

Les objectifs de la formation à la communication professionnelle

Corina CILIANU-LASCU¹

Abstract

In the introduction to this article, once we have briefly presented the characteristics of professional communication, we analyze the differences and similarities between the public to be trained, students attending initial training and corporate professionals: if the overall goal of training is the same, the specific objectives in the medium term and the ways to achieve them are different, given the difference of experience and mastery of skills in mother tongue.

In teaching professional communication skills in French, there is a complex articulation between work situations and language teaching, in our case, to non-francophone professionals maintaining working relationships with French counterparts.

In what follows, first we establish the relationship between finalities (institutional, personal and educational), goals (professional, functional and linguistic) and the diversity of evaluation of this training.

We then analyze the new paradigm of training in terms of effects, not only in terms of investments and results, and thus, we emphasize the need to pay more attention to subjective factors in learning and in practicing professional communication, as compared to the profitability in the short term envisaged by very limited functional goals that promote stereotyped and fragmentary knowledge of the target language and culture.

Finally, we place the acquisition of professional communication skills among declarative, procedural and strategic knowledge that involves all the communication parameters according to their components: linguistic, discursive, referential, socio cultural, which implies a sequencing of different types of knowledge.

Our conclusion emphasizes the need for a transdisciplinary approach to professional communication training in French and on dialogue with all actors involved in these activities through a learning agreement which decides the complexity of these relationships and becomes the guarantee for success.

Keywords: professional communication, training, finalities, objectives, other than French speaking professionals, transdisciplinary approach

Introduction

Communiquer pour une entreprise ou bien pour un individu consiste à mettre en oeuvre des moyens et à engager des actions pour entrer en relation avec son environnement, dans le but de se faire connaître, de renforcer son image, de diffuser des informations, d'obtenir les réactions escomptées de ses interlocuteurs, etc. C'est pour cela que la communication professionnelle peut être qualifiée de diverses manières en fonction de l'objectif du message, des situations de communication, de la cible du message ou du délai de transmission du message.

¹ Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, lascu_corina@yahoo.fr

La finalité de la communication professionnelle réside dans l'utilisation réelle de la langue dans des situations professionnelles tout aussi réelles pour accéder à l'emploi, recevoir une promotion, ou tout simplement pour mieux remplir ses tâches professionnelles.

Pour envisager toute activité de formation, il convient tout d'abord de *positionner les publics à former*, afin de définir leur niveau, leurs besoins, leurs motivations, et établir des groupes homogènes ayant *des objectifs communs* et aussi des parcours spécifiques.

Depuis des années déjà, l'enseignement des langues est sorti du cadre scolaire pour entrer dans le circuit professionnel. Qu'il s'agisse d'*étudiants en formation initiale*, ou de *professionnels des entreprises*, l'objectif général des cours de communication professionnelle en langue étrangère est à long terme le même, mais les objectifs particuliers [12 :36] à moyen terme sont différents ; de même, les voies pour les atteindre ne peuvent pas être les mêmes surtout parce que les professionnels maîtrisent déjà leur profession, ont de l'expérience et, par conséquent, détiennent des savoirs et des savoir-faire spécifiques au moins dans leur langue maternelle.

Au cours des trente dernières années, l'enseignement du français de spécialité (FSP) du Français Fonctionnel [35] au FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) [20, 21, 22] et au FLP (Français Langue Professionnelle) [26] a subi des modifications importantes : actuellement, le point de départ n'est plus constitué par la didactique des langues mais par l'analyse des situations de travail et l'organisation des différents types de savoirs qui orientent non seulement l'enseignement/apprentissage des langues, mais la formation en communication à des fins professionnelles, d'où une articulation complexe entre les situations de travail et l'enseignement des langues [16].

Selon l'espace de l'exercice de la profession, il y a des différences essentielles entre le FLP, langue d'échanges professionnels dans un milieu francophone, et le FOS, formation à destination de professionnels non francophones entretenant ponctuellement des relations de travail avec des interlocuteurs francophones [26 : 12-13]. C'est d'ailleurs ce dernier cas qui intéresse directement notre activité pédagogique.

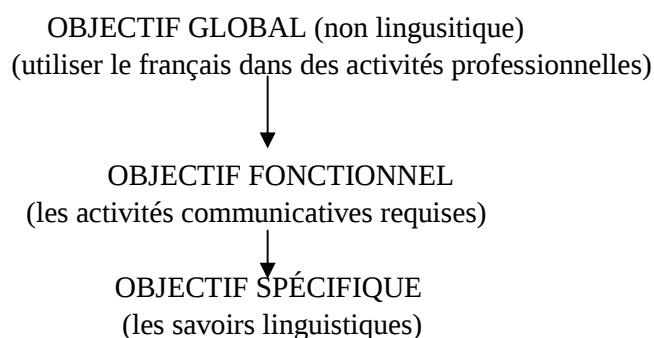
1. Des finalités aux objectifs de la formation en communication professionnelle

Les *finalités* [15 : 168] sont conçues comme des buts généraux et externes à partir desquels on décide d'organiser un enseignement des langues pour choisir ensuite les *objectifs* fonctionnels et les objectifs spécifiques.

Les partenaires du processus d'acquisition de la communication professionnelles orientent les types de finalités qui impliquent des prises de

décision ultérieures quant aux objectifs fonctionnels et spécifiques. Il s'agit, d'une part, des *finalités sociétales, politiques, directoriales* d'un organisme, d'un département, d'une entreprise privée, d'autre part, des *finalités personnelles* à plus ou moins long terme des apprenants, et, finalement, des *finalités pédagogiques* des enseignants [15 : 168-169]. Si les premières font l'objet d'un cahier des charges destiné aux organisateurs d'enseignement par rapport aux moyens à utiliser pour atteindre les objectifs et aux critères de contrôle pour évaluer le projet de formation, les finalités personnelles concernent des projets personnels et sont dictées par des motivations diverses, professionnelles, sociales, culturelles, alors que les finalités pédagogiques visent la responsabilité des enseignants quant à la qualité et à l'efficacité de leur implication sur le plan de *l'étendue* (différents aspects : langue, culture, communication, relations personnelles, et domaines : vie quotidienne, professionnelle, culturelle), de *l'intensité* (impact de l'enseignement sur la personnalité, la conception de la langue/culture, les motivations d'apprentissage des apprenants), de *la durée* des effets (auto-apprentissage, par exemple).

Pour concevoir le processus d'enseignement/apprentissage de la communication professionnelle en langue étrangère, il est nécessaire de bien définir les différents types d'objectifs et les relations qu'ils entretiennent dans différentes situations pédagogiques [15 : 171] où *le professionnel, le langagier et le linguistique* s'entrecroisent à travers *la transversalité des compétences*, au croisement des compétences professionnelles et des compétences en langue :



Ces différents types d'objectifs exigent une attention toute particulière concernant les décisions à longue, moyenne ou courte échéance, le déroulement du programme de formation du point de vue de la sélection des syllabus et de la progression de l'apprentissage, formulées en termes de compétences, l'évaluation systématique de la formation. Cela suppose la prise en charge des liens entre les savoir-faire « techniques », l'enseignement/apprentissage de la langue et la « part langagière du travail ». Celle-ci est étudiée sur le lieu même du travail où l'on prend en compte d'une part la *multicanalité* en tant que rencontre entre la voix, la

posture, les gestes techniques, l'approche des textes professionnels, les enregistrements, la lecture sur écran, etc. et les *activités de transcodage* en tant que transfert d'information d'un support à l'autre, de l'oral à l'écrit, du présentiel à la communication à distance, etc. Tous ses aspects relèvent de la caractéristique principale du langage au travail, « son interdépendance au contexte d'action » [J. Boutet in 26 : 14], qui détermine les objectifs fonctionnels de la formation : « Interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes ; tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale au sein des contextes d'action ». Le travail suppose un « chaînage d'échanges » qui exige la capacité de gérer des « tâches en cascade » [26 : 15] par le passage d'un support de communication à l'autre. Les différents types de représentations sémiotiques (textes écrits, graphiques, tableaux, etc.) s'entremêlent avec les pratiques sémiotiques (gestes, paroles, écriture) dans des situations de contacts intersémiotiques à prendre en compte pour cibler les objectifs fonctionnels et spécifiques.

L'accroissement de la « part langagière du travail » [26 : 13] détermine la prise en compte de l'« agir communicationnel » [J.-P. Bronckart, L. Fillietaz, 2004 : 119-121, in 25 : 18-19] qui dissocie difficilement les compétences discursives et langagières des compétences « métier » vu que le plan du dire et celui du faire interagissent au sein des compétences professionnelles par rapport aux trois macro-actes de langage : « Dire de faire », « Faire parler de, écrire sur », « En rendre compte ». En même temps, les différents types d'objectifs doivent intégrer les cultures professionnelles et domaniales.

Tout d'abord, afin de définir les objectifs de formation en termes de compétences communicatives selon leurs différentes composantes : discursive, cognitive, critique, socio-affective, on met en place des dispositifs d'évaluation initiale des compétences du public concerné.

À la fin de la formation, les évaluations du type DCL – Diplôme de Compétence en Langue (de communication à usage professionnel) testent la capacité à « traiter de l'information pour communiquer professionnellement » [26 : 16] au travers de plusieurs tâches [27] sous forme de scénario professionnel qui exige des capacités de transcodage.

« Administrative », « institutionnelle » ou « commerciale » en fonction de l'objectif du message, la communication professionnelle peut également se faire selon les situations de communication : « communication interpersonnelle » « directe » ou « médiatisée » ou bien « communication de groupe ». En fonction de la cible du message, la communication professionnelle concerne la « communication

externe» et la «communication interne» qui s'adresse au personnel et aux associés de l'entreprise. Elle vise dans ce cas la création d'un climat social favorable aux individus qui constituent l'Entreprise [6]. Enfin, la communication professionnelle peut se faire en fonction du délai de transmission du message : elle peut être «immédiate» ou «différée». Ce bref aperçu des différentes formes de la communication professionnelle donne une image de la complexité de l'objectif global non linguistique de l'utilisation efficace du français dans des activités professionnelles à travers des objectifs fonctionnels encore plus diversifiés, avec des moyens linguistiques, pragma-discursifs, sémantico-lexicaux et morphosyntaxiques spécifiques.

Si l'ensemble des objectifs est le même pour toute situation de travail, l'ingénierie de formation construit sur les référentiels « métiers » et sur les besoins spécifiques de chaque espace professionnel, des priorités des sous-objectifs en fonction des types de communication privilégiés par l'entreprise ou la branche concernées.

Dans cette perspective, il ne s'agit plus tout simplement du processus d'enseignement /apprentissage du français, mais d'une *formation à la compétence de communication professionnelle en français*. Envisagée sous cet angle, la didactique des langues devient une « discipline de référence en matière de formation à l'exercice des professions » [26 : 10]. Les enjeux de cette activité de formation ainsi que les caractéristiques de tous les éléments impliqués dans ce processus soutiennent la nécessité d'un *contrat pédagogique* [15 : 171-172] où enseignants et apprenants trouvent leur part de motivations et de responsabilités. De cette façon, à chaque étape de l'activité, à partir de la définition des objectifs de formation, les décisions sont prises de concert avec l'intéressé(e). C'est dans cette perspective que nous avons conçu notre projet didactique « Déroulement du stage d'un étudiant roumain en économie dans une entreprise francophone » [7].

2. De l'efficacité à l'efficience dans l'acquisition de la communication professionnelle

Les besoins de plus en plus pressants et spécifiques du monde professionnel réclament à l'enseignement des langues des performances rapides en vue de la réussite économique. En fait, les cours de langue sont tenus beaucoup plus que d'autres disciplines par une obligation de résultats, en plus de l'obligation de moyens [15 : 167].

Ce changement de perspective a dynamisé l'enseignement des langues en déterminant la révision des priorités et, en même temps, en renforçant le souci d'efficacité et de rendement qui est devenu essentiel. De ce fait, les objectifs des cours visent beaucoup plus l'évaluation que les méthodes destinées à les atteindre. *Il est bien temps d'accorder plus d'attention aux facteurs subjectifs de*

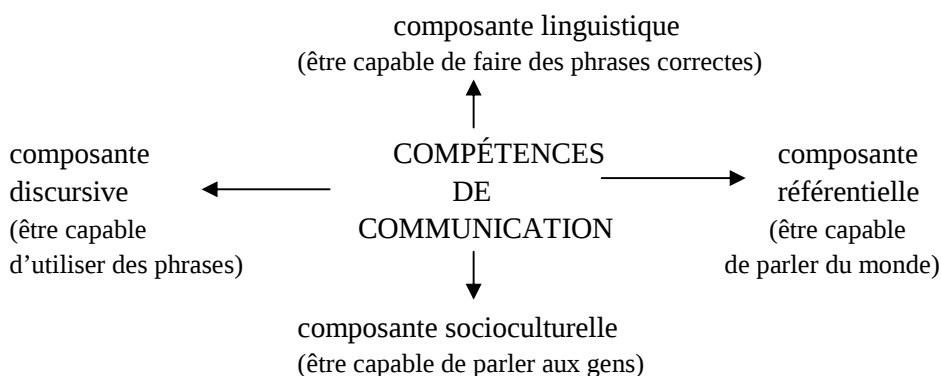
l'apprentissage et de la pratique de la communication professionnelle : l'épanouissement personnel, l'enrichissement culturel, la tolérance, la capacité de négocier et de régler les conflits, les relations humaines en général.

La rentabilité à court terme visée par les objectifs fonctionnels très limités favorise une connaissance fragmentaire et stéréotypée de la langue et de la culture – cible, ce qui ne correspond plus aux exigences du monde contemporain. On parle dans ce cas d'efficience qui représente le meilleur rapport entre les efforts et les effets, donc il y a changement de paradigme car on parle désormais en termes d'effets, et non plus en termes d'investissements et de résultats tout court.

Même si on privilégie des usages spécialisés et si l'on fixe des objectifs spécifiques [15 : 168], la langue et la culture doivent être prises globalement et exigent une approche systémique et nuancée.

3. La communication professionnelle : entre les savoirs déclaratifs, procéduraux et stratégiques

L'acquisition des compétences de la communication professionnelle relève d'une expérience complexe qui tient compte des *composantes plurielles de la communication en situation de travail* [15] et qui implique l'ensemble des paramètres de la communication [14:162] :



Selon les situations d'enseignement / apprentissage, il est nécessaire de :

- bien concevoir la place de chacune des composantes des compétences de communication ;
- bien intégrer l'objectif spécifique « langue » par rapport aux autres savoirs : *savoirs (connaissances), savoir-faire (compétences, habiletés), savoir-vivre et savoir-être, savoir-apprendre.*

Les choix méthodologiques pour l'acquisition des *codes de la communication professionnelle* supposent une bonne intégration des rapports entre les *savoirs déclaratifs* (= connaissances métalinguistiques ; connaissance

consciente des règles explicites) inclus dans la grammaire : lexicale, morphologie, syntaxe, *les savoirs procéduraux (ou savoir-faire)* (=connaissances linguistiques, assimilation et utilisation intuitives et spontanées d'usages – grammaire implicite) et *les savoirs conditionnels ou stratégiques* (= compétences sociolinguistiques, règles d'emploi) [15 : 163-166].

Le processus d'acquisition de la communication professionnelle en langues étrangères, et non seulement, implique une démarche intégrante des différents types de savoirs : QUOI ? (les savoirs déclaratifs), le COMMENT ? (le savoir procédural) et les QUAND ? OÙ ? POURQUOI ? (le savoir stratégique ou conditionnel) auxquels on accède par des approches spécifiques :

SAVOIR →	SAVOIR-FAIRE →	SAVOIR-VIVRE →	SAVOIR-COMMUNIQUER →	SAVOIR-APPRENDRE
	approche	approche	approche	approche
	fonctionnelle	interculturelle	communicative	cognitive

La dimension cognitive, y compris la compétence technique, est en étroite relation avec la composante relationnelle qui suppose, outre les „savoir-être”, les „savoir-faire communicatifs” avec tous leurs aspects socio-affectifs et comportementaux.

Il est évident que dans ce cadre, l'analyse des interactions verbales est essentielle: „Le caractère adéquat, acceptable et efficace du travail, dépend de l'organisation finement synchronique et coordonnée de l'interaction. Celle-ci relève de la compétence interactionnelle ordinaire des participants, ainsi que de compétences plus particulières, liées à des formats spécifiques, incarnées dans **une pratique professionnelle de la parole** (il ne s'agit plus seulement de *talk at work* mais de *talk as work*). On peut faire l'hypothèse qu'une meilleure connaissance de l'organisation détaillée de telles interactions est fondamentale pour la formation et pour l'accompagnement de tels professionnels” [24: 14].

Conclusion

L'acquisition de la compétence de communication professionnelle suppose une vision *transdisciplinaire* qui relie la maîtrise des métiers, la sociolinguistique, la psycho-sociologie du travail, l'analyse des discours, la didactique des langues et qui implique par là-même, une autre structure des objectifs généraux et spécifiques et une réorganisation des savoirs. Il est essentiel de définir les compétences de communication en situation de travail et de positionner la maîtrise de la langue/culture et la pertinence du discours professionnel par rapport aux autres savoirs nécessaires à l'exercice de la profession. De cette façon, les compétences communicatives sont intégrées totalement dans le cadre des savoir-faire professionnels.

Pour la réussite des activités d'enseignement/apprentissage en communication professionnelle, il est très important qu'il y ait *concertation* de tous les acteurs impliqués dans ces activités : société, institution, employeurs, apprenants, enseignants qui doivent participer réellement à la prise de décision quant aux objectifs de la formation et aux moyens à mettre en place pour les atteindre. Dans cette perspective, le *contrat pédagogique* statue la complexité de ces rapports et devient le gage de la réussite de la formation en communication professionnelle.

La formation en communication professionnelle en langues étrangères devient un « espace collaboratif d'enseignement/apprentissage multimédia » [26 :15] qui contribue à la réduction de l'écart entre le lieu de travail et la formation en langue, dans une *perspective actionnelle* des différents types de tâches à remplir où le professionnel, le langagier et le linguistique interagissent en vue du *traitement transversal* des compétences complémentaires.

Bibliographie et références

1. Béacco, J.-Cl., 1995 « La méthodologie circulante et les méthodologies constituées », in *Le Français dans le monde*, janvier, 42 – 50.
2. Béacco, J.-Cl., 1985, « Textes et modalisation : perspectives didactiques », in *Langue française*, 115 – 128.
3. Besse, H., 1970, « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », in *Langue française*, 8, 62-78.
4. Besse, H., 1995, « Méthodes, méthodologie, pédagogie », in *Le Français dans le Monde*, janvier, pp. 96 – 109.
5. Cilianu-Lascu, C., 2002, « Des modèles linguistiques aux objectifs didactiques », in *Dialogos*, 6, Editura ASE, București, pp. 15-22.
6. Cilianu-Lascu, C., 2004, *Communication d'entreprise : concepts, stratégies, techniques, pratiques*, Editura InfoMega, București.
7. Cilianu-Lascu, C., Ivanciu, N., Lorentz, A., Stoicescu, R., Vasiliu, D. et al., 2007, Projet didactique « Déroulement du stage d'un étudiant roumain en économie dans une entreprise francophone », in *Buletin științific Français sur objectifs spécifiques – acquis et perspectives*, Editura ASE, București, pp. 263-273.
8. Cilianu-Lascu, C., 2008, « Options méthodologiques générales et spécifiques pour l'enseignement / apprentissage du français économique », in *Dialogos*, 18, Editura ASE, București, pp. 16-27
9. Conseil de l'Europe - Conseil de la Coopération Culturelle – Comité de l'Education « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » 2001 *Un*

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, Les Editions Didier, Paris.
10. Coste, D., 1995, « Langue et curriculum », in *Le français dans le monde*, janvier, pp. 79 – 93.
 11. Cristea, T., 1984, *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București.
 12. Cuq, J.-P., Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
 13. Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.
 14. Defays, J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Mardaga.
 15. Ferrari, De, M., 2007, « Langue et situations de travail : décroisonner pour mieux articuler », in *Le Français dans le Monde*, juillet, pp. 46-59.
 16. Giraudy, M.-A., 2004, « Enseigner la communication de spécialité en entreprise – Entre savoir-faire, langue et culture », in *Le Français dans le Monde*, janvier, pp.81- 84.
 17. Goes, J., Zamfir, D., 2004, « FOS, publics et pédagogie – Comptes rendus d'expériences », in *Le Français dans le Monde*, janvier, pp. 115 – 124.
 18. Gonzales, J.L., Lusssaud, M., Michel, D., 2001, *Communication et négociation*, Hachette, Paris.
 19. Holtzer, G., 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques – histoire des notions et des pratiques », in *Le Français dans le Monde*, janvier, pp.8-25
 20. Kahn, G., 1995, « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs », in *Le Français dans le monde*, janvier, pp. 144 – 153.
 21. Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette F.L.E., Paris,.
 22. Motte, M., 2004, « Les formations en FOS au regard des entreprises », in *Le français dans le monde*, janvier, pp. 157 – 168.
 23. Mondada, L., 2006, « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée*, XI-2, pp. 5-16.
 24. Mourlhon-Dallies, F., 2007, « Présentation », in *Le Français dans le Monde*, juillet, pp. 7-10.
 25. Mourlhon-Dallies, F., 2007, « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? », in *Le Français dans le Monde*, juillet, pp.12-31.
 26. Narcy-Combes, J.-P./Narcy-Combes, M.-F., 2007, « 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*, juillet, pp. 73-88.
27. Lallement, B., Pierret, N., 2007, *L'essentiel du CECR pour les langues*, Hachette Education.
 28. Lousada, E., 2004, « Approche de situations d'action langagière », in *Le français dans le monde*, janvier, pp. 125- 133.
 29. Parizet, M.-L., Grandet, E., Corsain, M., 2006, *Activités pour le Cadre Commun*, B1, CLE International, Paris.
 30. Pendanx, M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette F.L.E., Paris.
 31. Puren, C., 1999, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Didier, Paris.
 32. Puren, Ch. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde*, n^o 347.
 33. Sagnier, C. - « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », in *Le Français dans le Monde*, janvier 2004, pp. 96 – 105.
 34. Stoean, C.Ş. et al., 2008, « Classe d'expérimentation en pédagogie du projet », in *Dialogos*, 18, Editura ASE, Bucureşti, pp.69-77.
 35. Vigner, G., 1980, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Paris.