

## LE FRANÇAIS À DES FINS PROFESSIONNELLES<sup>1</sup> : ENTRE LE LANGAGIER ET LE PROFESSIONNEL

Magdalena Sowa

Université Catholique de Lublin Jean-Paul II  
Pologne  
*msowa@kul.pl*

**Résumé.** Les recherches en linguistique et sociolinguistique s'intéressent de plus en plus souvent aux échanges langagiers propres au milieu du travail. Ces derniers occupent une place importante dans l'activité professionnelle des représentants de nombreux métiers et postes. Étant inhérente à la compétence professionnelle, la compétence langagière est ainsi au cœur des préoccupations des institutions chargées de la politique linguistique commune, de même qu'elle fait agir les établissements d'enseignement des langues vivantes. Suite aux actes de loi relatifs à la formation linguistique dans le monde contemporain, le milieu éducatif puise dans les résultats des recherches en (socio)linguistique pour en extraire les applications pratiques censées améliorer le processus d'enseignement et le rendre conforme aux exigences du marché du travail et des publics cibles variés. L'objectif de ce texte est de rendre compte de la dimension langagière de l'activité professionnelle pour voir ensuite son impact dans les directives européennes et les dispositifs d'enseignement mis en place à l'attention des publics dits spécialisés. Pour illustrer notre raisonnement, nous nous servirons d'exemples relatifs à l'évolution du français à des fins professionnelles.

<sup>1</sup> Nous nous servons de l'appellation « Français à des fins professionnelles » sans y attribuer une dimension conceptuelle particulière. Ce terme – que nous traitons de générique et neutre – englobe un ensemble des acceptions spécifiques qui sont assignées aux concepts didactiques tels que le *Français de spécialité*, le *Français sur objectifs spécifiques*, le *Français Langue Professionnelle*, le *Français de la communication professionnelle*.

**Mots clés.** Langue / langage. Action langagière. Activité professionnelle. Enseignement du français.

**Abstract. French for Vocational Purposes: Between the Linguistic and the Professional.** The subject matter of linguistics and sociolinguistics concerns more and more often verbal communication in the work environment, within which language competence is treated as an indispensable part of professional competence. Developing language competence is also of interest to institutions creating the European language policy which set the directions for the practical actions of foreign languages training centres. Drawing on the achievements of science and completing the appropriate educational recommendations, teachers and educational programme makers are looking for didactic solutions that may improve learning process and fulfil to the varied needs of the labour market and learners' expectations. The article presents critical reflections about the linguistic dimension of training activities. The inherent coexistence of both elements, lingual and professional one, in the work environment is presented from the point of view of linguistic research, guidelines of European language policies and approaches to learning the French language for specific purposes.

**Keywords.** Language. Language action. Professional activity. French teaching.

## 1. Introduction

Il existe différentes conceptions de la langue qui la circonscrivent à un domaine d'investigation particulier. Les linguistes considèrent la langue comme un système abstrait de signes dont il est possible d'étudier – de manière aléatoire, séparée ou simultanée, en fonction des théories – son évolution, les aspects phonologiques et orthographiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique, etc. Les sociolinguistes se prennent à étudier les caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des traits de leurs locuteurs, car, dans cette perspective de recherche, la langue subit des influences des trois facteurs susmentionnés qui agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique. Enfin, dans le champ d'investigation des didacticiens, la langue est abordée en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture. Les conceptions de la langue rapportées ci-dessus – simplistes comme elles sont – ont certes des fondements justifiés. Cependant, il est difficile de réduire la langue à des éléments fragmentaires et isolés si l'on souhaite y voir un instrument de l'action langagière<sup>2</sup> complexe, surtout si l'on aborde son rôle dans les échanges langagiers propres au monde professionnel.

L'objectif de cet article est de réfléchir au concept de la langue vue comme outil de travail mis au service des diverses activités professionnelles accomplies par les acteurs professionnels en milieu de travail. La nature de celles-ci, qui combine le langagier et le professionnel à des degrés dissemblables, influence fortement les conceptions relatives à l'enseignement / apprentissage du français à des fins professionnelles. Dans un premier

---

<sup>2</sup> Si l'action postule un comportement actif et la coopération avec les autres, cette dernière exige la mise en place d'un mode de communication entre les individus. C'est là le moment où émerge un mode de communication particulier – le langage – qui sert d'intermédiaire dans l'activité coopérative des agents, ce que nous qualifions, d'après Habermas (1987), l'« agir communicationnel ». Nous comprenons ainsi l'action langagière au sens de l'agir communicationnel.

temps, nous aborderons certaines conceptions de la langue et de son rôle dans la communication verbale en milieu professionnel. Ensuite, nous rappellerons les actions communes menées au niveau européen en faveur de la politique éducative relative à la formation en langues vivantes. Finalement, nous rendrons compte de diverses acceptions du français à des fins professionnelles, tout en accentuant les dimensions langagières et professionnelles qui y sont subordonnés.

## 2. Dimension langagière de l'activité professionnelle

Le travail constitue une des formes basiques de coopération et d'interaction. C'est pourquoi, en toutes circonstances, il faut que les agents soient capables de faire correspondre ce que fait l'un d'eux à ce que fait l'autre. De nos jours, les salariés sont plus autonomes dans leurs activités : il leur arrive de moins en moins souvent d'exécuter les tâches selon les ordres de leurs supérieurs, car ces derniers se laissent remplacer par les indications graphiques ou alphanumériques affichées sur les écrans des appareils et machines. L'occupation des postes de travail, même d'un bas niveau de qualification, ne peut se faire sans compétences de lire, d'écrire, de transmettre, etc. (Boutet, 2005). Rares sont les métiers ne demandant pas de verbalisation, ce qui signifie que les compétences linguistiques ne peuvent pas être dissociées des compétences professionnelles. Comme le remarque Boutet, « la part des activités de langage, orales comme écrites, dans l'accomplissement du travail s'est accrue au point que certaines tâches ne font plus désormais appel qu'à des activités langagières » (Boutet, 2005 : 19). La connaissance de la langue devient alors une condition *sine qua non* pour accéder à l'emploi et surtout pour se maintenir dans cet emploi<sup>3</sup>.

L'augmentation de l'importance de la langue et de la communication au travail est due aux changements qui ont affecté le monde professionnel. Il ne faut convaincre personne de la constatation banale que travailler consiste, entre autres, à communiquer. La communication se réalise sous différentes formes, le plus fréquemment comme l'interaction : directement avec autrui ou par l'intermédiaire d'un support. Même si de simples transferts d'informations ne sont pas encore sortis d'usage, la communication interactive s'applique de plus en plus souvent à des actions que l'on mène et/ou gère en commun, des actions réciproques déclenchées par un problème ou un événement inattendu auxquels il importe de remédier. Une interaction productive et efficace n'est pas possible sans une compréhension

---

<sup>3</sup> Les compétences exigées auprès des employés changent progressivement de manière naturelle, notamment au niveau des attitudes langagières. Il importe désormais de savoir parler, écrire et lire en français dans tous les secteurs du travail, ce qui contraint à acquérir de nouvelles compétences. Dans bien des cas, il est obligatoire de pouvoir lire sur des supports informatiques / numériques. On requiert de l'employé chargé de la propreté des toilettes de remplir un registre de nettoyage. L'employé de préfecture est tenu de répondre de façon courtoise et professionnelle aux personnes qui se présentent à son guichet. En fin de journée, le policier doit remplir des rapports sur tout ce qu'il a fait au travail. De plus, on constate une parfaite corrélation entre les compétences langagières et l'importance du poste occupé. Plus on est important dans la hiérarchie, plus on doit lire et envoyer des courriels. Les directives pour un cadre sont ainsi transmises en grande majorité par voie écrite.

mutuelle et des rudiments d'accord censés garantir le succès de l'entreprise. Dans cette nouvelle réalité professionnelle, Zarifian (2001 : 41) trouve que communiquer c'est :

- comprendre les problèmes et contraintes des autres (les autres individus au sein d'une équipe, les autres équipes de travail, les autres métiers, les autres services, ...), en même temps que l'interdépendance, la complémentarité et la solidarité des actions ;
- arriver à se comprendre soi-même et à évaluer les effets de sa propre action sur les autres, en fonction de cette compréhension ;
- se mettre d'accord ensemble sur des enjeux et des objectifs d'action, pris et assumés en commun, et sur les règles qui vont permettre d'organiser ces actions ;
- enfin, partager des normes minimales de justice, qui autorisent un égal accès à la communication et une équitable répartition de ses gains.

Définie de cette manière, la communication repose sur la capacité de coopération avec les autres, mais elle est également conditionnée par la circulation de l'information et le degré de l'information partagée par ceux qui communiquent / agissent ensemble. Coopérer avec les autres, ainsi que faire circuler l'information à l'attention de ses pairs, se réalise forcément par l'intermédiaire du langage, qui constitue à la fois le mode de communication et l'outil d'action.

Cette représentation de la communication subordonnée aux objectifs de l'action nous amène inévitablement à la notion de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) ou de l'action langagière (Bronckart, 1996). Agir et coopérer avec les autres requiert de la compréhension mutuelle avec les autres, ce qui n'est pas possible sans le langage, qui est le seul à permettre la négociation des représentations communes de la situation dans laquelle l'activité est inscrite. Pour s'entendre, les agents doivent avoir une vision identique des choses, partager des valeurs et des idées plus ou moins ressemblantes. Si les signes, qui permettent de restructurer les représentations, sont disponibles pour chacun des individus particuliers, ils véhiculent également les représentations collectives du milieu, ce qui met en œuvre trois mondes représentés (Habermas, 1987). Il y a d'abord un monde objectif référant à ce que les signes encodent comme physique dans l'environnement. Pour agir, il faut nécessairement disposer des représentations pertinentes des paramètres de l'environnement. Ensuite, comme chaque activité, y compris celle au travail, se déroule dans une dimension sociale selon les principes organisationnels définis, il importe de reconnaître dans les signes les modalités conventionnelles de coopération entre les individus qui constituent, deuxièmement, un monde social. Enfin, les signes traduisent toutes les caractéristiques (adresse, efficacité, rapidité, courage, etc.) propres aux individus exerçant l'activité, tout en correspondant à un troisième monde subjectif.

Ceci dit, l'action langagière doit être envisagée à deux niveaux. Il y a d'abord le niveau externe, sociologique, où l'action n'est qu'un fragment de l'activité langagière du groupe et le niveau interne, psychologique, où l'action langagière relève d'une « connaissance, disponible en l'organisme actif, des différentes facettes de sa propre responsabilité dans l'intervention verbale » (Bronckart, 1996 : 101). Il en résulte que les actions (qu'elles

soient langagières ou non) accomplies par l'individu sont des actions individuelles, mais font partie de l'activité sociale, celle-ci étant commune et collective<sup>4</sup>.

Si tel est le cas, toute action langagière s'inscrivant dans l'activité sociale d'un groupe est médiatisée par le langage. À chaque fois que le locuteur utilise le langage, il se trouve soumis à une évaluation sociale par rapport à la façon dont il se sert du langage. Et, pareillement, il effectue la même opération par rapport aux autres qui, par le fait d'agir et d'être évalués, se dotent du statut d'agents. Être agent leur confère des capacités cognitives et comportementales résultant de leurs relations avec le monde objectif, un rôle et une position issus de leur rapport aux règles du monde social, des caractéristiques personnelles, d'une image de soi, des représentations d'eux-mêmes inductibles d'un style individuel de leur participation à l'activité, ce qui appartient au monde subjectif. Autrement dit, comme le constate Bronckart (1996 : 44), grâce à l'évaluation sociale, les agents sont dotés de capacités d'action (« un *pouvoir-faire* probable »), d'intentions (« un *vouloir-faire* plus ou moins sincère ») et de motifs (« des *raisons d'agir* plus ou moins crédibles ») et ils se chargent d'être responsables de leur intervention active, ce que résume leur statut d'agent. Il se met ainsi en marche un procès évaluatif permanent et circulaire dans lequel les individus évaluent les autres et se sentent simultanément soumis aux mêmes critères d'évaluation.

Il résulte de ce qui précède que la dimension langagière de l'activité professionnelle n'est pas à sous-estimer. Agir au travail suppose de participer à de multiples situations où le langage apparaît sous formes variées (par rapport aux personnes, objets, événements, actes, etc.) tout en constituant leur partie intégrale. Citons à ce propos Lacoste (2001) qui évoque :

- « la parole dans l'activité » que le contexte même suscite et transforme<sup>5</sup>,
- « la parole comme activité » lorsque le travail est d'ordre langagier, le faire équivaut donc au dire,
- « la parole sur l'activité » qui se situe au niveau *méta* et contraint à une attitude réflexive,
- la parole comme garante de l'identité personnelle et le signe d'appartenance à un groupe cohérent (Lacoste, 2001 : 33).

Un tel point de vue nous fait constater que le langage est omniprésent dans le travail quotidien des entreprises, aussi bien dans la production que dans les services. Le langage y revêt des formes variées : à l'oral, il s'accompagne du non-verbal (intonation, regard, mimique, geste) ; à l'écrit, il circule sous formes officielles et standardisées (lettre, compte rendu,

<sup>4</sup> Nous rejoignons ici l'avis de certains chercheurs (Leont'ev, 1978 ; Béguin ; Clot, 2004) affirmant que seules les actions peuvent être accomplies au niveau individuel alors que l'activité émerge au niveau d'un groupe.

<sup>5</sup> « Il est rare que l'on applique aveuglement un plan préétabli ; on l'infléchit, on l'adapte en tenant compte des circonstances : urgence, charge de travail, aléas font qu'aucun jour ne ressemble à un autre. Aucune consigne ne peut supprimer cette part d'improvisation contrôlée ; aucune tâche ne peut se dispenser d'une constante mise à jour, ni échapper à la variabilité, ni se passer d'un engagement personnel de ceux qui l'effectuent » (Lacoste, 1995 : 29).

procès-verbal), mais aussi en incarnant les formes de « post-it », pense-bête informels, fiches, formulaires, codes, listes, graphiques, images, chiffres, écrans, etc. L'emploi du langage, et sa compréhension, sont dictés par le contexte inhérent à la profession, les circonstances immédiates, le « moi-ici-maintenant », puisque la façon de dire s'inscrit dans un univers professionnel donné (personnes, objets, institutions, événements, lieux, etc.), cadré par les instances administratives et soumis à des régulations sociales.

### **3. Actions linguistiques de la politique européenne**

Conscientes de l'importance des langues dans le monde professionnel, les instances européennes se sont engagées dans plusieurs actions promouvant les formations en langues étrangères (désormais LE). Cet engagement a été déclenché suite à de grands problèmes langagiers qui étaient survenus au sein des Communautés européennes dans le contexte relatif à l'économie et au travail (Gajewska ; Sowa, 2008). Étant donné qu'une réelle application du droit à la mobilité et au libre exercice de sa profession ne pourrait pas se faire sans la connaissance des LE, des projets centrés sur les adultes monolingues sont apparus en premier à partir de 1971, dans le cadre du Projet n°4 (1971–1981) portant sur les besoins des publics adultes actifs débutants dans l'apprentissage d'une LE et orientés par des objectifs professionnels. Les mesures entreprises lors du Symposium de Rüschtikon (3–7 mai 1971) s'orientent vers la conception de formations en LE strictement adaptées aux exigences des postes précis, ce qui est une preuve que l'intégration européenne se réalise en étroite corrélation avec les échanges langagiers entre les professionnels.

Vient ensuite le Projet n°12, programmé pour les années 1982–1987, qui définit les objectifs linguistiques de plus large envergure. L'idée de l'appropriation des LE s'accompagne d'un élément complémentaire censé garantir l'intercompréhension culturelle et, en conséquence, le développement de l'organisation communautaire, ce qui ne reste pas sans influence sur les recommandations relatives aux formations en LE à concevoir. Les conclusions formulées dans le rapport final du Projet n° 12 (CDCC 1988) mettent en évidence le rôle pesant d'une analyse approfondie des besoins des publics spécifiques et les effets stimulants de l'apprentissage par l'action. Les auteurs du rapport tiennent compte de ce qu'il est extrêmement difficile de prévoir les conditions de travail du futur, à cause de la mutation économique et technique, alors qu'il est fort probable que la plupart des jeunes aient à changer d'emploi et d'activité au cours de leur vie active. Ainsi, l'objectif éducatif s'oriente plutôt en direction de larges compétences de base que de connaissances spécifiques. Il importe dorénavant « de cerner les fonctions de travail requises dans un contexte de travail particulier mais susceptibles aussi de trouver également leur application dans d'autres situations professionnelles, ainsi que dans la vie privée » (CDCC, 1988 : 57).

Les années suivantes, marquées par l'élargissement progressif de l'espace européen commun, ont apporté de nouveaux actes de loi et documents relatifs à la politique linguistique. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) en est l'un des plus significatifs. À part la distinction des fameux niveaux de référence, le CECRL est censé aider à concevoir des programmes de formation en langues, ces derniers s'inscrivant dans une démarche pédagogique active, voire actionnelle, où l'apprenant de LE

équivalait à un acteur social utilisant la langue dans divers contextes (le contexte professionnel entre autres) pour réaliser des tâches variées. Il s'ensuit que l'utilisateur de la langue n'est jamais isolé des circonstances physiques d'une situation de communication donnée. Les actions sont donc constamment enracinées dans un domaine défini dont les caractéristiques influencent obligatoirement le comportement de l'utilisateur de la langue.

Finalement, l'importance des LE dans l'activité socio-professionnelle des citoyens européens ressort des documents plus récents, qui orientent la politique linguistique commune dans le cadre des programmes *Éducation et formation 2010* et *Éducation et formation 2020*. De plus, la communication en langues étrangères occupe le deuxième rang parmi les huit compétences clés<sup>6</sup> recommandées par le Parlement européen, qui, toutes ensemble, comportent une « valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active ». « L'enjeu principal est de faire en sorte que chacun puisse acquérir les compétences clés, tout en encourageant le développement de l'excellence et de l'attrait à tous les niveaux de l'éducation et de la formation qui permettront à l'Europe de rester un acteur mondial de premier plan. Pour atteindre cet objectif d'une manière durable, il convient d'accorder une plus grande attention au relèvement du niveau des compétences de base telles que la maîtrise de la langue (...) et en renforçant les compétences linguistiques » (JO UE 2009 : C 119/3-4).

Suite à ce bref parcours historique des actions menées par les instances européennes en faveur de la politique linguistique commune, nous concluons que la compétence langagière de communication n'est jamais privée de la dimension socio-professionnelle dans laquelle interagissent les professionnels et citoyens des différents pays. Si le langagier et le professionnel sont considérés comme inséparables dans les recherches en linguistique (cf. supra 1) et les recommandations politiques de l'Europe (cf. supra 2), il importe de leur faire correspondre des applications adéquates dans l'enseignement des langues étrangères.

#### 4. Le langagier et le professionnel dans l'appropriation du français

Si la langue constitue un outil de l'action, comme le veulent les linguistes et sociolinguistes, elle doit être conformément appropriée<sup>7</sup> par l'individu. Différents concepts linguistico-pédagogiques<sup>8</sup> rendent compte de l'appropriation du français à des fins professionnelles tout en insistant sur le degré dissemblable du linguistique et du professionnel qu'elles sont censées revendiquer. Parmi les plus connus que nous aimerions aborder dans

<sup>6</sup> Les compétences-clés sont, chronologiquement, la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et expression culturelles. Toutes ces compétences-clés sont indispensables à l'individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.

<sup>7</sup> Comme il est possible de s'approprier la langue dans le milieu institutionnel aussi bien que sur le terrain de travail de référence, nous utiliserons le terme d'appropriation pour éviter la dichotomie acquisition vs apprentissage, celle-ci étant injustifiée dans le cadre de ce texte.

<sup>8</sup> Nous les avons présentés en détail dans nos publications antérieures (Sowa, 2011 ; 2012).

le cadre de notre réflexion se trouvent le *Français de spécialité*, le *Français sur objectifs spécifiques*, le *Français de la communication professionnelle* ou *Français à visée professionnelle* et le *Français Langue Professionnelle*.

Le *Français de spécialité* (désormais FS) apparaît dans les années 80 du dernier siècle pour désigner « la langue de spécialité, ou plus particulièrement l'ensemble des discours propres à une spécialité ou à une discipline donnée : spécificités des structures syntaxiques, lexique de spécialité, mode de communication privilégié... » (Mangiante, 2007 : 130). Il est souvent mis en contraste avec le *Français sur objectifs spécifiques* (désormais FOS), ce dernier cherchant à répondre « à une demande précise de formation linguistique formulée par un public clairement identifié avec un objectif spécifique » (Mangiante, 2007 : 130). Le FS n'est pas enraciné dans une conception didactique particulière. Son appellation résulte d'« un découpage empirique en domaines de spécialité plus ou moins bien délimités. Il s'agit d'un moyen commode de circonscrire des champs d'intervention, des contenus thématiques, des types de publics » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 26). Cependant, cette division en domaines pose pourtant un problème majeur : celui de leur contenu. Dans tous les cas, il s'agit d'un terrain très étendu, couvert par chacune des spécialités (tourisme, droit, affaires, médecine, etc.), ce qui a pour corollaire leur subdivision en sous domaines (p. ex. tourisme : hôtellerie, restauration ; droit : pénal, civil, constitutionnel, etc.) sans préserver pourtant l'exhaustivité de chacun de ceux-ci. Il se trouve qu'à l'intérieur de chaque domaine, il existe des sujets très pointus et/ou nouvellement apparus et relatifs à des niches qui auraient été difficilement abordés dans les formations destinées à un public de profils professionnels affinés mais variés, car relevant de divers métiers. Ceci dit, le FS est une approche pédagogique de la langue qui met en avant des contenus linguistico-disciplinaires relatifs à un domaine professionnel et qui réduit, à la fois, leur degré de spécialisation par la sélection des situations de communication et des contenus communs à plusieurs métiers / postes s'inscrivant dans le même terrain de référence. « Le souci est de couvrir aussi largement que possible le domaine ou la discipline, d'identifier les textes de toute nature (écrits, oraux, en ligne...) qui y circulent et d'en extraire un échantillon représentatif (du point de vue du contenu et du point de vue de la forme) à des fins d'enseignements » (Kahn, 2000 : 168). Ainsi, le langagier et le professionnel sont-ils abordés de manière aléatoire dans les formations de FS à travers les comportements verbaux et non-verbaux que les textes et discours propres à des acteurs professionnels mettent en place dans différents contextes de travail d'un vaste domaine de spécialité.

Le FOS, comme nous l'avons mentionné, est une approche abordant des contenus linguistiques et professionnels de manière plus restreinte que le FS, car elle est centrée sur un métier, voire un poste concret : il « travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante ; Parpette, 2004 : 17). Par le fait de se concentrer sur une cible bien définie (métier ou poste), le degré de spécialisation des contenus disciplinaires s'accroît ainsi que la spécificité des échanges langagiers augmente, même si le FOS s'adresse prioritairement à des non spécialistes en français orientés principalement sur un objectif linguistique (Mourlhon-Dallies, 2008 : 49). Ce type de formation renvoie à des programmes d'enseignement sollicités par des demandes d'ordre professionnel, ou dont l'objectif est de perfectionner

les compétences en langue des étudiants se préparant à une activité professionnelle bien déterminée. Ceci dit, lors de la formation, il s'agira de l'appropriation des éléments langagiers requis pour l'exercice d'un métier (ou poste) réel et des éléments professionnels (culturels, communicatifs, disciplinaires) qui relèvent des actions professionnelles accomplies à l'oral et à l'écrit lors de l'exécution du métier (ou poste) en question.

L'approche suivante, qui apparaît vers l'an 2000, est celle de *Français de la communication professionnelle* (FCP). Elle se propose en tant que courant transversal à différents domaines de spécialité, ce qui permet d'échapper à une spécialité concrète et s'applique à l'exercice d'une large gamme d'activités professionnelles en français. Pour les formations en FCP, l'objectif est de travailler les aspects linguistiques et culturels de la vie professionnelle à travers les situations de communication associées au monde du travail. Ces aspects sont présentés sous forme d'informations situées dans un contexte socio-économique, mais aussi sous forme de tâches professionnelles à résoudre, en rapprochant ainsi les activités pédagogiques de celles de l'activité professionnelle. Les formations de FCP sont ainsi organisées autour des compétences transversales (p. ex. rédiger une lettre formelle, organiser un voyage d'affaires, accueillir au téléphone, animer une réunion, etc.) propres à plusieurs spécialités, métiers, postes, etc., ce qui permet de satisfaire aux attentes d'audiences plus nombreuses.

Le FCP se laisse remplacer par une nouvelle appellation, celle de *Français à visée professionnelle* (FVP), qui résulte de l'apparition de nouveaux demandeurs de formation. Il est d'un côté question d'étudiants étrangers venus en France pour de petits jobs et/ou pour des stages en entreprise et, de l'autre, de personnes en reconversion professionnelle dont le nombre ne cesse de croître. Comme le dénominateur commun aux différents domaines professionnels, véhiculé par le FCP, ne s'est pas montré suffisant dans les formations pour certains publics, il s'est avéré nécessaire de circonscrire certaines d'entre elles dans le contexte de spécialité. Cela a rendu possible la prise en compte simultanée de la langue utilisée par une spécialité et des besoins spécifiques des publics auxquels la formation s'adresse. Ainsi, le FVP se veut une appellation générique englobant les différents français de spécialité, mais l'objectif n'est pas d'atteindre un haut niveau de spécialisation.

Enfin, en 2006, Mourlhon-Dallies propose la démarche de *Français Langue Professionnelle* (FLP) se distinguant de celles qui étaient en vigueur jusqu'alors par l'interdépendance du langagier et du contexte d'action : les compétences requises en langue et en métier ne peuvent pas être dissociées de l'agir même. Une telle conception postule d'articuler constamment des contenus relatifs à la langue à ceux relevant de la logique du métier. Le FLP vise avant tout le public devant exercer sa profession entièrement en français. Comme le niveau de professionnalisation du public FLP n'est pas très élevé, l'objectif est soit de perfectionner le français que ce public connaît déjà, soit de le lui enseigner dès le début pour pouvoir accéder à l'emploi et s'intégrer à la communauté professionnelle francophone. Les contenus des programmes de formations en FLP sont déclinés par branches professionnelles ou par métiers, en se focalisant sur les interactions entre différents acteurs du secteur en question, sur le fonctionnement de celui-ci, sur les postures professionnelles requises. Se référant à la fois à la formation en langue et en métier, le FLP est « apprécié de tous les publics en cours de professionnalisation, dans la mesure où il constitue une

tentative d'appréhender, par la réflexion sur les discours tenus au travail, la logique même des activités professionnelles » (Mourlhon-Dallies, 2006 : 28). Une telle manière de procéder permet d'explorer plusieurs zones : celle de la langue (les aspects langagiers et linguistiques), celle de l'activité de travail (les dispositifs, les rôles, les échanges, etc.), celle du métier (l'exercice des professions).

## 5. En guise de conclusion

Tout au long de notre réflexion proposée dans le cadre de ce bref texte, nous avons cherché à démontrer le rôle de la langue dans les actions accomplies en milieu de travail, ces actions étant parallèlement l'objet d'enseignement des publics dits à objectif spécifique. À partir des exemples rapportés ci-dessus, il nous faut reconnaître la langue comme compétence professionnelle<sup>9</sup>. Si, comme le démontrent les recherches en linguistique et sociolinguistique (cf. supra 1), la dimension langagière s'articule à la dimension professionnelle, cette idée est également reprise dans les dispositifs d'enseignement, ce que nous avons vu à travers les approches pédagogiques relatives au français décrites dans ce qui précède. Il n'est point question de s'approprier le linguistique d'abord et le professionnel après. Même si le poids de ces deux composantes est inégal dans les conceptions présentées ci-dessus, elles en tiennent toutes compte dans le développement des compétences langagières orientées par les besoins des bénéficiaires des formations en français. Nous tenons à remarquer que l'évolution des conceptions d'enseignement des langues à des fins professionnelles n'aurait pu avoir lieu sans les résultats du travail des linguistes et les facteurs politico-économiques qui y ont laissé leur empreinte. D'un côté, une telle influence a favorisé le passage du niveau de la langue au profit du discours. De l'autre, elle a contraint à ne plus s'arrêter sur tout ce qui était connoté comme spécialisé, mais à viser plutôt le professionnel en tant que la finalité de la formation. Pour atteindre un tel objectif, il a fallu prendre en considération les facteurs contextuels de la langue qui la façonnent, ce dont témoignent les approches décrites dans ce qui précède.

**Résumé. Profesně zaměřená francouzština – mezi složkou jazykovou a profesní.** Lingvistické a sociolingvistické výzkumy se stále častěji zajímají o jazykovou komunikaci na pracovišti, která zaujímá důležité místo v činnosti mnoha profesí. Jazyková kompetence, jež je spojena s kompetencí profesní, tak stojí v centru pozornosti institucí, které mají na starost společnou jazykovou politiku či se věnují výuce živých jazyků. Článek pojednává o tom, jakou roli hraje jazyk v rámci profesní aktivity a jaký dopad má na evropskou jazykovou politiku a přístupy k výuce profesně orientovaného jazyka. Jako příklad nám poslouží vývoj, kterým prošla profesně zaměřená francouzština.

## Bibliographie

BEGUIN, Pascal ; CLOT, Yves (2004). "L'action située dans le développement de l'activité". *Activités Revue électronique*, Vol 1, n° 2, pp. 35–49.

---

<sup>9</sup> Ce qui se fait d'ailleurs dans les programmes officiels d'enseignement en Pologne, en France, en Grande Bretagne.

- BOUET, Josiane (2005). “Genres de discours en situation de travail”. In : FILLIETAZ, Laurent ; BRONCKART, Jean-Paul (dirs.). *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters, BCILL, pp. 19–35.
- BRONCKART, Jean-Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- C.C.E. (2009). *Les compétences clés dans un monde en mutation*. SEC (2009) 1598.
- C.D.C.C. (1988). *Apprentissage et enseignement des LV aux fins de communication. Rapport final du Groupe du Projet n° 12*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- GAJEWSKA, Elżbieta ; SOWA, Magdalena (2008). “Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels”. *Synergies Espagne*, n° 1, pp. 229–239.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- JOURNAL OFFICIEL DE L'UNION EUROPÉENNE (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »)*, (2009/C 119). 28.05.2009.
- KAHN, Gisèle (2000). “Choix de documents et approches didactiques en français de spécialité”. In : *Les langues de spécialité : état de la question et enjeux. Actes de colloque, Institut supérieur des Langues de Tunis*, pp. 165–175.
- LACOSTE, Michèle (2001). “Peut-on travailler sans communiquer ?”. In : BORZEIX, Annie ; FRAENKEL, Béatrice (dirs.). *Langage et travail*. Paris : CNRS Éditions, pp. 21–54.
- LEONT'EV, Aleksei (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MANGIANTE, Jean-Marc (2007). “Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)”. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° 42, pp. 129–144.
- MANGIANTE, Jean-Marc ; PARPETTE, Chantal (2004). *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MOURLHON-DALLIES, Florence (2006). “Penser le français langue professionnelle”. *Le Français dans le Monde*, n° 346, pp. 25–28.
- (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- SOWA, Magdalena (2011). *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin : TN KUL.
- (2012). “Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych”. *Lingwistyka stosowana*, n° 5, pp. 189–205.
- ZARIFIAN, Philippe (2001). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris : Éditions Liaison.

Magdalena Sowa  
Instytut Filologii Romańskiej  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Aleje Raławickie 14  
PL-20-950 LUBLIN  
Pologne