

T.C.

İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Fransız Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı

DOKTORA TEZİ

POUR UN MODELE DE DIDACTIQUE DU
FRANÇAIS DES AFFAIRES
DANS LE CURSUS UNIVERSITAIRE EN TURQUIE

MAHİDE DEMİREL SİMAIŞ

2502551643

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nedret Öztokat

İstanbul - 2008

ÖZ

«Pour un modèle de didactique du Français des Affaires dans le cursus universitaire en Turquie» «Türk Üniversiteleri'nde İş Fransızcası eğitim/öğretimine bir model» başlıklı çalışmamız, *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni* çerçevesinde, bu *Metin*'de önerildiği şekliyle yabancı dil öğrenen/kullanan sosyal aktör statüsüne sahip bireyin, yabancı dili, diğerleriyle yalnızca dile ilişkin olmayan, belli çevre ve koşullarda iş/görev yapmak için öğrendiği esasına dayanan, hem bir iletişim hem de eylem aracı olarak yabancı dil eğitimine ilişkin işlevsel/iletişimsel bir modelin özelliklerinin araştırılmasıdır. Çalışmamızda, *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni*, Özel Amaçlara yönelik Fransızca olgusunun tarihsel gelişimi incelenmiş, özellikle Fransa'daki yabancı dil eğitimi alanındaki paradigma değişimleri ele alınmış, bu değişimlerin dil eğitimi alanındaki uzantılarının sonuçları olarak da küreselleşen dünyada yabancı dil eğitiminin yalnızca yazınsal olamayacağı, *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni*'nde de belirtildiği gibi bundan böyle gelişen teknolojiyle, insanların çalışma alanlarında da anlaşabilmelerinin gereği olarak, yabancı dil alanında Özel Dil Eğitimi kavramını doğurduğu ortaya çıkmıştır. Biz de bu bağlamda, öncelikle Özel Alan Fransızcası öğretiminde temel kavram ve ilkeleri tanımladıktan sonra, İş Fransızcası'nın Türk Üniversiteleri'nde eğitim/öğretimine ilişkin bir modelin yöntembilimsel özelliklerini araştırmayı hedefledik.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Dil öğretimi, Özel Alan Fransızcası, İş Fransızcası, eğitim stratejileri, öğrenen, öğretici, edinç, görev. Özel Amaç(lar)a yönelik Fransızca, Eğitim/öğretim.

SOMMAIRE

Dans notre travail intitulé, «Pour un modèle de didactique du Français des Affaires dans le cursus universitaire en Turquie», restant dans le cadre du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, considérant l'apprenant comme un acteur social ayant des tâches à accomplir et à entretenir des relations sociales, nous avons essayé d'élaborer les caractéristiques méthodologiques d'un modèle fonctionnel/communicatif développé dans le cadre du *CECRL* pour l'enseignement/apprentissage du Français des Affaires dans les universités turques. Comme la mondialisation actuelle pousse à la formation d'un espace commun, à la fois linguistique, culturel et économique, dans une telle conjoncture, la langue est conçue comme un moyen de communication et d'action, l'apprentissage d'une langue sur objectif(s) spécifique(s), en l'occurrence le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) ou Français des Affaires, s'avère très important. Pour ce faire, nous avons procédé à des études portant sur le *CECRL*, le renouveau méthodologique dans le domaine de la didactique des langues étrangères en France et les implications de ce renouveau, les différentes facettes du français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS) et les méthodes concernant le domaine du Français des Affaires afin de déterminer une méthodologie adéquate pour cet enseignement/ apprentissage.

MOTS-CLES: Français (langue): didactique du français, *CECRL*: compétence, tâches , stratégies d'apprentissage, apprenant, enseignant. Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS): Français des Affaires.

ABSTRACT

In this thesis titled «Pour un modèle de didactique du français des affaires dans le cursus universitaire en Turquie» «For an educational didactic model of business french in the Turkish universities», staying within the context of the *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*, as it is proposed in this document, the approach adopted is an action-oriented and the person is a social actor, we tried to work out the methodological features of a functional/communicative model of business french in Turkish universities. As the actual globalization pushes to the development of a common linguistic, cultural and economic space, in these circumstances, the language is conceived like medium of communication and action. There is growing interest in Teaching Knowledge and the teaching of a Language on Specific Purposes or business french to prove to be very important. Based on this philosophy, in this work, we studied the *CEF*, the revival in the educational field in France, the different approaches concerning the french on Specific Purposes and the methods of business french in order to determine the characteristics of this model.

KEY-WORDS: French (language): Teaching/learning. «*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*» (*CEF*): Competence, tasks, learning strategies, learner, teacher. French for Specific Purposes: Business french.

AVANT – PROPOS

Dans ce travail, nous avons envisagé de présenter les principales particularités d'un modèle de didactique du Français des Affaires afin de fournir une approche méthodologique dans les cursus universitaires en Turquie. L'adoption de ce sujet comme objet d'étude provient du fait que dans le monde actuel, pour pouvoir offrir de nouveaux débouchés aux étudiants turcs, la connaissance du Français des Affaires pourrait constituer une option et du point de vue méthodologique, cette étude fournirait un exemple pour un enseignement interdisciplinaire.

En outre, la connaissance de nouvelles approches dans le domaine didactique des langues étrangères, à titre d'exemple comme outil de référence, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, s'avère indispensable.

Avec cette étude, nous avons ciblé de proposer un modèle aux étudiants des facultés d'ingénierie des universités où le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) est dispensé en tant que discipline optionnelle dans leur cursus universitaire.

Il nous semble nécessaire de souligner que pour les étudiants turcs, l'enseignement/apprentissage d'une discipline optionnelle à objectif(s) spécifique(s), comme le français, constituera une nouvelle vision d'interpréter le monde contemporain et va créer de nouvelles opportunités dans leur future vie professionnelle.

Je tiens à remercier mes chers amis qui m'ont soutenue dans l'élaboration de cette thèse,

Mme.Prof.Dr.Emel Ergun, M.Prof.Dr.Necmettin Sevil et ma directrice de thèse

Mme.Prof.Dr.Nedret Öztokat.

Par le biais de cette recherche, je voudrais rendre hommage à *Prof.Dr.Berke Vardar* dont l'enseignement ne cesse de m'orienter...

TABLE DES MATIERES

ÖZ.....	iii
SOMMAIRE	iv
ABSTRACT	v
AVANT-PROPOS.....	vi
TABLE DES MATIERES.....	vii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE / <i>CECRL</i>	6
1. PRESENTATION DU <i>CECRL</i>	6
1.1. Petit historique du <i>CECRL</i>	8
1.2. Nouveautés introduites par le <i>CECRL</i>	11
1.2.1. Niveaux communs de référence.....	11
1.2.2. Notion de " tâche ".....	12
1.2.3. Un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière	14
1.2.4. Les compétences communicatives langagières.....	15
1.3. LE <i>CECRL</i> DANS L'EVOLUTION DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES	18
1.3.1. Le <i>Cadre Européen</i> et le Niveau-seuil	18
1.3.2. Compétences plurilingue et pluriculturelle	20
1.4. EVALUATION	23
DEUXIEME PARTIE - LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES/FOS.....	27
2. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES/FOS.....	27
2.1. PRESENTATION DU FOS	28
2.1.1. Historique et problématique du FOS.....	31
2.1.2. Renouveau méthodologique	37
2.2. ENSEIGNEMENT SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES	41
2.2.1. Différents niveaux de coopération	42
2.2.2. Elaboration d'un programme de FOS	42
2.2.3. Enseignement de FOS - Enseignement généraliste – Etapes de la mise en œuvre d'un programme de FOS	44
2.3. APPRENTISSAGE DU FOS	49
2.3.1. Objectif général de l'apprentissage/formation de FOS	51

2.3.2. Niveau(x) linguistique(s) exigé(s) pour pouvoir envisager des programmes de FOS	53
2.3.3. Profil du public de FOS	53
2.3.3.1. Analyses des besoins spécifiques	54
2.4. LE CECRL et le FOS	57
TROISIEME PARTIE - ELABORATION D'UN MODELE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES ET APPLICATIONS	59
3.1. Statut du français dans l'enseignement des langues dans les universités turques	59
3.2. Petit historique de Français des Affaires	61
3.3. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DES AFFAIRES	65
3.3.1. Analyse des besoins communicatifs	65
3.3.2. Situation de communication	66
3.3.3. Opérations langagières	67
3.3.3.1. Fonctions	67
3.3.3.2. Notions générales	67
3.3.3.3 Champs de références	68
3.3.3.4. Composantes linguistiques	68
3.3.3.5. Composante paralinguistique	68
3.3.3.6. Composante sociolinguistique	68
3.3.3.7. Composante stratégique	69
3.3.3.8. Composante socioculturelle et interculturelle	69
3.3.4. Réalisation d'une tâche en situation pédagogique	70
3.3.4.1. Domaines et tâches	70
3.3.4.1.1. Aptitudes et savoir-faire	71
3.3.4.1.2. Aptitudes et savoir- faire interculturels	72
3.3.4.1.3. Condition et contraintes	72
3.3.4.1.4. Stratégies	72
3.3.5. Besoins langagiers et attentes culturelles	73
3.3.5.1. Savoirs linguistiques et savoir-faire langagiers	75
3.4. Quel(s) niveau(x) linguistique(s) envisager pour des programmes de français des affaires?	76
3.5. L'APPRENANT	77
3.6. ENSEIGNANT(S) DE FOS OU FRANÇAIS DES AFFAIRES	79
3.6.1. Compétences attendues de l'enseignant de FOS	81

3.7. LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE FA	83
3.7.1. PRINCIPAUX AXES D'APPRENTISSAGE de FA	87
3.7.1.1. Acquisition d'une compétence langagière	88
3.7.1.2. Acquisition de savoirs culturels	88
3.7.1.3. Acquisition de savoir – faire comportementaux	88
3.7.1.4. Acquisition de savoir– faire techniques	89
3.7.2. Quelques remarques sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue en FA	89
3.7.3. Analyse de discours	92
3.7.4. Activités de classe et ressources	94
3.8. APPLICATIONS - ANALYSE CRITIQUE DE DEUX OUVRAGES	95
3.8.1. Généralités des méthodes de Français des Affaires (FA).....	95
3.8.2. Analyse de l'ouvrage <i>Le français de la communication professionnelle</i>	101
3.8.2.1. Modalité de travail	101
3.8.2.2. Le contenu pédagogique	102
3.8.2.2.1. Contenu linguistique	102
3.8.2.2.2. Contenu socioculturel	105
3.8.3. Analyse d'une unité. LE COURRIER DE L'ENTREPRISE	106
3.8.4. Réflexions et constats sur <i>Français de la communication professionnelle</i>	111
3.9. Analyse de l'ouvrage <i>Faire des affaires en français</i>	112
3.9.1. Modalité de travail	112
3.9.2. Le contenu pédagogique	113
3.9.2.1. Contenu linguistique	114
3.9.2.2. Contenu socioculturel	116
3.9.3. Analyse d'une séquence : L'entreprise et son personnel	117
3.9.3.1. A la recherche d'un emploi – Le recrutement	117
3.9.3.1.1. Contenu linguistique	118
3.9.3.1.2. Contenu socioculturel	120
3.9.4. Les salariés	120
3.9.4.1. Contenu linguistique	121
3.9.4.2. Contenu socioculturel	123
3.9.5. Conséquences	125
CONCLUSION	126
RESUME EN TURC (Türkçe özet).....	131
BIBLIOGRAPHIE	136

ANNEXES	140
ANNEXE I	
I.1. Niveaux communs de compétences (Grille pour l'auto-évaluation)	140
I.2. Tableau – Contexte externe d'usage	143
Annexe II - Profil de l'enseignant de FOS	144
Annexe III - Niveaux de langues B1.1, B1.2, B1.3 (<i>CECRL</i>)	
Horaires d'apprentissage nécessaires pour les niveaux B1 et B2.....	145
Annexe IV - UN EXEMPLE D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE FOS	149
Annexe V - DEFINIR DES OBJECTIFS	154
Annexe VI – PROGRAMME DE FRANÇAIS DES AFFAIRES (FICHE PEDAGOGIQUE – PROJET THEMATIQUE).....	156-157
Annexe VII - Oeuvres analysées – Sommaires	158
Annexe VIII Activités de production et stratégies.....	161
Annexe IX - CCIP - EXAMENS.....	164
Ressources pédagogiques/ français à visée professionnelle	166
TIC/FOS.....	167
Ressources pédagogiques du français des affaires	168
Annexe XI - Actes de parole (Programme du CFP 2ème degré)	177
Annexe XII – INVENTAIRE LEXICAL.....	179
ÖZGEÇMİŞ	185

INTRODUCTION

Dans l'état actuel du monde dans lequel nous vivons, que cela soit d'un individu, d'une entreprise ou d'une nation, anticiper les évolutions de son environnement est vital pour se maintenir ou se développer.

Avec la mondialisation, la multiplication et l'intensification des interdépendances au niveau mondial nécessitent la connaissance d'une ou plusieurs langues. Cela est devenu une obligation car la mondialisation actuelle pousse à la formation d'un espace commun à la fois linguistique, culturel et économique. Les conséquences de cette transformation ont des implications dans tous les secteurs de l'économie.

Les personnes doivent s'adapter à ces transformations et la didactique des langues étrangères ne peut s'y abstenir. La nature des savoirs évoluant très rapidement, l'objectif de l'acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne pourrait plus être un simple transfert de savoirs, ni même de savoirs-faire méthodologiques, mais doit impérativement viser à transférer des savoir-faire procéduraux et permettre aux apprenants de devenir autonome dans leurs apprentissages.

Dans une telle conjoncture, les personnes sont obligées de se communiquer plus que jamais dans tous les secteurs de la vie quotidienne, le développement d'une approche communicative de l'enseignement des langues, plus apte à favoriser la libre circulation des personnes et des idées se faisant sentir, l'apprentissage du Français sur Objectif Spécifique (FOS) s'avère très important.

Nous avons cherché à savoir comment des individus appartenant à des sociétés différentes, pourraient-ils se comprendre pour accomplir une tâche commune. Notre public visé sont les étudiants, futurs professionnels qui auront des tâches à réaliser dans diverses sociétés. Donc, l'apprentissage du Français des Affaires (FA) pourrait être un atout dans leur future vie professionnelle.

Dans la partie théorique de notre travail, dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse du *Cadre européen commun de référence* pour les langues afin de déterminer les enjeux théoriques, méthodologiques et

pratiques et d'approfondir les implications dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Dans un deuxième temps, nous avons essayé, au travers l'étude historique sur les principaux traits relatifs aux changements de paradigmes dans le domaine de la didactique du FLE en France, de ressortir les différences et les similitudes d'un enseignement dit traditionnel avec celui actuel. Ensuite, nous avons effectué une analyse sur l'évolution du FOS et du FA afin de dégager les caractéristiques et les principaux axes d'apprentissage.

Dans la partie consacrée à l'application, nous avons tenté de faire l'analyse critique de deux méthodes de FA en vue de découvrir dans quelle mesure les instances du *Cadre européen commun de référence pour les langues* étaient présentes et si ce nouvel outil de référence pouvait nous orienter dans l'enseignement/apprentissage du FA.

Afin de mieux expliciter notre approche méthodologique, notons que parmi les divers outils qui ont marqué l'évolution de la didactique du FLE, les plus importantes sont le *français fondamental*, le *Niveau-seuil*, et récemment le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. A la suite du *français fondamental* conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française, des travaux sont entrepris dans les années 1975 pour servir de base aux programmes de l'approche communicative et ils sont réunis sous le titre *d'Un niveau-seuil*. Au cours des quarantes dernières années, ce progrès s'est poursuivi et s'est accéléré nécessitant une réorientation et une réorganisation profondes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation des langues. Et c'est à cette époque-là qu'on assiste à un projet d'un cadre destiné à établir une base de connaissances transversales pour l'ensemble des langues de la communauté européenne.

L'objectif principal de ce dispositif est de fournir une base commune de référence pour la mise en place de programmes d'enseignement/apprentissage pouvant différer selon les orientations de chacun au niveau des contenus, de la démarche adoptée pour les mettre en œuvre ou de la méthodologie suivie. Cependant, ces programmes poursuivent des objectifs partagés au niveau européen afin de faciliter la mobilité personnelle et

professionnelle. Il faut rappeler que dans ce contexte, le *CECRL* ne fournit aucun modèle à suivre en tant que document de référence.

Dans les six niveaux de maîtrise (de A1 à C2) du *CECRL*, les compétences prises en compte pour chaque niveau intègrent les trois éléments de communication suivants : comprendre, parler, écrire. Pour ce qui est de la production, elle combine «l'aptitude à...», dans la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui peuvent varier selon l'activité engagée.

Dans l'approche actionnelle du *CECRL*, l'usager de la langue et l'apprenant ou acteurs sociaux ont des tâches à accomplir dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. La langue, à la fois un instrument de communication et un moyen d'action, utilisée dans les actes de parole qui n'ont de sens que par rapport aux actions qu'ils permettent aux apprenants de la langue de réaliser avec d'autres. En termes méthodologiques, le *CECRL* contribue à l'évolution de l'approche communicative à l'approche actionnelle.

Cette approche actionnelle constitue la démarche principale de l'enseignement du FOS, car la méthodologie utilisée est «pédagogie par objectifs» qui consiste à lier l'objectif final à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation.

Notre objectif en effectuant le présent travail, est de proposer un état des lieux de la didactique du FOS, et de réfléchir sur ses contributions possibles à la didactique des langues étrangères et tâche de mettre en œuvre les étapes et les caractéristiques d'un modèle pour l'enseignement/apprentissage du FA.

On sait que dans la didactique du FLE, le FOS est héritier d'autres modalités qui ont ciblé des enseignements du français liés à des activités professionnelles. Mais l'émergence du domaine de FOS se situe dans les années 1950 pour s'affirmer dans la décennie 1970.

Du point de vue méthodologique, la centration sur l'apprenant et ses besoins surtout communicatifs ont nécessité un certain nombre de changements en ce qui concerne les contenus à enseigner, les documents, les exercices, et enfin les théories, les méthodologies et pédagogies à mettre en œuvre.

L'analyse de ces changements nous conduit à affirmer que dans les contenus à enseigner, on est passé du sémasiologique à l'onomasiologique, des documents fabriqués aux documents authentiques, des exercices fermés aux pratiques ouvertes de conceptualisation et de simulation, dans les théories, les méthodologies et pédagogies à mettre en œuvre, du mécanisme au cognitivisme, de la linguistique et psychologie à l'interdisciplinarité, de la linguistique de l'énoncé à la linguistique de l'énonciation.

Sur le plan didactique, l'enseignement/apprentissage du FOS est valorisé avec son approche fonctionnelle et actionnelle, car il répond aux exigences du nouveau public.

Dans notre travail, dans le but de présenter un panorama général de la vie professionnelle, nous avons estimé nécessaire d'opter pour un enseignement du FA. L'enseignement se fait en six étapes : demande/offre, analyse de la demande et des besoins, collecte des données, traitement des données, élaboration des activités pédagogiques, cours/ classe, évaluation.

Quant à la méthodologie utilisée, pour notre modèle, nous avons envisagé une approche communicative/fonctionnelle actionnelle et interculturelle nécessaire pour l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, nous avons estimé que l'apprentissage pourrait se réaliser en deux volets: un volet transversal, acquisition de compétences fondamentales de langage, dans ce volet il est question de l'une des composantes intervenant dans la compétence de communication: la *composante linguistique* qui nous permet de faire l'apprentissage de la langue; et un volet spécifique, celui des acquisitions liées aux domaines de travail et études. Il y est question de l'acquisition des savoir-faire langagiers cognitifs et pratiques liées aux domaines de travail et d'études. L'objectif général de ce volet est de viser la description de situations sociolinguistiques, discursives et stratégiques. Ces deux volets peuvent être développés de façon séquentielle ou parallèle, après un apprentissage fondamental de la langue ou dès le début des cours.

Dans l'enseignement/apprentissage du FA, comme dans le monde professionnel, l'accomplissement des tâches nécessite l'entrée dans des domaines différents et les situations de communication et les actes de parole réalistes sont très variés. Dans un tel contexte, il est question de sensibiliser les étudiants/apprenants à ce genre de situations et apprendre à agir selon les

critères nécessaires. Il est donc indispensable de réfléchir à de nouveaux repères didactiques aptes à situer la compétence communicative en contexte. Cela implique l'utilisation d'outils permettant de situer des acquis et des besoins langagiers en rapport avec les situations de travail. En l'occurrence, il est question des besoins langagiers qui renvoient aux notions de *situation de communication* et celles des *actes de parole*. Donc, les besoins communicatifs vont différer suivant les publics.

Dans l'accomplissement des activités langagières [écouter, parler, lire, écrire], l'identification des besoins communicatifs des apprenants a une place majeure. Avec l'approche communicative, dès lors que l'on vise non seulement l'acquisition du code linguistique d'une langue étrangère, mais aussi la capacité à se servir de celle-ci en situation, il convient, suivant les besoins, de s'entraîner à : comprendre plus efficacement des documents écrits, mieux comprendre des locuteurs de la langue cible lorsqu'ils s'expriment oralement et rédiger d'une façon que les destinataires reconnaissent comme acceptable.

Finalement, la présente thèse se propose d'établir un outillage conceptuel à l'enseignant/formateur, une sensibilisation quant aux institutions scolaires, envisage d'apporter une solution dans la détermination des problèmes éventuels et de proposer une orientation aux cursus universitaires en Turquie.

PREMIERE PARTIE

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER / CECRL

1. PRESENTATION DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES / CECRL

Dans cette partie de notre travail, nous allons essayer de procéder à une présentation d'ensemble du *Cadre européen commun de référence pour les langues, CERCL*, avant d'analyser les implications sur les différents aspects du parcours d'apprentissage des langues vivantes, particulièrement l'apprentissage du Français des Affaires dans le milieu universitaire en Turquie. Dans un premier temps, le *CECRL* sera présenté dans une perspective évolutive puis ses propositions concernant les compétences langagières seront analysées et mises en relation pour en faire ressortir les enjeux théoriques, méthodologiques et pratiques.

CECR ou *CECRL* ou «*Cadre*», trois appellations pour un même ouvrage de normalisation (au sens de fixer des normes) pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Europe. C'est un ouvrage qui inventorie des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ces différents savoirs sont répartis en trois niveaux de compétences à savoir: utilisateur élémentaire (A), utilisateur indépendant (B), utilisateur expérimenté (C). Il constitue un réel instrument d'évaluation pour chaque niveau de compétence avec les descripteurs précis qu'il offre. (cf. Annexe I - III)

Prolongement naturel des approches communicatives, le *CECRL* se situe dans une perspective actionnelle, il occupe une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour débiter, nous voudrions donner un petit historique du *CECRL*. Dans l'institution du *Cadre* trois dates fondatrices pourraient être citées comme suit : l'institution du Conseil de l'Europe a eu lieu à la suite du Traité de Londres signé par dix États fondateurs le 5 mai 1949; par la suite, la signature de la Convention culturelle européenne le 19 décembre 1954 donnant lieu au cadre de la coopération du Conseil de l'Europe dans les domaines de l'éducation, de la culture, de la jeunesse et du sport et enfin, la création du Conseil de la coopération culturelle de l'Union européenne le 1^{er} janvier 1962, afin de

« déterminer des propositions d'élaboration et de diffusion du programme culturel européen, notamment sur le plan de l'apprentissage des langues vivantes »¹

Ces trois dates représentent les premiers pas dans la conception du *Cadre*. Les travaux de ce Conseil ont fourni à l'ensemble des partenaires européens les moyens d'établir et d'exécuter des programmes adaptés aux besoins spécifiques dépendants des exigences de la société dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Quant au statut des langues vivantes, à cette époque-là, dans de nombreux pays, on les enseignait encore à l'ombre des langues mortes pour l'éducation d'une élite intellectuelle, culturelle et sociale. Par ailleurs, la communication internationale était essentiellement médiatisée par des traducteurs et interprètes professionnels.

Depuis les années soixante, on commençait à ressentir l'internationalisation de la société européenne dans tous les secteurs de la population de toutes classes et de tout âge. Au cours des quarante dernières années, ce progrès s'est poursuivi et s'est accéléré nécessitant une réorientation et une réorganisation profonde de l'organisation sociale de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues. C'est à cette époque-là que nous assistons au projet d'un cadre, qui par la suite, comme le précise J.-P. CUQ, «fait date dans l'évolution de la didactique des langues»².

¹ MANGIANTE J.- M. - PARPETTE C., **Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**, Hachette, Paris, 2004, p.37

² CUQ J.- P., - GRUCA I., **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, PUG, 2005, **op. cit.**, p.208

1.1. Petit historique du *Cadre européen commun de référence pour les langues / CECRL*

En novembre 1991, suite à un Symposium intergouvernemental qui s'est tenu à Rüschlikon (Suisse) sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification », le Conseil de l'Europe s'est chargé de l'analyse des systèmes éducatifs de divers pays dans le but de mettre en place un cadre commun de référence pour la description de l'apprentissage et l'enseignement des langues à tous les niveaux.

L'objectif général de ce projet est de fournir une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité personnelle et professionnelle. Il permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir. Il doit servir également d'instrument de référence pour la coordination des politiques linguistiques des pays de l'Union européenne.

Fournissant également une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, il permet à tous les acteurs de l'enseignement des langues de promouvoir et de faciliter la coopération. Il définit les niveaux de maîtrise³ d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Il est un facteur de changement dans la planification couvrant la diversité des systèmes éducatifs et des méthodologies.

En 2001, *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*, est publié par le Conseil de l'Europe. Un tel cadre n'est pas sans conséquence sur la dynamique de l'enseignement/apprentissage de la didactique des langues. Actuellement, les niveaux du *CECRL* s'imposent comme une référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

³ v. Conseil de l'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, CECRL**, Didier, Paris, 2001

Commun à toutes les langues enseignées et disponible en près de trente versions linguistiques, il s'impose, dans les pays européens, comme outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes, il s'agit donc d'un outil destiné à établir une base de connaissances transversales pour l'ensemble des langues de la communauté.

Quant aux principaux critères du *CECRL*⁴, nous pouvons les énumérer comme suit : «transparence» dans les informations pour qu'elles soient accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés; «cohérence» dans l'analyse proposée qui ne comporte aucune contradiction interne; «à usages multiples», on peut l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens dans l'apprentissage d'une langue; «souplesse», à être adapté à des conditions différentes; «ouverture», à être étendu et affiné; «dynamisme», à être en constante évolution. Il est en même temps «descriptif» et non prescriptif, «non dogmatique», «convivial et construit sur la pratique réelle».

En ce qui concerne la communication langagière qui nous intéresse tout particulièrement, elle est aussi explicitée dans le *Guide pour les utilisateurs* en tant que :

«phénomène complexe dont aucune partie n'est hors de propos ou sans importance pour l'ensemble des apprenants. La structure de l'interaction langagière doit être entièrement représentée et si l'on ne peut éviter un certain nombre de termes techniques on n'entrera pas pour autant dans un discours ésotérique.»⁵

Par ailleurs, comme précisé dans l'ouvrage mentionné ci-dessus, il ne vise pas à donner des orientations politiques, mais encourage plutôt la réflexion et la communication sur tous les aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues.

⁴ cf. *ibid.*, p.13

⁵ Conseil de l'Europe, **Guide pour les utilisateurs**, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p.14

En effet, cet acronyme *CECRL* traduit les intentions des auteurs:

Un cadre : c'est un document de cadrage pour aider à la mise en place d'une politique de langues vivantes cohérente et concertée au sein des états membres de l'Union européenne tout en assurant la transparence et la lisibilité des programmes d'enseignement. Le cadre ne privilégie pas une doctrine particulière de l'apprentissage, il soutient volontairement une approche actionnelle.

européen : avec le *CECRL*, le Conseil de l'Europe souhaite contribuer au plurilinguisme et au respect des langues et cultures. L'apprentissage de plusieurs langues européennes permet le développement personnel des citoyens et constitue une clef pour la mobilité à l'échelle de l'Europe.

commun : Le *Cadre* délivre des axes utilisables pour tous les contextes d'apprentissage. C'est un document conçu pour les professionnels de l'enseignement et il doit également permettre l'élaboration d'outils pour le grand public. Les descripteurs des niveaux doivent permettre d'identifier et d'évaluer les compétences en langue.

de référence : le texte envisage d'établir une base de référence autour des trois objectifs annoncés sur la page de couverture: apprendre – enseigner – évaluer. Il décrit ce que les apprenants sont censés maîtriser afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il ne s'agit pas de *référentiel d'apprentissage* qui pourrait être proposé par les programmes nationaux.

La grille pour l'auto-évaluation⁶ permet de visualiser de manière rapide les six étapes proposées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les quatre compétences fondamentales : compréhension de l'oral (CO)⁷, compréhension de l'écrit (CE), expression orale (EO) et expression écrite (EE) sont traduites sous forme de cinq activités: écouter, lire, parler en face à face, parler en continu et écrire. A chacune des compétences orales et écrites, correspondent des descripteurs ou en d'autres termes, une explication des performances attendues

⁶ Conseil de l'Europe, **CECRL**, *op. cit.*, pp. 26 - 27

⁷ v. LESCURE R., GADET E., VEY P., **DEL F A2 200 activités - Nouveau diplôme**, CLE, Paris, 2006

pour que le niveau soit atteint. Ceci permet d'éviter des termes trop techniques et d'utiliser rapidement la langue cible pour indiquer les objectifs d'apprentissage. La grille pour l'auto-évaluation présente les paliers mais ne constitue pas un outil d'évaluation ou d'auto-évaluation. Pour les professeurs, les concepteurs de programmes scolaires et d'examen, le *CECRL* propose d'autres critères d'évaluation. Ces derniers permettent de cadrer l'évaluation des compétences linguistiques selon des paramètres énoncés par niveau de compétences (de A1 à C2).

1.2. Nouveautés introduites par le *CECRL*

1.2.1. Niveaux communs de références (A1 à C2)

Dans son approche de différentes compétences, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* propose un découpage en six niveaux de maîtrise : introductif ou de découverte (A1), de survie ou intermédiaire (A2)⁸, seuil (B1), avancé ou utilisateur indépendant (B2)⁹, autonome (C1) et de maîtrise (C2), sachant que chaque niveau recouvre les niveaux qui lui sont inférieurs. Cela veut dire qu'un usager au niveau B1 (*Niveau-seuil*) est capable de tout ce qui est décrit en A2 (*intermédiaire ou survie*) et est meilleur que cela.

Le Cadre européen, grâce à ces descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'installer la reconnaissance réciproque des qualifications en langue sur une base solide et objective. Les descripteurs de différentes capacités considérées sont formulés en terme de «être capable de ...».

La conception de l'apprentissage (ou des emplois d'une langue) telle qu'elle est développée dans le *CECRL*, se situe dans une perspective actionnelle. Nous allons essayer de mettre l'accent sur cette notion qui est au centre de notre étude.

⁸ *ibid.*, p.3

⁹ v. BEACCO J.- C. – BOUQUET S. – PORQUIER R., **NIVEAU B2 POUR LE FRANÇAIS, (utilisateur/apprenant indépendant) UN REFERENTIEL**, Didier, Paris, 2004

1.2.2. Notion de «tâche»

Comme il a été précisé dans le *CECRL*, la perspective privilégiée est de type actionnel. Au niveau théorique, l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (non seulement langagières) dans des circonstances et environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. La langue est à la fois un instrument de communication et un moyen d'action. Nous estimons qu'il serait utile de mentionner la philosophie analytique de J.L.Austin, J.R.Searle¹⁰ dont le rôle n'est pas sans conséquences sur l'approche actionnelle du *Cadre*. Nous savons qu'un des fondements de cette approche du langage tient dans cette observation que, en annonçant une phrase dans une certaine situation, le locuteur accomplit un certain type d'acte social.

Il a été également précisé dans le *Guide pour les utilisateurs*¹¹, que l'orientation vers l'action était la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 1970; l'apprentissage des langues est donc conçu comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.

En ce qui concerne la tâche, il est indiqué qu'«il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s), qui y mobilise(nt) les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».¹²

La compétence à communiquer langagièrement s'inscrit également dans une perspective actionnelle. Il est aussi précisé dans le *CECRL* que «Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification»¹³

Autrement dit, les actes de parole n'ont de sens que par rapport aux actions qu'ils permettent aux apprenants/usagers de la langue de réaliser avec d'autres.

¹⁰ Martin R., **Comprendre la linguistique, Epistémologie élémentaire d'une discipline**, QUADRIGE/PUF, Paris, 2002, **op. cit.**, p.133

¹¹ cf. Conseil de l'Europe, **Guide pour les utilisateurs**, **op. cit.**, p.15

¹² Conseil de l'Europe, **CECRL**, **op. cit.**, p.15

¹³ **ibid.**, p.15

En termes méthodologiques, le *CECRL* contribue à l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'approche communicative à l'approche actionnelle, il va sans dire que les compétences de l'apprenant, les conditions et les contraintes propres à une tâche donnée (que l'on peut modifier le niveau de difficulté pour la classe), le jeu stratégique de l'apprenant et les paramètres de la tâche sont pris en considération.

Comme nous venons de voir, communication et apprentissage passent par la réalisation des tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Ces tâches exigent le recours à des stratégies (cf. Annexe VIII) de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où l'accomplissement des tâches passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, l'interaction, la médiation) de textes oraux et écrits. La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche.

C'est cette approche actionnelle ou approche par la tâche qui sera à la base de notre démarche ou modèle d'apprentissage car nous envisageons un modèle didactique développé conforme aux propositions du *CECRL*. L'apprenant y est invité à développer des attitudes constructives sur quatre niveaux : le savoir-apprendre (stratégies et compétences transversales), le savoir-faire (habileté), le savoir (connaissances) et le savoir-être (attitudes et prise de conscience).

En outre, il est précisé dans le *CECRL* que l'usage de la langue peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation).

Dans cette perspective, la compétence linguistique, une des composantes de la compétence de communication, peut être exigée en totalité (ex: du livre), en partie (cas de la notice de montage), ou pas du tout (confectionner un plat de mémoire). Il faudrait préciser que la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage suppose une mise en cohérence entre les actions que les apprenants doivent être capables de faire, dans ou hors système scolaire et à leur sortie du système scolaire et les actions que les enseignants font réaliser en classe aux apprenants en vue d'atteindre un objectif (ou macro-tâche).

1.2.3. Un découpage de la compétence en activités de communication langagière

Avant de passer à l'étude détaillée de la compétence communicative et langagière, nous voudrions donner un aperçu général du modèle de compétence langagière introduit par le *CECRL*. Ce modèle peut être présenté essentiellement comme une définition de la compétence communicative à savoir: la compétence communicative (sociolinguistique, linguistique, pragmatique) est une forme de la compétence générale qui conduit à des activités langagières (interaction, production, réception, médiation) mettant en œuvre des tâches, des textes (ou discours) et des stratégies dans quatre domaines principaux (public, professionnel, éducationnel, personnel) où se présentent des situations caractérisées par des lieux, des organismes (ou institutions) (cf. Annexe I.2. Tableau – Contexte externe d'usage) qui structurent l'interaction, des acteurs avec des rôles définis, des objets (animés et inanimés) qui constituent l'environnement, des événements qui y ont lieu et des opérations qui y sont exécutées.

La compétence communicative, quel que soit le niveau, mobilise savoir-faire et savoirs linguistiques et culturels. La construction des compétences se réalise à travers des acquisitions de savoirs. Quant au développement de la compétence à communiquer langagièrement, le *CECRL* présente une autre proposition novatrice puisque ses diverses composantes, production, réception, interaction, médiation, font l'objet d'un apprentissage dissocié.

L'expression d'*activité de communication langagière*, empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du *CECRL* est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à compétence : «aptitude à réaliser la tâche». Ou encore, le terme de compétence «recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale: compétences linguistique, communicative et socioculturelle.»¹⁴

¹⁴ CUQ J.- P., **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, CLE, Paris, 2003, p.48

Pour mieux expliciter le terme de compétence telle qu'elle apparaît dans le *Cadre*, nous prendrons la définition donnée par D.- H. Hymes dans *le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*¹⁵. Il y révèle que les membres d'une communauté ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.

Dans cette conception, on considère que l'utilisation de la langue est liée à l'action, (*perspective actionnelle* du *Cadre*) donc à des capacités de *faire*. Cette capacité à entreprendre peut dès lors être décrite en termes de compétences.

Désormais, en ce qui concerne l'apprentissage des langues, la mission de l'enseignant est de mettre les apprenants en situation d'exercer de manière équilibrée chacune des cinq activités langagières: lire, apprendre, parler, interagir, écrire. Autrement dit, la compétence communicative se construit à travers la réalisation d'activités langagières qui peuvent être:

- de réception : Compréhension Orale (CO) («écouter»),
Compréhension Ecrite (CE) («lire»),
- de production : Production Ecrite (EE) («écrire»),
Production Orale (EO) («s'exprimer oralement en continu»),
Production Orale (EOI) («prendre part à une conversation»),
(«interaction orale»).

1.2.4. Les compétences communicatives langagières

Les compétences langagières ne sont qu'une partie des compétences générales, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoirs, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir.

¹⁵ *ibid.*, p. 47

Dans l'enseignement/apprentissage du FOS ou Français des Affaires, la démarche se propose d'élucider les relations complexes entre linguistique (« le monde de la langue») et extralinguistique le (« réel »), notion de sujet et construction de référence. Il s'agit d'accomplir un projet ou une macro-tâche. La réussite de cette macro-tâche ou projet, dépend de la réalisation de micro-tâches introduisant le développement de trois composantes de la compétence de communication:

1. la composante linguistique: connaissances des formes écrites et sonores et qui se décomposent en compétences lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique, orthoépique (lien graphie/phonie) être capable de lire un mot grâce à sa construction.

2. la composante sociolinguistique: connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Elles comprennent les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différents registres de langue, les références à des spécificités culturelles.

3. la composante pragmatique: connaissance que l'utilisateur a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés et utilisés pour la réalisation des fonctions communicatives

Il est en effet question de la connaissance des codes: par exemple, comment organise-t-on une lettre, un rapport, un article de journal et quel lexique lui est particulier. S'il s'agit d'une lettre, on travaille sur la forme (place de la date, du nom de l'expéditeur, de la signature, de la formule de politesse), ainsi que sur les fonctions communicatives.

Pour récapituler, nous pouvons affirmer que communiquer, c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). Les stratégies d'apprentissage de l'approche communicative/ notionnelle- fonctionnelle proposées dans notre démarche pour l'apprentissage du FOS envisagent d'encourager l'apprenant à gérer au maximum son propre apprentissage et de favoriser une interaction continue avec le matériel, les autres apprenants et l'enseignant, aussi bien dans la classe qu'en-dehors de celle-ci.

Nous estimons nécessaire de mettre l'accent sur l'objet de la didactique du français langue étrangère. Un point de vue à ce propos est donné par Cuq et Gruca, ils affirment que:

«la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) a pour objet, l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en son milieu non naturel»¹⁶

D'après ce point de vue, la langue est l'objet du contrat liant pour un temps et en un lieu donné, une partie guidante et une partie guidée en vue de transfert de compétences idiomatique-culturelles. Cet objet de la didactique est le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de la partie guidante (institutions, enseignant) et de la partie guidée (apprenant). L'enseignant organise le processus d'apprentissage, l'apprenant en est l'acteur dans une coopération dynamique. L'enseignant procure aussi les outils de travail aux élèves et les invite à différents types de travail.

En ce qui concerne les connaissances diachroniques et synchroniques pouvant être définies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage sont organisées par l'étude des *modalités d'enseignement*¹⁷; et celles pouvant être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques sous guidage (*l'apprentissage*) par l'étude des *modalités d'appropriation*.

Donc nous pouvons évoquer que, enseigner une langue repose sur la recherche d'un équilibre entre travail sur la langue (phonétique/ lexique/ syntaxe) et emploi de la langue dans des interactions porteuses de sens et présente la langue comme système¹⁸ (compétence linguistique, limitée à la phrase), puis comme discours (compétence pragmatique relative à l'au-delà de la phrase), pris dans un contexte socioculturel (compétence pragmatique).

¹⁶ CUQ J.- P., - GRUCA I., **op.cit.**, p.52

¹⁷ **ibid.**, p. 52

¹⁸ v. SAUSSURE F.de, **Cours de linguistique générale**, Edition critique par De MAURO T., Payothèque, Paris, 1976.

Par ailleurs, ces activités langagières se réalisent à l'intérieur des domaines très divers; mais en relation avec l'apprentissage des langues, le *CECRL* en privilégie quatre secteurs majeurs¹⁹ : le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel.

1.3. LE *CECRL* DANS L'EVOLUTION DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Dans notre cas précis, pour l'enseignement/apprentissage du Français des Affaires, nous nous proposons de développer un modèle conforme aux instances du *CECRL* se basant sur les idées de David Kolb²⁰ qui propose un modèle d'apprentissage dit *expérientiel*. Selon Kolb, l'homme apprend surtout par des expériences concrètes. Il décrit le processus d'apprentissage comme un processus cyclique parcourant plusieurs phases qui peuvent se répéter dans une spirale infinie. L'étude que nous allons mener nous orientera dans la confirmation de notre approche et détermination du niveau. En l'occurrence, il ne serait pas sans raison de mettre au point le lien existant entre le *CECRL* et le *Niveau- seuil*, puisque comme l'indique, J.- P. Cuq, «Les travaux qui ont servi de base aux programmes de l'approche communicative, outre les apports de différents domaines ou disciplines (...) sont ceux qui ont été réunis sous le titre d'*Un niveau- seuil*.»²¹

1.3.1. *Le Cadre européen* et le Niveau-seuil

En France, l'approche communicative s'est développée à partir des années 1970 en réaction contre les méthodes traditionnelle et directe et la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. La méthodologie est basée sur le principe de la compétence de la communication. Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle.

¹⁹ cf. Conseil de l'Europe, **CECRL**, *op. cit.*, p.18 / [v. Annexe I.2.Tableau – **Contexte externe d'usage**, **CECRL**, p.43]

²⁰ v. Kolb D.A., **Individual Learning Styles and the learning process**, M.I.T. Sloan School, 1971

²¹ CUQ J.- P., - GRUCA I., *op. cit.*, p.200

La différence se situe au niveau de la compétence : pour les structuralistes, l'important est la compétence linguistique, tandis que pour les fonctionnalistes, il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

C'est dans le cadre du projet des «Langues vivantes» du Conseil de l'Europe et principalement sur des systèmes d'unités capitalisables que la description d'*Un Niveau- seuil* de compétence a vu le jour. Commandité par le Conseil de l'Europe dans les années 1975 pour l'anglais, le français, l'espagnol et l'allemand, le *Niveau seuil* représente l'analyse des besoins langagiers d'un apprenant lorsqu'il se sert d'une langue étrangère pour communiquer dans la vie quotidienne, ce qu'il doit être capable de *faire* pour communiquer.

Ses objectifs comme ceux du *CECRL*, étaient orientés vers le développement de la compétence de communication dans le but de faciliter les relations entre les populations de la Communauté Economique Européenne, mais comme l'Europe s'est élargie depuis les années 1975, de 9 pays, elle est passée aujourd'hui à 25 pays, elle est devenue l'Union Européenne et ses citoyens sont appelés à communiquer, mais également à apprendre à travailler ensemble.

Sous l'effet de la mondialisation, la circulation des personnes et des biens s'accélère et dépasse le niveau européen. Dans un contexte mondial élargissant les horizons dans lesquels les apprenants européens ont désormais à utiliser leurs compétences en langues et cultures, cet aspect est défini dans la Recommandation R 98 à savoir:

«outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie.»²²

Ce parcours d'apprentissage ne se limite pas au parcours scolaire et universitaire mais s'inscrit dans un parcours tout au long de la vie.

²² Conseil de l'Europe, **CECRL**, p.10

1.3.2. Compétences plurilingue et pluriculturelle

La compétence plurilingue et pluriculturelle est un des aspects majeurs des propositions avancées par le *CECRL*. Il défend le plurilinguisme qu'il oppose au multilinguisme dans la mesure où le *plurilinguisme* n'est pas une juxtaposition des langues en un même individu sans aucune porosité des apprentissages, mais vise le développement d'une compétence communicative élargie dans laquelle «les langues sont en corrélation et interagissent»²³

La notion de compétence plurilingue fait partie intégrante dans le *CECRL* des compétences que l'apprenant/utilisateur est censé développer. On l'explicite:

«la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là, superposition ou juxtaposition de compétences distinctes mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser»²⁴.

L'une des propositions du *CECRL* sur la mise en œuvre d'une approche plurilingue et pluriculturelle c'est qu'elle correspond à une nouvelle piste pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle suppose que l'on fasse distinction entre la langue-culture de scolarisation et la langue-culture maternelle des apprenants et que l'on reconnaisse et tienne compte dans l'apprentissage, du fait que «la langue dominante est loin, même en Europe, d'être toujours la langue maternelle des enfants scolarisés»²⁵.

Le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle va de pair dans le *CECRL*, avec la définition d'un objectif réaliste pour la connaissance de la langue : l'idéal du locuteur natif est abandonné et toute connaissance d'une langue est partielle, elle n'est jamais aussi développée chez un usager réel ordinaire que chez l'utopique locuteur idéal. En même temps, la construction de cette compétence complexe se fonde sur l'articulation langue-culture. Elle s'appuie sur une conception de la culture qui passe sur les savoirs expérientiels, acquis en classe et hors de la

²³ *ibid.*, p.11

²⁴ *ibid.*, Chap. 8, p.129

²⁵ *ibid.*, p.131

classe au cours des contacts, des collaborations et d'expériences avec des individus appartenant à d'autres cultures. En ce sens, elle fait ressortir la dimension interculturelle de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

L'approche interculturelle occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage du Français des Affaires. On pourrait utilement citer les réflexions de G. Zarate à ce propos. Elle évoque qu' :

«une méthodologie construite autour de la relation langue/civilisation retient le principe d'un lien univoque et indissociable entre la langue et la culture enseignées et sur celui d'une cohérence intraculturelle.»²⁶

Une observation d'ensemble nous permet de constater que les différentes composantes de l'apprentissage et les trajectoires possibles sont reliées entre elles :

«En règle générale, l'enseignement scolaire des langues tend largement à valoriser les objectifs en rapport avec les **compétences générales** de l'individu (...) tandis que les cours pour adultes (à l'université ou en formation continue) formulent les objectifs en termes d'**activités langagières** spécifiques ou de capacité fonctionnelle dans un domaine donné.»²⁷

Nous voyons que dans le premier cas, l'accent est mis sur le développement des compétences, et dans le second sur une préparation des activités, l'objectif de l'enseignement étant d'être opérationnel dans un contexte particulier. A titre d'exemple nous pouvons mentionner l'apprentissage du Français des Affaires à l'université.

Par ailleurs, nous savons que l'apprentissage d'une langue de spécialité introduit une distinction entre les dimensions linguistique et extralinguistique. On devrait les dissocier pour mieux comprendre la relation qu'elles entretiennent et entrer ainsi dans le monde de la langue. La Théorie des Opérations Enonciatives d'Antoine Culioli²⁸ nous aiderait dans ce cas précis. Il la définit comme une linguistique dont l'objet est l'étude de l'activité de langage à travers de la diversité des langues, des textes et des situations : toute proposition (monde de la langue),

²⁶ ZARATE G., **Représentation de l'étranger et didactique des langues**, Didier, Paris, 2004, p. 27

²⁷ Conseil de l'Europe, **CECRL, Chap. 8**, p.129

²⁸ cf. Wikipédia http://fr.wikipedia.org/wiki/Antoine_Culioli, 24 février 2008

même complexe en surface, est une mise en relation d'éléments qui renvoient à des notions primitives (monde de la réalité).

D'autre part, il importe de moduler les programmes d'enseignement des langues, en abandonnant premièrement l'idée selon laquelle il n'existerait qu'une seule façon d'enseigner les langues. La diversification des modes d'enseignements découle du constat selon lequel les techniques d'enseignement ne devraient pas être les mêmes selon que la connaissance d'une langue a pour visée de lire la presse internationale ou de la discussion d'un ingénieur avec son homologue lors d'un colloque international. Il en découle donc la nécessité d'un enseignement/apprentissage d'une langue sur objectif(s) spécifique(s).

En outre, cette diversification s'accompagne d'une diversification des formes d'évaluation des savoirs linguistiques: il ne s'agit plus de l'idée selon laquelle la connaissance d'une langue est une connaissance globale (*bien/un peu/mal parler une langue*). À ce sujet, le *CECRL* propose une typologie des compétences ou des éléments de compétence en langue étrangère.

La finalité de l'élaboration d'une politique linguistique éducative européenne exige le développement de la compétence linguistique des locuteurs européens, et de leur faire prendre conscience de leur capacité à développer cette compétence. Les documents de travail utilisés dans le cadre du *CECRL* insistent tous sur le fait que l'objectif de cette politique partagée n'est pas tant la maîtrise de telle ou telle langue que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui conduisent au respect de la diversité, et amène à une caractérisation des citoyens européens. Ainsi, en ce qui concerne la citoyenneté démocratique européenne, nous trouvons une réponse dans *le Guide pour les utilisateurs*. Les auteurs du *Guide* affirment que:

«les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe».²⁹

²⁹ Conseil de l'Europe, **Guide pour les utilisateurs**, p.8

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, le développement de l'approche communicative des langues et des systèmes d'évaluation pertinents et transparents soutiennent l'extension du plurilinguisme par l'apprentissage de plusieurs langues particulièrement européennes.

Par ailleurs, une distinction doit ainsi être établie entre la *formation plurilingue* – valoriser et développer les répertoires linguistiques des locuteurs – et l'*éducation au plurilinguisme* – valoriser et développer la tolérance linguistique au travers d'un enseignement, non plus nécessairement des langues, mais destinée à éduquer les individus à la diversité linguistique et à la citoyenneté européenne. L'*éducation plurilingue* correspond à l'association de ces deux modes éducatifs.

L'objectif des institutions européennes réside ainsi dans la volonté de généraliser en Europe une *éducation plurilingue*, qui dépasse, tout en l'intégrant, l'enseignement traditionnel des langues.

1.4. Evaluation

Le titre complet du *Cadre européen commun de référence pour les langues* mentionne également : *apprendre, enseigner, évaluer*. Jusqu'ici on a mis l'accent sur l'historique et les grands traits du CECRL, sur la nature de l'utilisation de la langue et sur celle de l'utilisateur ainsi que ses implications sur l'enseignement et l'apprentissage. Nous voudrions aborder la notion d'évaluation conçue dans le sens de «la mise en œuvre de la compétence de la langue». L'évaluation est avant tout un acte formatif qui se situe dans le continuum de l'apprentissage. Elle occupe une place centrale dans le *Cadre* au point d'orienter et de contribuer à l'évolution des objectifs, des contenus et des approches d'enseignement/apprentissage des langues.

Dans le traitement de l'évaluation³⁰ trois concepts sont considérés comme fondamentaux : la *validité* qui reflète le fait qu'un test mesure bien ce qu'il a pour

³⁰ Conseil de l'Europe, **CECRL, Chap. 9**, p.136

objectif de mesurer, la *fiabilité* se rapporte à l'uniformité d'une méthode d'évaluation (cohérence et stabilité des résultats dans le temps) et la *faisabilité* ou *praticabilité* est une étape qui concerne les examinateurs : ne disposant qu'un temps limité, ne voyant qu'un échantillon limité de performance, les examinateurs sont censés utiliser un nombre restreint de catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères.

D'autre part, nous savons que le *CECRL* vise à fournir les éléments de référence, il ne se révèle pas en tant qu'outil pratique d'évaluation. En outre, l'évaluation n'est pas une opération isolée: évaluation, objectifs et programmes interagissent. Dans les pays de l'Union européenne, ces dernières années, dans les programmes des institutions scolaires, on retrouve le même découpage en activités langagières: écoute, lecture, interaction, expression en continu, écriture que dans l'échelle de niveaux de compétences.

L'évaluation dissociée de différentes catégories d'activités langagières a également une incidence directe sur les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues. Elle va de pair avec un développement dissocié des différentes compétences, des stratégies correspondantes et la reconnaissance des niveaux différents pour chacune de ces catégories, un apprenant/étudiant pourra avoir des niveaux différents : A2 pour l'écoute et B2³¹ pour la lecture.

Quant à l'approche de l'évaluation, il s'agit d'une approche positive des niveaux de compétence qui suppose que l'évaluateur mesure «la capacité de l'apprenant à faire: peut comprendre/ utiliser/ se présenter/ communiquer».

Par ailleurs, dans le *CECRL* on a mentionné treize types d'évaluation³²: évaluation du savoir/évaluation de la capacité; évaluation normative/évaluation critériée; maîtrise/continuum ou suivi; évaluation continue/évaluation ponctuelle; évaluation formative/évaluation sommative; évaluation directe/ évaluation indirecte; évaluation de la performance/évaluation des connaissances; évaluation objective/

³¹ V. DUPOUX B., HAVARD A.-M., MARTIAL M., WEEGER M., **Réussir le Delf, Niveau B2 du Cadre européen commun de référence**, Didier, Paris, 2006

³² Conseil de l'Europe, **CECRL, Chap. 9**, p.139

évaluation subjective; évaluation sur une échelle/évaluation sur une liste de contrôle; jugement fondé sur l'impression/jugement guidé; évaluation holistique ou globale/évaluation analytique; évaluation par série/évaluation par catégorie; évaluation mutuelle/auto-évaluation.

Dans notre travail nous prendrons trois les plus utilisées parmi les treize citées ci-dessus, à savoir: les évaluations continue/ponctuelle, sommative et formative. Les évaluations formative et continue/ponctuelle sont celles destinées à faire le point en cours d'apprentissage. Cuq et Gruca font le point:

« Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une demande pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances (...) Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.»³³

En second lieu, ils évoquent les évaluations sommatives qui ont lieu à la fin de la période d'apprentissage/formation.

Une évaluation sommative permet de faire le point sur les acquisitions des apprenants et permet de faire le bilan d'une formation ou d'un apprentissage et les résultats obtenus, traduits en note et certifient l'état de la formation en question.«Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau.»³⁴

Parmi les acteurs de l'évaluation, les propositions du *Cadre* associent plusieurs acteurs : les enseignants ou les évaluateurs pour l'hétéro-évaluation et l'apprenant pour l'auto-évaluation, notamment dans le cadre du *Portfolio européen des langues*³⁵ en mettant à la disposition des premiers une échelle globale de niveaux de compétences et des seconds une grille pour l'auto-évaluation se référant aux mêmes niveaux.

³³ CUQ J.- P., - GRUCA I., **op.cit.**, p.210

³⁴ **ibid.**, p.210

³⁵ v. Conseil de l'Europe, **Portfolio européen des langues**, Didier, Paris, 2001

Toute cette étude que nous avons essayée de réaliser nous permet de conclure que *le Cadre européen commun de référence pour les langues* concerne tous les aspects de l'enseignement/apprentissage des langues, ses objectifs, ses contenus et ses démarches. Cet instrument permet aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence. Il sert de modèle opérationnel pour l'élaboration de nouveaux programmes et méthodes pour l'enseignement/apprentissage des langues.

En terme théorique, ses propositions se reposent sur une conception actionnelle du langage qui va de pair avec une prise en compte de la composante pragmatique et se situent dans une perspective constructiviste notamment en matière de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. En terme méthodologique, ses propositions se placent dans le prolongement de l'approche communicative et débouchent sur une approche actionnelle.

Nous pouvons clore cette partie consacrée au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, en affirmant qu'il est devenu une base incontournable pour la conception des programmes d'apprentissage et des examens en Europe.

DEUXIEME PARTIE

LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES

FOS

2. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES/ FOS

Dans l'actuelle mondialisation¹, au sens de «l'extension d'une activité, d'une technique, d'un problème ou d'une langue à l'échelle de la planète, la multiplication et l'intensification des interdépendances au niveau mondial», la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères n'est plus un fait constatable chez un individu, mais une obligation professionnelle liée à la pratique de divers métiers. Cette mondialisation pousse à la formation d'un espace commun, à la fois linguistique, culturel et économique. Donc, dans une telle conjoncture, l'apprentissage du Français sur Objectif(s) Spécifique(s) ou du Français des Affaires s'avère très important.

Par ailleurs, dans un environnement en constante évolution, la pratique pédagogique se doit de s'adapter à un monde où l'exigence des savoirs se double de plus en plus d'exigences de savoir-faire à différents niveaux. L'enseignant ne peut ignorer les considérables développements technologiques et les utilisations qu'il peut en faire dans le cadre de l'apprentissage. Enfin, il est clair que dans une société où la nature des savoirs évolue de plus en plus rapidement, l'objectif de l'acte d'enseignement/apprentissage ne saurait plus être un simple transfert de savoirs ni même de savoir-faire méthodologiques, mais doit inévitablement viser à transférer des savoir-faire procéduraux et notamment permettre aux apprenants/étudiants de devenir autonomes dans leurs apprentissages. C'est sur la base d'une telle réflexion que nous avons essayé d'entreprendre un modèle d'enseignement/apprentissage du Français des Affaires dans le cursus universitaire en Turquie.

¹ cf. Revue **Mots**, mars 2003, numéro consacré au thème «mondialisation», p.4

Dans un premier temps, nous allons essayer de pointer les principales caractéristiques du Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS) avec un petit historique, avant de passer au statut du français dans les universités turques et de déterminer les caractéristiques d'un enseignement/apprentissage du FOS, du FA, pour ensuite pouvoir faire l'analyse critique de deux ouvrages à savoir: *Le français de la communication professionnelle*² et *Faire des affaires en français*³, afin de dégager dans quelle mesure les instances du CECRL étaient présentes dans ces deux ouvrages en question.

2.1. PRESENTATION DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES – FOS

Partant de l'idée que l'apprentissage du français pouvait se faire dans une visée professionnalisante, de nouveaux publics d'apprenants se sont présentés, et c'est de la demande de ces publics adultes qu'est né le FOS. A cette demande se substitua alors une offre plus ciblée : un français qui se voulait fonctionnel pour des publics motivés.

En effet, le FOS n'est pas nécessairement nouveau dans la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) : il est héritier d'autres modalités qui ont essayé d'offrir un enseignement ciblé, telles que le «Français de spécialité» (FSP), «Le français scientifique et technique» (FST), «Le français instrumental», «Le français fonctionnel» (FF), etc.

Dans l'enseignement du FA, comme il s'agit d'un enseignement fonctionnel du français, il faudrait mieux expliciter la lexie «français fonctionnel»⁴. Cette lexie a désigné en premier lieu le français scientifique et technique (1960), puis le français de spécialité. Dans les années 1970, (*Niveau-seuil*, Conseil de l'Europe), il désigne à la fois une langue (de spécialité), une pédagogie sur objectifs (enseignement fonctionnel du français).

² v. DANILO M. – PENFORNIS J.- L. – LINCOLN N., **Le français de la communication professionnelle**, CLE International, Paris, 1993

³ v. CORADO L., SANCHEZ – MACAGNO M.-O., **Faire des affaires en français**, Hachette, Paris, 1997

⁴ CUQ J.- P., **op. cit.**, p.102

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FOS, la fonction dont il est implicitement question est celle de communication et dans ce domaine prime le souci de traiter des situations de la vie professionnelle en priorité et il est commun de dresser des inventaires de fonctions de communication associées à ces situations cibles.

L'enseignement d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques qui s'inscrit dans une démarche fonctionnelle⁵ d'enseignement et d'apprentissage constitue aujourd'hui un domaine distinct mais non autonome, méthodologiquement parlant, dans le domaine de la didactique des langues. Ce domaine se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs et pratiques. Les points importants de ces approches sont les notions de *besoins, publics, situations, langue spécialisée*. Le FOS exige donc la prise en compte de ces paramètres dans la définition des contenus traités et dans l'élaboration du programme d'enseignement.

A la suite de cette partie introductive, nous voudrions donner l'aperçu général du public qui se place au cœur de la problématique de FOS.

Dans les années soixante-dix, on assiste à «l'émergence d'un public nouveau, (...) ces demandeurs inhabituels, (...) les adultes en général et les migrants en particulier.»⁶ dans la didactique du FLE. C'est à la suite d'un tel public que l'approche fonctionnelle/communicative fait son entrée dans le monde de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, il a été précisé dans le Chapitre II du *Niveau-seuil*, « Publics et domaines », qu'on pouvait distinguer « cinq catégories d'apprenants: les touristes et voyageurs, les travailleurs migrants et leur famille, les spécialistes et les professionnels. »⁷

⁵ **ibid.**, p.102

⁶ GALISSON R., **d'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme**, CLE, 1980, p.8

⁷ CUQ J.-P., - GRUCA I., **op. cit.**, p.201

Dans notre travail, ceux qui nous intéressent particulièrement parmi ces catégories d'apprenants sont les étudiants, futurs professionnels, ne quittant pas leur pays d'origine et ayant besoin d'une langue étrangère. Ce public n'apprend pas pour apprendre; désormais, c'est la *valeur utilitaire* des langues étrangères qui est accentuée. La langue est considérée comme outil de communication et l'on commence alors à viser une compétence à communiquer ou compétence de communication. Il est donc question de lier *le dire* au *faire*, on doit toujours prendre en considération le monde de la langue et le monde de la réalité. La réalité est structurée par la langue et la distinction entre langue-réalité est artificielle.

Cette compétence de communication est considérée comme un ensemble de capacités et de savoir-faire qui permettent d'agir et d'interagir avec des interlocuteurs d'une culture donnée. Ainsi, elle dépasse la seule compétence linguistique ou grammaticale visée jusqu'alors par l'approche structuraliste : le formé ou l'apprenant doit désormais être aussi en mesure de reconnaître et d'appliquer les usages socioculturels de la langue de façon appropriée et efficace. L'entrée dans la langue se fait par le discours et non plus par les outils (grammaire, lexique, orthographe). Pour autant, la métalangue est indispensable pour passer à la langue écrite. Pour écrire il faut analyser la langue. Il n'y a donc pas d'enseignement de la langue sans métalangage.

Sur le plan didactique, les principes de l'enseignement fonctionnel sont toujours à l'œuvre, dans l'enseignement/apprentissage du FOS, les objectifs sont valorisés davantage. En l'occurrence, il faudrait mettre l'accent sur l'approche fonctionnelle* qui privilégie le public; les situations de communication: les actes de parole, les notions; les opérations discursives et la détermination des besoins de l'apprentissage et les contenus en fonction de la situation d'enseignement.

La position de l'apprenant est privilégiée. Celui-ci devient, avec ses besoins, la source principale dans la détermination des objectifs d'apprentissage. Viser une compétence de communication dans un domaine de spécialité, c'est d'abord poser

*Par l'approche fonctionnelle, nous entendons l'identification du public; classification des situations de communication: les actes de parole, les notions; réalisation de l'inventaire des opérations discursives et la détermination des besoins de l'apprentissage et les contenus en fonction de la situation d'enseignement.

et se poser un certain nombre de questions sur l'apprenant lui-même, sur ses besoins et sur les conditions de son apprentissage.

Par ailleurs, nous reconnaissons que le FLE s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit «général». Par contre, le FOS caractérisé par son public, est en même temps marqué par certaines caractéristiques qui le distinguent du FLE. Le public du FOS est souvent des professionnels ou des universitaires qui veulent suivre des cours à visée professionnelle ou universitaire. Donc, ce public veut apprendre non *LE* français mais *DU* français.

2.1.1. Historique et problématique du FOS

Ce sont ces publics qui constituent la particularité principale de cette branche du FLE et ils se distinguent des autres apprenants du FLE par les points suivants : leur diversité, leurs besoins spécifiques, leur motivation et leur temps limité. Comme son nom l'indique, le FOS dépend des objectifs et des besoins. Car comme l'affirment Cuq et Gruca,

«son objet est de faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, des savoir-faire et comportement limités mais suffisant, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle.»⁸

Ils continuent en évoquant que nulle part peut-être le lien aussi direct entre la conceptualisation et l'action de l'apprentissage/formation.

L'identification des besoins doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions et en programmes. Dans notre cas précis, pour l'apprentissage du Français des Affaires, il est donc question d'identification des besoins, la formulation des objectifs d'apprentissage et la définition des contenus d'apprentissage.

La problématique du FOS dépasse la simple application des principes nouveaux à des situations d'apprentissage particulières à des publics appelés spécifiques ou professionnels, elle réside dans le fait qu'elle s'est révélée en tant qu'un des éléments moteurs du renouveau méthodologique.

⁸ CUQ J.- P., - GRUCA I., **op. cit.**, p.365

Il en ressort donc la nécessité de déterminer la modalité de l'enseignement/apprentissage à ce public adolescent captif. Mais devant la multiplicité des dénominations concernant le domaine, on ne pourrait faire une sélection : *Français de spécialité*, *Français instrumental*, *Français fondamental*, *Français fonctionnel* ou l'enseignement du français général ou du français fonctionnel. Dans les lignes qui suivent nous allons essayer de mettre l'accent sur ces termes afin de pouvoir faire une sélection adéquate.

Avant d'étudier les relations du FOS et du *Français de Spécialité*, il conviendrait d'introduire la notion de langue de spécialité. Le terme «langue(s) de spécialité(s)» constitue une notion purement linguistique, utilisée depuis les années 1960 pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication orales ou écrites qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science, d'un savoir-faire lié à une profession déterminée, etc.

Les spécialistes prétendent que les langues de spécialité(s) se caractérisent par une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé. Il s'agit d'un sous-système moins complet de la langue générale privilégiant certaines tournures ou constructions, certains modèles, à titre d'exemple, on pourrait mentionner la nominalisation dans la presse; les procédés de distanciation (passivation, locutions impersonnelles) dans le discours scientifique, juridique, etc.

Quant au terme *Français de Spécialité*, il a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une *spécialité* (le Français médical, le Français juridique, le Français de l'agronomie, etc.) ou sur une *branche d'activité professionnelle* (le tourisme, l'hôtellerie, la banque, les affaires). Or comme l'observent les méthodologues, «Le terme *Français sur Objectif Spécifique*, en revanche, a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.»⁹

⁹ MANGIANTE J.-M. - PARPETTE C., **op. cit.**, p. 16

Selon Binon et Verlinde¹⁰ en ce qui concerne langue générale et langue de spécialité, il n'existe pas de véritable disjonction, on pourrait comparer ce rapport à celui qui existe entre langue et parole¹¹ (*langue* et *parole* conçues dans la conception de la dichotomie saussurienne), lexique et vocabulaire. Le système linguistique, le code, est le même, mais chaque locuteur procède à un découpage différent d'après la situation de communication dans laquelle il se situe, alors les opérations et les intentions de communication à réaliser sont prises en compte.

Eu égard au Français sur Objectifs Spécifiques, le FOS, la demande dans ce domaine s'est accélérée avec le développement de la mobilité des étudiants européens dans le cadre de programmes d'études intégrées. Prenons le cas des étudiants non francophones désirant de continuer leurs études dans des universités françaises après leur licence (par exemple, les étudiants turques).

Les cours de perfectionnement linguistiques offerts ne peuvent pas, la plupart du temps, pour des raisons matérielles, satisfaire aux besoins de ces étudiants. Il n'est souvent pas possible de proposer un cours de français dans chaque département et donc de ne regrouper que des étudiants suivant la même spécialité. Il n'est donc pas envisageable de ne travailler que sur des discours relatifs à la spécialité de chacun. Cependant, bien que n'ayant pas la même spécialité, ces étudiants ont en commun les mêmes besoins en termes de compétences académiques.

Le cours de FOS devrait donc viser le développement de leurs compétences en compréhension orale de discours longs avec prise de notes éventuelles, en lecture, en expression orale pour des exposés. Mais ces compétences doivent s'appuyer sur des documents dont le contenu doit être accessible par tous, donc hors du champ de leur spécialité respective.

¹⁰ cf. J. BINON J.- VERLINDE S., **LANGUE(S) DE SPECIALITE(S): MYTHE OU REALITE?** Lexicographie et "langue(s) de spécialité(s)" I.L.T., K.U.Leuven (2003 :19), <http://wwwling.arts.kuleuven.be/franling/jbinon/index.htm>, 20 mai 2007

¹¹ cf. SAUSSURE F. de, **op. cit.**, p. 30

Une approche de la culture universitaire française, qui ne relève pas non plus d'une spécialité particulière, peut compléter ces savoir-faire.

«Il semble évident qu'en l'occurrence le terme *Français de Spécialité* est inadapté alors que celui de *Français sur Objectif Spécifique* représente mieux ce travail sur des compétences transversales à différentes disciplines.»¹²

Sur le plan institutionnel et didactique, la distinction entre *Français de Spécialité* (FS) et *Français sur Objectif Spécifique* (FOS) recouvre deux approches: celle qui relève de l'*offre* et celle qui relève de la *demande*. Cela dit, nous savons qu'il n'y a pas de frontière rigide entre le Français de Spécialité et le FOS. On ne pourrait supposer une unicité linguistique là où existe une multiplicité de discours. Par exemple, une discussion entre deux médecins sur le cas d'un patient a peu de points communs, sur le plan discursif et linguistique, avec un article d'une revue médicale.

A cet égard, Mangiante et Parpette ont attiré notre attention en affirmant: qu'

«une discipline n'existe pas à travers *une* langue, qui serait homogène, mais à travers *des discours* extrêmement divers: écrits ou oraux, spontanés ou distanciés, sous forme d'exposé ou d'échange dialogué, d'article spécialisé, de la fiche technique, etc.»¹³

Sur le plan didactique, on pourrait parler d'un enseignement «spécialisé» du français dans le sens où l'enseignement du français scientifique s'effectue par des méthodologies structuralistes centrées sur les contenus plutôt que l'enseignement fonctionnel, prenant en compte des facteurs situationnels et communicatifs.

Dans ce domaine, d'autres dénominations mentionnées, ont trouvé jour comme, «Le français militaire», «Langues de spécialité(s)»: (LSP) / langue spécialisée», «Français de spécialité» (FSP), «Le français instrumental», «Le français fonctionnel»: (FF). Ces dénominations¹⁴ du domaine ont changé selon les époques: le «Français fonctionnel», n'est quasiment plus en usage et l'appellation «Français sur objectifs spécifiques» - abrégé FOS, signe de réussite- représente l'usage actuel.

¹² MANGIANTE J.- M. – PARPETTE C., *op. cit.*, p.16

¹³ *ibid.*, p.18

¹⁴ cf. CUQ J.- P., - GRUCA I., *op. cit.*, p. 264

Mais «Français de spécialité»¹⁵ n'a pas pour autant disparu et l'on a vu apparaître d'autres termes comme «Français des professions», «Français à visée professionnelle», «Français des communications spécialisées». Les publics sont qualifiés de «professionnels», «spécifiques», «spécialisés» ou de façon très floue de «nouveaux». Le type de langue concerné est spécialisé diversement: «langue professionnelle», «de spécialité», «des affaires», «du droit», etc. Quant aux langues professionnelles, (par exemple, le Français à visée professionnelle), elles ne forment pas une catégorie nouvelle dans l'enseignement du FLE. Elles demandent donc moins la recherche et peu de travaux leur sont consacrés.

La situation a évolué, notamment dans les décennies 1990 quand le ministère des Affaires étrangères a attribué un intérêt accru au français professionnel, secteur important dans les échanges marchands (Français des affaires, du commerce, du tourisme...), dans les communications internationales (formation de futurs fonctionnaires européens en Europe centrale et orientale, formation de traducteurs et d'interprètes dans le cadre de l'intégration européenne).

Comme nous venons d'évoquer, inscrit dans la terminologie didactique fin des années 1980, le FOS n'est ni une notion véritablement nouvelle ni une expression totalement inédite. Par ailleurs, il a été précisé dans *Le Français dans le monde* que

«Ce qui est nouveau, c'est la promotion de l'expression, qui se lexicalise, comme appellation générique du domaine. "Français sur objectifs spécifiques" parfois mis au singulier, est calqué sur l'expression anglo-saxonne, lancée par Hutchinson T., Waters A, *Languages for specific purposes*, largement utilisé dans le domaine anglophone.»¹⁶

En lançant l'expression «enseignement fonctionnel du français», les méthodologues ont privilégié les spécificités des publics et leurs besoins, une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue. Cette volonté d'affirmer la présence du français a mené à favoriser le français fonctionnel au niveau mondial.

¹⁵ cf. **Le français dans le monde, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers**, CLE, janvier 2004, p.9

¹⁶ **ibid.**, op.cit., p.20

Dans les années qui ont précédé, surtout la première moitié des années 1970 correspond à un moment de profondes évolutions didactiques – la thématique du renouveau méthodologique¹⁷ est récurrente - accompagnées d'un foisonnement notionnel avec l'apparition des termes néologiques comme «fonctionnel», «besoin(s) langagier(s)», «apprenant», «approche communicative».

Grâce ce renouveau, les termes existants mais jusqu'alors négligés comme «objectifs», «évaluation», le plus exemplaire étant le public, et appelé à un brillant avenir dans les années qui vont suivre, font leur entrée dans la terminologie des mots usuels. C'est Louis Porcher qui a lancé le terme du français fonctionnel pour la première fois dans son fameux article «*Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*». Dans cet article, il opte pour un enseignement fonctionnel du français en proposant une définition:

« Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but. (...) en ce sens, il dépasse largement «le français scientifique et technique» ou «les langues de spécialité», même si ceux-ci en construisent un aspect essentiel. (...) Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation.»¹⁸

Dans ce contexte, des modèles du français fonctionnel ont été élaborés en vue de mieux connaître sa méthodologie. Par exemple, le modèle proposé par D. Lehmann¹⁹ met l'accent sur les outils pédagogiques adéquats à l'atteinte des objectifs. Donc, les trois aspects à prendre en compte sont : les besoins des apprenants, les situations de communication prévues et l'analyse des actes de parole.

Pour récapituler, nous pouvons affirmer que la problématique principale du FOS dépasse largement la simple application systématique de principes nouveaux à des situations d'apprentissage particulières et l'élaboration de programmes destinés à des publics professionnels. Elle se révèle comme un des éléments moteurs du renouveau méthodologique: «dans la mesure où la définition des savoirs et des savoirs-faire dépend étroitement des objectifs d'enseignement, le FOS ne pouvait qu'être intimement lié aux approches communicatives.»¹⁹.

¹⁷ cf. **ibid.**, p.20

¹⁸ LEHMANN D., **Objectifs spécifiques en langue étrangère**, Hachette, Paris, 1993, p.99

¹⁹ CUQ J.- P., - GRUCA I., **op. cit.**, p.366

Soulignons également que le FOS couvre tous les domaines mais les spécialités les plus demandées sont: Le Français des affaires, le Français du tourisme et de l'hôtellerie, le Français juridique, le Français médical, le Français scientifique et technique, le Français des transports, le Français du secrétariat, le Français des sciences sociales et humaines, le Français de la poste et des télécommunications et enfin le Français journalistique.

2.1.2. Renouveau méthodologique

Dans l'apprentissage des langues qui est dans une large mesure un problème psychologique²⁰, les spécialistes ont souvent posé des questions du genre : «Combien de sortes d'apprentissage l'étude des langues comporte-t-elle?», «La compréhension du contenu facilite-t-elle l'apprentissage de l'expression?», «Quelle sorte de motivation affecte le plus l'apprentissage d'une langue?», «Quelle sorte de théorie sur l'apprentissage s'applique le mieux?» etc.

Dans la didactique des langues étrangères, toutes ces questions ont apporté des changements et ont des réponses multiples. Dans la suite de notre travail, nous allons essayer d'étudier les changements qui ont eu lieu dans la Didactique Générale des Langues Etrangères (D.G.L.E.) en France.

Nous devons préciser que nous attachons un intérêt primordial à l'étude de Galisson en ce qui concerne la D.G.L.E. ²¹, car ces études nous font part du renouveau qui a eu lieu dans le domaine de la didactique des langues et qui a eu comme conséquences l'enseignement/apprentissage des langues dans des domaines spécifiques. Nous allons tâcher de tracer très brièvement les grandes lignes de ce renouveau méthodologique.

Les notions nouvelles de la didactique des langues ont été étudiées par R. Galisson dans son œuvre, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues*

²⁰ v.MACKEY W.– F., **Principes de Didactique Analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues**, Nouvelle édition, traduite et mise à jour par LAFORGE L., Didier, 1972

²¹ GALISSON R., **op. cit.**, p.5

étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme. Dans cette œuvre, Galisson nous fait état des oppositions binaires nées de la confrontation de la méthodologie d'hier et de celle d'aujourd'hui, pour pouvoir dresser son inventaire comparatif ordonné des notions clefs de la D.G.L.E. qui prend en compte les ensembles d'hypothèses relatifs aux modes d'enseignement/apprentissage communs à toutes les langues étrangères.

Galisson nous décrit la didactique générale des langues étrangères en affirmant qu' :

«Elle est à la fois le conservatoire et le vivier des corps de doctrines méthodologiques qui ont donné, donneront, ou auraient pu donner naissance à des méthodes structurellement analogue pour le français, l'anglais, l'allemand, etc. Par rapport aux didactiques des différentes langues, le D.G.L.E. joue donc un rôle comparable à celui de la linguistique générale vis-à-vis des linguistiques française, anglaise, allemande, etc.»²²

Les notions prises en compte ont été regroupées sous quatre rubriques répondant aux questions fondamentales que la didactique se pose depuis longtemps à savoir: l'inventaire comparatif des notions clefs de la D.G.L.E. peut être présenté comme suit:

Questions :	Rubriques :
1.- <i>A qui</i> enseigner?	Les <i>publics</i> visés.
2.- <i>Pour quoi</i> faire ?	Les <i>objectifs</i> à atteindre.
3.- <i>Quoi</i> enseigner ?	Les <i>contenus</i> à délimiter
4.- <i>Comment</i> enseigner ?	Les <i>théories</i> , les <i>méthodologies</i> et <i>pédagogies</i> à mettre en œuvre.

i. Dans la conception des publics visés, il exprime qu'on est passé du débutant au faux débutant, de l'enseigné à l'apprenant,

ii. Dans les *objectifs* à atteindre, on est passé de la compétence linguistique à celle communicative (ou de communication), de la priorité de l'oral à la réhabilitation de l'écrit, de la solidarisation des skills à la désolidarisation des compétences, de l'institutionnel au fonctionnel,

²² Galisson R., **op. cit.**, p.5

iii. Dans les contenus à enseigner, on est passé du sémasiologique à l'onomasiologique. Des documents fabriqués aux documents authentiques, des exercices fermés d'automatisation aux pratiques ouvertes de conceptualisation et de simulation. On suppose que l'usage de certaines pratiques ouvertes est avantageux pour l'acquisition de comportements langagiers nouveaux,

iv. Comme le cognitivisme domine le domaine de la didactique, nous estimons utile de mettre au point les théories de l'apprentissage.

D'après Mackey,

«les théories de l'apprentissage peuvent se diviser en deux grandes catégories principales: les théories cognitives et les théories associatives. Les théories cognitives se rapportent à la connaissance; les théories associatives se rapportent aux réactions.»²³.

D'après les théories cognitives, nous apprenons grâce à l'intuition, à la perspicacité, à l'interprétation et à la solution des problèmes, les théories associatives soutiennent que nous apprenons par tâtonnements. Une théorie cognitive situe l'apprentissage au centre d'une organisation mentale; une théorie associative le considère comme une chaîne de réactions. La didactique actuelle des langues étrangères privilégie la théorie cognitive.

A la suite de ce renouveau, les *théories*, les *méthodologies* et *pédagogies* à mettre en œuvre peuvent être présentées comme suit : compte tenu des présupposés et de la théorie de l'apprentissage mise en avant, on pourrait donc suggérer: **Cognitivism** vs Mécanisme, **Interdisciplinarity** vs Linguistics et psychologie, **Linguistic de l'énonciation** vs Linguistique de l'énoncé.

Avant de clôturer cette partie de notre travail, nous tenons à souligner qu'à la suite des implications du *CECRL* dans le domaine didactique des langues, le besoin de rénover les cursus universitaires en France, se fait sentir de plus en plus.

²³ v. MACKEY W. – F., *op.cit.*, p.178

Nous estimons utile de préciser qu'en Turquie, une recherche²⁴ concernant ce domaine, a été dirigée par N.Sevil et son équipe; de nouvelles pistes ont été présentées en vue de réorganiser la formation des formateurs. Dans cette même recherche, le contenu des cursus des Facultés de Pédagogie a été remis en question afin de parvenir à un renouvellement méthodologique.

Tableau récapitulatif
(apprentissage traditionnel vs apprentissage actuel)

Environnements traditionnels d'apprentissage				Nouveaux environnements d'apprentissage			
Formation formée sur le formateur				Formation centrée sur l'apprenant			
Stimulation d'un unique sens (monosensorielle)				Simulation multi- sensorielle			
Progression par trajectoire unique (linéaire)				Progression par trajectoires multiples			
Média unique				Multimédia			
Travail isolé				Travail collaboratif			
Dispensation de l'information				Echange d'information			
Apprentissage passif				Apprentissage actif / exploratoire basé sur la recherche			
Apprentissage factuel, basé sur la connaissance				Pensée critique et prise de décision			
Réponse réactive				Action planifiée/proactive			
Contexte isolé, artificiel				Contexte concret et réel, authentique			

²⁴ GARABEDIAN M., SEVIL N., ERGUN E., NACAR N.-L., SAVLI F., YUCELSIN T., BARBE G., COURTILLON J., **Propositions pour une restructuration du cursus universitaire de formation des professeurs de français langue étrangère en Turquie**, juillet 2003

2.2. ENSEIGNEMENT SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES

Au terme d'une réflexion se rattachant à délimiter le renouveau méthodologique dans le domaine de la didactique des langues étrangères (LE), il faudrait noter que la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique auront des conséquences dans la réorientation des matériaux d'apprentissage et ils vont offrir de solides bases scientifiques²⁵ dans le domaine de la didactique des langues.

Il ne serait pas inutile de redonner la définition de l'enseignement et de l'enseignement/apprentissage à la lumière de cette nouvelle approche méthodologique de la didactique des langues. L'enseignement ne peut plus être considéré comme une simple transmission de savoirs; les moyens méthodologiques fournis à l'apprenant en vue de construire ses propres savoirs sont accentués. Aujourd'hui, sous cet angle, l'enseignement est conçu comme:

« une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier (Cuq et Gruca, 2002). » et (...)
« enseignement/apprentissage tente de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. »²⁶

Donc, l'enseignement/apprentissage du FOS ou du (FA) s'inscrit dans le cadre de l'évolution de la didactique des langues en général. En effet, dans cet enseignement l'identification des besoins doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions et en programmes donc il faudrait adopter une méthodologie adéquate aux activités de l'apprenant.

Par ailleurs, les principales caractéristiques (les différents niveaux de coopération, l'élaboration des programmes et les différences et similitudes avec un enseignement généraliste) du modèle que nous concevons seront traitées dans la suite de notre travail.

²⁵ CUQ J.- P., - GRUCA I., **op. cit.**, p.264

²⁶ CUQ J.- P., **op. cit.**, p.85

2.2.1. Différents niveaux de coopération

Chaque programme de français sur objectifs spécifiques est particulier et destiné à un public particulier. Les notions de «*besoins, objectifs, publics, situations, langue spécialisée*» déterminent en quelque sorte le programme. Le FOS exige donc la prise en compte de ces paramètres dans la définition des contenus traités et dans l'élaboration du programme d'enseignement. A une première étape de recensement des besoins des apprenants, succède une autre étape qui est celle de la constitution d'un matériel authentique censée répondre aux situations de communication dans lesquelles les apprenants se trouveront inscrits.

C'est un travail au cas par cas, assez lourd à élaborer et peu transférable. C'est un travail difficile à maintenir individuellement. Les projets de langue sur FOS font surgir de nécessaires synergies. D'une part, la réflexion autour de la construction de ces programmes privilégie la relation entre *enseignement* et *recherche* en didactique des langues. D'autre part, au sein des universités, ces projets créent, des liens entre les langues et les autres disciplines dans la mesure où l'enseignement de langue se met au service de ces disciplines. Des travaux interdisciplinaires sont entrepris au sein des universités. Enfin, on pourrait suggérer que ces programmes créent des relations de partenariat international entre les universités.

2.2.2. Elaboration d'un programme de FOS

Pour pouvoir envisager un modèle de didactique du Français sur objectifs spécifiques, il convient de préciser ce qu'est un modèle en pédagogie.

Un modèle est une représentation fonctionnelle cohérente de conceptions théoriques, méthodologiques et organisationnelles, il constitue le lien entre la rationalisation et l'action²⁷. Comme l'affirme Edgar Morin, c'est un principe d'action qui organise, communique et anime. Il ne faudrait pas prendre un modèle pour une «*méthode*» qui pourrait être définie comme la formalisation des règles de réussite d'un projet.

²⁷ cf. CUQ J.- P., **op. cit.**, p.164

A la lumière de ces constatations, le modèle pédagogique transmissif ou encore appelé modèle de la tâche que nous envisageons correspond au dispositif d'enseignement. Construit sur la base du triangle pédagogique qui structure les relations entre les trois éléments de base du système pédagogique: le formé ou apprenant, le formateur ou enseignant, et l'objet de l'apprentissage/formation, c'est-à-dire le contenu, ce qui va être appris par l'apprenant ou le formé. L'enseignant/formateur est dépositaire du savoir, il impose les modalités d'accès à celui-ci, non seulement dans son style pédagogique, mais sa disponibilité, ses horaires de travail, sa présence dans un milieu donné, etc.

Ce modèle fonctionnel vise le développement des compétences linguistique, (métalinguistique), sociolinguistique et pragmatique indispensables à la maîtrise d'une langue de spécialité. Il représente alors un savoir opératoire, partagé entre enseignants et apprenants. Considérant la langue comme un moyen de communication, l'accent sera mis sur le sens. Dans l'apprentissage des savoir-faire communicatifs, on privilégiera les notions de discours et d'actes de parole. Pour ce faire, il faudrait analyser les variations de la situation d'apprentissage à savoir: les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles et le chemin qu'ils ont à parcourir entre la langue maternelle et la langue cible.

La démarche qui vient d'être dessinée à grands traits sera exposée dans la suite de notre travail.

Dans l'élaboration d'un programme de FOS, du point de vue méthodologique, l'approche réaliste de Henao de Legge et Balmet était l'une des bases, entre autres, de la bibliographie française en la matière. Cuq et Gruca nous font le point en affirmant que:

«l'heure est (...) au compromis et au pragmatisme. On notera dans cet esprit la proposition méthodologique tout empirique de Martine Henao de Legge et de Simone Eurin Balmet, qu'elles appellent, *l'approche réaliste*.»²⁸

²⁸ CUQ J.- P., GRUCA I., **op. cit.**, p.364

Cette démarche est utilisable dans l'enseignement/apprentissage du FOS ou *français des affaires* car, dans cette démarche, la sélection des contenus ne se fonde pas seulement sur des documents issus des disciplines concernées. Cela est originale, car, les groupes d'apprenants sont souvent hétérogènes et le niveau de langue de la classe n'est pas toujours le même.

Cette approche ou démarche de traitement est proche de celle que nous concevons et pourrait être utilisée par tout enseignant de FOS. Cette démarche se déroule en trois étapes:

1. Analyse de la demande, analyse des publics; 2. Sélection des contenus, élaboration; 3. Mise en œuvre des savoir-faire langagiers cognitifs.

La première étape classique d'analyse de la demande, analyse des publics.

La deuxième étape est une étape de sélection des contenus qui se fera en fonction des domaines disciplinaires, les types de communication, les opérations discursives et les formes linguistiques récurrentes des discours.

La troisième étape est la mise en place des savoirs-faire langagiers, cognitifs et pratiques.

2.2.3. Enseignement de FOS - Enseignement généraliste - Étapes de la mise en œuvre d'un programme de FOS

Ayant révélé les étapes obligatoires d'une démarche de FOS, nous allons essayer de dégager les différences et les similitudes entre un programme de FOS et celui de généraliste, d'approfondir davantage les étapes à franchir dans un programme de FOS et enfin aboutir aux caractéristiques de notre modèle.

La constitution du programme du modèle que nous préconisons est un processus en six étapes qui part d'une *demande* (ou d'une *offre*) de formation, généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une *analyse des besoins*. Cette analyse faite, l'enseignant entreprend une *collecte de données* à partir de laquelle il construira son programme d'apprentissage. Les données authentiques recueillies doivent être ensuite *analysées* et *traitées* pour devenir des supports d'enseignements qui donneront naissance aux *activités de classe*.

Un tel programme se diffère de celui du généraliste et induit une démarche qui se réalise en six étapes :

i. **Demande** ou **Offre** : La formulation d'une demande de la part des apprenants/étudiants ou d'une offre de la part de l'institution est discutée en termes de compétence globale (on attend que les étudiants soient en mesure parler de leur expérience scolaire, professionnelle, etc.).

ii. **Analyse de la demande et des besoins** : Au cours de cette étape (analyse, recherche) sont rassemblées toutes les informations utiles sur les apprenants, le contexte, le/les enseignant(s) chargés de l'enseignement/apprentissage. La synthèse de ces informations permet d'élaborer un dispositif didactique plus large, qui est la construction du curriculum d'apprentissage et l'élaboration de ce que les anglo-saxons nomment «syllabus» (à la fois contenu, progression, et programme).

Pour ce faire, l'enseignant formule des hypothèses sur les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants dans leur vie professionnelle et donc sur les discours auxquels il faudra les préparer. Les *besoins*, dûment identifiés, vont devenir les *objectifs* du cours.

iii. **Collecte des données** : Il lui faut ensuite collecter les données langagières correspondant aux situations à traiter : exemples d'échanges, discussions dans les hôtels, dans les banques, dans les entreprises, documents écrits à lire ou à rédiger etc. Ces données, ne sont pas directement accessibles (personne ne pouvant disposer d'enregistrements de ces situations orales). Cela suppose donc une phase indispensable, et parfois longue, de négociations avec les acteurs des milieux concernés.

Les spécialistes insistent sur le fait de collecter ces données *in situ* (dans son environnement naturel). Aucun concepteur n'est sans doute gêné devant la construction d'un dialogue se déroulant dans un magasin, à l'hôtel, scènes fréquentées dans les méthodes de français langue étrangère. En revanche, comment pourrait-on imaginer un échange entre un juriste et un avocat ou entre deux médecins après une intervention médicale? Ou entre deux agriculteurs à propos des activités professionnelles?

L'importance de cette étape d'enregistrement de production langagière *in situ*, si l'on veut se rapprocher réellement des situations de communication ciblées par la formation linguistique, est indéniable. Ils doivent être inscrits dans une démarche pédagogique obéissant aux règles habituelles d'adaptation au niveau linguistique des étudiants et leur profil culturel, de progression de l'apprentissage, et de contraintes temporelles des cours. Ils seront pour cela traités.

Cette phase de collecte des données remet généralement en cause une partie des hypothèses formulées dans l'étape précédente, d'une part, du fait de l'ignorance des situations traitées (que sait un enseignant de langue des conversations entre ingénieurs ou avocats), d'autre part, nous ignorons généralement le fonctionnement de la langue orale. Ce n'est que face aux discours réels collectés que nous pouvons déterminer une démarche d'enseignement, en fonction de ce que ceux-ci nous révèlent.

iv. Traitement des données : Les documents collectés, ne peuvent être utilisés directement dans le cours de langue. Ce matériel pédagogique exige un solide travail de traitement pour être transformé en matériel pédagogique. Traitement acoustique (amélioration de la qualité sonore, ralentissement du débit), traitement discursif (selection d'extraits, élimination de parties d'énoncés, voire reconstruction des discours) sont des passages obligés pour une utilisation didactique. Dans cet apprentissage, l'étape la plus délicate est celle de la sélection/ adaptation des documents authentiques.

v. Elaboration des activités pédagogiques

Dans cette étape de l'élaboration des activités ou exercices sur les documents ainsi obtenus, il est question de définir les situations dans lesquelles le français est utilisé; de constituer un corpus pour en tirer les objectifs d'apprentissage; d'élaborer un référentiel et un programme ainsi que les dossiers pédagogiques.

La sélection des contenus se réalisera en fonction de quatre points : le(s) domaine(s) disciplinaire(s), les types de communication, les opérations discursives et les formes linguistiques récurrentes des discours.

La constitution du corpus de travail s'inscrit dans la réflexion des documents authentiques, car ce qui n'est pas authentique est fabriqué et la constitution du document fabriqué s'appuie sur une connaissance de discours par le concepteur ou du moins sur une connaissance du contenu que l'on veut communiquer, qu'il s'agisse de dialogues ou d'autres formes de discours.

vi. Cours/Classe

La dernière étape est la mise en place des savoirs-faire langagiers, cognitifs et pratiques, c'est-à-dire le début des cours avec les apprenants. Il faut en l'occurrence distinguer quatre étapes: la démarche de l'enseignant: procédures, techniques, stratégies, discours; la démarche des apprenants: production, erreurs, discours, progression et les interactions apprenants/enseignants; le suivi qui consiste à observer le déroulement du processus, à vérifier si les objectifs fixés ont été atteints et quel est le degré de satisfaction des apprenants; et enfin, il faut évaluer globalement le projet, il est donc question des évaluations ponctuelle/continue, formative et sommative proposées par le CECRL.

L'ensemble de la démarche peut donc se présenter chronologiquement ainsi:

«Objectifs flous»	«Objectifs d'apprentissage»
Demande → → Analyse de la demande et des besoins (ou offre)	(formulation d'hypothèses sur les situations de communication à traiter)
Méthodes d'investigation relèvent des Sciences humaines	Méthodes d'investigation relèvent des Sciences du langage
Répartition – Détermination des contenus	
Collecte des données → → Traitement des données (ajustement des hypothèses)	
Sciences de l'éducation	
Elaboration	
Elaboration des activités pédagogiques → → Cours/classe	
	Méthodes d'investigation relèvent de la linguistique, la Psycho-linguistique, la Psycho- pédagogie et Psycho-sociale
Sciences de l'éducation	
→ EVALUATION	

Cette organisation attribue à l'enseignement de spécialité un certain nombre de particularités: là où l'enseignement généraliste tente d'équilibrer entre les différentes aptitudes (oral et écrit, compréhension et expression), d'introduire une diversité de thèmes traités, l'enseignement de spécialité se concentre exclusivement sur le domaine et les situations de communication recensés dans l'analyse des besoins.

Par ailleurs, la construction des cours d'une demande confronte souvent l'enseignant à un domaine qui lui est étranger. Si les situations et les discours de tourisme font partie d'un univers familier à tout le monde, il n'en va pas de même dès qu'il s'agit de droit ou de la médecine. L'enseignant ne maîtrise plus les contenus, il devient dépendant des acteurs du domaine. Par contre, il est obligé d'être en relation avec eux pour l'analyse des besoins, la collecte et la compréhension des documents de travail. Il est donc question d'un travail interdisciplinaire.

Conséquence de la spécificité des situations à traiter, l'enseignant ne peut compter sur du matériel pédagogique existant dans le commerce et doit le fabriquer lui-même.

Le résultat de cette différenciation entre le français général et le français sur objectif spécifique est schématisé par J.-M. Mangiante et C.Parpette²⁹ comme suit:

FRANÇAIS GENERAL	FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou à long terme	2. Formation à court terme (urgent)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3. Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contactas avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
7. Activités didactiques	

²⁹ MANGIANTE J.- M. - PARPETTE C., *op.cit.*, p.15

2.3. APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF(S) SPECIFIQUE(S)

L'apprentissage peut être défini en l'occurrence comme «un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère»³⁰

Le public spécialisé du FOS s'engage dans le but d'approprier des connaissances qui lui sont nécessaires. Ce public se compose de personnes du monde professionnel ou universitaire: dans les universités, pour pouvoir échanger avec les chercheurs français lors des colloques dans leur pays, des étudiants souhaitent acquérir des compétences en français; on pourrait éventuellement citer le cas des infirmières espagnoles convoquées par le gouvernement français pour compenser le manque de personnel dans les hôpitaux. Tous les exemples cités nous montrent que ce public, adulte, professionnel, sans formation au français a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés.

Les formations linguistiques professionnelles ou l'apprentissage de FOS dans les universités sont des adaptations, plus ou moins explicites de cette situation-prototype.

Notre modèle vise à responsabiliser les apprenants/étudiants au monde professionnel et à *apprendre à apprendre* dans une autonomie relative. Ce modèle contribue à développer chez l'apprenant des stratégies favorisant la « compétence à communiquer langagièrement » définie dans le *Cadre européen commun de référence*, base actuelle de l'enseignement institutionnel des langues étrangères.

L'approche étant communicative/notionnelle-fonctionnelle et inter-culturelle, l'apprentissage pourrait donc se réaliser en deux volets: un volet transversal, acquisition de compétences fondamentales de langage, et un volet spécifique, celui des acquisitions liées aux domaines de travail et études. Ces deux volets peuvent être développés de façon séquentielle ou parallèle, après un apprentissage fondamental de la langue ou dès le début des cours.

³⁰ CUQ J.- P., *op. cit.*, p. 22

Volet 1: Apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche

Dans ce volet il est question de l'une des composantes intervenant dans la compétence de communication: la *composante linguistique* qui nous permet de faire l'apprentissage de la langue. Il se réalise à partir des besoins langagiers liés à des situations de communication imaginées par l'enseignant ou celles données dans le matériel pédagogique. Grâce aux documents authentiques, on assiste à un développement assez rapide de l'expression orale. Les interactions orales dans la classe sont proches de la réalité ; comme points faibles on pourrait évoquer la difficulté à développer en parallèle l'expression écrite et la mise au second plan de l'enseignement du lexique et de la grammaire. Il en découle donc la nécessité de compenser ces faiblesses pendant les cours.

Les caractéristiques de cet apprentissage pourraient être présentées comme suit:

a) Fondée sur le principe qu'on apprend mieux par l'expérience, b) les apprenants sont des «acteurs sociaux», c) Exécuter une tâche nécessite la mobilisation de plusieurs compétences langagières.

Comme points forts de cette étape, on pourrait citer la création d'une motivation qui pourrait affecter la composante psycho-affective des apprenants, le développement équilibré de plusieurs activités langagières, l'encouragement à la prise de risque et l'accomplissement de la mission qui consacre la performance linguistique.

Il s'agit de développer des compétences de communication en français (y compris gestuelles) appuyées sur l'analyse de données linguistiques issues des corpus sélectionnés et fabriqués par l'enseignant; de favoriser les points de rencontre disciplinaires prenant en compte les interfaces sémantique/syntaxe, pragmatique/syntaxe, pragmatique/sémantique, etc; de développer et confronter les modélisations portant sur des faits linguistiques (dans les domaines concernés.).

Volet 2 : Apprentissage spécifique

Il est question de l'acquisition des savoir-faire langagiers cognitifs et pratiques liées aux domaines de travail et d'études. L'objectif général de ce volet est de viser la description de situations sociolinguistiques, discursives et stratégiques. Les trois autres composantes de la compétence de communication sont en œuvre: la *composante sociolinguistique* nous permet de faire acquérir les formes linguistiques

appropriées en fonction de la situation et de l'intention de la communication (en situation de vie ordinaire et/ou de travail...); la *composante discursive* nous autorise à réaliser la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent et la *composante stratégique* nous permet de faire acquérir la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les "râtes" de la communication. Par ailleurs, il faudrait sensibiliser les apprenants à l'évolution linguistique contemporaine (registres de langue) dans le contexte francophone dans son ensemble. Deux axes sont à traiter:

Axe 1. Variations du français: pratiques et représentations langagières

- Variation des usages de l'écrit

Axe2. Communication interculturelle

- Ouverture aux langues et aux cultures dans le système éducatif
Intercompréhension entre locuteurs francophones du monde professionnel
- Communication en contextes professionnels

Comme modalité de travail pour ce volet, on pourrait éventuellement consulter le projet thématique que nous avons élaboré dans la partie Annexes de notre étude (v. Annexes, p.156 - 157).

2.3.1. Objectif général de l'apprentissage/ formation de FOS

En didactique des langues, l'objectif

«est le résultat idéal de l'enseigne-ment et de l'apprentissage. La notion d'objectif est (...) liée aux moyens mis en place pour sa réalisation: stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc.»³¹

Donc, dans l'apprentissage on devrait bien cibler les stratégies:[stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées pour certaines d'entre elles à des stratégies de communication³²], la sélection des méthodes, des contenus d'enseignement, des activités pédagogiques, la progression et enfin le système d'évaluation.

Par ailleurs, nous savons que pour établir un parcours d'apprentissage il faut organiser les données de départ, les moyens de faire acquérir les savoirs-faire

³¹ CUQ J.- P., **op. cit.**, p. 180

³² cf. **ibid.**, p. 180

escomptés et d'évaluer les acquis. Un cours est toujours pensé en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des objectifs définis en tant que savoir-faire impliquant des connaissances linguistiques, des données sélectionnées en fonction de l'objectif, et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation. Il va sans dire que pour être capable de couvrir efficacement le domaine, les enseignants de FLE doivent s'approprier des compétences nouvelles pour évoluer du statut d'utilisateur d'une méthode à celui de concepteur de programmes se rapportant toujours aux propositions du *CECRL*, y compris dans un domaine de spécialité (affaires, médecine, génie civil, etc.)

La maîtrise de la langue n'est pas l'objectif final de cet apprentissage/formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. A titre d'exemple, savoir lire en français pour accéder à une bibliographie, savoir comprendre les agriculteurs d'une zone rurale pour réaliser l'enquête d'un projet de développement, savoir comprendre des cours et savoir prendre des notes pour suivre des cursus universitaires, savoir négocier un contrat pour exporter, savoir s'informer en vue d'importer telle ou telle technologie, etc.

Conforme aux propositions du *CECRL*, ce découpage en «savoir faire» est très important car il implique une définition des objectifs de l'enseignement/apprentissage non plus seulement en termes linguistiques mais également en termes comportementaux. C'est admettre aussi que l'apprentissage linguistique ne peut être isolé du contexte où la langue sera utilisée et que la connaissance du contexte est aussi importante que la langue proprement dite.

Pour un public d'étudiants voulant faire des études ou des recherches en France, il faudra non seulement proposer des cours de langue, mais aussi donner les clefs indispensables à la compréhension du système universitaire, expliquer et éventuellement faire pratiquer les méthodes de travail de ce système. C'est ici qu'on pourrait parler de l'aspect interculturel de l'enseignement/apprentissage du FOS. On s'aperçoit alors que les objectifs de l'apprentissage/enseignement sont intimement liés à un projet professionnel, et que la détermination des objectifs est imposée aux formateurs par des agents extérieurs au système de formation linguistique.

2.3.2. Niveau(x) linguistique(s) exigé(s) pour pouvoir envisager des programmes de FOS

Les didacticiens prétendent que certains programmes de FOS sont accessibles à partir de 120 à 150 heures de français. Si l'on enseigne dans une institution de formation initiale, par exemple le français de l'économie dans une filière «Gestion d'entreprises», on pourrait expérimenter le programme sur plusieurs années, l'améliorer et le compléter. Dans une telle situation, le lourd investissement à fournir au départ sera ainsi mieux rentabilisé. Si l'on élabore un programme pour une opération unique sur un volume horaire réduit, on pourrait se passer de cet investissement.

Les méthodes de FOS les plus récentes s'adressent même aux débutants, pour une initiation au domaine une solution intermédiaire est toujours possible: utiliser une méthode FLE pour les 100/150 premières heures tout en ajoutant en parallèle et progressivement des documents et des activités du domaine de spécialité des apprenants.

2.3.3. Profil du public de FOS

Les étudiants de haut niveau universitaire ou des spécialistes des domaines très pointus veulent aller en France dans le but de poursuivre des études ou se perfectionner en français. Tous ces publics ont des attentes très différentes les uns des autres.

A titre d'exemple, citons cette observation de Challe :

«Sur le plan universitaire, un étudiant du premier cycle se distingue nettement d'un étudiant de troisième cycle. (...)Leur motivation et leur exigences diffèrent. De même, sur le plan professionnel, un «vendeur» n'aura pas la même attente que le chercheur en «théories des systèmes»³³.

C'est pour répondre à cette demande actuelle que des travaux considérables sont entrepris dans le domaine du FOS. A part les futurs professeurs et autres spécialistes de l'enseignement de la littérature ou de la linguistique, ces francophiles, étudiants ou en exercice d'un métier constituent des publics d'une grande diversité.

³³ CHALLE O., **Enseigner le français de spécialité**, Economica, Paris, 2002, p.17

Les caractéristiques des publics du FOS se résument ainsi:

1) Leur diversité, 2) Leurs besoins spécifiques, 3) Leur motivation, 4) Leur temps limité, 5) Leurs difficultés (absence du choix, difficulté financière, difficulté psychologique, etc.).

Au cours des prochaines lignes, nous allons tenter d'analyser les besoins spécifiques de ces publics.

2.3.3.1. Analyses des besoins spécifiques

La présence des publics du FOS est toujours liée à la prise en considération de leurs besoins spécifiques. En fait, la problématique principale du FOS tourne autour de ces besoins. Ceux-ci constituent la particularité principale de ces publics. C'est grâce à ces besoins spécifiques qu'ils se distinguent des autres publics du FLE. Comme nous avons signalé à plusieurs reprises, ces publics veulent avant tout, apprendre *du* français et non pas *le* français. Il n'est donc pas question de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire d'orienter prioritairement l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement. Cet apprentissage a pour fonction de réaliser des buts précis dans des contextes donnés. Vu cette relation étroite entre les publics du FOS et leurs besoins, on s'intéresse à mettre en relief les éléments suivants:

i. L'identification des besoins

En effet, chaque enseignant/concepteur de programmes de FOS doit avant tout identifier les besoins de ses apprenants. Effectivement, l'enseignant ou le concepteur du programme de formation essaie de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes:

- « A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle?
- Avec qui parlera-t-il?
- De quelle manière?
- Que lira-t-il?
- Qu'aura-t-il à écrire?»³⁴

³⁴ MANGIANTE J.-M. - PARPETTE C., **op.cit.**, p.22

L'identification des besoins des apprenants consiste à collecter les informations se rapportant aux situations cibles où les apprenants utiliseront la langue. Cette identification peut se réaliser à la fois par l'apprenant et par l'organisme d'apprentissage/formation. L'identification se fait de manière directe dans la mesure où l'enseignant/concepteur a la possibilité de rencontrer ses apprenants avant l'apprentissage/formation, en vue de discuter avec eux leurs besoins langagiers.

Les apprenants peuvent également exprimer leurs besoins en répondant à un questionnaire préparé par l'enseignant/concepteur. Une fois que les besoins sont identifiés, l'enseignant est en mesure de définir les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage/formation prévu(e). Ces objectifs tournent autour des compétences linguistiques que les apprenants doivent maîtriser dans un domaine donné.

ii. La classification des besoins

Chaque classification privilégie une caractéristique particulière du besoin langagier. A travers les classifications proposées, les didacticiens soulignent la différence entre plusieurs types des besoins. Dans ces différentes classifications, on constate l'opposition entre les différents types de besoins (individuels/sociaux, subjectifs/objectifs, prévisibles/imprévisible, etc.).

Mais cette opposition n'est que superficielle. Prenons l'exemple de la première classification des besoins (individuels/sociaux). Si un apprenant du FOS a des besoins langagiers individuels (par exemple, maîtriser le français des affaires). Ce besoin apparemment individuel ne se réalise que dans un contexte social, voire professionnel. Précisons également que ce besoin dit individuel trouve ses origines dans les besoins sociaux.

Les composantes des besoins langagiers

Parmi les composantes des besoins langagiers les plus importants pourraient être présentés comme suit:

1) La composante langagière

Dans l'acquisition de compétences fondamentales de langage, partant de la théorie linguistique, l'entrée dans la langue devrait se faire par le discours et non par les outils (grammaire, lexique, orthographe). Pour autant la métalangue est indispensable pour passer à la langue écrite. Dans cet apprentissage, il est question d'introduire une distinction entre les dimensions linguistiques grâce aux connaissances et compétences dans d'autres langues et celles extralinguistiques qui incluent les situations, les connaissances du monde et connaissances textuelles.

Il faudrait prendre en considération cette différence entre la communication apprise en classe et celle en situation réelle. Dans le cadre du FOS, l'enseignant doit utiliser des documents authentiques qui jouent un rôle de premier plan lors de l'enseignement/apprentissage. D'un côté, ils rendent les apprenants plus motivés à suivre cette formation et d'un autre côté, ils les préparent à mieux affronter les situations cibles aux milieux professionnel ou universitaire.

Nous avons déjà mentionné dans la partie 2.3 que nous préconisons un apprentissage à deux volets. En l'occurrence, il est question de l'apprentissage du volet transversal, acquisition de compétences fondamentales de langage. Grâce aux opérations de communication langagière, les enseignants essaient de développer les quatre compétences [CO – PO – (EOI) - CE – PE] chez l'apprenant.

2) La composante socio-culturelle

Le contact avec une société autre que la sienne par l'intermédiaire de la langue peut aussi être l'occasion d'une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances.

«La gestion des attitudes envers l'altérité que les apprenants développent en ces circonstances peut ainsi devenir une finalité, éducative en l'occurrence, pour laquelle l'enseignant est sollicité non en technicien de la langue ou de l'enseignement, mais en tant qu'éducateur chargé de la transmission de certaines valeurs.»³⁵

Cette action de sensibilisation qui se réalise au sein de la classe de langue selon des modalités diverses peut aller jusqu'à constituer une finalité indépendante de l'enseignement/apprentissage d'une langue, si elle est interprétée en termes

³⁵ BEACCO J.- C., 2000, **op. cit.**, p.116

d'éducation à l'interculturalité. Bien entendu, comme il a été explicité dans le CECRL, cette éducation peut conduire à un savoir-faire comme 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»*. La préoccupation interculturelle est aussi présente en FOS dans la mesure où la plupart de ces programmes visent à intégrer, en brève échéance, les apprenants dans un environnement français ou francophone déterminé.

Par ailleurs,

«Cette dimension culturelle peut concerner des données diverses: informations socio-économiques et politiques européennes pour les agriculteurs ukrainiens, relations professionnelles pour les cadres d'entreprise, habitudes de travail dans l'université pour les étudiants, relations médecins- patients dans le monde médical, etc.»³⁶

Comme l'a évoqué Berchoud M.-J.³⁷, nous pouvons conclure qu'en français sur objectifs spécifiques, et dans le cadre d'une dynamique de mondialisation déstabilisante, deux univers de référence doivent coexister : celui du français et celui des domaines et activités spécifiques, le premier est plutôt référé à la ou les cultures, le second renvoie aux savoirs et savoir-faire du monde professionnel.

2.4. LE CECRL et le FOS

Le CECRL occupe aujourd'hui une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage des langues et représente un outil facilitant la tâche de l'enseignant/formateur de FOS dans l'élaboration des questionnaires d'identification des besoins, dans les évaluations, la maîtrise des compétences, etc., car il décrit l'ensemble des capacités langagières, des savoirs mobilisés pour les développer, et toutes les situations et domaines dans lesquels s'inscrit l'utilisation d'une langue étrangère pour communiquer. Il établit une échelle de six niveaux de référence correspondant à une composition de trois niveaux classiques : niveau de base, intermédiaire et avancé. Dans la didactique des langues étrangères, l'approche actionnelle du CECRL constituant la base de tout enseignement/

³⁶ M. MANGIANTE J.- M. – PARPETTE C., *op.cit.*, p.156

³⁷ **Le français dans le monde, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers**,CLE, janvier 2004, p.61

apprentissage sur objectifs spécifiques, dans l'élaboration de plusieurs méthodes sur FOS, qui est un sous-champ du FLE³⁸, les propositions du CECRL sont prises en considération.

Adoption du cadre européen commun de référence pour les langues

Les examens DELF (Diplôme d'études en langue française), et DALF (Diplôme approfondi de langue française) qui sont les certifications officielles du ministère de l'Education nationale en français langue étrangère, sont désormais conçus d'après les six niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. A titre d'exemple, on pourrait citer: *Réussir le Delf– Niveau B 1 du Cadre européen commun de référence*³⁹, *DEL F B1 200 activités*⁴⁰, *ACTIVITES POUR LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE NIVEAU B1*⁴¹, *DEL F A2 200 activités - Nouveau diplôme*⁴², *Réussir le Delf*⁴³

La CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) prépare les examens de certification d'après les six niveaux du *Cadre*. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FOS (ou français des affaires), pour la préparation à ces épreuves, les ouvrages conçus dans la même logique sont également utilisés par les enseignants. Par ailleurs, il faudrait noter que la France est le premier pays à inscrire dans les textes réglementaires cette référence européenne; fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée; fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée. Ces objectifs sont fixés par un décret en 2005. Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en tenant compte de ces objectifs. Dans l'élaboration des programmes, les concepteurs peuvent également concourir aux instances du CECRL.

³⁸ cf. M. MANGIANTE J.- M. – PARPETTE C., *op.cit.*, p.17

³⁹ CHEVALIER – WIXLER D., DAYEZ Y., LEPAGE S., RIBA P., **Réussir le Delf – Niveau B 1 du Cadre européen commun de référence**, Didier, Paris, 2006

⁴⁰ BLOOMFIELD A., MUBANGA BEYA A., **DEL F B1 200 activités**, CLE, Alliance Française, 2006

⁴¹ PARIZET M.- L, GRANDET E., CORSAN M., **ACTIVITES POUR LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE NIVEAU B1**, CLE, Paris, 2006.

⁴² LESCURE R., GADET E., VEY P., **DEL F A2 200 activités - Nouveau diplôme**, CLE, Paris, 2006

⁴³ DUPOUX B., HAVARD A.-M., MARTIAL M., WEEGER M., **Réussir le Delf B2**, Didier, Paris, 2006

TROISIEME PARTIE

ELABORATION D'UN MODELE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES ET APPLICATIONS

3.1. Statut du français dans l'enseignement des langues dans les universités turques

Dans le cadre des filières universitaires en Turquie, l'enseignement des langues varie selon les universités. Dans la plupart des universités (d'Etat ou privées), l'anglais est la première langue dispensée dans les cursus.

On pourrait éventuellement mentionner ici les universités comme: l'Université Boğaziçi, Hacettepe, l'Université Technique d'Istanbul et l'Université Technique de Yıldız, Université Marmara, Université Technique du Moyen Orient (d'Etat) et parmi les plus connues des privées on pourrait également citer: Bilkent, Sabancı, Koç, Işık, Kadir Has, Bilgi, Maltepe, Bahçeşehir, et autres.

Quant au statut du français, à l'Université Galatasaray, le français est la langue d'enseignement. Au Département francophone des sciences politiques et administratives (Marmara), à l'Ecole des langues appliquées – Départements: Systèmes d'Informations Comptabilité, Banque et Finance, Traduction et d'Interprétariat (Bilkent), dans les départements de Traduction ou d'Interprétariat des Facultés des Sciences et Lettres ou des Ecoles supérieures de langues modernes (Yıldız, İstanbul, Boğaziçi, Hacettepe, Yeditepe et autres) et finalement à la Faculté des relations internationales et des sciences économiques et administratives de l'Université Yeditepe, le français est également la langue d'enseignement.

A la suite de deux (ou une) années préparatoires, les étudiants de ces facultés commencent leur licence. A l'Université Galatasaray, les classes préparatoires linguistiques sont conçues pour les étudiants non francophones. Ces classes préparatoires sont suivies des classes d'initiation aux sciences sociales pour ces mêmes étudiants et les étudiants anciens francophones n'ayant pas réussi à l'examen de niveau linguistique.

En faisant cet état de lieu de la place du français dans les universités turques, nous avons constaté que dans la plupart des universités, le français était dispensé dans les cursus en tant que discipline optionnelle. En l'occurrence, il faudrait préciser que nous avons estimé qu'il serait plus avantageux de prendre comme objet d'étude un modèle du Français des Affaires conçu dans ce cadre.

Nous nous sommes proposé de mener à bien un cas de figure d'enseignement du Français des Affaires (FA) conforme aux instances du *CECRL*. L'approche fonctionnelle/communicative actionnelle ou approche par la tâche sera à la base de notre modèle d'apprentissage. L'apprenant y est invité à développer des attitudes constructives sur quatre niveaux: le savoir-apprendre (stratégies et compétences transversales), le savoir-faire (habileté), le savoir (connaissances) et le savoir-être (attitudes et prise de conscience).

Le modèle pédagogique transmissif ou encore appelé modèle de la tâche que nous envisageons correspond au dispositif d'enseignement. Construit à partir de la théorie linguistique et se basant sur la base du triangle pédagogique, ce modèle vise le développement des compétences linguistiques, (métalinguistiques) et extralinguistiques indispensables à la maîtrise d'une langue de spécialité. Il représente un savoir opératoire, partagé entre enseignants et élèves. L'enseignant, dans les contextes d'apprentissage en présentiel, contribue au développement de la communication en langue étrangère. Son statut est redéfini puisqu'il participe également à l'élaboration et à la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage orientés vers l'action.

Nous considérons qu'il sera bénéfique de passer en revue l'évolution historique qui a eu lieu dans le domaine méthodologique en France.

3.2. Petit historique de Français des Affaires

Comme nous avons essayé de retracer les principaux traits relatifs aux changements de la méthodologie dans le domaine de la didactique dans la partie «2.1.2. Renouveau méthodologique», nous pouvons proclamer qu'au cours de ces vingt-cinq dernières années, plusieurs révolutions disciplinaires et plusieurs changements de paradigmes ont eu lieu dans le domaine de la didactique des langues étrangères en France.

Les principaux changements méthodologiques pourraient être résumés comme suit: en ce qui concerne la communication verbale, on pourrait citer les méthodes SGAV (structuro-globale audio-visuelle) centrées sur l'apprentissage de la communication surtout verbale. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture n'est considérée que comme un dérivé de l'oral; le non-verbale (gestes, mimiques, etc.) est très important dans cette méthode. Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement.

Durant les années 1970, le Niveau-Seuil¹ (1976) constitue une deuxième révolution, puisqu'au lieu de commencer par les contenus, on part au contraire des situations de communication et des opérations langagières à réaliser et que seulement dans un deuxième temps les contenus sont abordés.

Quant aux méthodes de Français des Affaires (FA), en 1975, Hachette lance une collection *Le français et la profession*, ensuite le premier tome de la collection, *Le français des hommes d'affaires*² connaît un grand succès et est immédiatement suivi de nombreux autres manuels. Cette collection s'adresse à «des personnes non francophones» de niveau intermédiaire ou avancé et a pour but «d'enseigner à la fois le français général et le français de la profession concernée, à travers les situations quotidiennes vécues par l'homme d'affaire, la secrétaire ou le banquier».

¹ cf. CUQ J.- P., **op. cit.**, p.176

² v. DANY M. – REBERIOUX A. de Renty I., **Le français des hommes d'affaires**, Hachette, Paris, 1975

On y retrouve les exercices structuraux des méthodes audio-visuelles, mais l'approche est déjà largement notionnelle-fonctionnelle.

Le concept de *Languages for Specific Purposes* (LSP) ou *Communication for Specific Purposes* n'existait pas encore vraiment. Le premier congrès de LSP n'aura lieu qu'en 1977 à Vienne. La notion de *français des affaires* n'existait pas non plus, ou, en tout cas, n'avait pas encore acquis droit de cité. Existait sur le marché des ouvrages utilisant le terme *français commercial*. Le dictionnaire encyclopédique publié par Larousse en 1930 s'appelait d'ailleurs également le *Larousse commercial* ³.

Très vite cependant, il devint clair que le terme *commercial* ne suffisait plus à exprimer tout ce qui ressortissait de l'enseignement du français à des publics d'étudiants en sciences économiques ou à des personnes travaillant dans le monde de l'entreprise. Dans les années 1980, les recherches en français fonctionnel constituaient sans doute l'un des facteurs qui explique le manque d'outils scientifiques et de données précises pour fonder son enseignement: ignorance des besoins langagiers exacts des apprenants, d'où absence de programmes, d'objectifs précis, absence de listes de fréquence pour ce qui est du vocabulaire à enseigner; carence d'approches méthodologiques adéquates; manque de critères de sélection précis pour ce qui est des documents à exploiter; manque de dictionnaires spécialisés unilingues ou plurilingues valables.

Un autre changement qui mérite d'être souligné a été le passage de l'enseignement à l'enseignement/apprentissage dans les années 1980, rendu possible par les résultats des recherches menées dans le domaine du « *second language acquisition* ». Le développement de l'autonomie de l'apprenant devient alors l'une des priorités. Avec la centration sur l'apprenant, on commence également à prendre en compte l'existence de différents styles d'apprentissage. Parmi les évolutions les plus récentes, il faut souligner en premier lieu la place sans cesse grandissante qu'occupe depuis le début des années 1990 à l'intérieur du concept de compétence de communication, le culturel et en particulier le concept de

³ v. CLEMENTEL E., DE TORO M. **LAROUSSE COMMERCIAL ILLUSTRÉ**, Larousse, Paris, 1930

compétence de communication, le culturel et en particulier la composante dite interculturelle. Signalons également l'explosion actuelle des technologies de l'information et de la communication (TIC): apparition d'Internet, des dictionnaires en ligne, etc.

Puisqu'il s'agit avant tout, comme l'affirment les spécialistes de « gérer la diversité », dans l'enseignement du FA plusieurs approches sont combinées. On assiste à la présence des principes empruntés à l'approche notionnelle-fonctionnelle dans l'organisation en savoir-faire pour savoir verbaliser des représentations graphiques, décrire, comparer des fluctuations de prix, faire un exposé; à l'existence d'un découpage domanial comme entreprise, commerce, finances, travail, emploi (organisation thématique); en outre, on recourt à l'approche discursive dans la familiarisation des apprenants avec divers types de discours qu'ils doivent pouvoir comprendre et/ou produire; d'autre part, dans cet enseignement, la compétence interculturelle est accentuée : communication et négociation interculturelles.

Pour récapituler on pourrait affirmer que c'est une combinaison de l'approche notionnelle-fonctionnelle, discursive, domaniale, lexicale, multimédia et d'une approche basée sur les savoir-faire.

Il est également question d'une centration sur l'apprentissage : approche qui repose à la fois sur l'introduction de tâches de communicatives et sur les interactions langagières engendrées par l'accomplissement de celles-ci.

Il est question:

«des décisions négociées en faveur d'une réalisation plus ou moins collective ou plus ou moins individuelle de ces tâches qui jouent en définitive comme moyen de gestion de leurs besoins et de leurs objectifs-en ce qu'ils ont de plus individuel- par les apprenants eux-mêmes»⁴

Le matériau langagier est fourni par les tâches communicatives et les interactions dans la classe, beaucoup plus que par des inventaires des situations cibles.

⁴ cf. LEHMANN D., **op. cit.**, p.194

C'est la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) qui aurait lancé le terme *Français des Affaires* (FA) (le français, tel qu'il est employé, parlé, écrit dans les milieux d'affaires), à la fin des années soixante-dix, s'inspirant peut-être du terme *Business English* qui existait déjà pour l'anglais. Depuis 1980, c'est en tout cas la dénomination *Français des Affaires* qui figure sur les diplômes de la CCIP.

Le stage pédagogique de la CCIP montre l'intérêt que présente l'orientation vers des activités et des situations-problèmes où l'apprenant est véritablement pris au sérieux. Celui-ci doit en effet effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques. Il s'agit de résoudre des problèmes, de traiter des cas précis. Ce type d'activités offre le grand avantage de lancer un défi intellectuel à l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et qui ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire. Pourtant, il est impossible de faire obstacle à un enseignement systématique du lexique.

Centration sur l'apprenant et ses besoins langagiers qui vont déterminer les savoirs à acquérir et les contenus linguistiques à enseigner. En d'autres termes, l'enseignement/apprentissage du FA est la mise en place d'un programme de FOS. Dans cette optique, les contenus linguistiques sont déterminés par la prise en compte de la situation de communication, des opérations langagières à privilégier et des besoins des apprenants.

L'approche de M. Danilo, J.- L. Penfornis *et al.*, dans laquelle on retrouve les principes décrits ci-dessus, a été largement diffusée, en l'occurrence on pourrait citer : *Le français commercial*⁵, *Le français de l'entreprise*⁶, *Le français de la communication professionnelle*⁷. Ce sont des ouvrages dans lesquels l'organisation thématique s'appuie sur l'expérience des spécialistes du domaine. En effet, l'avantage majeur d'une approche thématique est que l'apprenant aura la possibilité de profiter de la redondance qu'offre l'intertextualité, tout en réactivant le vocabulaire.

⁵ DANILO M. – CHALLE O. – MOREL P., **Le français commercial**, Presses Pocket, Paris, 1985

⁶ DANILO M. – TAUZIN B., **Le français de l'entreprise**, CLE International, Paris, 1990

⁷ DANILO M. – PENFORNIS J.- L. – LINCOLN N., **Le français de la communication professionnelle**, CLE International, Paris, 1993

A partir de 1980, l'approche didactique des cours de FA est largement thématique. Autour des grands thèmes de l'économie, énumérés ci-dessus, sont réunis des documents authentiques très variés : documents écrits, graphiques, documents sonores, etc. La vidéo fait son introduction et devient de plus en plus populaire, parce qu'elle permet de contextualiser et de motiver.

Une dizaine de savoir-faire font leur apparition comme modules supplémentaires à savoir: savoir exprimer la quantité, comparer, parler prix, manipuler des chiffres, téléphoner, correspondre en français, savoir poser sa candidature pour un emploi, etc.

3.3. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DES AFFAIRES

3.3.1. Analyse des besoins communicatifs

Selon l'approche communicative, la parole est générée par l'apprenant et non par l'enseignant et l'interaction entre les apprenants est au centre de l'enseignement/apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication donnés par l'enseignant. Dans cette approche, l'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme. Il va sans dire que ces interactions doivent être organisées, gérées et évaluées par l'enseignant. L'apprenant a donc un rôle actif à jouer et l'enseignant, avec son rôle redéfini a un rôle passif. Il n'a qu'à apprendre à apprendre; il est animateur ou coordinateur du groupe. Pour pouvoir utiliser l'approche communicative, il faut avoir une hypothèse méthodologique à l'esprit, c'est-à-dire une conception d'apprentissage et une ligne directrice concernant les moyens de les faire acquérir. Car les listes ne sont pas parlantes.

Dans l'enseignement/apprentissage du FA, il est indispensable de réfléchir à de nouveaux repères permettant de situer la compétence communicative en contexte. Cela implique l'utilisation d'outils permettant de situer des acquis et des besoins langagiers en rapport avec les situations de travail. Il est clair qu'un guide touristique n'aura pas les mêmes besoins communicatifs qu'un médecin. Il est donc question des besoins langagiers qui renvoient aux notions de *situation de*

communication et celles des *actes de parole*. Donc, les besoins communicatifs vont différer suivant les publics. Il faudrait recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. Il faudrait que l'enseignant soit en mesure de trouver les réponses aux questions énumérées dans la partie «2.3.3.1.».

3.3.2. Situations de communication

Dans l'enseignement/apprentissage du FA, comme dans le monde professionnel, l'accomplissement des tâches nécessite l'entrée dans des domaines différents et les situations de communication et les actes de parole relatifs sont très variés. Dans une telle situation, il faudrait considérer et agir selon les critères que nous avons essayés de lister ci-dessous :

- i. Rôle et statut : - égal <-> égal : ex. collègue <-> collègue,
- inférieur <-> supérieur : employé <-> employeur
- ii. Milieu : milieu d'affaires : entreprise, usine, salle de réunion/ de séminaire, congrès, etc.,
- iii. Secteurs d'activité : commerce, banques, compagnies d'assurance, industrie, monde de l'informatique, etc.,
- iv. Catégorie d'activités : gestion (des ressources humaines), publicité, marketing, relations publiques, vente, etc.,
- v. Modalités des contacts : - Contacts externes: à l'intérieur du pays et/ou avec l'étranger : autres entreprises, partenaires, clients, etc.,
- Voyages d'affaires : visite d'une entreprise à l'étranger, accueil de visiteurs étrangers,
- Contacts oraux et écrits : téléphone, lettre, télécopie, Internet, etc.,
- Littérature professionnelle : rapports, notes de service, documentation, contrats, etc.,
- vi. Réseaux de communication : - conversation en face à face,
- négociation avec un ou plusieurs partenaires lors de réunions, discussions ou interviews,
- vii. Connaissance des codes : écrit, oral ; organisation d'un rapport, d'une note de service, d'une lettre, d'un télex, etc.,

viii. Registre de langue: français courant, soutenu, formel, didactique, familier, etc.

3.3.3. Opérations langagières

L'objectif du *Niveau-seuil* étant de fournir des répertoires de fonctions et de notions (générales et spécifiques) à enseigner pour assurer l'apprentissage du niveau de base d'une Langue Etrangère (LE), pour être opérationnel, l'apprenant utilisera des répertoires de fonctions et de notions.

Par ailleurs, il faudrait préciser que la fonction décrit ce que fait le locuteur qui prononce un énoncé en situation de communication. Il s'agit d'action accomplie en parlant ou en écrivant. La notion rend compte du sens de ce qui est exprimé lorsqu'on utilise les structures de la langue. Pour communiquer, l'apprenant ayant sélectionné la tâche à accomplir aura à faire son choix parmi les fonctions et les notions, les champs de références et les composantes : linguistique, paralinguistique, sociolinguistique, socioculturelle et interculturelle listés ci- dessous :

3.3.3.1. Fonctions⁸

La fonction qui est de l'ordre pragmatique décrit ce que fait le locuteur qui prononce un énoncé en situation de communication, quel acte social il accomplit. Il s'agit donc des actes de parole ou opérations discursives comme informer; décrire des processus, des tendances; compter, énumérer; exprimer des conditions, des intentions, l'accord/le désaccord; comparer; accentuer, argumenter; dire de faire, etc.

3.3.3.2. Notions générales

La notion est d'ordre sémantique. Elle rend compte du sens de ce qui est exprimé lorsqu'on utilise les structures de la langue. Parmi les notions générales que l'apprenant doit s'approprier dans des situations de

⁸ cf. CUQ J.- P., **op. cit.**, pp.103 -179

communication, on pourrait prendre en considération celles citées: «Quantification, opposition, causalité, appréciation».

3.3.3.3. Champs de références

A titre d'exemple, on pourrait citer, la profession, les conditions de travail, les salaires, les organisations professionnelles, la conjoncture économique, les aspects économiques, politiques, les banques, marketing, commerce, le monde du travail, les syndicats, le courrier de l'entreprise, les fluctuations de prix, les boissons, nourriture, loisirs, etc.

3.3.3.4. Composantes linguistiques

Les composantes linguistiques sont citées ci-dessous :

i. Vocabulaire : mots, la morphologie du français, l'organisation du lexique, unités lexicales, collocations relevant de divers champs sémantiques citées ci-dessus.

ii. Structures morphosyntaxiques: numéraux, expression de la quantité, comparaison, connecteurs, verbes modalisateurs, etc.

iv. Composantes phonologiques :

- prononciation correcte et sans hésitation des données chiffrées,
- intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc.

v. Problèmes d'orthographe: ex. a compte

3.2.3.5. Composante paralinguistique

On pourrait donner comme exemple, langage du corps, les gestes, les mimiques, etc.

3.3.3.6. Composante sociolinguistique

Pour la composante sociolinguistique, «- Comment s'adresser à un collègue, à son patron, à un étranger?» et «- Comment maîtriser les termes

d'adresse en français?» peuvent constituer deux types de savoir-faire à noter.

3.3.3.7. Composante stratégique

Elle est constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser la défaillance de la communication.

Ex : Comment refuser sans dire « non » ?

3.3.3.8. Composante socioculturelle et interculturelle :

Cette composante a une grande importance dans les relations d'affaires. Il s'agit de la perception polychronique et monochronique du temps et de l'espace⁹.

Dans le système monochronique, on ne prend en considération qu'une seule chose à la fois. Le temps est perçu et utilisé d'une manière linéaire; il est une route conduisant du passé au futur. Le temps est quelque chose que l'on peut découper en segments de plus en plus fins pour y attribuer un projet déterminé. Dans ce système, le temps est considéré comme une chose tangible, que l'on peut décomposer, gaspiller, dépenser, etc. Il permet d'établir des priorités. Les utilisateurs d'un temps monochronique n'aiment guère d'être interrompus dans leurs activités.

Quant au temps polychronique, le système est l'antithèse du système monochronique. Il se caractérise par la simultanéité des activités et par un intérêt plus prononcé pour les individus, qui priment sur tout programme préétabli. Le respect du programme passe donc après l'activité et l'interaction. Deux personnes engagées dans une conversation intéressante préféreront la poursuivre plutôt que l'interrompre pour respecter un quelconque horaire. Le temps polychronique est le temps des pays du sud de l'Europe, des pays méditerranéens. Les utilisateurs de ce temps sont

⁹ Lehmann D. **op. cit.**, p. 17

généralement plus chaleureux dans leurs relations personnelles que ceux d'un système monochronique. La tolérance et l'indulgence sont réciproques. Ce qui fait que les relations personnelles prennent souvent le pas sur les relations d'affaires.

Quant à l'espace, comme le temps, fait partie intégrante de la communication. Il peut confirmer, infirmer ou contredire un message verbal. Dans toute interaction physique, la distance interpersonnelle est utilisée pour communiquer, parfois contre son propre gré.

3.3.4. Réalisation d'une tâche en situation pédagogique

Dans le *CECRL*, il est noté que:

«L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.»¹⁰

Dans la suite de notre travail nous allons essayer de voir dans quels domaines ces tâches s'actualisent.

3.3.4.1. Domaines et tâches

Les tâches ou activités de la vie quotidienne s'actualisent dans les domaines:

- i. personnel, domaine de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis et dans lequel il s'engage également dans les activités proprement individuelles.
- ii. public, domaine qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents.
- iii. éducationnel, domaine dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement.

¹⁰ Conseil de l'Europe, *CECRL*, op. cit., p. 121

iv. professionnel, domaine dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou profession

Par ailleurs, dans la réalisation d'une tâche en situation pédagogique,

«il faut prendre en compte à la fois les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes propres à une tâche donnée (afin de modifier le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche.»¹¹

Tout type de tâche exige que soit activé un ensemble de:

- compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde (culture générale) acquises par l'expérience, par l'éducation ou par l'information,
- savoirs socioculturels (sur le mode de la vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects: la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre, comportements, rituels.

La prise de conscience interculturelle qui inclut la diversité régionale et sociale ' du monde d'où l'on vient' et ' le monde de la communauté cible'.

- des aptitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne.

3.3.4.1.1. Aptitudes et savoir-faire

Les aptitudes pratiques et savoirs-faire comprennent:

- i. les aptitudes sociales: la capacité de se conduire selon les principes qu'on vient d'énoncer et les usages en vigueur (le savoir- vivre),
- ii. les aptitudes de la vie quotidienne, la capacité de mener à bien les actes courants de la vie quotidienne, les aptitudes techniques

¹¹ **ibid.**, p.122

et professionnelles: la capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées,

- iii. exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salariés et travailleurs indépendants),
- iv. les aptitudes propres aux loisirs: la capacité d'effectuer les actes requis par des activités de loisirs.

3.3.4.1.2. Aptitudes et savoir-faire interculturels

Les aptitudes et savoir-faire interculturels incluent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère,
- la sensibilisation à la notion de culture et à la reconnaissance des similitudes et les différences entre sa propre culture et la culture étrangère,
- la capacité de jouer le rôle intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère pour pouvoir gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.

3.3.4.1.3. Conditions et contraintes

Outre les caractéristiques et les compétences de l'apprenant, la performance est affectée par certaines conditions et contraintes propres à la tâche et qui peuvent varier d'une activité à l'autre. L'enseignant peut contrôler un certain nombre d'éléments en vue d'augmenter ou de diminuer le niveau de difficulté d'une activité lors de son exécution.

3.3.4.1.4. Stratégies

La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose donc l'articulation d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langue met en œuvre des compétences qui sont plus efficaces pour la mener à bien.

Comme il a été mentionné dans le *CECRL*:

«L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage.»¹²

En l'occurrence, on devrait accentuer le développement de la mise en œuvre de cette approche par laquelle l'apprenant fait appel aux savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre développés au cours de l'apprentissage d'autres langues et cultures.

Comme nous avons déjà évoqué, dans l'actuelle mondialisation, la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères a une importance primordiale, désormais, cela est devenu une obligation professionnelle liée à la pratique de divers métiers. Dans l'espace commun à la fois linguistique, culturel et économique, créé, la dimension interculturelle a une importance indéniable.

3.3.5. Besoins langagiers et attentes culturelles

L'interrogation sur les besoins est étroitement liée à celle de la définition des objectifs. En matière d'apprentissage de FOS la nécessité de recenser des besoins et de définir les objectifs est la principale particularité de cet enseignement (cf. Annexe V) Comme l'affirme Lehmann, les publics de FOS «apprennent DU français et non pas LE français (...) POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés»¹³ Se demander ce que ces publics ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc des sélections doivent être faites. Ce principe général gouverne toute élaboration de cours ou de matériel didactique.

Par ailleurs, il a été indiqué dans l'œuvre intitulée *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*¹⁴, dans l'analyse des besoins, il faut prendre en considération que cela ne concerne pas seulement les situations de communication dans leur dimension langagière mais aussi tout l'arrière-plan culturel qui les structure.

¹² Conseil de l'Europe, **CECRL**, p.122

¹³ LEHMANN D. **op. cit.**, p. 115

¹⁴ M. MANGIANTE J.- M. – PARPETTE C., **op.cit.**, p.23

Selon l'expression bien connue, les éléments culturels sont « des évidences partagées », et, de ce fait, rarement explicites. Ils ne sont ni visibles, ni audibles directement. Pourtant, ils jouent un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus. Dans un autre cas de figure, les paroles échangées par les individus sont étroitement conditionnées par la relation hiérarchique que suppose l'organisation du domaine en question. Il serait imprudent de supposer que les relations sont exactement les mêmes d'un pays à l'autre.

D'autre part, les objectifs de l'apprentissage étant variés, apprendre le français pour savoir rédiger de la correspondance administrative ou commerciale, pour savoir écrire ou lire des textes de recherche dans sa discipline universitaire ou sa spécialité professionnelle, il faudrait développer des compétences propres à chaque type de public.

Plus largement, en ce qui concerne la dimension culturelle, les nouvelles formes d'apprentissage des langues centrées sur des nécessités communicatives et professionnelles ne semblent pas avoir fait disparaître des motivations culturelles.

Comme l'a évoqué Béacco,

« D'ailleurs, le traitement didactique des enseignements sur objectifs spécifiques, qui est censé prendre en charge ces besoins langagiers, souvent du type professionnel ou académique, semblent paradoxalement souffrir(...)d'un déficit culturel : une trop faible part serait faite à des dimensions culturelles, comme la culture d'entreprise, les formes culturelles, variables, de la recherche et de la production scientifiques. »¹⁵

La première étape de notre travail consiste en la détermination des compétences qu'on est censé apprendre, donc, ce que l'apprenant devrait posséder comme savoirs linguistiques et savoir-faire langagiers.

Au cours des prochaines lignes, nous allons essayer d'expliquer ce que l'on entend par ces savoirs.

¹⁵ BEACCO J.- C., 2000, **op. cit.**, p.20

3.3.5.1. Savoirs linguistiques et savoir- faire langagiers

Comme savoirs linguistiques et savoirs-faire langagiers on pourrait éventuellement citer quelques thèmes qui peuvent être abordés et qui sont plus ou moins transversaux à de nombreuses disciplines : observer, repérer, classer, présenter, exposer, expliquer, caractériser, comparer, justifier; les marqueurs de la modalisation, les articulateurs de la démonstration logique, les notions d'hypothèses, de cause, conséquence, d'opposition, de but ; la morphologie du français, l'organisation du lexique; les chiffres, les lettres, les symboles ; la cohérence discursive, les stratégies de lecture, les stratégies de débats, etc.

Par ailleurs, des travaux sur les interactions verbales ont montré que, d'une langue à l'autre, les *comportements langagiers* des individus étaient différents. Dans son ouvrage Béacco¹⁶ attire notre attention sur les variations culturelles des individus, en évoquant qu'il s'agit en l'occurrence d'un savoir agir communicationnel. Une situation aussi ordinaire que l'ouverture d'une conversation téléphonique répond à des règles différentes selon les pays. C'est bien un *savoir-faire langagier* qui est en cause ici, lequel suppose certes une connaissance des mots mais surtout une maîtrise de l'organisation de la prise de parole. Le FOS n'échappe pas à cette problématique de la relation entre savoir-faire langagier et savoir-faire linguistique. MANGIANTE et PARPETTE évoquent dans leur ouvrage que former des apprenants/étudiants habitués à d'autres types d'oralité suppose donc d'enseigner non seulement des outils linguistiques, mais avant tout la pratique langagière elle-même, celle qui consiste à ne pas lire un texte intégralement rédigé mais à parler à partir de notes, de plans, en intégrant une part d'improvisation, un contact avec le public, procédures attendues dans une présentation orale en français.

Nous voyons que «c'est donc bien dans la démarche d'ensemble que se situe le caractère particulier d'un programme de FOS plus que dans le déroulement de la classe en elle-même.»¹⁷

¹⁶ cf. **ibid.**, **op. cit.**, p.105

¹⁷ MANGIANTE J.- M. - PARPETTE C., **op.cit.**, p.132

Tout ce que nous venons d'évoquer nous permet de proclamer que dans la didactique des langues étrangères et particulièrement dans l'apprentissage du FOS, la dimension culturelle joue un rôle de premier plan. Dans la suite de notre travail, nous allons tâcher de discerner le niveau linguistique prévu pour l'enseignement/ l'apprentissage du FA.

3.4. QUEL(S) NIVEAU(X) LINGUISTIQUE(S) ENVISAGER POUR DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DES AFFAIRES?

La question la plus délicate à réponses multiples. Une réponse possible est donnée par Mangiante et Parpette. Ils affirment que:

«La réponse ne peut être ni unique ni catégorique. Elle suit les variables qui constituent un programme de FOS et dépend des domaines professionnels ou des disciplines envisagées, et, au sein de ces domaines, des métiers ciblés, et, *in fine*, des discours à traiter.»¹⁸

Dans une telle situation, il faudrait distinguer les situations très exigeantes sur le plan du langage de celles qui le sont moins. Par exemple, pour des ingénieurs en génie électronique voulant être rapidement opérationnels dans la vie professionnelle et des étudiants en sciences économiques et sociales voulant suivre des études en France, les formations devraient être complètement différentes. Pour les premiers, les savoir-faire techniques existent indépendamment des savoir-faire langagiers. En revanche, pour les étudiants en sciences économiques et sociales, la compétence linguistique est primordiale.

Par ailleurs, certains programmes de Français des Affaires sont accessibles à partir de 120 à 150 heures de français, il s'agit de l'ouvrage *Comment vont les affaires?*¹⁹. Une méthode de français de spécialité conçue pour les débutants. Il faudrait noter que dans le matériel existant sur le marché, le domaine abordé au niveau le plus élémentaire est celui du tourisme.

¹⁸ MANGIANTE J.- M. - PARPETTE C., *op.cit.*, p.136

¹⁹ V. GRUNEBERG A., TAUZIN B., RFI, **Comment vont les affaires ?**, Hachette, Paris, 2000

Si l'on enseigne dans une institution de formation initiale, on pourrait expérimenter le programme sur plusieurs années, l'améliorer et le compléter.

Pour les débutants, une solution intermédiaire est toujours possible: utiliser une méthode FLE pour les 100/150 premières heures tout en ajoutant en parallèle et progressivement des documents et des activités du domaine de spécialité des apprenants. Mais nous estimons que pour notre public «étudiants» en ingénierie scientifique technique et industrielle, les cours de Français des Affaires serait adapté aux apprenants/étudiants ayant au moins le niveau B1 et au-delà (B1.1, B1.2, B1.3) du *Cadre de référence* (cf. Annexe 3). Pour la confirmation de notre estimation nous analyserons les deux ouvrages dans la partie *Applications* de notre travail.

Pour l'apprentissage du Français des Affaires, les niveaux de langues que nous proposons selon le CECRL pourraient se résumer:

Niv. B1.1 → 250 – 300 heures d'apprentissage du français général, les apprenants ayant déjà le Niveau A2 (*CECRL*).

Niv. B1.2 → 300 – 350 heures d'apprentissage du français, les apprenants ayant déjà le Niveau B1.1. (*CECRL*).

Niv. B1.3 → 400 - 420h, les apprenants ayant déjà le Niveau B1.2. (*CECRL*)

Parmi les variables de la situation d'apprentissage, nous voudrions mettre l'accent sur l'apprenant qui est au centre de l'enseignement/apprentissage du FOS. Ce sont des questions qu'on devrait se poser en amont de l'élaboration des cours du Français des Affaires.

3.5. * L'APPRENANT

1. Qui est l'apprenant?

- Age – nationalité – profession – activité
- Passé socioculturel – centre d'intérêt
- Nombre d'apprenants (au maximum, au minimum, à l'option)
- Biographie langagière (langues connues et à quel degré de maîtrise)

2. Quelles sont les motivations de l'apprenant?

- Pourquoi apprend-il le français?
- Intérêt personnel – volontaire
- Formation proposée par l'employeur/l'institution
- Nécessité professionnelle immédiate ou dans l'avenir
- Incidence sur le statut, la promotion ou le salaire
- Avantages escomptés

3. Quel est son apport au français?

- Que sait-il de ou dans la langue cible?
- Quelle est son attitude à l'égard de la langue cible et du monde où on la parle?
- A-t-il déjà visité le pays? Fréquente-t-il des Français?

4. Comment l'apprenant apprend-il?

- Quel est son passé en matière d'apprentissage?
- Quelle est sa conception de l'enseignement/apprentissage (évolution, autonomie, etc.)?
- Quelle(s) méthodologie(s) l'attire(nt)? le décourage(nt)?
- Quel type de rapport pédagogique souhaite-t-il?

5.- De combien de temps dispose-t-il?

- Pour les cours en présentiel (avec ou sans professeur)?
- Pour le travail personnel (à distance)?

6. Comment le cours est-il organisé?

- Sur le lieu de travail ou à l'extérieur.
(Superficie des salles, équipement, coût, entretien)?
- Le lieu est-il agréable, bruyant, triste, etc?
- A quelle heure a lieu le cours ? (sur le temps libre, sur le temps de travail)
- Quelle est sa fréquence?
- Quelles ressources matérielles (tableau, papier, rétroprojecteur, vidéo, photocopies, etc.) pourrait-on disposer?

* Liste élaborée d'après les documents d'Antoinette Zabardi lors du Stage BELC 2000

7. Quelles sont les ressources humaines disponibles pour assurer le cours?

- Nombre et compétences des enseignants de l'équipe (Qui sont-ils? Nombre, âge, formation, locuteurs natifs? Statuts?)
- Attitude des enseignants envers les cours à objectifs spécifiques
- Connaissances des enseignants concernant le domaine de spécialité des apprenants
- Assistance disponible sur place (personnes ressources)
- Possibilité et volonté de travailler en équipe

8. Un environnement francophone existe-t-il?

- Bibliothèque, centre de ressources, médias (TV, satellite, radio, etc.)
- Contact avec des francophones

9. Qui finance la formation?

- L'apprenant lui-même?
- L'employeur de l'apprenant?
- Une institution publique/ privée?
- Une combinaison des trois?

3.6. ENSEIGNANT(S) DE FOS OU FRANÇAIS DES AFFAIRES

«Français sur objectifs spécifiques», «français de spécialité» ou encore «français à des publics spécifiques», les étiquettes qui circulent dans le domaine didactique des langues étrangères (DLE) sont multiples. En outre, quelle que soit l'appellation choisie,

«la conduite de formation destinée à ces “apprenants ayant besoins de communications en langue étrangère (LE) déterminés par leur activité professionnelle” présente toujours de sérieux défis.»²⁰

Pour l'enseignant, il ne s'agit pas d'amener l'apprenant à connaître la langue française (langue de culture), mais de le rendre apte à faire «quelque chose» à l'aide du français : comme nous avons déjà mentionné l'apprenant, dans un premier temps, n'apprend donc plus le français, mais du français.

²⁰ **Le français dans le monde, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers**, CLE, janvier 2004, p. 61

Par ailleurs, un enseignant idéal devrait à la fois avoir des connaissances scientifiques dans le domaine, et également des compétences en FLE. Mais ce double profil est rarement atteint et reste le choix entre deux possibilités.

«Pour l'enseignant, la maîtrise du savoir se dédouble de deux sortes de connaissances : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité.»²¹

La solution la plus sécurisante serait de recruter des spécialistes du domaine ayant un niveau de français suffisant pour pouvoir en faire l'enseignement. Mais cette solution est rarement envisageable. Même en France, il est rare que des scientifiques choisissent d'enseigner le français de leur spécialité. En outre, il faut tenir compte du fait que ces professionnels ne sont pas d'emblée compétents dans l'apprentissage du FLE. Il faudrait, en l'occurrence, assurer la formation de ce scientifique professionnel pour en faire un enseignant de FOS.

L'autre solution consiste à s'adresser à des professeurs de français de langue étrangère et de les former à l'enseignement du français de spécialité. On ne peut pas exiger de connaissances préalables, même minimales. Une fois que le niveau en langue française et la compétence pédagogique sont avérés, il reste à partir des acquis de l'expérience. Les atouts d'un bon professeur de français sont assez difficiles à identifier, car il s'agit en effet d'aptitudes et de sa capacité d'autoformation, de sa curiosité scientifique, de sa motivation, pour lesquels il n'existe pas de critères d'évaluation objectifs.

Des situations éventuelles seraient le cas des étudiants parlant, soit dans le cadre d'un exposé, soit d'une discussion, d'une simulation. Il faut donc convaincre l'enseignant (exclu du débat) que, si les étudiants parlent entre eux et qu'il ne puisse les suivre, ce n'est pas grave, au contraire, c'est un acte de communication autonome qui se déroule en sa présence et qui fait partie du processus de l'apprentissage/formation.

²¹ CHALLE O., *op.cit.*, p.19

La formation des professeurs passe par des moyens classiques en FLE: apprendre aux enseignants ce qu'est une stratégie de lecture, en adaptant la méthode au texte scientifique. Il faut qu'eux-mêmes, pour ne pas se sentir démunis, puissent savoir comment entrer dans un texte, comment repérer ses articulations, comment s'appuyer sur un lexique, comment mieux travailler leur compréhension écrite. Ce sont ces stratégies qu'ils auront appris à mettre en œuvre pour eux-mêmes, qu'ils pourront alors installer dans le travail qu'ils vont demander à leurs étudiants d'effectuer face à un document, texte, tableau, schéma ou iconographie. Cet exercice est évidemment implicitement formateur pour les professeurs, puisqu'à travers cet exercice, ils vont découvrir et assimiler des notions de la discipline.

L'enseignant de FOS n'a pas à faire un cours dans la discipline, il fait avant tout un cours de français avec un objectif identifié, celui d'apprendre à communiquer en français sur une discipline scientifique.

3.6.1. Compétences attendues de l'enseignant de FOS

Passer de l'enseignement du FLE à l'enseignement du FOS ou du FA en l'occurrence, nécessite d'ajouter de nouvelles compétences à son portefeuille personnel. Pour l'enseignant de FOS, l'entrée dans le domaine de spécialisation des apprenants par l'approche notionnelle-fonctionnelle serait un élément rassurant. Car au cœur d'un apprentissage/formation en FOS réside souvent un double problème : un apprenant non-spécialiste de langues, mais ayant de fortes connaissances référentielles de son domaine d'activité, face à un enseignant spécialiste de langue et de didactique mais n'ayant qu'une connaissance limitée du domaine d'activité de l'apprenant.

Les praticiens déclarent que l'enseignant de FOS qui cherche à articuler les objectifs d'apprentissage et besoins des apprenants, en fonction de ses propres représentations du domaine de spécialité de son public est en effet généralement confronté à d'immenses difficultés. De plus, l'identification de multiples variables dont on doit tenir compte (besoins, profil des apprenants, niveau de compétence langagière, objectifs de formation diplômante ou non, etc.), ne livre aucune réponse en matière de mise en œuvre didactique et fournit peu d'appui en termes d'élaboration de programmes.

Comme le souligne Christine Sagnier²², le problème du choix de la progression, de l'intégration de la grammaire et de la sélection des situations et savoir-faire professionnels, le traitement du lexique de spécialité et de la dimension culturelle de la communication se présentent d'une façon violente à tout enseignant/formateur de FOS soucieux d'intégrer la multiplicité des objectifs et de maintenir un principe organisateur dans l'apprentissage/formation.

Une formation dans la spécialité est nécessaire si le programme à élaborer inclut une *langue de spécialité*. Or, de nombreux programmes de FOS, comme le *français des affaires*, ne concernent que le français de la communication professionnelle généraliste. Ce qui exige malgré tout une bonne connaissance du monde de l'entreprise pour identifier correctement les situations de communication et inventorier les échanges entre les différents acteurs de la vie en entreprise. Parmi les méthodes actuelles, les enseignants bricolent, assemblent, empruntent dans les matériels pour élaborer leur propre itinéraire, selon leur propre perception des besoins du public, en fonction des contraintes institutionnelles et des rythmes d'apprentissage.

En revanche, un programme de cours pour des étudiants en génie civil, en gestion ou en droit, impose à l'enseignant d'entrer dans la spécialité pour savoir se repérer dans la matière, connaître les différentes branches, les métiers, comprendre les documents produits par la profession ou le domaine. Pour constituer des corpus pertinents, il est indispensable d'avoir un minimum de connaissances dans le domaine de spécialité, ce qui ne demande pas d'en devenir un spécialiste. Il s'agit plutôt de se construire progressivement une relative familiarité avec le domaine spécifique pour communiquer avec les spécialistes et faciliter les échanges avec les personnes ressources.

On pourrait éventuellement consulter le schéma (cf. Annexe II).

²² cf. **Le français dans le monde, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers**, CLE, janvier 2004

3.7. LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE FA

L'enseignement/apprentissage du Français des Affaires (FA) est la mise en place d'un programme de FOS qui

«joue le rôle d'une méthode de langue centrée sur une spécialité et couvrant un spectre assez large pour répondre aux attentes d'un public diversifié. C'est ainsi que sont nés des ouvrages sur le français de l'hôtellerie, français médical ou encore français des affaires.»²³

Dans cette optique, les contenus linguistiques sont déterminés par la prise en compte de la situation de communication, des opérations langagières à privilégier et des besoins des apprenants. Le cours de FA devrait donc viser le développement de leurs compétences en compréhension orale de discours longs avec prise de notes éventuelles, en lecture, en expression orale pour des exposés. Mais ces compétences doivent s'appuyer sur des documents dont le contenu doit être accessible par tous, donc hors du champ de leur spécialité respective.

Donc, dans notre démarche la constitution d'un programme de FA, une adaptation de celui de FOS, résultat d'une offre institutionnelle ou d'une demande, est un processus en six étapes. Il s'agit en l'occurrence, d'une démarche-type ou modèle de FOS fondé sur l'analyse des besoins, la collecte des données, le traitement des données et l'élaboration des activités pédagogiques et enfin le cours/classe, évaluation. Pour ne pas être répétitif, nous n'allons pas reprendre les mêmes cas de figure étudiés. [(cf. **Partie II, 2.2.2. et 2.3.**)

Dans notre modèle on contribue à développer chez l'apprenant des stratégies favorisant la « compétence à communiquer langagièrement » définie dans le *CECRL*, base actuelle de l'enseignement institutionnel des langues étrangères. L'approche étant communicative/notionnelle-fonctionnelle et inter-culturelle, l'apprentissage pourrait donc se faire en deux volets: un volet transversal, acquisition de compétences fondamentales de langage, et un volet spécifique, celui des acquisitions liées aux domaines de travail et études. Ces deux volets peuvent être développés de façon séquentielle ou parallèle, après un apprentissage fondamental de la langue ou dès le début des cours.

²³ CUQ J.- P., **op. cit.**, p.110

La dynamique de notre démarche didactique, le parcours d'apprentissage, pourrait donc s'organiser en 6 moments-clefs :

1. sélection des situations et savoir-faire professionnels conformes aux caractéristiques du public, initiation au sujet et orientation vers les objectifs
2. exploration du sujet
3. introduction de nouvelles connaissances: traitement du lexique de spécialité et de la dimension culturelle de la communication
4. structuration des activités
5. application et expérimentation
6. évaluation globale

A chacun de ces moments, l'influence réciproque entre l'apprenant et l'enseignant est claire : dans le processus d'apprentissage, ils agissent à tour de rôle, et à chaque étape l'autonomie de l'apprenant est stimulée par des activités. Les connaissances servent plutôt à déclencher des activités telles que initiation vers les objectifs, la prise de conscience des situations cibles et la responsabilité du comportement personnel.

Dans l'organisation de différentes activités, l'enseignant tient compte des relations variables entre la prise de conscience, la compréhension, les aptitudes, le comportement, les attitudes et les valeurs de chaque apprenant. L'apprentissage ne suit pas une ligne droite qui commence au point A pour aboutir au point Z, mais s'élabore tout au long du processus selon le travail du groupe.

Le cycle didactique commence par une prise de conscience du sujet traité et passe progressivement à des activités de découverte et à des expériences concrètes. Le module d'apprentissage ici proposé est concret et intelligible pour le groupe cible, et reste proche de la vie quotidienne des apprenants. C'est un module qui invite au travail interdisciplinaire coordonné. Le but principal est dans tous les cas une prise de conscience de l'environnement professionnel.

Le volet linguistique inclue les activités de production orale (parler ou expression orale) et de production écrite (écrire ou expression écrite).

Pendant la phase de la production orale «parler», l'apprenant compose un texte ou un énoncé oral reçu par un/ plusieurs auditeur(s). Comme exemples d'activités orales on trouve : les annonces publiques (renseignements, instructions, etc), les exposés (discours dans les réunions publiques, conférences à l'université, spectacles, etc.). Ces activités peuvent insérer, par exemple : de lire un texte à haute voix, de faire un exposé avec des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, tableaux, dessins, etc.) ou de jouer un rôle qui a été répété, de parler spontanément, etc.

Quant à la phase de la production écrite «écrire» ou expression écrite, l'apprenant produit un texte écrit reçu par un/plusieurs lecteurs. Comme activités de production écrite on pourrait citer : remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc., produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, etc., prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages sous la dictée, etc., écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

La phase de l'interaction écrite on pourrait citer deux activités : la correspondance et prise de notes, messages et formulaires.

i. Correspondance : dans cette activité l'apprenant d'après son niveau linguistique, peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel.

ii. Prise de notes, messages et formulaires: l'apprenant peut prendre un message concernant une demande d'information ou l'explication du problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et d'autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.

Ces activités de production se déclinent sous forme de communication langagière mentionnées dans le *CECRL* à savoir :

Dans l'accomplissement des activités langagières [**écouter** (compréhension auditive de l'oral), **parler** (expression orale), **lire** (compréhension de l'écrit), **écrire**

(expression écrite)], l'identification des besoins communicatifs des apprenants a une place majeure.

Pour rendre plus intelligible notre propos, nous pouvons affirmer qu'avec l'approche communicative, dès lors que l'on vise non seulement l'acquisition du code linguistique d'une langue étrangère, mais aussi la capacité à se servir de celle-ci en situation, il convient, suivant les besoins, de s'entraîner à : comprendre plus efficacement des documents écrits authentiques; mieux comprendre des locuteurs de la langue cible lorsqu'ils s'expriment oralement; rédiger d'une façon que les destinataires reconnaissent comme acceptable.

Donc, au cours de l'apprentissage l'apprenant doit être sensibilisé aux activités que nous allons essayer d'énumérer ci-dessous:

- pour «parler», l'apprenant doit être capable de *formuler* un énoncé (aptitudes linguistiques) de *prononcer* cet énoncé (aptitudes phonétiques), de *prévoir* et *organiser* un message (aptitudes cognitives).
- pour «écrire», il doit être capable d'*organiser* et *formuler* le message (aptitudes cognitives et linguistiques), d'*écrire* ce texte à la main ou à la machine (aptitudes motrices) ou encore le *transcrire*.
- pour «écouter», l'apprenant doit être capable d'*identifier* le message linguistique (aptitudes linguistiques) et de *comprendre* le message (aptitudes sémantiques), de *percevoir* l'énoncé (aptitudes perceptives auditives), d'*interpréter* le message (aptitudes cognitives).
- pour «lire», l'apprenant doit être capable de *reconnaître* le graphisme (aptitudes orthographiques), d'*identifier* le message (aptitudes linguistiques), de *comprendre* le message (aptitudes sémantiques), de *percevoir*, le texte écrit (aptitudes visuelles), d'*interpréter* le message (aptitudes cognitives).

Pour ce faire, il serait fructueux de citer les aptitudes en question : les aptitudes à maîtriser sont de l'ordre interactive, réceptive et productive: on peut «**Lire**» (compréhension de l'écrit) pour comprendre une correspondance (formules d'adresse et de conclusion, modes de correspondance électronique, etc.), pour s'orienter (plan de ville avec noms des rues, acronymes, abréviations, etc.), pour s'informer et discuter (un rapport, un article de journal, une critique de cinéma, etc.),

pour faire (recettes de cuisine, notices d'utilisation des appareils avec leurs aides: logos, pictogrammes, images, schémas, etc.)

On peut éventuellement «**Ecouter**» (compréhension auditive de l'oral) pour comprendre une interaction entre locuteurs natifs, comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et instructions orales, comprendre des émissions de radio et des enregistrements, comprendre des émissions de télévision, des films, des reportages, etc.

On peut «**Parler**» (expression orale) en expression orale en continu et en expression orale interactive.

S'il s'agit de l'expression orale en continu, l'apprenant peut participer à des activités de production orale en continu (monologue suivi) comme décrire l'expérience (raconter) ou argumenter, ou encore faire des annonces publiques, ou s'adresser à un auditoire.

S'il s'agit de l'expression orale interactive, les activités mentionnées ci-dessous peuvent avoir lieu : par exemple, échanger avec un locuteur natif, obtenir des biens et services, échanger et coopérer pour faire, interviewer et être interviewé(e).

L'apprenant peut «**Ecrire**» (expression écrite) dans le but de faire et d'informer : lettres, courriels, etc., écrire à partir de l'imagination : écriture créative, écrire à partir du réel : essais, rapports, exposés.

Toute cette étude que nous venons d'accomplir nous permet d'évoquer que l'approche actionnelle du *CECRL* est une approche que utilisable dans l'apprentissage du FA.

Par ailleurs, le choix de la progression, de l'intégration de la grammaire et de la sélection des situations et savoir-faire professionnels, le traitement du lexique de spécialité et de la dimension culturelle de la communication se manifestent de façon excessive à tout enseignant/formateur de FOS.

Pour l'enseignement/apprentissage de FA, si la démarche concerne une spécialité professionnelle ou universitaire, elle concerne en même temps «l'acquisition de compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines.»²⁴ Il peut être question de recourir aux notions de l'économie, de droit, de la médecine, etc.

3.7.1. Principaux axes d'apprentissage de FA

Dans cette nouvelle perspective, les principaux axes d'apprentissage du français pourraient se regrouper sous quatre chapitres principaux :

3. 7.1.1. Acquisition d'une compétence langagière

i. Acquisition de la langue courante :

- pour mieux maîtriser des situations de communication quotidiennes orales et écrites :

Ex:échanges d'opinions, correspondance personnelle, etc...

- pour identifier et réagir à des situations de communication:

Ex:rendez-vous téléphonique, conversation des déjeuners d'affaires.

ii. Acquisition d'une langue spécialisée: acquisition des notions que les termes illustrent en se référant au contexte de production de ces termes.

3. 7.1.2. Acquisition de savoirs culturels

i. Savoir culturel minimal :

- du passé, de l'actualité économique, technique et artistique; connaissance de base sur le patrimoine culturel des Français.

ii. Savoir relativisé minimal :

- sur la spécificité des régions par rapport à la France, sur les comportements et les traditions, sur les pratiques culturelles et économiques selon les groupes sociaux.

3. 7.1.3. Acquisition de savoir-faire comportementaux

- fondamentaux: rituels de prise de contacts, codification des échanges, gestion de l'espace, gestion du temps.
- spécifiques selon les milieux professionnels fréquentés.

²⁴ **ibid.**, p.11

3.7.1.4. Acquisition de savoir– faire techniques

- i. fondamentaux: savoir prendre la parole, savoir transmettre des informations, savoir prendre des notes, savoir organiser des idées, argumenter, etc.
- ii. spécifiques: selon les milieux professionnels fréquentés, il s'agit de «savoir mener un entretien d'embauche, une réunion, savoir négocier un contrat, convaincre un client, rédiger un rapport, etc.».

3.7.2. Quelques remarques sur la méthodologie d'apprentissage d'une langue en FA

La tâche de l'enseignant étant d'«apprendre à apprendre», nous allons dans un premier temps accentuer cette notion pour ensuite passer à en donner quelques exemples.

Dans l'enseignement/apprentissage de FA, il conviendrait d'adopter un cadre général d'enseignement dont les lignes de force conduisent à l'autonomie, mais autorisant obligatoirement dans le cas de FOS, des adaptations aux besoins. En l'occurrence, la variable la plus importante est la distance, c'est-à-dire le «trajet cognitif» à parcourir entre la langue maternelle et la langue cible, les contenus linguistiques sont déterminés par la prise en compte de la situation de communication, des opérations langagières à privilégier et des besoins des apprenants.

A la lumière de ces constatations, nous estimons indispensable d'articuler la notion d' «apprendre à apprendre».

Apprendre une langue :

«c'est s'approprier un «comment faire pour» comprendre, parler ou écrire, et non pas de nouvelles connaissances («savoir que»)) et «comment faire pour» suppose qu'on a acquis une pratique, qu'on *maîtrise une technique*: on a appris à nager, à conduire une voiture, à parler une langue. On a acquis ces divers savoir- faire en les pratiquant de manière répétée.»²⁵

²⁵ COURTILLON J., **Elaborer un cours de FLE**, Hachette, Paris, 2003, p.107

Comme le souligne Courtyllon, il faudrait maîtriser des techniques pour pratiquer une langue. Il est donc question de savoir «comment comprendre» ce qu'on entend, ce qu'on lit et «comment être capable de parler et d'écrire». Il en ressort donc la nécessité de séparer l'enseignement de la matière (la langue) de l'enseignement de la maîtrise. La première préoccupation de l'enseignant de langue, d'après Courtyllon, consiste en «apprendre à apprendre». C'est en répondant à ce «comment» que l'enseignant/formateur pourrait monter son cours et faire face aux problèmes qu'il pourrait avoir.

Donner une signification concrète à cette formule «apprendre à apprendre» implique avoir une idée précise des compétences qui déterminent un savoir langagier. Ces compétences se définissent par des savoir-faire que nous avons étudiés dans la partie consacrée au *Cadre européen commun de référence pour les langues* et dans cette partie de notre travail.

Courtyllon précise que

«savoir faire une dissertation, un commentaire, un exposé sont des savoirs approfondis qui découlent des premiers savoir-faire de base et sont fonctions des objectifs spécifiques des apprenants. Mais enseigner à analyser un texte ne devrait pas dispenser d'enseigner à comprendre la langue et à la parler en situation de communication.»²⁶

C'est la maîtrise de telles capacités qui exige une réflexion sur «apprendre à apprendre». Dans la suite de notre travail, à titre d'exemple, nous allons mettre en relief apprendre à comprendre et apprendre à parler.

- «Apprendre à comprendre»

Il est indéniable que la compréhension constitue une composante essentielle de la communication, «apprendre à comprendre» occupe donc une place importante dans l'enseignement/apprentissage.

²⁶ **ibid.**, p.108

Par ailleurs, Courtyllon note que l'enseignement tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, se concentre davantage sur la production, limitée, et avec une insistance volontaire sur la grammaire, la compréhension venant en quelque sorte en complément de la production.

Les pratiques de didactique pour «enseigner à comprendre» sont en général les QCM (Questions à Choix Multiples). Mais Courtyllon ne semble pas être d'accord, elle exprime son point de vue en évoquant que

«Le QCM permet de vérifier ce qui a été compris, on peut estimer qu'il a sa place dans une épreuve d'évaluation, mais ce n'est pas parce que j'aurai la confirmation que je n'ai pas compris que je vais apprendre à comprendre.»²⁷

Courtyllon stipule que la meilleure application de la formule d'«**apprendre à...**» consiste à mettre en relation les moyens et l'objectif final et à déterminer l'adéquation des moyens aux résultats obtenus.

- «Apprendre à parler»

Dans la nouvelle méthodologie, il est question de dire ce qu'on a «envie de dire» et non «ce qu'il faut dire». Il s'agit de «risquer» des phrases qui s'avèrent incorrectes. En l'occurrence, il est question d'utiliser de bonnes stratégies: la tolérance à l'erreur, l'auto-évaluation, la prise de risques, les stratégies socio-affectives, etc.

Courtyllon note que :

«l'utilisation de bonnes stratégies sont en fait des moyens d'apprendre à parler, puisqu'elles mettent sur la voie d'essais répétés, donc de pratique et d'auto-évaluation.»²⁸

Nous pouvons conclure cette partie en évoquant que «apprendre à apprendre», dans le domaine de la didactique d'une langue étrangère, n'apparaît que par la suite d'une réflexion sur la spécificité de l'acquisition du savoir enseigné. Nous estimons que l'acquisition du français des affaires en est un bon exemple.

²⁷ **ibid.**, p.109

²⁸ **ibid.**, p.109

3.7.3. Analyse de discours

Sans entrer dans la problématique de l'analyse de discours telle que la didactique d'une langue étrangère peut la poser par rapport à la constitution d'un champ de recherche, on voudrait montrer ici, en quoi et comment elle pourrait être utile dans le cadre d'un enseignement du français à des publics spécialisés.

Dans l'enseignement du FOS, c'est la spécificité des situations de communication dans lesquelles l'apprenant devra agir et réagir, qui détermine le contenu à enseigner. L'analyse de discours est l'une des méthodes qui permet d'améliorer la compétence de communication des apprenants.

En effet, chaque discours a une relation étroite avec son contexte de production (contextes spécifiques qui sont déterminés par le domaine du travail dans le cas du FOS) et présente des caractéristiques propres qu'il convient d'analyser afin de pouvoir les réutiliser en situation professionnelle (le mode d'organisation du contenu, l'articulation des phrases liées les unes aux autres, la présence de mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative).

- **Une sélection d'éléments lexicaux et grammaticaux**

Tout d'abord, l'analyse de discours permet de fonder l'enseignement de la langue à partir d'éléments lexicaux et grammaticaux récurrents, entrant dans des combinaisons variées qui concourent à donner une coloration particulière aux productions langagières de certains domaines (économie, droit, agronomie, médecine, etc.) L'analyse de discours permet à l'enseignant d'élaborer une progression, ce qu'il est indispensable de connaître pour les pratiques langagières dans lesquelles seront engagés les apprenants dans l'utilisation du français.

Une analyse de discours peut faire apparaître des sélections morphologiques, syntaxiques et lexicales souvent éloignées de celles qu'on trouve dans les méthodes dites communicatives ou dans celles qui réfèrent à ce qu'il est convenu d'appeler «français général». Il s'agit en l'occurrence, d'une progression linguistique fondée sur la spécificité des discours.

Pour certains discours de spécialité, comme celui des recueils de textes de loi ou d'économie, l'analyse fait apparaître que certains éléments linguistiques sont réputés difficiles, alors ils devront être enseignés en priorité. Aussi, dans l'enseignement du français à des publics spécialisés, la progression linguistique peut-elle être totalement inverse de celle généralement adoptée.

▪ **Un choix de documents représentatifs**

L'analyse de discours²⁹ peut guider l'enseignant dans le choix de documents, supports pour la classe de langue, textes écrits ou enregistrements, représentatifs des pratiques langagières dans lesquelles seront engagés leurs apprenants. Mais il ne suffit pas qu'un document relève de la discipline des apprenants pour qu'il corresponde à ce que les apprenants devront effectivement comprendre et/ou produire. En effet, un même domaine de références peut être investi dans une variété de productions langagières que distinguent le statut respectif des interlocuteurs mis en jeu.

Le discours didactique s'inscrit dans un échange inégal de savoir, institutionnalisé dans un système éducatif qui concerne un public captif. Il emprunte différentes formes de diffusion: cours magistraux, travaux pratiques, polycopiés, manuels, etc.

Située en amont de la conduite de la classe, l'analyse de discours apporte une réponse aux problèmes de progression qui se posent dans l'élaboration du contenu de formation linguistique à des publics spécialisés. Par exemple, la préparation à la rédaction d'un article scientifique se décomposera en différentes modules: définition, description, processus, argumentation.

La matrice qui se dégage de l'analyse de certains discours, peuvent servir de base à l'élaboration des fiches d'expressions linguistiques. Celles-ci ont pour vocation de guider la production écrite et/ou orale des apprenants. Par exemple, lors de la réalisation de séquence d'une simulation globale, ou de la construction d'une étude de cas, en relation avec le domaine des apprenants.

²⁹ cf. CUQ J.- P., **op.cit.**, p.74

Enfin, l'explicitation des règles qui régissent un discours permet d'appréhender en toute connaissance de cause, ou d'éviter le choc interculturel qu'éprouvent des apprenants habitués, dans leur langue, à une construction du même discours de spécialité.

Par ailleurs, les conditions sociales de production des discours ne sont pas sans incidence sur leur organisation même. La succession de leurs séquences (leur «plan»), la combinaison et l'exclusion d'opérations comme la définition, la description, la déduction, la citation, etc. caractérisent alors la rhétorique d'un discours particulier. Par exemple, une définition destinée à présenter le savoir comme établi (discours didactique) n'entrera pas dans le même enchaînement que la définition qui vise à lier un nouveau concept à des hypothèses de recherche (discours de recherche), ou encore que la définition qui paraphrase ou traduit en langage courant un terme scientifique (discours de vulgarisation).

3.7.4. Activités de classe et ressources

Dans l'enseignement/apprentissage de FOS ou de FA, pour atteindre les objectifs fixés, il faut élaborer du matériel pédagogique spécifique pour chaque programme en utilisant d'une part les activités de classe du FLE et d'autre part des activités qui appartiennent au domaine professionnel ou spécifique de l'apprenant.

Parmi les activités possibles, la simulation (globale ou partielle) réconcilie par nature ces deux exigences. Prenons le cas de la communication professionnelle pour des fonctionnaires européens ou internationaux. L'objectif général est d'«être capable de communiquer dans le cadre professionnel avec des partenaires francophones» et un des objectifs spécifiques est d'«être capable d'utiliser correctement les titres des partenaires francophones». Ce dernier objectif peut être atteint en simulant une réunion de service qui aura à son ordre du jour la résolution d'une situation-problème telle que: «Comment organiser un dîner officiel et proposer un plan de table?».

Dans un programme de FOS pour un public d'étudiants, intégrer des activités qui appartiennent à leur domaine spécifique revient à travailler les méthodes de travail universitaire : prise de notes, synthèse de documents, résumés

en langue maternelle à partir de documents en langue étrangère, exercices classiques en formation linguistique préprofessionnelle.

Le manque de ressources en FOS constitue certainement un frein au développement de ce type de cours de communiquer avec les apprenants pour les entraîner à l'expression écrite (correction de résumés de la séance précédente), etc. Il est devenu presque indispensable que les enseignants chargés de cours de FOS disposent d'un accès à l'internet et sachent utiliser efficacement un ordinateur.

3.8. APPLICATIONS - ANALYSE CRITIQUE DE DEUX OUVRAGES

3.8.1. Généralités des méthodes de Français des Affaires (FA)

Cette partie de notre travail sera consacrée à l'analyse critique de deux ouvrages, à savoir: *Le français de la communication professionnelle*³⁰ et *Faire des affaires en français*³¹.(cf. Annexe VII). Nous allons essayer de déterminer dans quelle mesure les instances du *CECRL* sont présentes dans ces deux méthodes d'apprentissage du FA.

Dans un premier temps, l'approche de la didactique actuelle des langues sera accentuée, ensuite l'approche communicative sera exposée et enfin on va passer à l'étude des compétences communicatives langagières afin de pouvoir faire l'analyse critique de ces deux ouvrages en question.

Aujourd'hui, l'approche de plusieurs méthodes est communicative. Toutes les compétences humaines contribuent d'une façon ou d'une autre à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme les facettes de la compétence à communiquer.

³⁰ v. DANILO M. – PENFORNIS J.- L. – LINCOLN N., **Le français de la communication professionnelle**, CLE International, Paris, 1993

³¹ v. CORADO L., SANCHEZ – MACAGNO M.-O., **Faire des affaires en français**, Hachette, Paris, 1997

Les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication (y compris ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à long et à moyen terme.

En ce qui concerne la relation langue-culture, la dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage des langues a une importance capitale dans l'apprentissage de FA, J.P. Cuq exprime son point de vue de la façon suivante :

«les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous- parties d'une *compétence socioculturelle*. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques.»³²

Dans l'enseignement/apprentissage de FA, il s'agit d'apprendre et d'améliorer la compétence linguistique des apprenants tout en apprenant les savoirs et les savoir-faire. Pour effectuer efficacement son travail dans un environnement international, interculturel et multilingue, l'étudiant/apprenant (futur gestionnaire) devrait maîtriser une compétence professionnelle et une compétence en langue.

Comme nous avons eu l'occasion de préciser dans la partie consacrée au FOS, que la dichotomie entre langue générale et langue de spécialité n'a pas lieu d'être, car ce dont il s'agit ici relève de la langue-action finalisée dans des situations de communication précises. Il ne s'agit pas de rajouter aux compétences professionnelles des compétences langagières définies à partir de l'analyse du poste, mais de redonner à une communauté professionnelle son langage en tenant compte à la fois des projets de l'entreprise et des différentes interactions qui caractérisent son environnement.

En l'occurrence, la relation entre langue et emploi est privilégiée. Cette langue de communication professionnelle implique un ensemble de compétences langagières qu'il faut cerner sous forme de profils de compétences langagières.

³² CUQ J.- P., *op.cit.*, p.49

Autrement dit, comme dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (LE), la compétence communicative se construit à travers la réalisation d'activités langagières.

La didactique actuelle des langues s'inspire du courant communicatif qui est à son tour, aussi bien dans ses intentions que dans ses mises en œuvre pédagogiques, substantiellement lié au cognitivisme qui :

«considère le cerveau humain comme système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), au nombre desquelles le langage.»³³

Dans les deux ouvrages en question, l'approche méthodologique dominante est l'approche communicative. Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général programmés autour d'objectifs de communication à partir de fonctions (actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.).

Ces notions se sont développées en France, en 1996, avec les travaux de Benveniste qui a fondé la théorie de l'énonciation d'après laquelle les notions (fondamentales dans tout discours) de la personne (moi), de l'espace (ici) et du temps (maintenant) sont entrées dans le domaine de la didactique des langues.

D'après cette théorie, ces notions:

«seront actualisées dans toutes les méthodes de langue au double niveau des structures linguistiques et des conditions langagières en contexte, conformément aux objectifs d'apprentissage définis en fonction des publics spécifiques d'apprenants.»³⁴

Ce terme de «notion» qui semblerait avoir perdu droit de cité au détriment de termes comme: «actes», «contexte», «interprétation», «concepts», pourrait trouver un nouveau dynamisme dans les approches cognitives actuelles, centrées sur le langage en général et l'acquisition en particulier. Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression sont des simulations, des jeux de rôles.

³³ CUQ J.- P., **op.cit.**, p.45

³⁴ **ibid.**, p. 179

Ayant survolé très rapidement les principales caractéristiques de l'approche communicative, dans cette partie, notre tâche sera d'analyser si les activités langagières évoquées dans le *CECRL* sont présentes dans ces méthodes et essayer de dégager les actes de paroles sélectionnés correspondant aux situations cibles, les niveaux de langues utilisés, les dimensions performative, discursive, argumentative et les registres de langues employés.

Par ailleurs, l'objectif principal de ces méthodes, c'est rendre les apprenants capables d'utiliser ces activités langagières afin de mener à bien les tâches de la vie professionnelle. Nous nous interrogerons dans quelle mesure ces ouvrages sont aptes à réaliser ce but.

La perspective actionnelle du *CECRL* met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire, il s'agit de contextualiser la parole. Les méthodes actuelles se posent la question : « *Comment relier le dire au faire ?* ».

Les enseignants ou concepteurs de méthodes, ont le souci de créer des situations où la langue serait utilisée pour faire quelque chose et où l'apprenant aurait à jouer le rôle qu'il pourrait avoir plus tard dans la société. Pour rendre cela le plus concret possible, ces derniers créent des scénarios dans lesquels l'apprenant aura une ou deux tâches à accomplir. En général, une production orale et/ou écrite. Grâce à la tâche et au scénario, l'apprenant sait exactement ce qu'il a à faire, pourquoi il le fait et comment s'y prendre puisque le scénario détaille les tâches intermédiaires.

On pourrait éventuellement donner un exemple pour concrétiser ce que nous venons d'évoquer. En tant qu'exemples de tâches finales (macro-tâches) nous pouvons énumérer: écrire et jouer un sketch pour réserver une chambre d'hôtel au téléphone ou écrire et présenter un bulletin météo télévisé, créer des modèles et commenter un défilé, réaliser une brochure touristique, réaliser une affiche publicitaire, écrire le rapport d'une enquête, etc.

Pour accomplir de telle(s) tâche(s) finale(s), les apprenants auront à accomplir d'autres tâches/activités intermédiaires (micro-tâches) qui vont leur permettre de développer leurs compétences surtout communicatives et leurs stratégies en langues au travers d'actes langagiers (CE/ (EE)/ PE/CO/ (EO)/ PO/ (EOI)/ POI).

En l'occurrence, nous pensons qu'il serait utile de rappeler la définition de la tâche donnée par Nunan pour légitimer notre propos. Por Nunan,

«la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant; il s'agit de confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique.»³⁵

Dans l'approche actionnelle du *CECRL*, une langue étant un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales, il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. On agit sur le réel avec la langue. En l'occurrence la priorité est donnée au sens non à la forme. Il en ressort donc l'importance de tâches langagières les plus authentiques possibles avec une finalité de communication explicite.

D'autre part, dans cet apprentissage on agit par pédagogie par objectifs qui «consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation.»³⁶

Cette pédagogie suppose une évaluation diagnostique au départ et une évaluation finale qui permet d'apprécier dans quelle mesure les objectifs sont atteints. En même temps, cette notion de pédagogie par objectifs réclame une approche dynamique, un parcours entre un objectif global, point de départ et la réalisation de cet objectif global, point d'arrivée.

Des sous-objectifs concourent à la réalisation de cet objectif global. Un ensemble d'activités pédagogiques bien ciblées et sélectionnées sont proposées pour atteindre chaque sous-objectif.

³⁵ **ibid., op.cit.**, p. 234

³⁶ **ibid.**, p. 192

De l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative (par la tâche finale) en passant par des tâches intermédiaires, dans la préparation et élaboration d'un projet ou scénario à visée actionnelle, il faudrait prendre en considération les deux parcours de la pédagogie par objectifs : le parcours de l'apprenant et celui de l'enseignant.

- i. Le parcours de l'apprenant (ce que l'apprenant est censé faire) : accomplir des activités pédagogiques ciblées et sélectionnées pour atteindre chaque sous-objectif de l'objectif final.
- ii. Le parcours du professeur (ce que le professeur est censé faire):

1. Détermination de la tâche finale (macro-tâche), de l'objectif à atteindre,
2. Mise en place de l'évaluation diagnostique pour faire un état des lieux, connaître les savoirs, savoir-faire, voire savoir-être déjà acquis par les apprenants/étudiants, de façon à définir les compétences à développer et prévoir les difficultés et les obstacles éventuels que ces derniers devront surmonter et les critères d'évaluation qui permettront de rendre compte si les objectifs fixés sont atteints, contenus nécessaires pour atteindre ces objectifs:les aspects thématiques qui doivent être traités et qui détermineront le contenu linguistique, socio-linguistique, pragmatique et méthodologique.
4. La mise en œuvre: choisir les tâches intermédiaires (micro-tâches) qui permettront d'atteindre l'objectif final en (CE/ (EE)/ PE/ CO/ (EO)/ PO/ (EOI)/ POI); sélectionner, adapter, ajouter les supports nécessaires; structurer les tâches, construction de la progression.
5. Envisager des outils d'évaluation (auto-évaluation, interévaluation, évaluation formative, sommative, etc.) La tâche finale de l'enseignant est évaluer. Il s'agit d'une évaluation positive, on évalue ce que l'apprenant/ étudiant sait faire, ce qu'il a acquis, ce qu'il est en voie d'acquérir, ce qu'il faut renforcer et ce qu'il n'a pas encore acquis.

Dans cette partie de notre travail, nous allons essayer de faire l'analyse de l'œuvre *Le français de la communication professionnelle*.(cf. Annexe VII)

3.8.2. Analyse de l'œuvre: *Le français de la communication professionnelle*

3.8.2.1. Modalité de travail

Dans l'analyse de cet ouvrage, dans un premier temps nous avons choisi de nous intéresser au découpage de la méthode et à ses principes d'organisation, pour nous tourner ensuite vers les éléments suivants afin de dégager le contenu pédagogique:

- nature des échantillons langagiers servant de support aux activités,
- types d'exercices et activités proposés,
- traitement de la grammaire et du lexique,
- traitement de la dimension culturelle de la communication.

Etant donné la modalité d'élaboration, les supports écrits et oraux servent à la réalisation des micro-tâches pour aboutir à l'objectif final ciblé (macro-tâche) par les concepteurs.

Dans la suite de notre travail, nous allons étudier le contenu pédagogique et prendre une unité comme exemple pour en faire l'étude et voir si les instances du *CECRL* y sont présentes.

Par ailleurs, l'objectif principal de cet ouvrage est de renforcer et perfectionner les connaissances de français général, tout en abordant les thèmes les plus importants de la vie quotidienne dans la vie professionnelle. Entraîner les apprenants à faire face aux situations courantes de la communication professionnelle, dans l'analyse de la communication professionnelle, on est témoin d'une variété de situations de communication professionnelle orale et écrite, à travers les activités comme:

- Communication interne et externe;
Communication interpersonnelle et de groupe;
Communication homme/machine;
- Caractéristiques de la communication orale et non-verbale: types d'échanges/de discussions, fréquence des échanges, avec quelles personnes, dans quelles situations, sur quels sujets;

- Caractéristiques de la communication écrite: types d'écrit (documents à lire, écrire, produire, ...); tableaux, graphiques, etc..

Sensibiliser les apprenants aux réalités culturelles, sociales, administratives du monde francophone des affaires. Pour atteindre ces objectifs, l'ouvrage se compose de 10 dossiers thématiques. Chaque dossier comprend :

- 1 page ressources/ synthèse sur le thème traité,
- 5 sections d'une double page,
- 1 tableau de langue ou 1 fiche pratique,
- des exercices de contrôle des connaissances.

Ce sont, au total, 50 sections qui décrivent les situations les plus courantes de la communication professionnelle comme, accueillir un client, organiser un voyage d'affaires, laisser un message sur répondeur téléphonique, prendre rendez-vous, rédiger un rapport, chercher un emploi, négocier avec un importateur, passer une commande, etc..

3.8.2.2. Le contenu pédagogique

Pour traiter le contenu pédagogique, nous distinguons deux types de contenus: l'un est linguistique tandis que l'autre est socioculturel. Dans le cadre du premier, nous mettons l'accent sur le lexique, les démarches pour comprendre le sens, les quatre compétences communicatives: compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite, et enfin la place de la grammaire. Dans le cadre du second, nous mettons l'accent sur les différents éléments socioculturels proposés.

3.8.2.2.1. Contenu linguistique

Dans l'analyse de la dimension linguistique on va essayer d'étudier:

- Le vocabulaire spécifique/technique, «jargon du métier» (lexique relatif au secteur d'activité);
- Le registre de langue utilisé;
- La syntaxe: structures utilisées;

- Les verbes utilisés, formes verbales, temps verbaux, etc.
- L'utilisation d'abréviations, de sigles, de symboles, etc.

L'ouvrage met l'accent sur des situations et des thèmes divers de la vie professionnelle. À travers 10 dossiers et 50 thèmes proposés, l'apprenant prend connaissance du lexique couvrant des thèmes tels que le contrat du travail, avoir un entretien téléphonique, faire face aux complications de communication, tenir le standard, connaître la communication interne, assister à une réunion, rédiger des rapports et des comptes rendus, reconnaître une note de service, faire une offre, demander des informations, sélectionner un fournisseur, passer commande, modifier et annuler une commande, les entreprises publiques, l'assurance chômage et les congés payés, etc.

Par ailleurs, nous savons que certains didacticiens évoquent l'importance du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cuq et Cruca signalent que «le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel.»³⁷. L'ouvrage ne fournit pas de listes du lexique spécialisé pour chaque dossier, d'autre part, il n'y a pas d'exercices reprenant le vocabulaire dans les différents documents proposés. C'est à l'apprenant de retenir les nouveaux termes qu'il découvre lors de son apprentissage.

Soulignons que cet ouvrage ne présente ni traduction, ni définition des termes difficiles. Il se contente de proposer des textes ou des documents nécessaires pour l'apprentissage de la macro-tâche ou l'objectif final ciblé par le(s) concepteur(s). Assurément, cette démarche facilite la compréhension des dialogues mais elle ne favorise pas l'amélioration de la compétence lexicale chez l'apprenant. C'est pourquoi, ce dernier doit toujours avoir recours à un dictionnaire, ou le cas échéant, c'est l'enseignant qui prendra en charge l'exploitation du lexique.

³⁷ CUQ J.-P. et GRUCA I., *op. cit.*, p. 403

En ce qui concerne les quatre compétences communicatives, les concepteurs accordent une importance particulière à la compréhension écrite. La compréhension orale se manifeste à travers des enregistrements sonores en français. Ces enregistrements sont suivis d'exercices de production écrite ou la compréhension écrite ou des exercices sous forme de simulations, jeux de rôles ou des QCM (Questions à Choix Multiple) visant à évaluer la compréhension orale. Il s'agit de tests de compréhension proposés en vue de travailler la compréhension. Nous estimons que ces tests de compréhension ne sont pas suffisants pour réaliser cet objectif.

La progression grammaticale reste relativement aléatoire, son organisation est déterminée par les formes utilisables dans l'acte de parole et est subordonnée aux impératifs des situations cibles. Les exercices d'application sont généralement basés sur la présence d'une forme dans l'acte de parole et sont dans la majorité des exercices à trous dont on trouve un exemple dans le livre de l'apprenant.

En ce qui concerne la place de l'apprenant et de son vécu dans l'apprentissage, en règle générale, l'apprenant est invité à jouer le rôle de personnages fictifs et est rarement appelé et impliqué en tant que sujet.

En effet, comme nous avons essayé de pointer dans la partie consacrée au «Renouveau méthodologique», dans la didactique actuelle du FLE le modèle onomasiologique est privilégié, sachant qu'en FLE on distingue deux modèles pour développer la compréhension chez les apprenants : le modèle sémasiologique³⁸ et le modèle onomasiologique. Le premier modèle part de la forme pour aller au sens dans la mesure où il fait appel à des opérations dans lesquelles l'apprenant cherche des signes sonores ou graphiques en vue d'interpréter l'information. Les activités de production orale sont généralement des micro-activités invitant au réemploi des formes langagières introduites en compréhension.

Elles se présentent alors le plus souvent sous forme de jeux de rôles.

³⁸ cf. **ibid.**, pp. 158 - 159

Des activités de production libre sont prévues par les auteurs, à partir de documents graphiques ou de textes.

Notons que la priorité est donnée aux exercices de production écrite. Nous trouvons des exercices de substitution, de transformation, de phrases à compléter, de rédaction, etc. Les principes de l'approche communicative nous ayant familiarisé avec la notion de l'acquisition des savoir-faire écrits fonctionnels³⁹: écrire une carte postale, un CV, une lettre de remerciements, un récit, un résumé, etc. La présence de tels exercices rend l'apprentissage plus motivant et complet dans la mesure où elle favorise la réception et la reconnaissance (orale et écrite) au détriment d'autres compétences communicatives (en continu et en interaction).

3.8.2.2.2. Contenu socioculturel

La dimension socioculturelle constitue une partie intégrante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Aussi l'approche communicative lui accorde-t-elle une importance particulière. Par ailleurs, Magiante et Parpette confirment ce point de vue en affirmant qu' :

«Ils jouent pourtant un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportemental que langagier.»⁴⁰

À travers des situations stéréotypées, l'œuvre présente des éléments de la vie professionnelle en France sans mettre l'accent sur un secteur bien précis. Ils portent sur des thèmes comme la communication dans les affaires, le travail administratif, la livraison, le transport, l'assurance, la facturation et le règlement. Dans chaque section, on assiste à des activités et des exercices variés, des documents écrits, sonores ou graphiques ayant pour but d'entraîner les apprenants à la pratique de différentes formes de la communication, tout en élargissant leurs connaissances linguistiques. On citera à titre d'exemple *le Courrier de l'entreprise*.

³⁹ cf. COURTILLON J., **op. cit.**, p.74

⁴⁰ cf. MANGIANTE J.-M. - PARPETTE C., **op. cit.**, p.23

En ce qui concerne la dimension culturelle de la communication, on assiste à des recettes et consignes à respecter dans les rituels de prise de contact. Un réel travail sur la rencontre de l'altérité mentionnée dans le *CECRL* n'est nulle part présent. Or, la sensibilisation des apprenants à cette notion est d'une importance capitale pour les publics professionnels. Par ailleurs, on pourrait proposer des activités de sensibilisation à la dimension culturelle de la communication et à des notions comme celle de la gestion du temps, de l'espace ou des codes et des conditions de l'expression des sentiments sous forme ludique à la fin de chaque unité.

3.8.3. Analyse d'une unité

LE COURRIER DE L'ENTREPRISE

Dans la plupart des activités, il est demandé d'accomplir une tâche bien précise. En l'occurrence, il faudrait faire appel à l'intelligence, au bon sens et à l'imagination, mobiliser toutes les connaissances ou le savoir-faire pour effectuer les bons choix, trouver les solutions. Dans cette unité, il s'agit d'un cours de correspondance. Les concepteurs ont d'abord essayé de dresser l'inventaire des situations de communication, l'inventaire des actes de parole, ils ont ensuite élaboré des matrices discursives et enfin repéré les compétences à mettre en œuvre.

Chaque section se compose à son tour de:

- 1 page ressource
- Texte
- Actes de parole

Cette unité se compose de 5 sections d'une double page.

Section 1

Présenter une lettre commerciale

Objectif final: La macro-tâche est l'identification et sensibilisation des apprenants à la présence de différents types de lettres et les initier à la rédaction de ces types de lettres.

Support: Texte authentique

Modalité de travail:

- a. Travail sur la compétence linguistique, à savoir:
 - Compréhension et explication du texte (CE- EO)
 - Travail sur le lexique
 - Travail sur la grammaire – temps conditionnel de politesse
- b. Travail sur le registre de langue: utilisation de la langue recherchée
- c. Travail sur la compétence pragmatique
 - Modalité de la rédaction d’une lettre

Section 2

Commencer et terminer une lettre

Objectif: les tâches intermédiaires (micro-tâches) a., b., c. mentionnées ci-dessus qui se réalisent par les activités de CE et EE, serviront à la réalisation de la macro-tâche.

- a. Commencer une lettre
 - i. trouver un titre au correspondant
 - ii. formules d’attaque
- b. Terminer une lettre
 - i. trouver une conclusion
 - ii. trouver la formule de politesse

Support: documents produits

Modalité de travail:

- a. Travail sur la compétence linguistique, à savoir:
 - i. Compréhension et Explication du texte (CE- EE)
 - ii. Travail sur le lexique
 - iii. Travail sur la grammaire – Mode impératif, mode indicatif, mode conditionnel/ temps conditionnel de politesse
- b. Travail sur la compétence pragmatique
 - Modalité de la rédaction d’une lettre-formules de politesse, formule d’attaque, etc.-

Section 3

Découvrir une variété de lettres

Objectif: La macro-tâche est l'identification de différents types de lettres. L'objectif des micro-tâches est, d'après les documents écrits, supports de l'activité de la CE, l'apprenant prend connaissance de différents types et dans la phase de «reconstitution», il est censé retrouver les parties correspondantes.

Support: documents semi-authentiques

Modalité de travail:

- a. Reconstruction
- b. Compréhension écrite et expression orale (CE – CO)
- c. Formulation
- d. Rédaction (EE/ PE)

Section 4

Améliorer le style

Objectif: Avec un travail sur la compétence linguistique, en l'occurrence syntaxe, le but de cette micro-tâche est l'amélioration du style.

Support: documents produits

Modalité de travail:

Travail sur la compétence pragmatique, sociolinguistique:

- i. conseils sur la rédaction d'une lettre
- ii. travail sur la stylistique + syntaxe

Section 5

Utiliser le télex

Objectif: Faire prendre conscience des avantages et inconvénients du télex et de son code universel.

Modalité de travail:

Supports: Textes authentiques

- a. les avantages du télex – Travail sur:

- i. la compréhension écrite - CE ("Lisez...)
 - ii. la compréhension orale - CO (" Ecoutez...)
 - iii. la production orale - PO/ EO (Phrase d'amorce: " Que vous apporte le télex?)
 - iv. la production écrite – EE/ PO (" Complétez ...)
- b. l'analyse du télex – Travail sur:
- i. la compréhension écrite- CE
 - ii. le lexique
 - iii. la production écrite – PO (Phrase d'amorce: "Reportez-vous à la lettre du paragraphe 4 et rédigez- la sous forme de télex."

Contrôle des connaissances

- a. ordonner
- b. transformer
- c. comment envoyer une lettre par la poste (compétences pragmatique + interculturelle)

La tâche finale est l'évaluation **positive**, on évalue ce que l'élève sait faire, ce qu'il a acquis, ce qu'il est en voie d'acquérir, ce qu'il faut renforcer et ce qu'il n'a pas encore acquis.

Le tableau récapitulatif de la séquence pourrait être présenté comme suit :

Compétence linguistique			Compétence pragmatique			Compétence sociolinguistique			
Lexique Sémantique Léxicale	Grammaire Phonologie Orthographe Orthoépie	Morphologie Syntaxe	Organiser, adapter, structurer le discours			Culture	Niveau de langue	Marqueurs de relations sociales	Règles de politesse
			Compétence discursive	Compétence fonctionnelle	Compétence de conception schématique				
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

3.8.4. Réflexions et constats sur *Français de la communication professionnelle*

Cet ouvrage est destiné à aider les apprenants à mieux s'intégrer dans leur futur vie professionnelle. Pour ce faire, les auteurs proposent un large choix de thèmes qui couvrent les différents aspects de la vie professionnelle. Notons que le public visé est constitué essentiellement d'apprenants/étudiants ayant le niveau B1 (CECRL) et envisageant développer leurs compétences linguistique, socioculturel et pragmatique. Nous estimons que le niveau B1.2 (ou B1.3) (tout dépend de la nature de l'activité proposée) serait plus adapté à l'appropriation des notions contenues dans cet ouvrage.

L'approche actionnelle du CECRL se révèle à travers les activités de compréhension et de production orale et écrite selon le degré de priorité accordé à l'acquisition de fonctions de communication. Nous considérons qu'on a davantage mis l'accent surtout sur la compétence linguistique et pragmatique. Par contre, on peut également regretter l'absence d'exercices stimulant la compétence interculturelle des apprenants.

Pourtant, on constate un déséquilibre dans le traitement des compétences communicatives car tous les exercices proposés ont seulement pour objectif de favoriser la compréhension (orale et écrite). Celle-ci se limite à son tour à un contrôle de connaissances en négligeant les autres tâches de compréhension déjà mentionnées. Cela se fait au détriment d'autres compétences, notamment la production orale en interaction (POI).

3.9. Analyse de *Faire des affaires en français*

Faire des affaires en français est un ouvrage qui s'adresse à des apprenants en situation d'auto-apprentissage et à ceux suivant des cours de Français des Affaires (FA).

3.9.1. Modalité de travail

Dans l'analyse de cet ouvrage, dans un premier temps, nous avons choisi de nous intéresser au découpage de la méthode et à ses principes d'organisation pour pouvoir dégager le contenu pédagogique.

Comme dans la première analyse, on a procédé à la détermination des échantillons langagiers servant de supports aux activités, des types d'exercices et activités proposés, du traitement de la grammaire et du lexique, du traitement de la dimension culturelle de la communication.

Etant donné la modalité d'élaboration, les supports écrits et oraux servent à la réalisation des micro-tâches pour atteindre l'objectif final ciblé par les concepteurs. Dans la suite de notre travail, nous allons étudier le contenu pédagogique et prendre une unité comme exemple pour en faire l'étude et voir si les instances du *CECRL* y sont présentes.

Par ailleurs, l'objectif principal de cet ouvrage est de placer l'apprenant/étudiant en situation professionnelle lui permettant de se familiariser avec l'environnement socio-économique dont la connaissance s'avère indispensable dans la vie pratique, renforcer et perfectionner les connaissances de français général en sensibilisant les apprenants aux réalités culturelles, sociales, administratives du monde francophone des affaires. Pour atteindre ces objectifs, l'ouvrage se compose de 14 dossiers thématiques.

Chacun des quatorze dossiers s'articule autour de cinq rubriques nettement différenciées:

- J'ANALYSE LE DOCUMENT: compréhension et analyse de documents authentiques, CE
- JE M'ENTRAINE A L'ECRIT: activités variées d'expression écrite, EE/ PE
- JE COMMUNIQUE A L'ORAL: activités dirigées d'expression orale, EO/ PO
- JE COMMUNIQUE A L'ECRIT: activités progressives de correspondance commerciale recouvrant la plupart des situations du milieu professionnel, EE/ PE
- ACTIVITES LEXICALES: destinées à faciliter l'acquisition du lexique spécifique, CE – EE/ PE

3.9.2. Le contenu pédagogique

Comme dans la première analyse, pour traiter le contenu pédagogique, nous avons effectué l'analyse sur deux dimensions: linguistique et socioculturelle. Dans le cadre de la première, nous avons mis l'accent sur le lexique, les démarches pour comprendre le sens, les quatre compétences communicatives: compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite, et enfin la place de la grammaire. Dans le cadre de la seconde, nous avons tâché de relever les différents éléments socioculturels proposés.

Dans l'analyse de la dimension linguistique on va essayer d'étudier:

- Le vocabulaire spécifique/ technique, « jargon du métier » (lexique relatif au secteur d'activité)
- Le registre de langue utilisé
- La syntaxe: structures utilisées...
- Les verbes utilisés, formes verbales, temps verbaux...
- L'utilisation d'abréviations, de sigles, de symboles...

L'ouvrage met l'accent sur des situations et des thèmes divers de la vie professionnelle. À travers 14 dossiers et 4 thèmes proposés, (cf. Annexe VII), l'apprenant prend connaissance du lexique couvrant des thèmes tels

que: création d'une entreprise, contrat du travail, recrutement, conditions de production, analyse du marché, technique de vente, les impôts, services bancaires, logistique, matériel informatique, rédiger des rapports et des comptes rendus, découvrir la note de service, faire une offre, demander des informations, sélectionner un fournisseur, passer commande, modifier et annuler une commande, les entreprises publiques, l'assurance chômage et les congés payés, etc.

L'approche utilisée dans cet ouvrage est l'approche notionnelle-fonctionnelle, l'approche actionnelle du *CECRL* se manifestent à travers les activités de compréhension et de production orale et écrite selon le degré de priorité accordé à l'acquisition de fonctions de communication (s'appuyant sur des actes de parole) dans les situations cibles.

3.9.2.1. Contenu linguistique

En ce qui concerne les quatre compétences communicatives, les concepteurs accordent une importance particulière à la compréhension écrite. Les exercices de production et/ou de compréhension écrites sont des exercices sous forme de simulations, jeux de rôles ou des QCM (Questions à Choix Multiple) visant à évaluer la compréhension orale. Il s'agit des tests de compréhension offerts en vue de travailler la compréhension. Nous estimons que ces tests de compréhension ne sont pas suffisants pour réaliser cet objectif.

La présentation du lexique spécialisé se fait à travers les documents authentiques auxquels les apprenants sont exposés en compréhension. Il faut également noter la présence de documents graphiques (tableaux de résultats, courbes et statistiques), donnant lieu à des micro-activités de production orale ou écrite.

L'apprentissage du vocabulaire occupe une place à part.

En l'occurrence, l'ouvrage ne fournit pas de listes du lexique spécialisé pour chaque dossier, mais il existe un lexique multilingue (allemand, anglais, espagnol, italien) à la fin de l'ouvrage.

D'autre part, on ne trouve pas d'exercices reprenant le vocabulaire dans les différents documents proposés. C'est à l'apprenant de retenir les nouveaux termes qu'il découvre lors de son apprentissage. Précisons que cet ouvrage ne présente pas de définition des termes difficiles. Il se contente de proposer des textes ou des documents nécessaires pour l'apprentissage de la macro-tâche ou l'objectif (ou tâche) final ciblée par le(s) auteur(s).

Certes, ce cheminement facilite la compréhension des dialogues mais elle ne favorise pas l'amélioration de la compétence lexicale chez l'apprenant. C'est pourquoi, ce dernier doit toujours avoir recours à un dictionnaire, ou le cas échéant, c'est l'enseignant qui prendra en charge l'exploitation du lexique.

Les activités de production orale sont généralement des micro-activités invitant au réemploi des formes langagières introduites en compréhension. Elles se présentent alors le plus souvent sous forme de jeux de rôles. Des activités de production libre sont prévues par les auteurs, à partir des documents graphiques ou de textes.

Les différents registres de langue du type journalistique, soutenu, sont présentés à travers des documents authentiques.

Nous pouvons affirmer que la progression grammaticale est ignorée dans l'élaboration de cet ouvrage. C'est à l'enseignant de concevoir toute une série d'exercices relatifs aux actes de parole et subordonnés aux impératifs des situations cibles.

Les activités de production orale sont généralement des micro-activités invitant au réemploi des formes langagières introduites en compréhension. Elles se présentent alors le plus souvent sous forme de jeux

de rôles. Des activités de production libre sont prévues par les auteurs, à partir de documents graphiques ou de textes.

Notons que la priorité est donnée aux exercices de production écrite. Nous trouvons des exercices de substitution, de transformation, de phrases à compléter, de rédaction, etc. Les principes de l'approche communicative nous ayant familiarisé avec la notion de l'acquisition des savoir-faire écrits fonctionnels⁴¹: écrire une carte postale, un CV, une lettre de remerciements, un récit, un résumé, etc. La présence de tels exercices rend l'apprentissage plus motivant et complet dans la mesure où elle favorise la réception et la reconnaissance (orale et écrite) au détriment d'autres compétences communicatives, en l'occurrence la production orale en interaction (POI).

Donc nous pouvons affirmer que *Faire des affaires en français* privilégie la compréhension et production écrites (CE/ PE - EE).

Les tâches de production écrite concernent essentiellement la rédaction des lettres commerciales et autres documents professionnels simples. Toutes ces activités sont conformes aux propositions du *CECRL* et se rapprochent de celles proposées dans le cadre de la certification de la CCIP.

3.9.2.2. Contenu socioculturel

Nous n'allons pas reprendre tout ce que nous avons évoqué dans la première analyse, il va sans dire que tout est aussi valable pour cette partie de notre travail. Dans l'actuelle mondialisation, l'importance de la dimension socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence enseignement/apprentissage du FA est incontestable.

A la suite de cette petite apostrophe, nous allons passer à l'analyse du contenu socioculturel.

⁴¹ COURTILLON J., *op. cit.*, p.74

À travers des situations stéréotypées, l'ouvrage présente des éléments de la vie professionnelle en France en mettant l'accent sur certains secteurs comme finance, transport, télécommunications, assurances etc. Ils portent sur des thèmes comme l'entreprise et son environnement, l'entreprise et son personnel, l'entreprise et son fonctionnement, l'entreprise et ses partenaires.

Dans chaque section, on assiste à des activités et des exercices variés, des documents écrits, graphiques ayant pour but d'entraîner les apprenants à la pratique de différentes formes de la communication, tout en élargissant leurs connaissances linguistiques.

On citera à titre d'exemple " L'entreprise et son personnel".

3.9.3. Analyse d'une séquence : L'entreprise et son personnel

3.9.3.1. A la recherche d'un emploi – Le recrutement

Niveau visé : B1 - B1.2 (CECRL)

Objectif : Rendre les apprenants capables de rédiger des CV, des lettres de motivation, de lire et de comprendre des offres d'emploi, de passer des entretiens d'embauches.

Support: Documents authentiques

Modalité de travail: Les compétences CE, PE, CO, EO sont travaillées. La CE et la PE sont les activités les plus privilégiées.

- Le texte sert de modèle pour l'exécution de la tâche finale: il permet de travailler la compétence pragmatique et introduit le lexique nécessaire à la réalisation de la tâche finale.
CE – PE et CO – PO
- Le document écrit introduit:
 - le thème de la séquence. (Permet le travail sur l'anticipation.)

- le lexique, les structures et les savoir-faire nécessaires à la réalisation de la tâche. (Permet un travail sur la construction de l'activité langagière grâce au développement de stratégies)
- La compréhension écrite ou orale apporte un complément d'informations et permet un approfondissement des compétences et des stratégies.

3.9.3.1.1. Contenu linguistique

Dans l'analyse de la dimension linguistique on va essayer d'étudier:

- Le vocabulaire spécifique/ technique, (lexique relatif au secteur d'activité)
Un vocabulaire technique est utilisé dans cette séquence.
A titre d'exemple, on pourrait donner: l'emploi, le chômage, le "club emploi", la formation professionnelle, l'entretien d'embauche, des conseillers, le libre-service, etc.
- Le registre de langue utilisé: registre soutenu, registre courant
- La syntaxe: Registre courant⁴²: les règles de la grammaire sont respectées, utilisation des temps simples de l'indicatif, passé composé, plus-que-parfait, subjonctif présent.
- Figures de style: ton neutre, effets de style limités.
Que peut révéler ce registre de langue? Échange neutre, dans des circonstances quotidiennes.
Registre soutenu: les règles sont respectées, les constructions sont complexes et la concordance des temps est respectée.
Figures de style, recherches d'effets.

Que peut révéler ce registre de langue?

- Milieu socioculturel élevé, déférence, politesse du locuteur.

⁴² cf. <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/niveaux-de-langage.php> 18 avril 2007

- Les verbes utilisés, formes verbales, temps verbaux: temps simples et composés de l'indicatif, présent, passé composé, plus-que-parfait. Mode subjonctif présent. La forme passive est aussi présente.
- L'utilisation d'abréviations, de sigles, de symboles: ANPE, PME, PDG, PC, N/Réf., CV, PJ., Tél., mél., etc.

En l'occurrence, il faut signaler que d'après le *CECRL* dans l'interaction écrite de la correspondance, la compétence langagière de B1 pourrait se résumer de la façon suivante:

«peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.»⁴³

Pour la même activité le niveau B2,

«peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et points de vue du correspondant.»⁴⁴

En ce qui concerne la prise de notes, messages et formulaires, B1 peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication du problème. B1 peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et d'autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants. Le niveau B2 comme le niveau B1.

On peut éventuellement évoquer qu'en effectuant les activités écrites en question, B1 aurait des difficultés, par contre B2 du *CECRL* serait plus adapté.

⁴³ Conseil de l'Europe, *CECRL*, op. cit., p. 69

⁴⁴ *ibid.*, p.69

A part la compétence lexicale, les autres compétences linguistiques, spécialement la compétence grammaticale y est absente. Il faudrait en l'occurrence, selon les besoins du public y introduire les notions de la compétence linguistique qui manquent.

3.9.3.1.2. Contenu socioculturel

Les activités sélectionnées accentuent les deux dimensions: la dimension socioculturelle et la dimension pragmatique. Au travers des situations stéréotypées, l'ouvrage présente des éléments de la vie professionnelle en France en mettant l'accent sur le recrutement et la vie professionnelle.

Dans chaque section, on assiste à des activités et des exercices variés, des documents écrits, graphiques ayant pour but d'entraîner les apprenants à la pratique de différentes formes de la communication, tout en élargissant leurs connaissances linguistiques.

3.9.4. Les salariés

Objectif: Rendre les apprenants capables de: comprendre les contrats de travail; rédiger des notes de service et des fiches d'absence; rédiger des lettres d'engagement; libeller un chèque; se familiariser avec le lexique concernant la lexie *grève*.

Support: Documents authentiques

Modalité de travail: Les compétences CE, PE, CO, EO sont travaillées
CE et PE sont les activités les plus privilégiées.

- Le texte sert de modèle pour l'exécution de la tâche finale: il permet de travailler la compétence pragmatique et introduit le lexique nécessaire à la réalisation de la tâche finale. CE - PE et CO - PO

- Le document écrit introduit:
 - le thème de la séquence (Permet le travail sur l'anticipation.)
 - le lexique, les structures et les savoir- faire nécessaires à la réalisation de la tâche. (Permet un travail sur la construction de l'activité langagière grâce au développement des stratégies)
- La compréhension écrite ou orale apporte un complément d'informations et permet un approfondissement des compétences et des stratégies.

3.9.4.1. Contenu linguistique

Dans l'analyse de la dimension linguistique, on va essayer d'étudier:

- Le vocabulaire spécifique/ technique, (lexique relatif au secteur d'activité)
Un vocabulaire très technique est utilisé dans cette séquence.
A titre d'exemple, on pourrait donner: le contrat de travail temporaire (CTT), le contrat à durée indéterminé (CDI), le contrat à durée déterminée (CDD), la grève/ du zèle/ perlée/ sur le tas/ tournante/ sauvage/ bouchon, l'employeur, la rémunération, la rupture/ fin de contrat, le terme du contrat, les droits du salarié, intérimaire, la précarité, un montant, une issue, etc.
- Le registre de langue utilisé: registre soutenu, registre courant⁴⁵
- La syntaxe: Registre courant: les règles de la grammaire sont respectées, utilisation des temps simples de l'indicatif, passé composé, plus-que-parfait, subjonctif présent.

Figures de style: Ton neutre, effets de style limités.

Que peut révéler ce registre de langue? Échange neutre, dans des circonstances quotidiennes.

⁴⁵ Cf. <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/niveaux-de-langage.php>. 18 avril 2007

Registre soutenu : Les règles sont respectées, les constructions sont complexes et la concordance des temps est respectée.

Que peut révéler ce registre de langue? Milieu socioculturel élevé, déférence, politesse du locuteur.

- Les verbes utilisés, formes verbales, temps verbaux: temps simples et composés de l'indicatif, du subjonctif et du conditionnel; présent, passé composé, plus-que-parfait de l'indicatif, le conditionnel présent, le subjonctif présent, etc.
- L'utilisation d'abréviations, de sigles, de symboles: CTT, CDI, CDD, B.P.F., etc.

En l'occurrence, il faut signaler que d'après le *CECRL* dans l'interaction écrite de la correspondance, la compétence langagière de B1 pourrait se résumer de la façon suivante:

«peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.»⁴⁶

Pour la même activité le niveau B2

«peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et points de vue du correspondant.»⁴⁷

En ce qui concerne la prise de notes, messages et formulaires, le niveau B1 peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication du problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et d'autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants. B2 comme B1.

⁴⁶ Conseil de l'Europe, **CECRL**, op. Cit., p. 69

⁴⁷ **ibid.**, p. 69

On pourrait éventuellement affirmer que dans les activités écrites en question, B1 aurait des difficultés, par contre B1.3. et/ou B2 serait plus adapté.

Dans cette séquence, à part la compétence lexicale, les autres compétences linguistiques, spécialement la compétence grammaticale est absente. Il faudrait en l'occurrence, selon les besoins du public y introduire les notions de la compétence linguistique qui manquent.

3.9.4.2. Contenu socioculturel

Les activités sélectionnées accentuent les deux dimensions: la dimension socioculturelle et la dimension pragmatique. À travers des situations stéréotypées, l'ouvrage présente des éléments de la vie professionnelle en France en mettant l'accent sur le recrutement et la vie professionnelle.

Dans chaque section, on assiste à des activités et des exercices variés, des documents écrits, graphiques ayant pour but d'entraîner les apprenants à la pratique de différentes formes de la communication, tout en élargissant leurs connaissances linguistiques.

Le tableau récapitulatif de la séquence pourrait être présenté comme suit:

Compétence linguistique			Compétence pragmatique			Compétence sociolinguistique			
Lexique Sémantique Léxicale	Grammaire Phonologie Orthographe Orthoépie	Morphologie Syntaxe	Organiser Savoir	adapter structurer savoir faire	le discours Savoir dire	Culture	Niveau de langue	Marqueurs de relations sociales	Règles de politesse
x	x		x	x	x	x	x	x	x

3.9.5. Conséquences

Cet ouvrage est destiné à aider les apprenants à mieux s'adapter à leur future vie professionnelle. Pour ce faire, les auteurs présentent un large choix de thèmes qui couvrent les différents aspects de la vie professionnelle. Notons que le public visé est constitué essentiellement d'apprenants/ étudiants ayant le niveau A2 et/ou B1 (*CECRL*) et voulant développer leurs compétences linguistique, socioculturelle et pragmatique.

Le niveau B1 correspondant aux 250-300 h. certifie une compétence de base en français, qui permet de comprendre et de s'exprimer dans les situations les plus courantes et les plus habituelles de la vie sociale et professionnelle.

Ce niveau étant visé, nous pouvons affirmer, d'après notre analyse, que pour la fixation de certains exercices écrits et/ou oraux, ce niveau pourrait causer d'importants problèmes aux apprenants et entraîner la démotivation, ou pour la compensation du niveau linguistique, un retard temporel et que les niveaux B1.2.-B1.3. ou B2 du *CECRL* seraient plus adaptés. (cf. Annexe III)

Par ailleurs, nous pouvons évoquer qu'on a davantage mis l'accent sur la compétence sociolinguistique et pragmatique. Par contre, on peut également regretter l'absence d'exercices stimulant la compétence interculturelle.

Pourtant, on pourrait reprocher aux concepteurs de cet ouvrage un déséquilibre dans le traitement des compétences communicatives, car tous les exercices proposés ont seulement pour objectif de favoriser la compréhension (orale et écrite). Celle-ci se limite à son tour à un contrôle de connaissances en négligeant les autres tâches de compréhension déjà mentionnées. Cela se fait au détriment d'autres compétences, notamment la production orale en interaction (POI) et la production orale en continu (PO/EO).

CONCLUSION

Ce travail intitulé «Pour un modèle de didactique du Français des Affaires dans le cursus universitaire en Turquie», est une étude réalisée en fonction d'un nouvel outil de référence que le Conseil de l'Europe a élaboré afin de déterminer, pour les enseignants et les apprenants, les critères internationaux concernant les aspects de l'enseignement/apprentissage des langues, ses objectifs, ses contenus et ses démarches, à savoir, *le Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL*.

Dans le cadre d'une discipline optionnelle que les étudiants turcs pourraient utiliser à des fins professionnelles dans leur vie future, nous nous sommes proposé de définir les particularités d'un modèle didactique de Français des Affaires.

Dans un premier temps, en adoptant une perspective d'évolution historique, on a réalisé l'étude du contenu de l'élément principal de notre travail, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. L'étude comparée du *CECRL* et du *Niveau-seuil* nous a conduit à déduire que tous ces deux outils de référence ont en commun, en ce qui nous concerne, le développement de la compétence de communication et l'approche actionnelle dont la caractéristique principale est de dresser une série d'énoncés possibles couvrant l'ensemble de situations de communication conditionnant la réalisation de tout message, pour chaque fonction langagière ou acte de parole. La seconde caractéristique concerne la typologie des publics potentiels et des domaines sociaux d'activités langagières. Il en ressort la notion de besoin de ce public potentiel qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et cette notion est susceptible d'offrir la possibilité de pouvoir programmer des enseignements/apprentissages à la carte, comme c'est le cas de l'apprentissage du Français des Affaires. En premier lieu, on a étudié les propositions, les nouvelles approches et les concepts du *CECRL* (objectifs, politiques linguistiques, plurilinguisme, domaine d'utilisation des langues, programmes didactiques, etc.), ensuite, on a essayé d'établir les principaux points concernant notre domaine.

Dans cette nouvelle conception d'enseignement/apprentissage telle qu'elle est proposée par le *CECRL*, l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères sont convoités, particulièrement dans les universités et centres d'apprentissage en continu pour les adultes. Sur ce point, on pourrait affirmer que la langue étrangère

est considérée en tant que «moyen d'action». Dans ce contexte, l'enseignement/apprentissage des langues sur objectif(s) spécifique(s) acquiert une importance considérable. En l'occurrence, il est question d'utiliser la langue dans les différents domaines de spécialité de la vie professionnelle.

Avec la perspective actionnelle du *CECRL*, l'apprenant -ou désormais acteur social- a des tâches à accomplir, dans des domaines sociaux et des situations de communication (actes de parole) utilisant ses compétences communicatives composées de composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, dans différents domaines et sur des thèmes divers

Dans cet ouvrage de référence, les compétences générales de l'individu sont définies en «savoirs», «savoir-faire», «savoir-être» et «savoir-apprendre» en tant que langue ou culture, (connaître l'autre).

Toutes ces composantes incluses dans la conception de «l'apprenant», nous présentent les nouvelles tendances de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans ce contexte, les domaines à l'intérieur desquels s'inscrivent des activités langagières sont les suivants: «personnel, public, professionnel, éducationnel».

Les quatre compétences fondamentales : compréhension de l'oral (CO), compréhension de l'écrit (CE), expression orale (EO) et expression écrite (EE) sont traduites sous forme de cinq activités: écouter, lire, parler en face à face, parler en continu et écrire.

Nous pouvons affirmer que le *CECRL* présente tous les aspects, les contenus et les approches de l'enseignement/apprentissage d'une langue. En termes théoriques, ses propositions reposent sur une conception actionnelle du langage qui va de pair avec une prise en compte de la composante pragmatique et se situent dans une perspective constructiviste notamment en matière de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Dans la deuxième partie de notre thèse, on a mené une étude sur les changements survenus dans le domaine didactique en France, et on a constaté que du point de vue théorique et méthodologique, le cognitivisme, l'interdisciplinarité, la linguistique de l'énonciation sont de plus en plus valorisés et appliqués dans l'élaboration des méthodes.

En ce qui concerne notre domaine d'étude, ces conséquences constituent la base conceptuelle de l'enseignement/apprentissage du FOS. L'apprentissage actuel

pourrait se définir désormais comme un apprentissage actif/exploratoire basé sur la recherche, à stimulation multisensorielle, à progression par trajectoires multiples, à multimédia, à travail collaboratif. Dans cet apprentissage, la pensée critique et la prise de décision, l'action planifiée/proactive, le contexte concret, réel et authentique sont accentués.

Dans l'élaboration du modèle didactique envisagé, nos recherches nous ont conduit à conclure qu'il devrait être construit sur la base du triangle pédagogique, l'approche devrait être fonctionnelle pour pouvoir identifier le public; répertorier les situations de communication: les actes de parole, les notions; faire l'inventaire des opérations discursives; déterminer les besoins de formation et les contenus en fonction de la situation d'enseignement; et en même temps actionnelle, car il s'agit de contextualiser la parole, une mise au point d'un scénario pédagogique :mise en situation en vue de la réalisation d'une action collective: simulation, jeux de rôle, cas à résoudre...

Cette approche actionnelle constitue la démarche principale de l'enseignement du FOS, car la méthodologie utilisée est «pédagogie par objectifs» qui consiste à lier l'objectif final à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation.

Notre modèle vise le développement des compétences linguistique, (métalinguistique), sociolinguistique et pragmatique indispensables à la maîtrise d'une langue de spécialité. Dans cette approche, l'accent est mis sur le sens, le contenu plutôt que sur la forme. La constitution du programme du modèle que nous préconisons est un processus en six étapes, il s'agit d'une démarche-type ou modèle de FOS fondé sur l'analyse de la demande et des besoins, la collecte des données, le traitement des données et l'élaboration des activités pédagogiques et enfin le cours/classe, évaluation.

L'apprentissage d'une langue de spécialité introduit une distinction entre les dimensions linguistique et extralinguistique. On doit donc les dissocier pour mieux comprendre la relation qu'elles entretiennent et accéder ainsi au monde de la langue.

Dans les recherches concernant les critères et les paramètres de l'adoption de ce modèle didactique, on est amené à conclure qu'il devrait aussi viser le développement des compétences métalinguistiques indispensables à la maîtrise d'une langue de spécialité. D'autre part, ce modèle devrait contribuer à développer

chez l'apprenant des stratégies favorisant la «compétence à communiquer langagièrement» définie dans le Cadre européen commun de référence. Les composantes des activités de communication nous ont amenés à déduire que les critères du *CECRL* seraient conformes aux propositions que comporterait notre étude.

Il est question de lier le dire au faire c'est-à-dire on doit toujours prendre en considération le monde de la langue et le monde de la réalité. La réalité est structurée par la langue et la distinction entre langue-réalité est artificielle. L'entrée dans la langue se fait par le discours et non plus par les outils (grammaire, lexique, orthographe). Pour autant, la métalangue est indispensable pour passer à la langue écrite.

Dans cette deuxième partie, on a également cherché les implications des propositions du *CECRL* dans les pays de l'Union européenne et en ce qui concerne notre domaine d'étude. Depuis 2005, les examens de certification DELF, DELF (junior), DALF sont appelés désormais, DELF A1, DELF B1, DELF B2 etc. Les examens de certification de la CCIP sont délivrés d'après les niveaux du *CECRL*. Cela montre que la France a mis en application les instances du *CECRL*.

L'étape suivante de notre recherche concernait la recherche du niveau nécessaire pour cet enseignement/apprentissage. D'après les analyses effectuées dans la partie «Applications», nous avons pu conclure que le niveau B1 du *CECRL* n'était pas suffisant pour couvrir le contenu du programme du Français des Affaires. Comme l'objectif principal du FOS est de donner la formation nécessaire dans un laps de temps limité, nous pouvons affirmer que pour la fixation de certains exercices, ce niveau pourrait causer d'importants problèmes aux apprenants et entraîner la démotivation ou, pour la compensation du niveau linguistique, un retard temporel. Nous estimons que les niveaux B1.2., B1.3. ou B2 du *CECRL* seraient plus adaptés à l'appropriation des notions contenues dans ces ouvrages.

Dans la partie «Applications», concernant l'utilisation du FOS dans des domaines précis, nous avons sélectionné les ouvrages: *Le français de la communication professionnelle* et *Faire des affaires en français*. Nous avons essayé de déterminer dans quelle mesure les instances du *CECRL* étaient présentes dans ces deux méthodes d'apprentissage du FA. Dans cette analyse, le contenu pédagogique est étudié sur deux axes, le contenu linguistique et le contenu socioculturel.

Dans l'analyse du «contenu linguistique», le vocabulaire spécifique/ technique, le « jargon du métier » (lexique relatif au secteur d'activité), le registre de langue utilisé; la syntaxe : structures utilisées, les verbes utilisés, formes verbales, temps verbaux, etc., l'utilisation d'abréviations, de sigles, de symboles, etc., sont étudiés; dans l'analyse du «contenu socioculturel», les situations réelles de la vie professionnelle en France sont présentées à travers des exercices et des activités de classe, des exercices variés, des documents écrits, sonores ou graphiques ayant pour but d'entraîner les apprenants à la pratique de différentes formes de la communication et de développer leur compétence en savoir-faire.

Dans ces deux ouvrages, l'approche actionnelle du *CECRL* se révèle à travers des activités de compréhension et de production, l'accent étant davantage mis sur la compétence sociolinguistique et pragmatique. Pourtant, on constate un déséquilibre dans le traitement des compétences communicatives, car la plupart du temps, les exercices proposés ont seulement pour objectif de favoriser la compréhension (orale et écrite). Cela se fait au détriment d'autres compétences, notamment la production orale en interaction (POI). En outre, une critique serait possible aux auteurs de ces ouvrages en ce qui concerne l'absence des exercices stimulant la compétence interculturelle des apprenants.

Dans le cadre des propositions novatrices du *CECRL*, on pourrait parler d'un modèle dans lequel la tâche de l'enseignant est d'«apprendre à apprendre» et la composante, la variable la plus importante étant la distance, c'est-à-dire le «trajet cognitif» à parcourir entre la langue maternelle et la langue cible, les contenus linguistiques étant déterminés par la prise en compte de la situation de communication, des opérations langagières à privilégier et des besoins des apprenants.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que l'objet de notre recherche, le modèle de l'enseignement/apprentissage du français des affaires pourrait se réaliser d'après les critères du *Cadre européen commun de références pour les langues*. L'objectif principal étant d'offrir un outillage conceptuel à l'enseignant/formateur, une sensibilisation quant aux institutions scolaires en contribuant à la révélation des problèmes qui pourraient surgir et leurs solutions possibles, une issue et des données de base aux utilisateurs/apprenants ayant comme objectif d'utiliser plusieurs langues dans leur vie professionnelle, ce travail pourrait constituer un exemple.

RESUME EN TURC (TÜRKÇE ÖZET)

«Türk Üniversiteleri'nde İş Fransızcası eğitim/öğretime bir model» adını taşıyan bu çalışmamızda öncelikle dil eğitim/öğretiminde yeni başvuru kaynağı olan ve Avrupa Konseyi'nin dil öğrenen ve öğretenlere, dil öğretim ve dil yeterliği ölçümüyle ilgili uluslararası geçerliliğe sahip ölçütlerin belirlenmesi amacıyla sunduğu *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni* incelenmiştir. Daha sonra, ilk bölümde saptadığımız bilimsel ölçütler çerçevesinde, yüksek öğrenim sürecinde bulunan Türk öğrencilere, ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı iş yaşamlarında kullanabilecekleri bir model sunmak amacıyla İş Fransızcası alanında örnek bir çalışma ele alınmıştır.

İlk aşamada, araştırmamızın temel ögesi olan *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni*'nin incelenmesi, evrimsel bir perspektifte ele alınmıştır. Bu bağlamda «Eşik düzeyi» ile karşılaştırılması yapılmış ve bizi ilgilendiren boyutuyla, bu iki başvuru düzeneğinde de, iletişim edinci ve tüm bildiri oluşumlarını koşullandıran iletişim durumlarının tümünü kapsayan bir dizi sözcenin oluşumuna olanak verme temel özelliğine sahip eylem yaklaşımının ortak olduğu, sonucuna varılmıştır. İkinci özellik, hedef kitle ve sosyal dil etkinlik alanları tipolojisini içermektedir. Buradan da, hedef kitlenin gereksinimlerinin iletişimsel yaklaşımlı tüm programları koşullandıracağı sonucu çıkmaktadır ki bu durum özel eğitim/öğretim programları sunabilmeyi olası kılar, bizim inceleme alanımız olan İş Fransızcası eğitim/öğretimi gibi. Öncelikle yapıtın sunduğu öneriler, ilke ve kavramlar (genel hedefleri, dil politikaları, çok dillilik, kullanım alanları, eğitim programları, vb) ele alınmış, inceleme alanımıza uygun tarama yapılarak uzmanlık alanlarıyla ilgili bölümler irdelenmiştir.

Bugün gelinen eğitim/öğretim anlayışında, yaşamın tüm alanlarında yabancı dil öğrenimi ve kullanımının özendirildiği, özellikle üniversite düzeyi yabancı dil öğretiminde ve sürekli eğitim programlarında yetişkinlere, yabancı dilin «eyleme geçmek» üzere kullandırılmasının hedeflendiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, özel amaçlara yönelik yabancı dil eğitim/öğretimi çok büyük bir önem kazanmaktadır. Bir başka deyişle, kişinin iş yaşamı ve uzmanlık alanlarında iletişimde bulunmak için yabancı dili kullanması söz konusudur.

Ortak Başvuru Metni, eylem odaklı bir yaklaşım benimsemektedir. Temel yaklaşım olarak, dil kullanımı ve dil öğrenmeyi, dil kullanımı, dil öğrenimini de içine alacak şekilde bir dizi edinci, hem genel, hem de özellikle iletişimsel dil edinci geliştiren bireysel veya topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemleri

betimler. Kişiler, çok çeşitli durumlarda dil kullanım süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılarak, belirli alanlarda, belirli temalarla ilişkili metinleri yaratmak veya almak/ izlemek için, tamamlanması gereken görevlerin başarılmasında en uygun olan stratejileri harekete geçirerek, çok çeşitli bağlamlarda edinçlerini bildikleri biçimde kullanırlar.

Bu yapıtta, bireyin genel edinçleri, «bilgi»; «beceriler»; «varoluşsal yetiler»; «ötekini», dil yada kültür olarak keşfetme gibi «öğrenme yeteneği» olarak tanımlanmıştır.

«Yabancı dil öğrenen kişi» kavramı içinde bulunan tüm bu kavramsal bileşenler, açıkça yabancı dil öğretiminin de hangi bağlamlara göre ilerlemesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamlar öncelikle dil kullanıcılarının yaşam alanlarını ilgilendirir. Bu alanlar «kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim alanlarıdır.»

Dört temel dil edinci dinlemek, okumak, karşı karşıya konuşmak / sürekli konuşmak ve yazmak eylemleriyle tanımlanmaktadır.

Sonuç olarak, *Ortak Başvuru Metni*, dil eğitim/öğretiminin tüm görünümünü, hedeflerini, içeriklerini ve yaklaşımlarını içermektedir. Kuramsal olarak, *Ortak Başvuru Metni*'nin önerileri, dilin edimsel yönüyle birlikte ele alınan eylemsel kavramlara dayanmakta ve özellikle, çok dillilik ve çok kültürlülük yetisinin geliştirilmesinde önem kazanmaktadır. Yöntemsel terimlerle söylemek gerekirse, bu öneriler, iletişimsel yaklaşımın uzantısında yer alır ve eylemsel yaklaşıma uzanırlar.

Çalışmamızın ikinci bölümünde, Fransa'da yabancı dil eğitim/öğretimi alanındaki yenilenme çalışmaları araştırılmış ve ortaya konacak kuram ve yöntem açısından, bilişsel kuram (*cognitivism*), disiplinler arası çalışma, sözcüm dilbiliminin (*linguistique de l'énonciation*) öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmamızı ilgilendiren yönüyle, bu sonuçlar, özel amaçlı dil eğitimi kavramının temelini oluşturmaktadır. Fransa'daki güncel eğitim, aktif, çok yönlü etkileşimlerle, çok değişik yollardan ulaşılan, yeni iletişim araçlarının kullanıldığı, eleştirel düşünce ve karar alabilme yeteneğini, planlı ve etkili bir çalışma düzenini, somut bir eğitim modelini içeren bir tip olarak anılabilir.

Öngördüğümüz eğitim modelinin oluşturulmasında araştırmalarımız, öğrenen-öğreten-öğretilen olarak tanımlanan eğitim üçgeninin temel alındığı, işlevsel-eylemsel yaklaşımın uygun olduğunu göstermiştir. Öğrenen kitlenin, iletişim durumlarının, sözcü işlemlerinin envanterinin yapılması, eğitim durumu göz önüne

alınarak içeriklerin ve öğretim gereksinimlerinin tanımlanabilmesi için işlevsel yaklaşım; aynı zamanda, sözü bir bağlamda kullanma, bir eğitim senaryosu ortaya çıkarma: ortaklaşa bir eylem gerçekleştirme durumu söz konusu olduğundan eylemsel yaklaşımla oluşturulacak bir model söz konusudur. Bu eylemsel yaklaşım Özel Amaçlı Fransızca eğitiminin temel yaklaşımını oluşturmaktadır, zira kullanılan yöntem, başta saptanan ve ulaşılması hedeflenen ereğin gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlar ve oluşum biçimine bağlamaya dayanan bir yöntemdir.

Modelimiz, bir uzmanlık dilinin edinilmesinde gerekli dilsel (dilüstü), toplum dilbilimsel ve pragmatik, dilin günlük yaşamdaki kullanımlarının geliştirilmesini hedeflemektedir. Öngördüğümüz model başlıca altı evreden oluşmaktadır: öğrenen tarafından yapılan istek, istek ve gereksinimlerin çözümlenmesi, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi, eğitimsel aktivitelerin oluşturulması, ders/sınıf, değerlendirme.

Bir uzmanlık dili öğretimi, dilsel ve dil dışı (gerçek dünya) boyutlar arasında bir farklılık ortaya koyar. Aralarındaki ilişkiyi daha iyi anlamak adına bu iki olguyu birbirinden ayırmamız gerekir ve böylece dil dünyasına ulaşabiliriz.

Bu eğitim modelinin ölçütlerinin saptanmasında bu modelin bir uzmanlık dili ediniminde gerekli aynı zamanda dilüstü edinçlerin geliştirilmesini de hedeflemesi gerekliliği sonucuna varılmıştır. Öte yandan bu model, öğrenende *Ortak Başvuru Metni*'nde tanımlandığı şekliyle «dilsel iletişim edinci» stratejilerini geliştirmeye de yardımcı olan bir model olmalıdır. İletişim etkinlikleri oluşturucuları bizi, *Ortak Başvuru Metni* ölçütlerinin modelimizin önerilerine uygun düşeceği sonucunu çıkarmamıza olanak vermiştir.

Burada söz konusu olan *söylemi eyleme* bağlamaktır, yani her zaman dil dünyası ve gerçek dünyayı göz önünde bulundurmak gerekir. Gerçek, dille yapılandırılmıştır ve dil-gerçek ayırımı yapaydır. Dile giriş dilsel öğelerle (dilbilgisi, sözdizimi, yazım) değil, söylemle yapılır. değil. Yazılı dile geçmek için üstdil (*métalangue*) vazgeçilmezdir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde, Avrupa Birliği ülkelerinde *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni* önerilerinin uygulama alanları ve özel amaçlara yönelik dil etkinlikleri araştırılmış, inceleme konumuzu oluşturan Fransızca'ya ilişkin Fransa'daki uygulamalar örneklenmiştir. Paris Ticaret Odası uluslararası özel alanlara ilişkin (İş Fransızcası, Turizm Fransızcası, Hukuk Fransızcası, vb...) dil sertifika programlarının, 2005'te tümüyle *Ortak Başvuru Metni*'ne göre uyarlanmış olduğuna tanık olunmuştur. Bundan böyle, DELF (*Diplôme d'études en langue*

française – DELF version junior) ve *DALF (Diplôme approfondi de la langue française)* sınavları DELF A1, DELF B1, DELF B2 olarak anılmaktadır.

Paris Ticaret Odası Uluslararası Sertifika Programları da *Ortak Başvuru Metni* ölçütlerine göre altı düzeyde yapılmaktadır. Bu da bize Fransa'da *Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni* önerilerinin eğitim/öğretim alanlarında yer aldığını göstermektedir.

Çalışmamızda, özel amaca yönelik yabancı dil eğitiminde hangi eğitim modelinin, hangi yöntemsel yaklaşımlarla ele alınabileceği ve bu alanda hangi parametrelerin göz önünde bulundurulması gerektiği, iletişim edinçlerini oluşturan bileşenlerin neler olduğu araştırılmış ve *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni*'nde belirtilen ölçütlerin araştırma konumuza çok uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, *İş Fransızcası* kavramı evrimsel bir perspektifte ele alınarak bu alandaki gelişmeler araştırılmış ve böyle bir eğitim/öğretimin iletişimsel-işlevsel yaklaşımla gerçekleştirilebileceği ve model olarak işlevsel model oluşturma'nın gerekleri ortaya çıkmıştır. Bu eğitim/öğretimin esasını «öğrenen» ve onun gereksinimlerinin belirlediği de saptanmıştır. Sınıfta eğitim evresinden önce, odak noktası olan «öğrenen»in gereksinimlerinin saptanması, eğitimde kullanılacak verilerin toplanması ve bunların kullanılabilir duruma getirilmesi en önemli ve güç evreyi oluşturmaktadır.

Çalışmamızın, uygulamaya ayırdığımız bölümlerinde, bu eğitim/öğretim için gerekli dil düzeyi araştırılması aşamasında, hedeflenen B1 düzeyinin uygunluk derecesi, yaptığımız analizler sonucunda ortaya çıkmış ve hedeflenen düzeyin *İş Fransızcası* eğitim/öğretim için yetersiz kalabileceği sonucuna varılmıştır, bunun sonucunda da bu eğitime özgü yaklaşımda, kısa sürede tüm gerekli verilerin edindirilmesi bağlamında zorluklar çıkabileceği, öğrenenlerin hedeflenen düzeyi yakalayabilmeleri için gerçekleştirilecek dilsel içerikli uygulamaların da süre açısından sorunlar doğurabileceği, bunların gerçekleşmediği durumlarda ise öğrenenin hevesinin kırılabilmesi gibi temel olgular dikkate alınmış ve bu eğitim/öğretim için göreceli olarak, *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni*'nde önerilen B1.2, B1.3 veya B2 düzeylerinin öğrenen kitlenin özellikleri gözönüne alınarak, daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Çalışmamızın uygulama bölümünde, Fransızca'nın özel alanlarda kullanımı bağlamında, bu alana ilişkin seçilen *Le français de la communication professionnelle* ve *Faire des affaires en français* adlı yapıtlar taranarak *Avrupa Diller İçin Ortak*

Başvuru Metni ölçütlerinin bu yapıtlarda ne ölçüde yer aldığı araştırılmıştır. Bu tarama, eğitimsel içerik, dilsel içerik ve sosyokültürel içerik olmak üzere, iki ayrı düzeyde ele alınmıştır.

Anılan yapıtlarda, dilsel içerik analizinde, özel alan sözcesi, kullanılan farklı dil dizgeleri, tümce yapıları, kullanılan yüklemler, kullanılan kısaltmalar, semboller ele alınmış, sosyokültürel içerik analizinde ise, öğrenenleri değişik iletişim biçimlerine alıştırmak ve beceri edinçlerini geliştirmek için, Fransa'daki iş yaşamı, gerçek alanlardan seçilmiş çeşitli sözlü, yazılı belgeler ile bunlara ilişkin alıştırmalar aracılığıyla sunulduğu saptanmıştır.

Her iki yapıtta da *Ortak Başvuru Metni*'nde önerilen iletişimsel dil etkinlikleri bağlamında, büyük çoğunlukla dilsel, edimsel ve sosyokültürel edinçlerin, anlama, konuşma, yazma etkinliklerinde yer aldığı, ama bazılarının diğerlerinden daha çok vurgulandığı gözlemlenmektedir. Özellikle, iletişimsel edinçlerin işlenmesinde, genellikle anlama (yazılı ve sözlü) edinci öne çıkarılmaktadır. Bu bağlamda, öğrenenlerin kültürler arası edinçlerinin gelişmesini sağlayacak alıştırmalara yer verilmemesinin yazarlara yapılabilecek bir eleştiri olabileceğini de vurgulamak isteriz.

Son olarak bu çalışmada, en yenilikçi yaklaşım olarak *Ortak Başvuru Metni* önerileri doğrultusunda, yabancı dil eğitimi/öğretiminde eğitmenin görevinin «*öğrenmeyi öğretmek*» olduğu ve en önemli değişkenin de anadil ve erek dil arasındaki bilişsel izlenceyi izleyerek, dilsel içeriklerin saptanmasında, iletişim durumları, dilsel etkinlikler ve öğrenenin gereksinimlerinin ele alındığı bir eğitim modelinden söz edilebilir.

Esas olarak eğitmen/eğiticiye kavramsal bir kullanım örneği sunmayı, eğitim kurumlarına özel alana özgü yabancı dil kullanımı konusunda bir duyarlılık getirmeyi ve bu alana özgü sorunların ortaya çıkarılmasına ve çözümlerine yardımcı olmayı amaçladığımız bu çalışmamızda, Türk Üniversitelerinde İş Fransızcası öğretimi programlarının *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni* ölçütlerine göre hazırlanması gerçeğinin göz ardı edilmemesi sonucu çıkmaktadır. Meslek yaşamlarında birden çok yabancı dil kullanacak gençlere/kişilere ışık tutacak temel yaklaşımları ve sorunsalları sunmaya çalıştığımız bu araştırmanın, yüksek öğretim kurumlarında, yeni müfredatların hazırlanmasında bir örnekçe oluşturmasını da amaçladığımızı vurgulamak isteriz.

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO J.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, 2000.
- BEACCO J.- C. – BOUQUET S. – PORQUIER R., *NIVEAU B2 POUR LE FRANÇAIS, (utilisateur/ apprenant indépendant) UN REFERENTIEL*, Didier, Paris, 2004.
- BLOOMFIELD A., MUBANGA BEYA A., *DEL F B1 200 activités*, CLE, Alliance Française, 2006.
- CONSUL FOR CULTURAL CO-OPERATION, Education committee «Language Learning for European Citizenship», *A Common European of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*, 2000.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, (CECRL)*, Les Éditions Didier, Paris, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Portfolio européen des langues*, Didier, Paris, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Guide pour les utilisateurs*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
- CHALLE O., *Enseigner le français de spécialité*, Economica, Paris, 2002.
- CHEVALIER – WIXLER D., DAYEZ Y., LEPAGE S., RIBA P., *Réussir le Delf – Niveau B 1 du Cadre européen commun de référence*, , Didier, 2006.
- CORADO L., SANCHEZ – MACAGNO M.-O., *Faire des affaires en français*, Hachette, Paris, 1997.

- COURTILLON J., *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.
- CUQ J.- P., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE, 2003.
- CUQ J.- P., GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005.
- DANILO M. – CHALLE O. – MOREL P., *Le français commercial*, Presses Pocket, Paris, 1985.
- DANILO M. – TAUZIN B., *Le français de l'entreprise*, CLE International, Paris, 1990.
- DANILO M. – PENFORNIS J.- L. – LINCOLN N., *Le français de la communication professionnelle*, CLE International, Paris, 1993.
- DANY M. – REBERIOUX A. de Renty I., - *Le français des hommes d'affaires*, Hachette, Paris, 1975.
- DUPOUX B., HAVARD A. M., MARTIAL M., WEEGER M., *Réussir le Delf, Niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour*, Didier, 2006.
- GALISSON R., *d'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE, Paris, 1980.
- GARABEDIAN M., SEVIL N., ERGUN E., NACAR N.-L., SAVLI F., YUCELSIN T., BARBE G., COURTILLON J., *Propositions pour une restructuration du cursus universitaire de formation des professeurs de français langue étrangère en Turquie*, juillet 2003.
- LE GOFF C., *FRENCH FOR BUSINESS*, Hatier, Paris, 1989.
- GRUNEBERG A., TAUZIN B., RFI, *Comment vont les affaires ?*, Hachette, Paris, 2000.

- KOLB D.A., **Individual Learning Styles and the learning process**, M.I.T. Sloan School, 1971
- LEHMANN D. (1993), **Objectifs Spécifiques en langues étrangères**, Hachette, Paris, 1993.
- LESCURE R., GADET E., VEY P., **DEL F A2 200 activités - Nouveau diplôme**, CLE, 2006.
- MACKEY W. – F., **Principes de Didactique Analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues**, Nouvelle édition, traduite et mise à jour par LAFORGE L., Didier, 1972.
- MANGIANTE J.M. et PARPETTE C., **Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**, Hachette, Paris, 2004.
- MARTIN R. **Comprendre la linguistique, Epistémologie élémentaire d'une discipline**, QUADRIGE/PUF, Paris, 2002.
- PARIZET M.- L, GRANDET E., CORSAN M., **ACTIVITES POUR LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE NIVEAU B1**, CLE, CLE 2006.
- SAUSSURE F. de, **Cours de linguistique générale**, Edition critique par TULLIO M. de, Payothèque, Paris, 1976.
- ZARATE G., **Représentation de l'étranger et didactique des langues**, Collection CREDIF, essais, Didier, 2004.

REVUES

- **Le français dans le monde, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers**, CLE, janvier 2004.
- Revue **Mots**, mars 2003, numéro consacré au thème «mondialisation».

SOURCES ELECTRONIQUES

- BINON J.- VERLINDE S., *LANGUE(S) DE SPECIALITE(S):MYTHE OU REALITE?* Lexicographie et “langue(s) de spécialité(s)”, I.L.T., K.U.Leuven(2003:19)
<http://wwwling.arts.kuleuven.be/franling/jbinon/index.htm>. 20 mai 2007
- <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/niveaux-de-langage.php>. 18 avril 2007
- CCIP - Source. <http://www.ccip.fr/>. 25 mars 2007
- <http://www.le-fos.com/resso.affaires.htm> 11 juin 2006
- Wikipédia http://fr.wikipedia.org/wiki/Antoine_Culioli, 24 février 2008

ANNEXES

ANNEXE I

I.1. Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation ¹

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

¹ Conseil de l'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**, Didier, Paris, 2001, pp 26-27

Domaine	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
Lieux	maison : pièces, jardin... * chez soi * dans la famille * chez des amis * chez des inconnus espace privé dans une auberge, à l'hôtel... campagne, littoral, etc.	lieux publics : rue, place, parc, etc. ; transports en commun, magasins, (super) marchés, hôpitaux, cabinets médicaux, centres médicaux, stades, terrains, salle de sport, théâtre, cinéma, loisirs, restaurant, café, hôtel, lieux de culte	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique	écoles, auditorium, salles de classes, cours de récréation, terrains de sports, couloirs, ét. d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires
Institutions	la famille réseaux sociaux	les autorités, organismes politiques, justice, santé publique, associations, sociétés caritatives, partis politiques, groupes religieux/confessionnels	entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, syndicats	école, ét. d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue
Personnes	(grand) parents, enfants, frères et sœurs tantes, oncles, cousins et cousines, belle-famille, époux, intimes, amis, connaissances	simples citoyens, représentants officiels, vendeurs dans un magasin, police, armée, forces de sécurité, conducteurs, contrôleurs, passagers, joueurs, supporters, spectateurs, acteurs, public, serveurs, barman, réceptionnistes, clergé, fidèles	employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.	professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, condisciples, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires
Objets	décoration/ameublement, habillement, équipements domestiques, jouets, outils, hygiène personnelle... objets d'art, livres, animaux domestiques, animaux sauvages, arbres, plantes, pelouse, bassins, biens domestiques, bagages à main, équipements de loisir, de sport	argent, porte-monnaie, portefeuille, documents officiels, marchandises, armes, sacs-à-dos, valises, sacs de voyage, balles, programmes, repas, boissons, casse-croûte, passeports, autorisations, permis	machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisansaux	fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs
Événements	fêtes de famille, rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, soirées, visites, promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture, vacances, excursions, événements sportifs	incidents, accidents/maladies, réunions publiques, procès, audiences, tribunaux, journées de solidarité, amendes, arrestations, matches, concours, spectacles, mariages, funérailles	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux	rentrée des classes/entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/compétitions sportives, problèmes disciplinaires
Actes	gestes de la vie quotidienne, par exemple : s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver... bricolage, jardinage, lecture, radio et T.V., passe-temps, jeux/sports	achats, utilisation de services médicaux, voyages par : route/train/bateau/avion, sorties en ville/loisirs, offices religieux	administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux	assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires et travaux dirigés, travail personnel, débat et discussions
Textes	télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion	avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffitis, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues)

I.2. Tableau-Contexte externe d'usage- L'utilisation de la langue et l'apprenant /utilisateur²

² *ibid.*, Chapitre 4, Tableau 5, p. 43

Annexe II.

Profil de l'enseignant de FOS³

LE DES SAVOIR-FAIRE SAVOIR SAVOIRS A P P R E N D R E <u>LE</u> SAVOIR ETRE	1. PROFESSIONNELS liés au métier • Didactique – pédagogie • Linguistique – Sciences de l'éducation – Evaluation • Ingénierie linguistique 2. CULTUREL / INTERCULTUREL • Distanciation – Acceptation • Capacités d'analyse des comportements 3. BUREAUTIQUE – TECHNIQUE • Informatique – gestion de documents • Utilisation audio, vidéo, Internet
	1. CIVILISATION ▪ France – espace francophone domaine politique, économique, social et culturel • Pays d'accueil Institutions, Histoire, Habitudes culturelles 2. LANGUES VIVANTES • Entretien d'une langue moderne en français • Connaissance de la langue du pays d'accueil 3. DOMAINE DE SPECIALITE • Découverte et approfondissement d'un domaine Droit, économie, relations internationales, etc. • Connaissance d'un milieu professionnel
	• QUALITES PERSONNELLES • Intelligence – créativité – curiosité • Humour – autorité – séduction • Visibilité – professionnalisme • ECOUTE DE L'AUTRE • Bienveillance – générosité – tolérance • Capacité à motiver – encourager – dynamisme • INTERACTION DANS UN GROUPE • Gestion de la dynamique de groupe • Travail en équipe

³ cf. Texte élaboré d'après les documents d'Antoinette Zabardi donnés lors du stage BELC 2000

Annexe III

- Niveaux de langues proposés selon le *CECRL* (Pour l'apprentissage du français des affaires)

B1.1

Un apprenant ayant le niveau B1.1 est capable de : comprendre des personnes qui parlent de leur engagement pour de grandes causes, comprendre des commentaires explicatifs, justifier un choix, dialoguer au téléphone, protester contre une décision, identifier les registres de langue, comprendre des échanges électroniques en direct, comprendre l'articulation d'un texte, exprimer la surprise, organiser un discours écrit ou oral.

B1.2

Un apprenant ayant le niveau B1.2 est capable de : comprendre une interview, exprimer la confiance/ la méfiance, décrire un tableau, créer un texte publicitaire, rapporter les paroles de quelqu'un, réagir à la colère de quelqu'un, comprendre un texte littéraire, imaginer et écrire la suite d'un conte, comprendre un extrait de dialogue de film et imaginer la suite, écrire à un journal pour exprimer sa déception, comprendre un dialogue en situation professionnelle, écrire un minidiologue avec des expressions usuelles, écrire une lettre pour refuser une proposition professionnelle, comprendre les avis exprimés sur un forum de discussion...

B1.3

Un apprenant ayant le niveau B1.3 est capable de : comprendre un récit dans un court métrage, participer à un échange: prendre la parole, organiser son discours, empêcher quelqu'un de parler, comprendre l'essentiel d'un débat politico-économique, comprendre et manipuler des expressions imagées, s'opposer à des affirmations, imaginer un scénario à partir des éléments donnés, comprendre une critique de télévision, comprendre le compte-rendu d'un discours, résumer des propos, écrire et comprendre une lettre de motivation, rédiger sa propre interprétation d'un tableau, saisir le comique d'une situation... Nous pensons qu'une formation en langue ne peut être efficace que si elle est motivante. Les cours de langues sont donc basés sur une **approche**

communicative dont les apprenants sont des **acteurs**. Avec les simulations globales, ils se retrouvent surtout face à des situations réelles en passant par des tâches actionnelles. Les cours sont préparés selon les besoins et niveaux de compétences des apprenants. Ces derniers sont évalués sur les compétences qu'ils ont acquises pendant la durée de l'enseignement.

Horaires d'apprentissage nécessaires pour les niveaux B1 et B2

Niveau B1 :

Le niveau B1 correspond au niveau seuil. L'apprenant est capable de « se débrouiller » dans bon nombre de situations (380 heures d'apprentissage environ).

L'apprenant de niveau B1 est capable de :

- ▶ comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers, concernant le travail, l'école, les loisirs.
- ▶ comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision différentes sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent
- ▶ comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail.
- ▶ comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits
- ▶ faire face à la majorité des situations que l'on rencontre lors de voyages
- ▶ parler de sujets familiers ou d'intérêt personnel (famille, voyage, loisirs, actualité)
- ▶ s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts.
- ▶ donner les raisons ou explications de ses opinions ou projets
- ▶ raconter une histoire, l'intrigue d'un livre ou d'un film
- ▶ exprimer ses réactions
- ▶ écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent.
- ▶ écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

L'étudiant peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, les loisirs... Il/elle peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en

voyage dans une région où la langue est parlée. Il/elle peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il/elle peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Niveau B2

Ce niveau correspond à un niveau avancé, dit indépendant. L'étudiant commence à faire preuve d'aisance dans bon nombre de situations. Ce niveau représente en général 550 à 600 heures d'apprentissage de la langue.

L'apprenant de niveau B2 est capable de :

- ▶ comprendre des conférences et des discours assez longs, même suivre une argumentation complexe si le sujet est familier
- ▶ comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité, les informations.
- ▶ comprendre la plupart des films en langue standard.
- ▶ lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines, avec un certain point de vue
- ▶ comprendre un texte littéraire contemporain en prose
- ▶ communiquer avec un assez bon degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif
- ▶ peut participer activement à une conversation dans des situations familières
- ▶ présenter et défendre ses opinions
- ▶ s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt
- ▶ développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités
- ▶ écrire des textes clairs et détaillés sur des sujets relatifs à ses centres d'intérêt
- ▶ écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée
- ▶ écrire des lettres officielles, dans lesquelles il expose une argumentation

L'étudiant peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il/elle peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il/elle peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités. Il devient difficile d'évaluer si l'étudiant est capable de réussir ce diplôme, car tout va dépendre de son niveau global. Mieux vaut attendre qu'il sache bien défendre une opinion et argumenter avant de l'encourager à se présenter à ce diplôme.

Annexe IV

UN EXEMPLE D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE FOS (Français des affaires)

Les transformations dans tous les secteurs de l'économie ne cessent de croître, l'implantation de nouvelles entreprises européennes en Turquie et la candidature de la Turquie à l'Union Européenne ont provoqué dans tous les secteurs, des changements remarquables.

Ainsi, depuis 1990, des professionnels et particulièrement ceux de la langue française constatent que l'intérêt vis-à-vis du français langue étrangère se renouvelle. Cela a permis que le français soit perçu non seulement comme une langue de culture, mais aussi comme une langue de contact et d'échange économique. Universités, entreprises, instituts de langues et professeurs s'engagent dans une nouvelle expérience.

Pour notre part, à l'Université Technique d'Istanbul, nous avons élaboré des programmes en vue de répondre aux besoins de nos étudiants scientifiques dans leur future vie professionnelle. Nous avons mis sur pied des programmes de certification, DELF, DALF et les certifications de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris CCIP.

L'apprentissage de la langue étrangère donc pour ces étudiants se caractérisait plutôt comme une exigence de leur future vie professionnelle. L'étudiant/ futur employé devait accéder à un entraînement technique grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français qu'il pourrait utiliser à des fins professionnels.

Ce public avait plusieurs besoins: apprendre le français en vue de se débrouiller en France où il aurait par exemple, un stage à l'usine, accéder à la documentation technique qui était originellement en français, participer éventuellement à des réunions et, en plus, pouvoir lire la communication interne de l'entreprise qui se faisait en français

Les professeurs de français de notre université étant des professeurs de FLE ont dû se former ou se perfectionner en FOS. On a appuyé notre action pédagogique sur les orientations reçues en France et en Turquie auprès de plusieurs centres. En 1998, à Paris, la CCIP avec de M. M. DANILO, J.Luc

Penfornis, à Istanbul au Centre Culturel Français, plusieurs stages avec Béatrice Tauzin, Francis Yaiche et autres.

Pour la conception des cours de FOS, on tenait à construire un ensemble d'actions pédagogiques afin que toutes les interventions à ce niveau-là soient cohérentes. Notre travail a débuté par une analyse simple de la demande du *client potentiel* (étudiants de 17 à 25 ans) pour en dégager les besoins, pas seulement ceux qui relevaient de la linguistique. A cet égard, quelques questions se sont posées visant à construire un support sur lequel le cours se reposerait.

Comme nous avions des étudiants de toutes les facultés d'ingénierie, et ceux de la faculté de gestion, notre public n'était pas homogène, donc nous étions menés à opter le FA pour leur donner un panorama général de la vie professionnelle.

Quel vocabulaire leur était essentiel? Quelles connaissances leur seraient utiles et demandées?

Pour établir un panorama de tout ce qui les concernait, quelques démarches ont été entreprises. Par exemple, pour l'identification du contenu auquel on aurait affaire, on a donc fait appel aux *informateurs potentiels*, on s'est entretenu avec les responsables des domaines, des professeurs en ingénierie économique de notre université afin d'avoir les informations nécessaires sur le programme conçu, les besoins langagiers des apprenants et les attentes de ces corps enseignants. On a également collecté des documents authentiques concernant le domaine choisi. D'autres types de documents aussi se sont avérés utiles: cassettes-vidéo réalisées par la maison d'édition CLE, documents écrits internes et externes de l'entreprise.

Grâce à cette étape d'analyse, on a pu relever pour notre apprentissage/enseignement, les besoins langagiers et d'autres.

L'enseignement/ apprentissage

En effet, on s'est aperçu que le programme à établir devrait jouer sur plus d'une dimension et que les enjeux discursifs impliqués étaient multiples. À partir de l'inventaire mené, on a fait un découpage des savoir-faire qui devraient permettre à notre public d'accomplir quelques tâches, à notre avis prioritaires, partant de la dimension linguistique des acquis futurs jusqu'à la dimension du comportement. Quatre axes, donc, allaient composer le programme du cours: la compréhension et

l'expression orales, la compréhension et l'expression écrites et les connaissances culturelles.

Pour assurer l'enseignement/apprentissage du français général, on a choisi la méthode *Panorama*⁴ des éditions CLE international, en fonction de son actualité et de ses nombreux documents sonores visant l'acquisition de la langue et l'interaction verbale. Cette méthode n'a joué que le rôle de fil conducteur d'une progression linguistique, car les professeurs envisageaient surtout privilégier une méthodologie éclectique, à leur avis plus adéquate pour notre enseignement/apprentissage.

Pour l'apprentissage du français des affaires nous avons sélectionné *Le français de l'entreprise*⁵ et *French for business*⁶.

Dans l'apprentissage, pour l'oral on a sélectionné des documents authentiques écrits, surtout ceux qui reflétaient les situations authentiques et ses activités.

Puis, les documents internes, on a élaboré un cours de lecture compréhensive en nous appuyant sur l'approche *français instrumental* qui se basait essentiellement sur l'enseignement de la lecture des textes.

Le troisième axe de notre travail prenait en compte l'interculturel, il y était question de sensibiliser les étudiants aux différences culturelles entre la langue cible. Ce qui a abouti à un cours privilégiant la dimension interculturelle. Notre professeur de nationalité suisse y a joué un rôle fondamental.

⁴ GIRARDET J., *Panorama, Methode de français*, CLE International, Paris, 2004

⁵ DANILO M. – TAUZIN B., *Le français de l'entreprise*, CLE International, Paris, 1990.

⁶ LE GOFF C., *FRENCH FOR BUSINESS*, Hatier, Paris, 1989

On a d'abord établi la fiche pédagogique ci-dessous, à savoir :

FICHE PEDAGOGIQUE

Public	Etudiants en fin d'études de gestion, des facultés d'ingénierie
Age	21 – 23 ou 23 – 25
Environnement	Non francophone – même nationalité – pays type: européen
Niveau de français	Hétérogènes (intermédiaire à avancé) étudiants ayant suivi des cours de FLE général
Durée de l'unité	28 semaines 4 heures/ semaine (112 heures)
Domaine et thème	Domaines et thèmes contenus dans les deux ouvrages mentionnés ci-dessus
Place dans le référentiel	B1 à B2
Objectif général	Capacité que l'apprenant atteindra au terme d'une séquence d'apprentissage (ex :« être capable de converser ou de rédiger en français ») ou «être capable de suivre un enseignement post – universitaires en France (DEA – Thèse),ou «être capable de s'intégrer au monde universitaire français», ou «être capable de travailler dans un pays francophone» ou «être capable de comprendre le monde contemporain à partir de grands thèmes d'actualité et de comprendre avec sa propre réalité»
Objectifs linguistiques (savoirs)	Les activités linguistiques requises pour réaliser correctement les actes de parole.
Objectifs culturels	Concernent l'acquisition de la culture de « l'autre », la capacité de distanciation par rapport à sa propre culture.
Objectifs professionnels	Concernent l'acquisition des méthodes de travail et savoir- faire liés au métier exercé.
Ou pragmatiques	(exemple : commenter un tableau statistique, négocier un contrat de vente)
Evaluation initiale	Evaluation d'un apprenant avant la formation.
Cours/Classe	Déroulement de l'activité pédagogique

Evaluation formative	Evaluation qui juge l'apprenant par rapport à lui-même (quels savoirs et savoir-faire a-t-il acquis ? Quels sont ses progrès ?)
Evaluation normative	Evaluation qui juge l'apprenant par rapport à un groupe ou par rapport à une norme extérieure
Evaluation sommative	Evaluation finale qui porte sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire .

Au terme d'une telle expérience, nous pouvons affirmer que les apports didactiques et pédagogiques obtenus par les étudiants et les professeurs étaient considérables. Les premiers avaient la satisfaction d'avoir obtenu des savoirs et des savoir-faire jusqu'alors ignorés, les seconds d'avoir enrichi leur savoirs pédagogiques avec des connaissances interdisciplinaires.

En l'occurrence, sur le plan interculturel, il était question de la prise de conscience de deux réalités sociales (deux cultures) différentes (française et turque), sur le plan linguistique, la perception par des étudiants de différences/ similitudes du fonctionnement des deux langues: le turc et le français. Nous pouvons affirmer que c'était une expérience enrichissante.

Annexe V

DEFINIR DES OBJECTIFS

Tableau récapitulatif d'Antoinette Zabardi présenté lors du stage BELC 2000

Finalité	Valeur de référence en éducation. Affirmation de principe à travers laquelle une société(ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Exemple : former des citoyens capables de s'intégrer dans une société donnée.
But	C'est la traduction des intentions poursuivies soit par une institution soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu à travers un programme ou une action déterminée de formation. (ex : pouvoir utiliser une langue étrangère dans sa profession)
Description des cours	Programme, énumération des savoirs ou savoir- faire à maîtriser
Prérequis	Savoirs ou savoir – faire nécessaire préliminaires pour suivre efficacement une séquence d'apprentissage
Objectif	Capacité que l'apprenant atteindra au terme de l'apprentissage
Objectif de formation ou objectif terminal	Compétence à acquérir, à améliorer ou à entretenir. Cet objectif est formulé initialement par le demandeur de formation et/ ou les formés. Exemple : être capable de communiquer en français avec des homologues francophones dans des situations courantes de la vie professionnelle.
Objectif pédagogique	Ce que l'apprenant sera capable de faire le dernier jour de l'apprentissage/ formation. Exemple : être capable de rédiger des messages électroniques simples pour organiser des rencontres avec des homologues francophones.
Objectif général	Capacité que l'apprenant atteindra au terme d'une séquence d'apprentissage.(ex:« être capable de converser en français»)
Objectif intermédiaire	Un aspect d'un objectif général ou une étape dans la poursuite de celui-ci.
Objectif spécifique	Il détaille l'objectif général.
Objectifs cognitifs	Concernent les activités intellectuelles :savoirs (connaissances) ou savoir faire (analyser, comprendre, appliquer, produire, créer, évaluer, etc.).
Objectifs psychomoteurs	Concernent l'acquisition des automatismes, l'imitation des gestes.

Objectifs affectifs ou socio- affectifs	Concernent les sentiments, les émotions, les comportements en interaction (exemple: être receptif à, sensibiliser les stagiaires à...)
Objectifs communicatifs ou fonctionnels (savoir faire)	Concernent tous les actes de parole impliqués par la situation et le respect du registre: demander son chemin, saluer, remercier.
Objectifs linguistiques (savoirs)	Les activités linguistiques requises pour réaliser correctement les actes de parole.
Objectifs culturels	Concernent l'acquisition de la culture de « l'autre », la capacité de distanciation par rapport à sa propre culture.
Objectifs professionnels Ou pragmatiques	Concernent l'acquisition des méthodes de travail et savoir-faire liés au métier exercé. (exemple : commenter un tableau statistique, négocier un contrat de vente)
Evaluation de projet	Méthode qui consiste à piloter, observer, évaluer toutes les étapes de la réalisation d'un projet.
Evaluation initiale	Evaluation d'un apprenant avant la formation.
Evaluation formative	Evaluation qui juge l'apprenant par rapport à lui-même (quels savoirs et savoir-faire a-t-il acquis ? Quels sont ses progrès ?
Evaluation normative	Evaluation qui juge l'apprenant par rapport à un groupe ou par rapport à une norme extérieure (exemple:le niveau de telle classe en début de de l'apprentissage/formation)
Evaluation sommative	Evaluation finale qui porte «après- coup» sur un ensemble de savoirs et savoir- faire.
Validation des acquis	Document personnalisé qui précise la nature et la durée des modules suivis par les apprenants, les décomptes horaires, les conférences auxquelles ils ont participé.

Annexe VI

➤ FICHE PEDAGOGIQUE D'UN PROGRAMME DE FRANÇAIS DES AFFAIRES

FICHE PEDAGOGIQUE

Public	Etudiants en fin d'études de gestion, de commerce extérieur, affaires
Age	21 – 23 ou 23 – 26
Environnement	Non francophone – même nationalité – pays type européen
Niveau de français	Hétérogènes (intermédiaire à avancé) étudiants ayant suivi des cours de FLE général
Durée de l'unité	16 semaines 2 heures/ semaine (96 à 100 heures)
Domaine et thème	A définir
Place dans le référentiel	A définir
Objectif général	
	Etre capable de suivre un enseignement post – universitaire en France (DEA – Thèse)
	Etre capable de s'intégrer au monde universitaire français
	Etre capable de travailler dans un pays francophone
	Etre capable de comprendre le monde contemporain à partir de grands thèmes d'actualité et de comprendre avec sa propre réalité
Objectifs linguistiques	A définir
Objectifs culturels	A définir
Objectifs professionnels	A définir

- Exemple de projet thématique (année universitaire 2000 – 2001 à l'Université Galatasaray)

Projet de programme thématique

Public	Etudiants des filières économie, gestion 19 - 21 ans Niveau intermédiaire à avancé en français
Environnement	Etudiants ayant déjà suivi deux années ou 8 années de français général. Ce cours permet de rassembler tous les étudiants ayant atteint au moins le niveau requis (niveau visé : B2 Conseil de l'Europe)
Durée	36 semaines 2 heures par semaines
Objectif général	Etre capable de comprendre le monde contemporain, en l'occurrence le monde professionnel français, à partir de grands thème d'actualité et comprendre avec sa réalité.
Evaluation	Contrôle continu : un exposé oral à remettre rédigé 10 synthèses écrites sur 34 séances – Synthèse sur les contenus d'une séance (la moyenne des notes des 10, résumés représente 25 % de la note de contrôle continu, si un nombre plus élevé de résumés est remis à la correction (maximum 20 résumés, seules les dix meilleures notes sont retenues) + assiduité et participation (25 % de la note de contrôle continu) Evaluation finale : - un examen partiel et un examen final (une compréhension orale collective suivie de questions, un résumé ou une synthèse de documents au choix)
Modalités de travail	Des cours magistraux de l'enseignant sur les thèmes sélectionnés au paravant avec le professeur assidu de la Faculté Sciences Economiques et Gestion de l'université, l'alternance d'exposés de 10 minutes préparés par les étudiants de chaque spécialité, seuls ou par groupes de deux ou trois, de découvertes du thème à travers des documents sélectionnés pour illustrer le thème

Annexe VII

Oeuvres analysées - Sommaires

➤ *Faire des affaires en français Analyser..., S'entraîner..., Commenter...⁷,*

SOMMAIRE

- L'ENTREPRISE ET SON ENVIRONNEMENT
- L'ENTREPRISE ET SON PERSONNEL
- L'ENTREPRISE ET SON FONCTIONNEMENT
- L'ENTREPRISE ET SES PARTENAIRES

- L'ENTREPRISE ET SON ENVIRONNEMENT
Dossier 1 : La France et la francophonie,
Dossier 2 : Panorama socio-économique français,
Dossier 3 : Echanges internationaux

- L'ENTREPRISE ET SON PERSONNEL
Dossier 4 : Le recrutement
Dossier 5 : Les salariés

- L'ENTREPRISE ET SON FONCTIONNEMENT
Dossier 6 : Les différents types d'entreprises
Dossier 7 : La production
Dossier 8 : Le marketing – La publicité
Dossier 9 : La distribution – La vente
Dossier 10 : Les finances de l'entreprise
Dossier 11 : La vie d'une entreprise

- L'ENTREPRISE ET SES PARTENAIRES
Dossier 12 : La banque
Dossier 13 : Le transport – Les assurances
Dossier 14 : Les télécommunications

Annexes : La communication écrite
Au téléphone!
Sigles et abréviations
Lexique multilingue

⁷ CORADO L., SANCHEZ – MACAGNO M.-O., *Faire des affaires en français*, Hachette, Paris, 1997.

➤ ***Le français de la communication professionnelle***⁸

LA COMMUNICATION DANS LES AFFAIRES

1. Faire la connaissance d'une entreprise,
2. Communiquer oralement,
3. Communiquer avec des images,
4. Comparer des situations de communication

Contrôle des connaissances

LE TRAVAIL ADMINISTRATIF

1. Assurer la réception et l'accueil
2. Faire le portrait de la secrétaire
3. Répartir le travail de bureau
4. Découvrir les bureaux de l'entreprise
5. Organiser un voyage d'affaires

Contrôle des connaissances

LE TELEPHONE

1. Avoir un entretien téléphonique
2. Faire face aux complications de communication
3. Tenir le standard
4. Utiliser le répondeur téléphonique
5. Suivre l'évolution du téléphone

Contrôle des connaissances

LA COMMUNICATION INTERNE

1. Connaître la communication interne
2. Assister à une réunion
3. Rédiger des rapports et des comptes rendus
4. Découvrir la note de service
5. Lire un graphique

Contrôle des connaissances

LE COURRIER D'ENTREPRISE

1. Présenter une lettre commerciale
2. Commencer et terminer une lettre
3. Découvrir une variété de lettres
4. Améliorer le style
5. Utiliser le télex

Contrôle des connaissances

⁸ DANILO M. – PENFORNIS J.- L. – LINCOLN N., *Le français de la communication professionnelle*, CLE International, Paris, 1993.

L'OFFRE ET LA COMMANDE

1. Faire une offre
2. Demander des informations
3. Sélectionner un fournisseur
4. Passer commande
5. Modifier et annuler une commande

Contrôle des connaissances

LIVRAISON, TRANSPORT, ASSURANCE

1. Préparer une livraison
2. Préparer une réclamation
3. Adresser une réclamation
4. Régler un problème de transport
5. Régler un problème d'assurances

Contrôle des connaissances

LA FACTURATION ET LE REGLEMENT

1. Adresser une facture
2. Réclamer pour erreur de facturation
3. Résoudre un problème de paiement
4. Payer par chèque et par virement
5. Payer par lettre de change

Contrôle des connaissances

LA COMMUNICATION AVEC LES PARTENAIRES

1. Contacter un hôtelier
2. Rechercher un employeur
3. Traiter avec un distributeur
4. Négocier avec un agent importateur
5. Négocier avec un agent immobilier

Contrôle des connaissances

LES NOUVEAUX OUTILS DE COMMUNICATION

1. Traiter et reproduire des textes
2. Utiliser le service minitel
3. Découvrir l'ordinateur
4. Découvrir le courrier électronique
5. Communiquer entre groupes à distance
6. Le jeu de l'oie de la communication

Comment s'exprimer pour ... les expressions de la correspondance commerciale

Annexe VIII

Activités de production et stratégies⁹

Ces activités incluent la production orale (parler ou expression orale) et la production écrite (écrire ou expression écrite)

- **Production orale** (parler), l'utilisateur de la langue compose un texte ou un énoncé oral reçu par un/ plusieurs auditeur(s).

Comme exemples d'activités orales¹⁰ on trouve, par exemple: les annonces publiques (renseignements, instructions, etc)

- les exposés (discours dans les réunions publiques, conférences à l'université, spectacles, etc.)

Ces activités peuvent insérer, par exemple:

- de lire un texte à haute voix
- de faire un exposé avec des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, tableaux, dessins, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter

- **Production écrite¹¹**

Dans les activités de production écrite (écrire ou expression écrite) l'utilisateur de la langue produit un texte écrit reçu par un/ plusieurs lecteurs.

Comme activités de production écrite on trouve, par exemple:

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s'y reporter

⁹Conseil de l'Europe, **CECRL, Chapitre 4**, (4.4.1.)

¹⁰**ibid.**, pp. 49 - 50

¹¹**ibid.**, p. 51

- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

➤ **L'interaction écrite**

i. Correspondance

Dans cette activité la compétence langagière de B1:

«Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.»¹²

Pour la même activité le niveau B2 :

«peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et points de vue du correspondant.»¹³

ii. Prise de notes, messages et formulaires

B1 peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication du problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et d'autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants. B2 comme B1.

OPERATIONS DE COMMUNICATION LANGAGIERE¹⁴

Pour parler, l'apprenant doit être capable:

- de *prévoir* et *organiser* un message (aptitudes cognitives)
- de *formuler* un énoncé (aptitudes linguistiques)
- de *prononcer* cet énoncé (aptitudes phonétiques)

¹² **ibid., op. cit., p.69**

¹³ **ibid., op. cit., p. 69**

¹⁴ **ibid., pp. 73-74**

Pour écrire, l'apprenant doit être capable:

- d'*organiser* et *formuler* le message (aptitudes cognitives et linguistiques)
- d'*écrire* ce texte à la main ou à la machine (aptitudes motrices) ou encore le *transcrire*

Pour écouter, l'apprenant doit être capable:

- de *percevoir* l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)
- d'*identifier* le message linguistique (aptitudes linguistiques)
- de *comprendre* le message (aptitudes sémantiques)
- d'*interpréter* le message (aptitudes cognitives)

Pour lire, le lecteur doit être capable:

- de *percevoir*, le texte écrit (aptitudes visuelles)
- de *reconnaître* le graphisme (aptitudes orthographiques)
- d'*identifier* le message (aptitudes linguistiques)
- de *comprendre* le message (aptitudes sémantiques)
- d'*interpréter* le message (aptitudes cognitives)

Annexe IX

CCIP¹⁵

Depuis plus de quarants ans, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, établissement public fondé en 1803, soucieuse de satisfaire les besoins des entreprises francophones, a cherché à répondre à leurs exigences dans le domaine de communication professionnelle en langue française. Elle a élaboré à cet effet des examens de français des affaires et des professions actuellement passés par environ 8 000 candidats chaque année dans une centaine de pays.

▪ EXAMENS

Elle offre à ce jour une gamme de dix examens qui constituent des certifications internationalement reconnues.

Ces examens ont pour objectifs d'évaluer l'aptitude à utiliser le français dans plusieurs domaines de la vie professionnelle et à des niveaux différents. Leur conception, leur structure, leur contenu sont adaptés aux nouveaux critères exigés en la matière de reconnaissance et de validation des compétences langagières acquises en formation dans une perspective professionnelle.

Le Certificat de français professionnel s'adresse à tous ceux qui veulent avoir une première approche de la langue française dans un contexte professionnel, et constitue une porte d'entrée vers deux filières : le français des affaires et le français des professions.

Le Certificat de Français Professionnel, 1er degré (CFP1) valide une compétence en français de niveau A2 sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Il correspond approximativement à 150 – 200 heures d'apprentissage.

Le Certificat de Français Professionnel 2ème degré (CFP2) valide une compétence en français de niveau B1 sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* . Il correspond approximativement à 250-300 heures d'apprentissage.

¹⁵ Source : <http://www.ccip.fr/> 25 mars 2007

Les trois examens de français des affaires, le Diplôme de Français des Affaires, 1er degré (DFA 1) s'adresse à des étudiants, stagiaires, professionnels, qui ont atteint un bon niveau de connaissance de la langue française appliquée aux **actes de communication** de l'entreprise et qui souhaitent, dans une perspective professionnelle, valider leurs acquis par un diplôme officiel adapté aux exigences du monde professionnel. Ces candidats ayant atteint le niveau B1 du *CECRL*, le Diplôme de Français des Affaires, 1er degré valide une compétence en français de niveau B2 sur le *CECRL*. Il correspond approximativement à 450-500 heures d'apprentissage.

Le Diplôme de Français des Affaires, 2ème degré (DFA 2) valide une compétence de niveau C1 sur le *CECRL* et correspond approximativement à 600 heures d'apprentissage. Il certifie une compétence d'autonomie en français, qui permet à l'utilisateur de communiquer à l'écrit et à l'oral, avec une grande aisance et confiance dans la plupart des situations en prenant en compte les normes sociales et professionnelles, les contraintes hiérarchiques et les registres de langues adéquats

Le Diplôme approfondi de français des affaires, (DAFA) couvrent les savoirs-faire généraux communs à trois niveaux de compétence avec des degrés de complexité progressive. Il permet également de constater une compétence de spécialiste dans l'aptitude à mener à bien, avec une grande maîtrise de la langue française, une étude approfondie sur un sujet économique, commercial ou encore sur un sujet de didactique du français des affaires et des professions. L'examen, auquel les candidats peuvent se présenter sous certaines conditions de diplômes et de direction, comprend la rédaction et la soutenance d'un mémoire. A la suite d'une convention signée entre la CCIP et l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), les titulaires du DAFA peuvent prétendre à une inscription en Master LFA ou Master Linguistique à cette université.

Les examens de français des affaires et des professions ont été spécialement conçus pour évaluer l'aptitude des candidats à communiquer dans un contexte professionnel spécifique.

En mettant l'accent, pour chacune des quatre compétences langagières, sur l'évaluation des performances et des savoir-faire, au travers de tâches professionnelles à accomplir, ces examens offrent un système d'évaluation cohérent, performant et adapté au monde économique actuel.

Les examens de français des affaires et des professions de la CCIP sont réservés aux candidats dont le français n'est pas la langue maternelle. Ce sont des examens pratiques qui testent la compétence de communication écrite et orale en français dans les principales situations de la vie professionnelle à des niveaux différents.

Ils représentent un véritable atout pour tous ceux qui se trouvent concernés par la communication professionnelle dans l'univers francophone et international .

▪ TEF (Test d'évaluation de français)

Conçu et développé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, le Test d'Evaluation de Français (TEF) permet de tester les compétences en compréhension et en expression en français général.

Reconnu dans le monde entier, il est utile dans le cadre d'une procédure de recrutement, d'un projet de poursuite d'études supérieures en France ou d'un projet de mobilité internationale: pour les études en France, on doit impérativement se renseigner auprès de l'université ou Grande Ecole dans laquelle on souhaite s'inscrire afin de connaître les épreuves auxquelles on doit se présenter : épreuves obligatoires et / ou facultatives.

Pour l'émigration vers le Canada, le gouvernement fédéral du Canada peut exiger le passage de l'ensemble des épreuves du TEF: épreuves obligatoires et facultatives.

▪ RESSOURCES PEDAGOGIQUES¹⁶

Activités et ressources pour le français à visée professionnelle

On peut éventuellement trouver des ressources pédagogiques pour se former pour enseigner le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) :

Fiches téléchargeables et exercices en ligne, pour comprendre le monde professionnel.

Se familiariser avec le monde des affaires

Se familiariser avec le monde touristique et hôtelier

Pour enseigner le FOS et chercher des activités pour la classe :documents audio et écrits pour l'expression et la compréhension, activités de grammaire et de lexique, téléchargeables et prêts à l'emploi.

¹⁶ source <http://www.le-fos.com/resso.affaires.htm> 11 juin 2006

Pour les intéressé(e) par l'actualité et la didactique du FOS :

Des extraits choisis de la revue "Points Communs" en version téléchargeable.

▪ TIC et FOS

Pour un rôle actif des TIC dans l'enseignement/ apprentissage de FOS

Avec l'entrée de nouvelles technologies dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, il s'avère important de profiter de leurs apports dans le domaine de FOS. Vu les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de FOS, les apprenants éprouvent le besoin d'avoir recours aux TIC en vue de faciliter leur apprentissage. De leur côté, les formateurs et les concepteurs peuvent en tirer profit dans la mesure où ils peuvent superviser plusieurs apprenants à distance sans être soumis à des contraintes temporelles ni spatiales. Dans ce contexte, on propose ce site qui est consacré complètement à l'enseignement/ apprentissage du FOS dans le but de faciliter ce type de FLE pour les enseignants aussi bien que pour les apprenants.

- François MANGENOT, Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues
- François MANGENOT, Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance
- M. TOME, Classification des ressources Internet en relation avec le Français langues étrangère
- Brigitte ALBERO, Apport de la notion d'autoformation à l'analyse des dispositifs de formation ouverte à distance
- Brigitte ALBERO et Bernard DUMONT, Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: pratiques et besoins des enseignants
- Isabelle BARRIERE, NTIC et FLE
- Yves MARCOUX, Simulation "Implantation d'un hôtel au Sénégal "
- Yves MARCOUX, Simulations en ligne de correspondance commerciale
- Virginia-Smarandita BRAESCU et Marek SAJEWICZ, Internet dans la classe de FLE

- Ouafae SANANES: enseignement du français à distance: L'expérience pakistanaise
- Isabelle BARRIERE, Formation des formateurs en ligne

i. Sites sur les TIC et les l'enseignement/ apprentissage des langues

- TEMATIC
- MATICE
- Educnet
- Ac-tice
- E-learning
- Mission TIC
- NTIC.org
- Franc-Parler

▪ Ressources pédagogiques du français des affaires

ii. Manuels du français des affaires

- Dany M., Reberioux A., De Renty I., **Les hommes d'affaires** , Hachette, Paris, 1975.
- Dany M., Geliot J., Parizet M.-L., Grand-Clement F. (collab), **Le français du secrétariat commercial** , Hachette, Paris, 1977.
- Dany M., De Renty I., Rey A., **Le français de la banque** , Hachette, Paris, 1978.
- Lehmann D., Moirand S., Mariet F., Catalan R., (Ecole normale supérieure de Saint-Cloud), **Lire en français les sciences économiques et sociales** , CREDIF-Didier, Paris, 1979.
- Danilo M., Chall O., Morel P., **Le Français commercial**, Paris, Presses Pocket, 1985
- Dany M., Fievez-Dupas J., MEAUDRE R., **Les négociations commerciales** , Hachette, Paris, 1989. - Dany Max, Noe Christine, Carta Anna (collab.), **Les employés : services commerce industrie** , Hachette, Paris, 1986.
- Szilagyi Elisabeth, **Affaires à faire** , Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1990.
- Hall E. T., Reed M., **Guide du comportement dans les affaires internationales** , Editions du Seuil, Paris (traduction française) 1990.
- Danilo Michel, Tauzin Béatrice, **Le français de l'entreprise**, Clé International, Paris, 1990.
- Descotes-Genon Christiane, Rolle-Harold Rosalba, Szilagyi Elisabeth, **La Messagerie**, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1990.
- Bajard Jean-Pierre, Sibieude Christiane, **Les affaires en français** , Hatier-Didier, Paris, 1991.
- Truscott S., Mitchell M., Tauzin B., **Le français à grande vitesse**, Hachette, Paris, 1992.

- Pou Gisèle, Sanchez Michèle, **Commerce/ affaires** , Clé Internationale, Paris, 1993.
- Danilo M., Penfornis J.-L., Lincoln M., **Le français de la communication professionnelle**, Clé internationale, Paris, 1993.
- Lamoureux Jean, *Les combines du téléphones*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1993.
- Le Goff Claude, (University of South Carolina), **French for business** , Didier-Hatier, Paris, 1994.
- Janine Bruchet, **Objectif entreprise**, Hachette, Paris, 1994.
- Lebere-Peytard Monique, (Université Paris III), **A l'écoute des professionnels** , Clé Internationale, Paris, 1994.
- Bruchet Janine, Tauzin Béatrice, **Le français à grande vitesse**, Hachette, Paris, 1994.
- Pou Gisèle, Sanchez Michèle, **Economie** , Clé Internationale, Paris, 1994.
- Blanc J., Cartier J.-M., Lederlin P., **Scénarios professionnels 1** , Clé Internationale, Paris, 1995.
- Durand J.P, **Le Langage des achats**, Diffusion Sofédis, 1995.
- Chanier T., Pottier M., Lotin P., **A la recherche d'un emploi**, Clé Internationale, Paris, 1996.
- Chanier T., Pottier M., Lotin P, **L'acte de vente**, Clé Internationale, Paris, 1996.
- Corado Lydie, Sanchez-Macagno Marie-Odile, **Faire des affaires en français**, Hachette, Paris, 1997.
- Bombardieri C. Brochard P, Henry J.-B., **L'Entreprise**, Hachette, Paris, 1997.
- Delcos J., Leclercq Q B., Sovanto M., *Carte de visite*, Didier, Paris, 2000.
- Gruneberg A., Tauzin B., RFI, **Comment vont les affaires ?**, Hachette, Paris, 2000.
- Jean-Luc Penfornis, **Français.com**, Clé Internationale, Paris, 2002.
- Anatole Bloomfield, Béatrice Tauzin, **Affaires à suivre** , Hachette, Paris, 2002.
- Jean-Luc Penfornis, **Affaires.com**, Clé Internationale, Paris, 2003.
- **Banque-finances.com**, Clé Internationale, Paris, 2003.
- Jean-Luc Penfornis, **Vocabulaire du français des affaires**, Clé Internationale, Paris, 2004.
- Eliane Cloose, **Le français du monde du travail** , PUG, Paris, 2004

iii. Articles sur le Français des affaires

- Gaultier Marie-Thérèse, Faure Sylvette., Vidot Françoise (CREDIF, ASTEF), **Les disciplines économiques et l'enseignement du français**, Le français dans le monde n° 61, 1968.
- Dany Max, Grand-Clement Francis, **Correspondance commerciale : une opération d'import-export**, Le français dans le monde n° 119, 1976.
- Burdea Silvia (Institut de Constructions à Bucarest en Roumanie), **Utilisation des revues techniques de spécialité en vue de stimuler l'activité des étudiants**, Le français dans le monde n° 147, 1979.
- Fevre Jean-Marie (Institut Français de Düsseldorf), **Expérience d'enseignement de français économique et commercial**, Le français dans le monde n° 147, 1979.
- Dany Max , **L'enseignement du français des affaires basé sur les études de cas**, Le français dans le monde n° 168, 1982.
- Albero Michèle, Bergeron Christine, Bullard Nicholas, House David (Cavilam Vichy), **Formation en français de standardistes d'entreprise**, Le français dans le monde n° 190, 1985.

- Dany Max, Noe Christine, **L'enseignement du français commercial au niveau élémentaire, utilisation du cas professionnel**, Le français dans le monde n° 190, 1985.
- Grenet Jean-Jack , **Utiliser Rue des Entreprises**, Diagonales n° 3, 1987.
- Eisl Margit , **Ecrire avec un télex**, Le français dans le monde n° 213, 1987.
- Binon, J., Cornu A.-M., **A la découverte de l'entreprise en français, Een communicatieve benadering van « Le français des affaires »**, Romaneske, 4, 33-39, 1988.
- Cummins Patricia (Northern Arizona University), **L'enseignement du français des affaires aux Etats-Unis**, Le français dans le monde n° 225, 1989.
- Merk Vincent, **Négociier : une affaire de culture**, Le français dans le monde n° 227, 1989.
- Challe Odile (Université de Paris-Dauphine), **Discours professionnels et apprentissages assistés par la télématique**, Le français dans le monde n° spécial Recherches et applications, août-septembre, 1990.
- Freedman Eric (Institut français de gestion, Paris), **Entraîner à la négociation en langue étrangère**, Le français dans le monde, n° spécial août-septembre, 1990.
- Lacoste Michèle (Université Paris XIII), **Un regard nouveau sur le travail et l'entreprise : autour de l'ethnographie de la communication**, Le français dans le monde n° spécial Recherches et applications, août-septembre, 1990.
- Julien Patrice, Vasallo Denis (Institut franco-japonais de Tokyo), **Yamada-San et le Languedoc-Roussillon**, Le français dans le monde n° 251, 1992.
- Henry Jean-Baptiste (Ecole suisse internationale de français appliqué, Paris), **Simulation globale et entreprise**, Le français dans le monde n° 267, 1994.
- Mirande C., **Autoformation et lexicographie : le DICIFE et le DAFA**, Romaneske, n° 2, 32-40, 1995.
- Davoine Jean-Pierre (Université Lumière-Lyon 2), **Langues de spécialité : les QCM autrement**, Le français dans le monde n° 272, 1995.
- Spaccini Jacqueline , **Pratiques de classe et hors de classe**, Le français dans le monde n° spécial Recherches et applications, juillet, 1995.
- Borin Gigliola, Schmitt Paul-Henri (CLA, Université de Franche-Comté), **Le regard perplexe du formateur en français sur objectifs spécifiques**, Le français dans le monde n° spécial Recherches et applications, juillet, 1995.
- Binon J., Claes M. Th., **La Communication et la négociation interculturelles dans un milieu d'affaires**, Romaneske, n°1, 3-31 ; n° 2, 3-31, 1996.
- Le Ninan Claude (CLA Besançon), **Discours économique : expliquer**, Le français dans le monde n° 280, 1996.
- Le Ninan Claude (CLA Besançon), **Internet et français des affaires**, Le français dans le monde n° 286, 1997.
- Bousquet Gilles (Wisconsin University, Madison), **Internet et le français des affaires, vers une nouvelle frontières**, Le français dans le monde n° 293, 1997.
- Faraco Martine (SCEFE Université de Provence), **Technique de prise de notes en français spécialisé**, Le français dans le monde n° 287, 1997.
- Castellvi Josefa Maria, Sanz Mercedes, Soler Desamparados (Université de Valencia, Lycée Clot del Moro-Sagunto Valencia), **Un projet de recherche interdisciplinaire**, le français dans le monde n° 294, 1998.

iv. Cédéroms du Français des affaires

- **Travailler en français : Affaires - Droit - Tourisme**, réalisé par le Ministère français des Affaires étrangères et la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, Paris.
- **Dictionnaire permanent de l'Entreprise Agricole** : Il porte sur l'actualité juridique, un panorama complet du droit et de la fiscalité concernant l'organisation et la vie de l'exploitation agricole, accès au code rural et au code forestier.
- **L'Encyclopédie des Rouages de l' Economie** , Jean Marie Albertini, référence fondamentale sur l'initiation à l'économie.
- **Alternatives économiques** : Articles parus dans le mensuel et les hors-série entre janvier 1993 et août 2001 (13.500 articles, dont 3.600 graphiques, schémas et tableaux). Avec en plus un dictionnaire de 1.000 définitions.
- **Kompass France** : La base des entreprises françaises (Décembre 2000).
- **Sciences de Gestion** : Texte intégral de la revue de 1978 à 1998.
- **Comptabilité et management** , Bruxelles : STEP BCIC 1998
- **SESSI Régions** : Ensemble de données sur l'industrie française, affinées par régions, départements, zones d'emploi. Permet de construire soi-même des cartes, tableaux et graphiques, listes d'établissements
- **Tableaux de l'Economie Française** : En 85 dossiers, toutes les données de l'ouvrage papier + 950 tableaux statistiques et séries chronologiques + 250 numéros d'INSEE-Première + un lexique de 500 mots + des visites guidées + le logiciel Statis pour traiter les tableaux par des fonctions de calcul et de graphique.
- **Delphes** : Dépouillement d'articles sur l'actualité de l'économie et de l'entreprise issus de revues françaises et étrangères. Coproduite par les Chambres de Commerce et d'Industrie françaises, la base contient 130.000 références issues de 900 revues depuis 1993. Mise à jour trimestrielle.
- **L'Etat du Monde** : Il couvre les quinze dernières années de l'actualité économique et géopolitique mondiale avec des textes, des tableaux statistiques et des cartes publiés, de 1981 à 1998, dans l'annuaire de l'état du monde, des éditions La Découverte. Mise à jour annuelle.
- **Comment rédiger de bonnes lettres commerciales**, Version 1.0, Nick Buendia, 2000.
- **Mathématiques pour l'économie. Les bases pour l'économie / gestion** , Jeriko, 2000.

v. Sites du français des affaires

- Comprendre l'économie : http://www.cba.ca/fr/publication_list.asp
- Français des affaires et des professions (CCIP) : <http://www.fda.ccip.fr>
- 11 cours et 6 ressources essentielles pour lancer une entreprise : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=8063>

Commerce

- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) : <http://www.ccip.fr/>
- Centre d'affaires français : <http://www.netlink.co.uk/users/euromktg/ebc/ebc-f/business.html>
- Centre Français du Commerce Extérieur : <http://www.cfce.fr/cfce/hp/index.html>
- Commerce international (Canada) : <http://www.dfait-maeci.gc.ca/menu-fr.asp>

- Exportation PMI PME : <http://www.classe-export.com/>
- Marketing : <http://www.infosmd.com/>
 - Ressources commerciales : <http://www.urich.edu/~jpaulsen/ecolecom.html>

Construction européenne :

- Euro et Europe : <http://perso.wanadoo.fr/fle-sitographie/europe.html>
- BBC ON LINE "Make Frenchyour Business" : <http://www.bbc.co.uk/education/languages/french/business/index.shtml>

Economie :

- Adminet : France Industrie : <http://www.ensmp.fr/industrie/>
- Articles de référence pour comprendre l'économie : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/revues/pe/>
- Bourse de Paris (la Bourse et accès à des sites d'entreprises) : <http://www.bourse-de-paris.fr/Default.htm>
- Commerce extérieur : <http://www.commerce-exterieur.gouv.fr/Sommaire.htm>
- Économie : <http://www.doucefrance.com/economie/>
- France Pratique, ARGENT : <http://www.pratique.fr/argent/>
- France Pratique, EMPLOI : <http://www.pratique.fr/vieprat/emploi/>
 - INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) : <http://www.insee.fr/>

Entreprises

- Agence pour la création d'entreprises : <http://www.apce.com/>
- Entreprises.net : <http://www.entreprises.net/>
- Entreprises françaises sur internet : <http://www.adminet.com/comp/>
- Evariste Innovation Plus (valorisation des entreprises) : <http://www.evariste.org/>
- INDEXA (index des professionnels): <http://www.indexa.fr/>

Emploi :

- CFTD (Confédération Française Du Travail) : <http://www.cfdt.fr/>
- CV EN LIGNE (à la recherche d'un emploi) : <http://www.monster.fr/>
- CGT (Confédération Générale du Travail) : <http://www.cgt.fr/>
- FO (Force Ouvrière) : <http://www.force-ouvriere.fr/>
 - MEDEF(Mouvement des Entreprises de France) : <http://www.medef.fr/>

Immobilier :

- Immobilier : <http://www.doucefrance.com/immobilier/>
- Meilleurs taux.com : <http://www.meilleurtaux.com/index.php>

Organismes publics :

- France Finances (Adminet) : <http://www.adminet.com/min/fin/>
- Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie : <http://www.minefi.gouv.fr/>
- Service- Public (services internet de l'administration française) : <http://www.service-public.fr/>

Autres ressources

- Dictionnaire : <http://www.umoncton.ca/gemeap/lexique.html>
- France diplomatie/l'économie : <http://www.france.diplomatie.fr/fr/france/fr/eco/index.html>

- French Information center : <http://www.france.com/>
- France.com (l'économie française en anglais) : <http://www.france.com/business/>
- Le français des affaires et la révolution sur le net : <http://polyglot.lss.wisc.edu/frit/affaires/Affaires2.html>

vi. Revues spécialisées en français des affaires

- **Direction et Gestion, Institutions et entreprises** : une revue bimestrielle traitant les techniques et les outils au service d'une gestion moderne,
- **Gérer et comprendre** : une revue trimestrielle qui pose un regard lucide et critique sur la gestions des entreprises et des affaires publiques.
- **Revue de gestion des ressources humaines** : Une revue à caractère scientifique ayant pour objectif de développer, vérifier ou avancer les connaissances en matière de gestion des ressources humaines.
- **Entreprises et Histoire** : une revue semestrielle qui s'intéresse à l'historique des grandes entreprises de France et du monde entier depuis le XVIIe siècle.
- **La Gestion en Résumé** : Ce magazine trimestriel contient les résumés des meilleurs livres de gestion et des meilleurs articles parus dans la presse spécialisée.
- **Enjeux les Echos** : une revue mensuelle où on peut trouver des enquêtes riches en enseignements sur les entreprises.
- **Systèmes d'information et Management** : une revue trimestrielle scientifique de langue française qui publie des articles dans le champ des systèmes d'information.
- **Le Nouvel Economiste** : une revue hebdomadaire spécialisée qui a pour but d'enrichir la culture économique.
- **Mieux vivre votre argent** : une revue mensuelle qui présente des rubriques très diversifiées (enquêtes, bourses, finances, services bancaires...etc.).
- **Action Future** : une revue trimestrielle, sa vocation est d'offrir aux investisseurs actifs en Bourse et à ceux qui souhaitent le devenir, un support pour comprendre et maîtriser les mécanismes financiers.
- **Entreprendre** : une revue mensuelle est maquée par sa série de rubriques consacrées à l'actualité des entreprises (Brèves, enquêtes, portraits, expériences.etc.)
- **Fonctionnaire magazine** : une revue trimestrielle qui traite plusieurs thèmes des emplois comme : comment se préparer, les niveaux d'études requis et les concours, les administrations qui recrutent, comment devenir fonctionnaire, des dossiers complets sur les filières de la fonction publique.etc.
- **Le journal des finances** : Cet hebdomadaire propose une série de papiers affaires et industrie souvent liées à l'actualité.
- **Opportunité** : une revue hebdomadaire qui est une lettre de conseil en investissements boursiers, couplé au site Boursier.com pour réagir à l'actualité boursière.
- **Challenges** : une revue bimensuelle qui présente un panorama sur l'actualité économique nationale et internationale.
- **Commerce magazine** : une revue mensuelle qui propose des dossiers pour faire le point sur une grande problématique commune à tous les commerçants, des rencontres avec des commerçants pour recueillir leurs témoignages.
- **L'Officiel de la vente à distance** : une revue annuelle comprenant un annuaire comporte, outre la raison de chaque entreprise, le type d'activités qu'elle exerce et sa cible visée. Elle s'adresse aux professionnels de la communication et du marketing

- **Panorama de la vente à distance** : une revue mensuelle porte sur l'actualité de la Vente à Distance. Il s'agit d'une rétrospective des nouvelles importantes sur le monde de la vente à distance, sur ses acteurs, ses manifestations diverses et son environnement .
- **Classe Export** : une revue mensuelle avec des informations pratiques pour les PME-PMI, des dossiers techniques pour résoudre le quotidien : moyens de paiement, transports, assurance-crédit, ainsi que des outils pratiques pour conquérir les marchés : l'actualité par zone.
- **Assistante Plus** , un magazine bimestriel professionnel dense, utile, pratique et facile à lire. Il est entièrement consacré à la vie des secrétaires et des assistantes.
- **Office News** : une revue mensuelle dont les auteurs proposent des conseils et des astuces issus de leur expérience en ce qui concerne les aspects les plus essentiels de plusieurs métiers.
- **Rayon Boissons** : une revue mensuelle qui comporte des reportages magasins, des dossiers sur les marchés, l'actualité des fournisseurs et des produits.
- **Décision machinisme** : une revue bimestrielle qui apporte une tonalité économique nouvelle, recensant un ensemble de décisions qui conditionne l'efficacité et la rentabilité des entreprises de la filière du machinisme agricole.

vii. Revues en ligne

- **Alternatives économiques** : <http://www.alternatives-economiques.fr/>
- **Éditions d'organisation** : <http://www.editions-organisation.com/>
- **La vie financière** : <http://www.laviefinanciere.com/>
- **Le revenu français** : <http://www.lerevenu.com/>
- **Les Echos** : <http://www.lesechos.fr/>
- **L'Expansion** : <http://www.lexpansion.com/>
- **Le Monde** : <http://www.lemonde.fr/>
- **Le Monde Finances** : <http://finances.lemonde.fr/home.hts>
- **Problèmes économiques** : <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/pe/>
- **Usine nouvelle** : <http://www.usinenouvelle.com/>

viii. Dictionnaires du FOS

Dictionnaires et glossaires du français des affaires

- Binon J., Verlinde S. , Van Dyck., J., Bertels, **Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires** (DAFA), Paris, Didier, 2000.
- Binon J., Verlinde S. Dyck, J. et Folon, J., **Dictionnaire contextuel du français économique** (4 tomes : l'entreprise, le commerce, les finances, L'emploi), Leuven, Garant.

Dictionnaires en ligne

- **Lexique économique**: <http://www.umoncton.ca/gemeap/glossaire.html>
- French Business, Economics and Finance Dictionaries : http://globegate.utm.edu/french/globegate_mirror/dicoeco.html
- **Lexique termes économiques**: <http://www.umoncton.ca/gemeap/lexique.html>
- **Lexique financier** : http://www.annufinance.com/lexique_financier/
- **Lexiquesocio-économique**: <http://www.acversailles.fr/etabliss/herblay/LEXECO/default.htm>
- **Dictionnaires des termes commerciaux**: http://www.sice.oas.org/dictionary/CP_f.asp
- **L'économie mot à mot**:

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/revues-collections/problemes-economiques/glossaire/index.shtml>
 - **Glossaire de Marketing**: <http://www.emarketing.fr/Glossaire/ListeGlossaire.asp>
 - **Glossaire de l'exportation**:
<http://www.banqueroyale.com/pme/guides/export/glossary.html>
 - **Glossaire du télémarketing**: <http://www.leadsmachine.com/Glossaire.htm>
 - **Glossaire de Yahoo. finances**: <http://fr.biz.yahoo.com/glos/a.html>
 - **ABC bourse**: http://www.abcbourse.com/APPRENDRE/7_lexique.html
 - **Lexique de la qualité**: <http://www.qualite.qc.ca/references/lexique.htm>
 - **Lexique des juridictions financières**: <http://www.ccomptes.fr/glossaire/gloss.htm>
 - **Lexique du commerce électronique**: <http://sitecon.free.fr/lexcomint.htm>
 - **Terminologie finances**: http://www.alcol.org/FFL_terminologie.htm
 - **Le ministère des finances canadien**: <http://www.fin.gc.ca/gloss/gloss-f.html>

ix. Bibliographie de FOS

Dans cette rubrique, on propose une bibliographie portant sur la didactique de FOS dans le but d'aider les chercheurs et les enseignants à trouver la documentation nécessaire. Celle-ci comporte des articles, livres, sites, revues, thèse et colloques qui l'intéressent à la didactique de FOS. On met de préférence l'accent sur une documentation en ligne qui est à la fois accessible et pertinente.

x. Livres sur le FOS

- D. LEHMANN (1993), *Objectifs Spécifiques en langues étrangères*, Hachette, Paris.
- O. CHALLE (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Economica, Paris.
- J.M.MANGIANTE et C.PARPETTE (2004), *Le Français sur Objectifs Spécifiques*, Hachette, Paris.
- P. LERAT (1995), *Les langues spécialisées*, PUF, Paris
- J.C.BEACCO et D.LEHMANN (1990) , *Publics spécifiques et communication spécialisée*,
- H.BESSE et R.GALISSON (1980), *Polémique en didactique*, Col. D.L.E, CLE International, Paris.
- CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL (1989) *L'utilité économique et sociale de la langue française*, (rapport établi par B. RENOUVIN), Publications du journal Officiel, Paris.
- J.-L., DESCHAMPS, M. HAMON (1970), *Les langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique.*, AIDELA, Strasbourg.
- T. HUTCHINSON et A. WATERS (1987): *English for Specific Purposes. A Learning centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- R. MACKAY et A. MOUNTFORD (1978): *English for Specific Purposes*, Longman, Londres.
- A. PELFPENE et al (1976): *Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*, ENS de Saint-Cloud, CREDIF, Multiger.
- R. RICHTERICH (1985): *Besoins Langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (coll.F), Paris.

- R. RICHTERICH et J. L. CHANCEREL (1977): ***L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère***, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- G. VIGNER (1980): ***Didactique fonctionnelle du français***, Hachette (Coll.F), Paris.
- D. LEHMANN, dir (1980): ***Lecture fonctionnelle des textes de spécialité***, Paris, Didier-CREDIF, Coll. VIC.
- J.-P.CUQ et I.CRUCA (2002): ***Cours de didactique du français langue étrangère et seconde***, Grenoble, PUG.
- C. CORNAIRE et C. GERMAIN (1998): ***La Compréhension orale. Didactique des langues étrangères***. CLE International, Paris.
- H. BESSE et R. PORQUIER (1984): ***Grammaire et didactique des langues étrangères***, Hatier-CREDIF, Paris.
- J. HAMBURGER (1982): ***Introduction au langage de la médecine***, Flammarion, Paris.
- C. CALI, M. CHEVAL, A. ZAbardi (1995): ***La conférence internationale et ses variantes***, Hachette FLE.
- T. DELPORTE et M. LASCAR (1972), ***Voix et images médicales de France***, Hatier-Didier.
- L. CHETOUANI (1997): ***Vocabulaire général d'enseignement scientifique*** (VGES), Paris, L'Harmattan.
- J. CHEVALIER (1995): ***Précis de terminologie médicale***, Paris, Maloine.

xi. Sites de Formation de FOS en ligne

- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
- 100 CV.COM
- Cours de BBC
- French for Business Course
- Exercices de français commercial
- Le Point du FLE
- CITIM
- LA Grammaire Interactive
- Le Dictionnaire Commercial en ligne

Annexe XI

Actes de parole

- **Programme du CFP 2ème degré**

Le français professionnel recouvre un champ de la langue commun à l'ensemble des salariés et indifférent au secteur d'activité, à la branche professionnelle, à la fonction ou au poste de travail.

Il correspond à un ensemble de tâches relationnelles, administratives et commerciales couramment accomplies en situation professionnelle.

Il se situe à l'articulation du français général et du français de spécialité.

Il touche à six grands domaines :

Les relations sociales et professionnelles

- Saluer, remercier, féliciter, prendre congé.
- Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels.
- Se situer dans l'entreprise.
- Présenter ses collègues, ses collaborateurs, etc.
- Présenter l'entreprise, son organisation, son activité, son marché, sa politique commerciale ainsi que sa situation financière, ses résultats ; exprimer des quantités, indiquer l'évolution, faire des comparaisons, interpréter et commenter des tableaux, des graphiques.

L'environnement professionnel

- Parler du cadre et des conditions de travail : le poste de travail, les horaires, les salaires, les congés, les relations avec les collègues, etc.
- Organiser l'emploi du temps.
- Rechercher un emploi, un stage : lire/rédiger une petite annonce, un CV, une lettre de candidature, mener/passé un entretien d'embauche.

Les fonctions de l'entreprise

- Comprendre et expliquer un processus de fabrication, un mode d'emploi.
- Demander/donner des informations sur un produit, un service.
- S'informer/informer sur les prix, les modes et les conditions de paiement.
- Noter et transmettre des demandes/des réclamations de clients.
- Passer des commandes.

Les tâches administratives

- Accueillir les visiteurs, les clients : renseigner, filtrer, orienter, faire patienter.
- Organiser/effectuer des déplacements professionnels : s'informer sur les horaires, les itinéraires, les tarifs ; faire/annuler une réservation ; se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'agence de voyage, à l'hôtel, au restaurant, à la poste.
- Organiser/participer à des rencontres ou des manifestations : un rendez-vous, une réunion, un séminaire, une foire, un salon ; fixer/confirmer/reporter/annuler un rendez-vous, une manifestation.

La communication téléphonique

- Prendre et transmettre des messages simples au téléphone.
- Etablir/maintenir le contact.
- Identifier l'interlocuteur et sa demande.
- Filtrer/orienter les appels.
- (Faire) épeler, répéter, reformuler.
- Conclure, prendre congé.

La communication écrite

- Lire des documents simples et usuels dans le cadre du travail ou de la vie sociale : panneaux, consignes, menus, horaires, emplois du temps, publicités, petites annonces, notes, prospectus...
- Compléter des imprimés ou formulaires courants.
- Prendre des notes.
- Rédiger, à partir d'indications fournies, de courts messages, des notes, des lettres simples, stéréotypées.

Annexe XII

INVENTAIRE LEXICAL

1. PROFESSION ET METIER¹⁷

▪ Activité professionnelle

Noms	métier, travail, poste (de travail, vacant, à pourvoir) profession + adj. qui désigne un type d'activité, ex : profession libérale, la profession de+nom qui désigne une activité particulière, ex : la profession de médecin, d'avocat
Secteur	secteur bancaire, secteur de l'assurance [...] directeur, PDG, chef d'entreprise patron, chef, gérant, responsable, cadre cadre supérieur, haut-fonctionnaire, commerçant employé, ouvrier technicien, fonctionnaire, enseignant [...] agriculteur, avocat, boucher, boulanger chirurgien commissaire de police, dentiste, éboueur électricien enseignant, exploitant agricole, femme d'ouvrage femme à journée / femme de ménage gardien gendarme, infirmier, inspecteur, journaliste, maçon marin pêcheur, médecin, militaire, ouvrier, plombier policier, secrétaire, vendeur, chômeur, demandeur d'emploi
Verbes	employer, embaucher, recruter, engager, travailler, licencier, renvoyer, promouvoir, réglementer, exercer, accéder à, se mettre, rémunérer, cesser, arrêter, répartir, achever, offrir, être sans travail, effectuer, perdre, avoir, partager, occuper, bâcler, (ré)aménager, accomplir, soigner, exécuterredistribuer,

¹⁷ BEACCO J.- C. – BOUQUET S. – PORQUIER R., **NIVEAU B2 POUR LE FRANÇAIS, (utilisateur/ apprenant indépendant) UN REFERENTIEL**, Didier, Paris, 2004

Lieu de travail

Noms	entreprise, société, administration, établissement exploitation multinationale département, service, usine entreprise, atelier accueil, secrétariat, bureau direction restaurant cantine, cafétéria usine, atelier, fabrique, entrepôt chaîne (de montage) ferme, hangar
Verbes	travailler, être employé

■ Conditions de travail

Généralités

Noms	emploi, travail, job, petit boulot, stage employé, salarié, indépendant travail à plein temps/ à temps partiel travail au noir poste de travail horaires, congés, vacances conditions de travail, climat social harcèlement, pression, stress précarité, flexibilité, stabilité salubrité, insalubrité, hygiène sécurité
Adjectifs	difficile, pénible, fatigant Intéressant, passionnant, ennuyeux bien/ mal payé bénévole/ rémunéré(e) dangereux, malsain, insalubre, agréable, sain précaire, stable, temporaire, flexible

Contrats de travail

Noms	contrat de travail, contrat de travail temporaire (CTT), contrat à durée déterminée(CDD) Contrat à durée indéterminé (CDI), temps plein, temps partiel contrat de droit privé, de droit public emploi- jeune lieu de travail, poste de travail, qualification indice, ancienneté titulaire, non titulaire, remplaçant, (B) intérimaire/ vacataire suppléant salaire, prime 13 ^e salaire
-------------	--

Secteur

Noms	secteur (d'activité) fonction publique administration, public, privé [...] agriculture, affaires, armée, assurances, banque, commerce, communication, enseignement, entreprise, justice, industrie, marketing, production, publicité, services
-------------	--

Adjectifs	primaire, secondaire, tertiaire [...] agricole, commercial, industriel, bancaire
------------------	--

2. Recherche d'emploi, chômage

Statut

Noms employé, salarié, sans emploi
demandeur d'emploi, chômeur
retraité, précarité, indépendant
inscrit à l'agence nationale pour l'emploi (ANPE)
directeur des ressources humaines (DRH)
chef du personnel

Situation

Noms emploi, situation, travail
chômage(réel, apparent, déguisé, larvé, massif, volontaire, involontaire, keynésien, endémique, etc)
indemnité de chômage, allocations de chômage
prestations d'assurance-chômage
recherche d'emploi
embauche, recrutement
licenciement, démission
préretraite, retraite
plan social
allocation, assurances, indemnisation

Lieux

Noms ANPE, bureau d'embauche, agence
cabinet de recrutement, agence d'intérim
caisse de chômage, bureau de chômage
la courbe du taux de chômage, agence
cabinet de recrutement, bureau du personnel
direction des ressources humaines
service du personnel

Verbes embaucher, recruter, licencier,
démissionner, mettre à la porte, renvoyer, virer
être au chômage, être en chômage
s'inscrire à l'ANPE
se mettre en/au chômage

se trouver en chômage
 échapper au chômage
 se stabiliser, baisser, se réduire
 diminuer, reculer, lutter contre, combattre
 faire reculer, résorber, persister
 chercher, trouver, perdre, retrouver

Noms	Textes et documents
	offre d'emploi, demande d'emploi (petite) annonce questionnaire, fiche candidature curriculum vitae (CV) lettre de motivation références, expériences (professionnelle) études, formation, relations, appui, piton contrat, contrat à durée indéterminée (CDI) contrat à durée déterminée (CDD) certificat de travail
Verbes	passer/ publier une annonce répondre remplir, signer

▪ Rémunération, salaire

Eléments de rémunération

Noms	revenus, salaire (brut/ net, mixte, fixe, réel direct/indirect, nominal, dérisoire, unique minimum interprofessionnel, etc.) salaire mensuel/ annuel traitement, honoraires revenu national minimum moyen/ salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC)
-------------	---

niveau, indice, catégorie
 échelle
 indemnités de transport
 avantages en nature
 augmentation
 cotisations sociales
 retenus
 Sécurité Sociale
 cotisations AVS
 caisse de retraite
 retraite, pension, allocation
 allocation- chômage

Documents

Noms	feuille de paie, bulletin de salaire
Verbes	payer, virer, recevoir, toucher, fixer, verser, augmenter baisser, bloquer, négocier, geler, modérer, indexer répercuter, percevoir, pratiquer

■ Organisation et actions professionnelles, revendications

Structure

Noms	Organisation professionnelle/ syndicale, Syndicat, section (syndicale),
-------------	--

Fonctions

Noms	fonction délégué (syndical), représentant du personnel, syndiqué, militant, secrétaire
-------------	--

Actions, revendications

Noms	action, revendication condition de travail, acquis sociaux, sécurité
-------------	---

ÖZGEÇMİŞ

Mahide DEMİREL SİMAİŞ

Fenerbahçe Mah. Mahur Sok.
Ferah Apt. No:16/12
34726 Çiftehavuzlar - İstanbul

Ev: +90 216 360 78 16

Cep: 0532 579 45 17

E-mail : simaismay @ hotmail.com
mahide_simais @ yahoo.com

İŞ DENEYİMİ

- 2005 (Filibe)** «Şirketlerin gereksinimlerine yanıt vermek için, uzmanlık Fransızcası'ndan özel amaçlara yönelik Fransızca'ya» konulu bölgesel toplantı
- 2004 (Ekim)** İ.T.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Bölüm Koordinatörlüğü görevinden emekli
- 2003 (Caen)** BELC Stajı - Atölyeler: «AB dil politikaları», «AB ve Eğitim»
«Özel amaçlara yönelik Fransızca eğitim/öğretimindeki yenilikler»
- 2001(İstanbul)** *Avrupa Diller Yılı 2001* kapsamında «Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve Avrupa çokdilliliği» konulu kollokyuma devlet üniversiteleri adına konuşmacı olarak katılım ve «*Le marché des langues*» adlı bir bildiri sunumu
- 2001** İ.T.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Bölüm koordinatörü - Galatasaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Bölümü davetli öğretim görevlisi, mesleki Fransızca dersleri
- 2000 (Paris)** (FIFP) X. Fransızca Öğretmenleri Dünya Kongresi
Atölyeler : «Yabancı dil eğitiminde yeni yaklaşımlar»
«İş Fransızcası alanındaki yenilikleri» ve «AB»
- 1998 (Paris)** Paris Ticaret Odası SP Stajı - CCIP Sertifika Programları,
(CCIP) FOS / «Özel amaçlı dil kullanımı»ve «İş Fransızcası -tüm görünümleri kuramsal ve uygulamalı-» alanlarında çalışmalar
İ.T.Ü.'de Seçmeli Ders olarak, Paris Ticaret Odası Sertifika Programları'nın eğitim programında yer alması
- 2000- 1998-1997** İstanbul Fransız Kültür Merkezi- Yabancı dil eğitimi alanında çeşitli atölyeler: «CCIP Sertifika Sınavları», « İş ve Meslek Fransızcası Eğitim/Öğretimi» «Sınav değerlendirmede yeni yaklaşımlar», «Canlandırma(*Simulations globales*) teknikleri», «Yabancı dil eğitiminde video kullanımı», «Sınav değerlendirmede ölçütler», vb.
- 1982** İ.T.Ü. (Lisans ve yüksek lisans) öğrencilerine yönelik hazırlanan yabancı dil yöntemine İngilizce'den – Fransızca'ya teknik metin çevirisi
- 1979** Araştırma görevlisi - İ.T.Ü. Dil ve İnkılap Tarihi Bölümü

ÖĞRENİM DURUMU

2008 Doktora (Tez aşaması)

İ.Ü.Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü

Konu:« *Pour un modèle de didactique du Français des Affaires dans le cursus universitaire en Turquie* / Türk Üniversiteleri'nde İş Fransızcası eğitim/öğretimine bir model»

2006 Doktora Yeterlik / İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü

1978 Lisans / İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Fransız ve Roman Dilleri ve Edebiyatları Bölümü

1973 Bakalorya / Galatasaray Lisesi (Fen Bölümü)

BECERİ VE YETENEKLER

- Yabancı dil olarak Fransızca'nın tüm düzeylerde eğitim/öğretimi
- Fransızca'nın özel amaçlara yönelik kullanımı ve eğitim/öğretimi – Paris Ticaret Odası (CCIP) Sertifika Programları'na hazırlık eğitimi (teknik, işletme, ticari, hukuk, turizm ...)
- Renault, Yapı Kredi, İMKB, vb. kurumlara dil düzey belirleme sınavları oluşturma ve uygulama, uluslararası öğrenci değişimi bağlamında (I.A.E.S.T.E., A.I.E.S.E.C.vb.) sınav oluşturma ve uygulama
- Teknik Çeviri Dersleri (Mühendislik ve İşletme Fakültesi öğrencileri)
- Hukuk metinleri çevirisi (İngilizce – Fransızca)

YABANCI DİLLER

Fransızca: KPDS A

İngilizce: okuma, yazma, konuşma (ileri düzey)

İtalyanca: okuma, yazma, konuşma (orta düzey)

KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu: T.C.

Doğum yeri: İstanbul

Doğum tarihi: 28/01/1953

Medeni durum: Evli

BİLGİSAYAR

Windows 2000, Microsoft Ofis 2003; Excel, Word, Internet