

Elzbieta Gajewska
Université Pédagogique de Cracovie, Pologne
Magdalena Sowa
Université Catholique de Lublin, Pologne



Résumé : *Cet article analyse l'évolution des postulats éducatifs du Conseil d'Europe quant à l'enseignement des langues étrangères sur objectifs professionnels. Malgré le changement que marque l'adoption du CECRL en ce sens, il ne faudrait pas masquer les difficultés comme le fait de renvoyer la communication professionnelle au niveau B2 et supérieurs. Or, en filigrane on envisage la souplesse des recommandations, preuve que le Cadre se veut un outil ouvert, loin donc d'un système uniforme et unique dans la conception des programmes et l'évaluation des apprentissages.*

Mots clés : *apprentissage de langues, objectifs professionnels, Cadre Européen.*

Marco Europeo Común de Referencia y enseñanza con objetivos profesionales

Resumen : *Este artículo analiza la evolución de los postulados educativos del Consejo de Europa en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras con objetivos profesionales. A pesar del cambio que marca la adopción del MECR en este sentido, no habría que obviar las dificultades, como el hecho de posponer la comunicación profesional al nivel B2 y superiores. Sin embargo, entre líneas se vislumbra la flexibilidad de las recomendaciones, prueba de que el Marco pretende ser un instrumento abierto, lejos pues de un sistema uniforme y único en la concepción de los programas y en la evaluación del aprendizaje.*

Palabras clave: *Aprendizaje de lenguas, objetivos profesionales, Marco Europeo.*

Common European Framework and teaching on professional objectives

Abstract : *This article analyses the evolution of the educational postulates of the Council of Europe as for the foreign language teaching on professional objectives. In spite of the change which mark the adoption of the Common Framework, one would not have to mask the difficulties like the fact of turning the professional communication on the B2 level and superiors. In filigree one considers the flexibility of the recommendations, proof that the Framework wants to be an opened tool, far from a uniform and single system.*

Keywords : *Language learning, professional objectives, European Framework.*

1. L'évolution de la place de l'enseignement des LE sur objectifs professionnels dans les postulats éducatifs du Conseil de l'Europe

Les besoins des adultes débutants dans le Projet n° 4 (1971-1981)

Les premiers grands problèmes langagiers dans les Communautés européennes semblent se poser dans un contexte relatif à l'économie et au travail. Comme il était évident 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 parmi les projets communs du CE réalisés par le truchement du CCC.

Ainsi, à l'initiative du Comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel du CCC et à la suite du Symposium de Rüsclikon (3-7 mai 1971) ont été définies les bases du Projet n° 4 sur l'élaboration d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes. La prise en compte du public d'adultes débutants désirant apprendre une langue pour des besoins professionnels y est bien visible sinon décisive.

(a) Comment promouvoir l'intégration européenne et la mobilité des populations en développant l'apprentissage des langues ?

(b) Comment inciter les adultes à apprendre les langues et comment adapter au mieux cet apprentissage à des besoins sociaux et professionnels très divers ?

(c) Comment décomposer le concept global de langues en unités (...) sur la base d'une analyse de groupes particuliers d'étudiants adultes, selon les situations dans lesquelles ils sont typiquement placés en matière de communication langagière ? (Trim, 1973 :9)

L'idée de l'intégration européenne apparaît en corrélation étroite avec les échanges professionnels. Le point (b) est particulièrement significatif à cet égard: les besoins des apprenants adultes, apparemment débutants (« ...inciter à apprendre... ») y dépendent de deux variables, dont l'une est celle du métier exercé.

La focalisation sur le public d'adultes actifs débutants est très nette dans la suite du Projet n°4, aussi bien dans l'énumération des objectifs que dans les démarches adoptées. Le *Projet d'esquisse d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes* constitue une réponse aux besoins concrets et immédiats des personnes ayant achevé leurs cycles d'études « sans acquérir des connaissances langagières autres que celles de leur langue maternelle » (Trim, 1973 : 19]. Quant aux démarches de recherche qui illustrent la prise en compte du domaine du travail, il suffit de citer la classification analytique des catégories d'adultes qui ont besoin d'apprendre une langue étrangère de R.Richterich [dans: Trim 1973; 67-94] faite essentiellement en termes professionnels jusqu'à aboutir, comme le remarque ironiquement D.Lehmann (1993 : 124), à un inventaire de catégories professionnelles.

Une telle vision des objectifs portait en elle-même les symptômes de sa précarité. Selon R.Richterich (1973 : 67) dans une perspective d'avenir à long terme (instauration d'une éducation permanente, uniformisation linguistique) on pourra oublier les problèmes auxquels on se heurtait à l'époque.

En 1981, date limite du projet, son objectif était de «*contribuer à une compréhension, à une coopération et à une mobilité accrues en Europe en améliorant l'apprentissage des langues vivantes et en l'élargissant par des mesures appropriées à toutes les catégories de la population*» (CDCC, 1981 : III]. Il s'agit ici d'une conception de la compréhension et de la mobilité assez différente de celle d'il y a dix ans: si celle-là visait un utilitaire immédiat¹, l'autre découle de la doctrine de l'intercompréhension culturelle entre les habitants des différents pays de la Communauté européenne. L'attention des experts du CCC, focalisée au début sur les «acteurs» de la mobilité économique (adultes monolingues), commence à se déplacer vers le public des futurs citoyens européens - les jeunes en formation scolaire.

La facette professionnelle dans le Projet n° 12 (1982-1987)

Le Projet n° 12 qui suit immédiatement le Projet n° 4 est entrepris dans une optique différente de celle des débuts de l'unification européenne. Si lors de cette première étape la didactique devait prendre en compte les adultes-constructeurs de l'édifice européen dont plusieurs n'étaient pas préparés linguistiquement à la tâche, les années suivantes ont vu naître des projets de plus large envergure, ce qui est manifeste dans les résolutions de l'époque.

La Recommandation n° R(82)18 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe est rédigée dans une perspective de véritable formation à la citoyenneté européenne par l'enseignement des langues étrangères:»*Considérant que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination*» (CEE, 1988 : 4) le Comité des ministres du Conseil de l'Europe recommande de faire en sorte que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres ou d'autres communautés au sein de leur propre pays.

L'apprentissage des LE acquiert une dimension supplémentaire de facteur dont dépend l'intercompréhension culturelle et, par conséquent, le développement de l'organisation communautaire. Le texte de la Recommandation mentionne le profit que l'individu tire de la connaissance d'une langue étrangère lors des déplacements professionnels ou touristiques (ce qui apparaît en filigrane derrière les termes de «mobilité» et de «faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays»), néanmoins cet aspect est éclipsé par des objectifs politiques et éducatifs. Une pareille visée entraîne nécessairement des priorités nouvelles pour l'enseignement des LE, telles la concentration sur les jeunes en formation initiale, sur le culturel ainsi que sur les langues des pays membres. Ces priorités ont été déjà indiquées dans le rapport final de la conférence *Vivre le multilinguisme européen* (CDCC, Strasbourg 23-26 février 1983) parmi les objectifs didactiques et éducatifs pour les années à venir.

Le changement de priorités n'a pas été pas sans conséquences pour l'enseignement des langues sur des objectifs professionnels. Le rapport final du

Projet n°12 (CDCC, 1988) sur l'apprentissage et l'enseignement des LV à des fins de communication met en évidence l'importance d'une analyse approfondie des besoins des publics spécifiques et les effets stimulants de l'apprentissage par l'action comparé à l'expérience souvent frustrante de l'apprentissage des langues à l'école. Cependant, il signale aussi le fait que la mutation économique et technique rend extrêmement difficile la prévision des conditions de travail de demain, plus encore: il faut supposer que la plupart des jeunes auront vraisemblablement à changer d'emploi et d'activité au cours de leur vie active, alors, plutôt que des connaissances spécifiques, ce sont de larges compétences de base qu'il leur faut acquérir.

Le temps n'est plus à des actions de type Ford ou IBM (réalisées lors du Projet n°4) où le cursus de LE a été strictement adapté aux exigences de postes précis, bien que la vie adulte qui nécessite d'économiser temps et efforts, ainsi que l'urgence de la demande, peuvent quelquefois justifier une telle limitation. Il s'agit désormais «*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*» (ibidem, 57). L'enseignement sur objectifs spécifiques, tout comme l'enseignement général, doit désormais intégrer des éléments culturels au service de «*l'épanouissement de l'individu, de ses aptitudes sociales et de ses intérêts culturels*» (ibidem, 88), ce qui lui confère un rôle dépassant l'utilitaire immédiat caractéristique des projets antérieurs.

2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et sa facette professionnelle

La période 1989-1997 a été marquée par un accroissement rapide du nombre d'Etats membres du Conseil de l'Europe. Le Projet *Langues Vivantes* suivant (sans numéro attribué, pour le distinguer de ceux qui l'ont précédé dans ce cadre), intitulé *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* se réfère au «*défi de la diversité*» des langues européennes, diversité qui pose de plus en plus de problèmes au fur et à mesure de l'élargissement de la Communauté.

Parmi les priorités de la formation en langues étrangères on trouve désormais des objectifs «*proeuropéens*», c'est-à-dire l'expérience de cultures différentes à travers l'apprentissage de leurs langues, et des objectifs éducatifs, c'est-à-dire l'épanouissement de l'individu et le développement de ses aptitudes sociales. La Recommandation N° R(98) 6 du Comité des Ministres souligne le rôle de la communication interculturelle et du plurilinguisme en tant qu'objectifs politiques essentiels ; elle définit également des mesures concrètes à prendre dans les différents secteurs de l'éducation ainsi que dans la formation initiale et continue des enseignants. Ces indications sont incarnées par des instruments européens communs de référence pour l'apprentissage des langues et la reconnaissance mutuelle des qualifications. L'Année européenne des langues 2001 est marquée par le lancement officiel du Portfolio européen des langues et, surtout, du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Outre la mise en place d'un apprentissage auto-dirigé, le CECRL est censé servir

essentiellement à élaborer des programmes d'apprentissage des LE et à organiser une certification en langues (CECRL, 12). En planifiant un curriculum d'enseignement/apprentissage, il est indispensable d'analyser entre autres les compétences (générales et communicatives) du public cible, mais aussi le contexte, les activités langagières, les tâches. Ces derniers sont en étroite corrélation ou dépendent des domaines de la vie sociale, où le Cadre sépare quatre secteurs majeurs : le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel. Comme le constatent les auteurs du CECRL, cette liste est loin d'être exhaustive car le nombre des domaines possibles est indéterminé. Pour l'affiner, ils ajoutent des termes qui permettent de décrire les situations extérieures, à savoir le lieu et le moment, les institutions ou les organismes qui déterminent la communication, les acteurs (notamment leurs rôles sociaux), les objets, les événements, les opérations (ou actes) effectués par les auteurs et finalement les textes rencontrés dans le cadre de cette situation (CECRL, 41).

TAB. Contexte externe d'usage [CECRL, 43] : domaine professionnel

Domaine	Professionnel
Lieux	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques etc., sociétés de services, hôtels, fonction publique
Institutions	entreprises : de la fonction publique, multinationales, nationalisées syndicats
Personnes	employeurs/employés, directeurs, collègues, subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.
Objets	machines de bureau [bureautique], machines industrielles, outils industriels et artisanaux
Événements	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux
Actes	organisation des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux
Textes	Lettre d'affaires, note de rapport, consigne de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visite, etc.

Le CECRL laisse à ses utilisateurs une grande liberté quant au choix des thèmes de communication abordés - les enseignants et les apprenants sont invités à prendre eux-mêmes en charge les décisions quant aux contenus et aux ressources. Cette liberté s'étend jusqu'au domaine professionnel : « l'apprentissage sur objectifs spécifiques peut conduire à un développement des thèmes professionnels pertinents pour un étudiant donné » (CECRL, 45).

Le Cadre étant écrit dans une perspective actionnelle, ses auteurs soulignent la nécessité d'évaluer les besoins de l'apprenant et d'envisager les tâches communicatives « dans les domaines personnel, public ou professionnel » (CECRL, 47) pour lesquelles il devra être linguistiquement équipé. Les réflexions sur l'analyse des besoins sont illustrées par des exemples du domaine professionnel, ce qui n'a rien de surprenant vu que cette démarche a été créée pour répondre à la demande de publics spécifiques avant d'être transformée en postulat général d'enseignement d'une langue « qui sert à quelque chose » et « que l'on enseigne en vue d'un but » (Porcher, 1976 : 16).

La communication professionnelle

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capables de :

- faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type
- se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit du travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)
- lire les offres d'emploi,
- écrire des lettres de candidature et avoir un entretien de recrutement. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation et son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points
- comprendre et suivre les règles d'embauche
- comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonctions et poser des questions à ce sujet
- comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application
- signaler un accident, faire une déclaration d'assurance
- bénéficier de la protection sociale
- communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés
- participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)

[Threshold Level 1990, Chapitre 2, section 1.12, dans : CECRL 46]

Toutefois, les aspects relevant de l'usage professionnel de la LE sont cités essentiellement dans le contexte des descripteurs des niveaux communs de référence. Cet usage particulier de la langue est évoqué de manière générale et n'est introduit qu'à partir du niveau B2. Parfois nous devons même déduire sa présence, visible en filigrande dans des expressions telles que « peut tout comprendre », comme dans le cas ci-dessous :

TAB. Niveaux communs de compétences - Echelle globale [CECRL 25]

Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. 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 les inconvénients de différentes possibilités.

Un lecteur averti va trouver d'autres références liées à la communication professionnelle, ceci par les termes « professionnel », « spécialisé » ou « de son domaine » : « Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine » (CECRL :58), « Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire (...) » (CECRL: 58), « Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine » (CECRL: 58), « des instructions longues et complexes dans son domaine » (59), « sujets d'ordre (...) professionnel » (CECRL: 61), « sujets spécialisés » (CECRL: 62): « sujets relatifs à son domaine » (CECRL :88). Toutefois, il est évident que la communication professionnelle est traitée de manière sommaire et introduite aux niveaux B2 - C1 - C2. « Des cadres de référence visent à encourager les aptitudes langagières de niveau supérieur pour des usages professionnels développeraient vraisemblablement la branche C2 » (CECRL, 32).

3. L'influence du CECRL sur l'enseignement du Français sur objectifs spécifiques

Le CECRL en tant que référence

Le renvoi de la communication professionnelle au niveau B2 et supérieurs semble rallier la méthodologie du Cadre à celle dite « langues des spécialités ». Dans cette optique, l'apprenant qui désirait se lancer dans un apprentissage spécialisé serait censé acquérir d'abord une bonne connaissance de la langue usuelle. Après le passage obligatoire par le Français Fondamental, il devrait se familiariser avec le français du « tronc commun scientifique » (le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique) pour arriver enfin à la langue spécialisée de sa discipline. Le rejet de cette démarche longue et coûteuse, tout comme l'abandon de la méthode SGAV dont elle relève, ont permis de proposer des cursus « à la carte » où un enseignement spécialisé ne doit pas forcément être relégué à une étape tardive de l'apprentissage. Le CECRL donne l'impression de faire sur ce point un pas en arrière par rapport à la méthodologie fonctionnelle basée sur l'adaptation aux besoins du public, sans cependant s'y opposer de manière formelle.

Toutefois, la didactique spécifique tend à conserver sa liberté acquise dans les années 70. qui lui permet une certaine indépendance par rapport à l'enseignement de la langue usuelle : ains donc, on continue à créer des méthodes adressées aux débutants (pour ne citer que « Objectif diplomatie, A1-A2. Le français des relations européennes et internationales » de L. Riehl et M. Soignet, paru en 2006). D'autre part, elle ne dédaigne pas l'appel aux descripteurs du cadre, dont le meilleur exemple est constitué par les examens de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

La compétence de cette dernière dans la certification des connaissances en français de différentes professions est le résultat de plus de 30 ans d'expérience et d'un réseau de centres d'examens partout dans le monde. Internationalement reconnu, ces examens permettent aux candidats de valider leurs acquis linguistiques dans une perspective professionnelle.

Parmi ces examens, le Diplôme de français des affaires est un des plus anciens et les plus réclamés. L'affluence de candidats moins avancés et pourtant désireux

d'avoir un document certifiant qu'ils sont opérationnels - même de manière restreinte - dans le monde des affaires est probablement la raison pour laquelle cet examen est décliné en niveaux. Outre le DFA1, le DFA2 et le Diplôme approfondi, la CCIP a donc introduit d'abord un Certificat de français professionnel qui a été partagé récemment en CFP1 et CFP2. Tous ces examens sont positionnés par rapport à l'échelle du Cadre.

Ainsi donc, le Certificat de français professionnel, 1er degré valide une compétence en français de niveau A2 et correspond approximativement à 150 - 200 heures d'apprentissage. Le titulaire de ce certificat peut réaliser des actes de communication professionnelle simples et limités dans un contexte connu ou prévisible, comprendre et s'exprimer dans les situations les plus simples et les plus habituelles de la vie sociale et professionnelle. Le Certificat de français professionnel, 2ème degré, s'adresse à tous ceux qui souhaitent valider une compétence de base en français de niveau B1 (250 - 300 heures d'apprentissage), qui permet de comprendre et de s'exprimer dans les situations les plus courantes et les plus habituelles de la vie sociale et professionnelle.

Le Diplôme de français des affaires, 1er degré (DFA 1), correspondant à 450-500 heures d'apprentissage, certifie une compétence opérationnelle en français, qui permet à l'utilisateur d'exécuter les tâches professionnelles habituelles dans les fonctions relationnelles, administratives et commerciales de l'entreprise, où l'usage de la langue est prévisible, soit une compétence en français de niveau B2. Le Diplôme de français des affaires, 2ème degré (DFA2), valide une compétence en français de niveau C1. Il correspond approximativement à 600 heures d'apprentissage. Ce diplôme 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.

Parmi les domaines couverts par les certifications de la CCIP, la langue des affaires est la seule à être placée sur une échelle verticale. Les certificats de « français des professions » pourraient être représentés sur un axe horizontal, couvrant chacun un domaine de référence distinct. Néanmoins, ces examens sont tout autant positionnés par rapport aux descripteurs du Cadre. Selon leurs descriptifs, les Certificat de français du secrétariat (CFS), de français scientifique et technique (CFST), de français du tourisme et de l'hôtellerie (CFTH), correspondent à environ 360 heures d'apprentissage et valident une compétence en français de niveau B1+ sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. L'option guide au CFTH valide une compétence en français de niveau B2 (400 heures d'apprentissage). Finalement, le Certificat de français juridique (CFJ) et le Diplôme de français médical (DFM) exigent de la part des candidats 450-500 heures de travail assidu afin d'atteindre le niveau B2.

Les niveaux : un outil de référence limité

Bien qu'un même nombre d'heures d'apprentissage est exigé pour atteindre le niveau B2 du Certificat de français juridique et celui de français médical, on peut légitimement soupçonner qu'on y aboutit par des chemins distincts. L'exemple cité montre bien les limites d'application des niveaux généraux du Cadre qui nous apparaît comme un point de départ.

L'utilité d'affiner les descripteurs proposés est visible non seulement quand on traite deux domaines professionnels distincts, mis aussi par rapport à un même idiolecte professionnel. Comparons le descriptif des exigences du Certificat de français professionnel, 1er et 2e degré, qui explicitent ce que les examinateurs du Centre des langues de la CCIP entendent par A2 et B1.

TAB. Certificat de Français Professionnel, 1er degré (CFP 1) et 2e degré (CFP2)

Certificat de Français Professionnel, 1er degré (CFP 1)

Le programme du Certificat de français professionnel, 1er degré se situe à l'articulation du français général et du français de spécialité. Il recouvre un champ de la langue commun aux différents secteurs d'activités et postes de travail.

Le programme du Certificat de français professionnel, 1er degré correspond à un ensemble de tâches relationnelles, administratives et commerciales très simples, couramment accomplies en situation professionnelle.

Les relations sociales et professionnelles

- Saluer, remercier, féliciter, prendre congé, s'informer.
- Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels.
- Présenter ses collègues, leur fonction.
- Présenter succinctement l'entreprise et son activité.

L'environnement professionnel

- Parler du cadre et des conditions de travail : donner des indications simples sur le poste de travail, les lieux, les locaux, les horaires, les salaires, les congés, les liens hiérarchiques ou fonctionnels.
- Décrire une journée de travail habituelle ou un emploi du temps particulier.

Les fonctions de l'entreprise

- Demander ou donner des informations simples sur une entreprise, un hôtel, un restaurant, un magasin, sur une ville, un site touristique, un musée, sur un produit ou un service...
- Comprendre et expliquer un processus simple, le mode d'emploi d'un matériel courant.
- S'informer ou informer sur les prix.
- Noter et transmettre des messages de clients.
- Passer des commandes simples.

Les tâches administratives

- Accueillir les visiteurs, les clients : renseigner, orienter, faire patienter.
- Prendre, reporter ou annuler un rendez-vous.
- Participer à l'organisation de déplacements professionnels : demander ou donner des informations simples sur les horaires, les itinéraires, les tarifs ; faire ou annuler une réservation ; se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'agence de voyage, à l'hôtel, au restaurant, à la poste.
- Se renseigner ou renseigner sur date et lieu d'une manifestation, d'une exposition.

La communication téléphonique

- Prendre et transmettre des messages simples.
- Établir et maintenir le contact.
- Se présenter, énoncer succinctement et clairement le motif de l'appel.
- Identifier l'interlocuteur, comprendre sa demande.
- Orienter les appels.
- (Faire) épeler, répéter, reformuler.
- Conclure, prendre congé

La communication écrite

- Lire et comprendre des documents simples et usuels dans le cadre de la vie professionnelle ou sociale : lettres simples, notes, panneaux, consignes, menus, horaires, emplois du temps, publicités, petites annonces, cartes de visite...
- Complétez des imprimés ou formulaires brefs et courants.
- Prendre des notes.
- Rédiger de courts messages (notes, courriels) à partir d'indications fournies.

Certificat de Français Professionnel, 2e degré (CFP 2)

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.

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

Les concepteurs du CECRL désiraient concevoir un outil souple pour la conception des programmes et l'évaluation des apprentissages, dont l'usage n'entraînerait pas nécessairement « l'adoption d'un système unique et uniforme » (CECRL :13). L'analyse de son utilité pour l'apprentissage et l'enseignement sur objectifs spécifiques montre qu'il a sa place et - peut-être heureusement - rien que sa place. Les exemples cités supra constituent un avertissement pour ceux qui y verraient un outil fini.

Nous pouvons terminer ces réflexions sur les rapports complexes CECRL-FOS par le problème des objectifs d'apprentissage différenciés et des compétences partielles. En tant que document de base pour la formation des enseignants en Europe dont le rayonnement didactique est loin d'être contesté, le Cadre a le mérite de reconnaître officiellement la valeur des connaissances et des objectifs « limités ». En effet, il existe des professions où un niveau certes limité satisfait les besoins communicatifs professionnels liés au poste (standardiste, hôtesse). Les experts du Conseil de l'Europe légitiment les dispositifs d'apprentissage et de certification modulaires et d'autres démarches jugées par la didactique traditionnelle comme « peu orthodoxes » (dont l'intercompréhension) qui permettent pourtant à l'apprenant de tirer le plus vite possible son épingle du jeu.

Note

”Il n’y a pas question de prêcher un étroit professionnalisme. La valeur récréative et libératrice des études culturelles ne doit pas être sous-estimée. Mais, même dans ces études, les intérêts et les motivations de l’adulte sont généralement polarisés sur certains domaines, plus particulièrement en rapport avec leur expérience passée et leurs projets d’avenir.” Trim, 1973:19.

Bibliographie

- C.D.C.C. 1981. *Langues vivantes (1971-1981)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg .
- C.D.C.C. 1983. *Vivre le multilinguisme européen*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- C.D.C.C. 1988. *Apprentissage et enseignement des LV aux fins de communication. Rapport final du Groupe du Projet n° 12*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Commission des Communautés européennes. 2005. *Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*.
- C.C.E. 1988. *Communication de la Commission „Enseignement des LE”*, COM(88) 203 finale du 18.4.1988. Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- Lehmann D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris: Hachette, coll. F.
- Porcher L. 1976. *”Monsieur Thibaut et le bec Bunsen”*, *Études de Linguistique Appliquée*, no 23.
- Richerichr. 1973a. *Classification analytique des catégories d’adultes ayant besoin d’apprendre une langue étrangère*. In: Trim J.L.M., éd. (1973).
- Richerichr. 1973b. *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*. In: Trim J.L.M., éd. (1973).
- Trim J.L.M., éd. 1973. *Systèmes d’apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

