COMMENT ENSEIGNER LE FRANÇAIS ECONOMIQUE ?

Ruxandra Petrovici
"Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Teaching Business French is neither about teaching French as a second language, nor economics; it does not mean teaching specialized language, either as we cannot teach specialized language just for the sake of it. Interest should be taken in a field of knowledge, know-how and specific outcomes. Teaching and training methods to cope with a mindset change should be found.
We aim at presenting the methods in teaching and training business students to use a language for specific purposes.

Keywords: teaching methods, communicative approach, functional approach, language in action, global simulations

Enseigner le français économique ne signifie ni enseigner le français, ni l'économie, ni même enseigner une langue spécialisée. Car on ne peut pas enseigner n'importe quelle langue spécialisée, c'est-à-dire entrer dans un domaine de savoir, de savoir-faire et d'attentes de la part des apprenants sans rien savoir de leur domaine, même s'ils sont encore étudiants et non pas encore de spécialistes. Il faut construire un pont pour pouvoir s'y rencontrer. Autrement on reste chacun dans son monde, les étudiants en acceptant le cours de français parce que c'est obligatoire, le professeur en enseignant à l'aide des méthodes françaises achetées sans pouvoir s'adapter ni à la spécialisation des étudiants ni à leurs besoins en fonction de leurs buts plus ou moins académiques et immédiats. Les étudiants en économie sont un public spécial, formé des étudiants très branchés à la réalité, à la politique internationale et à l'argent, qui n'ont rien en commun avec la littérature française, qui se comportent *en Américains,* qui veulent tout gagner dans cette vie, qui disent plutôt *I am* que *Je m'appelle,* même si ces étudiants veulent apprendre le français, aller étudier en France ou faire des affaires avec des Français. Alors, il faudrait trouver une méthode d'enseignement-apprentissage adaptée à *leur* façon de vivre.

En ce qui concerne les méthodes, nous voudrons premièrement rappeler la différenciation de Cuq et Gruca. Le terme *méthode* (Cuq, Gruca, 2003, p.233) est utilisé dans deux acceptations différentes, soit pour désigner *le matériel d'enseignement* (manuel, livre, cassette audio ou vidéo), soit *la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre*, l'ensemble des procédées et techniques soutenu par un ensemble de principes théoriques.

Parmi les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, nous voulons rappeler, sauf la *méthodologie directe* dont les caractéristiques essentielles(Cuq, Gruca, 2003, p.237) sont : l'apprentissage du langage courant, la grammaire présentée sous forme inductive et implicite, l'accent mis sur l'oral et la prononciation, la progression qui prend en compte les capacités et les besoins des étudiants, l'approche globale du sens, la *méthodologie traditionnelle* marquée par (Cuq, Gruca, 2003, p.235) : l'importance donnée à la grammaire, l'enseignement centrées sur l'écrit, le recours à la traduction, méthode qui devient, pour une langue *transparente* comme le français, plutôt méthodologie directe, la *méthodologie audio-orale*, provenant de *The Army Method,* développée aux Etats-Unis qui proposait (Cuq, Gruca, 2003, p.239) « des dialogues de

langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases » (Cuq, Gruca, 2003, p.239), la *méthodologie structuro-globale* audio-visuelle qui propose des dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours et qui se développent dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène la réalité (Cuq, Gruca, 2003, p.241), l'approche communicative qui a pour objectif principal d'apprendre à communiquer en langue étrangère et qui a comme composantes essentielles : la composante linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique (Cuq, Gruca, 2003, p.244-245)et *les méthodologies nonconventionnelles* : la *méthode communautaire* qui favorise les aspects humains et affectifs de l'apprentissage, la *méthode par le silence* qui se réalise (Cuq, Gruca, 2003, p.251) par la prise de conscience, en silence, des éléments caractéristiques de la langue étrangère, la *méthode par mouvement* qui « s'appuie sur des activités, physiques qui correspondent à des réponses données sur le mode impératif, étant donné que c'est la forme privilégiée par l'enfant dans l'acquisition de sa première langue » (Cuq, Gruca, 2003, p.252) la *suggestopédie* mise en place en Bulgarie qui part du principe « qu'il est possible d'accélérer l'apprentissage d'une langue étrangère en supprimant les inhibitions d'ordre psychologique, et en activant les capacités du cerveau avec notamment la mémorisation inconsciente » (Cuq, Gruca, 2003, p.252) et *l'approche naturelle* qui recommande l'organisation des classes autour de sujets qui portent sur la vie quotidienne et des activités centrées sur le sens plutôt que sur la forme (Cuq, Gruca, 2003, p.254).

On a renoncé aux approches traditionnelles par apprentissage des règles morphologies, syntaxiques, traductions, mémorisation du vocabulaire. Maintenant on préfère les approches communicatives et fonctionnelles pour faciliter les relations de travail, les voyages ou les gens n'ont pas de temps pour parler, ils doivent plutôt agir en urgence.

L'approche communicative est apparue comme continuation dans l'évolution des méthodes audiovisuelles par l'approche de la réalité et l'orientation sur l'enseigné qui pouvait s'exprimer plus librement et manifester sa créativité. Elle prend en compte les différentes composantes de la compétence communication (Bérard, 1991, p.28) : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique (utiliser une langue étrangère en fonction de la situation sociale), la compétence discursive (sensibiliser l'apprenant aux différentes types de discours), la compétence révérencielle (avoir un minimum d'informations sur le sujet pour comprendre le nouveau contenu), la compétence stratégique (compenser les manques au niveau de la compétence linguistique et sociolinguistique)

L'approche communicative conseille l'utilisation des documents authentiques (écrits, sonores, vidéo) qui peuvent motiver les étudiants qui pourront comprendre les échanges réelles, favoriser l'autonomie d'apprentissage et mettre en relation les énoncés produits avec les conditions de production.

Le professeur a, à sa disposition, les documents des bibliothèques, des librairies et des media. Mais il ne faut pas choisir des documents authentique à tout prix, il peut en choisir des fragments en continuation logique ou il peut simplifier le contenu, surtout quand il veut utiliser le texte à des buts seulement grammaticaux.

Pour choisir les contenus il faut tenir compte des objectifs de l'apprenant : son entrée dans une université française, travail dans une société française, études dans leur pays qui nécessitent une attestation de connaissance de la langue française mais aussi de ses besoins, de l'urgence des besoins et des difficultés ressenties par eux.

La programmation adoptée est notionnelle, le cours est structuré par (Bérard, 1991, p.92) :

un certain nombre d'actes de parole comme : se présenter, demander des renseignements, accepter, refuser ; des pratiques discursives: décrire, raconter ; fonctions de communication : apprécier, mépriser, donner des ordres ; notions sémantico-grammaticales: identification, localisation dans le temps et dans l'espace, la quantification ; mise en rapport avec la situation de communication : écrit, face-à-face, téléphone, début/fin de la conversation, interlocuteur connu ou inconnu

L'approche communicative entraîne l'apprenant à devenir un acteur social dans sa future vraie vie par le biais de simulations. Un effort important d'imagination est demandé pour se projeter dans les situations imaginaires proposées. L'approche communicative suppose comme modèle le *super-apprenant de langue* communiquant parfaitement, comme un locuteur natif, et ayant développé simultanément toutes ses compétences.

L'approche actionnelle considère que communiquer c'est agir, vivre. La communication n'a de sens que dans l'action réelle. Conformément au Cadre Européen de référence, la perspective actionnelle considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Elle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. De ce point de vue, on admettra ici que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que celle-ci.

Les individus, comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétences générales* et, notamment une *compétence à communiquer langagièrement***.** Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Dans le contexte actuel de la mondialisation, la méthode communicative et la méthode actionnelle s'avèrent des méthodes excellentes pour des gens qui voyagent beaucoup, qui veulent apprendre plusieurs langues étrangères. Mais pour arriver à changer aussi des idées et non seulement des informations, pour agir ensemble d'une manière cohérente, ces méthodes doivent être combinés avec des méthodes plus traditionnelles qui donnent à l'apprenant le temps de se renforcer la compétence d'apprendre ou apprendre à apprendre, de lire, de mettre de l'ordre dans ses pensées, de juger lui-même ce qu'il aime et veut faire sans résultat immédiat ou but précis.

L'Approche fonctionnelle (Challe, 2002, p.19-26) met au premier plan l'enseignement de la lecture, l'effacement progressif du formateur au profit des interactions entre les participants, le travail en équipe et le travail individuel et aussi le choix des thèmes et des textes à l'aide des participants au cours.

En choisissant un texte économique intéressant et d'actualité qui éveillera l'intérêt des étudiants, le professeur de français peut proposer la lecture silencieuse. Les étudiants ne seront ni confrontés d'emblée avec le jugement des collègues en ce qui concerne leur niveau de français, ni ennuyés par la lecture modèle du professeur. Ils peuvent s'accorder le temps de s'intéresser au sujet du texte, écrit, *par hasard*, en français. Ils seront aidés par les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux, les explications en bas de page ou les annexes.

Odile Challe (2002, p.52) parle de la *primauté du sens* pour les textes de spécialité parce que ceux-ci visent plutôt d'expliquer des choses scientifiques ou techniques pour être comprises par des spécialistes du domaine respectif. Le style, souvent manquant, même en langue maternelle est moins important. Les fautes de grammaire aussi, elles seront plus fréquentes en langue étrangère mais le message passe. Si le sujet est passionnant les spécialistes du domaine qui ont le français comme langue maternelle ou ceux qui parlent mieux le français que celui qui explique une certaine chose aideront beaucoup le parleur en reformulant, en posant des questions pour s'assurer qu'ils ont bien compris, en médiant la transformation du vocabulaire passif de celui qui parle en vocabulaire actif.

Ainsi, à côté des méthodes propres d'enseignement de la langue, le professeur de français économique doit employer les méthodes spécifiques de la discipline. On peut proposer la lecture de plusieurs auteurs sur le même sujet en demandant aux étudiants de rassembler les informations, de les comparer, analyser, synthétiser, opérations avec lesquelles ils sont déjà habitués en langue maternelle.

Pour les entraîner à l'oral on leur proposera de faire un exposé, s'imaginer participer à un entretien d'embauche, prendre la parole en public, présenter le stage dans une entreprise, présentation qui pourra avoir la forme d'un monologue ou d'un dialogue qui les entraînera à répondre aux questions et argumenter les réponses.

Pour les entraîner à l'écrit, on peut leurs proposer de prendre des notes sur un film sur une entreprise, ou un talk-show sur des problèmes économiques, de rédiger un rapport de stage dans une entreprise en respectant les consignes françaises : présenter l'entreprise et le poste occupe pendant le stage et puis parler de l'expérience personnelle, rédiger un mémoire en respectant la structure : introduction, partie centrale, conclusion, bibliographie, annexes.

Mais, même en abordant des sujets économiques il ne faut jamais oublier nos buts linguistiques.

En pratiquant la lecture globale et silencieuse (Challe, 2002), les étudiants pourraient comprendre le sens global du texte. Ils seront beaucoup aidés par les ressemblances avec la langue roumaine, par leurs connaissances déjà acquises du domaine économique mais aussi par l'encadrement du texte, par son origine généralement indiquée à la fin, par les paragraphes, les mots en italique ou en gras, par la présence des graphiques ou des tableaux.

Après la compréhension globale du texte il faut travailler la langue pour rendre les étudiants capables de parler du texte, de le résumer, de tirer les idées principales, de le commenter, d'exprimer l'opinion sur le problème/thème du texte et finalement d'être capable de produire à leur tour un tel type de texte (décrire une entreprise française, commenter une statistique électorale, exprimer son opinion sur la crise économique.)

Odile Challe (2002, p.26) considère qu'il faut commencer par indiquer *les marques du temps*: les adverbes (actuellement), les adjectifs (simultané), les pronoms relatifs (pendant laquelle), les substantifs (fin du siècle), les dates précises, puis par *les marques d'enchainement du discours* par les adverbes (de type premièrement, deuxièmement) et *les connecteurs* qui font le lien entre les paragraphes et *les marques des étapes du raisonnement* (conséquences, causes, hypothèses), puis attirer l'attention sur les pronoms personnels, les substantifs et *l'organisation thématique* (références au domaine économique, thèmes spécialisées.

Finalement, on peut proposer, à des étudiants déjà capables de s'exprimer en français en suivant les consignes des projets économiques des petites simulations jusqu'aux ***simulations globales.***

"Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants […] de créer un univers de référence […] de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir […] (Debyser, 1996, préface).

Pratiquées au début d'une manière intuitive par tous les professeurs, les simulations globales peuvent être prévues et adaptées en fonctions des concepts à enseigner, de la situation de communication et du public cible pour aider les étudiants à comprendre, de l'intérieur, un problème, une culture, une manière d'agir et de réagir en conformité.

Après avoir acquis le vocabulaire économique en utilisant des manuels français d'économie qui leur actualisent en français les connaissances qu'ils ont déjà des cours d'économie en roumain et après avoir travaillé aussi sur des méthodes communicatives françaises, les étudiants en économie doivent vérifier leur savoir et savoir-faire à travers des situations réelles. Ils peuvent avoir une certaine expérience des stages de pratique dans des entreprises roumaine mais ils ne savent pas s'ils sont capables de faire face aux demandes dans un milieu professionnel francophone ou international.

La technique de simulation globale permet au professeur de français économique de faire plonger ses étudiants dans un certain lieu et milieu, et s'assumer une certaine identité pour ainsi prouver qu'ils sont capables de réagir comme ils ont appris à travers les stages, les cours, les lectures, les petits jeux de rôles prévues dans les méthodes de langue.

Les apprentis adultes ne seront pas toujours faciles à motiver pour entrer dans le rôle d'un client, d'un vendeur, d'un négociateur ou d'un dirigeant qui parle une autre langue et qui provient d'une autre culture que la sienne. Le professeur de français doit inventer des *lieux-thèmes* qui facilitent leurs *simulations*.

Nous pratiquons tous les simulations globales même sans le savoir. Nous avons un problème, nous plongeons à l'intérieur du problème pour diagnostiquer la situation et trouver des remèdes, c'est-à-dire trouver des personnes, des idées, des changements à nous aider à s'en sortir. Nous imaginons nos actions et les réponses des autres. Nous nous projetons dans l'avenir et nous créons un autre cadre où, nous-mêmes, les autres et la situation ont changé.

Les *simulations globales* peuvent être utilisées dans deux situations (Yaiche, 1996, p.11) : la formation linguistique en français langue étrangère et en français langue maternelle et la formation aux relations humaines, favorisant le travail en groupe, la prise de décision, les aptitudes de créativité.

Les simulations globales supposent la construction d'un *lieu-thème* et des *identités fictives.* Construire un lieu-thème suppose à construire, à reconstituer ou à imaginer un milieu, une île, un immeuble, une entreprise, un village ou une ville, un quartier, une conférence, de refaire tous les détails et d'y entrer, Mais, on ne peut pas faire face au nouveau milieu tel qu'on est. Les participants doivent se construire des identités fictives. Il ne s'agit pas de tout simplement de jouer un rôle mais de *s'assumer un rôle* (Fréchet, 1997, p.37-38). Nous ne sommes pas les mêmes lorsqu'on s'assume le rôle de professionnel dans un certain domaine, de membre de la famille, d'ami, de collègue, d'acheteur ou de vendeur, de patient ou de médecin. Nous pouvons jouer tour à tour ces rôles sans difficulté, même s'il faut changer nos gestes, notre mimique, surtout la façon de parler et de regarder, notre comportement général et même nos vêtements et, si cela est impossible, notre tenue.

En utilisant les simulations globales dans l'enseignement-apprentissage il fallait aussi s'imaginer un milieu-temps, se projeter à l'avenir par exemple.

Un des thèmes les plus fréquentes dans l'enseignement-apprentissage du français économique est l'entreprise. Le livre de Corinne Bombardieri, Philippe Brochard et Jean-Baptiste Henry (Hachette, 1996) propose l'abord de *L'entreprise* en utilisant les simulations globales à travers 5 grands chapitres : *Prologue : Qu'est-ce qu'une entreprise ?; Planter le décor ; Inventer les personnages ; Faire vivre l'entreprise* et *Epilogue : Le bilan de l'entreprise.*

En travaillant avec des étudiants qui n'ont pas le français comme langue maternelle, nous ne pouvons pas entrer directement dans le sujet. Il faut premièrement les familiariser avec les entreprises en général, puis avec les entreprises françaises, avec les domaines d'activité préférés par les Français, les faire sentir le spécifique d'une entreprise française par rapport à une entreprise américaine ou africaine par exemple ou une compagnie multinationale où on aura un mélange de genres. Nous pouvons utiliser des documents authentiques tirés des revues françaises ou francophones de spécialité ou des manuels français d'économie qui mettent en premier plan telle ou telle entreprise.

Ainsi, les étudiants pourraient déceler un certain *plan* d'une entreprise en général et d'un entreprise française : l'histoire de l'entreprise, le produit initial qui reste généralement le produit principal, les produits apparus après, grâce à une modernisation de la firme, à des partenaires ou, comme suite à des changements de la société, les ressources matérielles et humaines utilisées au début et leur évolution et finalement, le public cible de l'entreprise.

Après s'être familiarisé avec la structure et l'évolution d'une entreprise et avec les divers domaines d'activité et après avoir corroboré les informations de leurs cours de spécialité avec celles des documents français et après avoir saisi les domaines d'activité qui peuvent mener à la création d'une entreprise, les étudiants seront capables de *planter le décor*. Les auteurs de *L'entreprise* nous conseillent 4 étapes : *le projet d'entreprise, son implantation, la constitution d'une société et son installation.*

Le plus difficile c'est de choisir le domaine d'activité. Dans les manuels d'économie, les Français prescrivent que la première étape de la création d'une entreprise soit de connaître un métier. Mais le métier d'économiste est un métier de coordination, de surveillance et non un métier en soi, dans l'acceptation ancienne du terme. Heureusement, en cours de master, il y a des étudiants provenant des facultés différentes et aussi des étudiants qui proviennent des familles qui ont leur propre affaire.

Nous pourrons demander aux étudiants de chercher sur l'Internet des entreprises françaises et de faire une petite présentation de l'entreprise choisie pour ses collègues, pour se familiariser avec un domaine d'activité et une structure organisationnelle, d'imaginer des produits à fabriquer, d'analyser un produit, lui mettre en évidence les qualités et les défauts, éventuellement concevoir une campagne de promotion.

On peut aussi leur demander de choisir des partenaires pour leur entreprise parmi leurs collègues en fonction des savoir, savoir-faire, caractère, sympathies. Ils peuvent quelques fois découvrir que leurs amis ne partagent pas leurs goûts, intérêts et conceptions de vie et ils devront réarticuler la liste de partenaires de travail en séparant les activités de loisirs de celles de travail.

On peut aussi leur demander de choisir la forme juridique de leur entreprise et puis, en guise de patron ou manager, concevoir un organigramme, des vacations, des candidats à des postes dans leur entreprise.

Dès leur première ou deuxième année d'étude, les étudiants savent concevoir, même en langue étrangère, un CV et une lettre de motivation. Ils essaient de respecter les consignes d'un CV européen et d'une lettre de motivation *européenne,* ils savent se mettre en évidence mais

nous avons observé qu'ils ne savent pas comment ils seront jugés par un potentiel employeur. Ce sera encore plus difficile pour eux de juger les autres.

Un bon exercice sera de les faire entrer dans la peau du candidat, d'envoyer leur dossier pour un certain poste, prévu par l'organigramme de leur entreprise imaginaire, à un collègue sous un pseudonyme. Ainsi ils seront, tour à tour, candidat, directeur des Ressources Humaines et PDG dans leur propre entreprise.

Il nous semble très intéressant d'imaginer des candidats ou des collègues provenant des cultures différentes : des Moldaves très respectueux, des Congolais qui n'arrivent jamais à l'heure à leurs cours, des Vietnamiens qui sont toujours prêts à s'adapter aux règles d'une autre société, des Arabes qui savent négocier et marchander, des anciens étudiants Erasmus qui ont suffisamment vécu en France ou en Italie pour être tellement décontractés pour être jugés comme arrogants.

On ne peut jamais utiliser une seule méthode. Surtout pour l'enseignement-apprentissage du français de spécialité, on utilise une combinaison de méthodes, ou une méthode suivie par une autre, en fonction du public, du contenu et des objectifs visés.

Nous considérons que pour les étudiants en économie les méthodes plus appropriés sont l'*approche fonctionnelle* suivie des *simulations globales*, méthodes qui assurent la continuité logique et informationnelle avec les autres matières d'enseignement-apprentissage et éveillent l'intérêt pour la langue à travers les contenus.

Bibliographie :

Fréchet S., (1997) - *Communication interpersonnelle et négociation commerciale,* Paris, Ellipses

Bernard, E. (1991) - *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE International

Bombardieri, C., Brochard, Ph., Henry, J.-B. (1996) – *L'Entreprise*, Paris, Hachette

Brémond J., Couet, M.-M. Salort (1998) - Dictionnaire de l'essentiel en économie, Paris, Ed. Liris

Challe, O. (2002) - *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Ed. Economica

Cuq, J.-P, Gruca, I., (2003) - *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble

Debyser, F., (1996) - *L'immeuble,* Paris, Hachette

Mangiante, J.-M., Parpette, C., (2004) -*Le français sur objectif spécifique* : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, Ed. Livre Français langue étrangère

Lerat, P., (1995) - *Les langues spécialisées*, Paris, PUF

Yaiche, F. (1996) - *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette

**Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, European Commission, june 2005, Brussels, www.europa.eu.int/comm/ education/policies/2010/doc, consulté le 31 août 2015