.1. *Le contexte*

Ces déclinaisons se sont développées dans le cadre d'un programme d'enseignement/apprentissage du FLE conçu et déroulé (dans la plupart des cas) sur le territoire français, donc en milieu francophone. Cette remarque est importante car l'apprenant apprend et dans le même temps vit la langue dans son contexte. Les apprentissages institutionnels sont suivis d'une pratique ordinaire de la langue, ce qui a des retombées importantes sur la vitesse et la qualité de l'apprentissage. L'utilisation des manuels et des méthodes développés autour de ces déclinaisons dans un autre contexte socio-culturel et professionnel que celui d'origine soulève le délicat et très controversé problème de la contextualisation.

3.2. *Le public*

Dès le français, langue de spécialité, le public ciblé par ces enseignements spécialisés est un public de professionnels ou en voie de professionnalisation, comme dans le cas du français langue professionnelle, destiné aux immigrants ou aux Français non-scolarisés qui pratiquent déjà un métier ou qui sont en train de se former à un métier sur les lieux de travail. C'est un atout important qui facilite beaucoup l'apprentissage car les apprenants ont déjà une formation de spécialité ou bien ils sont en train de l'acquérir dans le même temps que la langue. Exempt de l'obligation d'enseigner/faire comprendre les savoirs de spécialité, l'enseignement peut renforcer l'enseignement des dimensions langagières/communicatives de la profession de ses apprenants.

Un second atout serait le statut du public cible. C'est un public non-captif, engagé consciemment dans l'apprentissage du FLE dont la maîtrise est le garant de son intégration professionnelle et sociale. Il s'agit donc d'un public contraint – à différents degrés- par ses conditions de vie et de travail d'assumer cette

formation au français spécialisé et à la communication professionnelle. L'affirmation concerne aussi les spécialistes non-natifs qui ne vivent pas dans un espace francophone mais qui, pour des raisons professionnelles variées, sont amenés à apprendre le français nécessaire au déroulement de leurs activités dans un laps de temps déterminé ou non.

Par contre, dans le cas du public captif- élèves et étudiants- en formation initiale ou de spécialité, la formation à la CP soulève un certain nombre de problèmes dont :

a. « tout courant didactique.....peut être défini : en relation avec un contexte économique et politique précis, par rapport au public qu'il vise, par ses contenus d'enseignement, dans la droite ligne de la démarche qu'il propose, en fonction de son arrière-plan conceptuel. »[6 :68]. Or, quel est le contexte dans lequel nos étudiants seront amenés à utiliser le français comme langue de travail ? Difficile à y répondre et plus difficile encore à concevoir un programme « sur mesure » qui assure la maîtrise des situations de communication et des activités de communication auxquelles le futur professionnel participera. Les mobilités académiques et professionnelles de plus en plus nombreuses dans l'espace européen, et non seulement, et dont la multiplication est prévue par la Commission de Bologne, confirment les dires de Mourlhon-Dallies : « La question de la maîtrise de la langue en contexte professionnel est plus que jamais d'actualité au vu des motivations du travail et de son organisation. » [6: 68] mais rendent encore plus difficile la tâche du concepteur de programmes et de l'enseignant de langue concernant le choix des compétences à développer et des contenus thématiques, discursifs et pragmatiques à enseigner.

b. Ce n'est pas seulement la connaissance du contexte- les savoirs de spécialité sur le monde du travail et sur celui de l'entreprise en particulier- qui leur fait défaut. S'y ajoute le peu de connaissances que les étudiants de même que les enseignants ont des contenus de spécialité. L'enseignant de langue peut former à la maîtrise des discours spécialisés moyennant des techniques de décomposition-recomposition du texte mais la logique propre à chaque spécialité, logique qui sous-tend le discours ne peut être dégagée que si l'on en comprend le contenu : les concepts et les relations qu'ils établissent. Pour former aux discours spécialisés en termes de compréhension et de production, le fameux binôme spécialiste de langue-spécialiste de discipline non-linguistique est indispensable mais, malheureusement, l'étudiant ne peut pas jouer le rôle du spécialiste du domaine, au moins en début d'apprentissage.

La seule catégorie de public captif qui peut vraiment bénéficier d'un

enseignement spécialisé efficace est représentée par les étudiants Erasmus et par les étudiants étrangers ayant choisi de continuer leurs études en France. Dans ces cas précis, et l'enseignant et l'apprenant connaissent à l'avance le contexte dans lequel l'apprenant déploiera son activité en français et les activités communicatives qu'il sera amené à réaliser : audition/ compréhension de cours magistraux, étude de discours spécialisés écrits, rédaction de comptes rendus, synthèses, exposés, etc. A part donc les programmes destinés à cette catégorie de public, et qui sont réalisés dans les universités d'accueil, l'enseignement du français spécialisé s'appuie plutôt sur des besoins d'enseignement généraux, bien que spécialisés, que sur des besoins d'apprentissage contextualisés.

3.3. *Le contenu*

L'affirmation que le contenu d'un programme d'enseignement doit correspondre au contexte d'utilisation de la langue et aux besoins d'apprentissage des bénéficiaires directs est une affirmation triviale mais pas du tout facile à mettre en pratique. L'enseignant de français non-généraliste devrait, tout comme dans le cas du français langue professionnelle, connaître « les dispositifs de travail qui permettent d'identifier les objectifs des cours et les supports pédagogiques venant en appui du programme. »[6 :80].

Or, jusqu'en ce moment, aucun programme de français spécialisé en milieu universitaire roumain n'a été conçu à la suite d'un contact direct des enseignants avec le monde du travail, du moins à notre connaissance. La raison ? Le manque d'intérêt des entreprises de Roumanie pour la formation de leurs salariés à la maîtrise des formes de la CP, orales et/ou écrites, en fonction des caractéristiques de chaque poste. Malheureusement, la conscience du rôle fondamental que la CP est appelée à jouer en tant que composante stratégique de l'organisation de l'entreprise paraît ne pas être éveillée auprès des spécialistes des ressources humaines et communication des entreprises roumaines.

Il revient à l'enseignant de français spécialisé de partir à la recherche des contenus à enseigner, qu'il va glaner dans les méthodes et manuels français de communication professionnelle, dans les référentiels des métiers ou bien dans les programmes d'étude des disciplines de spécialité et d'essayer d'adapter ces contenus aux besoins supposés de formation à la CP.

En l'absence d'une demande concrète de formation en langue et à la CP de la part des entreprises, il n'y a que l'expérimentation de différents contenus et approches méthodologiques qui peut aider l'enseignant de langue à satisfaire par son enseignement les demandes du marché du travail en termes de formation à la CP.

4. Solutions

Les solutions pour subvenir aux difficultés évoquées ne manquent pas mais, pour leur mise en pratique, le travail seul de l'enseignant ne suffit pas. Ainsi, par exemple :

-la collaboration entreprise- enseignant de langue peut aider à la constitution d'une carte des compétences [3 :54,6 :295] où les compétences de communication retrouveraient leur place par le biais des formes de communication à maîtriser pour chaque poste de travail ;

-la collaboration enseignant de langue- enseignant de disciplines non-linguistiques permettrait la répartition des tâches qui leur reviennent : les contenus disciplinaires enseignés/à enseigner en termes de concepts et de relations logiques au dernier, les discours de la profession en termes de structure et de conditions d'emploi au premier ;

-l'utilisation des certifications professionnelles faciliterait la réalisation d'un inventaire objectif des compétences de communication professionnelle requises en tant que compétences transversales ;

-cibler la formation à la communication professionnelle sur le développement de compétences transversales censée pouvoir être réinvesties en fonction du contexte d'utilisation de la langue.

-la conception des travaux dirigés dans une perspective actionnelle de mise en situation des étudiants permettrait la réalisation de projets ciblant différents aspects ou produits de la vie de l'entreprise, réalisés par le biais des activités communicatives ;

-la planification de l'enseignement des langues sur toute la durée des études universitaires, éventuellement même par la mise en correspondance des contenus enseignés, c'est-à-dire en faisant correspondre les contenus en langue et communication avec ceux disciplinaires.

Conclusion

Les articles du présent numéro se regroupent autour de cette problématique et y fournissent des réponses appuyées sur les résultats des expériences personnelles dans le champ de l'enseignement du français spécialisé.

Notes et références

1. Barthélémy F., 2007 - Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspective, Hachette, Paris

2. Cuq J-P., Gruca I., 2005 - Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PU de Grenoble, Grenoble
3. Ferrari de M., 2007 – « Langue et situations de travail : décroisonner pour mieux articuler » in Langue et travail, Le Français dans le Monde, no. spécial, juillet, p.46-58
4. Lehmann D., 1993 – Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question, Hachette, Paris
5. Lerat P., 1995 – Les langues spécialisées, PUF, Paris
6. Mourlhon-Dallies F., 2008 – Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier, Paris
7. Muchielli A., 2002 - La communication interne. Les clés d'un renouvellement, Armand Colin, Paris
8. Puren Ch., 1988 - Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé International, Paris
9. Roulet E., 1999 - La description de l'organisation du discours, LAL, Didier, Paris

Notes

[[← 1](#)]

Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, carmen.stoean@gmail.com