

À propos de l'articulation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle en didactique du FOU et du FOS

Nina IVANCIU¹

Résumé

La présente intervention se propose de mettre en avant en principal deux questions intéressant l'enseignement/apprentissage du FOU et du FOS.

L'une se rapporte aux compétences à développer en classe de langue de spécialité, qui pourraient servir aussi bien aux objectifs universitaires qu'aux objectifs du monde du travail.

À cette question, d'ordre plutôt général, qui implique une démarche transversale et, par conséquent, un dialogue interdisciplinaire, s'ajoute, en prolongement, une autre ayant en vue la mise en place de certaines activités et tâches particulières que les étudiants sont amenés à effectuer en langue étrangère et qui sont en mesure de les orienter vers l'articulation implicite entre le faire discursif et le faire actionnel sur deux paliers situationnels, corrélés. L'un de ces deux paliers est réel, correspondant au contexte académique et à ses exigences, alors que l'autre a généralement une teinte de virtualité, étant « expérimenté » à travers des jeux de rôles, d'études de cas professionnels ou de simulations, mais proche de la vie de l'entreprise.

Mots clés : savoir-faire, savoir être, contextualisation, tâche communicative, partage, agir ensemble.

Introduction

L'article présente quelques réflexions sur le riche réseau conceptuel propre à la didactique du FOU et du FOS, dont les notions les plus courantes sont celles de compétence, d'activité et de tâche aussi bien langagières qu'actionnelles. Elle constitue une première partie, indispensable d'un point de vue définitionnel, d'un projet plus ample, qui implique en plus tout un travail – qui reste à faire – d'accommodement de la perspective théorique choisie avec la pratique de classe afin d'élaborer des fiches didactiques de FOU et de FOS correspondant aux besoins des étudiants roumains en économie, filière francophone.

¹ Professeur, Académie d'Études Économiques de Bucarest, Département des Langues Modernes et Communication en Affaires, Bucarest, Roumanie, ivanciun@yahoo.com

Compétence : Quel sens ?

Si l'on interroge *Le Petit Robert*, on apprend que dans son emploi courant, la notion désigne une « connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières », ayant pour synonymes, *capacité, expertise, qualité, science*.

Quant au CECR (« Cadre Européen Commun de Référence ... », 2000), on y trouve une définition plus développée, en termes de *savoirs* (connaissances socioculturelles, linguistiques, discursives, etc.), de *savoir-faire* (aptitudes langagières et pratiques)², et de *savoir être* – esquisant la culture interne de l'individu (modes de pensée, valeurs, croyances, représentations, présomptions, attitudes, comportement).

Il y a néanmoins des auteurs qui font une *distinction* entre « connaissance » et « compétence », la première étant associée au savoir (général et spécialisé, sur le volet culturel, langagier, au niveau académique et professionnel), la seconde, au savoir-faire. Que l'on les sépare ou non, les deux s'acquièrent à travers une pratique holistique, intégrative donc, s'en nourrissent tout en favorisant « un changement de comportement (le savoir-être) » (Claes, 2003).

Quelles compétences privilégier ?

Le choix des compétences à faire valoir lors de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité économique dépend d'une série de paramètres étroitement liés entre eux, dont :

✓ Les *besoins des étudiants* en leur qualité de membres d'une communauté universitaire, qui sont à observer en gros sur trois paliers : d'une part, sur le palier du système de la langue et de son emploi contextualisé, de l'autre, sur le contenu discursif : compréhension (des cours magistraux et des documents d'accompagnement de la discipline, par exemple), production (prises de notes, restitution de cours, commentaires, études de cas, simulations, etc.), à l'oral et à l'écrit, enfin, le palier de interaction, quelle que soit la modalité de communication.

De tels besoins font ressortir la nécessité d'une articulation entre des macro-compétences *générales* portant sur des savoir-faire valables pour n'importe quelle situation communicationnelle (savoir écouter, lire,

² On distingue souvent entre « les savoirs et savoir-faire dits généraux, correspondant à ce qu'on appelle la culture générale (...) et (...) les savoirs et savoir-faire spécialisés » (Berchoud, 2004).

interagir et/ou produire), constitutifs de tout autant d'axes de structuration d'un manuel de français, y compris de celui à utiliser dans le contexte des FUF, et des compétences *particulières*, voire ponctuelles, visant les niveaux micro et macro-discursifs (lexique, pragma-morpho-syntaxique, spécificités discursives, contenus spécialisés thèmes, réseau notionnels –, arrière-plan culturel, donnant par exemple des informations sur l'univers de sens d'une communauté);

✓ Les *genres textuels et les types discursifs*³, qui dépendent en grande partie des disciplines enseignées en filière économique;

✓ Les *acquis universitaires*, qui visent à sensibiliser les étudiants à une harmonie nécessaire entre les savoirs (dimension plutôt abstraite, généralisatrice), les savoir-faire (dimension plus concrète, en fin de compte expérimentielle) et les savoir être (dimension comportementale), tout en gardant par ailleurs un lien étroit avec les besoins auxquels ils seront confrontés en milieu professionnel.

Rappelons d'autre part que « les savoir-faire sont transférables, du général au spécialisé », ainsi que « dans l'autre sens, du spécialisé au général ». (Berchoud, 2004) Si l'on prend l'exemple de *la résolution d'un problème*, l'enseignant de FOS peut orienter cette activité vers des contextes discursifs et des jeux de rôle ayant trait à la gestion, au contact clientèle mais aussi à une « polémique interprétative » (Mucchielli, 2012 : 18) d'un phénomène, d'un terme-notion, d'une situation. Le conflit au niveau de l'interprétation révélerait d'un côté la diversité des points de vue et de l'autre la contradiction des référentiels (des « cadres de références ») à l'aune desquels on donne sens aux faits. Ces *référentiels*, constitutifs « d'enjeux et de valeurs » culturels (*ibid.*, p. 33), tout comme de croyances, représentations, principes, normes, etc. configurent le sens que prennent les éléments du monde et peuvent rendre les étudiants sensibles au sens « en situation ».

Lorsque le cadre de références n'est pas partagé, les situations d'incompréhensions ou les différends sont (presque) inévitables et leur résolution – pour que la réussite de l'interaction ne soit pas handicapée -

³ Le genre textuel catégorise les « textes selon une tradition d'écriture déterminée, celle de l'université, selon des critères de composition, d'enjeu de communication, de 'tradition' disciplinaire, de règles ou de codes d'écriture » (Mangiante, Parpette, 2011 : 130). En parallèle, les « types discursifs (...) relèvent des caractéristiques linguistiques des discours en termes d'actes langagiers et d'intention de communication » (*idem*).

passer par l'entraînement à la négociation, susceptible de mettre d'accord les interactants.

La résolution de problèmes permet en outre aux étudiants en filière francophone « d'apprendre à définir des données, rapporter ou représenter un cas, une situation, décrire, expliquer, argumenter » (Berchoud, 2004), activités qui sont à leur tour transférables.

Activités et tâches

La construction des activités de communication langagière⁴, qui relèvent des « techniques de classe » (Mangiante, Parpette, 2011 : 81), approche habituellement la langue sous trois angles *imbriqués*: le « français général », le FOU et le FOS. Certes, le contenu de ces activités est en étroite liaison avec le choix d'autres types de contenus: thématiques, notionnels, lexicaux, grammaticaux, discursifs, culturels, eux aussi inséparables des compétences mises en avant en milieu aussi bien universitaire que professionnel.

Une piste de sélection des activités langagières serait de valoriser ce qui rapproche au sein de l'univers académique les diverses disciplines enseignées/ apprises, mais aussi l'univers académique et celui du travail à partir d'une série de savoir-faire discursifs *généraux, à caractère transversal*. Ainsi, à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production, certaines micro- et macro-fonctions langagières, telles que demander et donner des informations, (se) présenter, décrire, donner son opinion, offrir, expliquer,

⁴ Il s'agit d'activités de *réception/compréhension*, à l'oral et à l'écrit (FOU : cours magistraux, enregistrements, documents d'accompagnement des cours disciplinaires, etc.; FOS : annonces et instructions, etc., messages transmis par différents canaux de communication, etc.), ainsi que de *production* orale (FOU : restitutions des cours, synthèses, commentaires, exposés, etc.; FOS : se présenter professionnellement, présenter dans une réunion les résultats d'un projet, d'une campagne publicitaire, etc.) et écrite (FOU : prise de notes, résumés, etc.; FOS : rédaction d'un CV ou de divers types de lettres d'affaires commerciales, répondre à une réclamation, etc.), auxquelles il faudrait ajouter les activités *d'interaction* (FOU : débat lors des travaux dirigés, jeux de rôle, simulations, échanges de notes, etc.; FOS : entretien d'embauche, échanges à l'occasion d'une négociation ou d'une réunion formelle, etc.) (voir aussi Mangiante, Parpette, 2011). Suivant le CECR, il y a aussi les activités de *médiation* à retrouver en FOU et en FOS, à l'oral et à l'écrit : résumés et reformulations de textes « dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire » (CECR, 2000 : 71).

argumenter, commenter, décrire, etc., sont fréquentes dans une variété de situations aussi bien universitaires que professionnelles.

Une autre remarque considérée pertinente : dans une perspective actionnelle, pour laquelle plaide le CECR, aux savoir-faire discursifs il est nécessaire d'ajouter des savoir-faire actionnels, le tandem *communiquer agir ensemble* étant exigé par les changements des sociétés d'aujourd'hui, marquées par la mondialisation «dans tous ses états», lorsque la référence majeure consiste en la création des similitudes pour «faire ensemble» (coopérer). De plus, à l'intérieur de ce tandem, un rôle intéressant ont à jouer les aptitudes et les savoir-faire interculturels⁵, requis à nos apprenants d'un côté par leur statut d'étudiants roumains en filière francophone, et de l'autre par le contenu des discours économiques sur lequel ils travaillent aussi bien lors des cours disciplinaires que pendant les classes de langue. Il ne faut pas non plus oublier la pertinence des variations culturelles en situations professionnelles.

De telles variations se logent à divers niveaux, dès les façons de penser, de communiquer, de se comporter ou d'agir jusqu'au sens des termes-notions véhiculés à l'occasion des interactions formelles se ressourçant à des repères qui, au-delà de quelques similitudes propres au métier, portent la marque de la personnalité des interlocuteurs, conjointe le plus souvent aux spécificités de leur pays, de leur région, de la génération ou de l'éducation. Par ailleurs, sous l'angle de la profession que nos étudiants vont exercer, la compréhension des repères culturels d'autrui, francophone en l'occurrence, s'avère d'une importance particulière puisqu'elle « permet de réussir ses échanges, et donc de gagner des ventes, des contrats, de l'argent » (Berchoud, 2004).

Le CECR souligne d'autre part que « le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser *correctement* » (Rosen, 2009 :7; je souligne).

⁵ Selon le CECR, les acquis interculturels comprennent entre autres « la capacité d'établir une *relation* entre la culture d'origine et la culture étrangère, la *sensibilisation* à la notion de culture (...), la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (*ibid.*, p. 84).

Quant aux *macro-tâches*⁶ et aux (*micro*)-*tâches (ponctuelles)*⁷ corrélatifs aux activités choisies à un moment ou l'autre du processus d'enseignement, selon la logique du CECR (*ibid.*, p.15), elles sont envisagées comme l'élément indispensable pour l'intégration dans une communauté, en l'occurrence, académique et, à l'avenir, professionnelle, ce qui entraîne, insistons-y, la prise en compte en plus des phénomènes langagiers, des phénomènes actionnels, co-agir devenant un objectif plus précieux que celui antérieur, du « vivre ensemble avec nos différences » (Puren, 2002 : 63).

L'apprenant devient, sous l'angle actionnel, un acteur social qui, pour parvenir au résultat souhaité, doit mettre en œuvre toutes les ressources (capacités) dont il dispose, fussent-elles cognitives, affectives, volitives, ou expérientielles. Les activités langagières, susceptibles de mobiliser les actes de parole, ne sont plus le but ultime des tâches à accomplir en cours de FOU ouvert inévitablement vers le FOS que Mangiante envisage non seulement comme « une démarche », mais aussi comme « un état d'esprit » et « une adaptation aux contextes ». L'un des macro-objectifs académiques consiste en effet en un rapprochement entre le contenu de la formation-éducation universitaire et les exigences en milieu économique.

Il s'ensuit que les tâches langagières proposées à nos étudiants s'inscrivent forcément à l'intérieur d'actions en un double contexte : l'un réel, universitaire, l'autre propre à tel ou tel domaine socioprofessionnel, virtuel pour le moment mais censé être un des domaines probables où ils exerceront une profession.

⁶ Exemple : la mise en relation des faits ou des notions recueillis de différentes sources présupposant leur identification et leur comparaison, ce qui favorise le développement de la capacité de gérer les informations et de les faire circuler d'un domaine à un autre. « L'acte d'écrire, soutiennent Mangiante et Parpette (*ibid.*, p. 160), consiste « à gérer des connaissances, des informations, à les faire circuler et à chercher à convaincre ». Je dirais que ces objectifs discursifs sont poursuivis également par beaucoup de productions orales. Notons également qu'en rapport avec les cours magistraux, ces auteurs mettent également en avant trois macro-tâches transversales aux différentes disciplines universitaires, à savoir re-produire (restituer), re-formuler, re-liaison (associer).

⁷ Les micro-tâches ou les tâches ponctuelles sont évidemment exigées par les macro-tâches (voir *supra*). Exemples : identifier, définir, comparer, analyser ou synthétiser, argumenter, interpréter, négocier (un mode de travail en équipe, etc.), résoudre un problème.... Ces tâches, qui sont elles aussi transversales, se déclinent pourtant « différemment selon les disciplines et nécessitent des outils langagiers spécifiques principalement au niveau du lexique spécialisé » (Mangiante, Parpette, 2011 : 131).

Ces tâches travaux effectués en classe de langue au niveau langagier et actionnel - sont classées par le CECR en trois catégories, toutes étant habituellement fonctionnelles à divers moments didactiques et en diverses proportions. Il s'agit en fait de tâches de *pré-communication*, ayant pour but la manipulation plus ou moins complexe des formes linguistiques, de tâches proprement *communicatives*, engageant les apprenants à utiliser la langue cible « en situation », ainsi que de tâches « *proches de la vie réelle* » (voir aussi Rosen, 2009 : 7), de nature communicative et actionnelle à la fois, suivant, dans le cas présent, leurs besoins actuels (académiques) et futurs (professionnels). L'enseignant jouerait donc sur deux types de contextes, l'un *authentique* (comprendre un cours magistral, une conférence, des documents d'accompagnement, faire un exposé, une dissertation, etc.), l'autre *artificiel*, plaçant les apprenants au-delà du contexte académique.

Les situations professionnelles créées (rechercher un emploi, participer à un entretien d'embauche, organiser une réunion de travail ou un voyage d'affaires, implanter une filiale, etc.) leur demandent, à travers une série de techniques de classe, dont les jeux de rôles et les simulations, de « faire semblant », ce qui ne leur déplaît pas. Les rôles que les étudiants interprètent provisoirement peuvent avoir pourtant des résonances *authentiques* sur le plan discursif, cognitif, émotionnel ou pratique, leur offrant l'occasion d'activer et/ou d'élargir leurs ressources en matière de savoirs (linguistiques, discursifs, notionnels), de savoir-faire et de savoir-être, tout comme d'interagir et de réfléchir sur leurs qualités et points faibles, etc. Grâce à l'utilisation du français de spécialité en diverses situations économiques/commerciales, les étudiants-acteurs (en posture de commerçants, de directeurs, de médiateurs, etc.) apprennent à agir de manière adéquate lorsqu'ils ont par exemple la tâche de rédiger une note de service ou une lettre commerciale, de lancer une campagne publicitaire, de travailler en synergie afin d'« accomplir à plusieurs un but partagé » (Rosen, 2009 : 8), etc.

Les « bonnes tâches », c'est-à-dire les tâches qui privilégient « coopération, collaboration, négociations du sens et de la forme », selon Fred Dervin (apud Rosen, *ibid.*, p. 11), intéressent sous différents angles imbriqués l'enseignement/apprentissage du français de spécialité. On prend tout d'abord en compte les objectifs et les tâches afférents, spécifiques à la classe de langue, mais aussi, corrélativement, les exigences disciplinaires et, comme prolongement, celles venant du côté du milieu du travail.

D'autre part, la mise en place de deux compétences hautement corrélées, l'une culturelle, l'autre interculturelle, en situations académiques, par exemple, à partir des référents des cours magistraux, ainsi qu'en situations virtuelles, ayant trait par exemple aux compagnies multiculturelles, permet *l'élargissement du contenu des tâches* en correspondance avec le palier des savoir-faire et avec celui des savoir être. Il va de soi que ces deux paliers supposent, certes, le palier des savoirs, dont la fonction serait d'offrir une orientation initiale, à la toute première rencontre des interlocuteurs de cultures différentes.

Les tâches de type (inter)culturel (identifier des représentations stéréotypées de l'autre, questionner ses propres valeurs, principes, croyances, opinions, les comparer avec le paradigme culturel d'autrui, entamer une négociation au niveau, par exemple, de la vision, des règles ou des procédures à adopter lors d'un agir collectif) favorisent le contact théorique des apprenants avec différents univers de références⁸, nationaux, universitaires et professionnels.

Si l'on se rapporte aux échanges professionnels, leur réussite « suppose de s'être intéressé aux partenaires, à leur vécu, à leur ancrage culturel, à leur relation au dire (et ne pas dire) et au faire » (Berchoud, 2004). S'intéresser aux partenaires implique, au-delà de la reconnaissance des différences, la préoccupation de *créer des ressemblances*, incontournables lorsqu'on s'engage à « co-agir », en contexte académique ou professionnel. Car, comme le soutient C. Puren (2002 : 64), le travail collaboratif « exige de se forger *des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective.* » Autrement dit, le faire ensemble demande l'élaboration et la mise en œuvre d'« *une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées* » (*ibid.*, p. 65; souligné dans le texte).

Cette perspective co-actionnelle-co-culturelle, que développe Christian Puren et qui n'est pourtant pas contraire à la perspective interculturelle (de « l'entre-deux »), conçue par certains spécialistes en

⁸ « En français sur objectifs spécifiques, et dans le cadre d'une dynamique de mondialisation déstabilisante, deux univers de sens doivent co-exister, soutient le professeur Marie Berchoud de l'université de Bourgogne (2004): celui du français, celui des domaines et activités spécifiques, le premier est plutôt référé à la et [aux] cultures, le second renvoie aux savoirs et savoir-faire du monde professionnel. »

communication interculturelle⁹ concerne d'ailleurs, tout type d'environnement d'enseignement/apprentissage, en particulier la classe de langue. Cette dernière « constitue en tant que tel un certain cadre co-actionnel-co-culturel, puisque l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture qu'ils ne pourront mener à bien ensemble que sur la base d'un minimum de *conceptions* communes » (*ibid.*, p. 66).

Les activités à visée (inter)culturelle qu'on propose aux étudiants à travers l'appropriation de la langue de spécialité, sous la forme de tâches individuelles ou en petits groupes, s'appuient sur des contenus d'une variété de domaines disciplinaires (management, marketing, commerce, tourisme, etc.), ainsi que sur des situations de communication économiques/commerciales, tout en donnant du poids aux échanges, « accrus par la mondialisation » (voir aussi Berchoud, 2004).

Intégratives par définition, les tâches « inter-culturelles » sont enrichissantes aussi bien sur le plan des connaissances (culturelles, linguistiques, discursives, notionnelles ...) à acquérir/approfondir que sur le plan des habiletés mobilisées/développer - afin d'utiliser de manière appropriée les acquis théoriques -, et sur le plan des savoir être. Ceux-ci incluent une multitude d'aptitudes et d'attitudes personnelles : créativité, sens de la solidarité et donc de l'interaction, « à la fois malgré et avec nos différences » (Puren, 2002 : 67), tolérance, responsabilisation, décentration, empathie, aptitude à la médiation. À ces aptitudes/attitudes le CECR, cité par Puren (*ibid.*, p. 68), confère une importance particulière en rapport avec « le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés », pour la plupart métissées et d'autant plus lors des rencontres d'affaires entre interlocuteurs dont les conceptions ne sont pas partagées.

Il va de soi que les tâches au niveau macro et micro suivent une progression universitaire qui va de ce qu'on appelle restitution de cours (Mangiante, Parpette, 2011 : 131) – définition des mots-clés notionnels spécifiques à la discipline enseignée, réponses à des questions du cours – jusqu'aux synthèses et commentaires, études de cas et simulations, en accord avec le niveau universitaire des acquis, d'un côté langagiers (linguistiques :

⁹ La notion et la pratique de l'interculturel ont évolué au fil du temps (pour une synthèse, voir, entre autres, Ivanciu, 2013, Module 2, « Visages de l'interculturel », p.89-149), actuellement étant vues en accord avec l'objectif *interactionnel* des sociétés culturellement hétérogènes. Cet objectif exige le dialogue qui conduit au partage des significations, conjointement à la construction par synergie d'une « culture tierce » (Marandon, 2003 : 278), d'un entre-deux, ou bien d'un « culturel d'engendrement » (Pateau, 2007).

lexique, morpho-syntaxe, et discursifs : maîtrise des « règles d'usage de la langue dans la diversité des situations », selon Charaudeau et Maingueneau cités dans Mangiante, Parpette, 2011 : 160), de l'autre disciplinaires.

Références bibliographiques

1. BERCHOUD, J. Marie (2004), « Communication de spécialité, culture(s), mondialisation in *Le Français dans le monde*, janvier. En ligne: http://www.franparler.org/pj/fos_berch (page consultée le 15 avril 2012)
2. CECR (« Cadre Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer ») (2000), Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues Vivantes, Strasbourg
3. CLAES, Marie-Thérèse (2003), « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité », in *Dialogues & cultures*, no 47. En ligne : <http://www.franparler-oif.org/pour-enseignant/les-articles/> (page consultée le 18 septembre 2012)
4. IVANCIU, Nina (2013), *Culture, interculturalité, communication et milieu d'affaires*, Bucarest, ASE
5. MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*, PUG
6. MARANDON, Gérard (2003), « Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle », in *CIDOB d'Afers Internacionals*, mai-juin, 61-62, p. 259-282; www.raco.cat/index.php/.../article/.../28148
7. MUCCHIELLI, Alex (2012), *Savoir interpréter. Comment les choses acquièrent leurs significations*, Paris, Armand Colin
8. PATEAU, Jacques (2007), «Propos sur l'interculturel», in *Multilinguisme, compétitivité économique et cohésion sociale. États généraux du multilinguisme*, Paris, Sorbonne, 28 septembre 2008. En ligne: http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Livret_compétitivite-27022009pdf (page consultée le 20 mai 2013)
9. PUREN, Christian (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les langues modernes*, 3, dossier : « L'interculturel », p. 55-71
10. ROSEN, Evelyne (2009), « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », in *Le Français dans le monde*, janvier, p. 6-14