HAL
open science

L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple de l'enseignement supérieur tunisien

Mohamed Njah

To cite this version:

Mohamed Njah. L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple de l'enseignement supérieur tunisien. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2011. Français. NNT : 2011PA030147 . tel-01068162

HAL Id: tel-01068162

https://theses.hal.science/tel-01068162v1

Submitted on 25 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE VIRTUELLE DE TUNIS

INSTITUT SUPERIEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION CONTINUE

ED - DIDACTIQUES, SCIENCES DE L'ENSEIGNEMENT, METIERS DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

LABORATOIRE - EDUCATION, DIDACTIQUE, PSYCHOLOGIE

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE PARIS 3

ED 268 - LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THEORISATION, TRANSMISSION

UFR - LITTERATURE, LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE

Thèse de doctorat en

Didactique des disciplines, option français

Didactique des langues et des cultures

Auteur
Mohamed NJAH

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ARGUMENTATION DANS LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE EN FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES.

L'EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TUNISIEN.

Thèse dirigée par :
M. Mohamed MILED
M. Jean-Louis CHISS

Soutenue le 12 décembre 2011

Jury :

M. Mokhtar, SAHNOUN
M. Mohamed, MILED, Directeur de thèse
M. Jean-Louis, CHISS, Co-directeur de thèse
Mme. Odile, CHALLE

Résumé

Au confluent de nombreux domaines, notre recherche a des préoccupations à la fois linguistiques, didactiques et professionnelles. Le postulat de base est que l'acte d'argumenter est omniprésent dans la communication professionnelle de type formel. Pourtant, peu de travaux se sont préoccupés de cette dimension technique de l'argumentation. Le premier objectif de la recherche est de contribuer à une meilleure connaissance de la place donnée et du rôle effectif de l'argumentation dans la communication professionnelle. Les données pratiques sont recueillies à travers une enquête, constituée d'entretiens et d'un questionnaire, auprès des intervenants aussi bien dans le monde professionnel que dans le champ du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cela amène à une réflexion didactique sur l'acquisition de cette compétence spécifique en FOS dans le contexte éducatif et sociolinguistique tunisien conférant au français un statut de langue seconde, en prenant comme exemple illustratif l'enseignement supérieur. Les implications didactiques de ce contexte justifient le second objectif de la recherche consistant en une réflexion prospective et innovante, espérons-le, sur les pratiques de formation à la communication professionnelle, spécifiquement argumentative. Cette réflexion cherche à opérer une conciliation entre les objectifs classiques des *curricula* du FOS et les objectifs pratiques de la communication professionnelle, au moyen de la confection d'un référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle à faire acquérir aux apprenants et d'un traitement didactique spécifique pour l'une des compétences sous forme de contenus de formation adéquats.

Mots c lés : *Didactique, Français s ur Objectif s Spéc ifiques, argumentation, communication, référentiel de compétences, Tunisie*

Abstract

At the confluence of many fields, our research has at the same time linguistic, didactic and professional preoccupations. Its basic premise is that the argumentation act is omnipresent in formal professional communication. Yet, few works were interested in this technical dimension of argumentation. The first objective of the research is to contribute to a better knowledge of the place given to argumentation and its efficient role in professional communication. The practical data are collected through an investigation, consisting of interviews and a questionnaire, with the concerned parties in the professional world as well as in the field of French for Specific Purposes (FSP). This leads to a didactic study of the acquisition of this specific competence in FSP in the Tunisian educational and sociolinguistic context that confers to French a status of Second Language, taking higher education as an illustrative example. The didactic implications of this context justify the second objective of our research consisting of a prospective and innovative thinking about the training practices for the professional communication, specifically the argumentative one. This study tries to strike conciliation between the classic objectives of the FSP curriculum and the practical objectives of professional communication. This conciliation is achieved through the production of an argumentative competences framework in professional communication to be acquired by learners and through a specific didactic treatment for one of the competences, which consists in adequate training contents.

Keywords: *Didactics, French for Specific Purposes, Argumentation, Communication, Competences framework, Tunisia*

À mes parents,

À mon épouse,

À ma fille,

pour tout et tant de choses…

À la mémoire de mon beau-frère

Remerciements

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements et ma vive reconnaissance à mes directeurs de recherche, Messieurs Mohamed MILED et Jean-Louis CHISS pour la confiance dont ils m'ont investi en acceptant de diriger ce travail, pour leur aide précieuse, leurs conseils enrichissants, leur disponibilité et leur patience tout au long des années de réalisation de cette thèse.

Je remercie également les membres du jury pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer ce modeste travail.

Mes vifs remerciements s'adressent à tous ceux qui ont bien voulu contribuer à l'élaboration de ce travail, les collègues qui ont bien voulu remplir les questionnaires, les personnes qui m'ont accordé un entretien.

Mes sentiments de profonde reconnaissance s'adressent à mes parents pour leur support infaillible, à mon épouse pour son grand dévouement et son soutien dans les moments difficiles, à tous les membres de ma famille, à tous mes amis et collègues pour leurs encouragements constants.

Qu'ils trouvent tous en ces mots l'expression de ma profonde gratitude.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE 10

1. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES (FOS), HISTOIRE, CONSTITUTION ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES 13

Introduction 13

1.1. L'historique des appellations d'un champ en émergence 13

1.1.1. Le français militaire 14

1.1.2. Le français scientifique et technique 16

1.1.3. La langue de spécialité 18

1.1.4. Le français instrumental 21

1.1.5. Le français fonctionnel 22

1.1.6. Le Français sur Objectifs Spécifiques 24

1.2. La pertinence de l'appellation FOS 26

1.2.1. La pertinence par rapport aux autres appellations 26

1.2.2. La pertinence méthodologique 27

1.3. Le Français sur Objectifs Spécifiques dans le contexte tunisien 30

1.3.1. Les paramètres contextuels d'acquisition et de pratique pour le FOS 30

1.3.2. Le FOS et le statut de la langue 32

1.3.3. Le système dénominatif du champ disciplinaire du FOS en Tunisie 33

1.4. Le statut du français en Tunisie, approche sociolinguistique 36

1.4.1. L'histoire de l'enseignement du français en Tunisie, ou le bilinguisme séculaire du Tunisien 36

1.4.2. L'analyse du statut du français 39

1.4.2.1. Le statut formel 40

1.4.2.2. Le statut informel 40

1.4.3. Le français en Tunisie, statut et implications fonctionnelles 42

1.4.3.1. La fonction institutionnelle/officielle 43

1.4.3.2. La fonction éducative 44

1.4.3.3. La fonction de communication de masse 50

1.4.3.4. La fonction professionnelle 54

1.4.3.5. La fonction d'usage/sociale 58

1.4.3.6. Les fonctions cognitive et affective 60

1.5. L'Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques 63

1.6. Le public du FOS 66

1.6.1. Le parcours du public cible avant un cursus de FOS 67

1.6.2. Le système universitaire en Tunisie, approche diachronique 69

1.6.3. Les configurations et les types de formation de FOS 71

1.6.3.1. Les étudiants 72

1.6.3.2. Les salariés en formation continue 73

1.6.3.3. Les personnes en préparation à l'embauche et à la vie professionnelle 75

1.7. Le champ et l'objet du FOS *76*
1.8. Vers une conceptualisation de la didactique du FOS *80*
1.8.1. L'objet d'enseignement-apprentissage 81
1.8.2. Les types de compétences visées 82
1.8.3. Les démarches et la progression d'enseignement 83
1.8.4. Les supports didactiques utilisés 84
1.8.5. Le mode d'évaluation des étudiants 85
1.9. Le FOS à la rencontre de l'argumentation et de la communication *87*
Conclusion *89*
2. L'ARGUMENTATION, DES THEORIES A L'APPROCHE DIDACTIQUE 91
Introduction *91*
2.1. De la rhétorique aux théories modernes de l'argumentation *92*
2.2. Définir l'argumentation ? *97*
2.3. Les objectifs, les types et les formes de l'argumentation, approche globale *100*
2.3.1. Les objectifs de l'argumentation 100
2.3.1.1. Les objectifs complexes de l'argumentation 101
a. Convaincre et persuader 101
b. Amener à l'action 102
c. Manipuler 102
2.3.1.2. Les objectifs simples de l'argumentation 103
d. Emouvoir 103
e. Séduire 103
f. Démontrer 104
2.3.2. Les types d'argumentation 105
2.3.3. Les formes d'argumentation 106
2.3.4. Le rapport entre objectifs, types et formes de l'argumentation 107
2.4. Les bases et les principes théoriques de référence de l'argumentation *108*
2.4.1. Les théories de l'argumentation 108
2.4.2. Le cadre conceptuel 115
2.5. Quels modèles de l'argumentation en communication ? *121*
2.5.1. Les modèles existants dans la littérature argumentative 121
2.5.1.1. Le schéma de la communication argumentative de Breton 121
2.5.1.2. Le schéma de la dynamique argumentative de Breton 125
2.5.1.3. Le schéma descriptif de la situation d'argumentation de Simonet et Simonet 126
2.5.2. Le modèle de la composition argumentative en communication 128
2.5.2.1. Deux approches en présence 128
2.5.2.2. L'approche procédurale 130
2.6. La compétence argumentative : constitution, développement et composantes *135*
2.6.1. La définition d'une notion, la compétence 135
2.6.2. La constitution de la compétence argumentative 138
2.6.3. Le développement de la compétence argumentative 139
2.6.4. Les composantes de la compétence argumentative 144
2.7. La relation entre argumentation et communication professionnelles *146*

2.7.1. Les situations d'argumentation professionnelle 150
2.7.2. Vers une argumentation professionnelle 152
Conclusion *154*
3. LA COMMUNICATION, PILIER INCONTOURNABLE DU MONDE PROFESSIONNEL 155
Introduction *155*
3.1. Quelle approche de la communication professionnelle ? *156*
3.2. Les types, les formes et les fonctions de la communication interpersonnelle *163*
3.2.1. Les types de communication 163
3.2.1.1. La communication interpersonnelle 164
3.2.1.1.1. La communication quotidienne privée 164
3.2.1.1.2. La communication professionnelle informelle 165
3.2.1.1.3. La communication professionnelle formelle 165
3.2.1.2. La communication de masse 169
3.2.2. Les formes de communication 169
3.2.2.1. La forme écrite de la communication 170
3.2.2.2. La forme orale de la communication 175
3.2.2.3. La forme non langagière de la communication 177
3.2.3. Les fonctions de la communication 181
3.3. La communication et l'ergonomie, vers une approche convergente *182*
3.4. La compétence de communication *186*
3.4.1. L'origine, la définition et les composantes de la notion 190
3.4.2. La compétence de communication professionnelle 193
3.5. Le français, une langue pour la communication professionnelle *197*
3.6. De la communication à l'approche didactique du FOS *201*
Conclusion *205*
4. L'APPROCHE DIDACTIQUE DE L'ARGUMENTATION DANS LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE 206
Introduction *206*
4.1. Les considérations préalables au développement d'un référentiel *207*
4.1.1. Les finalités de la matière Techniques de Communication 207
4.1.2. Les finalités du référentiel de compétences 213
4.1.3. L'identification des besoins et la construction des compétences 215
4.1.4. La démarche de construction référentielle 220
4.2. Le développement du référentiel *226*
4.2.1. L'entrée par les compétences dans le référentiel 226
4.2.2. L'approche didactique par les référentiels de compétences 227
4.3. La rédaction du référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle *230*
4.3.1. Présentation 230
4.3.2. Les précautions relatives à la rédaction du référentiel 232
4.3.3. Le référentiel 233
4.4. Un exemple d'exploitation didactique du référentiel *249*
4.4.1. La détermination des stratégies et des processus didactiques 250
4.4.2. Les supports et les documents pédagogiques 253
4.4.3. L'évaluation des compétences 257

4.4.4. Réflexion sur l'élaboration des séquences didactiques en Techniques de communication 260
4.4.5. Présentation des contenus de formation de Techniques de communication..... 263
4.4.6. Les contenus de formation..... 265
Conclusion..... *275*

CONCLUSION GENERALE 277

BIBLIOGRAPHIE 282

ANNEXES 294

Introduction générale

La vie des humains est un cadre où la communication occupe une place de plus en plus prépondérante. Comme l'ont affirmé les psychologues de l'école de Palo Alto, « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick et *al.*, 1972). La plupart des activités humaines, notamment dans les situations professionnelles, ne feront pas exception en ce domaine, ce qui nous autorise à affirmer qu'on ne peut pas travailler sans communiquer. Toutefois, communiquer, et particulièrement dans une situation professionnelle, ne va pas de soi, il y faut tout un travail de préparation et toute une organisation à travers des supports, des outils, des règles, etc.

Dans le domaine professionnel, cette communication ne doit pas être réduite à un rôle de seul outil de l'action entreprise, parfois elle est l'action même. Par conséquent, les actes de langage décrits par J.-L. Austin et mis en œuvre par les agents professionnels constituent des actes de base du travail. L'acte d'argumenter en fait partie intégrante. D'aucuns assurent, en paraphrasant la citation des psychologues de l'école de Palo Alto, qu'« on ne peut pas ne pas argumenter » (Simonet et Simonet, 2004 : 1). La théorie de L'argumentation dans la Langue de J.-C. Anscombre et O. Ducrot a également établi, plusieurs années auparavant, l'omniprésence de l'argumentation dans les échanges interpersonnels (1988).

Ces diverses réflexions et théories nous autorisent à penser l'existence d'une dimension argumentative dans grand nombre de situations de communication professionnelle formelle. Cela commence dès les premières démarches faites par un candidat à l'embauche, telles que l'Entretien d'embauche, en passant par l'exposé fait dans le cadre d'une réunion en arrivant à la correspondance professionnelle. Toutes ces situations, et bien d'autres encore, comportent une composante argumentative plus ou moins marquée et plus au moins affichée par l'agent de la communication, ici le salarié. Nous dirons donc : on ne peut pas ne pas argumenter en communiquant, spécifiquement dans le domaine professionnel. Ce postulat part de l'idée que la communication est le propre de l'homme et que l'argumentation est un attribut essentiel de cette communication. En d'autres termes, toute communication humaine professionnelle à caractère formel est sous-tendue, à des degrés divers, par un contenu argumentatif, par un effort et une volonté d'argumentation. C'est ainsi que se pose la question de la nature de l'argumentation qui se trouve mobilisée dans le contexte professionnel de la communication.

Pourtant, les situations professionnelles de communication entre humains ont été peu étudiées, à notre connaissance, du point de vue de leur intégration de la dimension

argumentative. En effet, nombre de recherches ont été consacrées à l'argumentation dans les discours littéraires, sociaux, politiques, etc. mais peu se sont préoccupées de la dimension professionnelle et technique de l'argumentation. Les recherches se sont encore moins penchées sur l'acquisition de cette dimension argumentative de la communication professionnelle par les agents intégrés dans ces situations. Cette carence n'est pas sans amener à l'esprit d'un didacticien du français des questions relatives à l'acquisition de cette compétence argumentative pour un apprenant en formation initiale (étudiant) ou continue (salarié), ou encore en préparation à l'embauche. La discipline prenant en charge une telle formation à la communication professionnelle prend dans des contextes socio-économiques et éducatifs différents des appellations diverses. Nous adopterons pour notre recherche l'appellation Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), appellation qui résume à elle seule divers aspects de la discipline : d'une part la langue de la formation à la communication et d'autre part le caractère ciblé de ses contenus d'enseignement. Le champ du FOS est marqué par un développement sans cesse grandissant, qui ne manque pas de soulever une réflexion indispensable sur la notion de français langue d'enseignement, qui réfère à une des différentes fonctions que cette langue peut avoir dans un pays comme la Tunisie. Ce rôle du français est forcément à mettre en rapport avec son statut sociolinguistique et dont les implications didactiques seront étudiées, et c'est là la spécificité de notre problématique, dans un contexte de langue seconde d'enseignement du FOS, domaine qui a vu initialement le jour dans des contextes de français langue étrangère.

Notre recherche vise à dresser un panorama de la situation sociolinguistique du français en Tunisie, en vue de décrire le contexte dans lequel prend place l'enseignement spécifique de cette langue. Un point de départ qui permettra de cerner les spécificités, à la fois sociolinguistiques et didactiques, d'un contexte de langue seconde, spécifiquement pour le domaine du FOS. Cette situation sociolinguistique du français lui confère un ensemble de fonctions, plus ou moins importantes en valeur, pour les locuteurs individuels aussi bien que pour la société. Notre recherche aspire à opérer une articulation avec quelques-unes de ces fonctions, notamment celles relatives aux domaines éducatif et professionnel. Ainsi, la dimension fondamentalement didactique du travail fera de l'acquisition, dans le cadre du FOS, de compétences relatives à ces domaines un objectif important. Nous pensons ici notamment aux compétences d'argumentation et de communication dans un cadre professionnel formel. Ce qui amène naturellement à la conceptualisation d'une didactique

spécifique au FOS, qui constituera en quelque sorte le cadre de mise en œuvre des actions d'enseignement-apprentissage.

Notre travail s'articule autour de quatre chapitres. Le premier sera consacré au domaine du FOS. Nous y présenterons l'histoire notionnelle de sa constitution, une description sociolinguistique du contexte tunisien dans lequel s'ancre l'enseignement de cette langue seconde sur objectifs spécifiques pour aboutir ensuite à une présentation des composantes de la situation didactique, à savoir les pôles enseignant, apprenant et savoir. Cette réflexion permettra de procéder à une formalisation d'une didactique spécifique au FOS. Le deuxième chapitre aura pour objet l'argumentation en tant que genre de discours principal des interactions communicatives de la vie quotidienne, privée, mais surtout professionnelle. Après une première approche historique du domaine et une tentative de définition de l'argumentation, il sera question de mettre au point le cadre théorique et conceptuel de notre recherche. L'approche que nous tentons de mettre en œuvre procède d'abord à la description du discours argumentatif en termes d'objectif, type et forme, mais également selon un modèle de composition exploitable en contexte professionnel de communication. La mise en œuvre effective de l'argumentation sera aussi abordée par rapport à la compétence argumentative, dans sa constitution, son développement et ses composantes constitutives. En fin de chapitre, un pont sera jeté vers les deux autres composants de notre problématique : la communication professionnelle et l'approche didactique de l'argumentation. Le troisième chapitre sera centré sur la communication en tant qu'activité humaine importante. Les situations de communication professionnelle de type formel seront le principal objet de l'étude, relativement à la fonction professionnelle qu'assume le français en tant que langue seconde dans le contexte sociolinguistique tunisien. Le dernier volet de notre recherche comportera une approche didactique pratique de l'acquisition de l'argumentation dans la communication professionnelle. L'approche se basera sur l'élaboration d'un référentiel de compétences argumentatives spécifiques au contexte de communication professionnelle, complété par des séquences didactiques permettant l'acquisition de l'une des compétences générales du référentiel.

1. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), histoire, constitution et orientations didactiques

Introduction

Il est des domaines de recherche et des disciplines scientifiques qui apparaissent et se développent sous une double impulsion intérieure et extérieure. La didactique du français en fait partie. Les chercheurs s'accordent à dire que ces domaines et disciplines doivent se soumettre à un examen critique dont le but est de délimiter et de distinguer sa terminologie et les objets qui lui sont propres (Holtzer, 2004 : 9). Ces objets sont transformés et façonnés, pour le cas de la didactique, « par l'évolution des problématiques, l'apparition de nouveaux savoirs et par différentes pressions externes comme les demandes socio-économiques et les stratégies politico-linguistiques » d'un pays donné (*Ibid*.).

Dans cette perspective, le domaine de l'enseignement du français à des publics spécifiques mérite un pareil examen critique. Ainsi, un rapide aperçu du domaine nous permet de noter que les dénominations de ce champ ont changé selon les époques, voire aussi selon les zones géographiques et les usages faits de la langue française. Une étude sociolinguistique du statut du français en Tunisie nous permettra de cerner les spécificités de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques en contexte de langue seconde. Nous tenterons également de cerner dans ce chapitre les étapes de constitution d'une didactique spécifique au Français sur Objectifs Spécifiques, faites de transformations et de phases de stabilisation notionnelle permettant d'en mener une démarche de formalisation.

1.1. L'historique des appellations d'un champ en émergence

L'objet de notre recherche a vu l'émergence successive ou en parallèle d'un certain nombre d'expressions recouvrant des réalités éducatives proches ou différentes, et permettant

de décrire des approches particulières de l'enseignement du français à des publics spécifiques. Cette multiplicité n'est-elle pas en réalité un indice de renouveau constant d'un champ d'enseignement-apprentissage et de recherche ?

Une revue succincte de l'histoire des appellations et des approches nous permettra d'avoir une vision claire de l'évolution qu'a pu connaître l'enseignement du français à des publics spécifiques. « La perspective historique, en explorant les évolutions sur un temps plus large, permet de dégager les continuités sous les ruptures » de cette histoire notionnelle, selon les dire de G. Holtzer (2004 : 8).

Cette approche historique des termes désignant les réalités du domaine de l'enseignement du français à des publics spécifiques soulève inévitablement un problème d'hésitation marquée par des divergences dans la communauté des chercheurs ayant entrepris ce genre d'études diachroniques. Holtzer confirme ceci en assurant que « l'une des grandes difficultés auxquelles on est confronté dans l'étude de la terminologie concernant l'enseignement du français à des publics spécialisés […] est de différencier avec précision les mots servant à nommer et donc à distinguer avec clarté les notions auxquelles ces mots renvoient » (2004 : 9). Nous essayerons, dans cette section, de rendre compte de cette histoire notionnelle en nous arrêtant quand il le faut sur ces points de désaccord. Cet aperçu historique nous permettra d'évoquer cette problématique de l'appropriation de la langue française à une catégorie spécifique de personnes par rapport au secteur du français langue étrangère dans lequel elle a vu le jour, pour pouvoir par la suite l'étudier relativement au secteur particulier qui nous concerne plus directement dans notre recherche, à savoir le français langue seconde. Remonter l'histoire de cette modalité particulière d'enseignement du français est une façon de construire son présent et assurer la pérennité future de ce champ par rapport à notre contexte spécifique d'étude, le français langue seconde.

1.1.1. Le français militaire

La première étape remonte aux années 1926-1927 où une commission de rédaction militaire de l'armée française était chargée d'élaborer un manuel d'enseignement du français militaire destiné aux soldats non-francophones de la légion étrangère, qui étaient algériens, tunisiens, marocains ou encore sénégalais (Qotb, 2009 : 16). Ce manuel a vu le jour en 1927 sous le nom du *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Il comporte deux parties composées chacune d'environ 160 pages. Ce manuel répondait à un besoin de la France de rendre la participation de ces soldats dans ses

colonies, notamment celles d'Afrique, plus efficace au niveau militaire. Ayant vu le jour à la suite de la première guerre mondiale, ce manuel militaire avait deux objectifs à réaliser. D'une part, il devait faciliter les rapports des soldats avec leurs supérieurs français. D'autre part, ces soldats ciblés devaient contribuer au développement de leurs pays d'origine (www.le-fos.com). Il est important de signaler ici que le même manuel a été réédité en 1952, mais sous un nom différent *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français (7 juillet 1926)* . La nouvelle édition est quasiment identique à la première, hormis quelques améliorations au niveau typographique et une couverture cartonnée (Khan, 1990 : 103).

Dans la pratique de l'enseignement du français militaire, on accorde une importance particulière à la composition des classes, qui doivent être homogènes du point de vue pédagogique. Certains critères doivent être pris en considération dans la formation de ces classes. D'une part, le degré d'instruction des indigènes, d'autre part le dialecte parlé par les recrues et d'autre part encore la nécessité de limiter le nombre des élèves de chaque classe. Le nombre de ces élèves ne doit pas dépasser 20 par classe. En plus, il est suggéré de ne faire participer de façon effective, au début, que 12 de ces derniers (Khan, 1990 : 98, citant le texte du *Règlement*). Le manuel « se compose de 60 leçons de 3 pauses de 15 minutes chacune jusqu'à la leçon 36, de 2 pauses un peu plus longues ensuite » (*Ibid.* : 100). Ces leçons portent sur des points grammaticaux et des contenus thématiques aussi variés que le corps humain, l'habillement, les verbes de mouvement, les grades et le salut militaires, l'hygiène, la visite d'officiers, la nourriture, etc. (*Ibid.*). Des leçons supplémentaires sont consacrées à des mots ou expressions supplémentaires centrées sur « une terminologie militaire élémentaire » (*Ibid.* : 101).

D'un point de vue méthodologique, le *Règlement* stipulait que l'instructeur parle exclusivement avec ses apprenants en français. Ce qui n'était pas réellement une contrainte, car les enseignements étaient assurés par des officiers et sous-officiers de l'armée française. Il est toutefois envisagé par le *Règlement*, au début de l'enseignement, d'avoir recours à un interprète pour expliquer le sens des phrases et mots utilisés par les instructeurs ainsi que les gestes d'accompagnement (Khan, 1990 : 100, citant le texte du *Règlement*). Cela permettrait, à notre sens, de prévenir une éventuelle frustration de la part des élèves-soldats, dont c'était pour la plupart le premier contact avec un cadre scolaire contraignant.

Nous avons pu voir que cet enseignement du français militaire augurait en quelque sorte, depuis longtemps déjà, d'une situation de transmission-acquisition de la langue

française répondant à des objectifs de communication interpersonnelle dans un cadre spécifique quasi-professionnel et ayant des fonctionnalités immédiates. Il s'agit d'une approche centrée sur l'acquisition d'un lexique de base nécessaire et utile à la vie de ces militaires indigènes pendant leurs missions de combat, mais également à la vie quotidienne dans les casernes et dans une perspective plus éloignée au moment de leur démobilisation, avec les savoir-être acquis pendant cette formation. La méthodologie exploitée par les enseignants du français militaire comportait des principes déjà précurseurs à l'époque. La recherche de l'homogénéité du groupe-classe favorise une progression harmonieuse dans l'acquisition du langage spécifique aux militaires de l'armée française. D'un autre côté, le nombre limité d'apprenants par classe présente l'avantage d'un bon encadrement de ces derniers, voire d'une attention particulière à chacun.

1.1.2. Le français scientifique et technique

Cette expression constitue une des plus anciennes de notre domaine, elle réfère à la fois à des variétés de langue -scientifique et technique- et à des publics auxquels on veut les enseigner. L'origine de ce lien établi entre le scientifique et le technique trouve une explication partielle dans l'histoire même de l'apparition de cette lexie vers la fin des années 1950 (Holtzer, 2004 : 15). La désignation français scientifique et technique est le résultat d'une décision du ministère des Affaires étrangères français qui tentait à cette époque de mener des actions dans le but de défendre les intérêts, surtout économiques, de la France ; mais également de protéger son influence géopolitique et l'influence de la langue française. Les domaines scientifique et technique sont dès lors considérés comme des priorités pour le ministère de tutelle, constituant ainsi un revirement dans la politique concernant le français. Ce soutien institutionnel a fait du français scientifique et technique « la première spécialité reconnue à occuper le terrain de ce qui sera [plus tard] le français fonctionnel », dont les racines primitives ne sont autres que le français scientifique et technique. C'est ce qui explique, d'après Holtzer (2004 : 15), l'équivalence qui se trouve parfois établie entre ces deux dénominations. Nous reviendrons ci-dessous à ce genre de non-distinction dans les désignations utilisées par les chercheurs.

Le domaine du français scientifique et technique, appuyé par les moyens importants à disposition, a vu la mise au point d'actions cherchant à récupérer le statut mondial du français, notamment la création du Centre scientifique et technique français à Mexico en 1961, la tenue de stages et de rencontres internationales ainsi que de Journées d'études à Paris

et à Strasbourg en 1960. Ce secteur a engagé un grand nombre de formations telles que les Cours Spéciaux pour Etudiants Etrangers, dont une partie consacrée à des spécialités scientifiques (Lehmann, 1993 : 89). Ces cours étaient organisés à l'initiative de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et plus précisément du Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF) crée en 1959 et dissout en 1996. Ce centre va jouer un rôle très important dans le développement futur du champ d'enseignement du français à des publics spécifiques.

Au plan méthodologique, le français scientifique et technique va vivre un développement de recherches à finalité didactique. Ces recherches avaient au départ une orientation de type terminologique, du fait que les approches d'enseignement étaient centrées sur des descriptions terminologiques de spécialité, en l'occurrence scientifique et technique (Holtzer, 2004 : 15).

Le ministère des Affaires étrangères français, dans le but d'assurer un développement large du français scientifique et technique, a commandé aux éditions Hatier un manuel pour l'enseigner (Qotb, 2009 : 22). Il a vu le jour en 1971 sous le nom de *Français scientifique et technique*. Il s'agit en fait d'une des premières « méthodes spécifiques » élaborées dans l'histoire de l'enseignement du français à des publics spécifiques. Sur un plan didactique, nous avons affaire à un enseignement spécialisé du français, « dans le sens où l'enseignement du français scientifique et technique s'effectue par des méthodologies de type structuraliste centrées sur les contenus » spécialisés, particulièrement terminologiques (Holtzer, 2004 : 15). Toutefois, cette « perspective terminologique sera mise en retrait sous l'influence conjuguée des études sur les textes et les discours (linguistique textuelle, problématique des genres discursifs...) et des recherches sur le fonctionnement des communications spécialisées dans la lignée de l'interactionnisme et de l'analyse conversationnelle » (*Ibid.*). Dans cette problématique naissante des textes/discours perçus comme production verbale, orale ou écrite, adressée et contextualisée, on aboutit à l'inclusion du français scientifique et technique dans un ensemble de niveau supérieur, à savoir les textes/discours spécialisés. Le public cible dans ce domaine est, conjointement aux recherches linguistiques, porteur de changement, dans la mesure où une autre catégorie de public pour le français scientifique et technique sera identifiée. Ce public type est constitué des étudiants, mais aussi des élèves du secondaire, notamment des pays du Maghreb et de l'Afrique francophone, pour qui le français est langue véhiculaire d'une partie, voire de tous les enseignements scientifiques (*Ibid.* : 17). Cette perspective nouvelle ouverte au/par le français scientifique et technique ne manquera pas de

révéler la problématique du français langue seconde à laquelle nous reviendrons plus loin dans ce chapitre.

Les accords de coopération linguistique de la France avec les régions traditionnellement francophones, mais également ceux avec les pays d'Europe centrale et orientale ou encore d'Asie du Sud-est ont rapidement engendré une diversification des disciplines enseignées en français : les matières scientifiques classiques (mathématiques, biologie, physique) mais plus récemment d'autres comme le commerce, l'administration et gestion, le journalisme, etc. Toutes ces extensions des territoires du français scientifique et technique amènent le constat inévitable que cette appellation devient une étiquette trop étroite pour contenir une telle diversité de domaines de savoir. Une autre plus couvrante paraît nécessaire : langue de spécialité, une expression déjà en usage va être appelée à se généraliser (Holtzer, 2004 : 17). Ainsi, toutes les formes d'enseignement spécifique du français sont regroupées sous l'étiquette « français de spécialité » qui englobe, dans le discours institutionnel de la diffusion du français, « des formations linguistiques spécialisées correspondant à des besoins professionnels, comme le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique, le français des relations internationales, etc.» (Haut Conseil de la Francophonie, 1997 : 427).

1.1.3. La langue de spécialité

L'appellation langue de spécialité ou encore Langue Spécialisée est assez ancienne. Datant des années 1950-1960, elle a été utilisée au départ par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires du français. D. Lehmann précise de son côté que cette appellation a été surtout utilisée dans la décennie 1963-1973 et qu'elle représente « l'étiquette recouvrant la première tentative de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés » (Lehmann, 1993 : 89). Sur le plan méthodologique, les langues de spécialité s'inscrivent, d'après Lehmann toujours, dans la mouvance du français fondamental avec « la conception de cursus suivant une progression niveau 1, niveau 2, perfectionnement, calquée sur une progression FF1 et FF2, vocabulaire spécialisé » (*Ibid.* : 41). Rappelons à ce propos que le français fondamental est un recensement des termes les plus récurrents en français, environ trois mille mots, accompagnés des structures grammaticales essentielles de la langue française. Cette entreprise, ayant vu le jour à Saint-Cloud, ne manquait pas d'avoir des répercussions dans le domaine qui nous intéresse dans cet alinéa (Lehmann, 1993 : 85). Ainsi, le français fondamental a-t-il permis de cerner des usages

communicatifs du français en fonction de deux principes : la fréquence, le vocabulaire le plus fréquent, et la disponibilité, celui utilisé concrètement. Les approches ultérieures, inspirées de cette méthodologie lexicologique dont font partie les langues de spécialité, ont entrepris des élargissements vers les vocabulaires spécialisés pour combler, en quelque sorte, la lacune qui existait dans le français fondamental.

Les langues de spécialité vont apporter la réponse méthodologique au français scientifique et technique avec une coloration lexicographique très marquée. Ces innovations du CREDIF se sont faites dans trois orientations précises (Lehmann, 1993 : 90-91). D'une part, les *Vocabulaires spécialisés* « destinés à indiquer des contenus lexicaux pour l'enseignement dans des domaines spécifiques » (*Ibid*. : 90). On peut en citer le *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* ou le *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*. D'autre part, le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) défini par Lehmann comme étant une « entreprise d'inventaire lexical menée selon des principes soigneusement affinés issus du Français Fondamental, mais sur des corpus de dimension beaucoup plus vaste » (1993 : 91). Le *VGOS*, ouvrage publié en 1971, fait un inventaire de mots communs à plusieurs sciences à un niveau d'initiation, partant de l'idée qu'une partie du vocabulaire des sciences, exactes précisément, est commune à plusieurs spécialités. L'outil didactique *VGOS* est destiné « à enseigner l'expression scientifique aux étudiants et stagiaires étrangers désireux de faire en français des études spécialisées » (Phal, 1969 : 81). D'autre part encore, des *Dictionnaires contextuels* comme le *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie* . La mise en chantier de ces dictionnaires s'accompagne d'un rapprochement entre l'approche terminologique caractéristique des travaux du CREDIF et la nouvelle tendance de recherche linguistique de l'analyse de discours, évoquée plus haut par Holtzer.

Le *Dictionnaire de didactique des langues* , de son côté, définit la langue de spécialité comme une expression générique désignant les langues « qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (Galisson et Coste, 1976 : 511). Le même article précise que la notion de langue de spécialité regroupe trois catégories : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles. Deux remarques au moins s'imposent à l'analyse de cette définition. D'abord que la classification faite distingue les deux types de langue (scientifique, technique) pourtant associés dans le français scientifique et technique. Ensuite, qu'elle dit clairement que le français scientifique et technique est une composante du français de spécialité. Par ailleurs, le *Dictionnaire de*

didactique des langues présente les trois désignations, français fonctionnel, français scientifique et technique et français de spécialité comme des quasi équivalents dans l'entrée Français fonctionnel (Galisson et Coste, 1976 : 230). Holtzer, dans son article du *Français dans le monde* (2004 : 18), résout « cette apparente contradiction », selon ses termes, par certaines précisions. Elle rappelle à ce titre que « le FST était le domaine de loin le plus important et, qu'à ce titre, il constituait à lui seul l'essentiel du FSP » (*Ibid.*). Elle ajoute que les langues professionnelles ne forment pas une catégorie vraiment nouvelle dans l'enseignement du français langue étrangère, mais elles ne bénéficiaient pas à l'époque de la reconnaissance politico-institutionnelle des langues scientifiques et des langues techniques. Plus tard, le français professionnel bénéficiera, là encore, de l'appui du ministère des Affaires étrangères français, précisément dans les années 1990, suite à l'intérêt accordé aux échanges marchands et dans les communications internationales.

Un autre type d'intérêt peut aussi être pris en compte, celui de l'édition de méthodes et de manuels ciblant un secteur professionnel donné. Cette production éditoriale a commencé au début des années 1970 et s'est poursuivie pendant au moins trois décennies. Nous pourrons en citer à titre d'exemple : *Introduction au français économique* (1972) aux éditions Didier, *Le français des hommes d'affaires* (1975) chez Hachette. L'orientation prise dans ce créneau comporte deux grands types de méthodes, selon Holtzer (2004 : 19). Celles qui couvrent un ensemble de professions, telles que *Scénarios professionnels* édité par Clé International en 1994 et celles qui ciblent un domaine particulier, avec au premier rang le secteur des affaires, par exemple *Le français des affaires* par Didier en 1993.

Une autre problématique se trouve abordée par Holtzer (2004 : 19) dans sa présentation de la notion langue de spécialité : la relation entre celle-ci et la langue générale. C'est une question encore débattue actuellement. Elle la formule en citant F. Frandsen : « Qu'est-ce qu'une langue de spécialité et en quoi diffère-t-elle de la langue générale ? » (1998 : 15). Holtzer admet l'absence de réponse fondée à pareille question, mais présente toutefois l'approche lexicale du *Dictionnaire de didactique des langues* : « Les langues spécialisées en général utilisent un fonds de lexique que l'on retrouve dans la langue usuelle mais dans des acceptions spécifiques liées à la science ou à la discipline concernée » (Galisson et Coste, 1976 : 512). Il reste que cette approche est nécessairement limitative, car d'autres aspects de la langue doivent être pris en compte, comme la syntaxe. Malgré le floue notionnel qui entoure cette question, Holtzer y discerne des implications didactiques évidentes qu'elle formule à travers la question suivante : « Comment faire intervenir le français général dans le

cadre d'une formation spécialisée pour construire des apprentissages cohérents ? » (2004 : 20).

Mais envisagée dans une perspective interactionnelle, constituant un paramètre important de la problématique de notre recherche, nous prendrons à notre compte une autre question posée par Holtzer que nous formulerons ainsi : quelles sont les relations entre les usages langagiers de communication courante et les usages langagiers de communication spécialisée à usage professionnel ? Notre travail, notamment dans les chapitres 2 et 3, tentera d'apporter les réponses qu'exige une telle problématique.

1.1.4. Le français instrumental

Français instrumental est un terme qui a été lancé en Amérique Latine au début des années 1970 pour désigner « un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique » (Lehmann, 1993 : 41). La signification donnée à l'expression est particulière, dans la mesure où ce n'est pas la langue qui est instrumentale mais son enseignement. L'axe principal de ce type d'enseignement comprend une vision du français comme « instrument » visant à faciliter la lecture et la compréhension des textes spécialisés pour les chercheurs et les universitaires de cette région du monde, d'où l'appellation français instrumental (www.le-fos.com). Ainsi, cet enseignement vise généralement l'accès à la bibliographie scientifique en français, et ce autant pour les sciences dites dures que pour les sciences humaines (Holtzer, 2004 : 14). Dans ce sens, un choix tactique a été fait, celui visant à mettre l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français, au service du développement scientifique et technique en en faisant une langue d'information spécialisée. Ce type d'enseignement du français langue étrangère, centré sur le développement privilégié d'une compétence, la lecture-compréhension, opte du point de vue méthodologique pour des conceptions de type « approche globale ». Lehmann explique dans ce qui suit le choix de cette approche :

> « Ce choix d'une priorité à la lecture, outre qu'il semble répondre à des impératifs de développement, présente l'avantage du réalisme : il est en effet conciliable, surtout s'agissant de langues aussi proches que l'espagnol ou le portugais et le français, avec la relative brièveté des cursus de langue étrangère dans les facultés spécialisées dans d'autres disciplines, de sorte qu'en une centaine d'heures ou moins des résultats significatifs peuvent être atteints » (1993 : 79).

L'enseignement du français instrumental se poursuit actuellement en Amérique latine avec, parfois, quelques dysfonctionnements que Lehmann a relevés dans le même ouvrage (1993 : 80). Il remarque que la pratique de ce genre de formations linguistiques ne correspond pas toujours aux attentes des apprenants et n'arrive pas à susciter, dans certains cas, leur motivation. Vient s'ajouter à cela que, parfois, les objectifs langagiers assignés à la formation ne collent pas de près aux objectifs de l'institution traduits par des évaluations *traditionnelles* (traduction ou évaluation de connaissances métalinguistiques).

En France, l'existence du français instrumental n'a pas été longue. Holtzer voit que cette courte longévité est due aux « connotations utilitaristes dont elle est porteuse » (2004 : 13). Selon elle toujours, l'adjectif *instrumental* accolé au français donne l'image « d'une langue objet, d'une langue outil ». Elle y discerne également une sorte de « fonctionnalisation » de l'enseignement du français langue étrangère dans des contextes de formations spécialisées. Ces connotations, assez négatives au demeurant, ont été à l'origine de diverses critiques qui ont précipité la chute de l'étiquette français instrumental, désignant précisément l'enseignement d'une langue étrangère, dans le contexte français.

Holtzer résume ainsi la saga du français instrumental : un type d'enseignement fonctionnel du français qui concerne un public défini, circonscrit à des activités et compétences précises et limité à des objectifs déterminés, « dans le cadre de filières d'études universitaires où une large partie de la documentation académique n'est disponible qu'en français » (2004 : 14). Elle en arrive au constat que la distance entre français instrumental et français fonctionnel n'est pas grande, expliquant la facilité avec laquelle l'un a remplacé l'autre dans l'histoire notionnelle de l'enseignement du français à des publics spécifiques.

1.1.5. Le français fonctionnel

L'expression français fonctionnel, créée vers les années 1974-1975 avec l'appui des « décideurs politiques » de l'Hexagone, là encore, vient en réponse à une volonté de relancer le français sur la scène internationale dans un contexte marqué par des évolutions en matière de relations internationales, liées notamment au premier choc pétrolier de 1973. Cette nouvelle approche de l'enseignement du français permet aux instances politiques françaises de « reconnaître officiellement un secteur du FLE jusqu'alors en retrait, l'enseignement à des non-spécialistes du français » (Holtzer, 2004 : 11). Ces mesures, entreprises au milieu des années 1970, consistent à chercher de nouveaux publics (scientifiques, techniques et professionnels) pour le français, ne se contentant pas des publics traditionnels aux

départements d'études linguistiques et littéraires françaises (Qotb, 2009 : 35). Ces objectifs répondent au postulat que la culture n'est pas seulement littéraire mais scientifique également. Les choix institutionnels peuvent être résumés dans ce qu'écrivent O. Challe et D. Lehmann :

> « Cette priorité représente probablement une double alternative : d'un côté le français fonctionnel plutôt qu'un enseignement de masse (nécessairement dans le secondaire, par exemple dans les pays d'Afrique dite francophone) ; d'un autre côté, des publics diversifiés plutôt qu'un enseignement réservé aux seuls futurs professeurs de français, dans le cadre universitaire lui-même » (1990 : 76).

Le lancement du terme français fonctionnel s'est fait pour la première fois dans les textes officiels, ou du moins administratifs ; le séminaire de 1975 confié au CREDIF s'intitule : *Session de formation su r le français fonctionnel* . L'expression apparaît également dans les textes didactiques, par exemple dans l'emblématique numéro 23 des *Études de linguistique appliquée* datant de 1976 et nommé « Approches d'un français fonctionnel » (Qotb, 2009 : 35).

Le français fonctionnel se caractérise par « le fait qu'il se soit construit CONTRE ce qui précédait en matière d'enseignement aux publics spécifiques »[1], notamment les langues de spécialité (Lehmann, 1993 : 96). Cette construction en creux constitue, selon Lehmann toujours, une marque d'adhésion aux transformations connues par la didactique des langues dès le début des années 1970. Se dessinent alors dans le cadre du français fonctionnel « les contours d'un corps de doctrines méthodologiques » partagé par un certain nombre de didacticiens (*Ibid*.). Lehmann se base sur l'approche, d'après lui représentative, de L. Porcher dans son incontournable article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » du numéro 23 de la revue *Études de linguistique appliquée* évoqué plus haut. Lehmann résume ce corps méthodologique en trois caractéristiques essentielles (1993 : 99). D'abord les buts, dans le sens où « le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but » c'est-à-dire « un français qui sert à quelque chose par rapport à la vie […] même de ses destinataires » (Porcher, 1976 : 16). Ensuite, le champ d'application qui dépasse largement ceux du français scientifique et technique et des langues de spécialité, tout en y étant intégrés. Dans ce cadre, la délimitation du champ du français fonctionnel, établie par Porcher, permet à Lehmann de faire le point sur une distinction importante : « par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec

[1] C'est l'auteur qui souligne.

les objectifs assignés […] Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation » (1980 : 121).

Porcher insiste enfin sur l'inscription de la problématique du français fonctionnel dans le processus de rénovation méthodologique et didactique de l'époque, évoqué plus haut. Ainsi, l'approche fonctionnelle constitue « une refonte complète de l'enseignement du français langue étrangère, où l'on se décide enfin à partir des objectifs […] pour mettre en place, *de façon seconde* , les outils pédagogiques adéquats à l'atteinte de ces objectifs »[2] (Porcher, 1976 : 16).

En définitive, Holtzer voit qu'on passe avec le français fonctionnel à une acception assez large, celle d'une approche méthodologique, pouvant être désignée de générale, applicable de façon adaptée à un public donné dans l'utilisation qu'il fera de la langue apprise, qu'elle soit spécialisée ou non (2004 : 12). Une telle conception de renouveau méthodologique recherché par le français fonctionnel va précipiter sa chute, car cet enseignement fonctionnel du français va être absorbé et refaçonné dans les années 1980 par ce qui va être nommé plus tard « approche communicative ». Toutefois, la notion de français fonctionnel s'est perpétuée, dans une certaine mesure, sur le plan méthodologique, malgré sa disparition de la terminologie didactique. Ainsi, pour Holtzer, « le FF a contribué à diffuser une méthodologie articulée sur la notion de besoins, dont le principe central est l'adaptation au public et à la situation d'enseignement-apprentissage » (*Ibid.*). Nous reviendrons certainement plus longuement à cet apport particulier, mais assez problématique, de la notion de besoins quand nous évoquerons la dimension didactique de notre approche.

1.1.6. Le Français sur Objectifs Spécifiques

L'appellation Français sur Objectifs Spécifiques, abrégée en FOS, représente l'usage actuel des didacticiens et praticiens pour désigner le domaine de l'enseignement du français à des publics spécifiques. L'acronyme FOS, considéré comme signe de réussite par certains, correspond à la double utilisation au singulier et au pluriel des deux derniers mots de l'expression. Français sur Objectifs Spécifiques est entré dans la terminologie didactique vers la fin des années 1980, elle est calquée sur l'expression anglo-saxonne *English for specific*

[2] C'est l'auteur qui souligne.

purposes (ESP) lancée par T. Hutchinson et A. Waters, à laquelle ils ont consacré un ouvrage, en 1987, portant le même nom.

L'appellation FOS est considérée comme la dénomination générique du domaine, dans la mesure où il hérite d'un long passé remontant aux années 1950, voire plus loin, comme nous avons pu le voir plus haut dans cette section. Ce domaine tire certainement profit, méthodologiquement parlant, des différentes étapes de son histoire notionnelle s'inscrivant dans un continuum par lequel l'enseignement du français à des publics spécifiques se trouve enrichi. De plus, les évolutions de ce domaine ne se sont pas toujours faites par rupture, permettant ainsi la coexistence de certaines appellations dans une même époque. En est la preuve l'utilisation encore importante à notre époque d'expressions comme langues de spécialité.

La revue historique des variations terminologiques et notionnelles que nous avons tenté de faire est un signe de foisonnement des réflexions sur la didactique de cette forme particulière d'enseignement du français. Et il n'est pas étonnant de voir apparaître aujourd'hui d'autres expressions comme « français des professions », « français de la communication spécialisée », mais également plus récemment celle de « français sur objectifs académiques » (FOA), de « français sur objectifs universitaires » (FOU) ou de « français langue professionnelle » (FLP). Ces récentes appellations et les champs spécifiques qu'elles couvrent, se trouvant en dehors de la sphère de notre intérêt pour la présente recherche, ne manquent pas de confirmer cette très significative remarque que nous devons à Holtzer :

> « La notion [désignée par les différents termes] reste en effet inscrite dans le même modèle global correspondant au grand changement de paradigme méthodologique des années 1970. L'ensemble notionnel dont elle fait partie est composé des mêmes objets centraux depuis trente ans : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée. Les variations constatées sont des déplacements d'attention sur tel ou tel objet revisité, rediscuté (les notions de besoins, de langue de spécialité...) plutôt que des ruptures fondamentales. » (2004 : 22).

En définitive, l'histoire notionnelle du FOS est riche, tout en étant contrastée. Cette section nous l'a parfaitement démontré. Mais, dans le choix qui a été fait par les tenants du secteur de l'enseignement du français à des adultes, quelle pertinence pouvons-nous trouver à cette appellation choisie et préférée ?

1.2. La pertinence de l'appellation FOS

L'intitulé du champ qui nous intéresse dans notre recherche s'est constitué, nous l'avons bien vu, après une longue histoire marquée par des étapes de dénominations et maintes méthodologies mises en œuvre pour l'enseignement du français à des publics spécifiques. Ce qui est important pour nous maintenant c'est d'étudier le degré de pertinence, d'un double point de vue contextuel et interne, de l'appellation actuelle que prend notre domaine de recherche.

1.2.1. La pertinence par rapport aux autres appellations

Français sur Objectifs Spécifiques est l'appellation qui se trouve la plus utilisée, par la communauté des didacticiens, pour désigner de façon globale la discipline prenant en charge ce type d'enseignement du français. Mais, il est important de ne pas occulter l'existence de diverses appellations dans les différents contextes éducatifs où l'on rencontre ce genre de formations. Nous en avons évoqué certains dans les différentes étapes qui ont jalonné l'histoire conceptuelle de notre domaine, mais beaucoup d'autres existent de façon plus ou moins importante. Il nous semble à ce propos opportun de nous poser la question de la signification de cette grande diversité, il faut l'avouer.

D'aucuns y voient un indice d'éclatement d'un domaine qui n'a pu rassembler au fil du temps ses adeptes autour d'une identité commune, du fait que le nom constitue le premier composant de cette identité. D'autres la donnent comme une preuve de la richesse des approches et des réflexions sur le domaine, où chacun tente d'apporter une pièce à son édifice, si ce n'est son édification. Le domaine du FOS, considéré comme relativement jeune, se construit encore et cherche toujours, à notre époque, à se tailler un statut et une place importants dans la sphère de la didactique des langues, étrangères et secondes notamment. Nous pensons, de notre côté, que les diverses appellations utilisées, autres que FOS, désignent des composants parcellaires de notre domaine. Quand on parle de français de spécialité, de français de la communication professionnelle ou encore de français sur objectifs académiques -pour ne citer que ces exemples-, cela désigne un aspect partiel de ce que l'on peut transmettre et faire acquérir par l'apprenant. La situation en devient plus problématique si l'on confronte l'appellation aux contenus d'enseignement envisagés qu'elle recouvre. Le concept FOS

permet d'éviter ce risque d'incohérence réellement dangereux pour la crédibilité et la pérennité du domaine, car l'histoire nous a montré (*cf.* 1.1.) que ce genre de situation peut causer la perte d'une approche didactique de l'enseignement du français à des publics spécifiques mal nommée. On pourrait reprocher à la dénomination FOS d'être générale, mais c'est justement ce qui fait son intérêt à partir du moment où son rôle est de circonscrire toute approche se revendiquant de ce champ didactique.

1.2.2. La pertinence méthodologique

L'intitulé FOS annonce de prime abord le type de méthodologie qui sera adopté dans la discipline, à savoir une approche prenant en compte des objectifs. Cette précision permet d'éviter toute ambiguïté qui risque d'apparaître, comme cela était le cas avec l'appellation français instrumental ou encore français fonctionnel. Rappelons au passage la définition du concept objectif que donne le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « On appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés », avec la précision que, « en didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage » (Cuq et *al*., 2003 : 180). Dans la même entrée, le développement s'étend au domaine du FOS où « on met l'accent sur le fait que les objectifs d'apprentissage sont différents de ceux du français général, le but final étant la maîtrise de la langue française dans un contexte professionnel » (*Ibid*.). L'approche préconisée ici se base donc sur la volonté d'atteindre un ou un certain nombre d'objectifs relatifs à un domaine professionnel donné, selon que l'appellation FOS est utilisée au singulier ou au pluriel. Les types d'objectifs pouvant être envisagés dans un cursus d'enseignement du français à des publics spécifiques sont variés et peuvent concerner les différents niveaux du savoir (au sens large) regroupés en trois catégories. Elles tournent globalement autour du savoir (contenu lexical ou autre), du savoir-faire (ou procédural) et du savoir-être (aspect relationnel). Nous reviendrons avec plus de détails à ces catégories de savoir plus loin dans notre travail où nous traiterons de l'objet de la didactique du FOS.

Il est opportun de rappeler ici que la notion d'objectif est indissociable de tout un système notionnel de la didactique du FOS, notamment, dont les autres composants sont les notions de public, de besoin, de demande, etc. Comme dans tout système notionnel, celles-là entretiennent entre elles des relations étroites de façon qu'il soit difficile d'en évoquer une sans parler des autres. Mais dans cet alinéa, nous n'avons détaillé que celle d'objectif pour ne

pas empiéter sur la présentation plus détaillée de la didactique du FOS et de ses concepts clé, à retrouver vers la fin du présent chapitre.

Une autre vision des composants de l'appellation FOS, spécifiquement le concept d'objectif, dit qu'il ne recouvre pas « une acception pédagogique », mais qu'il est utilisé dans son sens général plutôt que technique. Ainsi, pour M. Miled ce concept d'objectif peut être assimilé à celui de compétence, dans le FOS précisément. Il affirme à ce propos que c'est « un domaine qui peut être cerné selon une approche par compétences » où « les contenus d'enseignement sont […] définis en termes de compétences » (2004). Il définit la notion de compétence comme étant « la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, en l'occurrence, aussi bien en langue que dans la discipline de référence) dans des situations de communication ou d'action précises et significatives pour l'apprenant ou l'institution » (*Ibid*.). La visée professionnelle d'un domaine de formation comme le FOS exige donc l'introduction d'un souci de faire acquérir aux apprenants des compétences dépassant la simple maîtrise d'outils linguistiques aussi complexes soient-ils. Les contenus d'enseignement de ce type d'approche méthodologique se doivent d'être « explicitement et directement mis au service de compétences discursives ciblées, à orientation professionnelle » (Miled, 2004). Les différents types de compétences préconisés dans l'approche de Miled vont, dans la phase d'élaboration didactique, tout naturellement, être traduits en objectifs d'apprentissage opérationnels en gardant toujours leur caractère ciblé et leur visée professionnelle.

C'est dans l'esprit de cette démarche-là que s'inscrit le dernier chapitre de notre travail consacré au volet didactique de la recherche. Aussi, tenterons-nous l'élaboration d'un référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle. Ce à quoi succèdera l'élaboration de dispositifs didactiques permettant l'acquisition de certaines de ces compétences dans le cadre d'une formation de FOS.

La distinction faite plus haut par Cuq et *al*. entre les objectifs d'apprentissage du français général et ceux du FOS d'une part et la précision apportée sur le caractère nécessairement ciblé des compétences dans l'approche du FOS d'autre part, nous permettent d'aborder l'analyse de l'adjectif *spécifique(s)* accolé au nom *objectif(s)*. Dans le domaine qui accapare notre attention pour le présent travail, Lehmann insiste sur cette spécificité en affirmant que « les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte […] sa principale raison d'être » (1993 : 116). Il n'est donc pas besoin de développements supplémentaires pour se convaincre de la

pertinence de l'emploi de l'adjectif spécifique dans l'appellation FOS. Interrogeons-nous maintenant au moyen de ces trois questions qui nous guideront dans l'analyse de cet aspect méthodologique : les objectifs en FOS, sont spécifiques à qui ? A quoi ? De quelle manière ?

La première interrogation nous renvoie directement au public ciblé par l'acte d'enseignement-apprentissage dans le cadre du FOS. Ce qui veut dire que les objectifs devront être spécifiques au public qu'ils ciblent. Par conséquent, la variation du public cible entraîne, selon toute logique, un changement au niveau des objectifs d'apprentissage assignés à la formation. Notons que nous ferons un développement de ce paramètre important du FOS dans une section qui lui sera consacrée plus loin dans ce chapitre (*cf.* 1.6.).

Il est aussi important de comprendre à quoi doivent aussi être spécifiques ces objectifs. En premier lieu, il s'agit de concevoir un enseignement qui soit en adéquation avec la situation du public concerné. Est-ce des étudiants ? Dans quel type de formation sont-ils intégrés ? Ou bien est-ce que ce sont des salariés ? En deuxième lieu, les objectifs devront être cohérents par rapport au type d'institution universitaire en particulier et à ses besoins. En dernier lieu, ils devront respecter la spécificité du domaine et de la spécialité auxquels appartient le public cible.

Pour compléter notre réflexion, interrogeons-nous sur la manière avec laquelle les objectifs pourront respecter la spécificité de la formation en FOS de façon à en assurer la cohérence interne. Ils seront en effet des objectifs propres -voire exclusifs- à un public, à sa situation, au type de formation et d'institution auxquelles il appartient, à son domaine (ingéniorat, médecine, gestion…), etc. En d'autres termes, les objectifs d'apprentissage permettront de répondre le plus possible aux caractéristiques de la situation des apprenants, à des besoins et à des attentes spécifiques. Le traitement didactique des contenus en amont, mais parfois également en cours de la formation respectera un fort degré d'adaptation et des efforts d'ajustement dans une optique de différenciation des formations de FOS. Nous avons effleuré avec ce dernier point quelques composants constitutifs de la démarche didactique habituellement adoptée pour mettre sur pied ce type de formation. Nous reviendrons à ce modèle au moment de réfléchir sur la didactique spécifique du FOS.

La spécification des objectifs d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement du FOS ne devrait pas occulter la possibilité de recourir par moments, pour un impératif didactique, à certains objectifs locaux ayant un caractère transversal, surtout relatifs à des compétences communicatives communes à un certain nombre de publics, de formations,

d'institutions ou encore de domaines connexes. Cette précision est capitale pour nous, dans la mesure où ce que nous nous proposons de mettre au point comme contenus d'enseignement se présente sous forme de référentiel de compétences accompagné de séquences didactiques permettant d'en acquérir quelques-unes. Il est important pour nous que certaines des compétences du référentiel et les contenus didactiques y afférant puissent être exploités dans des contextes différents, que ce référentiel soit utile dans un maximum de situations didactiques de formation de FOS. Toutefois, penser une certaine transversalité des compétences à développer et par suite des objectifs qui les traduisent ne devra pas entraîner ce que ce domaine est censé éviter. Nous pensons notamment aux méthodes à caractère universalisant que la production éditoriale met à la disposition des participants à l'action didactique, les enseignants-formateurs et les apprenants en premier lieu.

Les diversifications et variétés dans les objectifs pouvant être assignés à ces formations, qui sont les conséquences légitimes de la spécification évoquée plus haut, induisent nécessairement des approches elles aussi différenciées pour répondre à ces objectifs, surtout quand la différence concerne des aspects importants de la formation comme le domaine professionnel de référence ou la situation de l'apprenant. De cette adaptation découle toute la qualité et le degré de réussite de l'enseignement et par suite l'atteinte des objectifs établis. Ce qui veut dire qu'à publics différents objectifs différents, auxquels correspondent des enseignements et des approches différents aussi bien en matière de contenu que d'activités d'enseignement-apprentissage.

1.3. Le Français sur Objectifs Spécifiques dans le contexte tunisien

1.3.1. Les paramètres contextuels d'acquisition et de pratique pour le FOS

L'enseignement du FOS relève d'une démarche didactique qui peut se retrouver dans divers contextes socio-éducatifs, nous l'avons bien vu à travers l'histoire notionnelle de ce domaine. Ainsi, avons-nous évoqué plus haut des publics d'apprenants se trouvant dans des régions du globe aussi variées et différentes que l'Asie, l'Amérique, l'Afrique, mais également l'Europe et la France sans doute. Toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue le fait

que le FOS a été initialement prévu pour des publics de français langue étrangère. Le FOS ne se limite pas par des frontières géopolitiques, mais son enseignement se fait là où il peut servir à quelque chose pour l'apprenant et sa société de façon générale, autant les personnes que les institutions. Il ne faut sans doute pas ignorer que, dans certains cas, le contexte d'apprentissage est différent du contexte de pratique de ce type spécifique de français. En d'autres termes, les apprenants acquièrent cette compétence spécifique dans un contexte éducatif donné, à l'étranger par exemple, et en font usage au retour à leur pays d'origine. Nous en avons eu quelques exemples à travers l'histoire notionnelle du FOS, tels que les *Cours Spéciaux pour Etudiants Etrangers* organisés à Saint-Cloud en France.

Cette distinction s'impose dans le domaine du FOS, plus que tout autre domaine probablement, car la contextualisation de l'usage qui sera fait du français est capitale pour l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés et qui sont une pierre angulaire du domaine. C'est dans cette perspective que notre intérêt sera porté au contexte tunisien qui présente certaines spécificités contextuelles par rapport à d'autres contextes sociolinguistiques. L'originalité de notre recherche sera justement dans le traitement de l'enseignement du FOS dans un contexte statutaire différent de celui où ce type d'enseignement spécifique du français a vu le jour, le français langue étrangère, comme nous l'avons évoqué plus haut. En ayant conscience de cette nécessaire contextualisation, il sera facile de faire la distinction entre les objectifs d'apprentissage élémentaires pour un apprenant en contexte de français langue étrangère et ceux plus élaborés pour le français langue seconde, où le degré d'exigence de compétence linguistique et communicative en français sera nettement plus élevé. Distinguer le contexte d'acquisition du contexte de pratique permet d'éviter un amalgame qui risque d'être fait dans la pratique didactique du FOS. Cela concerne les objectifs d'apprentissage, les contenus, les pratiques, les activités, etc. Dans le cas d'une coïncidence, il sera plus facile pour le formateur-didacticien de concevoir un cursus de formation qui respecte le contexte de pratique, à travers la prise en compte de ses paramètres qu'il peut identifier au moyen d'une analyse objective des pratiques qui l'entourent.

Toutefois, les choses sont plus ardues dans le cas d'une non-coïncidence. Le responsable de la formation se trouve coupé du contexte cible, du moins il aura de sérieuses difficultés à en cerner les caractéristiques. Le formateur pourra toujours interroger les apprenants, recueillir des données du contexte de pratique de façon distante, ce qui ne permettra pas toujours une vision complète et claire des paramètres contextuels en question. Il risque ainsi de tomber dans le tort que le FOS est censé éviter, celui de concevoir des cursus à

caractère « universalisant », comparables à celles que nous retrouvons dans certaines méthodes spécialisées. Pour aller plus loin dans la réflexion, on pourrait même envisager un scénario plus complexe où le groupe classe réunit des apprenants issus de sociétés différentes, voire de cultures linguistiques différentes. Cela nous ramène à ce que nous évoquerons sur l'hétérogénéité/homogénéité du groupe classe en formation de FOS. Dans ce cas, concevoir un enseignement « différencié » devient quasiment impossible, et le résultat serait de mettre au point des contenus transversaux, génériques.

L'opposition, qui nous semble très pertinente et sur laquelle nous avons fondé notre analyse dans cet alinéa, nous a donc permis de montrer, s'il en est besoin, à la fois l'importance et la difficulté de la prise en considération du contexte de pratique cible du français par rapport au contexte d'acquisition, car les données contextuelles de statut et de pratique varient de façon importante d'un pays à un autre.

1.3.2. Le FOS et le statut de la langue

La question qui se pose à ce propos est de savoir dans quels types de contextes statutaires du français nous retrouvons l'enseignement et la pratique du FOS. La réponse est, sans doute, dans les différents contextes envisageables : français langue maternelle, français langue étrangère et français langue seconde. Ce qui veut dire que, quel que soit le statut de la langue française dans le pays, il serait possible de concevoir et de mettre en œuvre un enseignement du FOS. L'aspect particulier et spécifique de cette variété du français fait que son enseignement-apprentissage et son usage peuvent se faire dans tout pays. Ainsi pouvons-nous citer à titre d'exemple le contexte français pour le français langue maternelle, le contexte sud américain pour le français langue étrangère et le contexte tunisien pour le français langue seconde. Mais, il est important de noter que les frontières entre les contextes d'enseignement-apprentissage d'une part et d'usage d'autre part ne sont pas rigides et hermétiques, dans le sens où l'on retrouve en France, par exemple, un enseignement de FOS pour un apprenant ayant le français comme langue seconde ou encore un usage spécifique du français pour un francophone natif en contexte de français langue seconde. Les flux migratoires peuvent être à l'origine du premier cas de figure et la délocalisation d'activités économiques pour le deuxième cas. Différents types de configurations peuvent, de ce fait, être envisagés, où le statut de la langue pour l'utilisateur-locuteur ne coïncide pas avec son statut dans le contexte d'utilisation. Ce qui nous amène dans l'immédiat à nous pencher sur le contexte tunisien, pris comme cas d'illustration pour notre travail de recherche.

1.3.3. Le système dénominatif du champ disciplinaire du FOS en Tunisie

Cette variation des dénominations, que nous avons évoquée plus haut, peut se retrouver parfois même dans un seul contexte socio-éducatif donné, le contexte tunisien par exemple. Nous illustrerons notre propos par l'exploitation d'une partie d'un questionnaire de recherche que nous avons mis au point et exploité. Mais avant cela, nous consacrons le paragraphe suivant à une présentation succincte du questionnaire [3] et de son mode d'administration.

- **Présentation du questionnaire**

Pour les besoins de notre recherche, nous avons en effet procédé à la confection et à la passation d'un questionnaire de recherche à fin exploratoire auprès d'enseignants d'institutions de l'enseignement supérieur en Tunisie. Il vise à établir un état des lieux, autant que faire se peut, sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans le domaine du FOS à l'université, précisément les publics n'appartenant pas à des formations spécialisées de langue et lettres françaises. Ce questionnaire n'a aucune prétention d'aboutir à des résultats statistiques représentatifs de la population parente, autant les enseignants que les formations, du domaine du FOS en Tunisie. Ainsi, il cherche le recueil de données qualitatives auprès de certains enseignants avec qui nous avons pu avoir contact. Il est à noter, au passage, que nous avons rencontré des difficultés dans l'administration de ce questionnaire, du fait que certains enseignants n'ont pas été coopératifs en montrant une certaine réticence, voire un refus à remplir le questionnaire ou bien ils l'ont fait de façon précipitée, ne nous permettant pas d'obtenir des données fiables pour quelques exemplaires.

Notre questionnaire comporte un en-tête et un corps de questionnement. Les informations demandées au niveau de l'en-tête concernent d'une part l'identité de l'enseignant, d'autre part sa spécialité de formation et enfin son institution universitaire de rattachement. Le deuxième volet de l'en-tête concerne des informations générales sur les apprenants à savoir, la nature du diplôme préparé, l'année d'étude et la spécialité. Deux parcours différents sont possibles dans le corps du questionnaire avec 19 questions pour le premier et 10 questions pour le second. La question n° 6 constitue le point de bifurcation des deux parcours possibles dans le questionnaire, selon la présence ou l'absence d'un contenu argumentatif dans la formation proposée aux étudiants dont l'enseignant a la charge. Le

[3] Voir Annexe 1 pour un exemplaire de ce questionnaire.

questionnaire comporte plusieurs parties centrées chacune sur un aspect bien déterminé, que nous essaierons de présenter de façon succincte, laissant une analyse plus large au moment de l'exploitation du contenu des réponses au questionnaire.

Les quatre premières questions permettent de recueillir des données sur la matière, relevant du domaine du FOS, dans l'institution de rattachement. La cinquième question interroge les enseignants sur leur connaissance du contexte de communication professionnelle en Tunisie à travers les types de discours qui se font en français. A partir de la sixième question se présente à l'enseignant deux parcours selon que sa réponse est positive ou négative. Dans le cas où elle est positive, les questions de 6 à 11 tentent d'identifier l'existant en matière d'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans les institutions respectives des enseignants, en termes de volume horaire, d'objectifs pédagogiques et de pratiques de classe. Il importe de signaler ici que la question n°10 est centrée sur les représentations enseignantes sur les possibilités d'exploitation des savoirs sur l'argumentation en communication. Les questions 12 et 13 traitent aussi des représentations, mais cette fois au sujet de l'intérêt de l'apprentissage de l'argumentation pour les étudiants. Le volet suivant, s'étendant de la question 14 à la question 16, tourne autour de la relation entre argumentation et communication, d'abord dans la réalité des contenus didactiques des enseignants, ensuite dans les représentations des enseignants interrogés. Les deux questions suivantes sont d'ordre prospectif, dans la mesure où la première concerne des propositions de pratiques de classe et la deuxième les besoins pour assurer aux apprenants une meilleure compétence argumentative en communication professionnelle. La dernière question du premier parcours enfin, correspondant au n°19, porte sur l'existence ou non de motivation, chez les étudiants, pour cet apprentissage. Le deuxième parcours du questionnaire correspondant à une réponse négative à l'existence de contenu argumentatif dans la matière qu'ils assurent au niveau de la sixième question, va porter tout naturellement sur les représentations des enseignants sur l'utilité et l'intérêt de l'enseignement de l'argumentation pour les étudiants, dans l'immédiat, dans le futur mais également pour le développement de la compétence argumentative en communication.

Nous procèderons, dans le dépouillement des questionnaires remplis recueillis, à une analyse de contenu des réponses, adoptant de cette façon une approche qualitative ne prétendant aucune visée de généralisation ou de représentativité, en plus du fait que le nombre réduit de ces questionnaires, dont nous avons expliqué les raisons ci-dessus, ne se prête pas à un traitement statistique fiable.

- **Analyse du système dénominatif**

Il est à constater d'emblée que le domaine de l'enseignement du français à des publics spécifiques en Tunisie actuellement prend différentes appellations selon l'institution, voire selon la formation concernée au sein d'une même institution. Il s'agit aussi de ne pas omettre d'opérer une distinction capitale entre FOS d'une part, qui est la dénomination du domaine de façon globale, et les intitulés des matières enseignées dans les institutions universitaires d'autre part.

Ce que nous remarquons de prime abord c'est que, dans les intitulés rencontrés dans les questionnaires, ce sont les deux termes ***expression*** et ***communication*** qui dominent avec une présence moindre du terme ***français*** auquel se trouve accolé une fois celui de ***bureautique***. Dans une des institutions se retrouve l'appellation ***correspondance commerciale***, permettant d'afficher clairement la centration sur une des activités de la communication professionnelle. Ce qui est donc à noter dans les questionnaires, c'est la diversité des dénominations des matières prenant en charge l'enseignement du français à des publics étudiants spécialisés. Mais derrière cette diversité se retrouve paradoxalement une certaine cohérence. Ainsi, entre expression et communication le lien est celui d'une action qui permet de rendre sensible quelque chose à d'autres avec la relation qui en résulte, voire l'objectif même de l'action de s'exprimer. La corrélation est donc très marquée entre l'action, l'expression, et son résultat et/ou son objectif, la communication.

Attirons l'attention, toutefois, sur le fait que cette diversité a tendance à s'estomper avec l'introduction du système LMD (Licence, Mastère, Doctorat) à partir de la rentrée universitaire 2007-2008. Nous évoquerons plus loin cette restructuration de l'enseignement supérieur en Tunisie (*cf.* 1.6.2.), mais ce que nous voulions évoquer ici c'est la recherche d'une certaine comparabilité des diplômes universitaires avec l'imposition d'un volume assez important (75%) de modules communs entre les formations du même domaine. Dans les institutions se retrouve donc désormais une certaine uniformisation des appellations, sans être totale dans des domaines de formation différents étant donné que les programmes sont établis par des commissions sectorielles différentes selon le domaine scientifique. Cette uniformisation n'a pas du tout touché les contenus pour les matières prenant en charge l'enseignement du français à ces publics spécifiques, en raison du fait que la mise au point de ces contenus est laissée à l'initiative des enseignants.

Après avoir évoqué les paramètres spécifiques au FOS, spécifiquement dans le système universitaire tunisien, nous tenterons de cerner de façon plus globale, cette fois, le statut de la langue française en Tunisie. Cela nous permettra de contextualiser cet enseignement spécifique de la langue par une approche sociolinguistique, incontournable à qui veut cerner de façon précise la situation d'une langue dans un pays.

1.4. Le statut du français en Tunisie, approche sociolinguistique

La notion de statut a été souvent abordée et exploitée dans les travaux de didactique des langues, mais à notre connaissance rarement définie de façon nette et précise. Nous en proposons cette définition recherchant délibérément à être simple : le statut d'une langue c'est la situation et la place occupées par une langue donnée dans un pays ou au sein d'une communauté linguistique. La question du statut de la langue française s'impose naturellement à nous, mais y trouver une réponse rapide et indiscutable est une tâche ardue compte tenu du caractère assez problématique de la situation de cette langue en Tunisie. Nous tenterons d'y répondre, à travers un panorama des débats qui entourent cette question du statut. Nous envisageons de cerner cette notion d'une part par un aperçu de l'ensemble des étapes historiques ayant donné lieu à la situation actuelle de la langue française en Tunisie, d'autre part par une description des statuts formel et informel occupés dans le pays, et à travers une approche fonctionnelle que nous proposons de cette notion d'autre part encore.

1.4.1. L'histoire de l'enseignement du français en Tunisie, ou le bilinguisme séculaire du Tunisien

Le français en Tunisie est marqué par une situation assez particulière, qui est le fruit de l'histoire et des évolutions, sur plusieurs niveaux, qu'a connues notre pays. Les différentes réformes du système éducatif et la politique linguistique de l'État font que, actuellement, c'est la deuxième langue qu'apprend l'enfant tunisien à l'école après l'arabe, sa langue maternelle. Cet apprentissage commence à la troisième année de l'enseignement de base, équivalent à l'âge de 8 ans, et se poursuit obligatoirement au moins à l'âge de 19 ans, correspondant à

l'année terminale de l'enseignement secondaire. Il sera poursuivi pour les bacheliers ayant choisi de faire des études de langue française et se poursuit pour de nombreuses filières du supérieur sous différentes formes, dont le FOS. La configuration de l'exposition aux langues, évoquée ici, correspond à la majorité de la population tunisienne, mais des variantes démo-linguistiques, certes minoritaires, existent où l'élève est exposé à une deuxième langue avant d'entamer l'apprentissage du français. Ainsi, les élèves de certaines régions du sud, du centre et de l'ouest du pays parlent déjà arabe et amazigh (appelé également berbère) à leur entrée à l'école.

Cette configuration linguistique actuelle n'a pas toujours été de la sorte. Pour nous en rendre compte, nous procèderons selon une approche diachronique pour cerner les mutations et variations qui ont affecté l'enseignement du français en Tunisie. En effet, S. Marzouki fait un panorama des différentes étapes clé et date la présence de cette langue de bien plus loin que l'établissement du Protectorat français en 1881. Il précise à ce propos que « c'est […] une quarantaine d'années plus tôt, avec la fondation de l'Ecole militaire du Bardo, que le français fut enseigné comme une langue destinée à véhiculer les connaissances scientifiques et techniques de l'Europe » (Marzouki, 1994 : 379). Ce qui signifie que, dans le cas de notre pays, l'introduction du français relevait d'un choix délibéré d'ouverture vers l'autre, du moins dans les domaines scientifique et technique dans un premier moment.

Ce rôle du français institué depuis le milieu du 19ème siècle ne cessera d'exister. Il a été même amené à se renforcer et se transformer par moments. Ainsi, comme l'explique Marzouki, quelques années avant le Protectorat français, le grand réformateur Khaireddine a consacré au français « une part non négligeable des programmes du Collège Sadiki » (*Ibid.*), qu'il a fondé à Tunis par un décret en date du 13 janvier 1875. Le protectorat a gardé cette structure ouverte et y a formé « l'élite bilingue dont la France avait besoin » en Tunisie (*Ibid.*). Le type de formation et le succès obtenu par ce collège et les autres crées à son image ont influencé les choix de la Tunisie d'après l'indépendance, notamment en matière de politique éducative. Ce succès se manifeste par le rôle prépondérant joué dans le processus de libération nationale par l'élite formée au sein de ces collèges. L'une des manifestations de cette influence réside dans le maintien de l'orientation bilingue dans la réforme du système éducatif engagée à partir de 1958 par Mahmoud Messadi, malgré l'institution de la langue arabe comme langue officielle de l'État selon l'article premier de la constitution (*Ibid.*).

Les différentes réformes du système éducatif tunisien permettent de comprendre les « fluctuations » de la politique éducative du pays, notamment par rapport au français. Les

années 1970 ont connu un rétablissement de l'enseignement du français dans tout le primaire, ensuite arabisation de la première année primaire, après arabisation de la deuxième année primaire, puis arabisation de la troisième année primaire, enfin rétablissement du français en troisième année primaire au début des années 1980. C'est cette dernière configuration qui prévaut jusqu'à nos jours. Notons simplement que les trois dernières années du cycle primaire ont toujours comporté un enseignement de français.

Les rôles attribués à l'enseignement du français eux aussi ont connu de nombreux changements. En 1975, s'affirme le choix du rôle véhiculaire du français dans l'enseignement des sciences et des techniques, sous l'impulsion de l'approche fonctionnelle qui s'imposait à l'époque. La loi de 1991 marque la prise en considération, entre autres, de l'enjeu civilisationnel de l'enseignement du français.

Le texte de la réforme de 1998, la dernière en date, marque un tournant assez clair dans les finalités assignées à l'enseignement du français et une option importante pour notre recherche. Ainsi pouvons-nous y lire que « la langue française est un moyen complémentaire pour communiquer avec autrui ; pour découvrir d'autres cultures, et en particulier la culture française ; pour accéder à l'information scientifique et technique » (Décret n°98-1280 du 15 juin 1998). En effet, attire l'attention la notion de complémentarité de la langue française, avec la langue maternelle cela va sans dire, mais également avec les autres langues en présence dans le système éducatif, notamment l'anglais considéré comme deuxième langue étrangère, par rapport à la première qui est le français. Il est important de noter que les élèves peuvent, en troisième année secondaire (18 ans), choisir en option une troisième langue étrangère telle que l'italien, l'allemand ou encore l'espagnol, pour un cursus de deux ans. La finalité mise au premier plan dans la réforme de 1998 est celle de la langue comme moyen de communication, non présente -à notre connaissance- dans les réformes antérieures. Ne s'agit-il pas là d'une volonté de susciter chez les apprenants une compétence communicative interpersonnelle, à côté de la compétence purement linguistique traditionnellement visée dans les cursus scolaires ? Il va de soi que la dimension communicative de la langue nous intéresse dans la perspective de recherche qui est la nôtre, dans le sens que l'apprentissage du français des futurs apprenants du supérieur commence déjà à leur inculquer cette compétence primordiale pour un *curriculum* de FOS. La composante culturelle est également présente, mais ce qui est « inédit » c'est l'objectif affiché de découverte de la culture spécifiquement française véhiculée par sa langue, car on était habitué à ce que le français soit considéré comme outil d'accès à la culture universelle de façon générale. La troisième finalité fait du

français un moyen d'information scientifique et technique, objectif présent comme nous l'avons vu plus haut depuis les premières réformes, voire depuis les premières finalités de l'introduction du français dans les structures éducatives tunisiennes, depuis le 19ème siècle déjà.

Evoquer l'historique de l'enseignement du français en Tunisie n'est pas en lui-même une finalité, mais il était important pour nous de le faire dans le but de cerner une certaine spécificité de la situation de cette langue dans notre pays. En effet, son introduction volontaire au 19ème siècle, ses rôle et place assez différents et variés dans l'histoire du système éducatif tunisien, le caractère instable et la fluctuation de sa présence dans le pays, etc. sont autant de paramètres qui nous permettront de cerner de façon précise le type de statut qui caractérise la langue française en Tunisie.

1.4.2. L'analyse du statut du français

La situation présente d'une langue donnée, en l'occurrence le français en Tunisie, est toujours le fruit des diverses mutations et transformations qu'a connues cette langue dans le pays. C'est à partir de ce postulat que nous avons développé l'alinéa précédent dans le but de cerner les origines historico-éducatives du statut actuel du français en Tunisie, assez problématique et spécifique il faut le dire. Nous nous attelons à présent à examiner une autre problématique, conceptuelle cette fois, qui refait surface à chaque fois qu'on parle de la situation du français dans notre pays. On peut la formuler dans la question suivante : comment désigner le statut du français en Tunisie ?

Pour cerner de façon claire ce statut, nous nous baserons sur une approche à dominante conceptuelle, proposée par Miled et intégrant une description du contexte dans lequel est enseignée la langue qui fait l'objet de l'étude. Il s'agira ici pour nous de mener une réflexion sur les spécificités sociolinguistiques et psycholinguistiques, certes multidimensionnelles, de ce contexte d'enseignement de la langue française (Miled, 1995 : 15).

Dans l'ensemble des recherches qui se sont intéressées à la situation sociolinguistique du français dans un pays donné, qu'elles soient l'œuvre de chercheurs (H. Besse, J.-P. Cuq, M. Miled, R. Chaudenson) ou d'institutions (CREDIF), la description est appréhendée à travers les statuts formel et informel de la langue française.

1.4.2.1. Le statut formel

Miled propose de le décrire « à partir des textes officiels (la constitution, les programmes d'enseignement) et des pratiques institutionnalisées (textes administratifs, circulaires, média…) dans la mesure où les choix linguistiques obéissent à ces dispositions légales ou règlementaires » (1998 : 45). Il s'agit en fait là des fonctions institutionnelles et scolaires dévolues au français, qui permettent d'en cerner le statut formel, appelé aussi statut officiel. Dans le même objectif descriptif, Chaudenson (1991 : 36-37) a élaboré une grille d'évaluation des représentations et des réalités du français en francophonie, dans laquelle il a identifié cinq composantes de ce qu'il appelle « statut », par opposition à « corpus ». Ces cinq critères comportent en eux-mêmes des variations selon les contextes francophones décrits. Le premier composant concerne l'officialité de la langue qui peut être la seule, partageant ce statut avec une autre langue ou non reconnue par la constitution du pays. Le second composant est celui des usages institutionnalisés de la langue, figurant dans les textes des institutions de l'État, de l'administration ou perçues dans les pratiques de secteurs sensibles comme la justice. L'éducation constitue une composante non négligeable de l'évaluation, selon que le français est le médium -totalement, partiellement ou inexistant- des enseignements durant la scolarité des apprenants. Se trouve également évalué le degré d'intensité d'enseignement du français. Ce qui est spécifique à cette grille, dans la mesure où les trois premiers composants correspondent aux fonctions institutionnelles et éducatives évoquées plus haut, c'est l'introduction de critères d'évaluation relatifs aux usages linguistiques dans les moyens de communication de masse d'une part et dans les secteurs économiques secondaire et tertiaire privés d'autre part. Cette dernière composante, pourtant non officielle, revêt une importance particulière pour les possibilités professionnelles ouvertes et par suite didactiquement pour le domaine du FOS, qui est foncièrement lié à l'activité professionnelle et économique des locuteurs.

1.4.2.2. Le statut informel

Ce type de statut, quant à lui, « est marqué par une hétérogénéité due à la diversification des usages réels du français » (Miled, 1998 : 46). C'est ce que Cuq appelle « un état de fait socialement indéniable » dans lequel les usages sociaux et les pratiques réelles du français dans les milieux où il se trouve enseigné sont changeants selon un certain nombre de variables descriptives adoptées par Miled (1995 : 22-23). La première variable est d'ordre

géographique, dans la mesure où le contact avec la langue, en dehors de la classe de français, varie en s'amenuisant des zones urbaines aux zones rurales où « l'exposition informelle » à cette langue est absente. La variable sociale fait que les catégories sociales aisées et les intellectuels sont des utilisateurs familiarisés avec la langue française. La troisième est socioprofessionnelle correspondant à des corps de métier, voire un secteur économique, qui peuvent avoir une utilisation intensive du français, par opposition à d'autres qui n'en ont qu'un usage restreint, parfois même inexistant. La dernière variable est d'ordre affectif, où apparaissent les rapports subjectifs de l'apprenant avec la langue française et son degré de motivation à son apprentissage. Cela correspond à ce que la didactique appelle « représentations » de l'apprenant, dans lesquelles une langue est dotée, selon L. Dabène, « d'un certain coefficient de sympathie ou d'antipathie qui variera fortement d'un pays à l'autre et d'une époque à l'autre » (Dabène, 1994)[4].

Le statut de fait est également pris en compte par Chaudenson dans son enquête, ci-dessus évoquée. Il le désigne par le terme « corpus ». Cette notion de corpus, il la définit « essentiellement à partir des modes et des conditions d'appropriation et d'usage de la compétence linguistique » et y distingue quatre secteurs constitutifs (Chaudenson, 1991 : 37). En premier lieu, nous retrouvons le paramètre de l'appropriation linguistique, qu'elle soit en mode d'acquisition en milieu naturel, notamment la famille, et/ou d'apprentissage d'une deuxième langue en milieu institutionnel ou autre. Le second secteur concerne la vernacularité vs véhicularité de la langue française, en d'autres termes si elle est la langue utilisée au foyer familial ou au contraire relève d'un choix d'utilisation du français par des locuteurs de langues différentes dans des situations de communication n'imposant pas l'usage de cette langue. Arrive en troisième lieu le paramètre concernant les types de compétences linguistiques en français qui sont, selon Chaudenson toujours, au nombre de quatre allant de la compétence d'un francophone natif à un niveau de compétence insuffisant. Le dernier des paramètres est celui de la production et exposition langagières. L'auteur y introduit certaines précisions. D'une part, « la production langagière envisagée ici est essentiellement individuelle […] hors des situations de communication où le choix linguistique est imposé au locuteur » (Chaudenson, 1991 : 41). D'autre part, l'exposition langagière est relative à des situations de communication où l'emploi du français n'est pas lié au choix des interlocuteurs, en excluant toutefois les situations d'apprentissage institutionnel. Il donne à ce propos

[4] Citée par Miled (1995 : 22)

l'exemple des moyens de communication de masse, surtout audiovisuels. Chacun des deux composants de ce facteur comporte quatre items d'intensité : forte, moyenne, réduite et faible.

Les différentes études sociolinguistiques et les recherches didactiques menées sur le statut de la langue française fournissent des outils conceptuels d'analyse et de description de la situation de cette langue dans un pays donné, en l'occurrence la Tunisie. Il s'agira pour nous dans ce qui suit de les exploiter en en faisant une application qui soit la plus précise possible. Notre but ne sera pas de procéder à une étude exhaustive et complète de ce statut, pouvant être menée dans d'autres travaux, mais il sera question pour nous d'en juger en exploitant des approches et une méthodologie attestées dans les recherches antérieures.

1.4.3. Le français en Tunisie, statut et implications fonctionnelles

Les outils descriptifs utilisés dans les deux types d'approches évoquées ci-dessus permettent de déterminer les contours et composants de la situation du français dans un pays comme la Tunisie. Les paramètres exploités par ces études nous ont inspiré une approche descriptive se basant sur une typologie des fonctions qu'assume la langue française dans un pays donné. Certaines de ces fonctions ont déjà été évoquées dans des recherches antérieures étudiant le statut de cette langue. Nous avons tenté de les compléter pour aboutir à une description fonctionnelle, adjectif à comprendre dans un double sens. A la fois fonctionnelle par le fait qu'elle se base sur les fonctions de la langue, mais également fonctionnelle par son caractère commode et pratique. La typologie a cherché à rassembler les paramètres et les composants constitutifs des approches sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques du statut du français dans un contexte donné.

L'analyse et la mise en œuvre de cette typologie nous permettra, en définitive, d'en arriver à la conclusion que la langue française jouit d'un statut de langue seconde en Tunisie, avis partagé par la majorité des sociolinguistes et didacticiens du français. Ce qui nous amène à parler, dans le cas de la Tunisie, d'un statut de français langue seconde.

Cet outil méthodologique constitue une approche descriptive de la situation sociolinguistique d'une langue dans un pays donné. Nous chercherons à expliciter d'une part les composants constitutifs de cet outil et d'autre part à en faire une application au contexte tunisien, de façon à ce qu'il ne soit pas perçu comme une construction purement théorique. Nous tentons par cette modélisation des fonctions de la langue d'apporter notre pierre à

l'édifice de la description sociolinguistique du français, particulièrement dans le contexte tunisien dans son rapport à la langue arabe, permettant ainsi de mettre en évidence la répartition des rôles dévolus à chacune de ces deux langues (Miled, 1998 : 46).

Le niveau de description est différent de celui que nous avons pu retrouver dans la dichotomie Statut formel/Statut informel ou celle de Chaudenson Statut/Corpus, sans que cela n'entreprenne une rupture franche avec ces deux approches. En effet, les fonctions qui forment notre typologie peuvent être rattachées à des composants constitutifs de chacune de ces approches descriptives.

Il nous paraît prudent, avant d'entamer la présentation de cette typologie, de préciser que nous avons accordé une importance variable aux fonctions qui la constituent. L'intérêt accordé aux fonctions est relatif à celui qu'elles ont pour notre recherche et ses objectifs. En plus, certaines de ces fonctions seront, tout naturellement, plus développées que d'autres ne fournissant pas de données directes sur la situation de la langue française, mais seront plutôt dégagées par déduction, en négatif des rôles dévolus à l'arabe.

1.4.3.1. La fonction institutionnelle/officielle

Il s'agit du rôle attribué par le législateur à une langue donnée au niveau des textes règlementaires, mais également du rôle que cette langue assume réellement dans le pays relativement au fonctionnement des structures de l'État. Cette fonction peut être décrite selon les indicateurs suivants.

Indicateurs de la fonction institutionnelle/officielle du français :

- Présence explicite de ce rôle dans la constitution
- Degré d'utilisation de la langue dans l'administration
- Existence de cette langue dans les secteurs/structures sensibles de l'État : Justice, défense
- Langue de la législation

Cette fonction est assumée quasi-exclusivement par la langue arabe qui est instituée comme langue officielle de l'État selon l'article premier de la constitution. Le français n'est ni langue officielle ni langue des institutions de l'État, fonction qu'il a perdue au profit de l'arabe depuis l'adoption d'une politique linguistique d'arabisation. Elle touche le fonctionnement des administrations qui utilisent désormais l'arabe dans leurs échanges, leurs

opérations financières, même celles qui sont informatisées. Les structures sensibles de l'État fonctionnent, bien longtemps avant les autres d'ailleurs, en langue arabe. Une loi datée du 5 juillet 1993 a clairement édicté que seule la version arabe des textes officiels fait foi. La version en une autre langue, française en l'occurrence, n'est qu'informative.

Ce dernier paramètre mérite un moment de réflexion. Avoir senti le besoin de spécifier la langue de référence pour la législation en 1993 est la preuve qu'il n'en était pas ainsi avant cette loi. Ce qui ne manquait certainement pas de poser des problèmes d'interprétation des textes législatifs en vigueur. Il est également à rappeler que pour le système LMD, récemment adopté dans l'enseignement supérieur tunisien (*cf.* 1.6.2. pour une présentation plus large de ce système), le droit -en tant que matière transversale pour diverses formations- s'enseigne en français. Ce détail n'est pas sans donner l'impression d'une incohérence entre le fait de légiférer en arabe et d'enseigner le droit en français.

1.4.3.2. La fonction éducative

Cette fonction de la langue française constitue une des fonctions concrètes qu'elle exerce dans la société. Elle lui est attribuée également par le législateur qui, seul, détermine la politique linguistique du pays. Elle peut être abordée grâce à ces indicateurs.

Indicateurs de la fonction éducative du français :

- Langue de scolarisation *vs* langue d'enseignement
- Période durant laquelle cette fonction est effective
- Nombre et types de matières exploitant la langue française
- Moment d'occurrence de cette fonction dans le cursus de l'apprenant

L'importance que revêt cette fonction par rapport aux autres appartenant à notre typologie fonctionnelle est relative au statut de langue seconde du français en Tunisie. Ainsi, le français dépasse la limite de langue matière pour devenir une langue outil, entre autres, éducatif véhiculaire d'enseignement de disciplines non linguistiques (désormais DNL).

Rappelons rapidement que le français est actuellement une matière à part entière dans le cursus des apprenants tunisiens depuis la troisième année de l'Enseignement de Base (8 ans) et jusqu'à l'année terminale au moins. Nous dirons que c'est plutôt ce qui vient après le lycée qui nous intéresse, dans la mesure où notre problématique est centrée sur l'enseignement du français à des publics spécifiques d'étudiants tunisiens. C'est bien là une justification de

l'essence de notre recherche et de l'ancrage de notre problématique d'enseignement du FOS dans un contexte de langue seconde.

Il est selon nous important de faire de prime abord la distinction, pour le rôle véhiculaire de la langue, entre français de scolarisation et français langue d'enseignement. Dans le premier cas, le mot « scolarisation » désigne, généralement, l'action de scolariser un apprenant, ce qui reviendrait à dire que toutes les matières sont enseignées en français, comme c'est le cas dans certains contextes socio-éducatifs où le français est langue officielle et/ou nationale sans parfois être langue maternelle des apprenants. Nous retrouvons ce genre de configurations dans certains des pays de l'Afrique sub-saharienne, comme le Sénégal. Nous pouvons encore retrouver des pays où ce choix a été fait pour toute la population scolaire ou pour certains élèves de classes spécifiques.

M. Verdelhan-Bourgade a consacré un ouvrage entier à cette notion de français de scolarisation (2002). Dans cet opus, elle tente de définir de façon opérationnelle la notion et de tirer de la réalité de la scolarisation un corps de principes didactiques et des orientations d'action pédagogique. Elle situe l'apparition de la notion de français comme langue de scolarisation « au sein du débat sur le français langue seconde », précisément sous la plume de G. Vigner en 1989 qui fait entrer l'expression à partir de l'analyse des situations africaines (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 27). Vigner explique dans l'article qui porte bien son nom que « *le français en Afrique est* d'abord *la langue de l'écolier* , langue apprise et utilisée en *situation scolaire* »[5] (1989 : 41). Il pose ce français comme une « langue enseignée et langue d'enseignement » (*Ibid.* : 45). Plus tard, Vigner ajoute qu'il s'agit d'« une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (1992 : 40). Il définit donc la notion principalement par la fonction et non par une entrée sociolinguistique, sans omettre de signaler que l'école est tout naturellement présentée comme l'aire d'utilisation du français langue de scolarisation en tant que langue de communication spécifique au milieu scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 28).

Partant de la définition de Vigner, Verdelhan-Bourgade pose que le français de scolarisation « est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » et qu'elle a un triple rôle (2002 : 29).

---

[5] C'est l'auteur qui souligne.

« Elle est d'abord matière d'enseignement […] Mais à la différence d'autres matières, la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. C'est ici un rôle de médiation par rapport à d'autres champs du savoir […]. Ce rôle de vecteur étend l'usage de la langue à tous les secteurs de l'enseignement, et conduit à son **usage généralisé** dans l'emploi du temps, quelle que soit la discipline qui y est inscrite. Le troisième rôle découle du précédent. Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres »[6] (*Ibid.* : 29-30).

Le point fondamental de distinction, selon nous, entre la langue de scolarisation et la langue d'enseignement est ce que nous avons souligné dans cette citation de Verdelhan-Bourgade, qui fait ressortir l'utilisation exclusive d'une langue donnée comme véhiculaire de tous les enseignements, celui du français mais également de toutes les DNL. La langue de scolarisation est donc une fonction commune au français langue maternelle et au français langue seconde : Fonction d'apprentissage *du* et *en* français.

Dans la seconde configuration, celle du français langue d'enseignement, le français est la langue véhiculaire de certains des enseignements dispensés à l'école. C'est donc une forme de scolarisation partielle qui se fait en français, le reste se faisant dans la langue maternelle des apprenants. Le français langue d'enseignement est à examiner, pareillement que pour le français langue de scolarisation, dans son rapport au français langue seconde, dans la mesure où ce type de configuration linguistique se retrouve dans des contextes statutaires propres au français langue seconde, comme c'est le cas en Tunisie.

Dans cette situation en particulier, il y a un enseignement du français préalable (sans être préparatoire) qui est fait au niveau du premier cycle de l'enseignement de base et dont le volume ne s'éloigne pas de celui consacré à la langue maternelle. L'intérêt au niveau du secondaire, pour le français langue d'enseignement, c'est surtout de centrer l'activité didactique sur la dimension informative et le savoir propre à la discipline enseignée, sans avoir un souci important de développer la composante communicative de la langue à l'école, qui ne doit pas non plus être totalement évacuée des objectifs de l'enseignant. J.-L. Chiss appelle, à juste titre, le produit discursif des disciplines scolaires à travers le français langue d'enseignement « les discours disciplinaires », qu'il présente dans ce qui suit :

---

[6] C'est nous qui soulignons.

« la transmission des connaissances dans les différentes disciplines scolaires […] se fait à travers des discours écrits et oraux, ceux des manuels et des différents supports didactiques, ceux des enseignants dans l'interaction avec les élèves. Ces discours ont évidemment leurs particularités lexicales en fonction des matières traitées […] mais aussi leurs structures syntaxiques, leurs caractéristiques énonciatives et leurs organisations textuelles » (2005 : 61).

Par contre, dans une situation de français langue de scolarisation, l'apprentissage du français langue non-maternelle/seconde se fait en même temps que celui des disciplines scolaires, ce qui n'est pas sans générer des efforts supplémentaires du côté enseignant comme du côté apprenant, tous deux obligés de gérer une double concentration sur l'apprentissage linguistique d'une part et les apprentissages disciplinaires d'autre part.

Dans son article cité plus haut, Chiss introduit une problématique d'utilisation des langues spécifique aux contextes multilingues, constituant justement le cadre de notre recherche. Il affirme que, « si les savoirs disciplinaires sont tout ou partie construits en français (langue d'enseignement), ils ne sont pas toujours dispensés en français (cette langue n'est pas nécessairement l'unique vecteur des apprentissages et des interactions didactiques orales et écrites), et les interactions extra-didactiques à l'intérieur du cadre scolaire (langue de communication) peuvent aller jusqu'à ignorer complètement le français » (2005 : 60). Le phénomène que décrit Chiss ici n'est autre que celui de l'*alternance codique* ou *code switching*, constant dans les interactions scolaires en milieux multilingues. Il concerne autant la *langue d'enseignement*, utilisée par l'enseignant, que *la langue d'apprentissage* , celle de l'apprenant.

La configuration linguistique du français langue d'enseignement se retrouve en Tunisie, du moins pour une partie du cursus scolaire et universitaire des apprenants. Ainsi, dans les deux cycles de l'enseignement de base, toutes les matières sont enseignées en arabe, endossant ainsi la fonction de langue de scolarisation. Cette arabisation du second cycle de l'enseignement de base a été entamée à partir de la rentrée 1995-1996 pour les élèves de la septième année de base, avec une application progressive à la suite de la réforme de 1989 portant restructuration du système éducatif tunisien. Pour ce second cycle de l'enseignement de base apparaît toutefois une particularité assez surprenante. Pour deux des disciplines scientifiques (mathématiques et sciences physiques), la partie rédigée et les commentaires se font en arabe et les termes des formules s'écrivent et se prononcent en français. Illustrons notre propos par deux exemples tout simples. Dans la formule **a + b = c** , les termes a, b et c

seront prononcés en français et les signes + et = en arabe. Plus encore, dans la formule **2 x X = 3** les chiffres seront prononcés en arabe également.

Cette méthodologie présente, à vrai dire, un avantage pour l'apprenant, puisqu'elle évite la difficulté, voire le choc, du passage de la langue maternelle de scolarisation, au niveau du premier cycle de l'enseignement de base, à la langue seconde d'enseignement, au lycée. Ce choc se trouve donc tempéré par cette méthode et les deux langues en présence jouent, en quelque sorte, un rôle complémentaire dans certains apprentissages, scientifiques notamment.

Dans le cycle secondaire, les matières dites scientifiques s'enseignent toutes en français et les sciences humaines (histoire et géographie) avec la philosophie s'enseignent en arabe. Pour cette dernière matière, ce n'était pas le cas jusqu'au milieu des années 1970, où il a été décidé en une année d'arabiser son enseignement qui se faisait en français pendant de longues années (Marzouki, 1994 : 381).

Dans le supérieur cette fois, la même situation que pour le secondaire prévaut, avec la différence que pour certaines filières de sciences humaines et sociales, pour la philosophie et pour le droit quelques matières sont dispensées en français. Exception faite, incontestablement, de la formation des spécialistes de la langue française qui jouissent d'un statut particulier par rapport à la langue de déroulement de leurs enseignements, qui comportent parfois eux aussi des matières enseignées en arabe telles que *Les droits de l'homme*.

La question pourrait se poser à propos de cette utilisation majoritaire du français pour les sciences dures au lycée et à l'université et une utilisation quasi-exclusive de l'arabe pour les sciences humaines et sociales. Pour le premier pan de l'interrogation, celle qui concerne les matières scientifiques, il est clair que cela découle d'une volonté de s'ouvrir sur l'évolution scientifique universelle à travers le français et d'y avoir accès directement, c'est-à-dire sans avoir besoin d'intermédiaire de traduction qui risquerait de pénaliser nos apprenants. Cet objectif est explicite sur les programmes officiels du secondaire évoqués plus haut (*cf.* 1.4.1.), mais également déjà dans l'introduction du français comme langue véhiculaire dans les programmes de l'école militaire du Bardo. Cette fonction scolaire se trouve valorisée « grâce à l'extension des domaines scientifiques et techniques sollicitant le recours au français comme langue véhiculaire » (Miled, 2005 : 39). Le français sert donc de médium à différentes DNL, et « son statut de langue « savante » et « cultivée », dans le sens d'une documentation écrite et reconnue scientifiquement, lui ouvre les portes des disciplines les plus porteuses de la

réussite scolaire et, partant, les plus prestigieuses » (Gajo, 2005 : 54). Cette dimension concerne bien évidemment les filières scientifiques qui ont désormais, dans le système scolaire tunisien, une place privilégiée par rapport aux filières littéraire et d'économie gestion.

La même question, du choix de la langue d'enseignement, peut être posée pour les sciences humaines et sociales. La réponse à cette question serait que ces sciences n'ont pas un rythme de développement et d'avancement aussi soutenu que les sciences dures. Une autre hypothèse, pour expliquer cette situation, serait que ces sciences traitent de thèmes, se penchent sur des objets spécifiques à une société, à une culture, à un pays donné, et cette spécificité fait qu'on ne soit pas directement rattaché et subordonné à ce qui est découvert ailleurs et donc qu'il soit possible d'attendre d'éventuelles traductions dans la langue du pays. Cela veut dire donc qu'on n'a pas un besoin aussi pressant pour l'outil langue française, ou autre d'ailleurs, en vue d'acquérir les connaissances en sciences humaines et sociales. D'un autre côté, le savoir scientifique (relatif aux sciences dures) est universel dans son ensemble. Cela veut dire, par exemple, qu'une formule mathématique, ou encore un phénomène physique, n'est pas dépendant d'un pays, d'une culture. Contrairement à un phénomène social ou humain qui est nécessairement rattaché à son contexte de manifestation.

Réfléchir à cette question de la véhicularité, spécifiquement éducative, est une spécificité du contexte de langue seconde, où cette langue joue un rôle, pas toujours celui de second mais certainement de complémentaire par rapport à la langue première/maternelle. Le français joue donc un rôle d'importance variable dans le système éducatif tunisien, en l'occurrence, et par suite dans la formation des apprenants surtout dans les phases avancées du cursus. En d'autres termes, la véhicularité de la langue seconde se joue dans la phase la plus complexe du parcours de l'apprenant (lycée et université), un détail non négligeable, voire de taille pour un outil de formation comme la langue.

Parler de la fonction éducative assumée par une langue dans un contexte sociolinguistique donné ramène tout naturellement à l'esprit la notion, évoquée plus haut, de contexte d'acquisition pour cette langue, le français pour notre recherche.

La fonction éducative que nous avons présentée dans ce paragraphe a permis de faire le constat de l'importance du français comme langue d'enseignement dans le cursus des apprenants, en Tunisie en l'occurrence. Cette fonction doit être mise en relation avec deux autres des fonctions assumées par le français en contexte de langue seconde : la fonction cognitive et la fonction affective. Ainsi, une langue utilisée comme véhicule dans

l'enseignement-apprentissage d'une matière permet également de participer à la formation intellectuelle des apprenants par le fait même que certaines opérations mentales, et donc une partie de l'activité cognitive, s'effectuent par l'intermédiaire de cette langue. En plus, le rapport à la langue, seconde en l'occurrence, se construit principalement à l'école. Ce rapport sera marqué par un degré de sympathie plus ou moins important et qui sera décisif pour le degré de maîtrise du français. Ce type de relations nous engage à réfléchir sur le fait qu'il est difficile de marquer une séparation rigide entre certaines fonctions de la langue, car l'apprentissage ***de*** et ***en*** cette langue est un tout, comme nous avons pu le voir ci-dessus. Et ce n'est que pour des raisons méthodologiques et de commodité de l'analyse fonctionnelle que nous les avons séparées. Nous reviendrons plus loin aux fonctions cognitive et affective faisant partie de notre typologie.

1.4.3.3. La fonction de communication de masse

Il s'agit d'une fonction n'ayant pas un caractère formel, mais qui joue quand même un rôle important de contact de la population du pays avec la langue française. L'étude des moyens de communication de masse assumant cette fonction en langue française, comparativement à la langue arabe, se fera selon deux principaux indicateurs.

Indicateurs de la fonction de communication de masse du français :

- Proportion, en termes de nombre, des media en langue arabe et en français
- Proportion, en termes de taux de diffusion auprès de la population, des media en langue arabe et en français

Pour aborder cette fonction, nous allons tenter de donner un panorama du paysage médiatique tunisien relativement à son usage plus ou moins important de la langue française. Nous parlerons respectivement de la télévision, de la radio, des journaux et revue, de l'Internet, parmi les media qui exploitent cette langue. Nous n'aurons, en effet, aucun intérêt à évoquer un medium comme le cinéma, dont les productions sont exclusivement arabophones en Tunisie.

Nous tenons à préciser avant d'entamer la description des paramètres de cette fonction que d'importants changements ont eu lieu dans le paysage médiatique en Tunisie, tant au niveau des composantes que de leurs contenus, conséquence directe de la révolution populaire du mois de janvier 2011. Les informations données dans les paragraphes qui suivent concernent en grande partie la situation qui prévalait avant le 14 janvier 2011, journée clé de

la révolution tunisienne, après laquelle rien n'est plus et ne sera plus pareil pour le pays. Nous sommes donc conscients que certaines données peuvent paraître obsolètes. Mais nous tenons à les exploiter pour brosser un portrait nécessairement approximatif de la situation.

- Télévision :

Actuellement, on compte l'existence de deux chaînes de télévision publiques (Télévision Nationale 1 et Télévision Nationale 2) toutes deux satellitaires, transmettant également sur le réseau terrestre. Les deux sont quasi-exclusivement arabophones avec toutefois, pour la première, une émission francophone hebdomadaire destinée à la communauté tunisienne à l'étranger, en France notamment, et un journal en français tard le soir. Pour la deuxième, elle transmet tard le soir, également, un flash de l'actualité en français et un autre an anglais. Ce qui veut dire que le volume horaire de transmission en français est très négligeable par rapport à celui de la langue arabe. Il existe également une chaîne de télévision satellitaire *Hannibal TV* , privée cette fois, qui transmet également sur le réseau terrestre. Ses programmes sont arabophones, avec toutefois un *code switching* arabe-français assez important par moments. Cette chaîne transmet de temps à autre des films en français, parfois sous-titrés en arabe, ou des clips vidéo de chansons francophones. Le paysage audio-visuel en Tunisie comporte une autre chaîne privée à vocation maghrébine, du nom de *Nessma TV* , se désignant comme « la télé du Grand Maghreb ». A l'image des pays du Maghreb, cette chaîne est quasiment bilingue. Dans le sens où l'utilisation du français ne rencontre aucun obstacle dans les dialectes respectifs des pays de l'Afrique du Nord utilisés par les animateurs et les invités sur cette chaîne. La dernière chaîne télévisée privée à être lancée, dont le nom pourrait être traduit en *Tunisienne TV*, n'a pas encore pris ses marques et ses programmes ne se sont pas encore bien dévoilés. Notons qu'une autre chaîne privée tunisienne se trouve depuis plusieurs mois en mode test. Ce qui veut dire qu'elle commencera dans un certain temps la transmission de ses programmes. L'évolution dans ce secteur audio-visuel est très rapide, de sorte qu'il n'est pas étonnant de voir apparaître d'autres chaînes dans l'avenir proche.

Par ailleurs, une situation particulière a fait qu'une chaîne française, Antenne 2 qui deviendra plus tard France 2, a diffusé ses programmes sur le réseau terrestre dans les années 1990, et même un peu avant, grâce à un accord particulier avec la France. Cette chaîne a permis, à l'époque, de conquérir un public important pour la langue française et a eu un impact non-négligeable sur la population tunisienne au moins deux générations durant. Nous faisons partie de ces générations qui ont acquis, en partie grâce à cette chaîne, une certaine

maîtrise de la langue française, orale principalement, ayant joué un rôle décisif dans notre parcours universitaire.

Il faudrait ajouter à ce propos la disponibilité, actuellement, d'innombrables chaînes satellitaires francophones, principalement françaises. Celles-ci sont appréciées par une certaine frange de la population dont les intérêts varient de façon importante. Certains recherchent les informations internationales, d'autres sont férus de films (souvent américains doublés en français) et d'autres encore s'intéressent à la musique.

- Journaux et revues :

Une majorité d'entre eux sont arabophones et à grand tirage avec quelques titres en français n'ayant qu'un tirage relativement modeste. Ces dernières années, on a assisté à la multiplication du nombre de ces journaux, mais le chiffre des titres arabophones se développe de façon relativement plus importante que les titres francophones, généralement spécialisés. Les spécialités sont très vastes et vont de l'économie, à la décoration, passant par les magazines *people*. Cette situation est imputable sans doute à la maîtrise insuffisante de la langue française pour une grande partie de la population. Ce sont principalement les intellectuels francophones et les catégories occidentalisées francophiles de la société qui sont les lecteurs de ces média. Miled arrive au constat que « cette disproportion, [dans le bilinguisme de la presse locale], est encore plus accentuée dans les pratiques de lecture où le nombre de lecteurs réguliers de journaux et revues francophones va se réduisant ou se spécialisant dans des domaines de pointe, là où la langue arabe souffre encore d'un déficit documentaire relatif » (2007 : 82).

Les caractéristiques du paysage de la presse sont certainement amenées à changer avec le vent de liberté d'expression et d'opinion qui a bénéfiquement soufflé sur la Tunisie. Ainsi, de nombreux titres vont apparaître dans l'avenir après avoir obtenu l'autorisation nécessaire. Pour le moment, nous ne pouvons affirmer en quelle langue ils seront publiés, ni la nature de leur ligne éditoriale.

Une remarque s'impose pour ce type de medium, c'est que de nombreux titres de journaux et de revues français et francophones sont disponibles sur le marché tunisien, quasiment le même jour de leur parution dans leur pays d'origine ou parfois avec un léger décalage, notamment pour les régions éloignées de la capitale faute de distribution efficace.

- Radio :

Il existe actuellement en Tunisie plusieurs radios, certaines sont publiques et d'autres sont privées. Le nombre de ces stations est sans doute appelé à se multiplier. La Radio Nationale, les différentes radios régionales, Radio Jeunes et Radio Culture sont quasi exclusivement arabophones. Radio Tunis Chaîne Internationale, « RTCI pour les intimes » selon l'expression consacrée chez ses animateurs, est multilingue avec une majorité de programmes en français. Sur 18 heures de transmission quotidienne, quelques deux heures, à notre connaissance, sont consacrées à des programmes en une autre langue : italien, allemand, anglais et espagnol. Ces programmes durent une plage horaire qui a varié au fil des années et ont été introduit progressivement dans l'ordre où nous les avons présentés. Il y a quelque temps, ces programmes duraient chacun 1 heure, alors que dans l'état actuel des choses ils durent une demi-heure. Leur moment de diffusion s'étend sur toute la grille des programmes et change périodiquement pour donner plus de possibilité d'écoute aux auditeurs qui privilégient l'une ou l'autre des quatre langues. Cette chaîne est assez populaire parmi les jeunes citadins surtout, férus il faut le dire des chansons francophones et anglophones diffusées à l'envie.

Quatre des radios privées, Mosaïque, Jawhara, Chams et Express sont aussi arabophones, mais autorisent sans problème un *code switching* arabe-français, ce qui n'est pas, ou rarement, toléré dans les radios nationales et régionales. La cinquième radio privée est thématique, elle est à caractère religieux. Pourtant, elle comporte des émissions en langue française, toujours à caractère religieux, environ deux à trois par jour.

- Internet :

Nous avons délibérément voulu ajouter ce nouveau medium de communication qui prend de plus en plus d'importance et qui devient incontournable. Il est classé dans le domaine des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Il est possible, selon nous, de le classer dans les moyens de communication de masse, en raison de l'expansion des possibilités de se connecter à internet -pour naviguer ou écrire un courrier électronique- en privé, dans les institutions universitaires, dans certains cafés et restaurants, sur le lieu de travail ou dans des établissements payants ouverts à cet effet appelés en Tunisie *Publinet*.

Les sites officiels (publics) tunisiens sont généralement bilingues et parfois trilingues, comme c'est le cas pour le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Scientifique. Les sites des institutions relevant de ce ministère (Universités et institutions d'enseignement supérieur et de recherche) sont généralement trilingues (arabe, français, anglais). Leur page d'accueil est trilingue et propose des liens qui orientent vers les différentes versions. Les sites privés tunisiens, quant à eux, présentent diverses configurations. La plupart sont en français, mais certains proposent une version en arabe et rarement une version en anglais.

En définitive, le paysage médiatique en Tunisie est amplement multilingue. La configuration dépend du type de média en question. Les média classiques, à savoir la presse écrite, la radio et la télévision sont largement arabophones. Les media audio et audio-visuels comportent des plages horaires francophones ou encore tolèrent un *code switching* arabe-français. On compte également des media francophones minoritaires, exception faite de RTCI la radio foncièrement plurilingue. Ainsi, la fonction de communication de masse du français n'est pas très importante pour le contexte tunisien, elle complète -là encore- le rôle joué par l'arabe dans cette même fonction.

Notons avant de terminer cet alinéa que les variables descriptives de la situation linguistique du français langue seconde évoquées plus haut (*cf.* 1.4.2.2.) sont à prendre en compte dans notre description de certaines fonctions du français de notre typologie. Elles se trouvent tout naturellement, dans la réalité linguistique, influencées par ces variables. Ainsi, nous avons pu voir ci-dessus qu'une fonction comme celle de la communication de masse se trouve marquée par les quatre variables à la fois, que nous rappellerons très rapidement : la variable géographique, la variable sociale, la variable socioprofessionnelle et la variable affective.

1.4.3.4. La fonction professionnelle

Dans la typologie que nous sommes en train de présenter, cette fonction du français peut être considérée comme parmi les plus importantes pour notre recherche, dans la mesure où notre intérêt sera porté à la communication professionnelle se déroulant au moyen de la langue française et à son apprentissage. Nous pourrons même dire qu'elle est une des fonctions les plus importantes pour le domaine du FOS, qui a une orientation professionnelle très marquée. La fonction que nous étudions dans cet alinéa sera analysée selon ces indicateurs.

Indicateurs de la fonction professionnelle du français :

- Secteurs d'activité économiques (étatique et privé) exploitant la langue française : les secteurs primaire, secondaire et tertiaire, les corps de métiers.
- Volume d'utilisation effective de la langue française dans le fonctionnement communicatif des différents secteurs.
- Variabilité entre étatique et privé dans l'utilisation de la langue française pour la communication professionnelle.

Nous avons hésité, dans l'appellation à donner à cette fonction, entre les deux adjectifs économique et professionnelle. En fait, le premier adjectif, économique, réfère à l'activité purement économique dans laquelle on retrouve des transactions de type économique, ce qui exclut les autres types de relations qui peuvent se retrouver dans le monde professionnel. Ainsi en est-il, par exemple, de l'activité médicale, de celle des ingénieurs, des services comme les banques et les assurances. Nous privilégierons donc de désigner cette fonction de professionnelle pour y englober l'ensemble des secteurs et des activités dont la communication se fait entièrement ou partiellement en français, conjointement à la langue nationale, l'arabe.

La fonction professionnelle réfère à la dimension pratique de la langue française et par suite au contexte de pratique de cette langue, notion que nous avons évoquée plus haut (*cf.* 1.3.1.). Le contexte tunisien est assez particulier, par rapport à la pratique linguistique dans l'univers professionnel. Il nous suffit pour s'en convaincre de procéder à une description, sans prétention d'exhaustivité, de la distribution de l'usage de la langue française dans cet univers.

Le fonctionnement des structures administratives de l'État est assuré au moyen de la langue arabe, comme nous avons pu le constater dans notre développement de la fonction institutionnelle/officielle. Toutefois, certains services publics comme la Poste tunisienne, la Société Tunisienne de l'Electricité et du Gaz, la Société Nationale d'Exploitation et de Distribution des Eaux, Tunisie Télécom, etc. fonctionnent de façon bilingue au niveau des services offerts aux clients ou au niveau de la facturation. D'un autre côté, les enseignes commerciales des boutiques et des commerces sont soit en arabe, soit bilingues, même pour les marques étrangères présentes sur le marché tunisien. Cette démarche d'arabisation a été institué depuis quelques années, alors qu'avant les enseignes pouvaient être affichées en langue française uniquement.

A un autre niveau de description, nous pouvons constater que, dans les différents secteurs économiques -primaire, secondaire et tertiaire-, le fonctionnement de la communication professionnelle, surtout écrite, se fait en français. Cela concerne aussi bien la documentation, la facturation que les échanges de courrier avec les clients et fournisseurs. Il en est ainsi du secteur industriel, autant les grandes, moyennes et petites entreprises, que les petits ateliers. Pour le secteur des services, la langue française domine dans les échanges, comme c'est le cas dans les banques -même étatiques-, les assurances et les sociétés de service -même petites-. Nous retrouvons quasiment la même situation pour le secteur primaire également. Il faudra, cependant, faire une exception pour les petites exploitations agricoles, qui n'ont pas un grand volume d'échanges communicatifs, et ceux qui existent se font naturellement en arabe.

Le secteur de la santé est, lui aussi, dominé par la langue française, aussi bien dans le domaine étatique que privé. Les dossiers médicaux, les prescriptions médicales, la facturation, etc. se font toutes, sauf exception, en français. Toutefois, les composants informatifs, tels que les informations et coordonnées indiqués sur les cartes de visite et les ordonnances des médecins de libre exercice sont parfois présentés en arabe ou de façon bilingue. Les médicaments fabriqués en Tunisie présentent généralement un nom bilingue également, avec toutefois la précision que le nom en arabe n'est qu'une transcription phonétique en lettres arabes du nom d'origine du produit. Les notices de ces médicaments sont généralement bilingues (arabe-français).

Les autres corps de métiers indépendants suivent la situation linguistique du secteur ou domaine auquel ils se rattachent. Nous pouvons évoquer ici l'exemple des avocats se rattachant au domaine de la justice, les ingénieurs au secteur industriel et les comptables à différents secteurs à la fois. Ces corps de métiers auront donc, selon le cas, une communication arabophone, francophone ou bilingue.

Nous avons pu démonter, à partir de ce qui précède, que la situation est très variable pour ce qui est de l'utilisation des langues dans le contexte économique et professionnel en Tunisie. Cette variété se retrouve entre les différents secteurs d'activités économiques et domaines professionnels. Elle est aussi parfois perçue au sein du même secteur ou activité.

La variabilité de la distribution linguistique dans le monde professionnel n'est pas fortuite, elle est le fruit d'un ensemble de paramètres et de facteurs intrinsèques au contexte tunisien. Il s'agit tout d'abord d'une manifestation de l'instabilité qui caractérise la langue en

contexte de langue seconde. En effet, dans ce genre de contexte, la situation d'une langue donnée peut subir des modifications qui surviennent de façon plus ou moins soudaine. En est exemple la démarche d'arabisation de l'administration tunisienne qui a été entreprise il y a quelques années. Ensuite, nous notons l'absence de règlementation qui impose l'utilisation de la langue nationale, ou toute autre langue d'ailleurs, pour les secteurs ou activités où est observée cette situation de variabilité. Ce qui fait que chacun y va à sa façon, c'est-à-dire exploite la langue qui l'arrange le plus. Enfin, corollairement à l'idée précédente, l'utilisation, dans certains secteurs, de la langue française facilite de façon substantielle les échanges économiques et communicatifs entre les différents acteurs. En industrie, par exemple, il est nettement plus facile pour une entreprise de rédiger son courrier et ses factures en français, vu le caractère technique de ces documents. En plus du volume important des transactions faites, en termes de matières premières et d'outillage, avec l'étranger et notamment la France qui est pour la Tunisie le premier client et le principal fournisseur.

Ainsi vécue, la configuration bilingue tunisienne ne permet pas une modélisation qui tranche de façon catégorique une description de la distribution des utilisations linguistiques dans les environnements professionnels. Ce que nous avons pu faire se limite malheureusement à une description, certainement partielle, du contexte tunisien. Cet aspect est à attribuer aux caractéristiques du statut de langue seconde du français. Il serait d'ailleurs difficile, voire improbable, de retrouver la même configuration dans d'autres pays où le français est aussi langue seconde. Ce qu'il y aurait, ce serait le même type de phénomène de disparité des pratiques linguistiques entre langue nationale et langue seconde. D'où la difficulté d'étudier et de procéder à une modélisation du contexte de langue seconde.

Partant de ce constat relatif à la fonction professionnelle jouée par le français, notre travail, centré sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle, traitera au cas par cas les différents types de situation de communication qui peuvent se retrouver dans le contexte tunisien. Nous centrerons indubitablement notre intérêt sur les situations de communication spécifiquement professionnelles, mais surtout celles qui se basent sur le français comme langue véhiculaire. De la sorte, notre travail aura le mérite d'être ciblé et concentré sur des aspects et des situations précises, qui seront un point de départ pour une tentative de conceptualisation de la mise en œuvre de la compétence argumentative dans la communication professionnelle. Nous reviendrons plus loin, pour une analyse plus détaillée au niveau du chapitre 3 de ce travail, à ces situations de communication professionnelle ciblées par la problématique de notre recherche.

1.4.3.5. La fonction d'usage/sociale

Dans le continuum qu'est notre typologie des fonctions de la langue seconde, le français en l'occurrence, nous abordons dans ce qui suit une fonction qui concerne l'utilisation de la langue de façon informelle, précisément. Nous désignons par informelle, l'utilisation qui se fait en dehors du cadre institutionnel d'acquisition et du cadre professionnel de la mise en œuvre communicative de la langue française. Il s'agit donc de l'usage qui en est fait dans le cadre des interactions langagières sociales quotidiennes. Cette fonction de la langue peut être approchée selon ces indicateurs.

Indicateurs de la fonction d'usage/sociale du français :

- Types d'usages de la langue française
- Cadre d'exploitation de la langue française
- Volume relatif d'utilisation de la langue française

En étudiant cette fonction, deux situations des locuteurs francophones seront à envisager. D'abord celle qui concerne les apprenants de français langue seconde, ensuite celle qui concerne tous les autres, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas intégrés dans un système institutionnel d'acquisition de la langue. Il s'agit donc là du critère, suffisamment pertinent selon nous, permettant de fonder la différenciation entre ces deux catégories. La première catégorie comporte des locuteurs qui font un usage plus ou moins intensif de la langue française dans le cadre scolaire, leur permettant une maîtrise évolutive de ce code. Dans la deuxième catégorie, on peut rencontrer des disparités importantes entre des locuteurs parfaitement francophones d'un côté et des personnes qui connaissent à peine quelques mots et expressions de l'autre côté. Entre les deux se retrouvent des personnes qui ont une compétence linguistique variable en français. Le contexte de langue seconde qu'est la Tunisie comporte donc des situations très diverses qui « constituent un continuum allant de « l'étrangeté » quasi-totale jusqu'au voisinage et à la familiarité » (Dabène, 1994 : 38).

La notion de bilinguisme se révèle importante pour la description des modalités de déroulement de la communication, dans le contexte spécifiquement tunisien, où une grande partie de la population dispose d'une sorte de *socle bilingue* arabe-français. Les usages informels du français se retrouveront dans ce type particulier de comportement linguistique, déjà évoqué plus haut au niveau de la fonction éducative du français, qu'est le *code switching* ou l'alternance codique. Ce phénomène langagier est généralement défini comme étant

l'usage alternatif de deux langues dans le même énoncé ou la même conversation. Nous reprenons la notion au niveau de cette fonction en raison de sa présence, relativement importante, dans les situations d'interaction sociale, orale notamment.

Ce qui pourrait être observé en Tunisie, dans ce cadre, ce sont des situations d'alternance codique plus ou moins importantes et variables dans leurs structures. De nombreux travaux ont été consacrés à ce phénomène langagier. Nous reprendrons brièvement ici certains des éléments de description de ce phénomène élaborés dans le cadre d'un projet auquel nous avons pu participer [7]. Le mixte de langues peut donner lieu à deux types d'alternance, entre autres faisant partie de la typologie mise au point, le premier est une alternance « intraphrastique » et le deuxième est « interphrastique ». Dans le premier cas ce sont des mots de codes différents qui sont utilisés pour construire une phrase réellement compréhensible par un vis-à-vis habitué à cette technique d'expression. Dans le deuxième cas, ce sont deux propositions juxtaposées, chacune formulée dans une langue, permettant d'aboutir à un discours là aussi compris par l'interlocuteur qui doit avoir dans ce cas un minimum de maîtrise de la langue française, à côté de celle évidente de sa langue première. Il est rare en effet d'avoir une conversation entièrement conduite en français dans une situation de communication courante entre deux Tunisiens. Exception faite du cas des situations rares, mais réelles, où l'interlocuteur ne maîtrise pas l'arabe, comme c'est parfois le cas des émigrés en France de la deuxième ou troisième génération.

Dans les situations de communication écrite, par contre, il est possible de rencontrer une production de discours entièrement faite en français. Des exemples peuvent être donnés des échanges de courrier, postal ou électronique, entre des jeunes utilisant exclusivement ou partiellement le français. Car là aussi le phénomène d'alternance codique peut se retrouver.

Les usages sociaux et les pratiques réelles du français en Tunisie se caractérisent, comme nous avons pu le voir ci-dessus, par une hétérogénéité pouvant être perçue à différents niveaux. Le premier est celui qui se retrouve entre la catégorie des apprenants du français et celle des personnes qui ne le sont pas. Un autre niveau d'hétérogénéité est la résultante de la série des quatre variables descriptives identifiées par Miled (1995 : 22-23), que nous avons évoquées par ailleurs (*cf.* 1.4.2.2.). Elles introduisent à chaque fois une nuance dans le degré d'existence effective de la fonction en question, mais également dans la variabilité

[7] Il s'agit d'un projet du Comité Mixte de Coopération Universitaire Tuniso-français (CMCU) intitulé « Langue quotidienne, langue scientifique, et alternance français-arabe dans les interactions en classe » (code 04G0303).

d'utilisation quotidienne de la langue. Ainsi, la variable géographique, la variable sociale, la variable socioprofessionnelle et la variable affective vont toutes avoir une incidence sur le type et le volume d'usage du français. Il sera aisé de constater, par exemple, que les citadins, les intellectuels et les catégories sociales aisées sont les utilisateurs les plus familiarisés avec la langue française. Inversement, dans les zones rurales et dans les familles modestes l'usage social du français sera limité, voire inexistant.

1.4.3.6. Les fonctions cognitive et affective

Les fonctions cognitive et affective font référence à des aspects impalpables et difficilement mesurables, du moins de façon directe, des rôles assumés par la langue française en contexte de langue seconde. On peut éventuellement les percevoir à travers des répercussions sur la formation des apprenants dans la langue, mais également dans les autres DNL. Si réussite ou échec il y a, c'est en partie grâce à/à cause d'une posture favorable/défavorable par rapport à cette langue. D'où la relation fort étroite entre les deux fonctions, nous amenant à les réunir sous ce même alinéa. Nous pourrons examiner ces deux fonctions selon ces indicateurs.

Indicateurs des fonctions cognitive et affective du français :

- Âge de l'apprenant au moment de l'introduction de la langue française (matière et medium d'enseignement)
- Nature des matières enseignées en langue française
- Rapports subjectifs (représentations) à la langue française

De prime abord, une précision s'impose. La fonction cognitive endossée par le français concerne surtout les apprenants de cette langue, à tous les niveaux envisageables, même dans le cadre des formations d'adultes. Il n'est cependant pas exclu que cette fonction se retrouve auprès de personnes qui tirent un avantage formateur de leur contact avec la langue, hors des cadres institutionnalisés. Elles construisent en quelque sorte une démarche d'auto-formation intellectuelle à travers le contact avec des media écrits, audio ou audio-visuels ou encore de la littérature. La fonction affective, quant à elle, peut concerner, au même titre, toutes les catégories d'individus, les apprenants comme les autres.

Ce paramètre distinctif n'affecte en rien la forte corrélation entre les deux fonctions dans un contexte de français langue seconde. Chacune a une influence relativement décisive sur l'autre. En effet, si l'apprenant a une bonne capacité intellectuelle d'assimilation et de

compréhension des DNL, il aura une attitude psychologique favorable envers la langue française qui véhicule ces enseignements. Par suite, quand l'attitude affective envers la langue est favorable, l'apprentissage et le développement cognitif de l'apprenant se fera dans de bonnes conditions. De la sorte, une bonne motivation, résultat de bonnes représentations envers la langue, permet chez l'apprenant un bon développement intellectuel au niveau de la pensée personnelle et de l'acquisition d'opérations cognitives. Si c'est le contraire, une désaffection peut apparaître envers la langue medium et l'apprenant tombe dans un cercle vicieux de défaut d'acquisition de la langue et des DNL. Marzouki résume ce genre de situation en disant que, dans l'esprit de l'apprenant, la « langue [est] assimilée aux matières arides qu'elle devait servir et n'ayant même pas le prestige académique et social de ces matières » (1989 : 24). Ce qui peut l'amener à une situation d'échec scolaire, s'il n'a pas de dispositions pour le domaine littéraire. Il serait bon de rappeler ici que les matières dont le français est langue véhiculaire sont des matières scientifiques et techniques.

En parlant de la fonction cognitive de la langue française et des sujets auprès desquels cette fonction est présente, l'esprit nous renvoie tout naturellement à la fonction éducative analysée plus haut. Ces deux fonctions œuvrent le plus souvent dans le cadre scolaire, au sens large, ancré dans un contexte de langue seconde. Ainsi en est-il du français dont la précocité relative d'apprentissage (8 ans) « contribue, à côté de langue arabe, au développement cognitif de l'élève puisque son acquisition intervient à un moment important de son évolution psychique » (Miled, 1995 : 24). Ceci pourrait être expliqué par le fait que la langue elle-même véhicule des modes de pensée qui lui sont propres et qui vont donc être différents de la langue première de l'apprenant, surtout que dans notre cas l'arabe et le français n'appartiennent pas à la même famille linguistique. En plus, la langue en elle-même permet un développement intellectuel relatif au déploiement de l'esprit critique permettant la construction de la maturité de la personne, qu'elle soit apprenant ou non, par la découverte de la culture véhiculée par cette langue. D'un autre côté, l'apprentissage de la langue seconde au niveau du lycée s'effectue en parallèle de l'accès à l'abstraction et de la constitution de son propre système conceptuel. Par exemple, « c'est à travers cette langue véhiculaire qu'il effectue des opérations mathématiques, qu'il apprend et manie des concepts relevant de domaines scientifiques et techniques variés » (Miled, 1995 : 25).

La fonction affective de la langue française nous renvoie aux rapports subjectifs d'un sujet avec cette langue. Il peut éprouver envers le français des affinités, des inhibitions ou des degrés intermédiaires de rapports à la langue. Dabène a identifié « les aléas de l'histoire et les

relations diverses de conflit ou de domination » comme étant des facteurs influents dans cette subjectivité fortement marquée (Dabène, 1994)[8]. Chez le sujet apprenant spécifiquement, dans son enfance et son adolescence, le français constitue un outil complémentaire qui l'aide à développer son affectivité et sa sensibilité, en d'autres termes à structurer sa personnalité (Miled, 1995 : 25). Partant du principe qu'une langue et son apprentissage sont vécus subjectivement, il ne faudrait pas négliger l'effet des trois autres variables sociolinguistiques (géographique, sociale et socioprofessionnelle, *cf.* 1.4.2.2.) sur la dimension affective du rapport à la langue. Ces filtres vont déterminer la manière dont le français est perçu par l'apprenant, par ses parents ainsi que par son entourage. « Cette perception intériorisée, selon Miled, se traduit vis-à-vis du français par des préjugés favorables ou défavorables, des affinités ou des répulsions, des manifestations d'enthousiasme ou d'inhibition » (1995 : 23). Nous évoquons là ce que les didacticiens appellent *représentations* envers l'objet de l'action didactique, en l'occurrence la langue française en contexte de langue seconde.

Nous avons procédé, dans cet alinéa, à la description du statut de langue seconde du français en Tunisie au moyen d'une typologie des fonctions assumées par cette langue dans ce genre de contexte sociolinguistique. Il ressort de ce qui précède que les fonctions dévolues au français en Tunisie sont d'importance variable et se caractérisent par une mutabilité spécifique au contexte de langue seconde. L'importance relative de certaines de ces fonctions, notamment éducative et professionnelle, fait écho à leur importance pour la problématique de notre recherche. Elles constituent, en quelque sorte, la raison d'être de l'enseignement du FOS, en tant que préparation de la réalisation effective de ces fonctions. En d'autres termes, le FOS ne peut pas exister si ces deux principales fonctions du français, pour nous, n'étaient pas effectives dans le pays. Cette approche, sans doute perfectible, ne manquera pas de donner lieu à une réflexion sur les implications didactiques pour l'enseignement du français en contexte de langue seconde et plus spécifiquement celui qui se fait sur objectifs spécifiques. Nous aborderons donc, dans les pages qui suivent, la problématique, très importante pour notre recherche, de l'enseignement du FOS dans le contexte de langue seconde.

[8] Citée par Miled (1995 : 23)

1.5. L'Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques

La problématique et la pratique du FOS, comme nous avons pu le comprendre plus haut (*cf.* 1.1), ont vu le jour dans un contexte de français langue étrangère, que ce soit dans l'Hexagone ou dans d'autres régions du monde, en Amérique latine par exemple. La pratique et les réflexions s'y rattachant se sont faites selon une visée bien déterminée, celle d'acquérir une compétence, ou un ensemble de compétences, en français permettant l'établissement de relations de communication assez élémentaires. De cette façon, le degré d'exigence de cette compétence n'est pas élevé pour la simple raison que les besoins des apprenants sont relativement limités.

En contexte de français langue maternelle, l'intérêt pour ce champ disciplinaire n'est pas à négliger. Il se traduit à travers des matières et des enseignements autour de l'Expression Méthodologie Communication dans le supérieur. En atteste l'ouvrage collectif qui date déjà de plus d'une décennie consacré à la didactique du français dans l'enseignement supérieur (*cf.* Fintz, 1998) dans lequel des enseignants de cette discipline proposent des réflexions et des outils cherchant à couvrir la diversité des contextes où elle s'enseigne. L'ouvrage comporte ainsi des « approches théoriques et comptes rendus de pratiques expérimentales, en cherchant une articulation entre oral et écrit, et entre compétences de nature universitaire et socioprofessionnelle » (Fintz, 1998 : 10).

Plus récemment est apparu un intérêt pour un enseignement spécifique du français à des publics estudiantins et adultes en contexte de français langue seconde. A vrai dire, en tant que discipline « scolaire », cela existait depuis plus de trente ans, dans le courant des années 1970, avec l'enseignement du français technique dans, ce qui était appelé à l'époque en Tunisie, les *Collèges d'enseignement professionnel* . Cette expérience a été évoquée par G. Vigner et A. Martin dans un article où ils expliquent que « le professeur de français devra désormais – c'est là le but de la nouvelle réforme des programmes de français dans ces sections – aider l'élève de section industrielle à mieux comprendre le cours de technologie ainsi que les consignes du maître d'atelier et à déchiffrer les textes techniques qu'il sera amené à lire dans sa vie professionnelle (documentation technique en vue de la mise à jour des connaissances, manipulation d'un matériel dont le descriptif et les consignes d'utilisation sont rédigés en français) » (1974 : 18). Mais c'est précisément l'effort de formalisation qui est récent. Notre

intérêt pour le FOS en contexte de langue seconde découle d'une évidence, qu'on ne cesse d'acclamer dans les travaux didactiques et de sociolinguistique, celle de la spécificité à plusieurs niveaux de ce contexte de langue seconde pour le français, comme pour toute autre langue d'ailleurs. Etre conscient de cette spécificité conduit à repenser l'enseignement du FOS, mais également le contexte didactique et sociolinguistique qui est le sien. En d'autres termes, il faudra réfléchir sur l'enseignement du français en tant que langue seconde sur objectifs spécifiques. Nous reprenons ici une expression qui a été initialement utilisée par Miled dans une communication à l'occasion d'un colloque autour de la thématique « Les langues et la maîtrise de l'information » (Miled, 2004). Nous reprendrons donc l'expression *Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques* sous la forme de l'acronyme ELSOS, qui pourrait être critiqué pour sa disgrâce. Toutefois, nous demeurons convaincu qu'il pourra avoir une chance de survie avec l'avenir promis au FOS en contexte de langue seconde.

Nous sommes en droit de poser la problématique de l'enseignement du FOS en contexte de langue seconde pour, entre autres raisons, la spécificité didactique et sociolinguistique du contexte de français langue seconde dont découlent un certain nombre de choix en termes de pratiques d'enseignement et de stratégies d'apprentissage. Miled confirme notre pensée en affirmant qu'« une langue seconde sur objectifs spécifiques sera différente d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques ; la variation du statut a forcément des incidences sur le seuil de compétences requises, les contenus et les supports didactiques » (Miled, 2004). Les implications devant être envisagées se situent au niveau des trois pôles du triangle didactique : maître, apprenant et savoir.

Le premier pôle est relatif aux enseignants, à leur degré de compétence dans cette dimension spécifique du français, du fait que ces enseignants ne sont généralement pas spécialistes du FOS. Ainsi, la plupart des enseignants assurant les cours de FOS ont une formation de « français général », c'est-à-dire pour le contexte tunisien une Maîtrise en langue et lettres françaises ou un diplôme supérieur dans l'une des spécialités relatives au français. Ces enseignants sont en grande majorité des Professeurs d'enseignement secondaire détachés dans le supérieur. C'est ce que nous a permis de constater notre questionnaire exploratoire administré auprès de certains de ces enseignants. Il est à noter que quelques rares cas d'enseignants ont une formation universitaire de base dans un autre domaine que le français, comme le journalisme par exemple. Ils ont été recrutés à une époque où le pays souffrait d'un

grand manque d'enseignants de français au secondaire, sur la base de leur connaissance de cette langue par le fait qu'ils ont fait leurs études en français.

Cette formation de langue et lettres françaises, et *a fortiori* de journalisme ou autre, ne prépare donc en rien à enseigner le français à des publics spécifiques. Les formateurs se trouvant dans cette situation, généralement par choix personnel ou pour des raisons autres que didactiques, n'ont d'autre alternative que de compter sur eux-mêmes pour s'assurer une mise à niveau et une autoformation dans le domaine du FOS. C'est de là que la question s'été posée dans le titre de l'ouvrage collectif évoqué plus haut, sur l'enseignement du français au supérieur, mais également dans d'autres situations didactiques de formation continue, notamment. Dans l'élaboration didactique des contenus de formation de français, s'agit-il de bricolage ou de rénovation ?

En tout cas, la formation à l'enseignement du FOS se fait, excusez l'expression, « sur le tas » étant donné qu'aucune préparation de type didactique n'est faite en faveur de ces enseignants. Souvent, dans leurs débuts, ils ne savent pas quoi enseigner, ni comment le faire, ni comment évaluer. Ce désarroi est perceptible chez les enseignants dont c'est la première expérience d'enseignement, comme ceux qui ont déjà enseigné dans un contexte habituel du français, au lycée comme à l'université d'ailleurs.

Ainsi apparaît, de façon pressante, la nécessité d'une réflexion approfondie à une didactique spécifique au FOS, qui puisse, entre autres objectifs, guider les enseignants-formateurs autant les expérimentés que les novices. D'où le travail de conceptualisation auquel nous procèderons plus loin dans ce chapitre.

Le pôle apprenant, en second lieu, se trouve désormais placé au centre du dispositif didactique. Cette place lui est attribuée par les approches didactiques modernes inspirées des approches dites communicatives qui donnent un rôle actif à ce pôle dans son apprentissage. L'importance du public cible dans l'activité didactique est désormais indéniable, encore plus dans le domaine du FOS, désigné généralement par l'expression « enseignement du français à des publics spécifiques ». Nous l'avons largement exploitée dans notre travail pour son rôle fédérateur des différentes orientations prises dans ce domaine déjà ancien, mais en constant renouveau. Le FOS accorde donc, sans doute plus que dans les autres approches de l'enseignement du français, une importance majeure au public ciblé. Nous avons déjà évoqué (*cf.* 1.2.2.) la part de spécifique qui revient au public dans l'appellation FOS. Ce composant de la situation didactique sera plus longuement traité dans l'alinéa suivant, tant nous sommes

convaincu de l'importance de la place qu'il occupe dans ce domaine. Pour ne pas perdre de vue la problématique de l'ELSOS, nous dirons que les apprenants dans ce genre de contexte sociolinguistique sont différents, dans leurs attentes et besoins, de ceux du contexte de français langue maternelle ou de français langue étrangère.

Les contenus à enseigner, enfin, vont chercher à répondre de façon progressive et méthodique à ces attentes et besoins des apprenants, mais également ceux des partenaires économiques de l'université. Nous parlons ici du milieu extrascolaire, c'est-à-dire des futurs employeurs des apprenants de l'enseignement supérieur. Miled précise, en parlant de l'ELSOS, que « ce domaine repose plus qu'aucun autre domaine de la didactique des langues sur la prise en compte des besoins à partir desquels sont formulés des objectifs d'enseignement/apprentissage » (2004). Les contenus concernent globalement les niveaux du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, composants auxquels nous reviendrons plus loin quand il s'agira de réfléchir spécifiquement sur le champ et objet du FOS et sa didactique.

Nous paraphraserons une expression utilisée par Vigner (2002 : 136) au sujet du français langue seconde, pour dire que le domaine de l'ELSOS se caractérise par la singularité de son projet pédagogique. Ce constat nous investit de la mission d'œuvrer à la mise en valeur de cette spécificité de l'enseignement du FOS dans un contexte de langue seconde. Nous nous proposons, dans les sections qui suivent, d'abord de développer une description des pôles apprenant et contenu du triangle didactique propre au FOS, pour aboutir au terme de ce chapitre à une tentative de conceptualisation d'une didactique propre à notre champ d'étude : le FOS.

1.6. Le public du FOS

S'il est un domaine d'enseignement où la place du public est capitale, c'est bien celui du FOS. Ce qui autorise, à notre sens, une approche du point de vue du public, composant à part entière de la situation didactique du domaine. Dans cette section, notre objectif sera de cerner les caractéristiques et spécificités du public de FOS dans le contexte tunisien, en particulier en essayant d'examiner d'une part les étapes par lesquelles passe un apprenant en FOS avant d'entamer ce genre de formation, et d'autre part le système universitaire tunisien dans lequel s'intègre l'enseignement-apprentissage du FOS. Après quoi nous procèderons à une description, que nous espérons la plus complète possible, des différents types de public et des configurations de formation dans lesquelles ils seront intégrés. Ceci permettra à la fin de

(se) construire une image complète et précise des différents types de public pouvant se retrouver dans l'enseignement supérieur tunisien, constituant l'exemple d'illustration de notre travail de recherche. Nous n'omettrons pas, toutefois, de donner un aperçu d'autres secteurs où le FOS peut se retrouver avec force, celui de la formation continue de salariés, de la formation à but de réorientation professionnelle ou encore de la préparation à l'embauche.

1.6.1. Le parcours du public cible avant un cursus de FOS

Avant d'en arriver au cursus de FOS dans l'enseignement supérieur, l'étudiant passe par diverses étapes tout au long de sa formation. Il est aisé de comprendre que, en arrivant à la formation en FOS, les apprenants ont pu bénéficier d'un apprentissage plus ou moins important, mais globalement comparable en langue française. Comme on a pu le voir plus haut, l'enseignement de cette langue débute au niveau de la troisième année de l'enseignement de base pour se poursuivre jusqu'à l'année terminale de l'enseignement secondaire. Cela veut dire qu'en réussissant son baccalauréat, l'élève aura accumulé pas moins de onze années d'apprentissage du français à raison de plusieurs heures par semaine, allant dans l'ensemble de 8 heures au premier cycle de l'enseignement de base à deux heures au moins en classe terminale.

La formation de français des élèves en Tunisie comporte les contenus « habituels », à savoir la grammaire, l'expression écrite, l'expression orale et la lecture avec une ouverture progressive vers des textes de différents genres, dont principalement les genres littéraires. Cette formation est globalement générale, elle cherche à donner à l'élève une certaine compétence proprement linguistique, des éléments de connaissance littéraire et des notions de culture française et francophone. Le degré de maîtrise de la langue va être très variable à la fin de cette formation qu'on pourrait désigner de générale. Il s'agit, somme toute, d'une situation compréhensible, en raison de la multiplicité des variables, évoquées plus haut, qui entrent en jeu dans le succès plus ou moins important de l'acquisition dune compétence en langue française. Les variables sociales, géographiques, influencent le degré de maîtrise de la langue, mais il y a également les variables psychologiques et affectives qui interfèrent dans le rapport de l'apprenant à la langue et à son apprentissage. Ce que nous décrivons ici est tout à fait caractéristique du contexte de français langue seconde, dont la mutabilité risque toujours d'influencer la maîtrise de la langue. Ainsi, « l'un des traits distinctifs de la langue seconde

est l'instabilité relative de son statut et le caractère mouvant et évolutif des réalités langagières » (Miled, 2007 : 80). De façon assez paradoxale, il faut l'avouer, le niveau d'exigence en français langue seconde est relativement assez élevé, par rapport à un apprenant de français langue étrangère. Le nombre d'heures, les contenus dispensés, les matériels didactiques exploités et d'autres choses encore font que l'institution scolaire soit en droit d'exiger une compétence supérieure en langue française. Nous retrouvons confirmation de cette situation dans la description sociolinguistique faite par Miled dans ces lignes : le « statut formel de langue seconde […] requiert d'emblée des exigences langagières relativement élevées et variées, puisque le français bénéficie actuellement d'une situation privilégiée de par ses fonctions éducatives et professionnelles qui sont plus importantes que celles d'une langue étrangère » (*Ibid.* : 82).

Notre intention ici n'est pas de colporter les mécontentements et l'insatisfaction des enseignants de français au sujet de la baisse de niveau des apprenants, mais le malaise est réel. Il se ressent aussi au niveau du supérieur chez les étudiants qui sont réellement pénalisés par une maîtrise défaillante de la langue française dans les matières de leur spécialité comme dans leur compétence à communiquer au niveau de l'interaction en classe. Ce malaise est encore plus pressant et pesant quand l'étudiant débute un *curriculum* de FOS, où une exigence d'un niveau minimum est inévitable d'après certains (Miled, 2004). Toutefois, d'autres didacticiens ne le perçoivent pas comme une obligation, dans le sens qu'un apprenant de FOS n'est pas tenu d'avoir des prérequis en langue française pour pouvoir en suivre un enseignement spécifique. Ils en donnent pour preuve le fait que l'enseignement du français à des publics spécifiques a été initié pour des publics ayant le français comme langue étrangère. Nous reviendrons plus longuement à ce débat didactique autour des prérequis quand viendra le moment de traiter du champ et objet du FOS (*cf.* 1.7.)

De notre côté, nous appuyons la première position pour la raison évoquée plus haut relative au niveau d'exigence qui, pour le FOS, ne concerne plus uniquement l'institution scolaire, mais il la dépasse dans la mesure où l'*out put*, le produit du *curriculum* de FOS concerne d'autres acteurs sociaux. En effet, les contenus envisagés pour ce domaine intéressent le monde professionnel et la société de façon générale. Il y a en quelque sorte une *redevabilité* de la formation de FOS envers l'employeur ou le futur employeur des apprenants. Il n'est pas étrange parfois que des employeurs formulent leur insatisfaction « face à certaines recrues de moins en moins aptes à tenir un discours correct en français, à produire convenablement un compte rendu ou à rédiger un rapport dans un domaine professionnel

donné » (Miled, 2007 : 84). Parler de redevabilité est une façon de penser les choses en termes de résultats et de performance, vu le caractère pratique des objectifs didactiques de ce domaine. Le FOS s'inscrit donc dans une perspective praxéologique marquée, probablement plus qu'une formation de français dit général. Nous reviendrons assurément à cette dimension fort importante de la didactique du FOS plus loin dans ce travail.

Ce qui serait bon à rappeler ici c'est que l'évaluation sommative de la compétence en français en année terminale du lycée se fait au moyen d'une épreuve écrite à l'échelle nationale. Les critères d'évaluation sont par conséquent uniformisés et les consignes de correction identiques, permettant ainsi une évaluation homogène de tous les élèves arrivant au bout de leur enseignement secondaire. Leur baccalauréat en poche, ils peuvent accéder à l'enseignement supérieur.

1.6.2. Le système universitaire en Tunisie, approche diachronique

Les institutions de l'enseignement supérieur en Tunisie ont une répartition principalement géographique. Dans le passé, elles étaient surtout implantées dans la capitale et les grandes villes de la côte Est. Mais, dans un objectif de décentralisation, les nouvelles institutions créées au fil des années ont été réparties sur les différentes régions du pays. Elles sont actuellement regroupées en 12 universités, plus l'Université Virtuelle de Tunis (UVT). La répartition géographique fait que chaque université a sous sa tutelle un certain nombre de facultés, d'instituts et d'écoles ayant des spécialités diverses. Toutefois, certaines institutions ont un statut particulier. Il s'agit des institutions en cotutelle entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique d'un côté et un autre Ministère comme le Ministère de la Santé pour les Facultés de Médecine ou l'École Supérieure des Sciences et Techniques de la Santé située à Sfax. L'autre type d'institutions à statut spécifique concerne les Instituts Supérieurs d'Études Technologiques (ISET) relevant d'une Direction Générale au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

L'enseignement supérieur en Tunisie a connu à la rentrée universitaire 2007-2008 un bouleversement assez profond dans sa structure, avec l'introduction du système LMD (Licence, Mastère, Doctorat). Nous tenterons dans ce paragraphe de faire une description de la structuration de l'ancien système universitaire avant de présenter la nouvelle configuration

de l'enseignement supérieur, et ce dans le but de cerner la place accordée au FOS dans les différentes structures post-baccalauréat en Tunisie.

Jusqu'à une époque assez récente, le système universitaire en Tunisie avait une structuration classique dans laquelle dominaient les formations de type maîtrise. Elles concernaient les différents domaines : littéraire, sciences humaines et sociales, sciences dures, droit, etc. Le nombre de diplômés s'accumulait sans retrouver de débouchées dans le monde professionnel, que ce soit dans l'enseignement, dans l'administration ou encore dans le secteur privé. Face à cette saturation dans les formations traditionnelles, une nouvelle orientation a été décidée, celle de la création des formations professionnalisantes généralement de cycle court. C'est dans cet esprit-là justement qu'ont été crées les ISET, avec une spécialisation différente d'une institution à une autre. Ces institutions délivrent un diplôme de Technicien Supérieur au bout de 5 semestres de formation couronnés, au niveau du dernier, d'un Projet de Fin d'Études.

L'autre type de formations professionnalisantes délivrait aussi des diplômes de Technicien Supérieur au bout de trois ans cette fois. Les études se déroulaient dans les institutions classiques de l'enseignement supérieur. Cette initiative a constitué en quelque sorte une phase de transition pour aller vers des formations favorisant une meilleure employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur.

Dans une seconde étape est venue l'adoption du système LMD en Tunisie. Il était important d'effectuer cette réforme pour assurer au pays une entrée dans la mondialisation. On s'est inspiré dans ce cadre du processus et de la déclaration de Bologne du 19 juin 1999, relatifs à l'enseignement supérieur en Europe. La réforme LMD répond à un ensemble de finalités recherchant le développement du système universitaire en Tunisie. Nous en présentons quelques-unes. Ainsi recherche-t-on d'abord à mettre à niveau les structures de l'enseignement supérieur et de les harmoniser avec les standards internationaux, notamment européens et nord-américain en la matière. L'évolution vers ces standards permettra une comparabilité avec les diplômes internationaux. Ensuite, le système LMD cherche à assurer un caractère national des diplômes délivrés, dans la mesure où 75% de la formation dans un domaine donné est commun à diverses formations existant dans d'autres institutions. Par exemple, deux formations de Licence Fondamentale de français se déroulant dans deux institutions différentes auront obligatoirement des contenus communs pour les trois-quarts des modules. Ce qui ne manquera pas de renforcer la lisibilité des programmes de formation dispensés dans les différentes universités tunisiennes. Cette réforme, enfin, vise à permettre

une meilleure employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur confrontés, comme nous avons pu le voir, à une saturation du marché de l'emploi pour certaines formations classiques. En définitive, le nouveau système universitaire tend vers une structure semblable à celle des pays de l'Europe instaurée par le processus de Bologne, ayant été adaptée à la réalité et au contexte tunisiens, notamment au niveau des spécialités.

Entre les deux phases ci-dessus évoquées, le Ministère en charge de l'enseignement supérieur a institué une année de transition (2006-2007) où le nouveau système a été expérimenté. Cela a concerné quelques institutions sélectionnées parmi celles relevant des différentes universités du pays. L'année de généralisation, trop rapide aux yeux de certains, a été donc la rentrée universitaire 2007-2008. Cependant, certaines formations restent inchangées et les institutions dont elles relèvent ne sont pas inclues, totalement ou partiellement, dans ce nouveau système. Ainsi en est-il, par exemple, des facultés de médecine, des écoles d'ingénieurs et des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs.

Ce tour d'horizon du système universitaire tunisien a pour but principal de présenter les différents types de formations qui se retrouvent à l'université tunisienne, là justement où se retrouvent les *curricula* de FOS. La diversité, parfois déconcertante il faut l'avouer, de ces formations nous ouvre la voie à un examen plus spécifique des différentes configurations et types de formations en FOS intégrés dans le système universitaire prioritairement, mais également dans d'autres contextes où se retrouvent ses publics cible.

1.6.3. Les configurations et les types de formation de FOS

Dans la continuité de notre approche du type de formation particulier qu'est le FOS, nous tentons de distinguer, dans ce qui suit, les publics qui peuvent en être concernés et les contextes où elles peuvent être mises au point. Nous pourrons globalement classer les formations de FOS en trois grandes catégories : la formation initiale des étudiants, la formation continue de salariés, autant du secteur public que privé, et enfin la préparation à l'embauche et à la vie professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Cette catégorisation concerne précisément le contexte tunisien, ce qui veut dire que d'autres contextes de formation peuvent se retrouver dans des pays où des besoins différents se font sentir.

Il est important, de notre point de vue, de procéder à une description des configurations et des types de formations de FOS, car selon leur type de rattachement, qu'il soit institutionnel ou professionnel, beaucoup de paramètres peuvent changer. Ils vont avoir, à différents niveaux, des incidences d'importance variable et de genres distincts. Les paramètres dont il est question concernent les côtés didactiques, psychoaffectifs, personnels, motivationnels, etc. Il est évident que, pour assurer une cohérence et des chances de réussite à la formation de FOS, le fait de tenir compte de ces différents facteurs soit inévitable, voire vital. D'où la pertinence, à notre sens, d'une description des catégories de public évoquées plus haut et des types de formations dans lesquelles elles sont impliquées. C'est d'ailleurs la démarche qui a été préconisée par C. Le Ninan et B. Miroudot (2004 : 106) qui ont adopté deux critères d'analyse des caractéristiques des situations de FOS : d'une part sous l'angle des publics et d'autre part sous celui des formats de formation.

1.6.3.1. Les étudiants

Les étudiants constituent la catégorie de public la plus concernée, en termes de nombre d'effectif et de types de formations. Le constat qui peut être aisément fait, à partir du paragraphe précédent (*cf.* 1.6.2.), c'est la diversité des parcours universitaires et des spécialités du système universitaire tunisien, au même titre que les autres pays d'ailleurs.

Il est vrai que cette variété a des implications en matière de contenus didactiques pour le FOS, en raison de leur caractère spécifique, caractère que nous avons eu l'occasion de développer plus haut. En effet, certains des contenus se doivent d'être en rapport direct avec la spécialité et le domaine d'activité professionnelle auxquels se rattachent les apprenants. Sans oublier la part de transversalité de contenus existant entre les cursus universitaires, à débouchées professionnelles proches. Ainsi en est-il par exemple des formations d'ingénieurs, toutes spécialités confondues, ou de celles des cadres en gestion.

Le public auquel nous nous intéressons dans l'immédiat est constitué d'apprenants non encore engagés dans la vie active. Ce sont des étudiants « obligés » de suivre la formation de FOS, ils sont désignés par le terme « public captif ». Le caractère généralement obligatoire, s'opposant à optionnel, des modules de FOS qui se déroulent dans le cadre de travaux dirigés, fait de cette catégorie un public *astreint* à suivre ces enseignements spécifiques. Ce premier trait résume le statut des apprenants par rapport à leur formation. Le but du *curriculum* de FOS, pour eux, est généralement l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence de communication liée au métier qu'ils vont exercer à l'issue de leur formation, mais également

au bon déroulement de leurs études dont le français est langue véhiculaire. Les caractéristiques de ce public, non engagé dans la vie active et captif, entraînent des différences sensibles et variables au niveau de leurs attitudes envers la formation, relativement à leur motivation et à leur disposition à la suivre.

Le second critère est relatif au format des situations d'enseignement-apprentissage. Dans le supérieur, les formations de FOS s'inscrivent dans une logique d'offre où « on est en présence de cours standardisés proposés par les institutions éducatives en réponse à des besoins identifiés avec plus ou moins de précision » (Le Ninan et Miroudot, 2004 : 109). Cette démarche curriculaire standard se retrouve dans le système universitaire tunisien et apparaît tout logiquement comme une bonne solution pour assurer la qualité des formations de FOS aux publics étudiants.

La catégorie de public dont il est question dans ce paragraphe entreprend parfois un mode différent d'acquisition de la compétence communicative, spécifiquement en français, celui de l'enseignement à distance. C'est ainsi que nous retrouvons un module *Communication d'entreprise*, parmi ceux proposés par l'UVT, accessible aux étudiants qui choisissent ce nouveau mode d'apprentissage. A ce propos, on est en droit de se poser la question de la pertinence d'un cours à distance pour ce genre de formation en communication. Ainsi, certaines institutions universitaires intègrent dans le cursus de leurs étudiants des modules qu'ils doivent suivre à distance. Un projet du Ministère de tutelle, à notre sens trop ambitieux, envisage même d'ici quelques années de dispenser 20 % des enseignements des étudiants à distance. S'il se réalise, ce projet aboutira à un changement du statut captif du public étudiant, du moins pour le pourcentage de sa formation qu'il lui sera loisible de suivre où et quand il veut.

1.6.3.2. Les salariés en formation continue

La deuxième catégorie de public du FOS est constituée par les salariés inclus, de façon volontaire ou de façon imposée, dans une démarche de formation continue. Dans les deux cas de figure, l'objectif pour eux, ou pour l'organisme qui les emploie, est de leur assurer un développement personnel et professionnel, en faisant l'hypothèse que le développement d'une compétence linguistique spécifique ait cette double incidence développementale.

Le genre de public, et donc de formation, dont il est question ici se distingue du premier par divers traits spécifiques. Ce public de salariés s'inscrit dans une logique de demande par

rapport à la formation de FOS. Cette demande peut être formulée soit par l'organisme employeur, soit par les personnes en formation elles-mêmes. La conscience des besoins, formulés de façon globale ou précise, découle de la connaissance qu'ont l'un ou les autres du contexte de pratique où seront mises en œuvre les compétences à développer. La notion de contexte de pratique, évoquée plus haut, refait surface ici et s'impose donc comme paramètre à prendre en compte dans la réflexion sur le FOS, en amont comme en aval. L'identification des besoins va orienter la précision des contenus didactiques qui feront l'objet de la formation, mais également la méthodologie à adopter. La motivation à l'apprentissage qui caractérise ce public constitue un atout majeur pour la réussite d'une formation en FOS, comme pour toute démarche d'apprentissage d'ailleurs. En ayant conscience des retombées personnelles et professionnelles que peut avoir cette formation, ce public sera plus à même de favoriser le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage et d'y accorder tout l'intérêt qu'il mérite. Ce public donnera par suite l'exemple de l'apprenant au centre du processus didactique.

Une autre motivation, et pas des moindres, pour cette catégorie concerne les perspectives de promotion professionnelle que permettra d'ouvrir la formation continue dans le domaine du FOS. Cette promotion est parfois tributaire de l'amélioration d'une compétence donnée pour un salarié, ce sera en l'occurrence une consolidation, voire l'acquisition de cette compétence linguistique spécifique en français.

Le caractère obligatoire que peut avoir parfois la formation pour cette catégorie de public ne pourra pas avoir, à notre sens, une grande influence, dans la mesure où la maturité et la conscience des enjeux d'une telle formation pour ces apprenants font que ces derniers suivent sans grande difficulté les activités didactiques. Ainsi, désigner ce public de captif, dans le cas d'une formation imposée, n'en donnera pas de trait descriptif pertinent. Par exemple, un cadre suivant une formation complémentaire de FOS y va en ayant une intime conviction de l'apport que cela aura pour lui, du point de vue du développement personnel, comme pour l'entreprise où il travaille, du point de vue de l'efficacité de son activité professionnelle. Il n'aura donc pas de grande difficulté à se convaincre de l'importance de cet enseignement spécifique du français et de la nécessité d'y accorder l'intérêt qu'il mérite.

1.6.3.3. Les personnes en préparation à l'embauche et à la vie professionnelle

La troisième catégorie de public de FOS dans le contexte tunisien, mais pas uniquement, concerne les personnes à la recherche d'un travail. Elle se répartie en deux sous-catégories, au moins, celle des diplômés à la recherche d'un travail dans leur domaine ou ceux qui sont impliqués dans une démarche de réorientation professionnelle à travers une formation complémentaire multidisciplinaire, dont fait partie assurément le FOS.

Nous avons pu observer l'existence de pareilles démarches de formation en France, menée par l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) [9], à l'occasion d'un entretien que nous avons pu obtenir en mars 2006 avec une conseillère appartenant à l'Espace Cadres, Gare de Lyon (Paris 12ème). L'ANPE, à l'époque, et Pôle Emploi, actuellement, organisent donc des séminaires de formation axés sur des aspects précis de la communication en phase de recherche d'emploi, qui peut tout naturellement être désignée de communication professionnelle étant donné qu'elle s'inscrit dans une démarche à visée professionnelle.

Pour revenir au contexte tunisien, nous pourrons y retrouver une démarche comparable pour les candidats à l'embauche directe. Elle est menée par les Bureaux Régionaux d'Emploi des Cadres (BREC) mais également par les Bureaux d'Emploi et du Travail Indépendant (BETI), relevant tous deux de l'Agence Nationale de l'Emploi et du Travail Indépendant (ANETI). La démarche de ces bureaux, à vrai dire des conseillers et agents de ces bureaux, est tout à fait intéressante.

En effet, il s'agit d'une approche quasi-personnalisée avec certaines personnes qui se présentent à ces services. C'est ce que nous ont déclaré le Directeur du BETI Sfax nord et un conseiller au BREC Sfax. En raison du nombre peu important de candidats à suivre des séances de formation en groupe, les conseillers d'emploi procèdent à des formations personnalisées et à des rencontres individuelles avec les candidats à l'embauche. Cette approche présente aussi l'avantage de préserver la confidentialité des informations personnelles, surtout pour des personnes qui sont en grande difficulté, voire en échec, dans leurs démarches de recherche d'emploi. Le travail fait avec ces personnes dépasse parfois la simple formation aux techniques de communication professionnelle pour s'accompagner d'un véritable encadrement psychologique personnalisé. Cela touche précisément une des

[9] L'ANPE fait partie maintenant de ce qui est appelé *Pôle Emploi*.

dimensions importantes de la formation, celle du savoir-être de l'apprenant qu'il s'agit de développer au même titre que les autres niveaux de savoir, au sens général ici. Ainsi se trouve colmatée la brèche laissée par l'absence de formation de FOS au niveau de l'enseignement supérieur pour certaines filières. C'est un problème souvent rencontré par les diplômés qui se trouvent démunis dans cette procédure de recherche d'emploi. Une preuve de plus, s'il en est besoin, de l'intérêt et de l'indispensabilité d'un *curriculum* de FOS pour la formation de l'étudiant, futur salarié. On rencontre souvent cette situation où une personne à la recherche d'emploi trouve des difficultés parfois énormes à rédiger un Curriculum Vitæ et/ou une Lettre de motivation.

La deuxième sous-catégorie concerne donc les personnes en situation de réorientation professionnelle, c'est-à-dire ceux qui ont entrepris de suivre une formation complémentaire dont le but est de changer l'orientation de leur futur métier par rapport à la formation initiale qu'ils ont reçue. Cette démarche, n'existant plus actuellement, était initiée et coordonnée par le Fonds National pour l'Emploi (FNE 21-21) relevant également de l'ANETI. Etaient organisées dans ce cadre des formations centrées sur des domaines professionnels porteurs tels que la Gestion de la Qualité, l'Entreprenariat, etc. Dans certaines de ces formations on inclut un module généralement intitulé *Techniques de communication* ou *Communication d'entreprise*, destiné à combler les éventuelles lacunes ou à construire un minimum de compétence communicative chez cette catégorie de personnes.

Nous avons essayé, dans cet alinéa, de dresser un panorama général des différents publics cible d'une formation de FOS dans le contexte tunisien, en centrant notre attention sur le public concerné au premier titre par notre recherche, les étudiants. Il a été aussi question de décrire le parcours qui a mené ce pôle central de la situation didactique du FOS au système universitaire tunisien, dont nous avons également décrit l'évolution et la structuration actuelle. Le troisième et dernier pôle du triangle, celui des contenus didactiques d'une formation de FOS, fera l'objet des pages qui viennent.

1.7. Le champ et l'objet du FOS

Pour lancer notre réflexion sur le domaine du FOS du point de vue du pôle contenu du triangle didactique, nous tenterons de le délimiter à travers la définition des deux premiers mots composant l'intitulé de la présente section. Le champ pourrait être défini comme le cadre, le domaine dans lequel s'exerce l'action du FOS. C'est en d'autres termes le territoire

spécifique au FOS. Définir ce champ est une chose, le circonscrire de façon précise en est une autre. Les approches qui se réclament du domaine et qui peuvent être désignées par l'acronyme FOS sont multiples, de telle façon que nous nous trouvons confronté à la question suivante : est-ce possible, dans l'état actuel de la réflexion sur le FOS, d'en délimiter le champ d'autorité ? Nous ne nous y hasarderons certainement pas au niveau de ce travail, tenu de garder un certain niveau de modestie. Nous avons pu avoir la preuve de la diversité du champ du FOS au niveau du premier alinéa du présent chapitre, avec les différentes étapes historiques de sa constitution. Ces étapes, désignées chacune par une appellation différente, ont montré que l'intérêt s'était centré au fil du temps sur des aspects différents du domaine développés selon diverses approches. Certaines de ces approches de l'enseignement du français à des publics spécifiques survivent encore, avec plus ou moins d'importance, mais d'autres voient également le jour et commencent à s'offrir une place dans la sphère hétéroclite du FOS. Les limites du champ du FOS sont donc assez étendues, aussi étendues que le nombre de domaines (scientifiques, économiques, professionnels, éducatifs, etc.) où se retrouve l'utilisation du français et ses constituants sont aussi variés que les usages qui sont faits de cette langue dans chacun de ces domaines. L'extension des frontières du domaine du FOS se fait de façon exponentielle, rendant difficile sa circonscription.

Le deuxième terme, l'objet, réfère à ce à quoi s'intéresse l'activité d'enseignement-apprentissage du FOS. Comme son nom ne semble pas l'indiquer, ce domaine possède un objet très large. L'adjectif spécifique dans l'appellation permet de conférer une teinte caractéristique à l'approche adoptée par rapport à l'enseignement de la langue française. Cette spécificité fait que son objet englobe les diverses activités, de réception comme d'émission, pouvant se réaliser en cette langue. Tenter d'en dresser une liste arrêtée serait un travail laborieux et inévitablement incomplet. Nous optons plutôt pour une approche de l'objet d'enseignement-apprentissage du FOS selon les trois niveaux de savoir traditionnellement exploités dans les travaux didactiques.

Le savoir, ou encore savoir déclaratif, tout d'abord, renvoie à l'ensemble des connaissances de différentes natures et de diverses origines (purement disciplinaire, domaines de référence) que l'apprenant acquiert et qu'il est susceptible d'exploiter. Ensuite, le savoir-faire, ou savoir procédural, désigne la capacité à utiliser de façon pratique et appropriée le savoir acquis sous forme de comportements verbaux et non verbaux, notamment le contact visuel ou gestuel. Le savoir-être, de son côté, touche au niveau socio-affectif, c'est-à-dire la capacité pour un individu à avoir une conduite personnelle et relationnelle adéquate.

D'ailleurs, Cuq et *al*. (2003 : 218) proposent de remplacer savoir-être par « savoir se comporter » pour désigner le caractère relationnel du comportement.

Un domaine scientifique ne peut acquérir une légitimité que par la constitution d'un objet qui lui est propre, distinct de l'existant. Il est donc capital pour le FOS de se construire une identité propre (contenus, objectifs, méthodologie, etc.) légitimant sa démarche de *scission* du domaine de l'enseignement-apprentissage du français, dit général.

Cette démarche spécifique se retrouve déjà dans l'histoire notionnelle du FOS même à travers les étapes par lesquelles il est passé et dont nous citons le français scientifique et technique, le français de spécialité, le français instrumental, etc. ; tant d'exemples qui opposent ce domaine à celui du français général. Il s'agit, à notre sens, de l'opposition fondatrice du FOS par rapport au français général. L'opposition est née à l'origine d'un besoin, et l'existence de ce besoin a amené la mise en place de moyens pour y répondre. Ce point de départ donne un fondement historique légitime à la constitution du FOS comme domaine distinct de celui du français général. J.-J. Richer l'atteste en disant qu'« enseigner à des publics spécifiques […] configure une problématique d'enseignement/apprentissage […] autrement différente de celle que posent les publics généralistes » (2008 a : 16).

Dans le même ordre d'idées, Lehmann précise que le domaine qui nous intéresse ici opère une valorisation de l'« apprendre pour » par rapport à l'apprendre tout court pour les personnes concernées par ce domaine de formation. La spécificité majeure de ce public, d'après Lehmann toujours, est que « ces gens-là apprennent **du** français et non pas **le** français ; ensuite qu'ils apprennent du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés »[10] (1990 : 82). Ceci signifie que les objectifs d'acquisition fixés sont étroitement liés aux utilisations que l'apprenant compte faire des compétences qu'il aura pu acquérir. Etant donné que le FOS a un objet d'enseignement spécifique dans cette langue, il représente un domaine « où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte sa principale raison d'être » (Lehmann, 1990 : 83).

Le domaine du FOS, comme signifié expressément ci-dessus, a un rapport intéressé à l'acte d'enseignement-apprentissage en en recherchant l'efficacité, probablement plus que dans d'autres domaines de formation. Ce souci du résultat découle ici de la nature des contenus didactiques pris en charge. Ce sont des contenus ayant une importance majeure pour

[10] C'est nous qui soulignons.

les apprenants, en raison des visées praxéologiques des savoirs (rassemblant les trois niveaux) qu'on cherche à leur faire acquérir. Par conséquent, atteindre les objectifs de la formation constitue un gage de réussite professionnelle et scolaire pour les apprenants ciblés, du moins cela leur en donne de grandes chances.

Ce caractère finalisé de l'action didactique est encore plus présent dans le segment de savoir (au sens large) qui nous concerne dans la présente recherche, celui de l'argumentation en communication dont le composant principal est l'atteinte d'un objectif dans l'interaction avec l'autre : convaincre, influencer, modifier la vision du monde, etc. La dimension pragmatique de notre centre d'intérêt fait donc de la notion de spécificité un composant décisif et capital.

Néanmoins, la signification purement didactique que prend l'intitulé FOS permet de l'opposer au français général, mais pas d'une façon rigide. Les frontières entre les deux n'étant pas totalement hermétiques, il n'est pas aberrant de voir l'un ou l'autre des deux domaines franchir ces frontières pour puiser dans le contenu de l'autre. On peut ainsi concevoir qu'un enseignant-formateur de français spécifique procède à un rappel touchant un point de conjugaison pour justifier l'utilisation du présent de l'indicatif dans un texte scientifique ou argumentatif. Mais il est vrai que le chemin inverse est difficilement concevable, du moins dans les premiers moments de l'apprentissage du français. Dans un stade plus avancé, l'enseignant peut faire référence à une compétence communicative élaborée, celle de convaincre un interlocuteur dans un discours argumentatif.

Miled évoque de façon directe, dans les lignes qui suivent, cette problématique de l'opposition FOS *versus* français général :

> « Dans la confection d'un contenu d'apprentissage, il est important de rappeler d'abord qu'une langue de spécialité ne peut être dissociée d'une langue générale dont les fonctions sont liées aux exigences de la communication dans ses diverses situations d'énonciation. Il est évident que les compétences linguistiques et communicatives transversales, et par conséquent communes à différents champs d'utilisation, constituent les prérequis aux compétences langagières spécifiques ; aussi, ne serait-il pas opportun de définir, en l'occurrence, un niveau seuil en deçà duquel une formation en langue de spécialité ne peut s'effectuer efficacement. A partir de cette hypothèse de travail, il est possible de dépasser la dichotomie traditionnelle « langue générale/langue spécialisée » » (2004).

Miled a donc une vision solidaire de la langue générale avec l'enseignement spécifique d'une langue. Il ne conçoit pas une opposition entre ces deux variantes. En plus, il envisage la nécessité d'un niveau minimum de prérequis en langue générale pour un passage ultérieur à une formation spécifique en langue. D'autres didacticiens, J.-M. Mangiante et Ch. Parpette par exemple, ne voient pas les choses de la même manière et ils ont donné, dans leur ouvrage de 2004 consacré au FOS, des exemples de formations spécifiques en langue faites sans qu'une formation générale préalable soit réalisée. Ils ont évoqué à ce titre la préparation d'étudiants archéologues jordaniens à la communication avec des archéologues francophones sur champs de fouilles ou encore un programme de français de la biochimie pour les étudiants de la Faculté de biochimie de l'Université de La Havane (Mangiante et Parpette, 2004 : 140-141). Il ne faudrait cependant pas oublier de mentionner que ce que les auteurs évoquent sont des situations de FOS en contexte de français langue étrangère, c'est-à-dire pour des étudiants débutants en français, alors que Miled évoque la situation de l'ELSOS traitée plus haut (*cf.* 1.5.). Par conséquent, il n'est pas envisageable, dans un contexte de français langue seconde comme celui de la Tunisie, d'avoir une formation de FOS sans des prérequis langagiers en français. Mais malgré cela, les enseignants rencontrent, nous avons pu le voir plus haut (*cf.* 1.6.), un véritable problème dans les institutions universitaires : ce qui est exigé en termes de compétences langagières et communicatives chez certains étudiants est par moments assez élevé, peut-être même trop ambitieux, par rapport à leur compétence initiale en français général.

Avoir circonscrit les limites du champ du FOS et de son objet d'enseignement-apprentissage, axé sur les trois niveaux de formation et selon une sorte d'opposition complémentaire avec le français général, nous permet dans l'immédiat de procéder à un travail de conceptualisation d'une didactique spécifique au FOS.

1.8. Vers une conceptualisation de la didactique du FOS

Nous tentons, dans cet alinéa, une concrétisation d'un principe, selon nous fondamental, devant présider à toute réflexion visant une modélisation, comme c'est le cas pour nous au sujet de la didactique du FOS. Ce principe est formulé dans la citation suivante de Holtzer, également valable pour le FOS, au même titre que le français langue étrangère :

« Toute discipline qui revendique un statut scientifique (et c'est le cas de la didactique du français langue étrangère) se doit de soumettre sa terminologie à l'examen critique dans le but de (re)délimiter, distinguer le plus rigoureusement possible les objets qui la constituent, objets travaillés par l'évolution des problématiques, l'apparition de nouveaux savoirs et par différentes pressions externes comme les demandes socio-économiques et les stratégies politico-linguistiques » (2004 : 9).

C'est donc dans ce sens que s'oriente notre réflexion immédiate, centrée sur une ébauche de conceptualisation du champ de la didactique du FOS, à travers le développement des paramètres et composants permettant de la définir et d'en cerner les contours. Nous exploiterons à cet effet les jalons théoriques et méthodologiques établis par Miled pour la didactique du français langue seconde sur objectifs spécifiques dans la communication citée plus haut (Miled, 2004). En effet, il identifie cinq principes constitutifs de la didactique du français langue seconde sur objectifs spécifiques, que nous développerons et qui sont respectivement :

- l'objet d'enseignement-apprentissage ;
- le type de compétences visées ;
- les démarches et la progression d'enseignement ;
- les supports didactiques utilisés ;
- le mode d'évaluation des étudiants.

1.8.1. L'objet d'enseignement-apprentissage

Ce premier paramètre touche directement à l'aspect disciplinaire du FOS où il s'agira de réfléchir sur la nature cognitive du contenu d'enseignement-apprentissage. Traditionnellement, ces contenus sont classés selon trois champs de formation : savoir, savoir-faire et savoir-être. Une réflexion en a d'ailleurs été faite et présentée ci-dessus (*cf.* 1.7.). Nous avons pu remarquer l'aspect diversifié des contenus d'enseignement-apprentissage en FOS, diversité qui constitue un véritable défi pour les concepteurs de *curricula* dans le cadre de l'enseignement supérieur tunisien. Il s'agit pour eux de prendre en considération les différents niveaux, d'importance égale pour le public cible, et de ne pas en privilégier un, ou deux, au détriment de l'autre.

1.8.2. Les types de compétences visées

Nous l'avons évoqué plus haut, la principale raison d'être du FOS est de répondre à des objectifs d'enseignement-apprentissage particuliers et à des besoins spécifiques chez le public ciblé. Par là-même s'impose au didacticien formateur une démarche se basant sur une analyse des besoins et lui permettant une identification, la plus claire possible, de ces derniers. Lehmann affirme à ce propos que l'interrogation sur les besoins ne semble pas pouvoir être dissociée de la définition des objectifs de l'apprentissage (1990 : 81). R. Richterich relance le débat en disant que, dans la quête constante de la didactique -mieux enseigner pour aider à mieux apprendre-, « la définition des objectifs et l'identification des besoins jouent un triple rôle. Premièrement, elles sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement, elles donnent un sens à ceux-ci et aux actions d'enseignement et d'apprentissage, troisièmement, elles sont des moyens d'établir et de négocier les interactions entre les différentes composantes des systèmes » (1985 : 17).

Sur le plan méthodologique, la notion de besoins a pour principe central l'adaptation au public cible et à la situation d'enseignement-apprentissage. Mais Lehmann avertit qu'il faut remédier, comme nous avons pu le comprendre plus haut, à la réduction des besoins à la seule composante linguistique et aux seules situations cibles de l'activité professionnelle ultérieure de l'étudiant. Il s'agit, pour l'auteur, de mettre en œuvre une véritable « centration sur l'apprentissage » en donnant corps à la notion de « besoins d'apprentissage », c'est-à-dire une centration sur les raisons d'apprendre et le comment apprendre. Ces besoins d'apprentissage constituent donc « un filtre entre l'impératif de savoir communiquer dans les situations cibles et ce qu'il est réellement possible de faire au cours de l'apprentissage, avec les moyens dont disposent les divers partenaires » (Lehmann, 1990 : 87).

Le FOS est donc un domaine qui s'attribue, entre autres, des objectifs professionnels de formation, en s'instituant comme l'enseignement d'une langue pour le travail. C'est d'ailleurs une conception que véhicule le numéro spécial du *Français dans le monde* de janvier 2004 intitulé « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers ». Ce principe doit se traduire nécessairement par des pratiques d'enseignement-apprentissage ayant pour but d'abord de transmettre le français comme langue professionnelle et de la formation autant scientifique que personnelle, ensuite d'explorer la dimension communicative d'actes langagiers à caractère professionnel et interpersonnel.

1.8.3. Les démarches et la progression d'enseignement

Le FOS peut être considéré, selon Mangiante et Parpette (2004 : 159), comme un sous-champ du français langue étrangère quantitativement, d'une part, par les limites qu'il s'impose dans le contenu de formation et qualitativement, d'autre part, en étant l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. L'intervention didactique en FOS se fait donc selon une approche communicative permettant une grande diversité de positionnements, pour le maître et pour l'apprenant, et de pratiques enseignantes en classe. Le fondement de l'approche communicative consiste en une centration sur l'apprenant et son implication dans son propre processus d'apprentissage. Cette démarche peut résoudre le problème de la motivation d'un public captif intégré dans une logique d'offre de formation institutionnelle, comme c'est le cas du principal public cible dans notre recherche : les étudiants. Toutefois, le format et la complexité des situations d'enseignement-apprentissage rencontrées en FOS dans le contexte de français langue seconde qui est le nôtre font que le choix de la démarche curriculaire standard apparaît, nous le rappelons, comme la meilleure solution pour assurer la qualité des formations de notre domaine et pour notre public cible. Ce qui veut dire que l'individualisation se basant sur une pédagogie différenciée ne serait peut-être pas compatible avec notre système où les cloisonnements restent largement présents et les moyens assez modestes. Mais cette situation ne doit pas décourager une réflexion sur l'innovation qui pourrait voir le jour dans le domaine du FOS. Cet effort d'innovation doit néanmoins respecter une cohérence entre les choix méthodologiques effectués et les ressources disponibles, et introduire une reconfiguration de la situation didactique, notamment les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant.

Le problème du choix de la progression et de l'intégration des trois niveaux d'enseignement, constituant l'objet du FOS, se présente de façon aiguë au didacticien formateur « soucieux d'intégrer la multiplicité des objectifs et de maintenir un principe organisateur dans la formation » (Sagnier, 2004 : 98). L'important pour l'élaborateur d'un *curriculum* d'enseignement-apprentissage est, par suite, de trouver une ligne directrice, une logique et une cohérence dans la progression des enseignements les uns par rapport aux autres. La pédagogie du projet, avec ses différentes configurations, pourrait par exemple permettre de construire une compétence globale intégrant et mobilisant des savoirs, des

savoir-faire et des savoir-être parcellaires. L'objectif du projet devient de la sorte le principe fédérateur de contenus et de champs d'enseignement différents et variés.

1.8.4. Les supports didactiques utilisés

Les supports didactiques constituent la base de toute action d'intervention didactique dans une discipline donnée. Cela désigne aussi bien les documents à exploiter que les activités mises en place et structurées, sous forme de méthode ou de *curriculum* par exemple, permettant l'acquisition d'un contenu disciplinaire bien déterminé. La situation de l'enseignement-apprentissage du FOS en contexte de langue seconde est assez singulière de ce point de vue, en raison de l'absence quasi-totale de matériel didactique destiné à ces enseignements. Ce qui existe actuellement, ce sont des méthodes de français langue étrangère sur objectifs spécifiques, notamment celles publiées en France, ayant « une visée universaliste » et qui sont conçues pour des publics hétérogènes, de toutes nationalités. Le problème avec ces méthodes, dont nous avons donné quelques exemples plus haut (*cf.* par exemple le paragraphe 1.1.3.), c'est leur incompatibilité avec le niveau linguistique d'un public de français langue seconde, avec les besoins de nos étudiants et par suite avec les objectifs didactiques et la demande de l'institution universitaire.

L'enseignant de FOS se trouve donc confronté à une situation où il doit élaborer le matériel didactique de la formation qu'il assure, soit par lui-même de façon individuelle, ou collective à l'échelle de l'institution universitaire. Il sera ainsi amené à bricoler, à assembler, à emprunter dans les matériels existants pour élaborer son propre itinéraire selon sa perception des besoins de son public cible et en prenant en compte les différentes contraintes entourant la situation didactique. Cette problématique a été, depuis plusieurs années, soulevée dans l'ouvrage collectif coordonné par Fintz (1998). Dans cet ouvrage a été mise en valeur l'incontestable diversité des pratiques didactiques de l'enseignement du français dans le supérieur, mais aussi la nécessité de fédérer les actions en vue de jeter les bases d'une didactique du français dans le supérieur.

D'un autre côté, le caractère spécifique des objectifs de formation en FOS incite à un choix et une exploitation judicieux des documents allant servir de support à une activité didactique. G. Khan (2002 : 174) met en avant comme premier critère de choix des documents supports « le profit qu'on en escompte en termes d'acquisition de savoir-faire précis », logiquement en rapport avec la spécialité et les perspectives professionnelles de l'étudiant. Les exploitations possibles des documents d'un domaine professionnel donné sont

multiples, convergeant vers l'acquisition de compétences discursives et de stratégies communicatives par l'étudiant. Ainsi, « décrire des discours produits dans des situations professionnelles » (Moirand, 1990 : 52) permet-il d'amorcer et de faciliter l'apprentissage en FOS. En effet, l'activité d'analyse des régularités, mais aussi des variabilités et leurs conditions, « permet de dégager des récurrences formelles, référentielles et énonciatives, qui sont des structures qu'il est nécessaire d'automatiser pour développer les capacités langagières chez les étudiants » (*Ibid.* : 61).

1.8.5. Le mode d'évaluation des étudiants

Avec ses trois types, l'évaluation constitue un moment incontournable dans le cheminement didactique de toute discipline scolaire. En effet, l'évaluation des apprenants prend place avant l'intervention didactique, à travers l'évaluation initiale, pendant le processus d'enseignement-apprentissage, par l'évaluation formative, et à la fin, au moyen de l'évaluation sommative. Chacun de ces trois types a une fonction qui lui est propre dans l'action didactique.

- Evaluation initiale : elle peut être envisagée en début du processus d'enseignement-apprentissage en vue de mesurer et d'identifier la compétence linguistique des apprenants, constituant, selon nous, un prérequis à la formation dans le cadre du FOS, en contexte de langue seconde du moins. La fonction diagnostique de l'évaluation initiale permet à l'enseignant d'ajuster les objectifs d'apprentissage au degré de compétence identifié, en cohérence avec les besoins du public d'apprenants.
- Evaluation formative : elle accompagne l'intervention didactique et permet des ajustements immédiats et évolutifs des apprentissages. Elle peut se présenter sous forme d'interactions entre l'enseignant et les apprenants, entre pairs autour de leurs performances discursives ou bien dans le cadre d'une discussion relative à l'objet de l'activité didactique en cours de déroulement. Cette forme d'évaluation aura comme fonction ou la correction de représentations, ou la consolidation des acquis.
- Evaluation sommative : cette forme, prenant place en fin d'apprentissage, permet de contrôler les acquis des étudiants. Elle a généralement dans l'enseignement supérieur une fonction certificative décidant si l'apprenant est apte ou non à passer au niveau supérieur ou à obtenir un diplôme donné. Elle se fait dans le cadre des travaux réalisés en application de l'objet des séquences didactiques et des différents types d'examens que

passe l'étudiant pendant son cursus : tests de contrôle continu, examen partiel, examen final. Dans le cadre du FOS, l'évaluation sommative se fait par le moyen d'activités variées : Questions à Choix Multiples (QCM), identification, transformation, production partielle, production intégrale, etc. Le tort de ce type d'activités c'est que l'évaluation ne peut pas être complète, car elle ne concernera principalement que le niveau savoir et le savoir-faire rédactionnel, rarement les situations de communication orale qui, seules, permettent dévaluer le niveau du savoir-être.

Notre réflexion autour de la didactique du FOS fait émerger, selon nous, une problématique réelle relative au rôle en amont des formateurs, celui de l'élaboration du contenu et du matériel didactique destiné à leur enseignement et en aval, celui de la conduite de formation. Le statut d'origine d'enseignants de français dit « général » qu'ont la majorité des enseignants-formateurs de FOS au supérieur actuellement incite à une réflexion sur la formation, initiale et/ou continue, des formateurs. Le besoin est réel et la demande présente, insistante même, en raison de la création continue depuis quelques années des instituts de formation scientifique et technique ou de ceux des langues appliquées, mais également de l'intégration de façon importante dans le système LMD de modules de FOS centrés, à titre d'exemple, sur les techniques de communication, la communication professionnelle, le français de spécialité, etc. Il s'agit pour le système universitaire de penser à la création de formations diplômantes de FOS et de didactique du FOS, mais également à mettre au point des formations en faveur des enseignants en poste actuellement selon une modalité convenant à leur situation. L'objectif sera donc de cultiver chez eux une véritable ingénierie de la formation et de la conception des *curricula* de FOS. Mais d'ici là, la solution est laissée à l'initiative de l'enseignant de FOS qui, par la force des choses, s'investit dans une démarche d'autoformation lui permettant une meilleure connaissance de l'univers didactique du FOS et du domaine de spécialité de ses propres étudiants, notamment le lexique, les procédures, les types de communication dominants, etc.

Nous signalons en fin de cette section que certains des éléments évoqués ici seront développés plus longuement au niveau du chapitre 4, spécifiquement en rapport avec les contenus didactiques à élaborer autour du processus de recrutement.

1.9. Le FOS à la rencontre de l'argumentation et de la communication

Dire que la relation entre FOS, argumentation et communication va de soi est à peine exagéré, dans le sens que le rapport entre ces trois principaux composants de notre recherche est tout à fait connu et reconnu. Ainsi avons-nous pu comprendre que l'enseignement du FOS est hétéroclite, il peut comporter des aspects variés relatifs d'une part à un genre de discours produit, l'argumentation, et d'autre part à une des fonctions de la langue, la communication.

La rencontre dont il est question ici n'est nullement hasardeuse, elle est le résultat de toute la réflexion qui nous a occupé jusque-là dans ce premier chapitre. A travers l'examen du FOS, de ses caractéristiques propres et de sa didactique, nous avons pu noter la part importante donnée à un certain nombre de compétences relatives à diverses composantes de l'enseignement d'une langue à des publics spécifiques. Parmi les compétences, se trouvent celles tournant autour du savoir-faire communicatif, que D.-H. Hymes propose d'appeler « compétence de communication ». Les objectifs communicatifs, cherchant à faire acquérir cette compétence globale, sont donc une composante majeure des enseignements en FOS. Le terme compétence intègre un ensemble d'objectifs cherchant à faire acquérir des capacités complémentaires.

Analyser ces compétences et objectifs en termes de besoins, en l'occurrence communicatifs, nous ramène à considérer la communication, notamment professionnelle, dans sa relation avec le FOS. Elle serait, dans notre optique, un objet d'enseignement, un contenu, un savoir-faire à faire acquérir aux apprenants. Le croisement en question dans cette section est triple. Celui entre le FOS et la communication a été évoqué, mais qu'en est-il de la relation entre le FOS et l'argumentation ?

L'argumentation est connue pour être un contenu d'enseignement « classique » et incontournable du français, dit général, mais certainement aussi du Français sur Objectifs Spécifiques. Un champ de savoir classique, tel que l'argumentation, ne signifie pas pour autant d'adopter une façon de l'enseigner, elle-aussi traditionnelle. La particularité du FOS, nous l'avons bien vu dans ce qui précède dans ce chapitre, réside justement dans une approche non conventionnelle, non traditionnelle et non généraliste. La spécialité, à tous niveaux, fait de la modulation un impératif méthodologique permettant l'existence et la

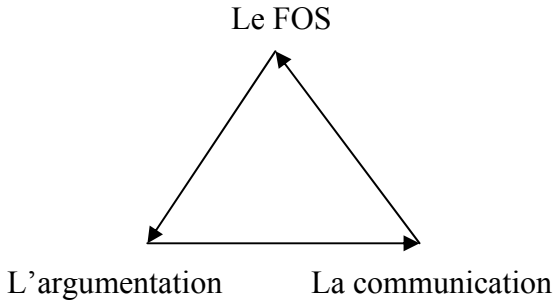
pérennité du FOS. Il s'agit de faire un effort d'adaptation au contexte didactique, au public, à ses besoins, etc. ; tant de paramètres à considérer dans l'action didactique du FOS.

Le troisième aspect de rencontre constitue la dimension fondatrice de notre problématique : la rencontre entre l'argumentation et la communication professionnelle. Notre postulat fondamental établissait un lien organique entre ces deux composants, puisque nous avons énoncé le principe selon lequel *on ne peut pas ne pas argumenter en communiquant*. En d'autres termes, l'argumentation est présente dans la majorité des situations de communication, spécifiquement professionnelle pour notre recherche.

C'est une relation qui s'établit donc, pour nous, du côté des contenus didactiques respectifs des trois composants de notre problématique, principalement entre le FOS d'une part, l'argumentation et la communication d'autre part. La relation serait aussi à établir du point de vue de la logique linguistique et pragmatique qui articule l'argumentation à la communication. La logique qui préside à l'établissement de cette relation pragmatique est celle sur laquelle se sont basés, entre autres, la théorie de l'Argumentation dans la Langue d'Anscombre et Ducrot (1988) et l'ouvrage de Ph. Breton *L'argumentation dans la communication* (1996). Nous reviendrons certainement à ces considérations de façon plus approfondie dans les chapitres suivants.

En définitive, notre recherche est le point de rencontre du FOS, de l'argumentation et de la communication professionnelle. Notre ambition n'est pas seulement l'étude d'un croisement ou d'une juxtaposition, mais elle dépasse largement cet aspect pour tenter de parvenir à réaliser une conjugaison et une interaction entre ces trois domaines dans le but de préconiser des démarches et des dispositifs pour l'enseignement de ces structures argumentatives dans le domaine professionnel. Pour schématiser le champ d'interaction notionnelle de notre recherche et résumer les liens que nous avons pu développer entre ses notions constitutives, nous reprendrons à notre compte le schéma classique du triangle. Ce triangle notionnel explicite le cadre dans lequel va se mouvoir notre recherche avec ses trois pôles ayant entre eux une relation interactive solide et logiquement construite. Cette articulation établie entre les notions clé de la recherche sera pertinente pour notre approche didactique choisissant une orientation polyvalente qui regroupe à la fois des dimensions linguistiques, communicatives et professionnelles.

Figure 1 : Le triangle notionnel de la recherche



Conclusion

Notre premier chapitre a été consacré à la présentation du domaine du Français sur Objectifs Spécifiques, où nous avons tenté d'en donner un panorama aussi global et complet que possible. Ainsi, avons-nous pu présenter les étapes historiques qui ont permis de façonner l'état actuel du domaine de l'enseignement du français à des publics spécifiques. Cette histoire notionnelle nous a fourni les différentes approches ayant présidé à la constitution du FOS, marquées par une centration sur des aspects variés de l'enseignement-apprentissage de la langue, mais sans œuvrer de grandes ruptures fondamentales. Nous avons pu démontrer la pertinence de cette appellation, FOS, choisie et préférée à tant d'autres utilisées aussi bien dans le contexte international que tunisien pour désigner le domaine.

Nous avons pu également établir le lien entre le statut de langue seconde du français en Tunisie et la problématique de l'enseignement du FOS. La typologie fonctionnelle que nous avons pu élaborer pour décrire la situation sociolinguistique de la langue française en Tunisie, à côté des autres approches sociolinguistiques descriptives, a été un moment fort de la justification de la pertinence de notre intérêt pour l'Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques (ELSOS). S'agissant en quelque sorte de la spécificité de la problématique de notre recherche, cet enseignement spécifique de la langue en contexte de langue seconde jette les fondements d'une nouvelle orientation du FOS, domaine qui a vu le jour et s'est développé initialement dans des contextes de français langue étrangère ou en direction de publics d'apprenants de français langue étrangère. Les différences entre les deux types de contextes et de publics (français langue étrangère et français langue seconde) sont majeures, non seulement du point de vue sociolinguistique mais également du point de vue socioéducatif et didactique. En effet, les publics prioritairement ciblés par notre recherche, les étudiants tunisiens, se caractérisent par un profil marqué par une exposition relativement précoce à la langue française, des besoins et des obligations de compétence en cette langue

assez importants, des attentes et des exigences d'un assez haut niveau par rapport à l'enseignement-apprentissage du FOS.

Ce domaine a un champ et un objet assez larges, surtout dans le contexte de langue seconde marqué par des exigences d'acquisition et de pratique relativement importantes en matière de compétences en langue française. Ce degré d'exigence par rapport à des fonctions de niveau élevé, hautement marqué pour le FOS, impliquent la nécessité de préconiser une didactique qui lui est propre permettant de construire une approche fondée sur des principes scientifiques. C'est ce que nous avons tenté de faire au niveau de l'avant dernière section, constituant en quelque sorte l'aboutissement de toute notre réflexion sur le domaine qui nous préoccupe dans cette recherche.

La dernière section joue, en quelque sorte, un rôle de transition entre les dimensions historique, sociolinguistique, didactique, conceptuelle de ce premier chapitre consacré au FOS et la dimension linguistique des deux chapitres suivants faisant référence à des domaines connexes à la didactique, en l'occurrence et respectivement l'argumentation et la communication. Il s'agit de deux composants majeurs, avec le FOS naturellement, de la problématique de notre thèse constituant en quelque sorte un champ d'interaction entre ces trois domaines.

2. L'argumentation, des théories à l'approche didactique

Introduction

Approcher et réfléchir sur l'argumentation est une entreprise qui n'est pas sans susciter des appréhensions chez celui qui aborde une des plus difficiles et monumentales des activités humaines. Notre approche ne cherchera certainement pas à circonscrire tout le savoir sur l'argumentation qui s'est accumulé et enrichi depuis plus de deux mille ans, entreprise impossible d'ailleurs, mais y recherchera les notions et concepts qui l'intéressent et sur lesquels elle se fondera.

Les recherches qui portent sur l'argumentation essaient de définir un champ en soi. L'unité de ce champ est réellement problématique, en raison de la variété des disciplines connexes qui rencontrent des faits relevant de l'argumentation. En sont exemples l'analyse du discours, la linguistique textuelle, les sciences de l'information et de la communication, sans oublier les domaines d'application comme l'enseignement ou le marketing (Doury et Moirand, 2004 : 9).

Dans certains positionnements théoriques, l'argumentation est soit centrale, au cœur des interrogations et des réflexions, soit présente comme une des composantes majeures du fonctionnement du langage humain, telle que rencontrée dans les théories pragmatiques ou les approches textuelles (*Ibid*. :10). Notre recherche se place en vérité au confluent de ces deux orientations de recherche, dans la mesure où nous réfléchirons à l'argumentation en tant qu'acte humain à part entière, mais également en tant que discours produit répondant à des impératifs pragmatiques d'efficacité et des codes de structuration discursive. Ainsi s'agit-il pour nous d'étudier le champ de l'argumentation d'une part dans son autonomie et d'autre part en relation avec d'autres domaines connexes.

Nous nous éclairons dans notre approche de l'argumentation de la très pertinente constatation de Breton sur la nécessité « de remettre constamment l'ouvrage sur le métier », malgré les nombreux travaux consacrés à l'argumentation. Cela revient au fait que l'objet de l'argumentation, cette matière vivante, connaît une évolution plus rapide que la théorie. Cette évolution est le fruit de celle du langage, des modes de communication et des valeurs

humaines (1996 : 16). Breton en vient à dire que la théorie, relative à l'argumentation, doit être « en renouvellement permanent » (*Ibid.* : 17). Notre recherche s'inscrit, très modestement, dans cette perspective d'enrichissement du savoir sur l'argumentation.

Au-delà de la dimension théorique, nécessaire à notre sens pour circonscrire un cadre de référence à la recherche, notre travail sur l'argumentation poursuit un objectif d'élaboration discursive pratique. Ce statut que nous envisageons pour l'argumentation nous mène à un type particulier de réflexion sur diverses dimensions de la pratique argumentative. Il s'agira d'en concevoir une vision globale touchant à ses objectifs, ses types et ses formes, mais également à la relation entre ces paramètres dans chaque contexte et chaque situation d'argumentation. La dimension praxéologique que comporte notre approche nous oriente vers un travail de conceptualisation de la démarche propre à la mise en œuvre du discours argumentatif, spécifiquement dans un contexte professionnel. Nous répondons en cela à la double perspective didactique et opérationnelle de la problématique encadrant le présent travail. Nous abordons dans le même ordre d'idées la notion de compétence dans son application au domaine de l'activité discursive argumentative en situation de communication. L'incontestable complexité de la notion, conjuguée à celle du domaine de l'argumentation, ne facilite en rien la circonscription de l'étendue de la compétence argumentative. L'objectif dans notre approche est de comprendre d'abord le moment et le cadre de sa constitution, ensuite les conditions de son développement et enfin ses composants constitutifs dans leur multitude et leur diversité. Cela sera une étape incontournable du volet proprement didactique de notre recherche, visant le développement de la compétence argumentative en communication professionnelle chez des apprenants intégrés dans un cursus de FOS.

2.1. De la rhétorique aux théories modernes de l'argumentation

L'héritage rhétorique est vaste, riche et ancien. Il constitue, dans l'histoire et la culture humaine, un monument, au même titre que l'est un temple grec ou un amphithéâtre romain dont il reste des traces plus ou moins importantes et exploitées/exploitables à des degrés divers. La même chose peut se dire de la rhétorique antique. Il en demeure des traces qu'on retrouve dans l'acte d'argumenter, plus ou moins importantes et plus ou moins exploitées selon la situation d'argumentation. Le plaidoyer de l'avocat en faveur de son client remet au

jour la démarche de l'orateur de l'antiquité, alors qu'un candidat au recrutement aura une démarche totalement différente pendant son Entretien d'embauche. Ces deux exemples nous indiquent que l'héritage rhétorique subsiste, sans être prépondérant, dans l'usage moderne de l'argumentation.

Ainsi, nous ne remonterons certainement pas aux origines antiques de l'activité argumentative, la rhétorique, pour le simple objectif d'en faire l'histoire, mais nous recherchons à y trouver ce qui servira notre recherche et notre problématique. Nous ne nous attaquerons pas de front au gigantesque bloc de la rhétorique et des théories de l'argumentation, mais y puiserons les matériaux qui nous sont nécessaires pour la construction de notre recherche, une façon d'ajouter notre pierre à l'édifice du savoir humain sur l'argumentation.

L'ouvrage de Ph. Breton et G. Gauthier (2000) propose une synthèse fort intéressante et complète de l'histoire des théories de l'argumentation, de la rhétorique antique à l'époque moderne. Il serait par conséquent vain de tout reprendre ici, c'est pourquoi nous nous limiterons aux éléments marquants de cette histoire, pouvant nous guider dans notre réflexion sur le champ de l'argumentation.

Breton et Gauthier conçoivent l'histoire de la rhétorique selon quatre grandes périodes. La première est la période fondatrice où voient le jour les premières théories du convaincre, qui seront rapidement désignées par le nom « l'art rhétorique » dans l'antiquité grecque. Y apparaissent aussi les premiers manuels de rhétorique, celui de Corax par exemple, et d'enseignement des logographes qui composaient des plaidoyers pour des clients (plaignants et accusés) amenés à intervenir dans le cercle judiciaire et des discours pour des orateurs opérant dans les assemblées ou sur l'agora. Cette période est également celle de l'enseignement des sophistes ayant pris conscience de la puissance de la parole et entrepris sa théorisation. La rhétorique de Socrate propose d'accroître la portée d'emploi de la rhétorique aux réunions privées, et non seulement dans les tribunaux et les assemblées publiques. Cette période s'étend sur un siècle environ, du milieu du Ve s. au milieu du IVe s. avant J.-C.

La deuxième période est celle de la maturité de la rhétorique portée surtout par l'apport d'Aristote. Il va opérer une rupture avec l'héritage de la période précédente, technique et par moments à exploitation immorale. Il se sépare, notamment, de la rhétorique de Socrate et de celle des sophistes. Aristote part de deux principes nouveaux. Le premier, c'est que la rhétorique est une technique indifférente à la morale, donc amorale. Le second fait de la

rhétorique la technique d'argumentation du vraisemblable, non plus de la vérité. Ces deux principes permettent de libérer la rhétorique et lui permettre de se développer en tant que technique légitime des débats dans l'espace public de la cité. La rhétorique d'Aristote opère une seconde séparation en se présentant comme une « rhétorique du raisonnement », plutôt qu'une « rhétorique des passions » ayant fleuri chez les technologues de l'antiquité. Son ouvrage *Rhétorique* va marquer définitivement la suite de l'évolution de ce domaine sur le plan théorique. Cette rhétorique aristotélicienne va inspirer la culture de l'argumentation qui se déploie ainsi dans le travail de grands orateurs qui cherchent à systématiser, codifier et vulgariser les normes du discours à visée persuasive. Le philosophe grec distingue entre les différents types d'auditeurs, qui sont bien, pour lui, la finalité de tout discours. Ce dernier comprend, toujours pour Aristote, trois parties constitutives : celui qui parle, le sujet sur lequel il parle et celui à qui il parle. L'existence de différents types d'auditeurs implique l'existence de genres oratoires distincts leur correspondant, au nombre de trois. Le premier est l'auditeur spectateur d'un discours dit « épidictique », déployant une louange ou un blâme. Le second est celui qui est juge, au sens strict, d'une situation passée, auditeur d'un discours dit « judiciaire ». Le troisième auditeur est juge d'une situation future, il est généralement membre d'une assemblée publique. Les discours qui y sont échangés relèvent, en l'occurrence, du genre « délibératif ». A partir de là, Aristote va produire, dans les trois volumes de sa *Rhétorique*, ce que Breton et Gauthier appellent « une théorie des situations d'argumentation » (2000 : 22). Les auteurs élaborent un tableau récapitulatif de la déclinaison faite par le philosophe de ces trois genres de discours. Ils présentent dans ce tableau la spécificité de chacune des situations, les valeurs qu'elles mobilisent, les procédés argumentatifs qui leur sont associés. Sur un autre niveau, Aristote distingue trois types de « preuves » que le discours argumentatif exploite. Il y a d'abord les preuves qui s'appuient sur le caractère de l'orateur, *ethos*, celles sur le contenu du discours lui-même, *logos*, et celles enfin sur les passions de l'auditoire, *pathos*. Le cœur de ce discours argumentatif sera constitué par un raisonnement par l'exemple ou un raisonnement par l'enthymème. Le premier s'appuie sur des cas semblables à celui qui fait l'objet de l'argumentation pour en inférer la justesse ou la légitimité. Le raisonnement par enthymème, une forme de syllogisme, partant d'une prémisse pour en déduire une proposition nouvelle et différente, et devant obligatoirement en résulter. Le raisonnement rhétorique se doit d'être à la fois rigoureux et simplement vraisemblable. La théorie argumentative propre à la rhétorique antique fournit un canon de composition du discours persuasif, constitué de cinq parties et dont la validité persiste jusqu'à nos jours : invention, disposition, élocution, mémorisation, action. Breton et

Gauthier le remarquent à travers ces parties, la rhétorique n'est pas une méthode pour seulement produire des idées ou des opinions, mais bel et bien pour les défendre et les argumenter. En d'autres termes, c'est une théorie de la mise en forme de l'opinion à destination d'un auditoire.

La troisième période de l'histoire de la théorie argumentative au sein de la rhétorique est marquée par une phase de déclin, dans la foulée de plusieurs phénomènes ayant vu le jour à l'époque. Cette période s'étend de la fin de l'Empire romain jusqu'au milieu du XXe s. L'importance de l'argumentation va décroître au sein de la rhétorique, au même moment que celle-ci prend de l'ampleur. Au XIXe s., l'affaiblissement de l'influence de la rhétorique et après sa disparition des programmes scolaires entraînera provisoirement la disparition de toute théorie de l'argumentation. La rhétorique, sous l'influence du développement de l'expression littéraire recherchant les figures de style et les ornements du discours, y devient une théorie des figures de style, faisant passer au second plan la dimension argumentative, jusque-là essentielle. La composante argumentative de la rhétorique se réduit encore plus face au développement de la démonstration dans les enseignements des sciences expérimentales et exactes. Il n'y aura plus, dès lors, ni au lycée ni à l'université, d'enseignement ayant pour objet la théorie, encore moins la pratique de l'argumentation. Longtemps déconsidérée, la rhétorique ne vivra un renouveau qu'au milieu du XXe s.

La période de renouveau de la rhétorique, enfin, est celle de l'émergence de la « nouvelle rhétorique » du philosophe et juriste belge Ch. Perelman dans l'espace francophone d'une part, et celle des travaux anglo-saxons sur l'argumentation d'autre part, notamment ceux de S. Toulmin. Hasard de l'histoire, les deux ouvrages qui ont marqué le renouveau théorique de la rhétorique sont publiés la même année, en 1958. Ce sont respectivement le *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* que nous devons à Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, et *The Uses of Argument* de S. Toulmin. Perelman et Olbrechts-Tyteca développent leur théorie rhétorique contre le rationalisme, de Descartes notamment, en cherchant à valoriser le vraisemblable par rapport au nécessaire et à dégager l'importance des opinions par comparaison aux faits. A travers le titre, comme le contenu, de l'ouvrage « l'accent est bien mis sur *argumentation*, ce qui constitue une réelle innovation, et symbolise bien le mouvement d'émancipation des études d'argumentation après la seconde guerre mondiale »[11] (Plantin, 2004 : 160). La théorie de l'argumentation de Toulmin, de son

[11] C'est l'auteur qui souligne.

côté, s'inscrit dans une opposition à un certain logicisme, tel que celui d'Aristote, et dans une volonté de réforme de la logique dans le but de la rendre plus applicable aux situations quotidiennes de discussion rationnelle. Dans le sillage des travaux de Toulmin, de Perelman et Olbrechts-Tyteca, l'argumentation s'affirme donc comme un objet d'étude valide et autonome (Plantin, 2004 : 161).

Dans sa conception de la relation entre la rhétorique et le champ de l'argumentation, Breton affirme sans appel que « le bon usage de l'argumentation implique donc une rupture avec la rhétorique classique et les différents moyens de persuasion qu'elle propose traditionnellement » (1996 : 16). Il ne nie pas que l'argumentation fasse partie de la rhétorique, dont elle a longtemps été une pièce essentielle, mais « il faut maintenant, d'après lui, séparer nettement les genres » (*Ibid.*). Car la rhétorique a été trop contaminée par des procédés de toute sorte, notamment ceux ayant peu d'égard aux règles de la morale, comme la manipulation ou les raisonnements tronqués. Cette position de Breton est assez problématique. La rupture nette ne serait pas logique, à notre sens, car la relation entre les deux champs est inévitable tant historiquement qu'épistémologiquement. D'ailleurs, Breton se rattrape dans un ouvrage ultérieur en envisageant l'existence de cette relation résumée comme suit :

> « Dans certaines [théories], l'argumentation et la rhétorique semblent être synonymes, l'un des deux concepts pouvant être en toute occasion substitué à l'autre. Dans d'autres, la notion de rhétorique est tout à fait absente afin, dans quelques cas tout au moins, de ne pas donner à penser que l'argumentation est réductible à des techniques d'expression. Dans d'autres théories de l'argumentation, finalement, les deux termes cohabitent dans un rapport variable. » (Breton et Gauthier 2000 : 6).

Il serait donc plus pertinent de concevoir le rapport entre rhétorique et théories de l'argumentation dans une optique de continuum épistémologique, car il restera possible d'exploiter, de nos jours, certains des principes et fondements de base de la théorie rhétorique qui ne sont pas foncièrement condamnables ou mauvais. A ce moment-là, il s'agira de rompre, au nom d'une éthique argumentative, avec les procédés immoraux qui ont pu être utilisés à une époque par des orateurs.

2.2. Définir l'argumentation ?

Il n'est sans doute pas aisé de donner une définition définitive et exhaustive de l'argumentation. Nous chercherons à voir dans certaines des approches tentées de l'argumentation les définitions qui en sont données, en nous positionnant par rapport à la spécificité de la problématique qui est la nôtre dans le présent travail, à savoir la place de l'argumentation dans la communication professionnelle.

Dans leur *Traité de l'argumentation* , marquant un renouveau de l'intérêt pour l'argumentation comme évoqué plus haut, Perelman et Olbrechts-Tyteca donnent la définition suivante de l'argumentation : « l'étude des techniques discursives permettant *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* » [12] (2000 : 5). Cette définition met l'accent, d'une part sur la caractéristique discursive de l'argumentation et d'autre part sur son objectif, ici l'adhésion de l'interlocuteur, centrant ainsi l'attention sur les aspects du raisonnement permettant d'arriver à l'adhésion par opposition à ceux relatifs à la vérité.

P. Oléron voit en l'argumentation une « démarche par laquelle une personne -ou un groupe- entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions -arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé » (2001 : 4). L'auteur dégage de cette définition trois caractéristiques de l'argumentation. D'abord, qu'elle « fait intervenir plusieurs personnes », qui sont les parties prenantes à ce « phénomène *social* »[13]. Ensuite, que « c'est une démarche par laquelle une des personnes vise à exercer une *influence* sur l'autre »[14]. Enfin, qu'elle « fait intervenir des justifications, des éléments de preuve en faveur de la thèse défendue, qui n'est pas imposée par la force » (*Ibid*. : 4-5). Ces caractéristiques peuvent être identifiées dans la démarche argumentative adoptée dans le monde professionnel. La dimension sociale est marquée dans une activité professionnelle généralement se déroulant en interaction entre plusieurs salariés, où l'initiateur de l'argumentation et par suite de la communication cherche à orienter son (ses) interlocuteur(s) vers l'adoption de la position qu'il défend par les moyens d'influence. La défense d'un projet, en vue de son adoption, qu'entreprend un cadre d'entreprise dans une

[12] Ce sont les auteurs qui soulignent.

[13] C'est l'auteur qui souligne.

[14] C'est l'auteur qui souligne.

réunion en présentant un exposé savamment étayé par des arguments, des justifications et des développements est l'exemple type de la démarche argumentative décrite ici par Oléron.

O. Ducrot, en linguiste, attribue des significations différentes aux utilisations qui sont faites du terme argumentation. L'auteur distingue à ce propos l'argumentation rhétorique de l'argumentation linguistique (2004 : 18-19). Il définit la première comme une activité verbale à visée persuasive, restant donc externe au langage ; et revendique, par contre, l'argumentation linguistique qu'il définit comme un enchaînement d'énoncés où les premiers jouent le rôle d'arguments pour le dernier énoncé présenté comme leur conclusion. Il décrit le sens des constructions syntaxiques en indiquant à quelles conclusions la personne qui utilise ces mots prétend arriver dans son discours. Que cela persuade ou non le destinataire n'est pas l'objet de cette deuxième acception de l'argumentation. Dans le même article, il tente d'établir l'absence de rapport direct entre l'argumentation linguistique et l'argumentation rhétorique, même si la première peut contribuer indirectement à la seconde (*Ibid.* : 28). L'activité verbale s'appuie, en plus des raisons données dans l'argumentation, sur des motifs non rationnels. Cette activité n'exprime pas des faits neutres, mais contient à chaque fois une interprétation subjective propre aux énoncés qu'elle exploite (*Ibid.* : 30-31).

L'argumentation que nous considérons dans notre recherche, dans sa relation avec la communication professionnelle, est fondamentalement rattachée à la finalité persuasive de l'activité verbale. Nous nous plaçons donc du côté de l'argumentation rhétorique, dans le sens que lui donne Ducrot. Nous ne négligerons toutefois pas le pont établi par le linguiste entre les deux acceptions, car le langage peut contribuer, par des composants spécifiquement linguistiques, à la persuasion recherchée par l'acte d'argumentation.

J.-B. Grize, de son côté, conçoit l'argumentation comme une activité essentiellement discursive faite d'énoncés et donc « toujours personnalisée en ce sens qu'elle est destinée à des auditoires situés […] Elle vise à les persuader et pas seulement à les convaincre » (1996 : 26)[15]. Cette définition, éclairée de celle du discours, nous permettra de percevoir la centration faite par Grize sur la dimension discursive située et finalisée de l'argumentation. Le discours étant défini par Plantin comme « un ensemble d'actes de langage planifiés, finalisés, s'adressant à public dans un cadre institutionnel précis » (1996 : 8). Grize voit également dans l'argumentation une double finalité : convaincre et persuader, qu'il présente comme variables en importance et en degré d'élaboration. Nous reviendrons dans la section suivante au couple

[15] Cité par Doury et Moirand (2004 : 13).

convaincre/persuader selon la conception de Perelman et Olbrechts-Tyteca, quand il sera question des objectifs de l'argumentation. La conception discursive qu'a Grize de l'argumentation prend toute sa signification avec l'approche des genres de discours dans leur rapport avec les différentes situations de communication professionnelle que nous exploiterons plus loin dans ce travail (*cf.* 3.6.).

L'argumentation appartient, selon Breton, aux actions humaines qui ont pour objectif d'amener une personne, un auditoire ou encore un public à adopter un comportement bien déterminé ou à partager une opinion proposée par le sujet source. Nous en avons pour exemple les situations constitutives du processus de candidature dans lesquelles un candidat cherche à amener son recruteur à prendre la décision de l'embaucher. Ces situations argumentatives par excellence seront exploitées et développées de ce point de vue dans notre approche didactique au niveau du chapitre 4. Les moyens pour atteindre l'objectif identifié par Breton sont très variés et « mettent en œuvre des procédures complexes qui empruntent à toute la richesse des comportements humains » (Breton, 1996 : 3). Breton les représente dans une figure où il distingue les moyens de convaincre relevant de la science, la démonstration, et ceux rattachés à la rhétorique comme la manipulation, la propagande, la séduction, l'argumentation (*Ibid.* : 5).

La spécificité de l'argumentation, selon Breton toujours, « est de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication » (*Ibid.* : 3). C'est un moyen puissant pour faire partager par autrui une opinion qui peut avoir comme conséquence une action. L'argumentation constitue donc un genre particulier, dont Breton s'est attaché à saisir les spécificités et les exigences qui entourent sa mise en œuvre. L'approche de Breton nous paraît intéressante, dans la mesure où elle nous ouvre la voie à l'étude de l'argumentation dans la communication et surtout de la voir comme un discours d'action, notamment professionnelle.

Breton précise que, pour pouvoir définir l'argumentation, il importe « de bien saisir la spécificité de cet acte essentiel de l'activité humaine » (1996 : 15). Ce qui lui donne cette importance, c'est aussi sa présence très marquée dans la vie des humains, notamment dans ses activités de communication. Cela constitue un des fondements de notre problématique, au même titre que de l'ouvrage de Breton susmentionné. Il y propose trois éléments permettant de mieux circonscrire le champ de l'argumentation. Argumenter, pour lui, c'est d'abord communiquer, avec ce que cela implique comme composants de toute situation de communication, à savoir, des partenaires, un message, une dynamique propre. Ensuite, argumenter ce n'est pas convaincre à tout prix, mais utiliser les moyens de persuader se

situant dans le cadre de bornes répondant à une sorte d'éthique argumentative. Argumenter, enfin, c'est proposer à d'autres une opinion et un raisonnement leur donnant les raisons d'y adhérer (Breton, 1996 : 16).

Dans l'optique de Breton et Gauthier, « les différentes théories de l'argumentation portent toutes sur le même objet d'ensemble : l'opération ou le processus selon lequel sont fournies des raisons pour convaincre un interlocuteur ou un auditoire, ou encore les unités mêmes de cette opération ou de ce processus, les arguments » (2000 : 5). En d'autres termes, l'objet de l'argumentation peut concerner le processus d'argumenter pour convaincre un auditoire ou le produit de ce processus argumentatif visant la conviction. Cette approche nous sera utile dans la suite de ce chapitre, au moment où nous aborderons la modélisation de l'argumentation.

Après l'étape définitoire, il s'agit pour nous de nous intéresser à la description de l'argumentation, selon une approche que nous mettons au point dans le but de cerner une démarche d'étude et d'exploitation de l'acte d'argumentation et de son produit discursif.

2.3. Les objectifs, les types et les formes de l'argumentation, approche globale

2.3.1. Les objectifs de l'argumentation

Une hésitation a marqué le début de notre réflexion sur cet aspect de la recherche. Y a-t-il un seul objectif à l'argumentation, ou bien au contraire y en a-t-il plusieurs ? S'interroger sur les objectifs de l'argumentation suppose de préciser l'étendue de la notion même d'objectif. Que recouvre-t-elle exactement ? Est-ce l'étape finale de l'acte d'argumenter ? Est-ce juste l'accomplissement de l'adhésion du destinataire (argumentataire) à l'objet de l'argumentation ? Y a-t-il des degrés différents dans l'importance des objectifs ? Autant de questions qui traduisent la relative complexité de ce composant de l'activité argumentative, qui, il faut bien le dire, est d'une importance majeure. Dans l'activité humaine, discursive *a fortiori*, la prise de conscience et la fixation d'un objectif constitue une étape indispensable à sa réussite, en quelque sorte le premier pas vers sa réussite.

La notion même d'objectif appelle celle de l'intentionnalité évoquée ci-dessous au niveau de la section 4 du présent chapitre (*cf.* 2.4.), consacrée à une présentation de certaines

approches théoriques de l'argumentation. Nous pourrons y trouver ce lien fortement revendiqué par l'argumentation avec l'intention.

Ces interrogations et réflexions sous-entendent l'existence, dans certains cas, d'un après l'adhésion argumentative, c'est-à-dire que celle-ci ne constitue qu'une étape intermédiaire permettant d'aboutir à un objectif final. Nous appelons ce genre les objectifs complexes, pour traduire ce mouvement en deux étapes, voire plus, de l'activité discursive argumentative. Le deuxième genre sera celui des objectifs simples. La simplicité réfère à l'unicité de l'étape de son accomplissement, mais certainement pas à sa nature, car nul ne s'aventurera à désigner l'argumentation de simple.

2.3.1.1. Les objectifs complexes de l'argumentation

Dans cette catégorie d'objectifs, le locuteur cherche d'abord l'adhésion de son destinataire à une opinion au moyen de l'argumentation, ensuite vient le vrai objectif, c'est-à-dire l'objectif final du discours argumentatif produit.

a. Convaincre et persuader

Il n'est pas aisé de faire la distinction entre ces deux objectifs de l'argumentation. Nombre de recherches et d'ouvrages consacré à ce champ ne font d'ailleurs pas la distinction entre ces deux objectifs, qui comportent malgré tout quelques traits distinctifs. Nous nous référons en cela à la conception qu'en ont Perelman et Olbrechts-Tyteca. Dans leur ouvrage de référence, *Traité de l'argumentation* , ils font la distinction en ces termes : « Pour qui se préoccupe du résultat, persuader est plus que convaincre, la conviction n'étant que le premier stade qui mène à l'action. […] Par contre, pour qui est préoccupé du caractère rationnel de l'adhésion, convaincre est plus que persuader » (2000 : 35). La dénomination à adopter dépend, par suite, du locuteur même, précisément de la vision et de l'intention qu'il a de son argumentation. A ce moment-là, convaincre revient à emporter l'adhésion de l'auditoire et persuader consiste à agir sur un auditoire bien déterminé, une fois l'adhésion emportée, d'où le caractère complexe de ce second objectif. Perelman et Olbrechts-Tyteca poursuivent en proposant la définition suivante : « Nous nous proposons d'appeler persuasive une argumentation qui ne prétend valoir que pour un auditoire particulier et d'appeler convaincante celle qui est censée obtenir l'adhésion de tout être de raison » (*Ibid*. : 36). La distinction ainsi proposée rend compte du lien établi entre persuasion et action d'une part, et conviction et intelligence d'autre part.

La distinction faite par les auteurs, de façon fortement nuancée il est vrai, se base sur l'auditoire ciblé par le discours argumentatif (*Ibid.* : 38-39). Cette approche nous ouvre une perspective importante dans la recherche. Ainsi, selon l'auditoire, l'objectif variera - convaincre ou persuader- et sera rattaché aux composants du contexte argumentatif dont fait partie justement le récepteur du discours.

b. Amener à l'action

Nous pensons notamment ici à l'argumentation recherchant à pousser le destinataire à une action donnée, une fois l'adhésion remportée. Ce genre de situations se retrouve dans le domaine professionnel de façon importante. Pour un agent professionnel par exemple, argumenter ne vise pas uniquement à faire partager, par son auditoire, une opinion, une idée, une thèse, mais son objectif terminal consiste à obtenir que ce destinataire agisse dans le sens voulu. Ceci n'est autre que la conséquence de l'adhésion à cette opinion, idée, thèse ; comme nous avons pu le voir ci-dessus. L'objectif d'action est incontestablement capital pour l'argumentation professionnelle, étant donné que l'univers professionnel est un monde d'action et non un cercle de débat. L'action y prime sur l'échange, et la discussion va jouer, d'une certaine manière, le rôle de générateur de cette action. A partir du moment où l'on considère ainsi le discours argumentatif, nous sommes en droit d'attribuer à l'argumentation un rôle majeur de tremplin de l'action professionnelle.

De cette manière, apparaissent des liens étroits entre l'objectif d'action, l'acte de persuader et l'adaptation à l'auditoire dans le cadre de l'argumentation. Ce qui nous place de plein pied dans une approche pragmatique de l'argumentation en contexte professionnel. Il serait pertinent de préciser ici que persuader et amener à l'action constitueront ce sur quoi nous centrerons notre approche de l'argumentation, spécifiquement professionnelle. Les autres objectifs, nous le verrons plus loin, ne trouvent leur place que difficilement, voire pas du tout, dans ce genre de contexte.

c. Manipuler

Cet objectif relève d'une forme de violence psychologique exercée sur l'autre. Y sont utilisés, de façon discrète voire imperceptible, des « procédés visant à enserrer l'autre dans un piège mental dont il ne sortira qu'en adoptant l'acte ou l'opinion qu'on lui « propose » » (Breton, 1996 : 4). La manipulation apparaît dans le monde politique en vue d'un vote par exemple, dans les activités de propagande des sectes qui cherchent à enrôler des personnes en

vue d'en tirer un profit en termes financiers ou de notoriété, mais également parfois dans certaines techniques de vente telles que les publicités qui ne cherchent qu'à pousser à acheter et consommer toujours plus.

2.3.1.2. Les objectifs simples de l'argumentation

Dans cette catégorie, les objectifs sont poursuivis pour eux-mêmes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'objectif intermédiaire d'adhésion qui donnera lieu par la suite à un objectif final. Cette unicité n'en fait nullement des objectifs de seconde zone de l'argumentation, au contraire ils sont présents dans grand nombre de discours argumentatifs.

d. Emouvoir

Cet objectif réfère à un domaine assez délicat, celui des émotions. Il s'agit, pour celui qui cherche à émouvoir son auditoire, de « toucher en éveillant une sympathie profonde, un intérêt puissant » (*Le Nouveau Petit Robert* , 1993 : 836). Cela consiste, par exemple, à créer une émotion d'un genre particulier (pitié, compassion, attendrissement) à travers un discours argumentatif, ou un autre médium de communication, concourant à une adhésion intellectuelle à travers l'émotion créée.

e. Séduire

Une acception ancienne du verbe nous place clairement dans le domaine de l'argumentation. Au XVIIème siècle, séduire signifiait « convaincre (qqn), en persuadant ou en touchant, avec l'intention plus ou moins consciente de créer l'illusion, en employant tous les moyens de plaire » (*Le Nouveau Petit Robert* , 1993 : 2311). Une seconde acception est tout autant valable pour circonscrire cet objectif que peut avoir l'argumentation : « Attirer de façon puissante, parfois irrésistible (sans créer ou entretenir d'illusion) » (*Ibid*.). Les deux sens ci-dessus cités ont en commun l'idée que séduire consiste à créer une attirance envers quelqu'un ou quelque chose. Cela est possible au moyen des effets stylistiques ou du contenu mobilisés dans le discours argumentatif. Les orateurs, hommes politiques ou autres, usent souvent de ces moyens pour s'assurer de l'adhésion de leur auditoire aux idées qu'ils proposent et qu'ils défendent.

f. Démontrer

La démonstration constitue l'« ensemble des moyens qui permettent de transformer une affirmation ou un énoncé en un « fait établi » », difficilement contestable, sauf par un autre énoncé mieux démontré (Breton, 1996 : 5). L'auteur a donné l'exemple de la loi de la chute des corps, que le chercheur peut présenter comme un fait établi en présentant « une démonstration, acceptée par ses pairs, qui peuvent la vérifier, et par le public, sur la base de la confiance dans les experts » (*Ibid.*). Breton établit toutefois, en se basant sur cet exemple, une distinction marquée entre argumentation et démonstration scientifique comme étant tous deux des moyens de convaincre. Nous pensons, de notre côté, que, dans la mesure où l'argumentation consiste à produire un raisonnement pour faire accepter quelque chose à un auditoire, la démonstration constitue une forme d'argumentation et par là-même démontrer constitue un objectif de celle-ci. Plantin conforte d'ailleurs notre conception de la démonstration en disant : « Il est possible de tenir, même en langue naturelle, des discours cohérents, solidement appuyés par une gamme différenciée de références au réel, qui concluent de façon parfaitement rigoureuse » (1996 : 29). Ce discours argumentatif en langue naturelle va passer en quelque sorte par un « filtre », joué par un système de faits scientifiquement attestés et de normes d'enchaînement des énoncés, pour pouvoir accéder au statut de démonstration.

L'approche de Breton (1996) concernant les objectifs de l'argumentation est assez différente de la nôtre. Nous avons pu le percevoir, entre autres, à travers ce dernier objectif. Nous adoptons un angle d'attaque différent de ce qui constitue l'objet de l'argumentation. Ainsi, Breton pose que l'argumentation, conjointement à d'autres moyens pouvant être utilisés par l'émetteur, permettent de convaincre. En d'autres termes, il y a un objectif unique, convaincre, pouvant être atteint par l'intermédiaire de différents moyens, à savoir la manipulation, la propagande, la séduction et l'argumentation, d'un côté, qui relèvent du domaine de la rhétorique et la démonstration, d'un autre côté, qui relève du domaine de la science.

De notre côté, nous soutenons la multiplicité des objectifs pouvant être atteints au moyen de l'argumentation. Les deux premiers objectifs de notre typologie constituent les objectifs de base pour l'argumentation dans l'activité professionnelle, du fait que la nature même des relations et interactions dans ce genre de contexte oriente vers des objectifs bien circonscrits en nature et correspondant aux activités qui y sont réalisées. Les autres objectifs,

par contre, ne conviennent pas parfaitement aux caractéristiques du monde professionnel. D'une part, en raison de la dimension éthique que revendique l'argumentation, où les règles de la morale proscrivent toute manipulation. D'autre part, la nature même du quatrième objectif, émouvoir, fait appel à un domaine qui n'a pas toujours sa place dans le monde professionnel. Les émotions ne sont certainement pas la règle qui guide les opérateurs professionnels. D'autre part encore, le dernier objectif, démontrer, relève d'une sphère spécifique à la science où la rationalité prend une place prépondérante.

Ces points de réserve n'empêchent pas la possibilité de retrouver, certes de façon exceptionnelle, ce genre d'objectifs dans les activités communicatives, quand l'agent professionnel cherche à exploiter de façon détournée l'argumentation. Il s'en sert comme moyen pour réaliser une intention malveillante, pour s'assurer de l'adhésion de son auditoire à travers l'émotion ou encore pour donner un aspect rationnel à son discours. Cela montre le danger de l'incitation à l'atteinte des objectifs de l'argumentation à n'importe quel prix, par rapport à la notion d'éthique argumentative évoquée par Breton. L'acte d'argumenter appelle ainsi « une éthique, qui en fixe les bornes, à partir de critères extérieurs au fonctionnement de l'action elle-même » (Breton, 1996 : 22). Cette éthique devient même « une nécessité vitale » pour l'argumentation. L'auteur la cerne à travers trois questions, dont les réponses indiquent le degré de respect de cette éthique : « Tout est-il argumentable ? Tous les arguments sont-ils bons pour défendre une opinion ? Y a-t-il des limites à l'action que l'on peut exercer sur un auditoire ? » (*Ibid*. : 23).

2.3.2. Les types d'argumentation

Quand on parle des types d'argumentation, on évoque un composant important de la description que nous cherchons à faire de l'argumentation. Ils réfèrent, à notre sens, aux types de discours argumentatifs pouvant être produits par un locuteur dans une situation donnée. Nous en proposons la typologie suivante :

- Discours argumentatif quotidien privé ;
- Discours argumentatif professionnel interpersonnel (*stricto sensu*) ;
- Discours argumentatif politique ;
- Discours argumentatif académique/heuristique ;
- Discours argumentatif scolaire (essai, dissertation) ;

- Discours argumentatif commercial (publicité, techniques de vente, négociation) ;
- Discours argumentatif religieux/spirituel.

Chacun de ces types a des spécificités propres, constituant en quelque sorte des traits distinctifs fondant la pertinence de cette typologie des discours argumentatifs. Ces traits distinctifs sont d'abord relatifs au contexte dans lequel est produit le discours. Le cadre institutionnel, évoqué plus haut dans la définition du discours, constitue par suite un critère pertinent pour distinguer les types de discours argumentatif. Le deuxième trait concerne l'aspect formel du discours produit (structure, organisation, enchaînement, cohésion, cohérence, etc.). Les types réfèrent enfin au contenu spécifique, au fond du discours (arguments, idées, domaine de référence, domaine d'application, etc.).

Avec le trait relatif au cadre institutionnel de ces types de discours, se pose la question du contexte de présence et d'exploitation des types d'argumentation et par la même occasion de la langue qui y est utilisée. Dans le contexte tunisien, certains de ces types de discours sont monolingues (arabe ou français), d'autres peuvent être bilingues. Les variantes des distributions linguistiques sont nombreuses et dépendent donc du contexte sociolinguistique dans lequel se trouve produit le discours. Nous reviendrons plus longuement à cette dimension des distributions linguistiques plus loin dans ce chapitre en parlant des situations d'argumentation. Il importe de préciser ici que notre intérêt sera porté à un seul type, ayant un lien avec notre problématique. Il s'agit naturellement du discours argumentatif professionnel. Ce type se déploie dans les situations professionnelles où a lieu une communication interpersonnelle argumentativement orientée.

2.3.3. Les formes d'argumentation

Nous traitons ici la forme que prendra le discours argumentatif appartenant à l'un des types circonscrits plus haut. Il est à noter que des discours de types différents peuvent avoir recours à une même forme, ou encore le même discours argumentatif peut recourir à des formes différentes, tout en appartenant à un type unique. L'essentiel dans ces différents cas de figure est d'atteindre la finalité assignée au discours argumentatif. Les formes d'argumentation envisagées sont :

- Discours argumentatif oral ;
- Discours argumentatif écrit ;

- Argumentation visuelle.

Notre étude est délibérément centrée sur l'argumentation discursive, écrite et orale. Toutefois, il ne faudrait pas ignorer l'existence des autres modes d'argumentation qui touchent à d'autres formes d'expression humaine. Nous pensons notamment aux argumentations qui exploitent le canal visuel, à travers des messages iconiques, vidéo ou encore gestuels pouvant être accompagnés ou non de commentaires oraux. Ce que nous évoquons ici se fonde sur la force que prend de plus en plus l'image dans notre monde moderne, force qui n'est certainement pas prête de faiblir. Ne dit-on pas parfois à notre époque *telle ou telle image dispense de tout discours* ? Une composante symbolique de l'expression humaine, notamment gestuelle, est également exploitée, avec une importance variable, en arrière plan de l'argumentation orale. Cette situation est spécifique des contextes culturels, dont le nôtre, où l'individu ne se fonde pas que sur le verbe pour communiquer, mais use également des ressources du para-verbal. Il est donc tout à fait légitime de prendre en considération cette dimension dans notre approche des formes d'argumentation.

2.3.4. Le rapport entre objectifs, types et formes de l'argumentation

L'alinéa que nous attaquons ici tente de cerner le rapport qui existe entre les aspects de l'argumentation développés plus haut dans cette section. Cela revient à s'interroger sur le rapport qui existe entre Le Pourquoi ? Le Quoi ? Le Comment ? de l'argumentation, pour en construire une compréhension globale et la plus complète possible, surtout dans une perspective professionnelle de la communication. Ce rapport qu'il s'agit de chercher, sera donc établi entre la finalité, l'objet et la façon de mettre en œuvre l'argumentation.

Ce qui nous semble fonder la relation entre les trois composants de l'argumentation, ci-dessus identifiés, c'est le principe de l'**appropriation**. Nous en trouvons la définition suivante : « action d'approprier, de rendre propre à un usage, à une destination » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1993 : 121). Cette définition suggère une démarche à adopter par le locuteur qui cherche à produire un discours argumentatif dans une situation de communication donnée. Cette démarche suppose d'opérer un arrangement, un ajustement dans la combinaison des éléments constitutifs du discours argumentatif : l'objectif, le type et la forme. Ils seront dits appropriés, quand ils se présentent comme étant convenables et adaptés à l'activité argumentative poursuivie.

C'est le principe selon lequel il convient de choisir les trois composants, dans le respect d'une cohérence qui permet la réalisation de l'objectif assigné à l'argumentation, et en exploitant les moyens les plus efficaces, voire efficients, dans le cadre d'un type de discours argumentatif spécifique. Le choix à faire au niveau de chacun des aspects -objectif, type et forme- s'effectue de façon globale, car devant respecter cette cohérence qui permet la réussite de l'activité argumentative.

2.4. Les bases et les principes théoriques de référence de l'argumentation

Il est certain que notre intérêt sera porté aux discours argumentatifs mis en œuvre dans les situations professionnelles de communication, sans toutefois oublier que les principes de base ne seront pas radicalement différents. Nous tenterons donc, par une revue de la littérature argumentative, de cerner ces principes en en faisant, à chaque fois que c'est possible, une application à l'argumentation professionnelle. Cette démarche est caractéristique de notre recherche qui présente, selon nous, le mérite de traiter la problématique originale de l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, en amont, et sa mise en œuvre en contexte professionnel ou quasi-professionnel en aval. L'aspect pratique est fondamental pour nous, autant dans l'acquisition institutionnelle que dans l'utilisation appliquée du savoir (sens générique) sur l'argumentation, d'où la dimension praxéologique de la recherche. Nous exploiterons en cela les théories et approches les plus pertinentes pour notre problématique et qui seront capables de donner un éclairage intéressant à notre réflexion et à notre approche propre de l'argumentation en contexte professionnel de communication. L'essentiel sera pour nous, dans cet alinéa, de donner un panorama, ne cherchant aucunement l'exhaustivité, qui permette de confronter et/ou rapprocher les visions de l'argumentation portées par les théories qui s'y sont intéressées.

2.4.1. Les théories de l'argumentation

Les tendances récentes dans les études de l'argumentation tournent autour des pragmatiques de l'argumentation. Plantin définit, à ce propos, la pragmatique comme « une discipline qui étudie l'usage des énoncés, en tenant compte de leur contexte » (Plantin, 1996 : 12). Il ajoute également qu'elle « constitue un vaste domaine, que l'on retrouve dans toute sa

diversité dans son application à l'argumentation » (*Ibid.*). Ces approches de l'argumentation exploitent précisément la théorie des Actes de langage de J.-L. Austin, formalisée à titre posthume par J.-R. Searle en 1969. Plantin précise que « ces nouvelles approches ont rendu possible l'étude des argumentations dites « quotidiennes » ou « communes », menées hors cadre institutionnel » (*Ibid.*). C'est là justement que réside l'intérêt de ces approches pour notre problématique, dans la mesure où elles s'intéressent à l'étude des interactions argumentatives qui ont lieu dans les situations de communication quotidiennes, notamment professionnelles pour nous. Ainsi, l'argumentation n'est plus circonscrite dans des genres et des contextes limités et délimités, mais peut se retrouver de façon spontanée ou provoquée dans des contextes divers et chaque fois différents. La vie professionnelle n'est pas un cadre où l'on procède à l'organisation de débats publics, comme c'était le cas dans l'antiquité, mais plutôt un environnement où une situation d'argumentation se crée spontanément ou même quand elle est programmée ne se transforme pas en débat polémique. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre (*cf.* 1.7.) à cette théorie des actes de langage quand nous évoquerons les caractéristiques de l'argumentation déployée dans la communication spécifiquement professionnelle dans laquelle un certain type d'actes de langage sont exploités.

Diverses orientations de recherche liées à la pragmatique ont vu le jour (Plantin, 1996 : 12). Nous en retiendrons celles qui sont les plus pertinentes pour notre recherche. J. Moeschler, d'une part, s'est intéressé à l'analyse linguistique de l'argumentation dans la conversation, en se basant sur l'évolution qu'a connue l'analyse des interactions verbales. Dans son ouvrage *Argumentation et conversation*, Moeschler opère une distinction, selon lui nécessaire, entre argumenter, prouver et déduire. Il développe la notion d'argumentation selon les définitions suivantes : « Argumenter revient […] à donner des raisons pour telle ou telle conclusion. Les raisons constituent, lorsqu'elles sont des énoncées, autant d'arguments. Une argumentation consiste donc en une relation entre un ou des arguments et une conclusion » (Moeschler, 1985 : 46). La prise en considération de cette relation argumentative est, pour lui, « décisive pour l'interprétation des énoncés en contexte ». Elle possède des propriétés différentes de celles des relations logiques qu'on retrouve dans la démonstration. Moeschler propose de « caractériser la notion de relation argumentative à partir des notions d'**orientation argumentative**, de **force argumentative** et d'**intention argumentative** »[16] (*Ibid.* : 49). Il la caractérise également par quatre propriétés que nous synthétisons dans ce qui suit. Tout d'abord, Moeschler pose qu' « il y a relation argumentative entre deux énoncés, A

[16] C'est l'auteur qui souligne.

et C, lorsque l'un des deux (A) est présenté comme destiné à faire admettre, justifier l'autre (C). A est l'argument, C la conclusion » (*Ibid.* : 52). Ensuite, il précise que « la relation argumentative n'est pas nécessairement une relation entre deux entités linguistiques de type énoncé. Il apparaît en effet d'une part que la conclusion peut être de nature implicite (vs explicite), d'autre part que certains arguments, constitutifs de la relation argumentative, peuvent être de nature non linguistique » (*Ibid.*). L'argument, comme la conclusion, pouvant être de nature implicite, ceci engendre que « la relation argumentative ne peut être formulée en termes d'énoncés, mais doit articuler des entités plus abstraites » (*Ibid.* : 53). Après, il ajoute la nécessité que la conclusion soit accessible, dans le cas où elle est implicite. C'est ce qu'il nomme le « principe d'accessibilité de la conclusion », selon lequel « l'interlocuteur doit disposer, de par le contexte ou le cotexte dans lequel l'énoncé apparaît, de suffisamment d'informations pour pouvoir rétablir la conclusion lorsque celle-ci est implicite » (*Ibid.*). La dernière caractéristique de la relation argumentative, enfin, attribue à l'argument une orientation argumentative qui détermine, selon Moeschler, la valeur argumentative d'un énoncé, « c'est-à-dire le fait qu'il doive être interprété comme un argument pour une conclusion » (*Ibid.* : 54). Les arguments peuvent être soit coorientés, lorsqu'ils servent une même conclusion, soit anti-orientés, lorsqu'ils servent des conclusions inverses (*Ibid.*). Dans la formulation définissant la relation argumentative, « A est destiné à servir C », Moeschler insiste sur la nécessité de l'introduction de la référence à l'agent et du destinataire de l'activité qui les relie. Elle « est le fait d'un locuteur et est présentée à un interlocuteur » (*Ibid.* : 55). L'argumentation, dans le sens d'une activité communicative réalisée par et dans le langage, est donc rattachée à l'illocutoire, comme peut l'être l'ordre ou l'assertion. Moeschler arrive à la conclusion que l'acte illocutoire d'argumentation est une activité à la fois intentionnelle, conventionnelle et institutionnelle (*Ibid.* : 56). Il développe respectivement ces trois conditions nécessaires à la notion d'acte d'argumentation.

En premier lieu, « le caractère intentionnel de l'argumentation est constitutif de la définition de la relation argumentative », mais il peut avoir deux sens différents. D'une part, dans le fait de présenter de façon intentionnelle un argument et le considérer dans sa relation avec sa conclusion. D'autre part, dans la fonction ou visée argumentative de l'acte d'énonciation. Les deux sens n'en demeurent pas indissociables pour l'acte d'argumentation (*Ibid.* : 56). Deuxièmement, « le caractère conventionnel de l'acte d'argumentation peut être associé à trois types de marques argumentatives […] : les marques axiologiques, les opérateurs argumentatifs et les connecteurs argumentatifs ». Ces marques, bien que relatives à

des niveaux différents, indiquent « que l'acte d'argumentation est un fait conventionnel, c'est-à-dire marqué comme tel par des morphèmes dont la fonction principale est d'indiquer l'activité argumentative » (*Ibid.* : 57-58). En dernier lieu, « l'aspect institutionnel de l'acte d'argumentation est d'une part lié aux transformations juridiques imposées par cet acte illocutoire particulier et d'autre part à la nature des mécanismes rendant possible l'argumentation ». Le premier composant est relatif au fait que l'acte illocutoire, du point de vue institutionnel, impose « un ensemble de normes nouvelles dans le cadre de l'interaction ». Le locuteur, en vertu de cet aspect institutionnel, acquiert la prétention à obliger son interlocuteur à conclure dans le sens indiqué par l'acte d'argumentation. C'est à ce niveau-là qu'interviennent les marques argumentatives, évoquées plus haut, en assurant une orientation des énoncés argumentatifs. Le second composant de l'institutionnalité argumentative est rattaché au caractère normatif des principes sur lesquels s'appuie l'acte illocutoire d'argumentation. Moeschler appelle topoï ces principes (ou normes) régissant l'argumentation. Il les définit comme suit : « Les topoï sont les lieux communs sur lesquels s'appuie l'argumentation, ou […] les mécanismes rendant possible l'acte d'argumentation », spécifiquement l'accès de l'interlocuteur à une conclusion. Deux alternatives se présentent : la conclusion est explicite, le topos explicite le trajet effectué entre l'argument et la conclusion ; lorsque cette dernière est implicite, le topos devient le principe d'accès à la conclusion visée par le locuteur. Moeschler porte un intérêt aux topoï « uniquement en tant qu'ils sont articulés à des faits de langue et qu'ils relèvent de l'institution linguistique qui régit l'activité argumentative » (*Ibid.* : 58-59).

Pour Moeschler, l'acte d'argumentation, tout en étant réalisé par l'intermédiaire d'un topos, implique une description basée sur la structure du mécanisme interprétatif que sont les topoï, mais également sur les différents modes de sa réalisation (*Ibid.* : 60). Il distingue donc, dans la classe des marqueurs argumentatifs, l'opérateur argumentatif du connecteur argumentatif. L'auteur définit ces deux notions respectivement comme « un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce contenu » et « un morphème (de type conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique » (*Ibid.* : 62).

Moeschler introduit un concept, selon lui, fondamental pour la théorie argumentative, celui d'acte d'orientation argumentative. Il l'explique par ce qui suit : « Si l'on admet qu'un énoncé [marqué ou non argumentativement] donne lieu à un acte d'argumentation, c'est que

cette valeur argumentative de l'énonciation est en fait déterminée par l'orientation argumentative de l'énoncé » (*Ibid.* : 65). L'orientation argumentative de l'énoncé est donnée par les outils argumentatifs que sont les opérateurs et les connecteurs argumentatifs. L'acte d'orientation argumentative se réalise donc au travers de l'orientation donnée à son énoncé, implicitement ou explicitement, au moyen d'indications et de signaux. L'auteur en conclut que cette théorie argumentative fait de l'acte d'orientation argumentative « l'acte fondamental de l'activité langagière » (*Ibid.*). Il construit ainsi un système conceptuel où les composants sont inter-reliés : « Le topos est […] en étroit rapport avec les marques argumentatives que sont les opérateurs et les connecteurs, mais également avec la notion primitive d'acte d'orientation argumentative, puisque c'est à partir de telles indications que s'applique le topos » (*Ibid.* : 72).

Selon Moeschler toujours, une théorie de l'argumentation se caractérise, d'abord, par des principes cognitivo-discursifs relevant des topoï, ensuite, par le fait que les propriétés de l'activité énonciative sont constitutives de l'activité argumentative. De ce fait, s'impose d'envisager une théorie plus générale, que la théorie de l'argumentation, qui serait « une théorie de l'énonciation » (*Ibid.* : 72). Cette théorie associe, à côté d'instructions argumentatives, des instructions énonciatives d'interprétation et de lecture de l'énoncé. L'acte d'énonciation doit donc être considéré comme complexe, aussi bien du point de vue de son sens, que du point de vue de sa source. La théorie de l'énonciation fait intervenir, en plus du concept de locuteur, celui d'énonciateur. Le premier n'est responsable que de la production de l'activité locutoire, le second est responsable de l'activité illocutoire, entre autres argumentative.

Le concept d'acte d'orientation argumentative est important pour notre approche, dans la mesure où il permet d'attribuer son caractère argumentatif à un énoncé. Cette orientation est donnée par l'auteur du discours à travers les outils qu'il utilise. En transposant la notion à l'argumentation en communication professionnelle, où l'activité langagière revêt souvent une importance majeure, il sera possible de comprendre que c'est le sujet argumentateur qui impulse l'orientation argumentative à ses énoncés, répondant à une intentionnalité argumentative antérieure à la production de l'acte d'argumentation. C'est donc le locuteur qui oriente son discours vers l'objectif argumentatif qu'il poursuit. Par suite, l'acte d'argumentation va trouver sa pleine application dans la production langagière quotidienne, notamment professionnelle, à partir du moment où le locuteur-énonciateur décide de donner

cette orientation argumentative à ses énoncés, à côté des instructions d'interprétation et des indices de lecture de ceux-là.

Anscombre et Ducrot, de leur côté, ont initié dans leur ouvrage *L'Argumentation dans la langue* une conception spécifique de l'argumentation qui étudie la dimension pragmatique intégrée dans la langue. Par contre, « les conceptions anciennes et classiques voient dans l'argumentation une technique consciente de programmation des agencements discursifs » (Plantin, 1996 : 66). La théorie de l'Argumentation dans la Langue poursuit l'objectif d'édifier un nouveau type de sémantique linguistiquement intentionnelle. Cette théorie donne un sens purement linguistique à la notion d'intention, écartant ainsi l'intention psychologique (*Ibid.* : 70). Pour la théorie de l'Argumentation dans la Langue, « l'activité argumentative est coextensive à l'activité de parole, et sitôt que l'on parle, on argumente » (*Ibid.* : 71). Le langage n'est donc pas transparent, mais comporte une forte charge d'intention argumentative. Moeschler précise que dans leurs travaux, Anscombre et Ducrot se sont intéressés « aux moyens linguistiques dont dispose le sujet parlant pour orienter son discours, chercher à atteindre certains objectifs argumentatifs » (1985 : 45). La mise en place de cette théorie introduit « une conception de la **pragmatique intégrée à la sémantiq ue**, insistant sur les fonctions **argumentatives** et **énonciatives** du langage. [Elle] aura pour but de poser les bases d'une pragmatique du discours idéal »[17] (*Ibid.*).

La théorie de l'Argumentation dans la Langue attire notre attention du fait qu'elle étudie, entre autres, l'usage *contextualisé* d'énoncés argumentatifs. Le contexte dans lequel se fait la production des discours auxquels nous nous intéressons à ses spécificités propres, à savoir le contexte socioprofessionnel. Anscombre et Ducrot adoptent partiellement les recherches inspirées de celles de C.-W. Morris, datant de 1948, qui étudient la langue selon trois niveaux. En effet, ils pensent également qu'un énoncé peut être soumis à une description syntaxique, à une analyse sémantique de son contenu informatif et à une approche pragmatique mettant en avant sa valeur d'action. « *La pragmatique intégrée à la sémantique* » que développent ces deux chercheurs s'intéresse, comme son intitulé l'indique, seulement aux deuxième et troisième niveaux de description des énoncés. Nous évoquerons dans l'alinéa suivant les concepts clé de la théorie de l'Argumentation dans la Langue, qui seront d'une grande utilité dans l'élaboration du cadre conceptuel de notre approche de l'argumentation.

[17] C'est l'auteur qui souligne.

La dernière orientation que nous abordons est celle concrétisée par la théorie de l'Agir communicationnel de J. Habermas. Il s'agit d'une pragmatique sociologique et philosophique qui a « influencé la recherche en argumentation, dans le sens d'une éthique de l'argumentation » (Plantin, 1996 : 13). Habermas montre dans *Théorie de l'agir communicationnel* « que la raison a également une fonction communicationnelle qui s'ancre spontanément dans le langage et le discours, même dans ses formes les plus quotidiennes. Les énoncés émis par quiconque cherche à se faire comprendre des autres ont une triple prétention à la validité : prétention à l'exactitude, prétention à la justesse par rapport au contexte social et à ses normes, et enfin prétention à la sincérité. C'est pourquoi il est possible […] de parvenir à un consensus sur les normes éthiques ou politiques en débattant de manière argumentée » (Halpern, 2003).

Dans le même ouvrage, Habermas « effectue une description pragmatique du langage comme instrument de communication, qui repose à son tour sur une analyse de l'intégration sociale. Il montre sur cette base empirique comment la situation communicationnelle crée, par sa seule existence, les conditions d'un débat authentique. En effet, les différents participants doivent admettre d'un commun accord certaines normes logiques s'ils veulent aboutir à des conclusions plus ou moins acceptables par tous. La « raison » serait donc cet ensemble de normes garantissant le caractère démocratique et rigoureux de tout débat » (Mutet, 2003 : 63).

La fonction communicationnelle de la raison évoquée ci-dessus par C. Halpern n'est autre, nous semble-t-il, que la construction d'un raisonnement dans le cadre des discours argumentatifs produits par des locuteurs donnés, dans une situation bien déterminée. L'ancrage de cette fonction communicationnelle, cherchant à agir sur l'autre, dans un discours nous place bien évidemment dans le cadre d'une pragmatique qui attribue au langage un rôle d'intégration sociale obtenue par l'intermédiaire des interactions communicatives, même quotidiennes. L'agir est celui du locuteur-communicateur sur les autres, à travers le discours qu'il leur adresse selon un certain nombre de normes.

L'apport de Habermas réside, selon nous, dans la considération des normes éthiques devant être identifiées et partagées par les locuteurs prenant part à la situation argumentative de la communication. Ces normes, avec les normes logiques, garantissent donc à la fois le bon fonctionnement de la communication argumentée (ou débat) et son aboutissement à un résultat, celui de l'agir entrepris par l'argumentateur producteur du discours. La notion d'éthique argumentative a été par ailleurs évoquée par Breton (1996 : 16) qui, toutefois, la

considère du seul point de vue de l'exploitation des arguments pour convaincre, dans le sens qu'il s'agit de s'abstenir d'exploiter n'importe quel moyen dans le seul but de convaincre.

L'intérêt de cette théorie pour notre problématique est incontestable. Elle permet de confirmer l'existence d'une composante d'action, spontanée ou délibérée, dans la communication interpersonnelle, précisément à travers la dimension argumentative de celle-ci. De plus, le caractère normé de cette argumentation rejoint la forte codification qui caractérise la communication professionnelle. Ce qui revient donc à dire que les situations de communication professionnelle dans lesquelles l'argumentation va généralement prendre place sont sujettes à une codification et une normalisation contraignantes, devant donner lieu à une formalisation et par la suite à un apprentissage spécifique qui permettent de maîtriser le processus de production d'un discours argumentatif conforme et efficace.

2.4.2. Le cadre conceptuel

Le discours argumentatif a fait l'objet de descriptions différentes et de modélisations diverses qui se centrent chacune sur un aspect particulier de la théorie de l'argumentation. Dans cette multiplicité foisonnante, nous puiserons les outils constitutifs du cadre conceptuel de base de notre approche spécifique du discours argumentatif [18]. Un certain nombre de concepts clé relevant des théories présentées dans le précédent alinéa seront également exploités dans notre recherche, sans que leurs définitions soient rappelées dans la suite de notre travail.

La stratégie argumentative

La piste que nous suivons dans ce paragraphe s'attache à l'examen de la stratégie argumentative adoptée par les agents professionnels dans leurs interactions communicatives. Nous concevons la stratégie comme un mode d'organisation spécifique des énoncés discursifs ayant une finalité. D'après P. Charaudeau, « la notion de stratégie repose sur l'hypothèse que le sujet communiquant (JEc) conçoit, organise et met en scène ses intentions de façon à produire certains effets –de conviction ou de séduction– sur le sujet interprétant

[18] Par souci de rigueur méthodologique, nous signalons que nous avons repris dans cet alinéa certains éléments de notre mémoire de DEA : « L'enseignement-apprentissage du texte argumentatif en classe de français : Etat des lieux et propositions didactiques. », Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue, Université de Tunis, février 2004, sous la direction de Messieurs les Professeurs Mohamed MILED et Jean-Louis CHISS.

(TUi) » (1983 : 50). Les effets recherchés par la stratégie sont ceux de l'argumentation entendue comme une forme d'influence manifeste qui ne se réalise qu'en étant déclarée. Elle est de « celles qui **constituent** le sens du discours au travers duquel elles se manifestent »[19] (Anscombre et Ducrot, 1988 : 7). Ces auteurs proposent la définition suivante de l'argumentation : « Un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E_1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en **faire admettre** un autre (ou un ensemble d'autres) E_2 »[20] (*Ibid.* : 8). Le locuteur construit son objet *dans* et *par* le discours ; il en produit, selon les termes de J.-B. Grize, une *schématisation* ayant des traits particuliers. La construction d'un discours argumentatif est de fait une forme d'action qui vise à obtenir ou renforcer l'adhésion à une proposition. Argumenter, suppose donc la mise au point d'un raisonnement destiné à l'accréditer.

« Argumenter, c'est inférer, c'est établir des relations logiques entre des propositions », pose F. Thyrion (1997 : 40), qui précise que le mot logique est à entendre dans le sens de « donné -et éventuellement reçu- comme logique » et non pas dans le sens de la logique formelle dichotomique composée des valeurs de vrai et de faux. La logique à laquelle Thyrion se réfère est celle des discours quotidiens, du langage naturel dont les inférences « s'évaluent par rapport à la situation d'interlocution », c'est-à-dire au contexte d'énonciation discursive. Celui qui nous concerne au premier chef dans ce travail est le contexte professionnel dans lequel la production discursive, écrite et/ou orale, est assez intense et présente une composante argumentative marquée. Nous ne perdrons pas de vue la caractéristique pratique spécifique des situations d'argumentation professionnelle, par opposition aux situations scolaires ou encore privées, comportant une démarche et des contenus spécifiques. Nous pensons notamment, en contexte scolaire, au schéma argumentatif normatif, appelé souvent plan, mais également au contenu de la thèse, des arguments et des moyens d'illustration exploités. L'organisation du raisonnement, si le mot convient, destiné à influencer l'interlocuteur dans le type de discours privé aura peu de ressemblances avec celle du type de discours argumentatif professionnel (*cf.* 1.3.). En définitive, la stratégie argumentative à adopter dans le contexte professionnel d'argumentation se doit de respecter ses caractéristiques propres et les enjeux discursifs et contextuels assumés par l'argumentateur.

---

[19] Ce sont les auteurs qui soulignent.

[20] Ce sont les auteurs qui soulignent.

L'étayage

Les opérations discursives par lesquelles les relations s'établissent entre les deux types d'énoncés E_1 et E_2, évoqués ci-dessus par Anscombre et Ducrot, sont désignées par le terme *étayage*. Étayer « est une fonction discursive consistant, pour un segment de discours donné (dont la dimension peut varier de l'énoncé simple à un groupe d'énoncés présentant une certaine homogénéité fonctionnelle), à accréditer, rendre plus vraisemblable, renforcer, etc., le contenu asserté dans un autre segment du même discours » (Apothéloz et Miéville, 1989 : 70)[21]. Le discours argumenté se présente donc comme une organisation raisonnée dont les éléments sont ordonnés de façon hiérarchique. Les composants du discours argumentatif sur lesquels nous nous concentrerons seront les *segments* qui servent à l'étayage, à savoir les arguments et les exemples qui peuvent toutefois prendre, selon le cas, des formes différentes. Il nous paraît pertinent ici de préciser que les situations et discours argumentatifs visés par notre recherche, ne comportent pas toujours une opinion (ou thèse) affichée et déclarée. Elle est généralement implicite dans le discours du locuteur, mais nécessairement identifiée de façon claire dans son esprit. C'est justement cette intention, formulée ou non en opinion, qui guidera l'orientation argumentative qu'il donne à ses énoncés discursifs. Nous aborderons ces composants du discours argumentatif surtout sur le plan de l'efficience, c'est-à-dire de leur capacité d'influence dans l'acte illocutoire qu'ils accomplissent.

La structure argumentative et linguistique des énoncés

Notre recherche s'intéresse aux enchaînements d'énoncés qui manifestent, normalement, une intention argumentative et plus particulièrement ceux qui, par un trait constitutif qui leur est propre, orientent « l'interlocuteur vers un certain type de conclusion » (Anscombre et Ducrot, 1988 : 30). Cette organisation obéit à une certaine contrainte linguistique pour acquérir la caractéristique argumentative. Ainsi, « Pour qu'un énoncé E_1 puisse être donné comme argument en faveur d'un énoncé E_2, il ne suffit pas en effet que E_1 donne des raisons d'acquiescer à E_2. La structure linguistique de E_1 doit de plus satisfaire à certaines conditions pour qu'il soit apte à constituer, dans un discours, un argument pour E_2 » (*Ibid.* : 8). Les énoncés-arguments se doivent de disposer d'une *structure argumentative* , définie comme « une orientation interne des énoncés vers tel ou tel type de conclusions, orientation non déductible du contenu informatif » (*Ibid.* : 35). Un argument possède donc

[21] Passage cité par Thyrion (1997 : 40).

une *orientation argumentative*, celle-ci déterminant sa *valeur argumentative,* à savoir le fait qu'il doive être interprété comme un argument destiné à servir une certaine conclusion.

La structure linguistique de l'argument, nous l'avons vu, doit remplir certaines conditions pour que l'énoncé puisse être considéré comme tel. Ces contraintes découlent de l'essence même de l'acte d'argumenter, en tant qu'acte de langage ayant une visée illocutoire. En effet, quand un locuteur met en place une argumentation, il exploite un ensemble de raisons, de faits, de causes présentant des relations logiques. Il cherche une forme d'influence raisonnée des représentations, voire du comportement, de son interlocuteur. La structure des énoncés qu'il produit œuvrera en faveur de cette finalité en s'y adaptant.

L'acte d'argumenter pour Anscombre et Ducrot, nous l'avons indiqué, est intrinsèque à la langue et fait partie intégrante du sens de tout énoncé, servant ou pas dans une argumentation. Cet acte peut, par conséquent, être pris en charge par divers types d'énoncés auxquels le locuteur donne une certaine orientation argumentative. Ce qui veut dire qu'un énoncé ou un fait originairement non-argumentatif peut le devenir en étant intégré dans un discours argumentatif ou simplement à visée argumentative. Il peut avoir ainsi une *fonction argumentative* qu'il n'avait pas forcément au départ. Nous pensons par exemple aux énoncés narratifs, interrogatifs ou même exclamatifs qui peuvent, dans un contexte bien déterminé, être orientés argumentativement et chargés d'une intention d'influence de l'interlocuteur et d'action sur sa vision des choses.

La classe argumentative et l'échelle argumentative

Partant d'une observation d'énoncés argumentatifs, Anscombre et Ducrot constatent l'existence de degrés dans la valeur argumentative de ceux-ci. Cette constatation leur a permis de forger les concepts de *classe* et d'*échelle argumentatives*.

En effet, si l'on admet qu'argumenter consiste à énoncer des arguments visant à aboutir à une conclusion ou à défendre une thèse, deux arguments appartiennent à une même classe argumentative s'ils œuvrent en faveur de la même conclusion ou thèse, c'est-à-dire qu'ils relèvent « d'un paradigme d'arguments valant pour une même conclusion » (Moeschler, 1985 : 47). De façon générale, les chercheurs ne marquent pas de différence entre thèse et conclusion, sauf peut-être pour ce qui est de leur position dans le discours. En atteste la définition qu'en donne S.-G. Chartrand : « On appelle **conclusion** (c) ou **thèse**, ce qui est ultimement visé explicitement ou implicitement par le discours (qu'il ne faut pas confondre avec le but du discours) » (1992 : 341). Si les propositions-arguments dans un discours ne

relèvent pas de la classe argumentative relative à une thèse/conclusion, elles n'auront aucune force persuasive, ni même une valeur argumentative contextuelle. Cette dernière se fonde principalement sur la situation de production proposée, le contexte discursif propre et la loi de discours voulant que la parole soit *utile*. La notion d'orientation argumentative, que nous devons à Moeschler, trouve là encore un champ d'application, puisque le discours argumentatif établit une corrélation entre des arguments destinés à servir une certaine conclusion ou thèse. Ces arguments appartiennent logiquement à la même classe argumentative et partagent la propriété d'être « co-orientés ». Thyrion introduit une précision au niveau de la relation argumentative des énoncés en considérant que « les arguments co-orientés peuvent l'être soit **relationnellement** soit **indépendamment** : dans le premier cas, ils appartiennent à un ensemble définissant des degrés plus ou moins forts sur une même échelle d'orientation ; dans le second cas, ils relèvent d'un autre ensemble »[22] (1997 : 100).

En somme, la classe argumentative est une notion primordiale permettant de décrire et d'établir une forme de relation entre les arguments dans un discours argumentatif. Si elle n'est pas prise en considération dans les énoncés produits, la valeur argumentative du discours s'en ressent et celui-ci se transforme parfois en un propos aussi incongru qu'inutile.

Les arguments d'une même classe argumentative sont tenus pour des énoncés co-orientés en faveur d'une thèse/conclusion donnée. Cette appartenance permet « d'envisager un ordre parmi les arguments, en parlant d'arguments plus forts et plus faibles que d'autres » (Ducrot, 1980 : 17). La force argumentative sur laquelle se base l'évaluation de la qualité d'un argument autorise l'introduction de la relation de *supériorité argumentative* attribuant un degré relatif dans l'ordre de qualité des arguments d'une classe donnée. La notion l'*échelle argumentative*, est explicitée dans ce paragraphe de Ducrot que nous tenons à citer [23] :

> « Supposons qu'un locuteur place **p** et **p'** dans la C. A. déterminée par **r**. Nous dirons qu'il tient **p'** pour un argument supérieur à **p** (ou plus fort que **p**) par rapport à **r**, si, aux yeux de ce locuteur, accepter de conclure de **p** à **r** implique qu'on accepte de conclure de **p'** à **r**, la réciproque n'étant pas vraie. [...]Dans la mesure où une C. A. comporte une telle relation d'ordre, nous l'appelons « échelle argumentative » (E. A.). » (*Ibid.* : 18).

Nous retiendrons ici que la notion d'échelle argumentative, permettant d'organiser les énoncés-arguments selon leur degré d'argumentativité, pose une difficulté dans la phase de

---

[22] C'est l'auteur qui souligne.

[23] Les abréviations désignent : ***p*** et ***p'*** des énoncés, ***CA*** la classe argumentative, ***r*** la thèse/conclusion.

réalisation discursive. Elle suppose la mobilisation de ressources à la fois discursives et intellectuelles pour arriver à une organisation de la superstructure argumentative qui respecte une certaine logique pragmatique de l'acte d'argumentation, guidée par une visée illocutoire. Cette logique prend nécessairement en considération cette supériorité argumentative d'un énoncé par rapport à l'autre sur la base d'un ordre de qualité relatif.

L'adoption de ces notions de classe et d'échelle argumentatives, remarque Chartrand, rend « caduque la qualification des arguments en termes de bons ou de mauvais. Un argument n'est ni bon ni mauvais, il sert ou non, discursivement parlant, à faire admettre (autoriser, justifier, imposer...) une conclusion » (1992 : 222). L'évaluation de la valeur relative des énoncés argumentatifs, en tant que moyens d'influencer l'auditoire, se fait désormais au regard de l'apport qu'ils ont dans le déroulement et la réussite de l'acte d'argumenter et par suite de l'atteinte de l'objectif assigné au discours argumentatif.

Les concepts de classe et d'échelle argumentatives s'avèrent, plus que jamais, opératoires pour l'exploitation des énoncés argumentatifs en contexte professionnel. L'obligation d'efficacité, voire d'efficience, qui le caractérise amène, selon toute logique, le locuteur à exploiter un discours présentant une cohérence dans la relation entre les moyens d'influencer utilisés, mais également un ordre basé sur le critère de supériorité argumentative de ceux-ci.

Énonciation, énoncé-occurrence et énoncé

Dans le cadre des théories de l'énonciation, Anscombre et Ducrot ont défini un ensemble de notions dont nous présentons quelques-unes. Dans ce sens, ils définissent l'*énonciation* comme « l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle » (1988 : 36). Par là-même, elle est « historique et événementielle », dans le sens qu'elle est à chaque fois unique et jamais reproduite identiquement. L'énonciation sera le procès dont l'*énoncé-occurrence* est le produit linguistique, c'est-à-dire « ce qui fait l'objet de l'énonciation » (*Ibid.*). Le concept *énoncé* désignera « ce qui subsiste de l'énoncé-occurrence lorsque l'on fait abstraction de l'aspect événementiel de ce dernier » (*Ibid.*).

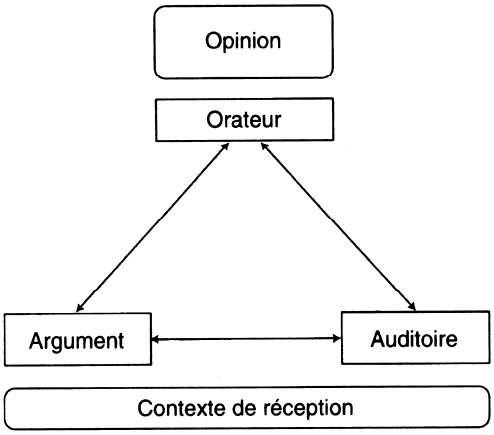
2.5. Quels modèles de l'argumentation en communication ?

2.5.1. Les modèles existants dans la littérature argumentative

2.5.1.1. Le schéma de la communication argumentative de Breton

Partant de la vision qui attribue à l'argumentation la spécificité de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication, Breton place son étude dans ce qui est nommé les « sciences de la communication » (1996 : 7). Il fonde sa position sur le fait que l'acte qui vise à faire partager par autrui une opinion, l'acte argumentatif, est bien un acte de communication. Une des spécificités de cet acte humain de l'argumentation, selon Breton, c'est qu'il se place « dans une « situation de communication », qui implique, comme toute situation de ce type, des partenaires et un message, une dynamique propre » (*Ibid.* : 16). Il l'inscrit alors dans le triangle communicatif traditionnel : émetteur, message, récepteur (Breton, 1996 : 7). Breton précise, toutefois, qu'un schéma spécifique à la communication argumentative doit être élaboré. Il propose de l'appeler le triangle argumentatif.

Figure 2 : Le schéma de la communication argumentative de Breton (1996)



Il est possible d'en présenter synthétiquement les composants comme suit (Breton, 1996 : 17-18).

- *Opinion* : Cela désigne la thèse, la cause, l'idée, le point de vue de l'orateur. Elle appartient au domaine du vraisemblable.
- *Orateur* : C'est celui qui argumente, pour lui-même ou pour les autres.
- *Argument* : Il s'agit de l'opinion mise en forme pour convaincre. Il peut être présenté de différentes manières.
- *Auditoire* : C'est la personne, le public, l'ensemble de publics que l'orateur veut convaincre d'adhérer à l'opinion proposée.
- *Contexte de réception* : Ensemble des opinions, des valeurs, des jugements que partage un auditoire donné. Ils sont préalables à l'acte d'argumentation et vont jouer un rôle dans la réception de l'argument, dans son acceptation, son refus ou l'adhésion variable qu'il va entraîner.

L'auteur développe certains des composants de ce schéma dans les pages suivantes de son ouvrage. En effet, il précise que l'opinion « désigne ce à quoi nous croyons, ce qui guide en amont nos actions et qui nourrit en amont nos pensées » (Breton, 1996 : 23). Elle constitue par conséquent un préalable et le cadre dans lequel se développe tout acte d'argumentation. Ce qui n'empêche qu'elle soit « mobile, en perpétuelle mutation, soumise aux autres et prise dans un courant d'échanges permanents » (*Ibid.*), par le fait même que son déploiement se fait dans une situation par définition interactionnelle, donc soumise à l'influence de l'auditoire auquel est destinée l'argumentation.

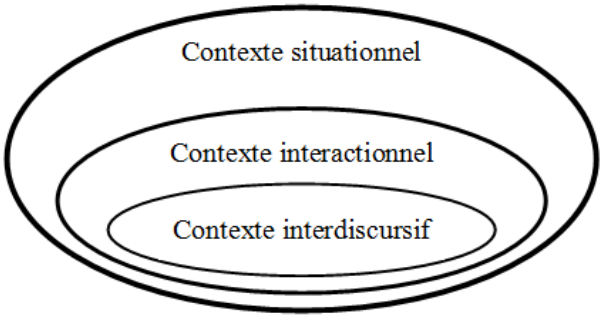
Breton propose deux niveaux de définition de l'argument. D'une part, celui du contenu de l'argument et d'autre part celui du contenant, ce qu'il appelle le « moule argumentatif » qui va donner sa forme à la thèse proposée. L'auteur évoque l'existence de multiples taxinomies d'arguments. Il objecte toutefois à celles-ci le fait que « les situations de communication qui ont pour objectif de convaincre sont toujours complexes et que les réalités humaines ont comme particularité d'être le plus souvent insécables » (Breton, 1996 : 40). Cette dimension se retrouve justement dans l'emploi des arguments, selon laquelle il est rare de tomber sur de « purs arguments ». L'auteur précise néanmoins qu'il y a « des grandes familles d'arguments qui se distinguent par la nature du raisonnement qu'ils mettent en œuvre » (*Ibid.* : 41). Présentant l'argument, Breton et Gauthier lui attribuent « une finalité persuasive intrinsèque » par laquelle « il cherche à susciter l'adhésion d'un interlocuteur ou d'un auditoire à une croyance ou à lui faire adopter un comportement » (2000 : 4). Les arguments constituent, en

d'autres termes, les moyens d'influence, les « procédés par lesquels il est possible d'obtenir l'accord ou l'assentiment » de l'auditoire (*Ibid*.).

Le schéma proposé par Breton nous semble limitatif des situations où il y a expression et défense d'une opinion. Or, en contexte professionnel, l'argumentation n'est pas toujours rattachée uniquement à une opinion. Elle consiste parfois à chercher à influencer la façon de voir les choses, à influencer la décision, à amener l'auditoire vers une action voulue. Nous avons pu le montrer à travers les divers objectifs que peut poursuivre une argumentation. De plus, dans ce schéma, l'intérêt est seulement accordé au contexte de réception, surtout intellectuel pour Breton. Celui de la production se trouve évacué et n'est pas pris en compte dans ce schéma. Pourtant, le contexte de départ, à prendre aussi au sens intellectuel, est très important pour saisir les spécificités du discours argumentatif produit. L'orateur est largement influencé, dans la production de son acte argumentatif, par ses propres opinions, sa vision du monde et ses valeurs.

Il est par ailleurs possible de proposer une autre vision de la notion de contexte pour désigner le contexte de l'argumentation, qui n'est autre qu'une production située d'un discours poursuivant un objectif d'influence bien déterminé. Nous nous fondons en cela sur l'approche de M. Deleau du contexte de communication comportant trois niveaux fonctionnels emboîtés (1990 : 81). Le *contexte situationnel*, d'abord, concerne les « cadres constitués culturellement et imposant certaines spécifications aux types d'échanges possibles » entre les interlocuteurs. Ce qui veut dire que cette communication « implique un savoir partagé minimum entre les interlocuteurs sur le caractère approprié de leur mode de communication au contexte situationnel, à ses finalités, à ses enjeux. [Ensuite,] le *contexte interactionnel* logé dans le premier, concerne l'enchaînement des actes selon des contraintes séquencielles qui lui sont spécifiques. C'est en son sein que se distinguent des rôles proprement pragmatiques : offrir, proposer, refuser, rétracter… et que pèsent les enjeux sur la conduite des échanges. Le *contexte inte rdiscursif* enfin qui comporte lui-même un aspect actuel et un aspect temporel. Il est, sur le premier point, constitué par les énoncés effectivement échangés dans lesquels sont associés force illocutoire et contenu propositionnel. Sur le second point, il comprend l'ensemble des croyances des interlocuteurs : leurs connaissances, leurs présuppositions, leurs attentes et leurs intentions. » L'auteur ajoute que « c'est l'activité des interlocuteurs dans ces trois contextes emboîtés qui assure leur mise en commun ». Nous proposons la schématisation suivante qui représente clairement l'emboîtement respectif des trois niveaux du contexte communicationnel interpersonnel.

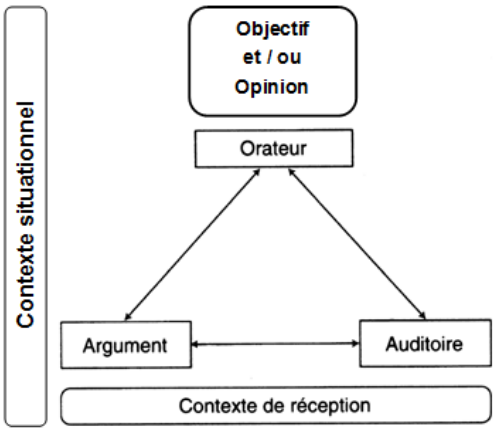
Figure 3 : Les contextes de communication (d'après Deleau, 1990)



Cette conception ajoute un éclairage fort appréciable à notre réflexion sur la dimension situationnelle de l'argumentation en communication. En effet, elle rejoint notre vision de l'argumentation comme production discursive se déroulant dans un contexte interactionnel entre les partenaires en contact dans une situation donnée. Le tout est inséré dans un contexte plus large, celui du cadre fixant les limites des possibles interactionnels de la situation communicative. Les caractéristiques de ce contexte situationnel ne sont pas sans rappeler celles de la communication professionnelle ayant un cadre normé jouant le rôle de principes contractuels entre les partenaires dans une situation donnée.

De ce qui précède, nous pensons pouvoir proposer une amélioration du schéma de la communication argumentative de Breton. Au pôle opinion, nous ajoutons l'objectif de l'orateur dans l'acte d'argumenter, du fait de l'existence de situations où ce dernier poursuit un objectif final dépassant la simple conviction. Le deuxième composant que nous intégrons dans le même schéma de Breton n'est autre que le contexte situationnel que nous devons à Deleau et qui nous semble fort éclairant de la spécificité communicationnelle de la situation d'argumentation.

Figure 4 : Le schéma de la communication argumentative (variante)



En décrivant son schéma, Breton précise que « l'objectif recherché est qu'une opinion s'intègre dans un contexte de réception » (1996 : 18). Orateur, argument et auditoire ne sont pour lui que des intermédiaires dans ce processus de transport. Ce qui compte en argumentation c'est que les idées de l'orateur soient partagées par les autres. Toutefois, nous pensons que pour atteindre cet objectif, on est tenu de regarder, voire de veiller à rassembler un ensemble de facteurs relatifs à l'orateur, aux arguments et à l'auditoire. L'acte d'argumenter n'est pas mécanique, mais concerne des êtres humains sensibles, entre autres choses, au contenu de l'argumentation, mais également à la personne de l'orateur. Breton critique la conception canonique de la communication qui ne s'applique, selon lui, que dans le cas de la diffusion de l'information, mais lui-même tombe, à notre sens, dans le tort de simplifier d'une manière exagérée l'interprétation de son schéma, fort intéressant il faut le rappeler.

Par ailleurs, évoquant l'éventuel décalage entre l'opinion et l'argument, Breton insiste sur la nécessité d'y renoncer, sans pour autant renoncer au principe de la différence entre l'opinion et sa mise en forme (1996 : 19). Il en donne l'exemple d'argumentations mises au point à l'adresse de publics différents, restant de cette façon fidèle au principe de ciblage de l'auditoire d'un argumentaire[24]. Il est toutefois important pour nous d'introduire ici un bémol à cette conception de la posture où se place un orateur pour transporter une opinion à l'auditoire (*Ibid.* : 18). En fait, un orateur peut être amené, pour une raison ou une autre, à défendre une opinion vraisemblable sans pour autant la partager entièrement. Cela correspond à une « posture argumentative » que prendrait l'orateur pour atteindre un objectif assigné à son discours. L'auteur propose lui-même l'exemple, selon lui typique, de l'avocat qui argumente pour son client. Nous pouvons ajouter l'exemple d'une personne chargée par son supérieur hiérarchique de défendre, dans une réunion, une opinion imposée, qu'il ne fait pas forcément sienne.

2.5.1.2. Le schéma de la dynamique argumentative de Breton

Dans une dimension plus procédurale de son approche de l'argumentation, Breton soutient l'idée que l'acte d'argumenter dépasse la simple confection d'arguments. Il s'agit

[24] Ce mot signifie pour nous l'ensemble des énoncés et des moyens d'étayage (arguments, exemples, preuves, etc.) exploités dans un discours argumentatif.

d'un acte complexe par lequel on communique avec l'autre et on lui propose les bonnes raisons d'être convaincu de l'opinion qu'on propose à son assentiment. L'auteur tente de le décomposer en six grandes étapes, effectuées par l'orateur et qu'il décrit dans ce qu'il nomme « schéma de la dynamique argumentative » (Breton, 1996 : 41). Nous en proposons la synthèse suivante :

1) Mobilisation de l'opinion ;
2) Identification du ou des auditoires ;
3) Identification du contexte de réception de l'argument ;
4) Coulage de l'opinion dans un ou plusieurs arguments ;
5) Intervention sur le contexte de réception de l'auditoire afin d'y ouvrir une place pour son opinion ;
6) Liaison de l'opinion proposée au contexte de réception préalablement modifié.

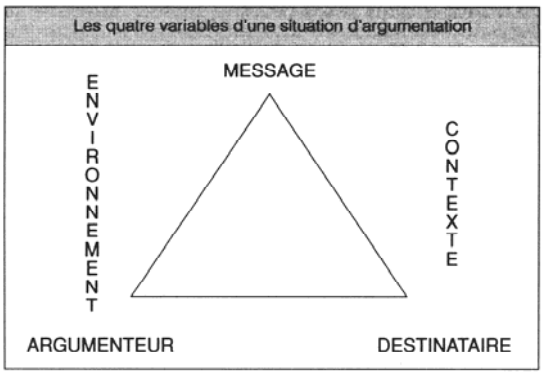
Dans cette conception dynamique de l'acte argumentatif, Breton précise que l'opinion se transporte de l'orateur vers l'auditoire. L'orateur agit sur son auditoire en modifiant son contexte de réception et en y introduisant par la suite sa propre opinion. Ce schéma a le mérite de montrer que l'« on argumente toujours pour un auditoire spécifique et c'est au fond ce qui fait de l'argumentation un art si délicat » (*Ibid.* : 43). Cela confirme le caractère fondamentalement communicatif de l'acte d'argumentation, car construit selon un processus de production dynamique et adaptatif. Ainsi, on ne peut pas considérer qu'un discours est en soi convaincant, quel que soit son récepteur, ou s'adressant à une sorte d'« auditoire universel ». Breton nous prouve encore une fois qu'« argumenter, c'est toujours s'adresser à quelqu'un, donc communiquer » (*Ibid.*).

2.5.1.3. Le schéma descriptif de la situation d'argumentation de Simonet et Simonet

Conscients à la fois de la diversité de l'argumentation et de la nécessité de systématiser une approche de sa production discursive, R. Simonet et J. Simonet affirment qu'en argumentation, « les objectifs, les enjeux et les contraintes diffèrent selon le contexte. Mais à travers ces diversités il est possible de dégager des constantes sur lesquelles fonder une méthode de travail de l'argumentation » (2004 : 2).

Ils proposent un schéma descriptif d'une situation d'argumentation comportant quatre variables : le triangle argumentateur-message-destinataire s'inscrit dans un environnement particulier, qu'il soit spatial, temporel ou encore institutionnel. Ce schéma n'est pas sans nous rappeler celui de Breton, évoqué plus haut (*cf.* 1.5.1.1.), où la conception triangulaire entre les mêmes composants apparaît également.

Figure 5 : Le schéma descriptif de la situation d'argumentation de Simonet et Simonet (2004)



Simonet et Simonet envisagent une approche de l'argumentation à la fois situationnelle, contingente, stratégique et dynamique. Dans la dimension situationnelle de l'approche, il s'agit que les composants de la situation argumentative soient d'emblée clairement identifiés : l'émetteur, le récepteur, le contenu du message et les caractéristiques de la situation. L'approche contingente correspond au principe d'absence de déterminisme dans l'argumentation. Dans le sens que les quatre variables « ne sont pas complètement modélisables » et qu'« il y a une part d'aléas et d'imprévus qu'il faut gérer » (2004 : 7). L'approche stratégique de l'argumentation permet d'augmenter la probabilité d'atteinte des objectifs, par « une démarche à la fois volontariste et d'adaptation, c'est-à-dire de confrontation entre les objectifs et les résultats » (*Ibid.*). L'approche dynamique, enfin, fait de l'argumentation un processus qui se construit au fur et à mesure, avec une adaptation permanente.

Les caractéristiques de cette approche de l'argumentation préconisée par les auteurs nous éclairent sur les paramètres à prendre en considération lors de l'élaboration de notre modèle de l'argumentation en communication professionnelle. Cette approche est d'autant plus intéressante qu'elle est centrée sur la mise en œuvre de l'argumentation, qui constituera l'objet de notre modèle. Nous pouvons également découvrir une certaine complémentarité des composants de l'approche. En effet, face à la contingence de déroulement de l'argumentation, il importe d'adopter une stratégie, une tactique qui permette l'atteinte de l'objectif

argumentatif selon une démarche dynamique où l'adaptation a une grande part dans la réussite. Le tout se passant dans une situation de communication à part entière. Cette cohérence permettra en définitive une perception claire et globale du cheminement selon lequel se déploie l'argumentation en situation de communication.

2.5.2. Le modèle de la composition argumentative en communication

2.5.2.1. Deux approches en présence

« L'argumentation est une science d'analyse mais seulement un art prédictif. » (Breton)

Cette citation de Breton (1996 : 38), que nous avons délibérément placée en position détachée, constituera la ligne directrice de notre réflexion dans le présent alinéa. L'auteur opère, à travers cette citation, une distinction entre deux approches possibles : l'analyse *après coup* d'une argumentation et la possibilité de *prévoir* une argumentation, car d'après lui, on peut mieux faire l'analyse que prévoir comment les choses se passeront dans une argumentation. La formule d'*art prédictif* utilisée pour caractériser l'argumentation a, pour son auteur, « le mérite de désigner la part d'invention que l'acte argumentatif contient et qui donc échappe à toute détermination (mais qui ne signifie pas, loin de là, absence de préparation ou de travail) » (*Ibid.*).

Plantin développe une conception semblable en distinguant deux points de vue en ce qui concerne l'argumentation. D'abord, l'analyse du procès argumentatif, qui comporte diverses étapes conduisant à un produit fini, le discours argumentatif. Il donne, entre autres exemples, celui des cinq étapes dans la rhétorique ancienne (invention, disposition, élocution, mémorisation et action) qui permettent la production d'un discours argumenté. Certes cet exemple de conception concerne la rhétorique, mais la vision globale du procès argumentatif peut être sans problème exploitée pour l'argumentation « moderne ». Ensuite, l'analyse du produit argumentatif centrée sur la structure du discours présenté au public (1996 : 8).

Il est donc aisé de distinguer que deux approches de l'argumentation sont possibles, l'une qui se focalise sur l'analyse du produit discursif argumentatif et l'autre qui se consacre à l'explicitation du processus de production argumentative. A partir de ce constat de départ, nous pourrons proposer un développement des deux approches. Mais il importe de remarquer que la description et la production du discours argumentatif constituent les deux facettes du

même objet, l'argumentation, et ce qui va être exploité pour décrire ce genre de discours, va servir à quiconque veut en produire.

La première, l'approche descriptive du discours argumentatif, porte sur ses composants et sa structure. Elle est à l'usage de celui qui veut effectuer l'analyse d'un discours argumentatif. Cela peut concerner un récepteur dans une interaction argumentative ou encore un chercheur en argumentation qui a comme objet d'étude les produits argumentatifs de situations discursives quelconques. De l'autre côté, l'approche procédurale est centrée sur la mise en œuvre du discours argumentatif. Elle répond à la question : Comment construire un discours argumentatif ? Cette approche est un outil pour celui qui veut en produire, à savoir le locuteur-argumentateur. Il sera possible d'élaborer cette procédure à travers une réflexion sur la démarche logique de construction argumentative. Nous pencherons plutôt, dans notre approche de l'argumentation, vers l'option d'élaboration d'un modèle de composition argumentative. La justification de ce choix sera présentée plus loin.

Dans son ouvrage consacré à l'argumentation dans la communication, Breton s'est intéressé à divers domaines et contextes où a lieu l'argumentation, dont fait partie justement l'argumentation au quotidien, tant professionnel que privé. S'interrogeant sur le statut de ce qu'il appelle « les raisons du quotidien », il conclut qu'« elles relèvent sans doute plus des actes que des dogmes, de la construction empirique que du modèle théorique » (1996 : 37). La notion de *construction empirique* réfère, nous semble-t-il, à l'élaboration adaptative du raisonnement argumentatif dans un contexte de communication quotidienne. Il ne s'agit pas, en effet, de mettre au point un modèle préconstruit rigide et uniforme, car la démarche argumentative à construire se doit de laisser une marge de manœuvre au sujet argumentateur, lui permettant ainsi une construction évolutive et adaptée de son produit. Les comportements humains, communicatifs entre autres, se plient difficilement à la modélisation théorique stricte. Il y a toujours un pan qui échappe au contrôle *a priori* , devant être pris en considération.

Les deux affirmations de Breton, celle présentée au début de cet alinéa et celle que nous venons d'introduire, ne sont pas pour nous encourager dans notre entreprise de modélisation. Mais, à y voir de plus près, affirmer que « l'argumentation est […] seulement un art prédictif » (Breton, 1996 : 38) n'est peut-être pas aussi contrariant, car un art se fonde sur un ensemble de techniques, d'outils et de procédures permettant sa réalisation. Donc désigner la composante de l'argumentation établie *a priori*, c'est-à-dire préalablement à la situation de communication, d'art prédictif n'en réduit en aucun cas l'importance, mais au contraire lui

donne une dimension d'inventivité que tout art revendique. Ne dit-on pas parfois à ce propos : *faire quelque chose dans les règles de l'art…*, pour évoquer le respect des règles spécifiques à un domaine dans la réalisation de quelque chose. Ce qui serait pertinent de préciser ici, c'est que la part de créativité de l'orateur-argumentateur restera nécessairement circonscrite par les mécanismes et les principes régisseurs de la production des discours argumentatifs.

La seconde affirmation de Breton, évoquée plus haut dans cet alinéa, semblerait remettre en question notre intention de mettre au point un modèle de l'argumentation en situation de communication. Nous attirons toutefois l'attention sur le fait que ce que nous cherchons à systématiser, ce sont les actes communicatifs d'argumentation qui comportent nécessairement des régularités et des composants comparables. Ces régularités permettent justement d'identifier une procédure type, avec des possibilités de variantes, et des règles de composition de l'argumentation. Ce sont ces mêmes constantes, évoquées par Simonet et Simonet plus haut (*cf.* 1.5.1.3.), qui peuvent être dégagées et qui constituent la base d'une approche de l'argumentation.

Nous avons bien exprimé notre orientation vers l'élaboration d'un modèle procédural de production argumentative en situation de communication. Il est vrai que nous ne choisissons pas la facilité. Néanmoins, la pertinence de notre problématique, la logique et la cohérence de notre recherche priment ; et l'intérêt pour le public cible de notre approche didactique suffit largement à justifier ce choix. En effet, le public visé par notre approche est au premier chef un public d'apprenants intéressés par un apprentissage de la production d'un discours argumentatif et non par son analyse. Il s'agira pour nous d'apprendre à des étudiants comment mettre en œuvre une argumentation pour pouvoir réussir leurs futures interactions communicatives professionnelles.

2.5.2.2. L'approche procédurale

Le modèle que nous proposons dans cet alinéa est centré sur le processus qui permet à un sujet argumentateur de produire un discours argumentatif dans un contexte situationnel donné, notamment professionnel. Notre choix s'est orienté vers une structure en organigramme, plutôt qu'une structure linéaire comportant un cheminement, par étapes successives, en un seul sens vers la production du discours. La structure dynamique en organigramme supporte des retours, des va-et-vient, des bifurcations. Elle nous a paru plus intéressante, car elle correspond à la réalité de la démarche intellectuelle, des opérations mentales qui doivent être effectuées par le locuteur pour la production de tout discours de

façon générale, et *a fo rtiori* le genre argumentatif. Sa progression dynamique, permettant l'accomplissement de la tâche argumentative projetée, épouse parfaitement le fonctionnement du cerveau humain, qui est loin d'être statique, ni même linéaire d'ailleurs. C'est justement sa construction dynamique qui reflète la dimension interactionnelle et fondamentalement communicative de l'activité argumentative, marquant par là-même la composante communicative du modèle.

Notre approche procédurale du discours argumentatif aboutit en vérité à la mise au point de deux variantes du modèle de composition argumentative en communication. Les deux variantes correspondent aux deux formes majeures du discours argumentatif : l'oral et l'écrit. Ce qui veut dire que le déploiement argumentatif va être différent selon le type de situation de communication dans laquelle se trouve l'argumentateur et par suite dans laquelle s'ancre la production. Ainsi, une situation de communication orale aura assurément des caractéristiques différentes d'une situation de communication écrite.

La différence entre l'argumentation orale et l'argumentation écrite est importante, du fait de la présence d'interaction dans le premier cas et de son absence dans le second. L'interaction joue en quelque sorte un rôle de régulation de l'activité argumentative, dans le sens de cette possibilité, par exemple, de retour vers un développement argumentatif à la suite d'objections formulées par le destinataire. Moeschler parle de « coaction » dans ce genre d'interaction verbale argumentative « où certaines actions étant engagées, ou certaines « conclusions » visées » (1985 : 14). Ce trait distinctif est absent dans l'argumentation écrite, où l'interaction, immédiate du moins, est impossible. Le résultat de l'argumentation écrite ne sera connu qu'après coup, c'est-à-dire dans une autre situation de communication, qui peut d'ailleurs être argumentative ou simplement informative. C'est ce qui marquera la différence majeure entre les deux modèles procéduraux que nous proposons pour les formes orale et écrite de l'argumentation.

Figure 6 : Modèle de la composition argumentative en communication orale

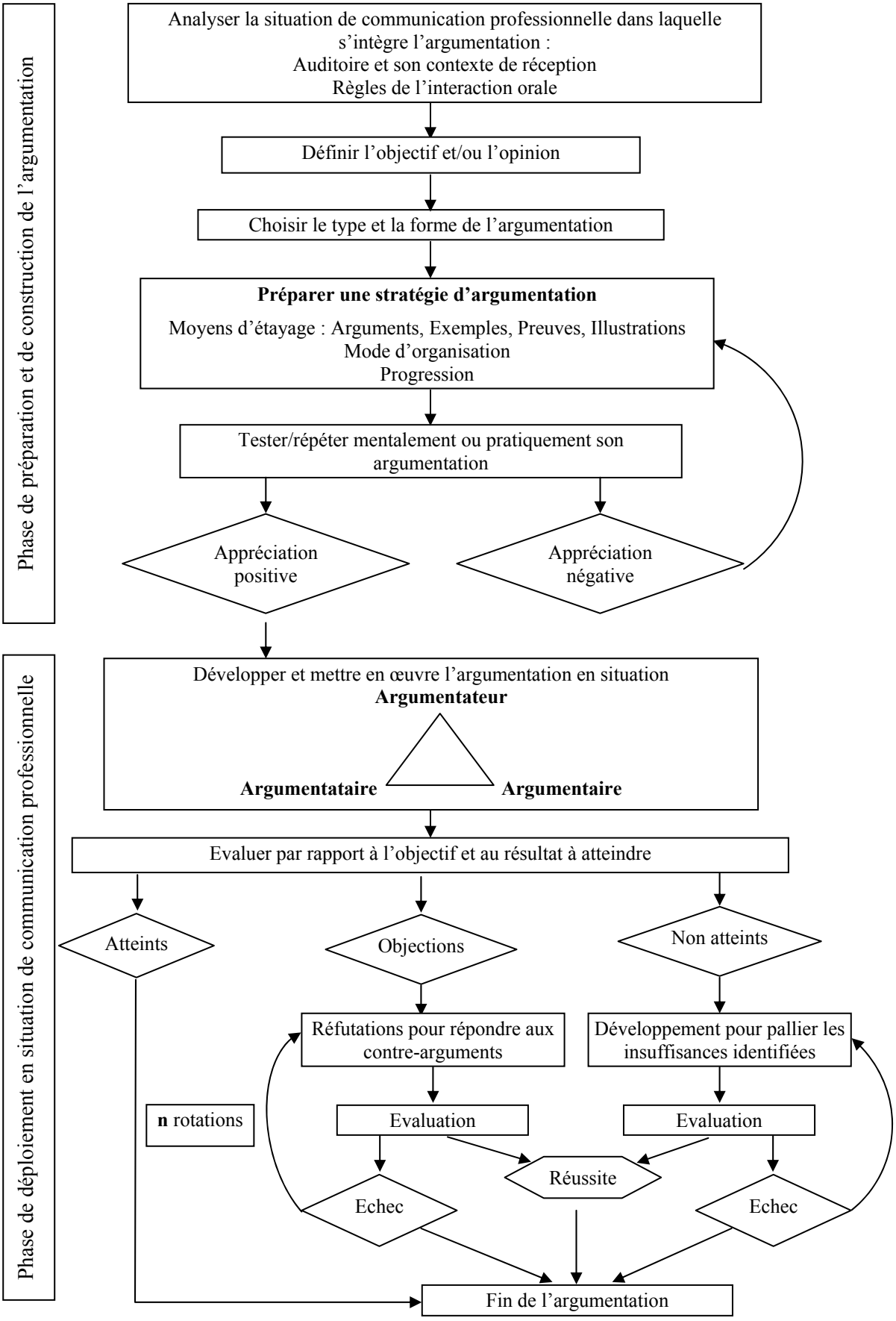
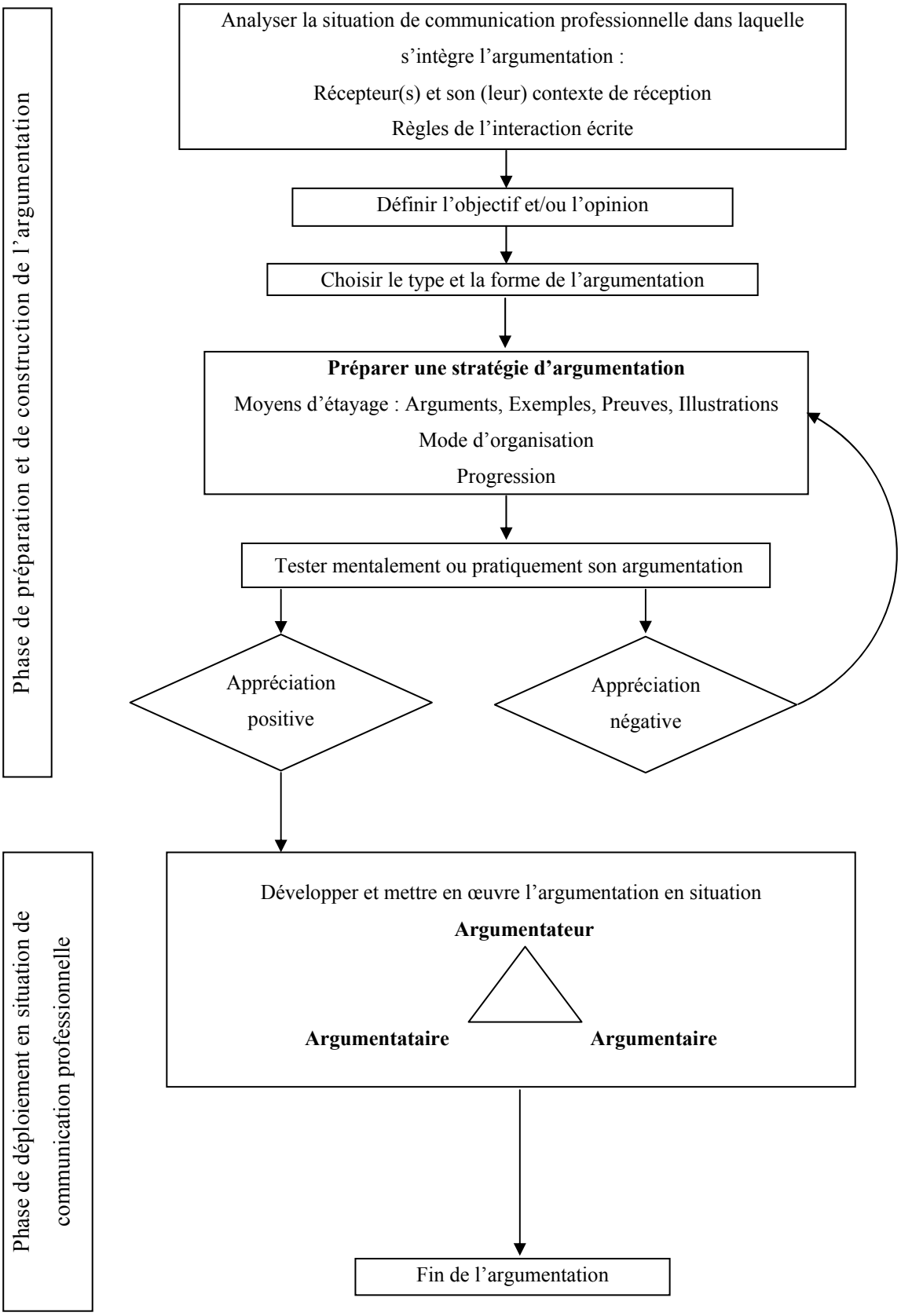


Figure 7 : Modèle de la composition argumentative en communication écrite



Nous tenons à rappeler, avant d'entamer le commentaire de nos deux modèles, que toute schématisation est par définition réductrice, car elle ne peut pas prendre en compte tous les détails et toutes les variantes que comporte l'objet du schéma, surtout qu'il s'agit, pour nous, de deux des plus riches activités humaines, à savoir l'argumentation et la communication. Il n'est pas aisé de circonscrire ce genre de situations dans une formalisation, parce qu'elles sont foncièrement changeantes par rapport à des composants aussi variés que les objectifs, le contexte, les interlocuteurs, le déroulement, etc. D'un autre côté, la schématisation présente l'avantage de simplifier, toujours relativement, un objet complexe, comme peuvent l'être l'argumentation et la communication réunis. Le modèle, avec ses deux variantes, sera donc utile à quiconque cherche une description accessible et facilement applicable du processus argumentatif en situation de communication, notamment professionnelle.

Les deux phases principales de la mise en œuvre d'un discours argumentatif sont respectivement la phase de préparation et de construction, et la phase de déploiement argumentatif. La première se passant en pré-communication et la seconde en situation de communication professionnelle. Intéressons-nous, pour commencer, à la première des deux phases. En effet, elle comporte un certain nombre d'étapes, dont les trois premières permettent, d'une part de circonscrire les caractéristiques de la situation de communication dans laquelle s'intègre l'argumentation, d'autre part de définir l'objectif à atteindre et/ou l'opinion à développer et d'autre part encore de choisir le type et la forme d'argumentation, respectant en cela le principe de l'appropriation proposé plus haut (*cf.* 2.3.4.). La quatrième étape consiste à mettre au point une stratégie argumentative constituée des moyens d'influence élaborés et organisés selon les principes développés dans notre cadre conceptuel (*cf.* 2.4.2.). Le jugement sur la qualité de l'argumentation, cinquième étape de la phase de préparation et de construction, peut se faire par l'argumentateur lui-même (auto-évaluation) ou par une tierce personne différente du destinataire final du discours (évaluation extérieure). Un argumentateur, soucieux de la réussite de son argumentation, se doit donc d'en faire cette évaluation *a priori* pour pallier les éventuels manques et dysfonctionnements constatés, dans une sorte d'autorégulation discursive.

La phase de déploiement argumentatif, quant à elle, va comporter un nombre d'étapes variable, qui feront précisément la différence entre les variantes orale et écrite du modèle. Le développement du discours, en premier lieu, se fera dans le cadre du triangle argumentatif *Argumentateur-Argumentataire-Argumentaire*. Nous utilisons le concept Argumentataire pour désigner le destinataire de l'argumentation et celui d'argumentaire pour évoquer le

discours argumentatif produit. En situation écrite, l'argumentation s'arrête à ce niveau, mais elle se poursuit en communication orale avec une évaluation du discours, cette fois, par le(s) destinataire(s) et par l'argumentateur lui-même. Evaluation qui va concerner à la fois l'objectif poursuivi et le résultat attendu. En cas d'atteinte de l'objectif et du résultat, on s'achemine vers la fin de l'argumentation. Mais dans le cas contraire, les objections formulées ou les insuffisances constatées par l'argumentateur donneront lieu à un autre discours, de remédiation cette fois. Une seconde évaluation aboutira à réussite ou à échec. Le nombre de rotations dans la phase de remédiation à l'échec du déploiement de l'argumentation dépend de l'intérêt accordé par l'argumentateur ou sa hiérarchie à l'objectif envisagé et au résultat attendu : est-il prêt à défendre son opinion jusqu'au bout et réussir ainsi l'argumentation ? La poursuite de l'argumentation, après la seconde évaluation, dépend également du destinataire qui peut, de par sa position hiérarchique ou sa dominance dans la situation, mettre fin à la situation d'argumentation ou poursuivre les interactions.

Les deux schémas que nous proposons dans cette section nous semblent suffisamment opérationnels pour permettre à un sujet argumentateur de préparer, concevoir et mettre en œuvre, à l'oral comme à l'écrit, un discours argumentatif réussi en situation de communication professionnelle.

2.6. La compétence argumentative : constitution, développement et composantes

2.6.1. La définition d'une notion, la compétence

Nous pouvons dire de prime abord que le concept de compétence est polysémique, voire ambigu. En attestent les multiples définitions qu'il est possible de trouver dans la littérature. Nous ne chercherons nullement ici à en faire un inventaire, mais nous nous limiterons à celles qui nous semblent les plus pertinentes pour le présent alinéa et pour notre problématique de façon générale.

M. Demeuse et Chr. Strauven identifient l'origine de la notion en affirmant que « les systèmes d'éducation ont emprunté la notion de compétence aux milieux de l'entreprise. À l'origine (vers les années 1950), ceux-ci se préoccupent de formaliser les qualifications en savoirs et en savoir-faire nécessaires à l'exécution d'un travail ou à l'exercice d'une profession ou d'une fonction » (2006 : 71). Dans ce monde professionnel, la notion de compétence a une définition précise. Avoir de la compétence, « c'est maîtriser et résoudre une série de situations propres à l'exercice d'une fonction ou d'une profession, en y apportant une solution originale et efficace » (*Ibid.* : 74).

Demeuse et Strauven éclairent cette définition en citant un texte officiel du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle du Grand-Duché de Luxembourg datant de 1998. D'après ce texte, la compétence constitue « l'aptitude à réaliser une tâche ou à résoudre un problème dans un contexte professionnel déterminé en mobilisant des acquis de tous ordres » (*Ibid.* : 75). Cette définition apporte en effet un élément de plus, relatif aux ressources auxquelles il s'agit de faire appel pour pouvoir mettre en œuvre une compétence donnée. Les acquis dont il est question étant de différents types, il devient aisé de comprendre le caractère complexe de la compétence, dans son essence même, mais également dans son déploiement.

G. Auguet explicite plus avant la conception de la compétence, notamment les ressources nécessaires à sa réalisation, en la présentant « comme la capacité pour un apprenant de mobiliser -réorganiser des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire de manière pertinente aux fins d'être capable de mener à bien une tâche dans un contexte nouveau » (2008). Dans cette définition, comme dans celle de J.-M. De Ketele, qui sera introduite ci-après, apparaît le détail des ressources. De Ketele y intègre les ressources cognitives, affectives, gestuelles et relationnelles. Dans son approche pédagogique de la compétence, il la définit comme « la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes (et non de simples applications) » (De Ketele, 2001 : 42). Les niveaux du savoir auxquels fait référence l'auteur ont été déjà évoqués plus haut dans notre travail (*cf.* 1.7.) quand il a été question du champ et objet du FOS.

Dans les définitions d'Auguet et de De Ketele apparaît également le cadre de mise en œuvre de la compétence, à savoir un contexte nouveau ou une situation-problème, tous deux insistant sur le caractère non-répétitif et inédit du contexte-situation. La preuve de la compétence sera donc donnée par la « capacité d'agir efficacement » dans un type nouveau de

contexte-situation à la faveur d'une exploitation synergique et complémentaire des diverses ressources disponibles et nécessaires (Perrenoud, 2000 : 7).

Appliquée au domaine qui nous intéresse dans ce chapitre, la notion de compétence aura une signification spécifique. Mais il est à noter au passage que les définitions explicites de la notion de compétence argumentative sont, à notre connaissance, peu nombreuses, voire rares. Nous nous appuierons sur une définition basique, mais suffisante, pour cerner le sémantisme de la notion. Pour D. Bassano, la compétence argumentative est conçue comme « la capacité à produire et comprendre des enchaînements discursifs conformes aux contraintes argumentatives de base définies par la langue » (1991). Plantin suggère la même vision en se basant sur les théories classiques de l'argumentation dans lesquelles il intègre, par exemple, celle d'Aristote dans l'antiquité ou celle de Perelman à l'époque moderne. Pour ces théories donc, « la compétence argumentative n'est pas une compétence de langue (au sens saussurien) mais typiquement une compétence de parole, de discours » (Plantin, 2002). Il la désigne de compétence de discours, signifiant que les critères de bonne constitution d'une argumentation ne sont pas uniquement linguistiques, comme pourrait le suggérer l'interprétation de l'expression *argumentation dans la langue* , mais sont également « logiques, communicationnels, discursifs par exemple » (*Ibid.*). Cette conception, au même titre d'ailleurs que certaines autres de la notion de compétence évoquées ici, nous renvoient, plus loin dans cette section, à l'alinéa consacré aux composants de cette compétence argumentative.

Demeuse et Strauven dégagent deux perspectives définitoires de la notion de compétence, à travers les diverses définitions proposées (2006 : 76). Nous en tentons une application à la compétence argumentative en tant que centre d'intérêt principal de la présente section. La première est centrée sur la solution de la situation-problème, c'est-à-dire l'efficacité et l'atteinte de l'objectif envisagé pour l'acte argumentatif dans la situation-problème à laquelle se trouve confronté l'argumentateur. La seconde perspective est centrée sur le faire, c'est-à-dire le processus mis en œuvre pour résoudre le problème posé par la situation en question ; en d'autres termes, comprendre et produire de manière pertinente un discours argumentatif. Ces deux conceptions doivent être considérées en termes de complémentarité et non d'opposition, car chacune met l'accent sur un versant du concept. La logique voulant que le lien étroit entre la réalisation de la finalité argumentative et la démarche argumentative soit conservé, cette vision donne toute sa pertinence au discours argumentatif.

De nous jours, tout un chacun se trouve confronté à de nombreuses situations d'argumentation. Les pratiques argumentatives font partie, en quelque sorte, de la culture de base de l'individu. Cette compétence argumentative s'avère donc être un composant fondamental du monde professionnel, car touchant à l'efficacité au/du travail. Savoir argumenter, à notre époque, n'est plus un luxe que seule une élite s'offrait dans le passé, mais une nécessité à l'individu, en tant que citoyen d'abord et en tant que salarié après. Corolairement, ne pas savoir argumenter peut devenir une source d'inégalité culturelle qui vient s'ajouter parfois à l'inégalité sociale et économique (Breton, 1996 : 11). De fait, un étudiant ne maîtrisant pas cette compétence argumentative peut voir son avenir universitaire, comme sa carrière professionnelle hypothéqués. L'*Université est une chance* [25] pour les apprenants de toute catégorie socioéconomique de s'armer, entre autres certainement, de cet outil fondamental des relations interhumaines de communication, largement tributaires de la compétence à influencer les autres dans leurs opinions, leurs décisions, leurs actions.

Notre approche de la compétence, spécifiquement argumentative, replacera en quelque sorte cette notion dans son contexte d'apparition d'origine, dans la mesure où nous l'étudions principalement dans la perspective d'une exploitation dans un contexte professionnel de communication. Notre intérêt pour la compétence argumentative est celui pour une compétence à utilité professionnelle, sans toutefois lui renier les fonctions qu'elle peut assumer dans d'autres contextes tels que le contexte scolaire, social, etc.

2.6.2. La constitution de la compétence argumentative

Dans son approche du champ de l'argumentation, Breton évoque d'abord la naissance de la pratique argumentative chez l'homme (Breton, 1996 : 14). Il en vient à dire que l'homme argumente depuis toujours, c'est-à-dire depuis qu'il communique et depuis qu'il a des opinions, des croyances qu'il cherche à faire partager par d'autres. Breton parle ensuite de la constitution du savoir sur l'argumentation chez l'homme. Il soutient l'idée que ce savoir, essentiellement de nature spontanée et empirique, a toujours accompagné les pratiques argumentatives, même les plus anciennes. Ces pratiques peuvent donc s'acquérir de façon empirique, en s'imprégnant de sa communication avec les autres ou d'une manière structurée dans un contexte institutionnel, notamment scolaire. Breton voulait probablement évoquer

[25] Pour reprendre une expression utilisée dans les milieux universitaires français.

dans ces lignes l'apparition de l'argumentation pour l'humanité entière, mais ce qu'il avance est tout à fait applicable, à notre sens, à l'homme-individu dans l'apparition de la pratique de l'argumentation et de celle du savoir sur l'argumentation.

Quand on évoque la naissance de la compétence argumentative chez un individu, on s'intéresse surtout au cadre et au moment où elle voit le jour. Il n'est nul doute que la compétence argumentative n'est pas le fruit de l'institution scolaire, elle lui est bien antérieure. Un enfant apprend à argumenter dès son plus jeune âge, dans le cadre familial et social préscolaire, c'est-à-dire depuis qu'il communique. Mais est-il possible de situer ce moment de façon précise et tranchante ? Peut être pas, pour la simple raison que les aptitudes de cette catégorie vont avoir des moments d'apparition variables, selon le cadre et le contexte où vit l'enfant, mais surtout selon l'enfant lui-même. Ainsi, dans des contextes familiaux, socio-économiques et éducationnels différents, l'accès aux désirs peut exiger des enfants des efforts variablement importants. Dans une famille aisée et/ou aux principes éducationnels souples, il n'est pas besoin, ou peu, pour l'enfant de faire un effort pour convaincre, alors que dans une famille modeste et/ou aux principes plus rigides, l'enfant doit batailler et utiliser des stratégies diverses pour convaincre et pousser ses parents à l'action ou à la chose voulues. En tous cas, une chose est sûre, c'est que pour obtenir quelque chose, un enfant, un bébé même, use d'arguments -de poids parfois- pour obtenir ce qu'il veut de ses parents. Il est vrai que l'argumentation évoquée ici est parfois « comportementale » plus que discursive. Mais ne constitue-t-elle pas le noyau de la compétence argumentative proprement dite ? Un enfant capable d'obtenir ce qu'il veut par un cri, un sourire, un geste, etc. sera logiquement plus tard une personne capable de convaincre par les mots. Les moyens sont peut-être différents, mais l'objectif est le même : influencer la pensée et la décision de l'autre. Il s'agit en quelque sorte, au commencement, d'une argumentation intuitive et spontanée qui tend à se structurer au fil du temps, surtout quand l'enfant passe au statut d'apprenant, dans le cadre de l'apprentissage institutionnel. L'Ecole apportera donc une structuration, un développement et non créera de néant cette compétence.

2.6.3. Le développement de la compétence argumentative

Certes l'argumentation est largement enseignée à l'école, mais de quelle « argumentation » s'agit-il ? Généralement, c'est une argumentation décontextualisée,

impersonnelle, à caractère scolaire. Nous pouvons en donner l'exemple de la dissertation ou encore de l'essai. Notre propos ici n'est nullement de dénigrer ce genre scolaire, auquel nous nous sommes par ailleurs intéressé[26], mais de dire qu'il s'agit d'un genre aux objectifs et aux ambitions mentales somme toute modestes. Ainsi, la réalité des pratiques argumentatives communicatives, notamment professionnelles, dépasse largement la simple défense d'une opinion/thèse au moyen d'arguments et d'exemples. Ces pratiques sont largement plus variées en termes de postures communicatives et poursuivent des finalités parfois majeures pour le sujet argumentateur. La complexité des pratiques argumentatives professionnelles nous amène à nous intéresser de plus près à la façon avec laquelle la compétence argumentative peut être cultivée.

Une fois à l'école, l'apprenant est inclus dans un cadre d'apprentissage institutionnalisé où il suivra des enseignements portant, entre autres, sur l'argumentation. Il est vrai qu'ils seront véhiculés d'abord en langue maternelle, l'arabe pour le contexte tunisien. Nous ne nous intéresserons dans cette recherche qu'à l'acquisition en français de cette compétence. Une étude comparative à portée bilingue, voire interculturelle, pourrait être menée dans un autre cadre. Pour ce qui nous concerne, l'apprentissage en français de l'argumentation commence déjà à l'enseignement de base avec naturellement une progression de contenus échelonnée sur les années d'étude restantes de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire [27].

Au niveau du deuxième degré de l'enseignement de base (3ème et 4ème années), seule est abordée la prise de position à l'oral à un niveau de sensibilisation. Au niveau du troisième degré (5ème et 6ème années), les objectifs d'apprentissage passent vers une démarche d'acquisition, puis vers un niveau d'approfondissement, mais toujours uniquement à l'oral. Il s'agit pour les élèves de savoir donner un avis personnel, ou exprimer l'accord, le désaccord, le refus, une préférence. Au niveau du cycle préparatoire de l'enseignement de base, la capacité « argumenter » apparaît progressivement dans les contenus. En 7ème et 8ème années, cette capacité vise essentiellement la justification d'une prise de position. La 9ème année sera marquée par l'introduction de l'argumentation au vrai sens du terme, avec l'apparition de la justification d'une opinion dans le cadre de la capacité « Produire un texte argumentatif simple » à l'écrit. En plus, son apprentissage sera structuré, c'est-à-dire qu'elle fera l'objet

[26] Rappelons que notre mémoire de DEA porte sur l'argumentation en classe de français.

[27] Programmes Officiels. Ministère de l'Education et de la Formation tunisien. Référence pour toutes les indications suivantes concernant les contenus d'enseignement de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire.

d'un « travail d'entraînement systématique visant le développement de la capacité en question ».

Au niveau du secondaire, la capacité « argumenter » devient constitutive de l'apprentissage de l'écriture à travers la formulation suivante : « Produire un texte argumentatif ». Elle fait l'objet, au niveau des 1ère et 2ème années, d'un apprentissage structuré concernant des contenus discursifs comme les paramètres de la situation de communication, les éléments constitutifs de l'argumentation (thèse, arguments, exemples), l'organisation de la progression de l'argumentation, le développement et l'articulation des différentes parties du texte les unes aux autres. En 3ème année, l'argumentation fait l'objet d'une consolidation qui vise à « renforcer la maîtrise de la capacité préalablement installée » dans les niveaux antérieurs. Les contenus vont varier selon la section de l'apprenant. Au niveau de la compétence de lecture, l'analyse et l'interprétation des textes d'idées aura une place importante au programme de la section Lettres et moins d'importance pour les sections scientifiques en faveur de textes scientifiques et techniques. Pour la section Lettres, les contenus discursifs et linguistiques de la capacité « Produire un texte argumentatif » vont être plus élaborés et plus approfondis que ceux des sections scientifiques, sans qu'ils perdent de leur richesse et variété pour ces dernières. En 4ème année, classe terminale pour le secondaire, l'apprentissage de l'argumentation vise un niveau d'intégration défini comme « la mise en œuvre d'une capacité suffisamment maîtrisée par l'élève et constituant pour lui une ressource à mobiliser dans diverses situations de communication » devenant de plus en plus complexes. Ce qui nous paraît important à signaler à la lecture du programme de ce niveau, pour la section Lettres, c'est que seule la production du texte de type argumentatif est abordée, mais également l'introduction du terme essai, désignant le texte argumentatif à produire. Pour les sections scientifiques, l'appellation « Produire un texte argumentatif » est conservée, à côté du texte explicatif également présent dans les niveaux antérieurs.

Notre recherche, nous l'avons bien vu, a fait de l'enseignement-apprentissage de l'argumentation en français son objet, spécifiquement dans le Supérieur. De façon générale, l'enseignement supérieur prodigue des contenus relatifs à l'argumentation en importance et volume variables, selon le type, le domaine et le niveau de la formation. Nous nous intéresserons ici uniquement aux formations comportant un enseignement-apprentissage du FOS, pour rester en cohérence avec notre problématique.

Nous exploiterons, pour ce faire, la partie de notre questionnaire[28], présenté dans le chapitre 1, relative à l'existant en matière d'enseignement de l'argumentation dans certaines des institutions de l'enseignement supérieur en Tunisie. L'analyse des questions permet de donner une photographie synchronique[29], certainement pas exhaustive mais simplement indicative, du degré d'importance de cet enseignement. Le questionnaire a ciblé quatre institutions universitaires de trois types différents. Il y a en premier lieu la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FSEG) de Sfax, en second lieu l'Institut Supérieur des Etudes Technologiques (ISET) de Sfax et celui de la Charguia (situé dans l'agglomération de Tunis) et en dernier lieu l'Institut Supérieur des Arts et Métiers (ISAM) de Mahdia.

La question n° 7 du questionnaire nous a révélé un volume horaire très variable consacré à l'argumentation, par rapport au volume total alloué à la matière qui prend en charge la formation de FOS. Le volume varie de 11% pour les étudiants de la spécialité Design Produit de l'ISAM de Mahdia à 50% pour les spécialités commerciales de l'ISET de Sfax, avec des valeurs intermédiaires de 13%, 15% et 20% pour les autres institutions et spécialités.

La question suivante, centrée sur les objectifs spécifiques à l'enseignement de l'argumentation, permet d'identifier deux grandes catégories. La première est relative à l'identification d'un discours argumentatif et de ses composants, la seconde à la production. Pour l'une des enseignants interrogés appartenant à l'ISET de Charguia, ce second type d'objectif comporte la forme orale et écrite de la production. Elle en donne pour exemple d'une part la rédaction d'un rapport de stage et d'un projet de fin d'études et d'autre part leur soutenance orale devant un jury. Ces rapports, également évoqués par un enseignant de la FSEG de Sfax, appartiennent à la catégorie des écrits techniques universitaires. Un autre enseignant questionné, de l'ISET de Sfax, a parlé de l'essai comme discours que ses étudiants sont amenés à produire. D'autres enseignants ont parlé d'objectifs visant la production d'écrits professionnels (ISET de Sfax et FSEG de Sfax) ou simplement d'un texte dans le monde professionnel (ISAM de Mahdia). Une enseignante de la FSEG de Sfax a exprimé un objectif assez intéressant en disant vouloir préparer l'étudiant à « un usage *réaliste* des techniques argumentatives ». L'adjectif *réaliste* pourrait être interprété dans le sens de contextualisé ou pratique, car elle l'oppose dans sa réponse aux « méthodes classiques de

[28] Voir Annexe 1 pour le questionnaire.

[29] Les questionnaires ont été administrés durant l'année universitaire 2006-2007.

l'enseignement de l'argumentation ». Un dernier type de réponse a évoqué des objectifs de production en des termes généraux centrés principalement sur l'expression d'un point de vue, d'un choix et son étayage par des arguments pertinents et adéquats à l'argumentataire (ISET de Sfax et de Charguia).

La question suivante à laquelle nous nous intéresserons dans cet alinéa est la question n° 11 centrée sur les pratiques de classe en vue de l'apprentissage de l'argumentation. Nous avons globalement constaté un accord sur trois types d'activités exploitées à cette fin, sauf pour deux des questionnaires remplis, auxquels nous reviendrons. Les enseignants de l'ISET de Sfax, de l'ISET de Charguia et de la FSEG de Sfax s'accordent sur certaines choses. D'abord, sur l'exploitation de l'étude de texte argumentatif en vue de l'identification de ses composants et du repérage de ses caractéristiques, ensuite sur l'activité d'expression orale à travers les débats, les exposés et les simulations de situation de communication (soutenance, entretien) et enfin sur l'expression écrite soit au moyen d'exercices centrés sur l'usage des arguments et leur enchaînement par des articulateurs, soit par la production d'un paragraphe ou d'un texte argumentatifs. Néanmoins, un enseignant de l'ISAM de Mahdia envisage uniquement des activités de repérage (d'identification) et des exercices de production écrite partielle (complétion) et complète. La deuxième exception est celle d'une enseignante de la FSEG de Sfax qui envisage la progression suivante, comportant respectivement une séance de découverte et d'identification d'un texte argumentatif, une séance consacrée à des repères théoriques sur l'argumentation, une séance dans laquelle se fait une application en classe et une séance finale dans laquelle se font la correction et l'évaluation finale. La réponse sur ce questionnaire en particulier n'était pas suffisamment explicite pour nous indiquer la nature de l'application, l'objet de la correction et celui de l'évaluation.

A travers notre analyse du contenu des réponses à cette question importante pour notre étude, il nous est facile de noter qu'une seule des activités évoquées par les enseignants interrogés est centrée sur une situation d'argumentation significative par rapport aux objectifs rattachés aux discours argumentatifs de type professionnel ou se retrouvant en contexte professionnel. Cette situation concerne la simulation d'entretien et elle est rattachée à la catégorie des activités de communication orale. Cette carence n'est pas sans nous indiquer un manque, voire une absence d'adéquation entre les objectifs assignés à l'enseignement de l'argumentation et les activités d'apprentissage mises en œuvre pour le développement de la compétence argumentative chez les étudiants des institutions de l'enseignement supérieur ciblées par notre questionnaire. En plus, les contenus et les activités envisagées ne

correspondent pas exactement au cadre didactique où elles sont dispensées, à savoir le domaine du FOS, par définition orienté vers des publics aux besoins spécifiques et non généraux. Le constat fait ici pourrait, sans grand risque d'erreur, être généralisé à la plupart des institutions, car notre enquête, aussi modeste soit-elle, a porté sur des institutions dont les types, les spécialités et l'implantation sont différents : Faculté, ISET de deux régions du pays et Institut à orientation spécialisée et professionnalisante.

Nous renvoyons au chapitre 4 du présent travail pour une approche plus en profondeur du développement de la compétence argumentative, où il sera justement question de notre approche didactique centrée sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentation à usage spécifique en communication professionnelle.

2.6.4. Les composantes de la compétence argumentative

Les différentes définitions auxquelles nous avons fait référence au début de cette section, et d'autres encore, s'accordent sur la complexité de la composition de la notion de compétence, dans son sens général. A ce propos, Perrenoud a parlé de la compétence comme étant la mise en œuvre de « plusieurs ressources cognitives complémentaires, parmi lesquelles des connaissances» en vue d'agir efficacement dans une situation donnée (2000 : 7). De Ketele, de son côté, a évoqué la mobilisation d'« un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes » (2001 : 42). Il ressort de ces deux affirmations que le type de ressources à mettre en jeu dépend du type de situation dans laquelle se trouve le sujet, mais également du type de compétence en question. Appliquées à la compétence argumentative, ces définitions permettent de soutenir l'idée que les ressources à mobiliser pour ce type particulier de compétence intègrent un ensemble de composantes relevant de domaines connexes à celui de l'argumentation.

Si nous cherchons à décliner toutes ces composantes de la compétence argumentative, nous ne pourrons probablement jamais être complet, en raison de la complexité et de la multitude des ressources auxquelles il s'agit de faire appel pour la déployer. Nous tenterons dès lors de cerner un maximum de ces composantes sur la base des définitions évoquées, mais également en nous aidant de notre propre réflexion sur la question.

Plantin présente quelques-unes de ces composantes quand il parle des critères exploitables dans l'évaluation de la compétence argumentative (2002). Ainsi, cette compétence comporte, pour lui, des composants logiques, communicationnels, discursifs, en plus du composant purement linguistique. Perrenoud et De Ketele ont parlé, ci-dessus, de composantes cognitive et relationnelle. Nous proposons d'y ajouter les composantes réflexive (raisonnement), pragmatique et développementale (de la compétence elle-même). A y regarder de plus près et en nous basant sur la vision en termes pédagogiques de ces ressources, introduite par de Ketele (2001 : 42), il nous paraît possible de proposer une répartition des micro-compétences propres à la compétence argumentative.

Nous postulons que la compétence argumentative a trait aux trois niveaux du savoir que nous avons envisagés pour les contenus d'une didactique spécifique au FOS : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (*cf.* 1.7.). Ce qui revient à dire que la notion de compétence, notamment argumentative, ne se limite pas uniquement au savoir-faire. Elle est plus globale, englobante même de ces trois niveaux du savoir.

- **Savoir :** Réfère à la connaissance déclarative sur l'argumentation (notions et concepts spécifiques à la théorie argumentative), mais également aux connaissances et aux représentations sur le monde et sur les domaines d'expérience.
- **Savoir-faire :** Relève du domaine des compétences. Il porte sur divers aspects relatifs à des domaines connexes, qui sont autant de micro-compétences combinables et constitutives de la compétence argumentative. Ce niveau concerne les composantes réflexive, pragmatique, linguistique (déclinée en micro-compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, etc.) et discursive. Ce niveau comporte également une composante développementale d'une importance majeure à notre sens, car « les compétences se construisent progressivement ; elles s'installent à moyen ou à long terme et ne cessent de se perfectionner et de s'enrichir » (Demeuse et Strauven, 2006 : 77). Le perfectionnement et l'enrichissement, de la compétence argumentative *a fortio ri*, sont constitutifs du savoir-faire. Cela signifie d'être capable de mener des démarches personnelles pour améliorer sa propre compétence argumentative, notamment dans des situations inédites, qu'elles soient professionnelles ou autres. La démarche permanente d'amélioration se fait déjà par le fait même de la pratique de l'argumentation.

- **Savoir-être :** Relève également du domaine des compétences. Ce niveau a trait aux composantes interactionnelle-relationnelle et communicative de la compétence argumentative. Cette dimension est relative à l'interaction argumentative entre les deux pôles de la situation : argumentateur et argumentataire.

Par conséquent, pour maîtriser l'acte d'argumenter, signe d'acquisition de la compétence argumentative, il est impératif de maîtriser ses micro-compétences constitutives relevant des divers niveaux du savoir. Ces micro-compétences peuvent être structurées de manière différente, selon un certain nombre de paramètres relatifs au contexte, à la situation de communication où se déploie l'argumentation, à son objectif, à son objet, mais également aux parties prenantes dans l'interaction (argumentateur et argumentataire).

En définitive, la compétence argumentative se place du côté des moyens se construisant sur la base de situations concrètes et mobilisant, dans sa réalisation, un certain type particulier de ressources intégrant toutes ses micro-compétences constitutives. Elles seront perçues sous un mode combinatoire, car c'est leur association qui permet de construire une vraie compétence argumentative. Le référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle que nous comptons élaborer (*cf.* chapitre 4) donnera des détails à ce propos, en termes de structuration et de mise en œuvre effective de ces micro-compétences relevant des différents niveaux du savoir.

2.7. La relation entre argumentation et communication professionnelles

La vision de Breton, considérant les mécanismes argumentatifs comme relevant d'une analyse en termes communicationnels, est relativement moderne et fort intéressante pour notre travail (*cf.* 2.5.1.). L'auteur a institué un objectif précis à sa réflexion sur l'argumentation dans la communication dans son ouvrage du même nom, celui de « saisir l'acte d'argumenter dans toute sa dynamique de communication » (Breton, 1996 : 39). Son objectif consiste à dégager la dimension communicative dans l'acte discursif de l'argumentation. Ce qui revient à dire qu'il s'agit de chercher dans les caractéristiques de l'argumentation ce qui lui donne un aspect communicatif. Dans un ouvrage plus récent rédigé avec Gauthier, Breton développe la même vision de l'argumentation dans la perspective d'un souci plus large au sujet de la communication. Ainsi, pour eux « l'attention à l'argument

procède d'un intérêt à l'égard des messages et de leurs modes de transmission, de livraison et d'échange » (Breton et Gauthier, 2000 : 4). L'argument, outil de base du discours argumentatif, « est toujours considéré comme un contenu ou une forme de contenu de communication » ayant comme caractéristique fondamentale de se déployer « dans une situation d'interrelation » (*Ibid.*).

Nous nous joignons également à l'idée de Breton que « le savoir dans ce domaine reste […] largement à construire non pas sur les ruines du passé, mais à partir d'un nouveau regard » (1996: 8). Notre recherche constitue, avec toute la modestie qui s'impose à son ambition, une contribution à cette nouvelle vision de la relation entre l'argumentation et la communication, mais également à la progression du savoir sur le domaine de l'argumentation. Notre projet propre est plus circonscrit que celui de Breton, mais pouvant paradoxalement être perçu comme plus ambitieux, dans la mesure où nous cherchons à comprendre, dans un premier temps du moins, le degré de présence de l'argumentation dans la communication professionnelle précisément. Ce sera donc la relation entre ces deux aspects qui sera à cerner dans la présente section.

L'existence de l'argumentation en contexte professionnel n'est plus à démontrer. Toutefois, une réflexion peut être faite autour de l'éventuelle spécificité de cette argumentation professionnelle. Il est indéniable que ce type de contexte comporte certaines spécificités qui le différencient du contexte quotidien privé. Dans ce dernier, il y a relativement peu de contraintes et de règles qui régissent les interactions et les relations entre les individus. De plus, les interactions n'y comportent pas un fort degré téléologique, les rapports de finalité n'y étant pas majeurs.

Par contre, nous sommes en mesure de dire qu'en contexte professionnel tout est intéressé. Les interactions, les actions, les relations, les comportements, les efforts, etc., tout tend vers un objectif et rares sont les activités n'ayant pas de finalité(s). En plus, la spontanéité n'a pas sa place dans ce genre de contexte, du fait que s'impose à l'activité professionnelle un caractère réfléchi, raisonné, raisonnable et efficace pour permettre l'atteinte de l'objectif assigné par soi-même ou les autres, la hiérarchie par exemple.

D'un autre côté, la vie professionnelle est marquée par l'obligation des interactions communicatives. Ce qui veut dire qu'on y est amené à en avoir un volume plus ou moins important, selon le métier, le secteur, le type d'organisme, etc. Le type de ces interactions sera également différent selon les situations. Cette activité communicative, nous l'avons suggéré,

comporte un caractère normé assez marqué. Ainsi, les interactions en contexte professionnel suivent des règles, des principes, donc des normes relativement importantes pour certaines professions et certains secteurs. C'est par exemple le cas des téléopérateurs, surtout ceux en charge de la vente d'un bien ou service par téléphone. Leur but étant d'arriver à convaincre l'interlocuteur au bout du fil, ils sont tenus de suivre une sorte de protocole dans leur discussion. On leur fournit une démarche communicativo-argumentative type, avec une batterie variée de réponses, d'arguments à exploiter selon l'attitude et les réactions verbales des clients. Ce qui les ramène à utiliser une sorte de stratégie argumentative préétablie par les responsables et comportant des variantes de cheminements adaptatifs au client.

Cette démarche argumentative pourrait, précautionneusement, être comparée à une forme d'interaction dialectique, définie par Plantin comme étant « une forme de dialogue raisonné, conduit selon des règles précises » (1996 : 7). Il est vrai que cette notion trouve son plein sens dans les débats entre un « proposant » et un « opposant » qui s'affrontent devant un « public » arbitre, qui prévalaient dans l'antiquité. Néanmoins, le principe d'un ordre strict et de règles préétablies de la démarche argumentative de l'agent professionnel ne peut empêcher ce rapprochement.

La communication professionnelle comporte incontestablement des variantes dépendant du contexte, de l'objectif à atteindre, de la relation entre les interlocuteurs. Autant de contraintes de mise en œuvre à prendre en considération. De cette manière, la communication qu'on pourrait désigner de formelle ne sera pas du même niveau d'exigence argumentative qu'une situation de communication interpersonnelle ordinaire, non formelle. Par conséquent, le traitement, spécifiquement argumentatif, de ces situations devra se caractériser par une différenciation et une adaptabilité d'un haut niveau permettant l'atteinte de l'objectif assigné à la communication et envisagé par l'émetteur. Nous posons donc que l'argumentation présente l'avantage de favoriser la réussite de l'activité communicative, notamment professionnelle. Les situations de communication professionnelle, comme nous pourrons le voir plus loin, appellent à l'efficacité qui peut être largement renforcée par le déploiement d'une argumentation plus ou moins importante et explicite.

Avec l'argumentation, nous sommes aussi bien dans le domaine de la communication que dans celui de l'action. Breton considère précisément l'action sur l'opinion de l'autre. Il la situe dans l'univers mental des individus prenant part à l'acte argumentatif (1996 : 22). De notre côté, nous prenons la notion d'action dans un sens plus large. L'acception de l'action que nous envisageons dépasse l'agir sur le niveau mental du récepteur et couvre également

l'action à laquelle il sera amené. Nous introduisons de la sorte le paramètre d'action de l'auditoire, comme conséquence de l'action mentale exercée sur l'auditoire dans l'acte d'argumenter. Cet acte pousse le destinataire à agir dans le sens voulu par la personne qui met en œuvre le discours argumentatif. Il nous paraît opportun ici de préciser qu'amener l'auditoire à l'action voulue ne doit pas être compris comme une manipulation de celui-ci, mais plutôt une influence remportée au moyen d'une argumentation efficace. Nous observons de cette manière les principes de l'éthique argumentative et communicative, instaurés et développés respectivement par Breton et Habermas, que nous avons pu développer plus haut dans ce travail.

Anscombre et Ducrot ont abordé cette dimension actionnelle en se référant à la théorie des actes de langage : « Pour expliquer que certaines énonciations non seulement servent à accomplir des actions ou à en faire accomplir à l'auditeur, mais sont en elles-mêmes des actions, J.-L. Austin et ses continuateurs ont introduit la notion d'acte de parole *illocutoire*, en entendant par là des actions spécifiques à certains modes de dire et accomplis dans ces dires »[30] (1988 : 37). Les deux auteurs précisent à ce propos que « si l'on admet d'une part que tout acte illocutoire a pour fonction première de modifier la situation des interlocuteurs, c'est-à-dire est un *faire* et d'autre part que toute énonciation -y compris l'assertion- comporte au moins un acte illocutoire, on est alors amené à faire en fait l'hypothèse externe que tout *dire* est un *faire* »[31] (*Ibid.*). C'est justement le titre de l'ouvrage de référence d'Austin, *Quand dire c'est faire*, sur lequel s'est fondé son disciple J.-R. Searle pour formaliser cette théorie des actes de langage.

L'argumentation permet donc d'influencer la décision du vis-à-vis, notamment en situation de communication professionnelle. Dans cette configuration, l'argumentation va jouer un rôle d'outil clef de l'agent communicant. Grâce à cet outil, il pourra réaliser effectivement et efficacement ses objectifs professionnels, allant de l'embauche dans un poste donné, jusqu'à l'adoption d'un projet d'avenir pour l'organisme employeur. Ces deux exemples illustratifs sont, à notre sens, suffisants pour pouvoir comprendre la diversité des situations où l'argumentation peut avoir un rôle effectif. Le premier des deux concerne les premiers pas de la personne pour intégrer le monde professionnel, le second réfère à une situation réellement importante dans la carrière professionnelle et exigeante en termes de

[30] Ce sont les auteurs qui soulignent.

[31] Ce sont les auteurs qui soulignent.

compétence communicative et argumentative. L'évocation de ces exemples concrets nous amène, dans ce qui suit, à l'étude des situations d'argumentation à occurrence variable, principalement en contexte professionnel.

2.7.1. Les situations d'argumentation professionnelle

Simonet et Simonet lancent leur réflexion sur les situations d'argumentation par un constat évident sur leur multiplicité, leur variété et les différentes difficultés qu'elles présentent. Ainsi, la variation peut concerner la taille de l'auditoire, l'existence ou non d'un échange avec le destinataire de l'argumentation, etc. Les enjeux qu'implique l'efficacité de l'argumentation peuvent se situer à des niveaux aussi variés que l'influence au niveau des idées ou la signature d'un contrat, en passant par la prise de décision. Les auteurs ont essayé de recenser les situations qui se produisent dans la vie professionnelle, associative, militante, personnelle pour en cerner les spécificités. Le travail de distinction est centré sur les différences. L'objectif affiché est de permettre de « dégager les variables à prendre en compte lors du travail de préparation de [l'] argumentation » et d'« adapter à chacune d'elles les outils et procédés » nécessaires (Simonet et Simonet, 2004 : 11). Parmi les situations identifiées par les auteurs, nous nous intéresserons à celles relatives à notre problématique, à savoir les situations professionnelles.

Simonet et Simonet abordent tout d'abord l'argumentation dans les situations de négociation qui requièrent, en plus de la qualité d'argumentation, « la capacité d'écoute -pour prendre en compte les intérêts de l'autre et répondre à ses arguments- et la faculté d'adaptation -pour rester en phase avec la dynamique qui se crée dans la relation » (*Ibid*. : 13). Ils identifient dans la négociation des situations plus spécifiques comme la vente et la négociation commerciale, la négociation d'un dossier ou d'un projet, le recrutement, l'entretien de négociation hiérarchique. La relation de négociation commerciale comporte des principes de base en matière d'argumentation. Ainsi, celle-ci se construit progressivement selon une démarche chronologique et à plusieurs étapes. L'argumentateur va y exploiter, comme arguments, des avantages spécifiques et personnalisés. Dans la démarche du vendeur argumentateur, l'argumentation n'est pas une fin en soi, car s'il a « le pouvoir d'influence, seul le client a le pouvoir de décision » (*Ibid*. : 15). La deuxième sous-situation est celle de la négociation d'un dossier ou d'un projet, où il s'agit de promouvoir un projet, de prendre part à

des réunions de résolution de problèmes ou encore de mettre en place un plan d'action. Simonet et Simonet se sont intéressés également au recrutement, comme situation de négociation. Toutefois, nous n'y retrouvons pas d'éléments qui pourraient justifier son appartenance à cette catégorie de situations. Nous reviendrons plus loin à cette situation qui retiendra fortement notre attention en raison de son potentiel argumentatif important pour le candidat à l'embauche. L'entretien de négociation hiérarchique, enfin, suppose, pour les auteurs, de ne pas chercher uniquement l'adhésion de l'interlocuteur, mais aussi la prise en compte de ses motivations et intérêts dans une gestion des paramètres caractérisant la situation de négociation elle-même.

La deuxième catégorie de situations est celle de l'argumentation dans les groupes, caractérisée par un entremêlement de différentes pratiques d'expression, en plus de l'argumentation, comme l'information et le débat. Dans ces réunions de groupe, deux formes d'argumentation sont généralement utilisées dans le processus de résolution de problème : « l'argumentation-délibération avant la prise de décision et l'argumentation-justification après la décision » (Simonet et Simonet, 2004 : 24).

La catégorie suivante est celle de l'argumentation dans un débat contradictoire, où des idées opposées s'affrontent. Deux ou plusieurs personnes peuvent y être amenées à développer des argumentations contradictoires dans une situation d'échange plus ou moins structurée et organisée. La discussion peut être décousue et sans effet quand les participants n'ont de but que de confronter des idées ou présenter une organisation où « chaque membre du débat écoute les arguments des autres, essaie d'en saisir la logique » dans une optique d'enrichissement et d'évolution constructive (*Ibid*. : 24-25).

L'argumentation dans un exposé, un cours, une conférence est une situation courante de la vie dans laquelle on est en situation d'orateur face à un public plus ou moins important, selon le cas. Simonet et Simonet voient dans ce genre de situation la nécessité de prendre en considération, lors de la préparation mais également pendant la présentation, un certain nombre de caractéristiques propres. D'une part, la conscience du risque de jugement critique par rapport au contenu décidé pour l'exposé, d'autre part la contrainte de capter l'attention et de convaincre l'auditoire et d'autre part encore la préparation aux techniques d'échange et de réponse, utiles dans l'étape suivant la prise de parole. Nous avons d'ailleurs pris en considération ces caractéristiques dans l'élaboration de notre Modèle de la composition argumentative en communication orale, présenté plus haut dans ce chapitre (*cf.* 2.5.2.2.). Les caractéristiques de cette argumentation devant un auditoire en font une situation fort

intéressante pour notre problématique. Ce qui nous amènera à nous y intéresser au niveau du chapitre final de notre travail, dans le cadre de l'approche didactique que nous élaborons relativement aux compétences argumentatives en communication professionnelle.

L'autre catégorie intéressante pour notre recherche est celle de l'argumentation dans les communications d'entreprise. Les auteurs parlent d'abord de la communication externe adressée aux clients actuels ou potentiels de l'entreprise en vue de sa promotion, dans le cadre d'une communication stratégique. Il est important que l'argumentation qui y est utilisée soit efficace, par l'atteinte des objectifs auprès des publics cibles. La communication interne, de son côté, s'adresse au personnel de l'entreprise dans un souci de développer et de promouvoir son identité, sa culture, ses valeurs et sa personnalité.

La dernière situation est celle de l'argumentation dans les écrits professionnels, auxquels nous accordons un grand intérêt pour leur intégration, pour beaucoup, d'une dimension argumentative de façon plus ou moins importante et plus ou moins affichée. Simonet et Simonet ont présenté les écrits, selon eux, les plus courants où l'objectif est de persuader le destinataire. Ils ont évoqué par exemple la lettre, le rapport, les notes de service et les écrits publicitaires au sujet desquels sont identifiés des points communs devant être pris en compte dans les phases de préparation et de rédaction. Il s'agit dans ces situations de convaincre à distance au moyen de la qualité d'écriture, de l'empathie et de l'agréabilité du texte tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu (Simonet et Simonet, 2004 : 32-33).

Cette catégorisation élaborée par Simonet et Simonet nous apporte un éclairage sur les situations auxquelles nous nous intéresserons dans notre recherche, c'est-à-dire celles sur lesquelles nous centrerons notre approche de la présence de l'argumentation dans les situations professionnelles de la communication. Nous nous fonderons sur un nombre délibérément réduit de situations d'argumentation, pour que cette approche puisse être la plus ciblée possible. Nous nous inspirerons certainement de cette taxinomie, car l'approche nous paraît dans son ensemble constructive et pertinente.

2.7.2. Vers une argumentation professionnelle

Dans la continuité de notre réflexion sur l'argumentation, il paraît logique de la traiter du point de vue de son appartenance directe à l'univers professionnel. Ce qui nous amène à parler dans le cadre spécifique de notre travail, d'une argumentation professionnelle. Le

concept a été peu utilisé, à notre connaissance, en tous cas pas de façon structurée et spécifique.

L'argumentation professionnelle sera pour nous une argumentation qui se déploie en contexte professionnel et à visée professionnelle. Ces deux traits distinctifs constituent en quelque sorte une condition *sine qua non* pour pouvoir parler d'argumentation professionnelle. Celle prenant place en contexte non-professionnel comme celle déployée dans une intention sans lien avec le travail, même en contexte professionnel paradoxalement, ne peuvent pas acquérir ce « label », garantie d'un ancrage spécifique de l'activité argumentative dans le cadre de l'activité purement professionnelle. La distinction instituée ici entre argumentation à visée professionnelle et celle à visée non-professionnelle n'est pas sans rappeler celle devant être faite entre communication professionnelle formelle et communication professionnelle informelle, qui peuvent respectivement correspondre les unes aux autres. En d'autres termes, une argumentation professionnelle aura lieu généralement dans une communication professionnelle formelle et une argumentation n'ayant pas de visée professionnelle n'aura pas sa place dans le genre de situation de communication professionnelle formelle.

Nous évoquons ici les situations formelles d'interaction communicativo-argumentative, qui seront les seules prises en considération dans la suite de notre travail. Mais nul ne peut ignorer l'existence de situations dans lesquelles les argumentateurs ne suivent pas tout à fait les normes conventionnelles d'interaction et font intervenir des composants incohérents, dans leurs principes de fonctionnement, par rapport à ces normes. Nous pensons notamment ici à certains moyens utilisés parfois pour obtenir ce qui est voulu, comme la séduction au sens physique du terme ou encore la manipulation, qui constituent autant de méthodes contraires à l'éthique argumentative dont a parlé Breton (1996 : 22) (*cf.* 2.3.1.2.). La diversité des situations est le résultat naturel de la richesse des interactions dans le monde professionnel, ne pouvant être circonscrites ni en termes de nombre ni en termes de caractéristiques constitutives.

Au terme de la réflexion sur l'argumentation, qui a fait l'objet du présent chapitre, une question se pose tout naturellement à nous dans la perspective didactique de notre recherche : comment peut se concevoir l'enseignement-apprentissage de l'argumentation en usage dans une communication professionnelle ?

Conclusion

La complexité du domaine de l'argumentation est manifeste, autant par sa longévité comme domaine de recherche et d'application, que par les variations des théories développées sur son objet. Tout en nous fondant sur cet héritage millénaire, nous avons entrepris d'orienter notre réflexion sur l'argumentation vers un centre d'intérêt spécifique à notre recherche. Notre problématique, rappelons-le, a comme point de focalisation l'exploitation de l'argumentation dans le cadre de la communication professionnelle, et dans une seconde étape son enseignement-apprentissage au sein de la démarche FOS. Ainsi avons-nous pu déployer une approche descriptive de l'argumentation du point de vue des objectifs, des types et des formes qui a cherché à se positionner par rapport aux descriptions existant dans la littérature argumentative. D'autre part, la modélisation de l'argumentation dans la communication a fait l'objet d'une section, qui nous a permis en première étape de brosser un panorama de l'existant en matière de modèles et en deuxième étape de proposer notre modèle de la composition argumentative en communication comportant deux variantes discursives, orale et écrite. Un examen de la notion générale de « compétence » et celle plus spécifique de « compétence argumentative », nous a permis de faire le lien avec la composante proprement didactique de notre recherche, centrée sur l'acquisition des compétences argumentatives à déployer en communication professionnelle dans le cadre d'un *curriculum* de FOS.

3. La communication, pilier incontournable du monde professionnel

Introduction

La communication s'impose désormais dans la vie humaine comme activité prépondérante, voire omniprésente. *On communique comme on respire* , serons-nous tenté de dire pour décrire cette importance grandissante. C'est un domaine « dont on entend parler jusqu'à saturation » et qui se trouve « invoqué à tout propos et souvent hors de propos », comme l'affirme Beaudichon (1999 : 5).

Ce domaine acquiert une force sans cesse grandissante en ce début de siècle comme discipline et champ de recherche du fait de sa revendication par de nombreuses disciplines d'horizons très variés : la linguistique, la psychologie, l'ergonomie et plus récemment la didactique, pour ne citer que les plus proches de notre réflexion. D'aucuns utilisent même le concept « interdiscipline » (Bougnoux, 2001 : 3) pour traduire cette variété des champs couverts par la communication.

L'importance et l'omniprésence de la communication touche, entre autres, le monde professionnel. M. Lacoste fait à ce propos un constat significatif « On ne peut guère travailler sans communiquer : autant que technique, le travail est communicationnel » (2001 : 51). C'est là l'intérêt de cette activité professionnelle qui suppose un examen de la notion importante de « compétence de communication », notamment dans son application professionnelle. Cette compétence se trouve couplée, dans le cadre de notre problématique, à la compétence argumentative dans leur réalisation effective dans les activités langagières des salariés sur leur lieu de travail.

Nous suivons dans notre réflexion au sein de ce chapitre la recommandation faite par Richer, dans un article récent, aux didacticiens du FOS de prendre en compte les mutations que vivent les univers professionnels depuis les années 1980 (2008 b : 117), notamment dans leur relation avec la communication linguistique. Ces mutations ont amené une nouvelle réalité où la communication professionnelle devient un composant majeur et incontournable, qu'il s'agit d'intégrer dans la conception même d'une didactique du FOS visant une formation en aval à une meilleure compétence communicativo-argumentative.

Ce chapitre se présente de la sorte comme une contribution, certes modeste, au domaine de la communication dans la perspective spécifique de notre problématique, c'est-à-dire dans son triple rapport avec l'argumentation, le monde professionnel et la didactique du FOS.

3.1. Quelle approche de la communication professionnelle ?

La formulation de notre sujet et le contenu de notre problématique nous orientent vers une approche spécifique de la communication, dans sa relation avec le monde professionnel. Notre intérêt sera principalement centré sur la communication professionnelle, sans perdre de vue les approches de la communication instituées en rapport avec d'autres domaines de référence. La relation sera établie dans le sens d'une certaine complémentarité et d'un éclairage mutuel certainement appréciable pour notre réflexion.

La communication professionnelle, dans ce sens, ne peut être isolée des approches et définitions de la communication qu'on pourrait désigner de générale, pour la simple raison que celle-là fait partie intégrante du domaine global de la communication. Ceci nous amènera par conséquent vers une approche de la communication spécifiquement professionnelle, mais dans sa relation avec la communication générale qui trace les lignes fondatrices du domaine.

Les désignations qui sont attribuées à la communication professionnelle sont nombreuses. Nous rencontrons à ce propos des appellations aussi variées que communication à usage professionnel, communication en contexte professionnel ou encore communication au travail. La liste pourrait être prolongée, de ces déclinaisons des expressions en usage dans les recherches sur la communication. La nôtre exploitera indifféremment ces expressions, en insistant si le besoin s'en ressent sur la pertinence de l'une ou l'autre pour un contexte donné de la réflexion et de la rédaction.

Les nouvelles caractéristiques de l'organisation et de la gestion de l'activité professionnelle dans les différents secteurs économiques expliquent l'extension des pratiques de communication au travail. S. Olivesi voit à ce propos que cette « nouvelle donne économique » appelle « une organisation du travail dont les principes requièrent plus d'échanges d'informations, plus de coopération, une plus grande mise en commun des savoirs » (2006 : 47). C'est ce qui a fait que la communication professionnelle constitue un

composant incontournable de l'activité professionnelle, si elle n'est pas l'activité même, notamment pour les spécialistes du domaine de la communication. Dans ces conditions, la place qui revient à la communication dans la vie professionnelle en fait un vrai pilier, selon la formulation même du titre de ce chapitre, c'est-à-dire un composant primordial et incontournable.

Il n'est pas du tout aisé d'arrêter une définition de base à la communication, tant les approches foisonnent et prennent en considération chacune un domaine de référence et un contexte de déploiement spécifique. Le champ sémantique vaste du terme communication fait de l'ambition de le cerner totalement un vœu difficile, voire impossible à réaliser. Il n'est donc pas étonnant de lire ce qui suit sous la plume de Beaudichon : « aucune des définitions récentes […] n'est suffisante *à elle seule* pour rendre compte des communications humaines »[32], tant elles comportent divers niveaux complexes et différents aspects constitutifs (1999 : 32).

Malgré cela, nous pensons devoir poser une définition, celle de L. Sfez, permettant, selon lui, de réunir les différents aspects évoqués par les autres définitions : « *communiquer signifie mettre ou avoir quelque chose en commun*, sans préjuger de ce quelque chose, ni des voies qui servent à la transmission, non plus que des termes (individus, groupes, objets) qui s'activent au partage » [33] (1993 : 147). Cette définition délibérément globale et englobante nous paraît par là-même intéressante. Elle permet de cerner des composants de la notion aussi différents que les parties prenantes à la communication, l'objet mis en partage et le moyen de sa transmission. Les déclinaisons et interprétations de cette définition peuvent être nombreuses selon le domaine de référence considéré et le contexte où se déploie la communication.

La remarque de Beaudichon, ci-dessus évoquée, s'avère pertinente ici. Nous compléterons cette définition de Sfez par l'intégration de la composante sociale, fondamentale en communication humaine. C. Flament voit qu'« il y a communication dès qu'il y a *échange de signification* » et que « *les processus de communication sont fondamentalement des outils sociaux* »[34] (1969 : 178)[35]. Ce qui veut dire que « le processus de communication dépend de la

---

[32] C'est l'auteur qui souligne.

[33] C'est l'auteur qui souligne.

[34] C'est l'auteur qui souligne.

[35] Cité par Beaudichon (1999 : 26).

nature des significations échangées, des raisons de cet échange et de ses effets » (Flament, 1969 : 179). Flament ajoute dans le même ordre d'idées : « on émet une communication dans un but précis, qui est très généralement la recherche d'une certaine modification des comportements, des attitudes, des représentations ou des connaissances du groupe » (*Ibid*.).

L'aspect d'influence évoqué dans l'effet de l'échange revêt une grande importance pour nous, dans la perspective professionnelle spécifique que nous envisageons pour la communication. Ainsi, en communication professionnelle, l'effet d'action sur l'autre est très présent dans les processus communicatifs qui y ont lieu. Nous développerons cette dimension plus loin dans ce chapitre par rapport aux fonctions de la communication (*cf*. 3.2.3.). Flament accorde également une grande importance à *la socialisation de la communicatio n*, dans la mesure où il insère la perception de ses processus constitutifs dans le tissu social, dont fait partie intégrante le tissu sociétal et le monde professionnel.

L'approche sociologique de la communication, notamment celle de J.-M. Morin, l'inscrit dans le cadre des interactions sociales. Il affirme à ce propos : « Créer les conditions d'une bonne compréhension mutuelle […] paraît un enjeu majeur dans la vie sociale » (1996 : 34)[36]. Cet enjeu est justement fort important dans le cadre des interactions communicatives au travail où il s'agit de veiller à l'instauration, par les agents, de conditions favorables à la communication, assurant ainsi la réussite recherchée par son initiateur. Dans une perspective interactionniste, Flament voit que la situation initiale de ce groupe, au sein duquel se déroulent le processus de communication et les interactions communicatives, se trouve nécessairement « modifiée par l'effet même des communications » (1969 : 179). Ce qui veut dire qu'une situation de communication change et évolue par le processus même de communication. D'ailleurs, l'idée même de processus implique l'existence d'un « ensemble de phénomènes conçu comme actif et organisé dans le temps » (*Le Nouveau Petit Robert* , 1993 : 2004). Cette perspective est aussi, même surtout, valable pour la communication en situation de travail qui, caractérisée par la recherche de l'efficacité, ne peut se concevoir sur un mode statique et se doit d'évoluer dans le sens voulu par l'agent communicant initiateur.

Nous nous plaçons là sur un des trois niveaux de définition de la communication préconisés par J. Nadel, à savoir « la communication pragmatique, où les effets de l'émission sont recherchés et organisés sur la base d'une planification d'évènements mentaux » de la part

[36] Cité par Beaudichon (1999 : 28)

de l'émetteur (Nadel, 1998 : 88)[37]. Les deux autres étant respectivement le niveau de la « communication expressive où des effets sont attendus, sans qu'il y ait une planification mentale de ces effets » et le niveau de « la communication instrumentale, où des effets précis de l'émission sont recherchés, à partir d'une planification portant sur des événements tangibles » (*Ibid.*). La communication pragmatique implique donc une dimension intentionnelle capitale chez l'émetteur, notamment celui en contexte professionnel cherchant à influencer son récepteur en vue de la réalisation d'un objectif communicatif clairement identifié.

Le cadre de notre problématique a donc clairement défini un intérêt prioritaire pour la communication professionnelle, mais également pour la forme linguistique de celle-ci. Précisément celle qui a pour média la langue française dans le contexte tunisien. Nos axes de recherche nous orientent tout naturellement vers l'examen de la communication professionnelle dans sa composante linguistique, qui est sans conteste la plus importante en termes de volume d'échanges communicatifs. D'aucuns affirment dans ce sens que « la communication humaine prend toute son originalité quand elle s'exerce par l'intermédiaire du langage » (Baylon et Mignot, 1999 : 75). L'étude de la communication par les sciences du langage acquiert donc toute sa légitimité par le lien incontournable qui existe entre le langage comme moyen et la communication comme finalité de son utilisation.

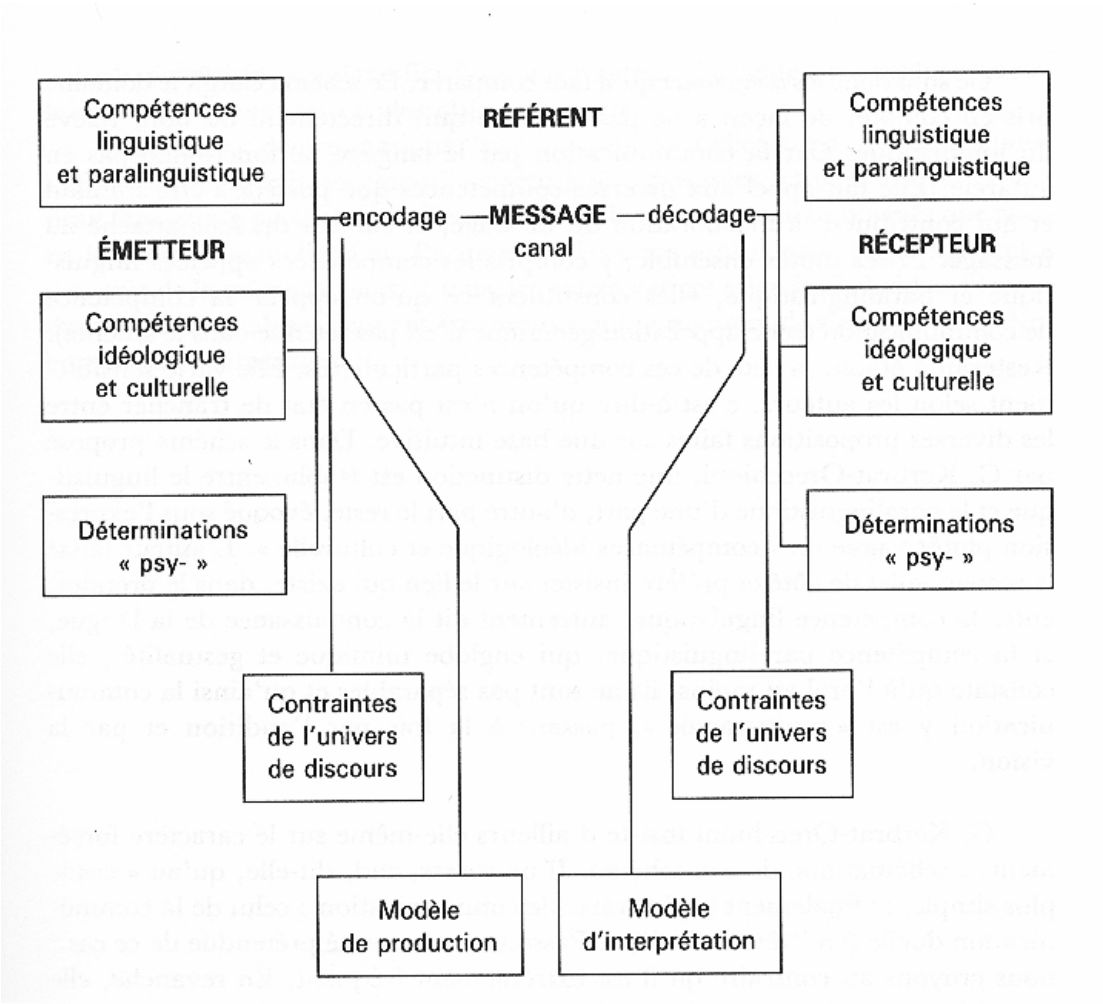
R. Jakobson a été pionnier dans le champ de la linguistique en initiant, au début des années 1960, un schéma de la communication verbale permettant de décrire les six facteurs intervenant dans toute situation de communication, à savoir le destinateur, le destinataire, le contexte, le message, le contact et le code. Baylon et Mignot évoquent cependant la possibilité d'utiliser des termes différents, mais plus spécifiques, pour désigner les composants de ce schéma, sans que « le fond des choses en soit notablement changé » (1999 : 76). Il sera par exemple possible d'utiliser, selon la spécificité de la situation de communication, des termes comme émetteur, récepteur, discours, langue, etc. C'est ainsi que, dans des situations en contexte professionnel, on est enclin à utiliser des termes nécessairement spécifiques et significatifs pour les parties prenantes à la communication, dans le respect d'un pragmatisme prescrit. Cela présentera, en plus, l'avantage d'esquisser plus précisément le sens donné aux facteurs intervenant dans ces situations.

---

[37] Cité par Beaudichon (1999 : 27)

De nombreux travaux ont reconsidéré le schéma de base de la communication de Jakobson, dont nous citerons ceux de C. Kerbrat-Orecchioni ayant abouti à la conception d'un schéma de la communication linguistique (1980 : 19).

Figure 8 : Schéma de la communication linguistique de Kerbrat-Orecchioni (1980)



Kerbrat-Orecchioni a intériorisé, dans ce schéma, le facteur langue dans les facteurs émetteur et récepteur, dans la mesure où elle parle désormais de compétence linguistique qui est inévitablement variable et multiple chez les interlocuteurs. Partant du principe que la communication par le langage ne peut être totalement autonome, l'auteur « fait appel aux diverses compétences que possède l'être humain et qui contribuent à l'élaboration du message, et surtout du sens attaché au message » (Baylon et Mignot, 1999 : 82). Ces différentes compétences constituent ce qui est appelé compétence de communication, que nous traiterons par ailleurs dans ce chapitre (*cf.* 3.4.). Kerbrat-Orecchioni évoque dans son schéma deux grandes catégories de ces micro-compétences. D'une part, la compétence

linguistique distincte, dans son optique, de la compétence paralinguistique relative notamment aux mimiques et gestes, et d'autre part les compétences idéologique et culturelle (*Ibid*.).

Ces éléments constitutifs du facteur langue et des composants y afférant sont d'autant plus significatifs pour un contexte spécifique de l'usage d'une langue, en l'occurrence le contexte de langue seconde pour le français en Tunisie. Ainsi, le niveau de compétence linguistique dans de pareils contextes reste très variable, au même titre d'ailleurs que les autres composants de la compétence communicative attribuée à un locuteur non natif du français. Nous avons pu avoir une idée de ces variations au niveau du chapitre inaugural du présent travail, où nous avons développé différents paramètres déterminants de la maîtrise qu'ont les Tunisiens de cette langue, paradoxalement très présente dans leur vie. La situation en est encore plus problématique que nombre des interactions communicatives, notamment professionnelles, se déroulent partiellement ou totalement en français. Ce qui amène souvent à des difficultés, voire des obstacles de communication chez des locuteurs qui n'en ont pas un niveau de compétence suffisant.

Ce qui est également appréciable dans le schéma de Kerbrat-Orecchioni c'est l'intégration des contraintes de l'univers de discours pour l'émetteur et le récepteur. Cette composante du schéma rappelle, s'il en est besoin, que la communication est nécessairement ancrée dans un univers ayant des spécificités et des caractéristiques qui lui sont propres. Le tout, pour les interlocuteurs, est de savoir les identifier et les prendre en considération dans l'activité communicative. Les contraintes contenues dans le schéma sont justement relatives aux caractéristiques de l'univers où se déroule la communication, c'est-à-dire où sera produit le discours d'une part et où il sera reçu d'autre part. L'univers qui nous concerne au premier chef, pour le présent travail, est celui de la communication professionnelle entourée, sans conteste, d'un plus grand nombre de contraintes que la communication ordinaire. Ce paramètre spécifique de l'étude de la situation de communication professionnelle sera pris en considération au niveau de la section suivante, où nous procéderons à une analyse critériée et comparative de la communication professionnelle par rapport aux autres types de communication.

L'approche de Kerbrat-Orecchioni relative à l'univers de discours nous oriente vers l'étude des genres de discours. Ces derniers sont « mis en place dans et par la société et […] recouvrent et orchestrent l'ensemble des variantes linguistiques » (Defays, 2003 : 66). Ce qui veut dire que s'en dégagent des modèles –les genres de discours– « plus ou moins contraignants, élaborés, conscients, selon les cas, [qui] sont indispensables non seulement

parce qu'ils régulent les échanges verbaux mais parce qu'ils les rendent tout simplement possibles, compréhensibles » (*Ibid.*). La conception de J.-M. Defays des genres de discours rejoint, à notre sens, la notion de contraintes de l'univers de discours proposée par Kerbrat-Orecchioni. Les contraintes seraient à comprendre dans un double sens : contraintes internes relatives au discours lui-même et contraintes externes en rapport avec la situation de communication où a lieu l'activité langagière. Defays soutient également l'idée que « ces genres se caractérisent autant par des propriétés internes que par des conditions situationnelles auxquelles il faut initier à la fois les apprenants » (2003 : 66). Ainsi, pour Defays, les aspects internes sont relatifs à des éléments aussi variés que les sujets abordés, les objectifs poursuivis dans les productions langagières, le style utilisé, etc. ; alors que les aspects situationnels concernent par exemple la personnalité, le statut, le nombre des interlocuteurs et leurs rapports, mais également le cadre spatio-temporel, etc. (*Ibid.* : 67). La visée didactique introduite par Defays dans sa citation nous ouvre la voie à une analyse de cette approche des genres de discours par rapport à l'enseignement-apprentissage de la communication professionnelle en FOS. Ainsi, les apprenants visés par notre recherche, à savoir les étudiants, gagnent à connaître, voire à maîtriser en une étape ultérieure, ces caractéristiques des genres de discours et de l'univers qui les entoure. Leur respect permettra de réguler et de rendre significatives les activités langagières auxquelles ils procèderont dans les contextes de travail. Ainsi connus et maîtrisés, « les genres « professionnels » servent de recours face à l'incertitude, de garantie contre le risque de mal faire. Ils ne peuvent pour autant être confondus avec les normes ou les prescriptions, dans la mesure où, créés par le milieu et diffusés par lui, ils fonctionnent comme repères, ressources pour réaliser, et donc également comme façons de faire avec ces normes et prescriptions. » (Faïta, 2001 : 20).

Dans l'univers des activités langagières professionnelles, les genres de discours professionnels sont multiples et variés, selon les caractéristiques énoncées par Defays ci-dessus. Si nous y appliquons le filtre spécifique de notre recherche, à savoir les genres exploitant la langue française dans le contexte tunisien, l'éventail en sera certes un peu plus restreint, mais restera malgré tout assez varié. Les traits spécifiques au contexte linguistique tunisien ont été développés au niveau du premier chapitre et nous ont indiqué, faut-il le rappeler, une présence importante du français dans le monde professionnel. Il serait vain à nos yeux de dresser ici une liste nominative de ces genres de discours. Nous évoquerons plutôt dans l'immédiat quelques exemples des catégories spécifiques à la communication interpersonnelle dans lesquelles ces genres s'intègrent. Nous pourrons évoquer les genres

oraux, par opposition aux genres écrits ; les genres qui concernent la communication au sein de l'entreprise, par opposition à ceux produits en communication inter-sociétale.

Notre souci en cette fin de première section est de ne pas empiéter sur le contenu prévu pour la section 6 du présent chapitre (*cf.* 3.6.), où les genres discursifs propres au monde professionnel seront traités de façon plus détaillée, notamment dans leur rapport avec l'approche didactique de la communication professionnelle que nous développons dans le dernier chapitre de notre travail.

Il est certain que la communication, en général, et la communication interpersonnelle professionnelle, en particulier, ont fait l'objet de différents types d'approches et d'études. Nous proposons, dans ce qui suit, notre apport certes modeste à cette réflexion foisonnante, du point de vue des types, des formes et des fonctions que peut avoir la communication humaine.

3.2. Les types, les formes et les fonctions de la communication interpersonnelle

Avant de lancer la réflexion sur ce point de notre approche de la communication, il nous paraît important d'attirer l'attention sur le fait que la très grande variété qui caractérise les situations de communication de la vie humaine ne rend pas de tout repos une réflexion portée sur leur catégorisation. Nous tenons malgré cela à développer cette approche dans le but d'aboutir à un panorama, que nous espérons le plus clair possible, des diverses catégories envisageables dans l'étude de la communication, du point de vue des types et des formes, mais également de la (des) fonction(s) pouvant être assignée(s) à l'activité communicative humaine.

3.2.1. Les types de communication

Il importe de prime abord de signaler l'existence de plusieurs types de communication humaine : communication de masse, communication entre organisations, communication dans les organisations, communication interpersonnelle, etc., tant le domaine est vaste. Les approches pouvant en être faites sont diverses et nombre de chercheurs appartenant à des domaines différents se sentent concernés par ce phénomène de plus en plus traité, étudié, analysé et exploité. La communication apparaît donc de plus en plus comme un

champ pluridisciplinaire qu'il est difficile, voire impossible, de cerner dans son intégralité. Dans le cadre du présent travail, nous nous préoccuperons essentiellement de la communication interpersonnelle sous ses différentes configurations.

3.2.1.1. La communication interpersonnelle

Notre intérêt sera porté sur la communication interpersonnelle *stricto-sensu*. Cela présente l'avantage de limiter l'étendue de la recherche à des proportions raisonnables, car le champ est trop vaste pour que le cadre restreint de la thèse puisse le circonscrire. En plus, le sujet et la problématique propres de notre recherche nous orientent vers ce choix, à notre sens, pertinent par rapport à la logique d'une recherche axée sur la didactique de la langue française. Ainsi, la communication interpersonnelle peut, sans trop de difficultés, être circonscrite par un enseignement spécifique du français, alors que les autres modes de communication relèvent d'autres disciplines plus spécialisées et portées sur des aspects plus pointus de l'activité communicative (marketing, publicité, infographie, etc.).

La communication interpersonnelle, en elle-même, comporte une grande richesse de caractéristiques qui autorise une sous-catégorisation se basant en l'occurrence sur la variété de son contexte de déroulement. Ainsi est-il possible de distinguer entre les échanges communicatifs ayant lieu en contexte privé de ceux qui se déroulent en contexte professionnel, qu'il soit formel ou informel. Cette sous-typologie nous permet de cette façon de cerner les différentes configurations selon lesquelles a lieu la communication de type interpersonnel.

3.2.1.1.1. La communication quotidienne privée

La communication privée se caractérise par peu de contraintes liées à sa mise en œuvre. Ses objectifs et ses composants n'exigent pas un fort degré d'achèvement dans la composition. Elle se déroule parfois même de façon intuitive, spontanée et peu, voire pas du tout, organisée. Le tout étant d'arriver à transmettre un message donné. Ainsi, le souci au sujet de la qualité de la communication passe au second plan et l'intérêt se trouve uniquement porté sur la transmission, sans forcément regarder la réussite de la communication. Il s'agit en quelque sorte d'une application du fonctionnement de base de la communication humaine.

3.2.1.1.2. La communication professionnelle informelle

Elle se déroule sur le lieu du travail, c'est-à-dire dans un environnement professionnel, mais pas dans une situation de communication officielle comme peut l'être la réunion ou la correspondance commerciale. La communication informelle au travail concerne une multitude de situations quotidiennes comme la conversation autour d'un café, la communication téléphonique ou encore les échanges de courriers électroniques entre collègues pendant les heures de bureau. Ce sont donc autant d'échanges entre agents professionnels n'ayant pas, *a priori*, de finalité professionnelle clairement affichée. Il n'empêche que cette sous-catégorie de communication peut avoir, délibérément ou involontairement, des intentions et des conséquences à caractère professionnel. Ainsi en est-il par exemple des décisions qui se prennent à la faveur de conversations qui ont lieu loin des salles de réunion et lors de rencontres tout à fait informelles.

3.2.1.1.3. La communication professionnelle formelle

La question à laquelle il s'agit de réfléchir dans cet alinéa c'est la spécificité de la communication professionnelle formelle par rapport aux autres sous-types de communication, notamment quotidienne privée ou professionnelle informelle. Il est judicieux de noter ici que nous nous intéressons au premier chef et plus longuement aux situations de communication professionnelle de type formel, qui présentent un plus grand intérêt dans la problématique que nous traitons dans le présent travail.

Dans son approche de la communication humaine, Moeschler donne une grande importance aux visées pragmatiques de ce type particulier de conduite (Beaudichon, 1999 : 30). Dans sa conception, « la majeure partie de la communication humaine passe par le langage » qui « relève de la signification non naturelle » impliquant une dimension intentionnelle capitale (Moeschler, 1998 : 88-89). Ce qui veut dire que l'intention et la visée pragmatique de la communication interpersonnelle en constituent des composants fondamentaux, à plus forte raison quand l'interaction a lieu dans un contexte professionnel formel.

L'autre caractéristique qui s'ajoute est le fait que « la communication interpersonnelle fonctionne sur la base d'un « contrat » que respectent, plus ou moins sciemment les interlocuteurs, contrat qui clarifie l'espace des possibles pour chacun » (Beaudichon, 1999 : 33). Beaudichon clarifie la notion plus loin dans le même ouvrage en précisant que le

contrat de communication « prend […] place au point de rencontre de l'espace psychologique de chacun des interlocuteurs et du contexte social tel que perçu par eux sur des bases objectives et subjectives » (*Ibid.* : 61). Le fonctionnement social de la communication impose donc un ensemble de modèles de conduite servant de balisage à son déroulement. Ce qui suppose « que les interlocuteurs aient à mettre en jeu tout un ensemble de connaissances, de représentations sociales et d'habiletés procédurales » (*Ibid.*). Cette forme d'encadrement du fonctionnement de la communication se ressent, à notre sens, de façon plus marquée dans les communications hautement finalisées, dont font partie intégrante les communications professionnelles formelles qu'elles soient interpersonnelles ou organisationnelles. Nous en avons eu la preuve lors de l'analyse, effectuée plus haut, des caractéristiques spécifiques des autres sous-types de communication.

Toutefois, parler de modèles de conduite dans le cadre d'un contrat de communication ne veut sûrement pas dire, dans notre vision, une planification stricte *a priori* de scénarios d'interactions communicatives humaines. Lesquelles interactions demeurent, il faut bien l'avouer, d'une richesse infinie, résultat logique de la diversité des ressources humaines relatives à la compétence communicative. Ce qui veut tout naturellement dire que cette planification rigide est impossible, car le locuteur ne peut pas prévoir exactement l'attitude et la réaction de son interlocuteur, ni d'ailleurs le contenu de son message. Le maître mot à ce moment-là sera l'adaptabilité dans le cadre du contrat reliant les interlocuteurs.

La variété dans les situations de communication professionnelle est évidente, elle est tributaire du type d'activité professionnelle exercée par l'agent. Entre certains corps de métier et certains postes de travail, les différences sont considérables. Les médecins, par exemple, ne rencontrent pas un très grand nombre de types de situations de communication, qui pourraient être résumées à celles qui les réunissent avec les patients (consultations et actes thérapeutiques) et celles avec les professionnels de santé (pharmaciens, collègues médecins, auxiliaires médicaux, etc.). Un responsable d'entreprise, d'un autre côté, est appelé à affronter une infinité de situations de communication purement professionnelles (courrier, réunions, négociations, entretiens d'embauche, etc.).

D'un autre côté, Beaudichon insiste sur l'importance du « caractère explicite et univoque des messages, parce qu'évidemment de là découle la compréhension » entre les êtres humains prenant partie à la communication (1999 : 59). Dans ces conditions, l'ambiguïté dans le contenu du message transmis risque d'entraîner un échec dans l'interaction communicative. Cette activité, surtout en contexte formel, ne tolère pas ce genre de revers.

L'ambiguïté n'y est pas la bienvenue et se trouve systématiquement évacuée. Il devient à ce moment-là impératif de considérer chez les interlocuteurs « les caractéristiques personnelles de divers ordres, la nature des relations interpersonnelles qu'initient, entretiennent, ou rompent les interlocuteurs par leur entreprise de communication, le contrat de communication actuel qui détermine leur implication » (*Ibid.*). Ce qui veut dire qu'il revient au locuteur, en communication professionnelle formelle, d'analyser tous ces paramètres et d'en tenir compte pour s'assurer le succès de son activité communicative.

De son côté, J. Boutet évoque cette propriété de la communication professionnelle sous l'appellation « univocité de l'interprétation », selon elle « constituée parfois en impératif dans certaines situations professionnelles » (2005 : 31). Elle ajoute que « dans de nombreuses situations de travail, elle est, sinon appliquée et applicable, du moins fortement recherchée » (*Ibid.*). Boutet explicite le principe en disant : « Il s'agit d'employer, sous forme écrite ou orale, des formes linguistiques non ambigües qui assurent ou tendent à assurer l'identité entre la production par un locuteur et/ou un scripteur et l'interprétation d'un énoncé ou d'un discours par autrui » (*Ibid.*).

Par contre, en communication professionnelle informelle, comme dans la communication privée, l'ambiguïté peut avoir lieu de façon accidentelle. Mais il faut dire que parfois elle est recherchée par les deux partenaires de la communication ou uniquement par un locuteur ayant des intentions pouvant être perçues comme peu convenables et inadéquates tant à la situation de communication qu'à celles de l'interlocuteur.

Le tableau n°1, ci-après, présente une récapitulation de quelques-unes des caractéristiques que nous jugeons pertinentes de la communication professionnelle formelle, par rapport aux situations de communication professionnelles informelles ou quotidiennes privées. Il comporte une appréciation, selon une échelle de valeur, du degré de présence de chacune des caractéristiques dans les trois catégories de situations de communication. Nous avons constitué les caractéristiques introduites dans le tableau à travers une analyse personnelle *a priori* des trois sous-types de la communication interpersonnelle. L'analyse a été éclairée par certaines approches de la communication au travail, comme dans la vie quotidienne, développées dans nombre de recherches signalées dans la rédaction.

Tableau 1 : Tableau comparatif des caractéristiques des sous-types de la communication interpersonnelle

Caractéristiques	Com. prof. formelle			Com. prof. inform.			Com. privée		
	++ +		-	++ +		-	++ +		-
Normative/normée	X				X				X
Finalisée/intentionnelle	X			X			X		
Variée		X			X		X		
Complexe	X				X			X	
Décisive/déterminante (avec conséquences)	X				X			X	
Univoque dans l'interprétation	X			X			X		
Intérêt accordé à la qualité de la communication	X				X				X

Légende :
++ : Fortement
+ : Moyennement
- : Pas du tout

Il importe de remarquer ici que le contenu du tableau concerne ce qui se retrouve généralement dans la réalité de la communication humaine. Toutefois, des exceptions peuvent toujours exister par rapport à tous les sous-types, surtout la communication professionnelle informelle et la communication privée. Celles-ci échappent parfois aux règles et à la codification en raison de leur caractère informel qui laisse, plus ou moins, une certaine marge de liberté et de manœuvre aux parties prenantes à l'entreprise de communication.

Force est de constater que les caractéristiques considérées dans le tableau ont une présence nettement plus marquée dans la communication professionnelle formelle, un peu moins dans la communication professionnelle informelle et de façon peu régulière en communication privée. Ainsi pouvons-nous souligner que, pour la quasi-totalité des critères, la communication professionnelle formelle remporte le degré le plus fort de l'échelle de valeur. Ce qui revient à dire que cet outil permet d'identifier de façon assez nette les différents traits distinctifs de la communication professionnelle formelle par rapport aux autres sous-types qui nous servent, en quelque sorte, de repères comparatifs.

Par ailleurs, l'approche comparative figurée par le tableau ci-dessus pourrait être abordée de façon plus poussée dans le cadre d'autres études permettant de cerner plus en détail les spécificités de chacun des trois sous-types de la communication interpersonnelle.

3.2.1.2. La communication de masse

Baylon et Mignot précisent que la communication de masse « désigne l'ensemble des procédés par lesquels des groupes de spécialistes utilisent les médias pour vulgariser un contenu informatif ou symbolique. Elle se caractérise par le recours aux techniques les plus diverses, presse à grand tirage, cinéma, radio, télévision, affichage publicitaire urbain, etc., par l'ampleur de l'aire de diffusion, régionale, nationale, ou même mondiale, par l'hétérogénéité du public atteint » (1999 : 167).

Cette définition nous semble suffisamment claire et exhaustive de l'importante étendue de ce type de communication, à tel point que les auteurs évoquent la notion de *quatrième pouvoir* pour désigner la communication de masse (*Ibid.* : 176). Ainsi, sa grande variation, aussi bien que l'étendue de son influence en font un outil stratégique aux mains des communicateurs et des sociétés qui initient telle ou telle action de communication. Cette influence, parfois redoutée pour ses méfaits, est centrée sur une forme d'action visant les récepteurs des messages communicatifs. La communication de masse est, par exemple, l'outil favori des publicitaires pour mener une campagne publicitaire centrée sur un produit ou un service donné. Mais, le plus grand danger se trouve dans les propagandes idéologiques qui exploitent, parfois, les média en vue d'endoctriner une tranche bien identifiée du public cible. C'est dans ces conditions là qu'il est possible de comprendre le pouvoir que peut exercer la communication de masse.

3.2.2. Les formes de communication

Parler des formes de communication revient à se poser l'incontournable question : « Comment communique-t-on ? » (Beaudichon, 1999 : 41). C'est-à-dire penser aux modes selon lesquels se fait la communication. Il est tout à fait clair que ces modes communicatifs sont multiples, en raison de la diversité de la communication humaine. Cette diversité nous oriente donc vers une étude des différentes ressources à disposition dans les interactions communicatives interpersonnelles. Le trait distinctif pouvant fonder la pertinence de la catégorisation de ces formes est, selon nous, le canal à travers lequel se fait la transmission du message objet de la communication. Ainsi, il est possible de distinguer entre les formes écrite, orale et non-langagière de la communication. Nombre de recherches se sont intéressées ou séparément ou conjointement à ces modes communicatifs. Notre approche adoptera la deuxième alternative à travers une étude de ces différentes formes dans la perspective de leur

utilisation dans la communication interpersonnelle, notamment professionnelle. Ce qui permettra de limiter, délibérément, son étendue et d'en fournir par conséquent une approche à la fois fonctionnelle et utile.

3.2.2.1. La forme écrite de la communication

Sa spécificité apparaît par rapport au canal mis en œuvre, qui sera en effet le support du message écrit. Le moyen de transmission sera différent selon le contexte de la communication et les propres choix de l'émetteur, en l'occurrence initiateur de la communication, qui est la source du message.

Par rapport au schéma de base de la communication, les spécificités de cette forme sont multiples. Nous noterons par exemple l'absence de contact direct entre émetteur et récepteur, dans la mesure où c'est le texte du message qui marquera ce contact de façon différée. Le discours sera donc produit à un moment donné correspondant au moment de son écriture par les divers outils disponibles à notre époque, mais ne sera reçu qu'après un certain temps, même si celui-ci se limite, parfois, à quelques secondes à peine. Les outils de communication écrite exploitables à notre époque sont innombrables et seront certainement appelés à se diversifier avec l'évolution technologique constante. Sans chercher à en dresser une liste exhaustive, il nous sera possible d'en évoquer quelques exemples, parmi ceux les plus utilisés dans le monde professionnel. Se trouvent à leur tête, sans conteste, les discours produits et transmis sous un format papier. Là déjà apparaissent divers moyens de le faire. La bonne vieille lettre manuscrite, par exemple, demandée parfois par des sociétés à des candidats à l'embauche pour leur Lettre de motivation. La lettre manuscrite exigée ne l'est certainement pas par souci de facilitation du côté des entreprises, mais dans l'intention d'en faire une analyse graphologique permettant de dégager des informations supplémentaires sur les traits de la personnalité du candidat à un poste donné. Plus communément, en communication professionnelle, on utilise des discours écrits imprimés sur un support papier. Mais là encore, ce discours peut être transmis comme tel, préalablement imprimé, ou transmis par fax et imprimé sur le terminal du récepteur.

Il est à noter ici que le terme « discours » en communication professionnelle englobe nombre de genres, comme nous avons pu le comprendre plus haut, ne se limitant pas au simple texte rédigé comportant des phrases entièrement rédigées. Ainsi, il sera possible de désigner une facture, un bon de commande, autant qu'une note de service comme un discours communicatif. D'un autre côté, les outils de communication de l'époque moderne et

postmoderne offrent plus de facilité et de rapidité de transmission des messages, en utilisant malgré tout les principes de base de la transmission des discours. Nous prendrons par exemple le courrier électronique, abrégé en courriel dans l'espace francophone, qui permet de transmettre un discours écrit à un destinataire. Celui-ci a la possibilité de le lire sur écran ou de l'imprimer pour le lire sur un support papier.

Dans ces différents cas de figure, donc, le moment de l'émission du message écrit correspond au moment de la rédaction, et non pas au moment de la transmission comme on pourrait le croire ; le moment de réception du message écrit correspond au moment de sa lecture, et non pas au moment de son arrivée au destinataire par courrier postal, fax ou encore courriel.

Ce décalage chronologique, caractéristique par ailleurs de l'écrit en communication, introduit de nombreuses nuances dans l'analyse qui peut être faite de l'interaction communicative via la forme écrite. Ceci nous amène justement à focaliser notre attention sur cette notion très importante en communication, à savoir l'interaction. Elle sera étudiée dans sa relation avec le caractère différé de la forme écrite de la communication. L'absence de contact direct entre émetteur et récepteur, que nous retrouvons dans la plupart des communications de forme écrite, fait que l'interaction directe en est absente. Exception faite peut-être de la situation où la forme de communication dominante est orale et celle écrite en complément de celle-ci pour la soutenir ou l'illustrer. Nous pensons notamment à la situation d'un échange fait en réunion, où l'exposant illustre son propos oral, sans doute plus important en volume discursif, par quelques inscriptions, par exemple, sur un tableau à disposition. La réaction des participants à ce qui est écrit peut être immédiate et aboutir de la sorte à une vraie interaction communicative ayant lieu dans une situation où les inter-actants sont présents dans le même cadre spatio-temporel, ou contexte. Un autre cas de figure pourrait être envisagé. Celui où deux personnes participent à une discussion écrite, via un logiciel de discussion instantanée exploitant le réseau internet. La qualification instantanée n'est peut-être pas très pertinente. En effet, dans ce genre de discussions, le décalage se limite certes à quelques secondes selon le débit de la connexion des deux communicants, mais il est présent malgré tout et doit être pris en considération dans une analyse de la communication. Mis à part cet élément, nous pourrons parler dans ce cas précis d'interaction, même légèrement différée, comparée au grand décalage de la correspondance classique.

L'autre caractéristique importante de la forme écrite de la communication est sa valeur officielle. Ainsi, dans la communication professionnelle, seul l'écrit, en d'autres termes le

support papier de la communication, est recevable pour les échanges commerciaux et d'affaire. Même si ces échanges sont électroniques, comme c'est le cas pour le commerce électronique à notre époque, la trace écrite, précisément imprimée, de la transaction ne perd pas de sa valeur justificative et juridique. Dans le même ordre d'idées, les interactions orales ne peuvent avoir de valeur effective que lorsqu'elles sont appuyées par un document écrit jouant le rôle de trace tangible de tel ou tel composant d'une discussion orale. Nous pouvons évoquer, pour illustration, la passation d'une commande par un client auprès d'un fournisseur. Le premier peut exprimer son besoin d'un bien donné auprès du second à travers une communication téléphonique, mais la transaction effective ne pourra avoir lieu qu'étant matérialisée par un bon de commande en bonne et due forme. Ce dernier constitue par la suite la preuve de la commande faite par le client auprès d'un fournisseur. La forme écrite de la communication continuera donc à jouer un grand rôle dans le fonctionnement du monde professionnel même avec le développement des interactions électroniques via le réseau des réseaux ou la facilité qu'offrent les nouvelles technologiques en matière de communication. Cette forme reste incontournable dans la communication professionnelle.

Dans la perspective de notre approche didactique et des situations de communication qui accaparent notre attention, entre autres constitutives du processus de candidature, nous retrouvons trois situations de communication de forme écrite, à savoir le CV, le Bilan et la Lettre de motivation, la quatrième étant l'Entretien d'embauche qui appartient, lui, à la forme orale de la communication. Ceci étant, certaines remarques préalables s'imposent sur la situation particulière du Bilan. Il est incontestable qu'il s'agisse d'une situation de communication aboutissant, généralement, à la production d'un document. Toutefois, cette communication se fait avec soi-même, dans la mesure où il s'agit d'une réflexion faite par le candidat à l'embauche sur soi, d'un auto-examen visant à mieux se connaître, et permet à son auteur de consigner par écrit un certain nombre d'informations exploitables ultérieurement dans la rédaction de la Lettre de motivation ou en préparation d'un éventuel Entretien d'embauche. Il s'agit en quelque sorte, pour ce document qu'est le Bilan, d'un écrit à usage personnel, mais sans doute utile à produire, car parfois la réussite de la Lettre de motivation et de l'Entretien en est tributaire. Par conséquent, sa production n'aura pas d'aussi importantes contraintes que celle d'une Lettre de motivation par exemple. Pourtant, son caractère décisif devrait inciter les candidats à l'embauche à se soucier de sa qualité et à veiller à la richesse et à l'exhaustivité des informations qu'il comporte. Nous aurons à approfondir la réflexion sur

ce composant important du processus de candidature à l'embauche, plus loin dans ce travail (*cf*. chapitre 4).

Les deux autres situations de forme écrite sont moins problématiques, tout en ayant des caractéristiques fort distinctes. Le CV, pour commencer, est effectivement un document écrit produit par le candidat et adressé, dans le cadre de la procédure de candidature, à un recruteur. Parmi ses caractéristiques, se trouve son statut de document joint à la Lettre de motivation. Il joue à ce titre un rôle complémentaire par rapport à cette pièce maîtresse du dossier de candidature.

D'un autre côté, si nous l'analysons du point de vue des composants de la situation de communication, il ressort que le destinataire de ce document n'y est pas mentionné. Ce qui veut dire qu'il n'est pas indépendant mais complète, comme indiqué ci-dessus, la Lettre de motivation qui informe sur le destinataire final du CV. L'autre aspect également caractéristique de ce type d'écrit c'est son style qu'on pourrait qualifier de « télégraphique ». Ainsi constatons-nous que les informations contenues dans le CV sont formulées de façon succincte, sous forme de phrases nominales, d'expressions, voire de simples substantifs présentés sous forme de tirets. Le but de ce style est de permettre un accès facile aux informations sur le rédacteur disponibles sur ce document. La règle d'or à respecter est que le CV doit pouvoir se lire d'un seul coup d'œil ou presque. Et cela n'est possible qu'en respectant le style préconisé ci-dessus. Des phrases entièrement rédigées avec sujet, verbe et complément auront l'effet de noyer les éléments informatifs capitaux dans un volume de texte étendu. Aller droit au plus important sera la devise impérative à respecter dans la rédaction d'un CV. Cet ensemble de remarques peut nous amener à soulever une interrogation sur la possibilité de désigner le contenu de ce document par le terme discours. A notre sens, le CV comporte bel et bien un discours. Il comporte un texte, même s'il est rédigé de façon minimaliste du point de vue de son développement, devant respecter quelques règles de grammaire phrastique. Le CV s'adresse à un destinataire, même si celui-ci n'est pas directement et explicitement indiqué sur le document comme nous avons pu le comprendre ci-dessus.

De plus, il nous sera possible, sans grand risque d'erreur, de le désigner de discours argumentatif. A ce propos s'impose un moment de réflexion et d'analyse. Un CV est à la base un document informatif sur, entre autres, l'identité, le parcours, l'expérience, les intérêts d'une personne, dans notre champ d'intérêt, candidate à un poste donné. Il est informatif dans le sens qu'il donne une information, mais n'a-t-il pas fondamentalement un autre objectif plus

profond ? Certainement. En tant que première, parmi trois en tout, étape de sélection dans le processus de recrutement, le CV doit permettre au candidat de convaincre le recruteur, responsable de l'étude de son dossier, de l'adéquation entre son propre profil et le profil recherché pour le poste à pourvoir. Il s'agit d'exploiter les informations qui prouvent que ses caractéristiques propres correspondent, ou à la limite se rapprochent, de celles qui sont exigées par le recruteur dans la personne qui occupera le poste qui fait l'objet de la candidature. C'est là un indice majeur du caractère argumentatif du CV, en tant que discours comportant un ensemble d'outils d'étayage de la compétence du candidat pour le poste auquel il se présente. Il ne sera pas difficile de comprendre alors que tel diplôme, tel stage, telle formation complémentaire, telle expérience professionnelle, voire telle activité associative ou extra-professionnelle indiqués sur le CV seront autant d'arguments à l'adresse du recruteur pour lui faire partager l'idée que le candidat dispose des traits de profil recherchés par le « chasseur de tête », pour utiliser une expression communément usitée pour désigner un recruteur. Pour filer l'image, nous dirons que le candidat aura dans les trois étapes de sélection, à attirer l'attention et à gagner l'intérêt de ce dernier. Le candidat aura à se faire remarquer, en se distinguant du lot de candidats à un même poste.

Pour résumer, nous pourrons dire que le CV est un document informatif à objectif fondamentalement argumentatif. Cette dualité des objectifs du CV n'est pas du tout étrange, car elle rejoint en fait ce que nous évoquerons plus loin dans ce chapitre au sujet des fonctions de la communication. En effet, on agit en informant autrui. L'action voulue ici, n'est autre que celle qui se fait sur l'opinion que se fait le recruteur du candidat à un poste. Ce dernier développe une argumentation en informant le recruteur et agit donc sur la vision qu'il a de lui. Il devra veiller à construire l'image la plus positive possible de son profil par rapport au poste visé. L'argumentation à construire par le candidat aura à respecter, autant que faire se peut, une contextualisation du discours, principalement par rapport à un poste donné dans une entreprise donnée. Ce qui signifie de veiller à la personnalisation du contenu du CV pour qu'il s'adapte à la procédure de candidature spécifique au poste visé, pour maximiser ses chances de réussite. Ceci n'est-il pas en fait la caractérisation du principe d'adaptabilité, important à respecter en communication ? Il est en effet primordial, dans le processus de communication de façon générale, que l'initiateur de celui-ci tienne compte des circonstances de communication, dont les composants varient selon l'objet. En l'occurrence, le composant premier à prendre en considération n'est autre que l'ensemble des caractéristiques du poste à

pourvoir. Faire preuve d'adaptabilité dans ce genre de situations, c'est en définitive se donner plus de chances de réussite dans le processus de candidature en entier.

3.2.2.2. La forme orale de la communication

Dans son opus cité plus haut, Beaudichon a évoqué certains détails sur ce qu'elle appelle « les types d'organisations des échanges interpersonnels à prédominance langagière », spécifiquement les échanges de forme orale (1999 : 34). Nous en retiendrons trois, parmi les quatre évoqués, pour les besoins de ce paragraphe. Le type que nous écartons est celui du débat qui prend place dans des contextes éloignés de notre intérêt, ceux notamment des débats politiques, télévisés ou encore d'idées.

Le dialogue, pour commencer, « désigne l'interaction prolongée et renvoie à l'épisode organisé de communication où les prises de tour se succèdent de manière relativement équilibrée et entretiennent entre elles des relations d'implication. Chacun des interlocuteurs réalise une série de prises de parole successives dont l'ensemble de la prestation représente l'intervention » (*Ibid.* : 35). Beaudichon précise également que « c'est au dialogue que correspondent les formes de communication les plus élaborés entre humains » (*Ibid.*). La spécificité du dialogue se situe au niveau de son « intention communicative » pour les interlocuteurs, qui en fait un objet privilégié pour l'approche pragmatique (*Ibid.*). Celle-ci cherche à « comprendre les interactions entre humains sujets à des changements instantanés, dotés de motivations et de représentations, dans un cadre social normé » (*Ibid.*). C'est à travers les actes de langage, évoqués plus haut au niveau du chapitre 2, que la pragmatique a marqué son intérêt « aux effets sur l'allocutaire des prises de parole […] et ainsi aux interactions » entre les interlocuteurs en présence dans la situation (*Ibid.*). L'importance de ce premier type d'échanges interpersonnels oraux est indéniable, d'abord par sa fréquence dans la vie sociale, mais également par son caractère dynamique et éminemment structuré et finalisé. Ce qui en fait un composant incontournable dans l'étude de la forme orale de la communication interpersonnelle verbale.

Dans la vie professionnelle, la réunion avec ses différents types (concertation, résolution de problèmes, négociation, etc.) constitue un exemple significatif pour le type dialogue. Les interactions verbales s'y déroulent sous formes de prises de paroles alternées ou successives de la part des personnes concernées. La réunion sera une des situations auxquelles nous nous intéresserons plus en détail dans notre approche didactique des compétences communicativo-argumentatives au niveau du chapitre 4.

La conversation, d'autre part, est perçue par Beaudichon comme étant des productions communicatives « relativement [peu] contraintes chez des individus pouvant être considérés comme des pairs » (1999 : 37). Comparée à d'autres types de productions, la conversation ne suppose pas une conduite à contraintes strictes de fonctionnement, sans pour autant arriver à une liberté totale (*Ibid.*). Elle comporte toutefois des conventions qu'il est bon de respecter, dont l'auteur cite par exemple l'évitement des thèmes choquants, le respect des tours de parole, le contact visuel avec l'interlocuteur. Beaudichon précise ainsi que « *L'entretien* est une forme particulière de conversation car le thème et la finalité en sont clairement posés : entretien d'embauche ou […] toute forme où les rôles mutuels des partenaires sont clairement posés, ainsi que la nature des informations à introduire dans la communication. Par ailleurs, il s'agit généralement de relation dyadique, non publique. »[38] (1999 : 37). L'entretien pourrait par exemple se présenter sous la forme d'une réunion informelle entre un responsable et un subordonné, mais également avec d'autres configurations respectant nécessairement les caractéristiques de cette forme de communication orale.

Le discours, enfin, comporte un champ sémantique assez large, selon le courant de pensée qui s'y intéresse. Beaudichon désigne par discours des « organisations interactives, principalement verbales, répondant à un certain scénario préconstruit » (*Ibid.* : 39). Cette définition spécifique met en avant le caractère dynamique et adaptatif du contenu discursif à la situation d'interlocution et paradoxalement son caractère stable quand le destinataire varie. L'auteur a donné l'exemple du vendeur de voitures qui, selon les cas, va opérer une différenciation de son discours ou reconduira les mêmes traits valorisants, légèrement modulés certes.

A regarder de plus près la typologie élaborée par Beaudichon, et en lui appliquant le filtre spécifique de notre problématique, il ressort aisément que ce qui se retrouve généralement dans le monde de la communication professionnelle ce sont surtout le dialogue et la conversation. Le discours constitue un type d'échange spécifique à certains corps de métiers exigeant cette forme d'échange langagier. Le dialogue et la conversation revêtent donc une importance non négligeable pour la communication verbale orale en contexte professionnel par leur fréquence et leur objet propre. En effet, c'est dans ce genre d'échange verbal, la réunion, que se prennent par exemple les grandes décisions et se construisent les projets majeurs. Leur intérêt apparaît également pour notre propre recherche, dans la mesure

[38] C'est l'auteur qui souligne.

où une des situations, auxquelles nous nous intéressons dans le chapitre qui vient, relève de la catégorie des échanges communicatifs oraux, en l'occurrence l'Entretien d'embauche.

3.2.2.3. La forme non langagière de la communication

Dans son ouvrage centré principalement sur la communication orale, Beaudichon s'est intéressée à cette forme de la communication interpersonnelle, pour la simple raison qu'elle est désormais qualifiée de « multicanale » ou encore de « multimodale » (1999 : 41). Ce qui signifie qu'en plus du mode oral, spécifique d'une communication interpersonnelle directe, il y a généralement recours à des « signes et codes non verbaux » (*Ibid.*). L'auteur explique ces outils communicatifs comme suit : « nous désignons par verbal les signes répertoriés dans le lexique de la langue et par non verbal, ceux qui ne le sont pas », en précisant que ces derniers peuvent être qualifiés de code dans la mesure où ils sont également répertoriés, répétables et identifiables (*Ibid.*). Beaudichon aboutit à la définition de la communication non verbale comme étant « toute communication qui intervient entre deux ou plusieurs personnes au moyen de vecteurs non verbaux » (*Ibid.*). Plus loin dans son ouvrage, elle explique l'enchevêtrement des formes orale et non verbale de la communication :

> « Il est clair que, chez l'homme parvenu à la maîtrise du langage, la communication se réalise préférentiellement *via* le langage, de loin le plus flexible et le plus riche de possibilités dans de nombreuses circonstances ; mais de nombreuses informations transitent par d'autres vecteurs ou canaux, soit en même temps que le langage, soit totalement sans langage » (*Ibid.* : 44).

Par souci de précision terminologique, Beaudichon utilise le vocable *vecteur* pour désigner l'aspect dynamique et parle de *canal* pour évoquer le moyen principal de transmission du message (*Ibid.*).

L'approche de Beaudichon de ces vecteurs non langagiers nous semble intéressante et réaliste par son évocation de grand nombre de ceux-ci. Commençant par les vecteurs tactile, thermique et olfactif, l'auteur en fait une approche assez originale par l'évocation de leur rôle dans le développement de l'enfant, mais également dans une optique socioculturelle. Ainsi, la perception et le jugement de ces vecteurs sont fortement liés à la culture d'appartenance de l'individu et forcément variables (*Ibid.* : 44-45).

Examinés dans un contexte professionnel, les vecteurs relevant de cette catégorie peuvent être significatifs pour les interlocuteurs et constituer une source précieuse

d'information, transmise et/ou reçue soit volontairement, soit à l'insu des interlocuteurs. Nous en avons pour exemples une poignée de main, chaleureuse ou austère, au début d'un entretien professionnel ; le parfum d'un candidat à l'embauche que percevra le recruteur au premier contact. Dans les deux cas, il sera possible de percevoir le ton donné à l'interaction à travers la poignée de main ou encore le niveau de soin qu'accorde le candidat à la préparation de son Entretien de recrutement.

La deuxième catégorie est celle des vecteurs voco-acoustiques. Elle comprend, en plus des verbalisations par le langage restant principales pour ce canal, d'autres manifestations transitant par les cordes vocales. Beaudichon a évoqué les cris, autant dans le règne animal que chez les humains, pour montrer la variété de messages que peuvent transmettre les cordes vocales. Ce qui nous intéresse le plus dans notre approche de la communication interpersonnelle ce sont les composantes paralinguistiques vocales, utilisées seules ou associées à des verbalisations par le langage. Beaudichon en dresse la liste suivante : « le timbre de la voix, la hauteur tonale, l'intensité, le débit, le rythme et le tempo, les pauses, les accents » (*Ibid.* : 47). Insistant sur leur rôle d'identification, l'auteur en fait même une « signature » vocale du locuteur. Les composants paralinguistiques sont autant d'indices d'inférences pouvant être faites « sur le positionnement [des interlocuteurs] par rapport à la relation interpersonnelle et par rapport à l'information transmise » (*Ibid.*). L'auteur illustre son propos par l'exemple d'une dame cliente d'un magasin qui, à travers sa voix forte et le rythme saccadé de ses paroles, peut vouloir signifier son mécontentement à la vendeuse.

Dans l'optique de la communication professionnelle, les composantes paralinguistiques vocales seront des outils au service du locuteur pour conduire une interaction, voire même transmettre un discours de façon réussie. Les modulations qu'il introduit dans sa voix seront alors importantes, voire décisives, conjointement à la partie verbale de ses énoncés, pour assurer la réussite de ses interactions communicatives. Elles leur donneront, en quelque sorte, vie et sens. Quoi de plus important pour une communication orale.

La dernière catégorie des vecteurs non langagiers en communication orale, pour Beaudichon, est celle du vecteur visuel qui « englobe plusieurs modalités qui font ou non appel au mouvement » (1999 : 47). Elle donne même à la vision, en tant qu'outil de perception d'informations, la suprématie parmi les sens de l'être humain. Beaudichon s'est concentrée au départ sur les gestes, première des modalités du vecteur visuel. Elle précise que « la gestualité et les mouvements du corps sont d'une importance notoire pour certains d'entre eux au moins, dans le processus d'échanges interpersonnels » (*Ibid.* : 48). Se trouvent

également intégrés dans cette première modalité certains aspects relatifs au visage, hautement significatifs. Ainsi, « le regard, les mimiques et les mouvements du visage constituent des indices qui peuvent suffire à assurer la signification et, en tous cas, la complètent par rapport au message verbal » (*Ibid.* : 49). La relation entre le verbal, d'une part, et le non verbal, d'autre part, se renforce encore de cette association avec les composants kinésiques de la communication. Le tableau s'enrichit encore plus des expressions faciales par le regard, constituant la seconde modalité du vecteur visuel envisagée par Beaudichon. En interaction, ces expressions « constituent des sources d'information mutuelle sur l'impact des communications et, à ce titre, permettent des corrections et des ajustements » (*Ibid.*). C'est ce qui renforce, selon nous, l'aspect dynamique de la communication dans sa forme orale, sujette à un ensemble de modifications en réaction à des signaux, de différents types, émis par les interlocuteurs en cours d'interaction. La dernière modalité, toujours située au niveau du visage, n'est autre que la mimique faciale qui, d'après les dire de Beaudichon, permet d'extérioriser l'état émotionnel. Présentant, par conséquent, « une valeur à la fois directement informative et connotative dans la communication » (*Ibid.* : 51). La relation entre mimiques faciales et interaction est indéniable, sans pour autant que ces expressions soient toujours volontairement adressées vers l'interlocuteur. En d'autres termes, les mimiques faciales, classées parmi les « cinétiques rapides » par la kinésique, apparaissent aussi bien spontanément que délibérément adressées vers l'interlocuteur comme signaux *communicativement* significatifs.

En définitive, la signification attribuée aux signaux transmis par les vecteurs non verbaux apparaît primordiale au bon déroulement de l'interaction communicative par son rôle d'adjuvant de celle-ci. Encore plus, ces « manifestations non verbales [sont] toujours beaucoup plus informatives si elles sont accompagnées de verbalisations congruentes par rapport au contexte » (Beaudichon, 1999 : 52), d'où la complémentarité évoquée plus haut entre le verbal et le non verbal dans la communication à forme orale. Le rôle, très important, des vecteurs non langagiers en communication professionnelle est donc indéniable. Il apporte aux inter-actants un complément d'information appréciable que le message verbal n'arrive pas, ou peu, à transmettre. Ce rôle est encore plus appréciable dans les situations formelles réunissant des personnes non familières, que l'on rencontre pour la première fois peut-être. L'apport conjugué du verbal et du non verbal permet généralement une complétude, plus ou moins importante, de l'information reçue et/ou transmise, selon le point de vue adopté dans l'observation des faits communicatifs. Dans tous les cas, l'inférence des messages transmis

par les vecteurs non langagiers offre une compréhension plus pertinente des interactions communicatives. Elle limite ainsi les risques d'incompréhension ou de mal-compréhension d'autrui et favorise au contraire la bonne intelligence, consciente ou à l'insu d'autrui, des verbalisations échangées. Les vecteurs non langagiers de la communication sont à considérer, selon notre vision, principalement comme des catalyseurs de la communication verbale orale, mais également comme des moyens, à part entière, de communication humaine. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons soutenir que ces vecteurs constituent des catalyseurs de l'argumentation portée par la verbalisation prenant place dans une interaction communicative humaine. La déduction se base sur le parallélisme fondateur de notre problématique entre communication et argumentation : ce qui favorise la communication favorise inévitablement l'argumentation.

Nous pouvons trouver différentes configurations de mixte des formes de communication : Orale + écrite + non langagière / Orale + non langagière. Les exemples pour ces deux configurations ne manquent pas. Nous prendrons le domaine professionnel de la communication comme référence pour évoquer le cas de l'exposé effectué lors d'une réunion. Ainsi, c'est selon le mode d'intervention adopté par l'exposant, choisi ou imposé par des supérieurs, que se décidera le choix des formes à mobiliser. Un exposé oral ayant comme support une présentation Power Point ou des transparents projetés mobilise la forme orale de la communication s'accompagnant, selon toute logique, d'une gestuelle pertinente, mais également la forme écrite matérialisée par les notes consignées sur les diapositives ou les transparents. L'exposé peut aussi se faire en se basant uniquement sur la forme orale, c'est-à-dire sans support écrit, appuyée par des mouvements illustratifs, par exemple, du contenu oral transmis.

Force est de constater que dans ces situations l'oral domine, avec une place, plus ou moins importante, donnée aux autres formes qui vont avoir un rôle complémentaire. Cette complémentarité est fort appréciable, dans la mesure où elle permet une transmission plus complète et plus réussie du message faisant l'objet de la communication.

Il est toutefois important de remarquer que le principe de la forme dominante n'omet pas de faire ressortir, quelques fois, la juxtaposition d'une multitude de situations de communication aux caractéristiques différentes par rapport au critère de la forme de communication. Cela aboutit en quelque sorte à des séquences de discours exploitant des formes différentes, mais ayant lieu dans le cadre de la même situation de communication. Pour reprendre le même exemple de l'exposé, nous parlerons de séquences orales appuyées

ou non par un support écrit, auxquelles succèdent un ou plusieurs moments discursifs où l'intervenant note sur un tableau blanc un schéma ou bien une expression, sans en faire une verbalisation simultanée. Nous aboutissons alors à des situations, certes juxtaposées, mais ayant malgré tout un canal distinct de communication, c'est-à-dire appartenant à une forme différente de communication. Par conséquent, nous pourrions ici parler de séquences discursives distinctes par la forme, mais solidaires dans la situation de communication globale dans laquelle elles s'insèrent. Cela présente l'avantage de préserver l'unité de la macro-situation de communication, tout en prenant en considération la variété des formes en son sein.

3.2.3. Les fonctions de la communication

Dans son approche de cet aspect de l'étude de la communication sociale, Beaudichon a identifié deux classes de fonctions de la communication : « agir sur autrui ou agir sur lui-même » (1999 : 65). Elle ajoute que « cette action peut revêtir deux formes *Informer ou s'informer* sur un aspect du « monde » : objet (lequel peut être le locuteur lui-même), événement, idée, concept, sentiment, opinion, émotion […] *faire faire* pour faire changer de conduite ou d'opinion, mobiliser en vue d'une action »[39] (*Ibid.*). Cette conception des fonctions de la communication mériterait quelques observations. D'abord, Beaudichon a envisagé plus haut dans son ouvrage le cas de la communication à soi-même, en précisant que « toute production verbale et toute conduite non verbale […] ne sont pas forcément destinées à être transmise à autrui » (*Ibid.* : 62). Ensuite, informer et s'informer constituent de véritables actions, respectivement sur l'autre et sur soi-même, dans la mesure où l'information reçue agit sur l'univers mental de son récepteur en conduisant à sa restructuration, dans une perspective piagétienne de l'acquisition de l'information. Enfin, que l'action du locuteur va, généralement, susciter une réaction ou « *feed-back* », dans la conception de la théorie interactionniste. Baylon et Mignot précisent à ce propos que « l'approche en termes d'interaction privilégie l'influence qu'exercent les uns sur les autres des individus pris dans une situation de communication » (1999 : 190).

Il est à noter que Beaudichon a évoqué d'autres analyses des fonctions de la communication faites par différents auteurs ; mais nous nous limiterons à celle qu'elle propose, pour sa simplicité et sa pertinence par rapport à notre problématique. Nous

[39] C'est l'auteur qui souligne.

opérerons, toutefois, à son sujet une légère variation en proposant d'envisager une fonction unique à la communication : agir. Celle-ci peut être déclinée par la suite en deux catégories : agir sur soi-même ou sur l'autre, lesquelles catégories peuvent être réalisées par deux moyens : s'informer ou informer autrui d'une part, faire faire quelque chose à soi-même ou à autrui d'autre part. Présentée ainsi, l'analyse de la fonction de la communication rejoint tout naturellement le deuxième composant de notre recherche, l'argumentation. En d'autres termes, la communication, comme l'argumentation, a pour objectif premier d'agir. Elles vont donc toutes deux de pair dans les interactions humaines ancrées dans n'importe quel type de contexte. Il devient possible à ce moment d'énoncer ces principes interdépendants : On agit en communiquant, on agit en argumentant et on communique en argumentant. Ceci constitue, s'il en est besoin, une preuve supplémentaire de la relation organique entre argumentation et communication dans notre problématique.

Appliquée au domaine professionnel, cette proposition ne présentera aucune incohérence majeure. En effet, en communication professionnelle, l'action constitue une composante de base du comportement exigé de l'opérateur, à quelque niveau que ce soit. Le comportement communicatif professionnel est hautement finalisé, et l'action constitue le moyen d'atteindre la finalité assignée à une interaction donnée en contexte professionnel. Il sera donc possible de dire que l'agent communicatif professionnel a pour objectif exclusif d'agir, sur ses interlocuteurs au premier chef.

3.3. La communication et l'ergonomie, vers une approche convergente

Nombre de recherches se sont intéressées à la communication au travail, en tant que contexte de déroulement de cette forme d'interaction (à titre indicatif le numéro spécial du *Français dans le monde* de juillet 2007). Nous, de notre côté, nous nous concentrons sur la relation entre la communication et les conditions de déroulement des activités professionnelles. Nous ne prétendons nullement ici vouloir développer une étude exhaustive de cette relation, mais nous tentons de proposer une approche qui nous semble pertinente et riche, cherchant à suggérer et à éclairer, tant que faire se peut, la relation entre communication et ergonomie. Il s'agit en fait de deux domaines distincts et de deux disciplines indépendantes, ayant toutefois entre elles des points de convergence assez intéressants. C'est sur ces points-là

que se construira notre approche dans la présente section, et plus loin encore. Cette relation traversera, en effet, toute la suite de ce chapitre. Ce qui rend la répartition de la réflexion sur les différentes sections une affaire peu aisée et donnera au lecteur, par moments, une impression de déjà vu en raison des frontières peu hermétiques entre les aspects qui seront évoqués.

Nous suivons en cela la recommandation de Richer appelant les didacticiens du FOS à « élargir leur champ de réflexion, s'ouvrir aux travaux des disciplines qui abordent l'action située dans ses relations avec le langage (ergonomie…) » (2008 b : 123). Il importe de préciser ici que l'idée du rapprochement entre la communication et l'ergonomie était bien antérieure à la découverte de cet article de Richer. L'auteur vient en quelque sorte conforter l'orientation que nous prenons dans ce volet de notre recherche.

Nous prendrons comme point de départ la définition de l'ergonomie. Le Conservatoire National des Arts et Métiers français (CNAM) adopte, sur son site internet, celle de l'Association Internationale d'Ergonomie ainsi formulée : « L'ergonomie est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes »[40]. Au sein de cette discipline, il existe des domaines de spécialisation relatifs à des « attributs humains spécifiques ou des caractéristiques de l'interaction humaine » (*Ibid.*). L'ergonomie physique, d'abord, s'intéresse aux caractéristiques humaines relatives à l'activité purement physique. Ensuite, l'ergonomie cognitive se focalise sur les processus mentaux « dans leurs effets sur les interactions entre les personnes et d'autres composantes d'un système » (*Ibid.*). L'ergonomie organisationnelle, enfin, est centrée sur l'optimisation des systèmes socio-techniques. Parmi les thèmes privilégiés par ce domaine d'application, et c'est là que réside son intérêt pour notre recherche, se trouve la communication en tant que composant du système de l'activité humaine au travail.

La communication dans l'ergonomie organisationnelle renvoie donc à un des attributs humains et à un type d'interaction humaine spécifique. En d'autres termes, communiquer constitue d'une part un parmi les attributs humains les plus importants et d'autre part une forme d'interaction entre les êtres humains. Il en résulte l'idée que l'ergonomie prend en considération l'activité communicative dans son étude de l'être humain au travail.

---

[40] http://www.cnam.fr/ergonomie/labo/ergonomie/index.html#def

Une autre définition entérine cette idée, celle de l'entrée « Ergonomie » du *Lexique de gestion* qui précise que c'est « l'étude scientifique de l'homme au travail sous les aspects physiologiques, anatomiques, psychologiques et sociaux » (Martinet et Silem, 2003 : 225). La communication qui se fait entre des êtres sociaux au sein du même organisme constitue en fait un des aspects sociaux de l'étude de l'homme au travail.

Ces deux définitions éclairent donc la relation, que nous nous proposons d'étudier dans la présente section, entre communication et ergonomie. Il s'agit d'examiner en quoi l'ergonomie, organisationnelle notamment, apporte un éclairage aux activités de communication en contexte professionnel. En d'autres termes, quels sont les points d'intérêt de l'ergonomie pouvant être rattachés à ces activités en particulier ?

Ainsi définie, l'ergonomie peut apporter un éclairage appréciable à la vision qu'on pourrait avoir de la communication en contexte professionnel. Le mode de fonctionnement de cette activité importante du travail se trouve intimement lié aux conditions qui entourent l'activité professionnelle. Dans ce même ordre d'idées, Beaudichon affirme que « pour comprendre ce qu'est la communication et ce qui est requis pour en assurer l'efficacité, il s'agit de mener l'analyse des tâches requises, celle des opérateurs que sont les interlocuteurs, protagonistes de la rencontre, celle du contexte situationnel. » (1999 : 8).

La notion de contexte situationnel constitue une composante majeure du cadre conceptuel que nous avons élaboré au niveau du précédent chapitre. La notion insiste en l'occurrence sur l'importance de prendre en considération les composants du contexte professionnel de la communication. Ce qui n'est pas sans susciter un intérêt pour un domaine qui a pour objet d'étude des conditions de déroulement de l'activité de travail, dans la mesure où la communication, ayant lieu en contexte professionnel, va nécessairement tenir compte des conditions de travail du sujet communicant. D'où l'approche à laquelle nous nous essayons.

L'importance grandissante de la communication langagière dans le monde travail est due à l'évolution qui l'a affecté, en termes d'organisation et de contenu même. Cette évolution s'explique, pour L. Filliettaz et J.-P. Bronckart, par « une perception renouvelée de la place des individus dans l'organisation de l'appareil de production. » (2005 : 6). Ces individus sont ainsi devenus au cœur du système et spécifiquement de cet appareil de production de biens ou de services.

Pour Richer, « le langage est intimement lié au travail, à l'action » (2008 b : 119-120). L'auteur explique cette relation par différentes raisons. D'abord, le caractère situé des activités professionnelles appelle leur contextualisation par le langage dans le cadre de la communication, où il s'agit d'interagir avec l'entourage et les circonstances. Ensuite, le langage constitue dans beaucoup de métiers et d'activités professionnelles une composante de base. C'est justement la situation que Lacoste décrit ici : « les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Faire consiste alors à dire. » (2001 : 40). Enfin, le langage est perçu comme un composant des nouvelles conceptions de l'organisation. Il est désormais « traité comme une ressource productive », impliquant que « les pratiques de communication font partie des compétences professionnelles » (Pène, 2001 : 10). Cette perception du langage prévalant dans le monde professionnel justifie tout logiquement notre intérêt pour une didactique du FOS ancrée dans la réalité de la communication en contexte professionnel.

Par rapport à la place occupée par le langage au travail, il importe de rappeler ici la nécessaire distinction à faire entre les différents degrés de présence de la communication au travail. Celle-ci constitue pour certaines activités professionnelles, comme évoqué plus haut, l'essentiel du travail effectué par l'opérateur. C'est le cas, par exemple, des commerciaux et des professionnels de la vente qui ont comme tâche principale un contact avec des clients en vue de décrocher un maximum de commandes des biens et services proposés par l'entreprise. Dans d'autres cas de figure d'activités professionnelles, la communication n'est qu'un composant, parfois infime. Ainsi, un opérateur sur une quelconque chaîne de montage aura un volume de communication très réduit pendant les heures de travail, car sa tâche suppose peu d'interactions communicatives avec les autres opérateurs du système de production.

La question centrale de notre réflexion ici sera de cerner, tant que faire se peut, la convergence qui existe entre les conditions de déroulement des activités professionnelles et l'une d'entre elles, en l'occurrence la communication. La compréhension du fonctionnement de l'activité professionnelle permet de comprendre comment va fonctionner l'activité communicative qui va y prendre place. Ces paramètres sont décisifs de la tournure que prend la communication en situation professionnelle, en termes de mode de fonctionnement et de qualité.

Ainsi, un certain nombre de paramètres nous paraissent pouvoir décrire les conditions de déroulement de l'activité communicative en contexte professionnel, c'est-à-dire les caractéristiques ayant une influence sur les activités communicatives de l'opérateur.

- Secteur d'activité de l'organisme : Secteur primaire (agricole), secondaire (industriel) ou tertiaire (service).
- Type d'activité de l'opérateur : Physique, intellectuelle, relationnelle, etc.
- Statut et position hiérarchique de l'agent communicant.
- Rôle et mission dans la situation considérée en particulier.
- Appréciation que l'opérateur a de la situation relativement aux conditions de travail : confortable, stressante, motivante, agréable, etc.
- Degré d'importance accordé à la situation par l'opérateur ou la hiérarchie.
- Degré de priorité de l'activité par rapport aux autres tâches (communicatives ou non).

Ces paramètres réfèrent aussi bien au domaine de l'ergonomie avec des aspects relatifs à l'activité professionnelle proprement dite et ses conditions de déroulement, qu'au domaine de la communication avec les caractéristiques situationnelles des genres de discours à produire. Leur mise en œuvre permet de cerner les caractéristiques de la situation professionnelle dans laquelle a lieu telle ou telle activité communicative. Ce qui permet, à notre sens, de renouveler la façon de voir les pratiques langagières et communicatives qui se manifestent dans le monde professionnel.

Communication et ergonomie apparaissent donc de façon effective comme des disciplines connexes, tellement la communication prend de l'ampleur dans le travail et se trouve nécessairement façonnée par les conditions de déroulement de toute activité professionnelle. Ce qui corrobore la pertinence de notre approche et lui donne une certaine légitimité.

Le monde du travail, nous l'avons évoqué plus haut, observe et évalue l'activité des opérateurs en termes de compétences, dont fait partie justement la compétence à communiquer en situation professionnelle. Nous poursuivons ainsi notre réflexion sur la relation communication-travail dans la section suivante centrée sur la compétence de communication en contexte professionnel.

3.4. La compétence de communication

La notion de compétence a été évoquée au niveau du chapitre précédent, où elle a été définie et rattachée précisément à l'argumentation. Il est évidemment inutile de reprendre ici

les définitions déjà évoquées du concept de « compétence », mais notre intérêt sera dirigé dans la présente section vers la notion particulière de compétence de communication vu son importance pour notre problématique. Nous prendrons comme support de réflexion dans ce chapitre des données pratiques puisées dans le contenu de certains des entretiens de recherche que nous avons pu faire.

Ainsi, dans le cadre de la démarche exploratoire de notre recherche nous avons entrepris la réalisation d'un certain nombre d'entretiens de recherche, que nous avons rapidement évoqués par ailleurs, avec trois conseillers en recrutement, la Responsable des Ressources Humaines et le Directeur Général de l'ex-hôtel Mercure Sfax (Groupe Accor). Les questions posées concernaient à la fois la compétence de communication et d'argumentation de façon générale et dans le cadre du processus de recrutement, qui sera une composante centrale de notre approche didactique au niveau du dernier chapitre de la recherche. Bien que limité, l'objet des entretiens peut donner une idée de la conception qu'ont certaines des parties prenantes du processus de communication en contexte professionnel : les conseillers en recrutement pour la phase préprofessionnelle d'un côté et les représentants du monde professionnel de l'autre.

Nous notons, de prime abord, une réponse affirmative catégorique de la part de toutes les personnes interrogées à la question relative à l'éventuelle évaluation de la compétence communicative chez les personnes avec lesquelles elles entrent en contact. Ce qui indique l'importance de la compétence communicative, d'abord dans le processus de recrutement et même après dans la pratique professionnelle réelle.

Les réponses à la question relative aux éléments qui retiennent l'attention dans la performance communicative d'un candidat, c'est-à-dire en quelque sorte aux composants de la compétence communicative, sont parfois globales ou concernent les étapes du processus de recrutement. Ainsi, le Directeur Général de l'ex-hôtel Mercure Sfax est sensible à la facilité d'expression et à la maîtrise des règles de la communication qui permettent à l'opérateur, quand il en a besoin, d'établir et d'imposer ses propres règles de communication ou de moduler la communication avec les différents personnels selon leur position hiérarchique. Le responsable interrogé insiste sur le fait que si on maîtrise son travail, c'est-à-dire le côté technique du métier, on sait communiquer, par écrit, avec des gestes, un sourire, par les vêtements même, qui sont tous autant de moyens de communication.

Relativement à l'acquisition de la compétence de communication, le Directeur Général de l'hôtel pense que certains des candidats ou des personnels l'ont acquise grâce à l'atmosphère sociale et au milieu familial. D'autres ont pu l'acquérir avec l'expérience, c'est-à-dire sur le lieu de travail, pour ceux qui disposent d'une expérience antérieure. Cela leur permet une meilleure intégration dans leur nouveau lieu de travail. Ce qui retient notre attention dans cette dernière réponse c'est que la formation n'a pas été évoquée comme source possible de l'acquisition de la compétence.

Le responsable a évoqué comme proposition pour l'amélioration de la compétence à communiquer et convaincre d'établir une formation en alternance comportant des stages en entreprise plus importants dans la durée, pour pouvoir vivre la vie de l'entreprise et ses problèmes. Il réitère de la sorte son insistance sur l'importance de la vie professionnelle pour cet aspect de la formation à la communication des opérateurs.

Un conseiller du Bureau Régional d'Emploi des Cadres (BREC) de Sfax, avec qui nous nous sommes entretenu, affirme que l'évaluation de la compétence à communiquer chez un candidat à l'embauche est une étape principale. Elle consiste, d'après lui, à dégager les points forts et les points faibles dans la compétence de communication, aussi bien dans la Lettre de motivation qu'il a rédigée qu'à travers les entretiens qui se font avec lui. En réponse à la question relative aux insuffisances constatées dans la compétence communicative de certains candidats, le conseiller constate un manque de sensibilisation chez les étudiants candidats à l'emploi : ces derniers pensent que ce qui compte c'est seulement le savoir et le savoir-faire et oublient l'importance du savoir-être. Notre interlocuteur voit que ces candidats tombent parfois dans un cercle vicieux. A l'obtention de leur diplôme, ils ne se rendent pas compte de l'importance de la communication dans le processus de candidature et n'arrivent pas en conséquence à réussir leur embauche.

Ceci nous autorise à considérer comme primordiale la formation en communication effectuée dans le cadre du FOS en faveur des apprenants de l'enseignement supérieur. Surtout que la personne interrogée ne fait aucune place aux apprentissages spécifiques dans l'acquisition de la compétence de communication. Ainsi, les candidats ayant un bon sens de la communication ont pu l'acquérir, selon lui, dans le cercle familial, mais également sur tout leur parcours scolaire avec ses différents niveaux ; en plus d'une aptitude innée à la communication qui peut exister chez certaines personnes.

Le contexte sociolinguistique français a également attiré notre intérêt, par rapport à la question de la compétence de communication. Ainsi, une responsable au sein d'un cabinet associatif français spécialisé dans le recrutement s'appelant *APC Recr utement* donne une réponse affirmative sur l'évaluation de cette compétence communicative. À la question relative aux aspects envisagés dans cette évaluation, et par conséquent aux composants de la compétence communicative, la responsable interrogée évoque respectivement les savoir-faire, le savoir-être, les aspects non-langagiers, mais également la représentation qu'a le candidat de lui-même. Ainsi accorde-t-elle une grande importance au savoir-faire purement langagier dans le choix pertinent du niveau et du registre de langue, aux savoir-faire communicatifs permettant par exemple de se présenter de façon concise et précise ou d'écouter des questions et y répondre de façon pertinente. Le savoir-être, d'autre part, concerne le comportement et la façon d'être du candidat à l'embauche, qui laisse apparaître parfois à travers des tics un stress ou une déstabilisation intérieure. Notre interlocuteur a confirmé l'importance des aspects non-langagiers dans la compétence communicative avec un intérêt accordé à l'expression du visage, le sourire notamment, mais également à l'apparence extérieure portée principalement par le tenue vestimentaire. En effet, un candidat doit veiller le jour de son Entretien d'embauche au respect, et à défaut à l'adaptation aux codes de l'entreprise et aux exigences du poste en termes de tenue. Le dernier composant évoqué concerne la représentation de soi-même du candidat qui se doit d'être la plus positive possible. Ce qui permettra d'éviter qu'il se mette en position d'infériorité mentale ou se dévalorise, par exemple en abusant de l'usage des formules négatives dans son discours le jour de l'Entretien.

D'un autre côté, la responsable chez *APC Recrutement* constate des manques dans la compétence communicative de certains candidats à l'embauche. Elle les attribue au manque d'expérience, précisément dans le processus de candidature, pour ceux qui n'ont pas obtenu par le passé un Entretien ou qui n'ont pas obtenu un retour sur leur prestation dans les Entretiens effectués. Sa proposition rejoint en fait l'objet de notre recherche et de la matière Techniques de communication, qui serait d'impliquer l'Université dans le monde du travail en proposant des formations spécifiques en communication aux apprenants. *A contrario* , les points forts en compétence de communication chez les candidats pris en charge par le cabinet de recrutement consulté sont attribués à des aptitudes innées et non pas à leur formation. Notre interlocuteur précise toutefois que ces candidats ne sont pas forcément représentatifs de la population entière des candidats à l'embauche, car le caractère associatif du cabinet fait que leur intérêt se dirige vers les personnes issues de la diversité, selon l'expression souvent

utilisée en France pour parler des immigrés de première, de seconde, voire de troisième génération ou bien vers des candidats résidant dans les zones périphériques de Paris n'ayant pas une image positive auprès des employeurs.

L'opinion relative à la représentativité est malgré tout intéressante, dans la mesure où nous pouvons établir un parallèle avec certains apprenants de l'Université et certains candidats à l'embauche issus des régions intérieures de la Tunisie, qui ne bénéficient pas des mêmes chances en termes de qualité de formation, linguistique et autres, que ceux provenant des régions côtières plus favorisées. Ce qui implique souvent chez les premiers un déficit d'aptitudes langagières et communicatives, qu'il s'agit de combler à ce moment-là par la formation en Techniques de communication dans le cursus universitaire.

La consultation que nous avons pu entreprendre dans le cadre de ces entretiens de recherche nous a permis de comprendre l'importance de la compétence de communication dans le monde professionnel, autant dans le cadre du processus de recrutement que dans la phase purement professionnelle de l'opérateur. Les données que nous avons pu recueillir et analyser ci-dessus expliquent notre intérêt pour cette notion, le besoin de mieux la comprendre et de cerner dans une seconde étape sa place dans le monde professionnel.

3.4.1. L'origine, la définition et les composantes de la notion

Hymes a proposé dans un ouvrage intitulé *Vers la compétence de communication* une explication tout à fait judicieuse de la constitution de l'expression « compétence de communication » et par là-même de la notion qui la couvre. Pour lui, « la notion de « compétence de communication » trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue » (Hymes, 1991 : 120). Ainsi, au début des années 1960, la grammaire générative transformationnelle s'intéressait à l'acquisition du langage et aux capacités des locuteurs. Chomsky a proposé à ce propos une description du langage par les concepts de « compétence » et « performance » (*Ibid.*). De l'autre côté, l'ethnographie de la communication s'est fixée comme objectif « de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale » (Baylon et Mignot, 1999 : 252). Hymes continue son explication en disant : « Une fois admis qu'il fallait prendre en compte une gamme de capacités plus étendue que celles

tenant au savoir grammatical, il aurait pu venir à l'esprit de beaucoup d'ajouter au terme « compétence » les mots « de communication ». Il semble bien que c'est exactement ce qui s'est produit. » (1991 : 123). Il est donc clair que l'origine de la notion était dans la conjugaison des intérêts de deux domaines connexes pour l'utilisation effective du langage.

D'un autre côté, Hymes signale l'utilisation de la notion dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues aux Etats-Unis dans deux sens différents. D'un côté « pour désigner une capacité à entrer en interaction spontanée dans la langue cible » (1991 : 123) et de l'autre en y incluant « non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes … le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée » (Paulston, 1979 : 1)[41].

Notre intérêt sera porté à la seconde acception qui prend en considération, en plus des aspects purement linguistiques, l'environnement social (contexte, personnes) de l'interaction communicative. Cet intérêt rejoint indéniablement la spécificité du type d'environnement qui accapare notre attention dans la problématique propre à notre recherche, à savoir le contexte professionnel.

Il est donc clair que la compétence à communiquer dans une langue donnée ne se limite pas à la maîtrise d'un ensemble d'habilités relatives aux règles de bon fonctionnement de celle-ci, encore moins à une unique facette quand on parle de compétence linguistique. Les récentes recherches, notamment en didactique des langues, établissent diverses composantes rattachées à la compétence du locuteur d'une langue donnée. Ainsi, en plus de la compétence purement linguistique, elle-même déjà plurielle, existent la compétence communicative, la compétence culturelle, voire interculturelle. Par conséquent, une prise en compte globale de la langue s'impose afin d'en permettre une approche cohérente avec la réalité même de l'activité langagière humaine. Ces composantes de la compétence en une langue donnée se trouvent toutes mobilisées, selon un degré d'importance variable, lors de l'utilisation de cette langue. Elles sont comme les pièces d'un mécanisme, où chacune a une place bien déterminée et en en touchant une, on fait bouger le tout. L'essentiel est de savoir, à chaque fois, quelle pièce mobiliser le plus pour s'assurer de l'atteinte de l'objectif premier envisagé dans la situation où se trouve utilisée la langue en question.

---

[41] Citée par Hymes (1991 : 124).

L'établissement d'une communication efficace par un agent constitue la preuve de sa maîtrise de la compétence de communication désignant, selon Beaudichon et Ducroux, le « fonctionnement finalisé d'un ensemble d'habiletés ou savoir-faire s'exerçant sur des connaissances relatives au référent et aux conditions d'énonciation, contrôlées par des évaluations proactives et rétroactives du résultat immédiat des flux de communication successifs » (1985 : 140)[42]. Il s'agit de fait d'une compétence contextualisée -par rapport au référent et aux conditions d'énonciation- et régulée en amont et au cours du déroulement de la communication. L'idée de régulation et de gestion en temps réel des flux communicatifs apparaît ici comme caractéristique importante de la communication et réfère à ce que Beaudichon appelle le « fonctionnement socio-cognitif de chaque interlocuteur en communication » (1999 : 33). En plus du niveau savoir-faire impliqué dans la conception de la notion de compétence de communication, Beaudichon évoque l'existence incontournable d'une base de savoir déclaratif faite « de connaissances portant à la fois sur un « état du monde » et sur les êtres humains et les organisations sociales impliquées dans le monde en question » (1999 : 73).

Il est donc clair que la conception de Beaudichon de la compétence communicative, appliquée par nos soins au contexte professionnel et sans vouloir empiéter sur le contenu de l'alinéa suivant, comporte des savoirs, en plus des savoir-faire relatifs à l'exécution de la communication. La première catégorie correspond d'une part aux savoirs sur la réalité du monde professionnel entourant l'activité communicative, d'autre part à une connaissance des autres agents et opérateurs partenaires dans cette activité et d'autre part encore aux informations sur l'entreprise ou l'organisme constituant le cadre plus spécifique de la communication. Les composants respectifs des deux catégories jouent en synergie et complémentarité le rôle d'assurer la réussite de l'objectif communicatif assigné par l'opérateur à la situation de communication professionnelle dans laquelle il se trouve.

Dans le même ordre d'idées, Beaudichon précise quelques autres composantes de la compétence de communication en affirmant : « un individu est compétent en communication s'il sait quoi faire, comment le faire, et quand le faire » (1999 : 73). Cette citation de Beaudichon rappelle celle de Paulston présentée plus haut dans le lien établi avec l'environnement de déroulement de la communication, qui fait de la compétence communicative une compétence *in situ* et non pas seulement en puissance. En effet, la

[42] Cités par Beaudichon (1999 : 33)

compétence suppose que l'individu concerné ait, d'abord, une conscience de l'action communicative à exécuter, c'est-à-dire qu'il ait un objectif communicatif précis. Cela suppose, ensuite, qu'il maîtrise les outils nécessaires à la réalisation de l'acte communicatif. Enfin, l'individu doit considérer la temporalité de cet acte et être capable de choisir le moment opportun pour le mettre en œuvre. En somme, il s'agit de maîtriser divers aspects constitutifs de la composante situationnelle de la compétence de communication et décisifs de l'efficacité de celle-ci.

Hymes, en vrai connaisseur de la notion qui nous intéresse dans cette section, explique que « dans « compétence de communication », « communication » devrait être entendu comme s'appliquant à la compétence **dans** et **pour** la communication »[43] (1991 : 129). La double acception de l'expression compétence de communication, introduite ci-dessus, lui attribue donc un rôle au cours de la communication, en tant qu'outil, et une utilisation dans le but de communiquer, en tant que finalité. En d'autres termes, pour établir un pont avec ce qui suit, nous dirons que la compétence est un outil mobilisé dans une situation de communication, par exemple professionnelle, et exploité dans le but d'établir efficacement une relation de communication, par exemple professionnelle. Alors, quelles applications spécifiques pouvons-nous trouver à la compétence communicative en situation professionnelle ?

3.4.2. La compétence de communication professionnelle

Nombre de paramètres sont à l'origine de l'importance de plus en plus grande qu'acquiert la compétence de communication dans sa relation avec le déroulement de l'activité professionnelle. En effet, dans la vie professionnelle, une attention particulière est « accordée à la communication sous la forme de compétences périphériques par rapport au cœur du métier ou de l'activité » (Olivesi, 2006 : 148). Ce qui veut dire que la seule compétence purement professionnelle, c'est-à-dire en relation directe avec la fonction et les tâches à exécuter, n'est plus suffisante. Richer corrobore cette idée en affirmant que la « mutation du monde du travail vers le travail collectif, vers une complexité organisationnelle toujours plus grande […] a engendré deux modalités nouvelles du travail non sans incidences fortes sur l'importance du langage dans les univers professionnels », à savoir la coopération et

[43] C'est l'auteur qui souligne.

la coordination (2008 b : 118). Ces deux formes d'organisation du travail impliquent un volume d'interactions langagières plus important entre les opérateurs d'un même système de production ou de service, car elles dépassent la « parcellarisation du travail » qui prédominait dans les formes antérieures. L'extension de ces interactions concerne en réalité tous les salariés qui « dans leur activité quotidienne, […] enregistrent un accroissement des exigences relatives à leur manière d'être et de se comporter, non seulement à l'égard de tiers (clients ou fournisseurs), mais aussi les uns par rapport aux autres » (Olivesi, 2006 : 122). Ces exigences constituent ce qu'Olivesi a appelé lui-même plus haut « compétences périphériques », pour désigner le savoir-être et les savoir-faire communicationnels d'usage en contexte professionnel. Il les détaille dans le même opus en parlant de « compétences relatives aux manières d'être, de se comporter, de s'exprimer » (*Ibid.* : 147). Notre réflexion didactique sur les compétences communicativo-argumentatives en contexte professionnel prendra en considération ces composantes de savoir-faire et de savoir-être dans un souci d'assurer un apprentissage le plus complet possible de l'activité communicative professionnelle, à travers un *curriculum* exploitable en cours de FOS (*cf.* chapitre 4).

Nous pensons que l'exigence de compétence de l'activité professionnelle se transforme du point de vue de l'opérateur en un besoin impératif de satisfaire les obligations professionnelles. C'est justement le cas pour la compétence communicative qui devient par conséquent un besoin chez le salarié, car guidée par la nécessité de savoir bien communiquer dans le cadre de son activité professionnelle. C'est donc le besoin de communiquer dans ce contexte qui crée l'obligation de compétence pour un opérateur cherchant la réussite de son activité en général et communicative plus particulièrement. Il est indéniable que cet objectif constitue le souci de tout communicateur professionnel. Le terme *professionnel* est à prendre dans sa double acception, autant le substantif signifiant un agent professionnel, que l'adjectif désignant le caractère de celui qui cherche à réaliser dans les règles de l'art et consciencieusement le travail qui lui est confié.

En effet, un salarié disposant des aptitudes communicationnelles pourra les mettre en œuvre en réponse aux exigences professionnelles. A défaut, s'esquisse un besoin d'apprendre afin d'acquérir une compétence de communication adéquate à sa situation professionnelle. C'est ce que suggère justement Olivesi : « tous les salariés qui, dans leur vie professionnelle, sont amenés à remplir des fonctions limitées d'encadrement ou de coordination des tâches, suivent des formations en communication ou, du moins, prennent en compte des exigences communicationnelles » (2006 : 147). Notre recherche s'attelle justement à traiter en amont le

problème du déficit de compétence communicative en visant, à travers un dispositif didactique adéquat, un public d'apprenants en formation initiale à l'Université, qui se prépare naturellement à une entrée prochaine sur le marché du travail. Il sera, autant que faire se peut, armé des outils utiles et nécessaires à ses pratiques futures de communication.

Notre entretien avec le Directeur Général de l'ex-hôtel Mercure Sfax nous a révélé une conception assez minimaliste et mécanique de la communication et par là-même de la compétence de communication. Le responsable voit que « la communication c'est le fait de passer et de recevoir un message », que « le but c'est que le message arrive » et que « ce qui est jugé c'est l'arrivée ou non du message ». Cette conception a été complétée par des éléments du même entretien, évoqués plus haut, permettant justement que le message arrive, en d'autres termes certains composants de la compétence communicative professionnelle (composantes langagières et non- langagières, composante relationnelle, modulation selon la situation, etc.).

Olivesi, de son côté, voit la compétence de communication professionnelle comme étant « la capacité des individus à communiquer, c'est-à-dire à être en relation dans des situations de travail » (2006 : 158). Cette relation inclut, à notre sens, divers aspects dont les échanges langagiers, l'attitude, la dimension relationnelle, etc., qui sont autant de composants des relations interpersonnelles de communication.

Les définitions de la compétence de communication professionnelle sont, à notre connaissance, rares et celles qui existent sont indiscutablement peu connues. Cela nous amène à tenter de compléter la conception du Directeur Général de l'ex-hôtel Mercure Sfax et celle d'Olivesi par une définition, nous semble-t-il, plus englobante des paramètres à prendre en considération dans la compétence de communication professionnelle. Notre définition se veut comme une application au contexte professionnel des définitions qui existent de la compétence et les définitions de la compétence de communication (générale). Nous espérons ainsi lui conférer une certaine pertinence par rapport aux catégories plus globales dans lesquelles s'insère la compétence de communication professionnelle. Nous la concevons comme l'ensemble des connaissances et des habilités (savoir-faire et savoir-être), chez un opérateur, relatives à l'établissement et à la gestion de l'activité communicative en contexte professionnel.

Notre conception de la compétence de communication professionnelle prend en considération divers paramètres fondateurs. D'abord, le niveau du savoir relatif à la

communication elle-même et aux composants de la situation de communication, les personnes autant que le cadre spécifique auquel nous reviendrons plus loin. Ensuite, les savoir-faire propres à la compétence de communication elle-même qu'ils soient langagiers (oraux et écrits), non-langagiers (gestes, mimiques, vêtements, etc.), pragmatiques, sociocognitive (régulation en temps réel des flux communicatifs (Beaudichon, 1999 : 33)), etc. Enfin, les savoir-être en rapport avec la dimension relationnelle, c'est-à-dire le comportement, les « manières d'être » et les « normes de sociabilité » (Olivesi, 2006 : 147), etc. Tous ces composants, présents en quantité et en qualité variables chez l'opérateur, sont des outils exploitables au service des interactions communicatives, dans l'étape première d'instauration comme dans l'effort de modulation et de réajustement à opérer en continu. La compétence de communication professionnelle se singularise par une contextualisation qui la rattache organiquement à l'activité professionnelle de l'opérateur. Ce type de contexte, déjà évoqué sous l'angle des connaissances sur l'organisme constituant le cadre de l'activité communicative, ancre les pratiques communicatives dans un environnement fortement contraignant. La notion même d'exigences, souvent exploité dans la présente section à propos de la compétence de communication, suffit à comprendre le caractère normé et règlementé de la communication en contexte professionnel.

En définitive, l'extension de la place de la communication et des compétences communicationnelles « relève d'une évolution générale du monde du travail et des formes de coercition sociales en son sein » (Olivesi, 2006 : 147). Ces changements dans le fonctionnement de l'activité professionnelle et dans les exigences de compétence ouvrent donc la voie au développement de l'importance de la compétence communicative professionnelle, qui devient de fait une des exigences nouvelles du travail. D'où l'intérêt grandissant pour l'étude de cette exigence de compétence communicative professionnelle notamment dans sa relation avec l'une de ses composantes, à savoir la composante linguistique. La langue, française en l'occurrence, constitue le principal medium à travers lequel se déroulent les interactions communicatives envisagées dans notre recherche. Il s'avère, par conséquent, impératif d'étudier le rôle de cette composante linguistique, sans laquelle la compétence communicative professionnelle ne pourra pas se déployer et s'affirmer chez les opérateurs, notamment en contexte tunisien.

3.5. Le français, une langue pour la communication professionnelle

La place de la langue et du langage dans le monde professionnel n'est plus à démontrer. La langue constitue de fait un outil incontournable des interactions communicatives dans le monde professionnel. Dans ce cadre, notre attention sera surtout centrée sur l'exploitation de la langue française en contexte professionnel tunisien, en rapport ou non avec un domaine spécifique.

L'objet de la présente section n'est pas sans nous rappeler, tout en s'en distinguant nettement, l'approche du Français de spécialité, ou encore du Français Langue Professionnelle, évoquées au niveau du chapitre 1 du présent travail. En effet, parler du français des affaires, du français du droit, ou encore de la médecine, revient à parler de l'utilisation faite du français dans ces domaines professionnels et durant les études qui en sont faites en préparation de l'avenir professionnel de l'apprenant. En d'autres termes, le français d'une telle ou telle spécialité constitue à la fois un objet de formation des apprenants dans cette spécialité et un outil de travail pour les professionnels du domaine correspondant. Dans cette optique, la continuité se trouve assurée entre la formation et les débouchées professionnelles de l'apprenant. L'aspect que nous évoquons ici concerne spécifiquement le déroulement de la communication professionnelle en contexte tunisien

La langue de Molière, de Voltaire et des belles lettres donne, et depuis longtemps déjà, une impression esthétique de belle langue. Les siècles de floraison de la littérature française, notamment à l'époque classique, ont célébré cette beauté. Pourtant, l'histoire de la langue française nous a montré qu'elle recèle également d'importantes ressources pour une utilisation dans des domaines autres que la littérature. L'époque moderne confirme également la polyvalence de cette langue. La France, pays source du français, au même titre que les autres pays en partie francophones, veillent à assurer la pérennité, le renouvellement et l'enrichissement de la langue, notamment par le vocabulaire nécessaire à son utilisation dans le monde professionnel. Cette mission est assumée par des organismes comme La Commission générale de terminologie et de néologie en France et l'Office québécois de la langue française pour le Canada. L'enrichissement concerne, par exemple, le vocabulaire relatif aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), mais également celui des sciences et des techniques. D'un autre côté, les dictionnaires de français,

mémoire vivante de la langue, connaissent, d'année en année, un enrichissement résultant de l'entrée constante d'une terminologie nouvelle en rapport, entre autres, avec le monde professionnel, celui des sciences, des techniques et des nouvelles technologies.

Il importe d'évoquer la situation « paradoxale » de la France, au même titre que d'autres pays francophones d'ailleurs, où le français commence à perdre du terrain face à l'anglais, surtout pour les grandes sociétés et les grands groupes. C'est la conséquence incontestable de la mondialisation des échanges économiques où s'impose, par souci de facilitation, un anglo-américain appauvri et largement standardisé. Nous en avons pour exemple la chaîne d'hôtel Mercure, pourtant filiale du groupe français Accor, où les réunions, moment important dans la vie de l'entreprise, à l'international et ceux des Directeurs notamment se déroulent en anglais. C'est ce que nous a affirmé le Directeur Général de l'ex-hôtel Mercure Sfax. Le responsable nous a également indiqué, lors d'un entretien qu'il nous a accordé, qu'au moment du recrutement une grande importance est accordée à la maîtrise des langues étrangères. Ainsi, pour un cadre l'anglais est exigé en plus du français. La situation est plus difficile pour le recrutement du personnel d'accueil (portier, réception téléphonique, etc.) chez qui on exige la maîtrise d'au moins trois langues étrangères, ce qui n'est pas du tout commun pour ce genre d'emplois peu qualifiés.

Nous remarquons, donc, la spécificité du secteur touristique où l'exigence de plurilinguisme est importante en raison de la multitude de nationalités des clients des établissements du secteur. Le tourisme constitue un secteur important dans l'économie tunisienne et présente de ce fait une bonne opportunité de recrutement de cadres, sans oublier le personnel spécialisé et le personnel peu qualifié. Ce qui ajoute, au déroulement de la communication en situation professionnelle, une autre dimension et un impératif de maniement d'autres langues que le français ou même l'anglais, pour s'assurer du bon déroulement de l'activité professionnelle.

Le phénomène de la mondialisation économique et des échanges concerne également la Tunisie qui commence à vivre la montée en puissance de l'anglais face au français, mais également l'arabe, comme langue de communication professionnelle. Nous nous acheminons dans le pays vers une configuration linguistique triadique (arabe/français/anglais), qui constitue une sorte de socle de compétence plurilingue chez les Tunisiens engagés dans des activités économiques internationales ou simplement des relations avec l'étranger, pays francophones en premier lieu et anglophones en second lieu. Ce sera un enrichissement supplémentaire de leur propre culture linguistique, déjà riche de l'influence des différentes

communautés linguistiques ayant traversé le pays, qu'elles soient colonisatrices ou ayant simplement choisi la Tunisie comme terre d'accueil. Cette richesse est perceptible dans le dialecte tunisien, sorte de langage courant utilisé dans les communications quotidiennes, qu'elles soient familiales ou même professionnelles non officielles. On y retrouve, en effet, des termes, des formes linguistiques héritées de ces communautés linguistiques, comme le turc, trace de la domination de l'Empire Ottoman, l'italien, langue du pays voisin et colonisateur quelques années durant, l'espagnol apporté par les musulmans d'Andalousie au courant du XVIème siècle.

En contexte tunisien, il est rare de trouver une communication exclusivement francophone, encore moins exclusivement arabophone (comprenez ici l'arabe dialectal tunisien). Il y aura certainement, à un moment ou à un autre, une expression en français ou encore en anglais qui s'infiltre. Cette situation correspond au phénomène de mixte des langues qui apparaît à travers le *code switching* ou alternance codique (arabe-français-anglais) dans les communications interpersonnelles professionnelles. Nous l'avons évoqué plus haut dans le contexte éducatif, mais également dans les médias tunisiens en tant que caractéristique sociolinguistique des contextes bilingues, voire plurilingues. Il importe ici de rappeler que l'utilisation de l'arabe standard est limitée à la communication écrite entre les structures de l'Administration de l'Etat. Pour ce qui est de la communication orale dans ces structures, elle se déroule généralement en arabe dialectal tunisien. Les situations professionnelles où la communication se déroule exclusivement en français, entendez sans alternance codique, sont celles où prend part une personne francophone native, ne maitrisant pas l'arabe ou une personne ayant en commun le français avec les autres parties participant à la situation.

La complexité des distributions linguistiques des situations de communication en Tunisie est telle qu'il paraît difficile de cerner toutes les déclinaisons possibles. La dominante nous semble, malgré tout, francophone, spécifiquement pour les situations que nous ciblons dans notre dernier chapitre à travers le *curriculum* que nous comptons mettre au point autour de certaines compétences communicativo-argumentatives. Nous cherchons, de cette façon, à rester cohérent dans notre recherche. Ce qui n'exclut pas que dans d'autres situations, voire dans certaines parmi celles que nous ciblons, la communication se déroule parfois aussi en arabe. Comme c'est le cas de temps en temps dans les Entretiens d'embauche où le recruteur impose la langue à utiliser, soit en le disant expressément, soit en formulant les questions en utilisant le français ou bien l'arabe. La relation entre ces deux langues-là en communication professionnelle en Tunisie, n'est donc nullement exclusive. Cela veut dire que l'on peut

acquérir en français une compétence relative à une situation de communication donnée et la déployer dans un échange en dialecte arabe tunisien, certainement traversé, à plus ou moins forte dose, par des mots, des expressions ou encore des phrases en français.

Par ailleurs, il est primordial de rappeler que l'une des raisons de la présence de la langue française dans le contexte tunisien est qu'elle représente la langue de la technique et du savoir scientifique. Elle constitue en quelque sorte la clef de l'accès au monde des techniques dans l'univers professionnel, au même titre d'ailleurs que dans la sphère scolaire. Rappelons à ce propos que nous avons évoqué plus haut cet aspect, spécifiquement dans l'usage du français comme outil pour les disciplines non linguistiques (DNL), notamment celles scientifiques et techniques. Ajouté au fait que ce rôle constitue la finalité première de l'introduction du français dans le système éducatif tunisien de l'époque précoloniale déjà (*cf*. 1.4.1.). En tant que langue du principal partenaire économique de la Tunisie, il est tout à fait logique que le français soit utilisé dans les interactions à caractère professionnel, en particulier celles comportant une dimension technique. Cela est valable pour tous les secteurs de l'économie : le secteur agricole et à plus forte raison ceux de l'industrie et des services. En plus, un grand nombre de pays que relient à la Tunisie des relations, entre autres, économiques sont soit en partie francophones (Belgique, Canada, Suisse, etc.), soit ont choisi le français comme outil de communication externe, parfois aussi interne, comme c'est le cas de certains pays de l'Afrique Subsaharienne.

Tous ces paramètres justifient le rôle important de langue de la communication professionnelle assumé par le français dans le contexte tunisien, tour à tour complété par l'arabe et concurrencé par l'anglais. Ce qui nous autorise logiquement à parler, pour le cas du français, de *première langue* de la communication professionnelle en Tunisie, en termes de volume d'échanges communicatifs. Nous contredisons ici, en quelque sorte, la terminologie sociolinguistique et didactique qui attribue au français le statut de langue seconde dans le contexte tunisien. Mais il est clair que dans cette analyse nous ne prenons en considération qu'un seul paramètre de la situation sociolinguistique, à savoir l'usage linguistique dans les activités économiques et professionnelles du pays. Il s'agit, pour mémoire, de ce que nous avons évoqué au chapitre inaugural sous l'appellation Fonction professionnelle de la langue française dans le contexte sociolinguistique tunisien.

Nous pensons, en définitive, que la langue française est capable de jouer son plein rôle de langue de communication en contexte professionnel, dans un pays comme la Tunisie. Ce qui légitime notre réflexion sur l'acquisition des compétences communicativo-argumentatives

en cette langue dans un cadre institutionnel spécifique, l'Université, et selon une organisation didactique elle aussi spécifique, le FOS.

3.6. De la communication à l'approche didactique du FOS

Dans un travail traitant de la communication, professionnelle notamment, il est incontournable d'évoquer les types de situations de communication dans lesquelles se déroulent les interactions langagières. Ces interactions, directes ou différées, donnent lieu à la production de discours spécifiques aux situations de travail que d'aucuns désignent par le terme « genres de discours » pour évoquer des catégories distinctes de ces productions en situation. Dans l'optique d'une recherche à portée didactique, il est tout à fait logique que soit mené un travail sur l'acquisition de compétences permettant aux apprenants ciblés de produire, de façon pertinente et réussie, ces genres de discours rattachés, en l'occurrence, à l'activité professionnelle. C'est ainsi que se présentent notre démarche réflexive et notre plan de travail pour la présente section.

Notre approche de la communication dans ce chapitre s'est basée sur une explicitation des caractéristiques que peuvent avoir les différentes situations de communication de façon générale, et plus précisément celles se déployant en contexte professionnel d'interaction interpersonnelle. Cette « part langagière du travail », comme l'appelle Boutet (2005 : 20), acquiert une place désormais de plus en plus importante. Richer fait, à ce propos, un constat fort intéressant : « le langage inhérent au travail, dont la présence et l'importance ne cessent de s'accentuer, n'est pas un langage libre, une parole dénuée de toutes contraintes : il est cadré dans l'univers professionnel par les institutions, soumis à des régulations sociales » (2008 b : 120). Ce qui veut dire que cette activité langagière, dans la mesure où elle est rattachée à un contexte et à des univers socialisés, ne peut prétendre se délier de toutes règles régissant, en l'espèce, le contexte professionnel. Les régulations du langage au travail, évoquées par Richer, sont décrites par Lacoste comme étant un « formatage institutionnel en genres discursifs » (2001 : 33).

La notion de genres discursifs est, selon nous, réellement opératoire pour décrire les régulations des énonciations humaines, en tout type de contexte, mais spécifiquement pour nous dans le contexte professionnel (*cf.* 3.1.). Il y a bien longtemps, M. Bakhtine a exploité la

notion de genre, qu'il décrit ainsi : « Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. » (1979 : 269)[44]. A ces trois niveaux de définition du genre discursif, des travaux postérieurs ont ajouté deux autres permettant d'obtenir une description plus complète et plus précise. Richer rend compte de ces cinq niveaux de réglage des genres discursifs : «

- *au niveau socio-énonciatif-pragmatique* : tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux systèmes d'énonciation (discours ou récit) […] Il règle la place, le statut social des coénonciateurs. Il constitue un acte de parole global (informer/expliquer/convaincre/polémiquer…) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;
- *au niveau matériel* : un genre sélectionne un médium spécifique (écrit/oral/visuel/multimédia, hypertextuel…) (ou une combinaison de ces médias) qui modèle l'énoncé […] ;
- *au niveau thématique* : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;
- *au niveau formel* : tout genre présente un plan de texte […] qui impose ou exclut des schémas séquentiels (narratifs/descriptifs/explicatifs/argumentatifs/dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;
- *au niveau stylistique* : un genre opère dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue des sélections lexicales, grammaticales. »[45] (2006 : 69).

D. Maingueneau, quant à lui, attribue à ces productions discursives la dénomination « genres routiniers » et explique ainsi leur constitution : « Les paramètres qui les constituent résultent en effet de la stabilisation de contraintes liées à une activité verbale qui s'exerce dans une situation sociale déterminée. A l'intérieur de ces genres routiniers on peut définir une échelle : d'un côté les genres totalement ritualisés, qui laissent une marge de variation

[44] Cité par Richer (2006 : 68)

[45] C'est nous qui soulignons.

minime (actes juridiques, par exemple), de l'autre ceux qui, à l'intérieur d'un script peu contraignant, laissent une grande part aux variations personnelles. » (2004 : 110)[46].

Quelques exemples, ancrés dans le cadre de notre propre problématique de recherche, nous permettront d'une part d'expliquer le degré de variation des contraintes pour les genres de discours et d'autre part d'illustrer les niveaux de réglage qui les caractérisent. Nous pensons dans la catégorie des genres « ritualisés » à la Lettre de motivation, qui impose le respect de nombre de règles et de conventions aussi bien au niveau formel, structurel que stylistique. En effet, les blocs d'informations au niveau de l'en-tête doivent être disposés d'une certaine façon sur l'espace de la page, l'ordre des paragraphes du corps de la Lettre est régi par des règles de progression strictes et le style exploité par le candidat doit se plier aux contraintes de la relation formelle qui le lie au recruteur. Le Curriculum Vitæ, d'autre part, laisse une certaine marge de liberté, voire encourage l'originalité dans la présentation du document, tout en imposant certaines normes du point de vue stylistique (formulations ramassées) et structurel (organisation des catégories informatives). L'Entretien d'embauche, enfin, est assez particulier du point de vue de la ritualisation. Comportant lui aussi de vrais rituels relatifs à l'échange verbal, ce genre laisse une importante marge de conduite au recruteur qui va imposer ses propres règles de fonctionnement des interactions, règles souvent différentes d'une personne à l'autre. Cela n'est pas sans rappeler le caractère éminemment normé de la communication en contexte professionnel que nous avons évoqué plus haut dans ce chapitre (*cf.* 3.2.).

Les niveaux de description des genres de discours, évoqués plus haut, constituent en réalité des repères appréciables pour cerner des catégories distinctes de productions langagières. Cette catégorisation présente l'avantage de fournir des jalons utiles dans la construction d'une approche didactique de ces genres de discours, rattachés inévitablement aux situations de communication envisagées dans l'action didactique en FOS. Dans cette optique de l'intérêt didactique accordé aux situations de communication et aux genres de discours afférents, s'impose une démarche de construction d'une approche didactique ayant pour objectif la maîtrise des compétences susceptibles d'en permettre une production réussie. La démarche ainsi envisagée suppose tout un travail de didactisation, c'est-à-dire de l'exploitation didactique des savoirs relatifs aux théories de référence touchant, en l'occurrence, aux disciplines connexes à la didactique des langues. En d'autres termes, les

[46] Cité par Richer (2008 a : 20)

« savoirs savants » relatifs aux normes descriptives et aux réglages des genres de discours produits en situation de communication doivent subir des transformations pour en faire un objet d'enseignement-apprentissage. Celui-ci sera traduit en compétences à faire acquérir par les apprenants, dans une approche par les compétences comme c'est le cas de l'approche didactique que nous envisageons dans notre dernier chapitre.

Notre réflexion sur le domaine de la communication dans une optique didactique nous amène à penser la légitimité de parler d'une didactique de la communication, dans le sens d'une réflexion et d'une mise en œuvre sur le terrain éducatif d'un enseignement-apprentissage de la compétence à communiquer. Il existe déjà quelques tentatives pour initier une didactique de la communication depuis deux décennies environ, mais qui n'ont pu aboutir, à notre connaissance, à une constitution effective du domaine. Pourtant, il s'agit là d'une perspective et opportunité de recherche fort intéressante, vu l'importance grandissante que revêt la communication dans le monde professionnel, mais également dans la vie quotidienne. Constituer une didactique spécifique à la communication reviendrait en fait à mener une réflexion sur les fondements, épistémologiques et pratiques, d'une approche didactique spécifique. L'objet de cette didactique serait le développement d'une compétence communicative générale ou rattachée à un domaine, professionnel par exemple, voire à une activité professionnelle en particulier (un métier).

Cette didactique se présente, en quelque sorte, comme une concrétisation de l'intérêt que comporte le domaine de la communication, notamment pour le monde éducatif qui se l'est approprié pour en constituer un objet d'enseignement-apprentissage, tant son public, les apprenants, en sont concernés à des degrés divers. Le public d'apprenants qui nous intéresse dans la présente recherche s'en trouve concerné au premier chef, et ce dans la perspective professionnelle, voire académique, de sa formation universitaire. Une didactique de la communication serait également une réponse à la montée en puissance des compétences communicatives dans le contexte professionnel, en proposant une réponse adéquate aux futurs employeurs et par la même occasion aux besoins de formation des apprenants en la matière. Elle serait par voie de conséquence un cadre spécifique et approprié à la préparation des futurs salariés et des opérateurs déjà en poste à ce qui constitue désormais l'une des plus importantes composantes de leur activité et de leurs compétences professionnelles.

Conclusion

De par son caractère fondamentalement pluridisciplinaire donc, la communication a fait l'objet de multiples approches relevant d'autant de champs ayant entrepris dessus des recherches. Un rapide panorama, forcément limité, nous a permis de distinguer les nuances de chacune de ces approches par rapport à l'objet d'étude de la discipline à laquelle la communication se rattache. L'application que nous avons faite de chaque approche nous a permis d'esquisser un cadre général d'une approche spécifique de la communication professionnelle.

Notre approche s'est basée en premier lieu sur une description du point de vue des types, des formes et des fonctions de la communication interpersonnelle dans son usage en contexte professionnel principalement. Ce qui nous a amené à un rapprochement avec l'un des domaines qui a pour champ d'étude les conditions de déroulement de l'activité professionnelle, à savoir l'ergonomie. La convergence a été instructive et a éclairé le déroulement spécifique de l'activité langagière de l'opérateur sur son lieu de travail, selon des paramètres opérationnels permettant de renouveler la vision de ces activités.

Le monde professionnel a été l'initiateur de l'intérêt pour la notion de compétence. Nous en avons tenu compte pour développer une réflexion spécifique sur la compétence de communication professionnelle, dans sa relation avec la compétence argumentative et la langue principale de la communication professionnelle en contexte tunisien, le français. Nous avons pu comprendre à travers les chapitres 2 et 3 cette relation qui existe entre la communication et l'argumentation. Son importance est manifeste, au point que les deux notions, et par là-même les activités auxquelles elles réfèrent, deviennent indissociables dans notre approche, mais également chez un grand nombre des chercheurs dans ces deux champs du savoir. Ce lien constitue un des fondements de notre problématique et de notre approche didactique centrée sur les compétences communicativo-argumentatives en communication professionnelle et que nous cherchons à instituer dans le chapitre final de notre travail.

4. L'approche didactique de l'argumentation dans la communication professionnelle

Introduction

L'aboutissement logique de la réflexion entreprise dans les chapitres précédents de notre travail, sur les composants de la problématique qui le sous-tendent, doit être forcément une application pratique d'une approche didactique de l'argumentation dans la communication professionnelle dans le cadre du FOS en contexte tunisien de français langue seconde. Cette dimension pratique de la recherche découle de son caractère foncièrement didactique.

Ainsi, l'enseignement-apprentissage du FOS, particulièrement dans le cadre de la matière Techniques de communication aura comme enjeux « de développer en l'apprenant un véritable agir communicationnel et professionnel » selon les dires de Richer (2008a : 17). Nous avons fait dans ce cadre le choix d'une approche didactique par les compétences et plus particulièrement celui d'un référentiel de compétences argumentatives dans la communication professionnelle. Les compétences composant ce référentiel sont proposées aux enseignants-formateurs de Techniques de communication comme support permettant de constituer les contenus de formation qui leur sont spécifiques. C'est d'ailleurs ce que nous proposons en deuxième étape de notre travail dans ce chapitre, à travers une application pratique de cette approche à travers l'élaboration de quatre séquences didactiques correspondant à l'une des compétences générales introduites dans le référentiel.

Nous développons dans ce chapitre donc une conception spécifique et que nous estimons originale dans l'enseignement-apprentissage des Techniques de communication, tant dans l'approche qu'elle adopte que dans sa mise en œuvre didactique.

4.1. Les considérations préalables au développement d'un référentiel

Le référentiel à confectionner s'intégrera dans un système d'enseignement universitaire déjà en place et ayant un mode de fonctionnement clairement établi. Le référentiel cherchera donc à proposer un mode d'approche et des contenus didactiques. Mais il suivra les composantes du système, notamment la place de la matière dans les Unités d'Enseignement, le volume horaire, le mode d'évaluation, etc., paramètres qui peuvent parfois varier selon le domaine et le parcours de formation des étudiants.

4.1.1. Les finalités de la matière Techniques de Communication

Nous avons évoqué plus haut la matière Techniques de Communication, avec parfois des variantes dans l'appellation, comme étant le cadre institutionnel universitaire dans lequel s'effectue l'enseignement-apprentissage de la communication pour certains étudiants du nouveau système LMD en Tunisie (*cf.* 1.6.2.). Cette matière est généralement constitutive, entre autres, de l'Unité d'Enseignement Transversale (UET) de nombre de formations en Licences Fondamentales et Appliquées, notamment dans le domaine de la gestion, des sciences et de la technologie. Elle s'y intègre, selon le semestre d'étude, au même titre que le certificat d'informatique et d'internet, les droits de l'homme, l'anglais, la culture entrepreneuriale, etc. Cela veut dire que c'est une matière obligatoire pour tout étudiant de ces formations de licence, du moins dans les universités publiques tunisiennes. On attribue à la matière, suivant le domaine, la mention et le parcours, de 1 à 2 crédits par semestre d'études et également un coefficient de 1 à 2 dans l'Unité d'Enseignement dont elle fait partie. En tant que composante, généralement, de l'Unité d'Enseignement Transversale, les Techniques de communication ont une organisation pédagogique très variable, allant du cours, au cours intégré, en passant par les travaux dirigés. La matière est soumise à un régime d'examen de contrôle continu. D'un autre côté, le volume horaire qui lui est réservé peut varier de 2 à 3 semestres sur la totalité du parcours, à raison de 21h environ par semestre.

Nous nous proposons de donner deux exemples de deux formations de Licence Appliquée appartenant à des domaines différents. Ces exemples illustrent clairement les

disparités que nous venons de relever. Nous nous sommes basés, pour ce qui suit, sur les documents fournis par le Ministère tunisien en charge de l'enseignement supérieur, comportant les programmes et contenus des licences relevant des différents domaines de formation. Les documents exploités datent, respectivement, de mai 2009 pour le premier exemple[47] et de janvier 2009 pour le deuxième exemple[48].

Premier exemple :

Nom de la licence : Licence Appliquée en Gestion de la Production

Type de la licence : Appliquée

Domaine de la licence : Sciences de Gestion

Mention : Gestion de la Production

Semestre 1						
Unité d'enseignement UE	**Eléments constitutifs de L'UE**	**Volume horaire (14 semaines)**	**Crédits Coe**		**fficient**	
		TD	**Par élément**	**Total UE**	**Par élément**	**Total UE**
UET	Techniques de communication	21	1	7	1	5

Semestre 4						
Unité d'enseignement UE	**Eléments constitutifs de L'UE**	**Volume horaire (14 semaines)**	**Crédits Coe**		**fficient**	
		TD	**Par élément**	**Total UE**	**Par élément**	**Total UE**
UET	Techniques de communication	21	2	6	1	5

Deuxième exemple :

Nom de la licence : Licence Appliquée en Electromécanique

Type de la licence : Appliquée

Domaine de la licence : Sciences Appliquées et Technologie

Mention : Electromécanique

[47] http://www.universites.tn/lmd/pdf2009/gestion/lf_la_gestion.pdf [réf. du 12 juillet 2010].

[48] http://www.universites.tn/lmd/pdf2009/sc_appl_technologie/la_electromecanique.pdf [réf. du 12 juillet 2010].

Semestre 3						
Unité d'enseignement UE	**Eléments constitutifs de L'UE**	**Volume horaire (14 semaines)**	**Crédits Coe**		**fficient**	
		Cours	**Par élément**	**Total UE**	**Par élément**	**Total UE**
UET	Techniques de communication : français 1	21	1	5	2	6

Semestre 4						
Unité d'enseignement UE	**Eléments constitutifs de L'UE**	**Volume horaire (14 semaines)**	**Crédits Coe**		**fficient**	
		Cours	**Par élément**	**Total UE**	**Par élément**	**Total UE**
UET	Techniques de communication : français 2	21	1	5	2	6

Semestre 5						
Unité d'enseignement UE	**Eléments constitutifs de L'UE**	**Volume horaire (14 semaines)**	**Crédits Coe**		**fficient**	
		Cours	**Par élément**	**Total UE**	**Par élément**	**Total UE**
UET	Techniques de communication : français 3	21	1	5	2	6

De grandes disparités apparaissent donc à travers le tableau que nous venons de dresser de la place occupée par les Techniques de communication en français dans le système LMD en Tunisie. Alors, pour rester logique dans la volonté de favoriser la lisibilité des diplômes et les passerelles entre les formations, comme l'ambitionne la réforme LMD, mais surtout pour assurer une certaine cohérence pédagogique du système, il serait à notre sens fructueux de chercher à rapprocher, un tant soit peu, les visions que l'on peut avoir de cette matière dans les différents domaines. Ce rapprochement apparaîtrait par exemple à travers l'intitulé, mais également certains contenus transversaux pouvant être envisagés dans chaque offre de formation d'un domaine donné, ou encore de domaines proches.

La matière a également sa place dans certaines formations de Mastère dans les institutions universitaires conscientes de son importance pour la formation de l'étudiant. Le contenu de la formation en Mastère est spécifique à chaque spécialité et institution, faut-il le rappeler. Nous prendrons, à titre indicatif, l'exemple d'un Mastère Professionnel intitulé Logistique de Distribution au sein de l'Institut Supérieur de Gestion Industrielle de Sfax, relevant de l'Université de Sfax. Dans ce mastère on a intégré une matière appelée Techniques d'Expression et de Communication en français, avec un volume horaire de 21 h

au niveau du semestre 1. Les disparités apparaissent là aussi, mais restent tout de même compréhensibles eu égard à la différence du niveau d'enseignement par rapport à la licence.

La place des Techniques de communication, ou matière assimilée, est donc clairement « taillée » dans le système universitaire tunisien, malgré les écarts observés parfois importants. Nous l'abordons maintenant comme cadre didactique de développement et de déploiement du référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle, constituant l'objet central de notre approche didactique pour le présent chapitre. Nous réfléchissons particulièrement dans cet alinéa sur les finalités qu'on confère aux Techniques de communication et les options pédagogiques prises la concernant, dans le cadre du système LMD.

Nous avons en effet effectué une recherche aléatoire des documents descriptifs des programmes et contenus des licences sur le site internet dédié par le ministère de tutelle à la réforme LMD[49]. Cette recherche a concerné des domaines aussi variés que les langues, les sciences sociales, l'économie, la gestion, les arts et métiers, le droit, etc. Nous avons pu constater une seule et unique description faite pour une matière intitulée Français d'une licence appliquée du réseau des Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques pour le domaine des Sciences et technologies, mention Génie des procédés[50]. La matière fait partie d'une UET appelée Techniques de communication et développement personnel programmée au niveau des semestres 1 et 2. Dans ce qui est nommé Fiche matière pour le Français, nous retrouvons des rubriques comme : Prérequis, Objectifs, Contenu théorique, Modalités de mise en œuvre et Bibliographie. Ces rubriques sont renseignées de façon plus ou moins détaillée, excepté la rubrique bibliographie qui est vide pour les deux fiches. Pour les semestres 3, 4 et 5 de la même Licence Appliquée, une autre matière appelée cette fois Techniques de communication fait son apparition. Elle est toujours intégrée dans l'UET, mais nous n'en retrouvons aucune description.

Pour les matières relevant des Unités d'Enseignement Fondamentales (UEF) la situation est tout autre, par rapport aux documents descriptifs des programmes et contenus. Les documents relatifs à ces éléments constitutifs des UEF prévoient de larges indications comportant la présentation d'objectifs, d'un plan de cours chapitre par chapitre et parfois

---

[49] http://www.universites.tn/lmd/arabe/pr_geo.htm [réf. du 12 juillet 2010]. La page web utilise la langue arabe, mais les documents sont présentés, pour la plupart, en français.

[50] http://www.universites.tn/lmd/pdf2009/iset/la_gp.pdf [réf. du 12 juillet 2010].

même section par section. Certains documents indiquent jusqu'à une répartition du volume horaire par chapitre ou section. L'objectif de cette démarche est d'avoir un minimum de rapprochement dans les enseignements pour les matières de base dans des institutions universitaires différentes dispensant une même licence ou des licences du même domaine, ayant des parcours différents. Ce souci se trouve, à notre sens, en cohérence avec certaines des finalités du système LMD notamment en Tunisie, à savoir la souplesse des parcours de formation et la possibilité de mobilité de l'étudiant entre les institutions universitaires (*Note de cadrage* de la réforme LMD en Tunisie, 2006).

En tant qu'élément constitutif de l'UET, les Techniques de communication se retrouvent donc dans nombre de formations universitaires, sans qu'il y ait, à quelques exceptions près, des indications émanant des autorités de tutelle sur les objectifs, les contenus ou encore sur les orientations pédagogiques à suivre pour la matière. Face à cet état de fait, nous sommes amené à dégager, dans la *Note de cadrage* , les quelques indications qui pourront nous être utiles pour comprendre et dégager les finalités assignées à la matière Techniques de communication. Dans les finalités de l'instauration de la réforme LMD, l'accent se trouve mis, entre autres, sur l'amélioration de l'employabilité et de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur sous le nouveau régime. L'objectif placé en première position marque ce souci de façon significative. Il est formulé comme suit : « Créer des parcours de formation souples et efficients, à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle ». Un autre objectif va dans le même sens en cherchant à assurer aux étudiants, précisément les diplômés, « des paliers d'insertion professionnelle » désignant ici, à notre sens, les trois niveaux du système : Licence, Mastère et éventuellement Doctorat. D'un autre côté, le LMD vise à « créer une nouvelle génération de diplômés polyvalents aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant ». Nous soulignerons dans cet objectif l'idée de polyvalence et de capacité d'adaptation à développer chez les diplômés.

La *Note de cadrage* prévoit également certains objectifs spécifiques au diplôme de Licence qu'elle soit Fondamentale ou Appliquée. Pour la Licence Fondamentale (LF), nous noterons ces deux objectifs : « doter l'étudiant de connaissances et de savoir-faire dans un champ disciplinaire donné » et « habiliter l'étudiant à s'insérer dans le contexte socioéconomique ». Pour la Licence Appliquée (LA), nous nous intéresserons à ces deux objectifs : « doter l'étudiant de savoir théorique et de savoir-faire et développer ses facultés créatrices de manière à lui permettre de pratiquer différents métiers et activités relevant d'un

secteur économique déterminé dans le marché de l'emploi national ou international » et « habiliter le diplômé à s'adapter à l'évolution des métiers et des fonctions ». Nous percevons pour les deux types de licences des points de ressemblance tout à fait logiques. Ainsi, les deux premiers objectifs de chaque type insistent globalement sur le développement de savoirs et de savoir-faire relatifs à un domaine donné, disciplinaire pour la LF et professionnel pour la LA. L'évolution notoire dans les choix institutionnels tunisiens apparaît dans la prise en compte du développement des savoir-faire, qu'ils soient directement rattachés à un champ et domaine disciplinaires ou plus généralement en rapport avec une activité professionnelle donnée. Les autres objectifs insistent tous deux plus ouvertement sur l'insertion professionnelle et l'adaptation au marché du travail.

Employabilité, insertion professionnelle, polyvalence et capacité d'adaptation seront pour nous les mots clés à partir desquels nous pourrons développer notre vision des finalités du LMD dans leur relation avec les Techniques de communication. Nous pensons que cette matière est capable d'aider à la réalisation de certains des objectifs, et pas les moindres, du système LMD. En d'autres termes, elle peut envisager comme objectifs d'enseignement de favoriser l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés des institutions universitaires, de participer à créer une certaine polyvalence et une capacité d'adaptation chez eux, notamment par rapport au monde professionnel en tant que salarié ou encore entrepreneur. Le tout étant conçu du point de vue du développement de leur compétence de communication. En définitive, un diplômé ayant suivi efficacement des enseignements de Techniques de communication pendant son cursus universitaire sera capable de décrocher plus rapidement un emploi, de s'insérer dans un domaine professionnel donné, de réussir sa communication professionnelle et de s'adapter à l'environnement dans lequel il se retrouvera dans l'exercice de son métier ou dans son propre projet.

Eclairé par les objectifs généraux et spécifiques évoqués plus haut et ayant une expérience de plusieurs années d'enseignement de la matière Techniques de communication et de réflexion à son sujet, nous avons mené une réflexion personnelle sur les finalités que nous lui envisageons dans le cadre des formations universitaires en Tunisie. Ces finalités seront en quelque sorte les buts à atteindre par l'exploitation des moyens didactiques adaptés à mettre en œuvre dans le cadre de la matière Techniques de communication. Nous proposons de les formuler comme suit :

- Structurer chez les apprenants le savoir nécessaire pour comprendre le fonctionnement de la communication interpersonnelle, en premier lieu[51] ;
- Opérer une rupture (épistémologique) avec les capacités de communication intuitives des apprenants et construire une compétence de communication solide et bien structurée ;
- Améliorer proportionnellement la compétence communicative chez les apprenants, relativement à leurs études en cours ou dans une perspective prévisionnelle de formation universitaire professionnalisante ;
- Donner plus de chances de réussite universitaire et professionnelle aux apprenants en cultivant chez eux une compétence incontournable tant en contexte universitaire que professionnel ;
- Préparer l'étudiant à la composante communicative de la vie professionnelle, spécifiquement son futur métier ;
- Familiariser l'apprenant avec nombre des situations de communication qu'il rencontrera dans son avenir universitaire et professionnel.

4.1.2. Les finalités du référentiel de compétences

Les finalités auxquelles nous nous intéressons dans cet alinéa peuvent être réparties en diverses catégories. Il y a d'abord une finalité intrinsèque à la présente recherche, celle de proposer une approche, que nous espérons cohérente et solide, du domaine de recherche que nous avons choisi, à savoir le FOS. Cette approche touche aux référentiels de compétences, pouvant être spécifiquement rattachés à nombre d'aspects didactiques importants du domaine. Ainsi, avons-nous choisi particulièrement les compétences communicativo-argumentatives pour ce travail.

Il y a ensuite des finalités didactiques plus spécifiquement relatives à la matière Techniques de communication. Nous cherchons en fait à fournir aux enseignants-formateurs en Techniques de communication un support à partir duquel il leur est possible de constituer

[51] Dans la mesure où l'apprenant, à cet âge, a déjà des connaissances plus ou moins *scientifiques* sur la communication.

une partie de leurs cours. Par suite, notre référentiel permet de participer, tant que faire se peut, à l'amélioration des compétences communicatives des apprenants de l'enseignement supérieur. Et cela pour la simple raison que nombre des diplômés qui arrivent sur le marché du travail, à en croire les personnes que nous avons consultées à ce sujet lors de nos entretiens de recherche, ont un déficit, plus ou moins important certes, dans leurs compétences communicativo-argumentatives. Nous avons consulté à ce sujet des conseillers relevant des agences nationales tunisienne et française en charge de l'emploi[52], mais également une responsable dans un cabinet associatif français s'appelant *APC Recrutement* . L'utilisation d'un tel référentiel permettra, nous l'espérons, de favoriser un développement de cette composante chez les étudiants qui seront amenés, un jour ou l'autre, à rencontrer des situations communicatives dont la réussite est capitale pour leur avenir, notamment professionnel. Notre ambition, envisagée avec toute modestie, sera de tenter de fédérer les démarches, les tentatives, les approches visant l'élaboration de contenus didactiques pour l'enseignement de la communication en contexte professionnel. A défaut, suggérer une approche pertinente et fiable à l'enseignant-formateur s'interrogeant sur ses pratiques actuelles d'enseignement, cherchant à les améliorer ou encore découvrant pour la première fois l'enseignement des Techniques de communication. Rappelons, à ce propos, que l'enseignement de cette matière en Tunisie est assuré par des enseignants ayant une formation de base, plus ou moins poussée dans la spécialisation, en langue et littérature françaises. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de formation diplômante spécifique au domaine du FOS ou des Techniques de Communication.

Nous envisageons enfin à notre référentiel des finalités heuristiques relatives au domaine du FOS. Il s'agit d'une part de formaliser, de façon plus ou moins achevée, une approche didactique des compétences argumentatives en communication professionnelle. D'autre part, nous cherchons à favoriser une réflexion appropriée, et participer à un travail organisé sur le FOS en Tunisie. Ce domaine relativement récent et en gestation, du moins en Tunisie, manque cruellement de travaux didactiques élaborés et approfondis dans ce contexte spécifique. Il est à noter qu'une réflexion commence à émerger à divers niveaux, tant des autorités de tutelle, des chercheurs que des équipes d'enseignants d'institutions d'enseignement supérieur. Mais elles se trouvent à un état quasi-embryonnaire. Ainsi en est-il par exemple du Projet mixte tuniso-français de Rénovation de l'Enseignement du Français et en français dans l'enseignement supérieur (*Pref-Sup*) qui comporte un volet important

[52] Nous avons évoqué ces entretiens, plus haut, au niveau du premier chapitre.

consacré au français dans les DNL, dont fait partie intégrante, à notre sens, le FOS. Nous pouvons également signaler les efforts de l'Université de Sfax, dans ce domaine, qui a lancé en septembre 2008 un projet de réforme de l'enseignement des Techniques de communication dans ses institutions. A un niveau plus en relation avec le terrain, les équipes d'enseignants de cette matière de certaines institutions universitaires mènent une réflexion et un travail de structuration et de développement des contenus de leurs enseignements. L'exemple des Instituts Supérieurs d'Etudes Technologiques (ISET) est à ce propos significatif, avec l'élaboration d'un référentiel en 2006, qui à notre connaissance n'a pas trouvé grand échos auprès du corps enseignant des différents instituts relevant du réseau ISET en Tunisie. D'autre part encore, nous ambitionnons une participation, même de façon partielle, au développement de contenus didactiques de FOS spécifiques à un contexte de langue seconde qui, nous le rappelons pour la Tunisie du moins, sont rares. Ceci nous permettra de développer de façon pratique la branche de l'ELSOS, à laquelle nous avons consacré la section 5 du chapitre 1 (*cf.* 1.5.). Ce qui nous permettra de montrer, encore une fois, la pertinence d'une telle spécialisation de l'enseignement du français et les promesses d'évolution et d'approfondissement des travaux de recherche dans ce sens. Nous en faisons ainsi notre credo, notre souci majeur pour la présente recherche, notamment notre réflexion au niveau de ce dernier chapitre.

4.1.3. L'identification des besoins et la construction des compétences

L'idée de l'élaboration de notre référentiel de compétences argumentatives constitue la conséquence logique de l'émergence d'un besoin d'enseignement et de formation formulé par différents acteurs tant sociaux qu'institutionnels[53]. Ce besoin est celui des entreprises demandant des cadres et opérateurs performants et directement opérationnels, entre autres, d'un point de vue communicatif. Le besoin de l'institution universitaire fait écho à celui de l'univers économique, dans ce sens qu'elle cherche à répondre au mieux à la demande de ce partenaire désormais très important et incontournable dans la conception du nouveau système

[53] Nous nous inspirons dans ce paragraphe, et pour certains éléments qui suivront dans ce chapitre, de l'ouvrage de Demeuse et Strauven (2006 : 45), par rapport à la réflexion qu'ils ont opérée sur les *curricula*. Mais notre réflexion, comme cela a été clairement explicité, concerne un référentiel et non un *curriculum* au sens propre. L'inspiration restera donc, par moments, surtout au niveau de la démarche réflexive, sans concerner le contenu propre de l'ouvrage, ne nous amenant pas ainsi à une citation systématique de la référence.

universitaire, le LMD. Ainsi, l'amélioration de l'employabilité des diplômés constitue un des objectifs de son adoption en Tunisie, notamment avec la grande importance donnée aux Licences Appliquées. Entre les besoins des deux partenaires, se trouve celui d'un acteur central du dispositif : l'apprenant. Ce dernier cherche à acquérir, en l'occurrence, une compétence communicative efficace dans le cadre de l'institution universitaire pour affronter de la meilleure façon qui soit l'univers professionnel et pouvoir s'y intégrer rapidement et efficacement. Les besoins reflètent donc les enjeux des différentes parties concernées par l'action d'enseignement et de formation. D'un autre côté, la convergence que l'on peut facilement percevoir entre les besoins, par rapport à l'aspect qui nous concerne dans ce chapitre, donnerait un signe de la cohérence de notre réflexion didactique. Quand les besoins convergent, l'action concourt donc vers l'atteinte d'une même finalité de l'action didactique à entreprendre guidée par notre référentiel de compétences.

Nous nous attelons au début de cet alinéa à l'explicitation de la démarche qui pourra être adoptée pour procéder à l'analyse des besoins des apprenants de la matière Techniques de communication. Cette analyse, se faisant certes *a priori*, constitue un outil méthodologique appréciable et instructif sur les contenus à envisager dans un référentiel de compétence et plus tard dans un exemple de curriculum spécifique aux Techniques de communication.

Dans un article consacré à la valorisation de la spécificité de la didactique du FOS, Richer (2008 a) fait une synthèse des différents types de besoins pouvant être envisagés dans l'enseignement-apprentissage des langues de façon générale et en FOS de façon plus précise. Avec une remarque importante à nos yeux, celle du fait que notre réflexion se place dans la sphère du français langue seconde où l'apprenant est déjà familiarisé, du moins a été en contact avec la langue française.

Selon Richer, « cette analyse des besoins envisage les besoins objectifs (déterminés par l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les situations cibles) et les besoins subjectifs (ceux qui relèvent des motivations de l'apprenant : par exemple, celui qui aura à se servir de la langue de spécialité voudra ne pas se limiter à des situations professionnelles restreintes) » (2008 a : 24). Parmi les besoins subjectifs, l'auteur évoque la connaissance des productions culturelles françaises, par exemple (*Ibid.*). Dans le contexte ciblé par notre recherche, les apprenants du FOS, nous l'avons bien vu plus haut, ont déjà eu pendant de longues années un contact variablement important avec la culture française et francophone dans ses différentes formes et sur différents supports. Nous évoquerons, à titre indicatif, les supports dans les leçons de lecture qui sont pour la plupart extraits d'œuvres

littéraires françaises. Dans ces conditions, les besoins subjectifs ne semblent pas s'imposer de façon importante dans l'ELSOS, sans pour autant interdire l'introduction de composants relevant de cette catégorie pouvant avoir un apport appréciable dans ce cadre. L'exemple par excellence à ce propos serait celui de films, ou d'extraits simplement, retraçant la vie professionnelle ou quelques-unes des situations de communication envisagées dans les contenus d'enseignement. Nous en trouverons une illustration au niveau du curriculum que nous développons plus loin dans ce chapitre.

Richer envisage dans ce cadre les besoins langagiers, les savoir-faire professionnels, les besoins d'apprentissage et les besoins culturels comme catégories majeures des besoins à prendre en considération en FOS. Les besoins langagiers, pour commencer, concernent la connaissance propre de la langue, la capacité à formuler des énoncés corrects et contextualisés en cette langue. Ensuite, les savoir-faire professionnels à développer sont relatifs au principe même que « la langue en FOS constitue un medium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale » (Richer, 2008 a : 24). C'est-à-dire que l'apprentissage de la langue servira à réaliser une finalité de nature professionnelle, par exemple communiquer en situation de travail. Richer explique après les besoins d'apprentissage comme étant la « dimension langagière (être capable de demander des précisions, de demander à reformuler, etc.) indispensable dans le cadre d'une formation pour qu'il y ait acquisition effective et progressivement autonome d'une compétence à communiquer langagièrement ; c'est-à-dire à tout ce qui relève des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage » (*Ibid.* : 25). Le dernier type de besoins concerne les besoins culturels qui, toujours selon Richer, « acquièrent une dimension fondamentale » en FOS (*Ibid.*). Il a cité comme exemples le besoin de familiarisation des apprenants, selon la situation, avec la culture d'entreprise ou la culture hôtelière.

Nous avons tout naturellement choisi pour notre recherche une centration sur les besoins, qui nous semble traduire nos préoccupations didactiques pour ce travail. Cette option que nous prenons émane d'une volonté de centration sur l'apprenant, prônée par toutes les approches et méthodes didactiques modernes. Elle permet, par ce souci marqué envers les besoins, de montrer que le pôle apprenant est au centre du processus didactique d'enseignement et de formation. De telle sorte que ce qui va être envisagé dans un référentiel de compétences et proposé dans des contenus de formation donnés répond à un besoin latent, justifié et clairement identifié. Ce qui ne laisse aucun risque de tâtonnement s'immiscer dans la sélection des contenus à intégrer dans un *curriculum* de FOS, par exemple. Cette sélection

va être faite par le didacticien auteur du *curriculum*, et dans un deuxième temps par l'enseignant-formateur qui va l'exploiter.

La question de l'identification des besoins et de leur nature se pose de façon encore plus accrue quand il s'agit d'apprenants, comme ceux auxquels nous avons affaire, ne disposant que d'un volume horaire généralement réduit. La situation impose donc une fixation de contenus didactiques faite selon des critères pertinents et efficaces. D'un autre côté, l'option que nous prenons ici privilégie l'apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Nous envisageons donc une large « panoplie » de besoins chez les apprenants de FOS en contexte de français langue seconde, pour éviter les conceptions excessivement limitatives que nous retrouvons parfois en contexte de français langue étrangère centrées parfois sur un seul type de besoins, les besoins langagiers notamment. Nous laissons de cette façon un champ d'action et de manœuvre assez large au didacticien et à l'enseignant-formateur de FOS.

De même, le caractère bivalent des compétences que nous visons dans notre approche didactique (compétences communicativo-argumentatives) nous dicte un choix souple des types de besoins à envisager. Ainsi, un besoin relatif à une situation de communication donnée (la Lettre de motivation, l'Entretien d'embauche) peut être décliné en deux aspects, le premier argumentatif, le deuxième communicatif. Ceci s'explique, rappelons-le encore une fois, par le caractère indissociable de l'argumentation et de la communication. En nous intéressant à différents types de besoins chez les apprenants, nous cherchons donc à rester en cohérence avec notre problématique fondée sur l'association de ces deux composantes de l'activité langagière humaine, spécifiquement dans des situations se trouvant en contexte professionnel.

Dans le même ordre d'idées, Demeuse et Strauven estiment que la finalité de l'enseignement et de la formation consiste à « rendre les apprenants capables d'affronter avec succès des situations de vie » (2006 : 28). Ce qui implique dans leur optique que « les apprentissages doivent prendre appui sur des situations globales, réelles ou proches de la réalité, qui soient porteuses de sens non pas pour l'apprenant *in abstracto*, mais pour les apprenants concernés » (*Ibid.*). Ce genre de situation est désigné par l'expression « situation mobilisatrice », qui est en fait une situation-problème pour l'apprenant permettant « la mobilisation de compétences déjà installées » et « la construction de compétences nouvelles » (*Ibid.* : 87). Cette conception « correspond à une logique pragmatique de la formation », présente surtout dans celle ayant une vocation professionnelle (*Ibid.* : 28). C'est justement le

cas pour la formation envisagée dans le cadre de la matière Techniques de communication, comme nous avons pu le percevoir plus haut en en ayant évoqué les finalités.

A cette conception correspond une démarche allant, en fait, dans le sens de celle de l'identification des besoins, que nous envisageons dans le présent alinéa. « La démarche prend pour point de départ l'analyse des fonctions ou des tâches correspondant à un poste de travail et elle détermine, dans un second temps, ce que l'apprenant doit connaître, savoir faire, savoir être pour être opérationnel, sans tomber pour autant dans une vision utilitariste de la formation » (Demeuse et Strauven, 2006 : 28). Les auteurs nous éclairent ainsi doublement. D'une part, sur le point de départ de la démarche à adopter, en l'occurrence la réalité de terrain pour un métier et un domaine donnés, précisément les *pratiques sociales de référence*. Ces pratiques sont constituées, pour le champ de formation spécifique du FOS, des différentes situations de communication orale et écrite en français dans lesquelles se trouve un opérateur dans le cadre de son activité professionnelle et les discours (oraux et écrits) qui y sont produits. D'autre part, sur les composants à intégrer dans la formation, correspondant tout naturellement aux niveaux du savoir généralement pris en considération : savoir, savoir-faire et savoir-être. Toutefois, Demeuse et Strauven évoquent les difficultés suscitées par la formalisation pédagogique des pratiques sociales de référence, notamment par rapport au tri, nécessairement pertinent, devant être effectué parmi celles-ci (*Ibid*.). Ils voient dans le critère de fréquence des situations et des pratiques une solution pouvant éclairer partiellement les choix à faire dans cette approche nouvelle de formalisation. L'approche envisage une démarche didactique partant « de problèmes de vie, de savoirs expérientiels et expériencés et [remontant] vers les savoirs savants dont la connaissance et l'utilisation sont nécessaires pour résoudre ces problèmes » (*Ibid*.). Demeuse et Strauven définissent les savoirs expérientiels comme étant ceux « que l'individu a acquis à titre personnel, au gré de circonstances ou d'événements » et les savoirs expériencés comme étant ceux « que certains groupes ou communautés ont acquis et partagent au gré de situations communes » (2006 : 28). Ils donnent pour le deuxième type l'exemple des savoirs acquis par les enseignants dans leur vie professionnelle et qu'ils partagent entre eux.

La démarche didactique présentée ci-dessus sera plus longuement explicitée et surtout mise en pratique à travers quelques séquences didactiques au niveau du dernier alinéa de ce chapitre (*cf*. 4.4.5.). Nous pourrons, à ce moment-là, vérifier l'intérêt de se baser sur les pratiques sociales de référence et l'avantage que peut tirer l'apprenant de l'approche didactique préconisée dans ce paragraphe.

Par ailleurs, Demeuse et Strauven précisent que « les compétences se construisent en mobilisant et en intégrant diverses ressources : des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des connaissances conatives et des connaissances conditionnelles » (2006 : 84). Les auteurs développent respectivement chacune de ces ressources. Les connaissances déclaratives, pour commencer, comportent celles relatives aux règles, aux principes, etc., c'est-à-dire la connaissance ayant un caractère conceptuel et théorique. Les connaissances procédurales, de leur côté, « consistent en la capacité de mettre en œuvre des démarches, des opérations, des processus, des techniques, des stratégies ». Cette catégorie de ressources comporte d'une part les connaissances procédurales cognitives et d'autre part les connaissances procédurales psychomotrices. C'est ce qui correspond, dans une autre approche, au savoir-faire qui peut être de différents types. La troisième catégorie, les connaissances relationnelles, se rattache aux modalités des relations sociales et de communication. C'est l'équivalent des savoir-être. Le dernier type de ressources est relatif aux connaissances conditionnelles qui « consistent en la capacité d'identifier des caractéristiques communes entre des situations et guident le choix des ressources à mobiliser ». Cette catégorie correspond, à notre sens, à la capacité de transfert chez l'apprenant, lui permettant d'exploiter les acquis dans des situations différentes par rapport à celles où a eu lieu l'apprentissage. De cette façon, « la mobilisation et l'intégration de ces ressources acquises antérieurement, en tout ou en partie, permettent à l'apprenant de construire des compétences nouvelles et d'enrichir son répertoire » (*Ibid.* : 85). Pour être réussi, un enseignement par exemple relatif aux Techniques de communication devra prendre en considération les différentes catégories de connaissances à mobiliser, certes de façon variable selon l'objet de l'apprentissage. Dans cette optique, nous veillerons dans notre référentiel de compétences et dans l'exploitation didactique que nous en ferons à tenir compte de ce principe de mobilisation et d'intégration en vue du développement du répertoire de compétences dont disposent les étudiants poursuivant les enseignements de la matière Techniques de communication, notamment les compétences relatives aux aspects communicativo-argumentatifs.

4.1.4. La démarche de construction référentielle

Plusieurs travaux se sont intéressés à la construction des référentiels de compétences, mais nombre d'entre eux se placent dans une optique de formation professionnelle en Gestion

des Ressources Humaines. Le milieu de l'entreprise focalise son intérêt dans ce genre de formations sur un métier spécifique et les différentes fonctions qui y sont associées. Ces travaux préconisent une façon de faire en cohérence avec la logique de formation à laquelle ils se rattachent.

Nous présentons ici succinctement la démarche préconisée par les auteurs d'un ouvrage consacré à la formation professionnelle des activités en milieu rural. Après avoir décrit un référentiel de compétences comme étant « constitué par l'ensemble des compétences, des objectifs pédagogiques, et des contenus correspondant, structurés en domaines, unités ou modules », P. Debouvry et *al*. précisent la difficulté de recommander « une méthodologie bien définie » de construction d'un référentiel selon une approche par compétences, dans la mesure où il s'agit d'exploiter une « méthodologie adaptée à ses moyens et au contexte dans lequel elle opère » (2003 : 121). Ils proposent toutefois une méthodologie qu'ils qualifient de « classique » comportant un certain nombre de phases. En premier lieu et avant de lancer la construction du référentiel proprement dit, une opération « d'analyse des métiers et des compétences nécessaires à leur exercice » est incontournable (*Ibid*.). La phase suivante consiste à **déterminer les objectifs généraux** « qui doivent être suffisamment englobants pour couvrir les principales compétences nécessaires à la maîtrise des situations professionnelles dans un contexte donné » (*Ibid*.). En troisième lieu, il s'agit d'**établir la liste des objectifs intermédiaires** . Dans cette phase, « chaque objectif général est décomposé en objectifs intermédiaires », c'est-à-dire en des capacités plus spécifiques respectant les exigences en vue du bon déroulement des apprentissages (*Ibid*.). La quatrième phase est facultative, voire non recommandée, pour les auteurs. Elle consiste à **établir la list e de s objectifs o pérationnels** en décomposant les objectifs intermédiaires. Ce travail d'opérationnalisation des objectifs doit veiller à ne pas tomber dans le tort d'une juxtaposition de capacités élémentaires négligeant la vision globale des situations professionnelles visées (*Ibid*.). La phase finale revient à **déterminer les contenus de formation** envisageables dans le cadre du référentiel de compétences (*Ibid*.). Debouvry et *al*. indiquent que la présentation des contenus didactiques pour les référentiels de formation professionnelle pour adultes n'est pas obligatoire. Il n'y a donc pas d'exigence d'intégrer de façon détaillée les activités didactiques et les tâches à exécuter dans le cadre des actions d'enseignement-apprentissage. Une description globale pourrait alors suffire dans cette composante des référentiels de compétences. C'est d'ailleurs l'option que nous prenons pour le référentiel que nous mettrons au point autour des compétences argumentatives en communication professionnelle.

Dans le même ordre d'idée de la construction des programmes de formation, Mangiante et Parpette ont explicité une démarche spécifique au FOS, résumée en cinq étapes. D'abord l'identification de la demande de formation de FOS, ensuite l'analyse des besoins de formation des apprenants, après vient la collecte des données sur les caractéristiques et le fonctionnement du milieu concerné par la formation, puis se fait l'analyse des données recueillies, enfin l'élaboration des activités didactiques est lancée, respectant dans la construction les résultats des analyses effectuées (2004 : 7). Mangiante l'a désignée dans une publication plus récente de démarche type (2008 : 84) et l'a complétée d'une description d'une démarche de construction de référentiel de compétences (*Ibid.* : 88). Il précise tout d'abord que « la démarche de référentialisation constitue un long processus qui s'appuie sur une analyse des besoins » (*Ibid.*). Une fois cette analyse effectuée, « construire un référentiel consiste donc […] à analyser les situations de communication et à dresser des listes thématiques, afin pour chaque situation de communication de décrire les habiletés langagières, de proposer des exemples de tâches et de textes » (*Ibid.*).

Nous trouvons sous la plume de Mangiante une idée qui appuie le travail de construction référentielle que nous effectuons dans la présente recherche. En effet, il soutient que de nombreux facteurs incitent à concevoir des référentiels de compétences linguistiques propres au monde professionnel (Mangiante, 2008 : 88). L'auteur poursuit en disant que « ces référentiels de compétences langagières appliquées au monde professionnelle peuvent être adaptés par la suite à la formation des étudiants étrangers dans le cadre de cursus professionnalisants. Ils peuvent donc être transformés en référentiels de formation inventoriant les compétences nécessaires en amont à la pratique des métiers visés » (*Ibid.*). Il est à remarquer ici que Mangiante parle dans ces lignes du contexte français et des apprenants étrangers qui y poursuivent des études, voire qui y travailleront plus tard. Mais ce qui set dit du contexte français pourrait sans problème être transposé au contexte tunisien, dans le sens où la langue medium des apprentissages et, dans une grande partie, celle des interactions communicatives est le français. Les finalités de construction référentielle dans les deux contextes sont donc proches et autorisent un rapprochement de cette réflexion du contexte propre à notre recherche. S'appuyer en FOS sur les référentiels de compétences dans les formations professionnalisantes présente le double avantage « d'une part de construire des programmes de formation linguistique fondés sur des situations professionnelles analysées sur le terrain et, d'autre part, de donner une forme plus académique à des programmes universitaires » (*Ibid.*).

Après l'explicitation des démarches spécifiques au FOS et à la référentialisation, Mangiante a présenté ce qu'il appelle « un protocole d'analyse sur le terrain et de conception du référentiel » (2008 : 89), dont nous rendons compte dans les lignes qui suivent dans le but de considérer une autre approche de la construction référentielle existant dans la littérature didactique. Ainsi trouvons-nous des étapes organisées selon l'ordre suivant : «

- Observation du contexte professionnel : sélection des personnels concernés, repérage des tâches requérant la pratique de la langue, position des personnels au sein de la structure… ;

- Analyse des besoins : premières hypothèses, questionnaires et grilles d'observation, entretiens, repérage des actes de paroles… ;

- Collecte des données : ajustement des hypothèses, enregistrements d'entretiens oraux, recueil de documents écrits ;

- Analyse des donnés ;

- Identification du contenu linguistique et mise en relation avec les objectifs communicatifs ;

- Elaboration du référentiel. » (*Ibid.*).

Ce qui est remarquable dans ce protocole c'est sa richesse et sa grande envergure, requérant une charge de travail importante et des efforts de différentes parties. C'est ce qui était justement le cas dans son application, où de nombreuses personnes et institutions étaient impliquées, comme le précise Mangiante. Cela explique simplement le fait que, dans le présent travail, nous nous inspirons de ce protocole et de la démarche qu'il exploite sans pouvoir le mettre en œuvre de façon rigoureuse et fidèle. La plupart de ses étapes seront intégrées dans notre propre démarche, sans chercher à appliquer rigoureusement les outils, les moyens et les procédés exploités, notamment dans le travail de terrain en contexte professionnel. Un projet didactique de plus grande envergure pourrait constituer un cadre plus propice à une mise en pratique plus fidèle du protocole préconisé par Mangiante en vue de la construction d'un référentiel de formation selon une approche par les compétences.

L'optique didactique et le contexte dans lesquels s'ancre notre travail implique une vision quelque peu différente et nécessairement moins ambitieuse que celle adoptée dans le cadre des approches de construction référentielle présentées plus haut. Nous nous en inspirerons, certes, mais adopterons une démarche qui correspond à notre problématique, à

l'objet de notre recherche, à notre public-cible, à notre contexte sociolinguistique, etc. suivant en cela la recommandation d'adaptation de Debouvry et *al*. évoquée plus haut (2003 : 121). Nous opterons en définitive dans ce travail pour une démarche simplifiée, mais fonctionnelle, permettant de mettre au point le référentiel voulu.

La démarche que nous envisageons pour la construction d'un référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle comporte respectivement les étapes suivantes :

1/ Identification de la logique de formation : S'agit-il d'une logique de demande ou d'une logique d'offre ? Les décisions qui en découlent au niveau des contenus, de la méthodologie, de la durée, de la fréquence de travail, etc. seront différentes selon le cas. Nous nous situons dans le cadre de l'enseignement supérieur dans une logique d'offre, comme cela a été développé dans le cadre du premier chapitre de ce travail. Il n'en reste pas moins possible de moduler les contenus didactiques selon des demandes ponctuelles de la part d'apprenants ayant parfois une maturité suffisante pour participer à l'identification de leurs besoins communicatifs en Techniques de communication.

2/ Analyse des besoins : Identifier et lister les situations de communication qui nous intéressent (par rapport à la problématique et l'objet didactique de la recherche) dans lesquelles un futur opérateur pour un domaine donné, la Gestion par exemple, aura une forte probabilité de se retrouver. Il est à notre sens important de spécifier un domaine, voire un métier bien déterminé, car les situations peuvent varier de façon importante d'un domaine à l'autre et d'un corps de métier à l'autre. Mais il ne faudrait pas trop préciser, car nous perdrions à ce moment-là le caractère un tant soit peu transversal de notre référentiel de compétences. Le choix des situations de communication pour ce référentiel est motivé par un ensemble de critères, dont l'existence d'une composante argumentative, l'importance, la probabilité de la rencontrer, son intérêt pour les apprenants, etc.

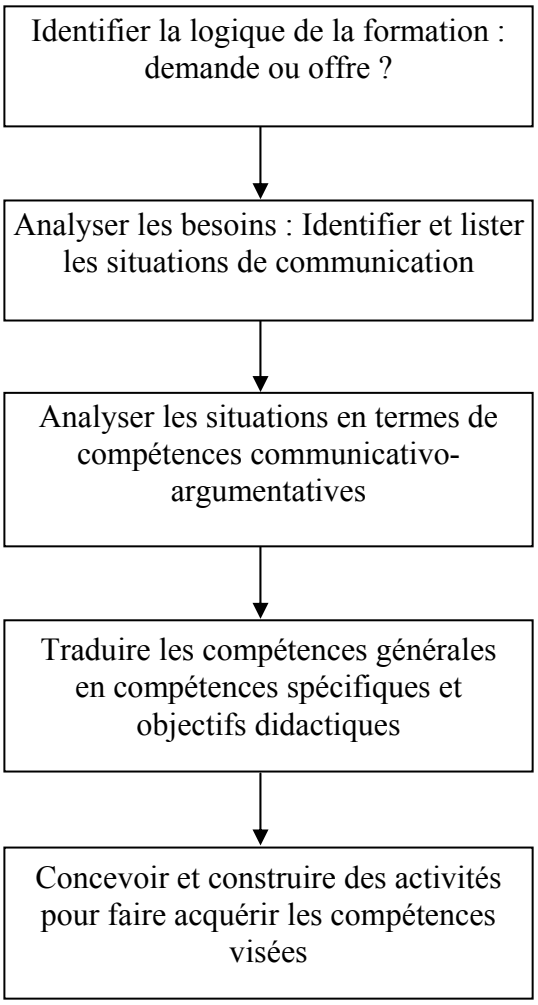
3/ Analyse des situations de communication visées en termes de compétences communicativo-argumentatives requises pour leur réussite, et non pas seulement leur déroulement. Le souci majeur de la formation sera la qualité de la communication, constitutive de la définition même de la notion de compétence. Se fera à ce niveau-là un traitement des données relatives aux besoins communicativo-argumentatifs en termes de compétences.

4/ Traduction des co mpétences générales en compétences spécifiques et dans un deuxième temps les opérationnaliser en objectifs didactiques spécifiques dont la réalisation permettra la construction des compétences spécifiques constitutives des compétences générales respectives.

5/ Conception et constructi on des activités didactiques susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs fixés et par la suite la satisfaction des besoins identifiés.

Nous présentons dans la figure ci-dessous un schéma synoptique de la démarche que nous venons juste d'expliciter.

Figure 9 : Démarche de construction référentielle envisagée



4.2. Le développement du référentiel

Cette section nous permet d'évoquer les différentes étapes par lesquelles passer et les diverses problématiques qui se trouvent soulevées pour pouvoir élaborer un référentiel de compétences spécifique à l'objet de notre recherche. Ainsi, nombre de décisions seront nécessaires à prendre pour *frayer* le chemin menant à la construction du référentiel.

4.2.1. L'entrée par les compétences dans le référentiel

Le mode d'entrée de mise dans le référentiel est celui de l'approche par compétences, car dans le domaine de la didactique les termes de référentiel et compétences vont souvent de pair. Le référentiel est ainsi défini par Cuq et *al*. comme étant « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (2003 : 212). Nous n'aurons pas besoin de reprendre les définitions de la notion de compétence déjà développées au niveau du chapitre 2 du présent travail. Nous évoquerons toutefois par moments des éléments nouveaux nécessaires à la compréhension de la réflexion développée au fil de ce chapitre.

Le référentiel que nous comptons mettre au point adopte tout naturellement l'approche par compétences qui, de l'avis de nombreux chercheurs et experts en éducation et de didacticiens, domine dans les approches éducatives modernes dans un souci d'amélioration de la qualité de leur formation (Bacha, Miled et Ben Rejeb, 2008 : 3). Selon ces experts, « cette approche permet de mieux structurer et organiser les apprentissages visés selon des besoins préalablement définis et à partir d'une progression plus claire » (*Ibid*.). L'entrée par les compétences d'un référentiel vient en réaction à une « entrée traditionnelle par les contenus » ne permettant aucune « délimitation précise des tâches attendues de l'étudiant » (*Ibid*.). Elle constitue également un progrès notoire par rapport à l'entrée par les objectifs pédagogiques dans le curriculum, parce que cette dernière ne garantit pas « le caractère fonctionnel des apprentissages » et « tend à attirer l'attention sur l'aspect technique, au détriment du sens » qui est donné aux objectifs pédagogiques dans leur relation avec les finalités du système éducatif (Demeuse et Strauven, 2006 : 70-71).

Les caractéristiques évoquées par les uns et les autres permettent de dégager, à notre sens, un certain nombre d'avantages à l'exploitation de l'approche par les compétences dans

le cadre de la matière Techniques de communication et le domaine du FOS, de façon générale :

- Commodité pour les enseignants formateurs dans l'approche des contenus à enseigner, *a fortio ri* pour des domaines généralement évoqués en termes de compétences, à savoir l'argumentation et la communication pour le cas de notre recherche ;

- Valorisation des savoir-faire par rapport aux approches de transmission d'un savoir, qui sont plutôt accumulatives de connaissances. Ce qu'on cherche à développer à travers les référentiels de compétence, ce sont au premier chef des aptitudes et des capacités mobilisant, certes, une « tranche » de savoir nécessaire à la structuration de la compétence visée ;

- Rattachement plus solide et plus marqué au monde professionnel qui a été initiateur de la notion et de la conception même de compétence (Demeuse et Strauven, 2006 : 71). Ces auteurs ont également développé ce lien en affirmant que « cet emprunt présente un côté positif dans le fait qu'il vise à donner du sens aux apprentissages en proposant des situations correspondant à celles rencontrées dans la vie quotidienne ou qui en sont proches et en favorisant le transfert des acquis » (*Ibid*. : 72). Notre référentiel et le *curriculum* développé vont d'ailleurs dans ce sens, en se fixant comme centre d'intérêt principal la compétence communicativo-argumentative dans le monde professionnel.

4.2.2. L'approche didactique par les référentiels de compétences

Nous avons opté dans la dimension didactique de notre recherche pour une approche par les référentiels des contenus d'enseignement-apprentissage en Techniques de communication, relevant du domaine plus global du FOS. Notre choix s'est porté sur la construction d'un référentiel de compétences, comme support didactique, pour les nombreux avantages qu'il présente par rapport aux approches antérieures dans la constitution des contenus didactiques qui, il faut bien le dire, persistent encore dans certaines disciplines ou niveaux d'enseignement s'y prêtant. Nous pourrons formuler ces avantages comme suit :

- Il s'agit de rompre avec la notion de programme prescrit à appliquer, comportant peu d'indications, pour ne pas dire aucune, sur les aspects didactiques pratiques de mise en œuvre dans la réalité de la classe ;

- C'est une approche également différente de celle se basant sur les manuels, dans le sens où elle ne propose pas des séquences didactiques « clés en mains » mais trace des pistes devant être explorées par l'enseignant-formateur en vue de la construction de sa propre démarche didactique, certes éclairée par le contenu du référentiel. Il s'agit là en quelque sorte d'un cadre d'action pour l'enseignant-formateur et non un programme détaillé ;

- L'approche offre la possibilité de modulation et d'adaptation, donc la flexibilité du contenu du référentiel en termes de construction curriculaire. L'entrée Référentiel du *Dictionnaire de didactique du fran çais langue étrangère et seconde* conforte cette idée en insistant sur le fait que « le caractère indicatif et non prescriptif de la plupart des référentiels autorise des pratiques pédagogiques qui, tout en échappant à l'improvisation, gardent une certaine souplesse » (Cuq et *al*., 2003 : 213). Ainsi, à partir d'un même référentiel il sera possible de concevoir des séquences didactiques variables tant au niveau de la maîtrise des compétences visées, qu'au niveau du domaine de référence des activités (thème, univers professionnel…), aussi bien qu'au niveau du contexte spécifique du pays où se fait l'enseignement-apprentissage. Cette flexibilité constitue, sans doute, un atout pour la bonne réception et la viabilité d'un référentiel donné. Un manuel ou un programme, par contre, ne fournissent que rarement cette flexibilité. C'est pour cette raison que les manuels, ou encore les programmes, se retrouvent rapidement obsolètes et par-là même délaissés en faveur de nouveaux plus à jour et répondant mieux aux attentes de leurs utilisateurs, les enseignants autant que les apprenants. Ce mécanisme est régi par le phénomène de la mode, également présent dans le monde de l'éducation il faut bien le reconnaître ;

- Cette approche par les référentiels de compétence est plus ciblée des contenus d'enseignement, car le référentiel constitue un cadre dans lequel les activités didactiques seront circonscrites à degré variable. Ce qui laisse peu de risques de tâtonnement dans la recherche de ce qui va faire l'objet de l'enseignement-apprentissage pour une matière donnée, en l'occurrence les Techniques de communication ;

- La démarche généralement exploitée dans les référentiels est tout à fait méthodique et claire, c'est du moins, nous l'espérons, le cas pour le référentiel que nous développons plus loin dans ce chapitre. Il part de la compétence générale vers les compétences spécifiques pour arriver aux objectifs spécifiques, aboutissant enfin à des propositions d'activités didactiques permettant l'acquisition des compétences spécifiques et, selon toute logique, la compétence

générale à laquelle elles se rattachent[54]. Cette progression respecte un principe de fonctionnement que Demeuse et Strauven formulent de la sorte : « Les compétences s'élaborent selon une approche spiralaire en mobilisant des apprentissages antérieurs et en les faisant progresser : en les développant, en les enrichissant, en les exerçant dans la résolution de situations-problèmes de plus en plus complexes » (2006 : 87).

Il est toutefois important de préciser ici que l'approche par les référentiels de compétences appelle un plus grand effort de la part de l'enseignant-formateur qui sera amené à construire par lui-même, de façon plus élaborée et plus opérationnelle, les activités didactiques constitutives de ses enseignements. Cette approche compte, pour beaucoup donc, sur la créativité de l'enseignant-formateur qui, en définitive, reste maître et seul responsable de son action didactique.

Par ailleurs, l'approche par les référentiels répond à certains impératifs relatifs à des notions clés ou connexes. D'une part, les compétences constitutives du référentiel « visent à s'ancrer dans des situations-problèmes correspondant à des situations réelles ou les plus proches possible de celles de la vie quotidienne » (Demeuse et Strauven, 2006 : 86). Une autre notion se trouve rattachée à l'approche par compétences et aux situations-problèmes. Il s'agit de la notion de situation mobilisatrice, qui constitue en fait une situation-problème et « doit être porteuse de sens pour le public-cible et, par conséquent, prendre pour référence les pratiques sociales reconnues comme telles par la société » (*Ibid.* : 87). Pour notre propre référentiel, nous verrons ci-dessous que ces situations sont relatives à la vie professionnelle future des apprenants de FOS. Elles sont en cela à plus d'un titre mobilisatrices, significatives et utiles.

[54] Signalons que cette structure s'inspire du *Référentiel* de Bacha, Miled et Ben Rejeb (2008), cité plus haut.

4.3. La rédaction du référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle

4.3.1. Présentation

Le référentiel comporte un ensemble de quatre compétences générales relatives à l'argumentation en situation de communication professionnelle. Il s'agit respectivement des compétences :

- Convaincre un recruteur de sa compétence pour un poste de travail donné ;
- Construire, présenter et défendre le contenu d'un exposé oral devant un auditoire ;
- Rédiger une lettre formelle appropriée ;
- Préparer et conduire une réunion.

Chacune de ces compétences générales, correspondant à une catégorie globale d'habiletés, se trouve développée en un certain nombre de compétences spécifiques. La formulation des deux types de compétences tiendra compte du double lien argumentation/communication professionnelle présent dans les situations envisagées. La deuxième composante du référentiel consiste à cerner les objectifs pédagogiques opérationnels et les activités didactiques spécifiques exploitables relativement aux objectifs et par suite aux compétences visées.

Nous attirons l'attention, à ce propos, sur le fait que les situations exploitées sont réellement intéressantes pour les étudiants visés par notre référentiel de compétences et présentent, à notre sens, les qualités attribuées par Demeuse et Strauven à la catégorie *situation mobilisatrice* : «

- être motivante, fonctionnelle, significative pour l'apprenant ; celui-ci doit percevoir le sens, l'utilité de l'apprentissage […] ; le contexte d'apprentissage doit être réel ou proche de la réalité et s'inspirer des pratiques sociales de référence ;
- être présentée de telle manière que l'apprenant puisse identifier clairement le problème à résoudre ;

- lui poser un défi qui soit à sa portée ;
- l'amener à mobiliser des acquis ;
- le pousser à remettre en question certaines de ses représentations mentales et à les restructurer autrement ;
- lui permettre de progresser grâce à la construction de connaissances et de réseaux nouveaux ou à l'enrichissement de réseaux existants. » (2006 : 101-102).

Il est incontestable que les situations sur lesquelles est tombé notre choix remplissent la plupart des critères énoncés ci-dessus par Demeuse et Strauven. Certaines sont des situations que rencontrera l'étudiant, futur candidat à l'embauche, en début de carrière. C'est le cas des situations constitutives du processus de recrutement, sur lesquelles butent beaucoup de jeunes diplômés. Il est donc utile et logique de les familiariser avec ces situations et surtout de leur donner les moyens de les dépasser favorablement. Après, une fois intégrés dans la vie active ils pourront se former, sur le tas, voire s'auto-former à la communication dans des situations plus complexes de la vie professionnelle. Une situation comme celle de la conduite de réunion présente un fort degré de complexité, à des niveaux divers : organisationnel, communicatif, relationnel, etc. Cette situation peut se doubler d'autres situations de communication qui ont lieu dans le même contexte. La réunion peut être conduite par un cadre qui va présenter un exposé concernant un dossier ou un projet donné, et les personnes présentes (collègues ou supérieurs) seront amenées à prendre part à une discussion autour du dossier ou du projet en question. Ce seront donc trois situations différentes qui vont avoir lieu successivement, mais parfois aussi simultanément ; les trois demandant chacune des compétences particulières de la part de la personne. La ligne directrice de ces composantes est la défense et l'ambition de faire accepter le projet aux décideurs dans la réunion. La rédaction d'une lettre formelle constitue, enfin, une situation souvent rencontrée dans la vie professionnelle, quels que soient le secteur d'activité et le poste occupé.

De plus, la durée de la formation en FOS ne permet guère de s'étaler sur l'apprentissage de situations qui ne vont être rencontrées que rarement, voire jamais, dans la vie professionnelle. Les *curricula* de FOS sont donc amenés à se centrer sur les situations les plus fréquentes et les plus courantes dans le monde professionnel.

La présentation des situations ciblées nous permet de voir que certaines d'entre elles peuvent se retrouver aussi bien en contexte professionnel qu'universitaire. Nous pensons notamment à la situation de l'exposé, généralement récurrente dans le cursus des étudiants,

mais qui se retrouve dans une situation plus exigeante comme la soutenance du travail de fin d'études (Mémoire ou Projet de Fin d'Études). Nous pensons également à la conduite de réunion à laquelle un étudiant peut être confronté dans le cadre de ses activités associatives ou sociales. Cela constitue sans doute un avantage pour ces apprenants qui peuvent déjà mettre en œuvre, voire cultiver, leurs compétences de communication dans ces situations spécifiques en un contexte dont les exigences sont, malgré tout, inférieures à celles du monde professionnel. La vie universitaire va être, en quelque sorte et par rapport à certaines situations de communication, un entraînement à une carrière professionnelle de plusieurs décennies dans des postes à importance évolutive, généralement.

4.3.2. Les précautions relatives à la rédaction du référentiel

En tant que document destiné à être utilisé par nombre d'enseignants-formateurs, un référentiel doit satisfaire à des critères de fonctionnalité et de facilité d'exploitation. Il importe par suite que ce référentiel réponde aux besoins de ses utilisateurs et qu'il comporte des informations suffisantes en termes de quantité et de bonne qualité (Demeuse et Strauven, 2006 : 127-128). Le caractère didactique de cet outil, implique une bonne lisibilité de son contenu. Ce qui revient à dire que le contenu du référentiel se doit d'être lisible et compréhensible, comme tout message écrit d'ailleurs. Nous veillons dans la rédaction du nôtre à ce que la formulation des compétences, des objectifs et des activités afférentes permette à l'utilisateur de percevoir, sans altération, le sens que nous avons voulu introduire. Cela n'est pas toujours facile, car les différents composants de notre référentiel présentent des formulations synthétiques devant dire beaucoup de choses en peu de mots nécessairement significatifs et parlants. Ce qui fait que nous cherchons, tant que faire se peut, à présenter les composants du référentiel selon les critères de concision, de clarté et d'intelligibilité. Toutefois, pour la présentation des activités didactiques, le critère de concision sera parfois sacrifié en faveur des deux derniers, avec une description étendue de la tâche et de l'éventuel support à exploiter. Le tout étant que notre référentiel soit parfaitement lisible et par suite exploitable comme il se doit par tout enseignant-formateur de Techniques de communication.

Par ailleurs, pour une bonne lisibilité matérielle de notre référentiel et par souci de clarté, nous avons choisi de le présenter sous forme de tableau[55]. Ainsi trouvons-nous en guise de titre de tableau la compétence générale à développer. Les compétences spécifiques occupent la colonne de gauche, les objectifs spécifiques la colonne médiane et les activités didactiques la colonne de droite. Chaque compétence spécifique et tout ce qui s'y rattache (objectifs et activités) leur est consacrée une ligne du tableau, permettant d'indiquer leur rattachement et le sens dans lequel doit se faire la lecture de son contenu. D'un autre côté, les activités didactiques ne sont pas rattachées chacune avec précision à un objectif. Un objectif peut être associé à plusieurs activités et une activité donnée peut toucher à plus d'un objectif spécifique. De toutes les façons, le référentiel et son contenu n'ont rien de contraignant, dans le sens où l'enseignant-formateur garde une large marge de liberté dans l'exploitation de ce document. Il peut l'enrichir, comme il peut n'en exploiter qu'une partie par contrainte de volume horaire ou par choix délibéré répondant à des considérations didactiques. En d'autres termes, l'enseignant-formateur peut être amené à enrichir le contenu du référentiel ou se limiter à une partie, selon le volume horaire dont il dispose ou selon sa propre conception de la formation qu'il assure en Techniques de communication. Il faut bien le rappeler ici, les choix relatifs à cette matière sont très, voire trop, souvent laissés à l'initiative de l'enseignant-formateur qui est, en quelque sorte, maître à tous les niveaux dans ce territoire didactique malgré tout très sensible.

Nous concevons donc ce référentiel, tel que nous avons pu le développer au début de ce chapitre, comme une tentative modeste qui s'ajoute aux efforts de développement de l'ingénierie didactique dans ce domaine autour d'un noyau méthodologique, conceptuel et didactique commun, appelant certes un enrichissement continu. De sorte que puisse se développer une vraie réflexion sur les contenus de formation en FOS, particulièrement en contexte de langue seconde. Et c'est là que réside la spécificité de notre présente recherche.

4.3.3. Le référentiel

[55] Nous avons utilisé la même présentation que le référentiel élaboré par Bacha, Miled et Ben Rejeb (2008), tant elle nous paraît claire et fonctionnelle.

Compétence générale : **Convaincre un recruteur de sa compétence pour un poste de travail donné**		
Compétences spécifiques	**Objectifs spécifiques**	**Exemples d'activités d'apprentissage proposées pour l'enseignant**
1. Présenter de façon pertinente et convaincante les traits de son profil en adéquation avec le profil recherché pour le poste pour lequel se présente le candidat. **➔ Situation de rattachement : Rédiger un Curriculum Vitæ en vue de postuler à un emploi.**	➢ Découvrir le Curriculum Vitæ et ses caractéristiques (typographie, forme, contenu, etc.). ➢ Trier et mobiliser des informations convaincantes sur un CV. ➢ Saisir le degré de pertinence des informations à exploiter dans un CV. ➢ Adopter la formulation convenable des énoncés d'un discours à visée argumentative pour en assurer l'efficacité. ➢ Organiser les catégories informatives dans un CV (Formation, Stages, Compétences informatiques, Langues, etc.). ➢ Mettre en œuvre les procédés de	➢ Fournir aux étudiants deux CV différents : les faire décrire et comparer, en orientant les apprenants par des questions. ➢ Faire confronter une offre d'emploi à une liste d'informations sur un candidat à un poste donné. ➢ Sélectionner les informations à exploiter dans un CV à partir d'un récit de vie d'une personne. ➢ Demander aux étudiants de formuler convenablement des énoncés constitutifs du contenu d'un CV à partir d'éléments informatifs fournis. ➢ Amener les étudiants à réorganiser les composants d'un CV complet, mais désordonné en veillant à l'adoption de l'ordre convenable pour les rubriques et d'un ordre chronologique décroissant pour les rubriques qui s'y prêtent. ➢ Demander aux étudiants de corriger les maladresses d'un

	l'argumentation dans un CV (Exploiter les informations les plus convaincantes, Organiser selon un ordre d'importance, Illustrer par des détails informatifs, etc.). ➢ Respecter les conventions typographiques de rédaction d'un CV (mise en page, clarté, simplicité et originalité dans la présentation, etc.) ➢ Respecter les règles de rédaction d'un CV (honnêteté, sélection de l'essentiel, organisation chronologique des informations, etc.).	CV fourni. Celles-ci seront en nombre limité et éventuellement signalées. ➢ Faire rédiger un CV à partir d'un modèle authentique (CV *europass*, CV d'organisations internationales, CV de grandes sociétés, etc.). ➢ Demander aux étudiants d'imaginer ce que sera leur CV après l'achèvement de leurs études supérieures, en veillant au respect d'une certaine logique et à la cohérence des informations exploitées.
2. Procéder à une auto analyse de sa personnalité et de ses motivations ainsi qu'à une délimitation de ses propres compétences préprofessionnelles. **➔ Situation de rattachement : Faire son Bilan en préparation des**	➢ S'approprier la définition de la notion de bilan. ➢ Acquérir un esprit critique et d'évaluation envers soi-même (personnalité, parcours, motivations, compétences).	➢ Faire comparer la définition du mot bilan dans le domaine de la comptabilité et de la médecine et en dégager par la suite une application au Bilan dans le cadre du processus de candidature. ➢ Proposer un ensemble de qualités, par exemple, classées en catégories (professionnelles, humaines, sociales, etc.) et demander aux étudiants d'en faire une sélection selon ce qui correspond à leur propre personnalité.

étapes ultérieures du processus de recrutement.	➢ Elaborer les arguments destinés à être exploités dans les situations d'argumentation ultérieures (Lettre de motivation et Entretien d'embauche). ➢ Identifier des aspects négatifs caractérisant sa propre personnalité. ➢ Tenir compte du jugement d'autrui sur soi-même en vue d'élaborer des moyens d'étayage (traits de la personnalité) véridiques et efficaces. ➢ Mobiliser des moyens d'étayage cohérents (arguments et informations d'illustration) en vue de convaincre le recruteur ultérieurement. ➢ Procéder à un inventaire des compétences acquises en contexte	➢ Exploiter la liste des qualités constituée dans l'activité ci-dessus pour demander aux étudiants de sélectionner les trois qualités les plus importantes parmi celles choisies et de présenter pour chacune une situation qui en prouve l'existence. ➢ Demander aux étudiants de réfléchir et d'identifier quelques-uns de leurs défauts. ➢ Demander à chaque étudiant de soumettre une liste de ses qualités et défauts à l'appréciation justifiée d'une personne de confiance et qui connaît bien l'intéressé. Inviter chacun à réviser, s'il le faut, sa vision de soi à la lumière de ce regard extérieur. ➢ Amener les étudiants à identifier, dans un ensemble fourni, les informations contradictoires et à classer les bonnes dans les catégories spécifiques aux 5 aspects constitutifs des bilans personnel et professionnel (Personnalité, Projets personnel et professionnel, Motivations, Moyens de réussite : formation, qualités, compétences, Cohérence entre projets et choix effectués). ➢ Amener les étudiants à réfléchir et à recenser les apports personnels et les aspects formateurs des différentes

	préprofessionnel.	expériences personnelles vécues, des différentes activités extrascolaires et associatives, des stages effectués, etc.
3. Convaincre le recruteur, à l'écrit, de l'adéquation entre son propre profil et le profil recherché pour le poste visé. **➔ Situation de rattachement : Rédiger une Lettre de motivation en vue de postuler à un emploi.**	➢ Découvrir la Lettre de motivation et ses caractéristiques. ➢ Formuler correctement, à l'écrit, un énoncé argumentatif. ➢ Procéder à l'illustration d'un argument par un exemple réel, significatif et cohérent. ➢ Intégrer un énoncé explicatif à visée argumentative. ➢ Adopter un ordre logique et convaincant des moyens d'étayage.	➢ Faire décrire et comparer deux Lettres de motivation fournies, en orientant les étudiants par des questions. ➢ Demander aux étudiants de réorganiser des mots constitutifs d'énoncés argumentatifs extraits de Lettres de motivation comportant l'introduction d'un rapport logique. ➢ Demander aux étudiants de compléter des énoncés argumentatifs selon une consigne précise (Introduire un articulateur, Formuler une idée présentée succinctement, Conjuguer un verbe au temps convenable, etc.). ➢ Amener les apprenants à rattacher les qualités (arguments) d'un candidat aux situations réelles qui les prouvent (exemples). ➢ Demander aux étudiants de justifier l'intégration d'un paragraphe explicatif (anticipation) relatif à un élément quelconque de la situation du candidat : départ du dernier poste, situation de chômage, événement dans le parcours, etc. ➢ Faire organiser les composants d'une Lettre de motivation selon une logique argumentative.

4. Convaincre le recruteur, à l'oral, de l'adéquation entre son propre profil et le profil recherché pour le poste visé.[56] **➔ Situation de rattachement : Passer un Entretien d'embauche.**	➢ Identifier les caractéristiques d'une situation de communication orale à caractère argumentatif. ➢ Reconnaître et respecter l'ordre de déroulement des étapes d'un Entretien d'embauche. ➢ Structurer convenablement un discours argumentatif oral. ➢ Connaître les critères d'efficacité argumentative d'un Entretien d'embauche.	➢ Faire observer le déroulement d'un Entretien d'embauche sur une séquence vidéo (documentaire ou fiction). ➢ Proposer des tours de parole transcrits extraits d'un Entretien d'embauche et demander leur organisation selon la logique de déroulement des phases de cette situation (Observation, Mise en confiance, Echanges à propos du poste visé et Négociation) et par rapport à la démarche argumentative de référence. ➢ Demander l'organisation des tours de parole d'un Entretien d'embauche transcrit intégralement, avec la possibilité de demander la justification de l'ordre par rapport aux composants argumentatifs des énoncés. ➢ Elaborer avec le groupe classe une grille de critères d'évaluation de l'Entretien d'embauche d'un candidat, du point de vue communicativo-argumentatif et selon les

[56] Les compétences spécifiques n° 3 et n° 4 sont quasi-identiques, si ce n'est la forme par laquelle passe le discours communicativo-argumentatif.

	➢ Connaître l'objet de l'activité argumentative dans un Entretien d'embauche[57]. ➢ Adopter une attitude convenable dans une situation de communication orale à finalité argumentative (savoir-être). ➢ Construire un discours argumentatif structuré et convainquant en situation de communication orale directe.	caractéristiques propres à la situation. ➢ Constituer, par une discussion orientée avec les étudiants, une liste de questions pouvant être posées par le recruteur le jour de l'Entretien d'embauche. ➢ Constituer, par une discussion orientée avec les étudiants, une liste de questions pouvant être posées par le candidat le jour de l'Entretien d'embauche. ➢ Proposer la description d'une (ou plusieurs) situation piège et demander aux étudiants de décrire et de justifier l'attitude la plus convenable à adopter face à la situation. ➢ Exploiter les deux listes de questions élaborées ci-dessus : *1er scénario* : Constituer un binôme recruteur/candidat et demander de simuler un Entretien d'embauche. Evaluation de l'Entretien par le groupe classe selon les critères élaborés plus haut. *2ème scénario* : Constituer plusieurs binômes recruteur/candidat et demander de simuler un Entretien d'embauche. Evaluation de l'Entretien par chaque binôme selon les critères élaborés plus haut.

[57] Les arguments étant les réponses que fournit le candidat aux questions du recruteur et les différentes impressions que le candidat donne à travers ses propres questions.

Compétence générale : **Construire, présenter et défendre le contenu d'un exposé oral devant un auditoire**		
Compétences spécifiques	**Objectifs spécifiques**	**Exemples d'activités d'apprentissage proposées pour l'enseignant (Synthèse)**
1. Préparer un exposé pertinent et efficace par rapport à l'objectif qui lui est assigné	➢ Constituer le contenu informatif d'un exposé ➢ Se conformer dans le contenu de l'exposé à l'objectif et à la problématique qui lui sont assignés. ➢ Organiser judicieusement les éléments de contenu de l'exposé en vue d'arriver à remporter l'adhésion de l'auditoire (au point voulu). ➢ Vérifier la qualité de l'exposé (contenu et présentation) par une ou plusieurs répétitions.	➢ Proposer des paragraphes informatifs et demander leur traitement : résumé, synthèse, commentaire, analyse, etc. ➢ Demander aux étudiants l'élaboration de notes brèves à partir des informations retenues dans l'activité précédente. ➢ Demander aux étudiants de formuler un objectif et une problématique à partir d'un résumé de l'objet d'un exposé ou du plan d'un exposé. ➢ Amener les étudiants à adopter une organisation pertinente de composants (parties) fournis d'un exposé. ➢ Demander à un étudiant, chargé de faire un exposé, de conserver la première version (avant répétition) de son exposé et d'indiquer, une fois l'exposé présenté en classe, les améliorations, les corrections effectuées (après répétition).

2. Présenter un exposé oral de qualité devant un auditoire	➢ Mobiliser une communication verbale orale et non verbale efficace. ➢ S'assurer de la bonne réception du message transmis dans l'exposé. ➢ Corriger, quand c'est nécessaire, les défaillances observées dans le contenu de l'exposé. ➢ Présenter, justifier et défendre les composants de l'exposé par des arguments pertinents. ➢ Remporter l'adhésion de l'auditoire aux idées développées par l'exposant.	➢ Proposer un enregistrement vidéo d'un exposant et demander d'en faire la critique par rapport à l'utilisation des trois canaux de la communication exploitables : voix, regard, gestes. ➢ Demander aux étudiants de commenter la posture d'un intervenant représenté par un dessin (assis sur une chaise, les bras croisés, le regard dirigé vers le haut). ➢ Amener les étudiants à identifier à partir d'expressions du visage de personnes (photos, dessins) leurs attitudes (incompréhension, lassitude, désintérêt, etc.) ➢ Demander aux étudiants de proposer la réaction adéquate à avoir aux attitudes identifiées dans l'activité précédente (reformulation, variation de ton, capter l'attention par le regard, etc.). ➢ Demander la justification (orale ou par écrit) d'une idée phare dans un exposé. ➢ Faire formuler une ou plusieurs phrases comportant arguments et illustrations, éventuellement présentés devant le groupe classe, à partir de quelques notes brèves.

3. Gérer convenablement la discussion qui suit la présentation de l'exposé	➢ Ecouter et comprendre le contenu d'une question. ➢ Répondre pertinemment (clairement, exactement, directement) à une question. ➢ Reformuler oralement une idée. ➢ Mobiliser des arguments efficaces pour défendre une opinion.	➢ Demander la reformulation du contenu de plusieurs questions et remarques relatives au contenu d'un exposé. ➢ Amener les étudiants à identifier, dans une liste de questions et de remarques, celles exigeant une réponse de la part de l'exposant (avec le présupposé que certaines questions et remarques n'appellent pas de réponse). ➢ Demander aux étudiants d'organiser, selon leur ordre d'importance, des questions et des remarques avec justification de l'ordre (fond/forme, fondamentale/accessoire, etc.). ➢ Amener les étudiants à effectuer un choix motivé d'une réponse, parmi plusieurs, selon les critères d'exactitude et de clarté. ➢ Demander aux apprenants de reformuler, en le développant, le contenu d'une idée constitutive d'un exposé initialement mal formulée ou pas suffisamment développée. ➢ Demander à un étudiant la présentation orale d'une réponse à une question (idée + justification + développement) et puis l'appréciation justifiée de l'auditoire sur le degré de leur adhésion à l'idée, sur la qualité de la réponse.

Compétence générale : **Rédiger une lettre formelle appropriée**		
Compétences spécifiques	**Objectifs spécifiques**	**Exemples d'activités d'apprentissage proposées pour l'enseignant (Synthèse)**
1. Produire une correspondance en se conformant aux règles, normes et conventions afférentes relatives à la forme	➢ Respecter les conventions typographiques caractéristiques de la lettre formelle. ➢ Placer convenablement les informations sur l'espace de la page. ➢ Exploiter judicieusement les informations constitutives de l'en-tête et du « pied de page » de la lettre. ➢ Exploiter convenablement des composants spécifiques à la lettre formelle : Objet, Références, formule d'appel, formule finale de politesse, pièce jointe, etc.	➢ Faire observer une lettre support aux étudiants et les amener à formuler des remarques par rapport aux conventions typographiques et de mise en page. ➢ Proposer des blocs d'informations constitutives de l'en-tête et demander leur disposition sur la page. ➢ Demander aux apprenants de différencier entre Référence et Pièce jointe (mélangés) pour des lettres formelles spécifiques. ➢ Demander aux étudiants de relier les composants d'une même lettre (« Identité du destinataire », « Formule de début/d'appel » et « Formule finale de politesse ») dans un ensemble fourni.

2. Produire un discours épistolaire formel convaincant	➢ Identifier l'objectif communicatif spécifique à la lettre à produire. ➢ Adopter une structuration convenable des composants [58] du corps de la lettre. ➢ Mobiliser les énoncés discursifs (phrases constitutives de la lettre) capables de permettre l'atteinte de l'objectif fixé [59].	➢ Faire dégager l'objet de la lettre à partir d'une situation de correspondance résumée. ➢ Demander aux apprenants de formuler l'acte de communication principal d'une lettre. ➢ Proposer une lettre formelle désordonnée et demander une organisation justifiée de ses paragraphes. ➢ Demander la constitution d'arguments et de justifications d'un objet de lettre, dans le cadre d'une situation qui soit significative pour les étudiants.

[58] Ordre des paragraphes, liens logiques entre énoncés et paragraphes, principe : aller droit au but puis développer, etc.

[59] Informer, demander (motivée) une information, influencer la décision, pousser à une action voulue, faire une réclamation (justifier qu'il y a un problème), etc.

Compétence générale : **Préparer et conduire une réunion**		
Compétences spécifiques	**Objectifs spécifiques**	**Exemples d'activités d'apprentissage proposées pour l'enseignant (Synthèse)**
1. Préparer une réunion d'un point de vue logistique	➢ Fixer un (des) objectif(s) à la réunion. ➢ Adopter un aménagement convenable du lieu de rencontre au type de réunion[60]. ➢ Concevoir et diffuser l'ordre du jour de la réunion.	➢ Proposer des descriptifs de réunions censés être formulés par un supérieur par exemple, et demander aux étudiants l'identification de l'objectif envisagé par la personne. ➢ Proposer différents schémas d'aménagement et de disposition des chaises des participants et demander de leur associer le type de réunion correspondant. ➢ (Suite de l'activité précédente) Amener les apprenants à décrire les spécificités de chaque disposition par rapport aux types d'interactions communicatives possibles et recherchées : Proposer par exemple des questions et demander des réponses, par oui ou par non, justifiées. ➢ Proposer à l'observation deux ordres du jour de réunion et susciter une comparaison entre eux permettant

[60] Information, négociation, concertation, résolution de problème, etc.

		l'identification du contenu et des principes de rédaction de ce type de documents. ➢ Demander aux étudiants de formuler des points de l'ordre du jour d'une réunion à partir de phrases présentant des demandes ou suggestions de sujets à traiter, formulées par des collègues, des supérieurs ou encore émanant de soi-même. ➢ Proposer un ordre du jour maladroit, le faire évaluer par le groupe classe et demander à introduire les améliorations possibles au document.
2. Gérer convenablement les interactions communicatives des participants à la réunion (aspect relationnel) [61]	➢ Fixer (préciser, expliquer et faire accepter) les règles de fonctionnement des interactions. ➢ Faire évoluer la discussion et la réflexion pour assurer l'atteinte des objectifs fixés à la réunion.	➢ Proposer un remue-méninges (*brainstorming*) aux étudiants en vue de dégager et d'expliquer les principales règles des interactions communicatives en groupe : un seul émetteur, ne pas interrompre un locuteur, attendre qu'on nous autorise à intervenir pour parler, etc. ➢ Amener les étudiants à faire une simulation de réunion à l'aide d'une transcription fournie à l'avance : L'enseignant intervient à des moments clés (question qui fait avancer la

[61] Il est à noter ici qu'un apprenant ayant été capable de maîtriser cette compétence relative à la conduite de réunion saura respecter les règles de fonctionnement à ce type de situation de communication en tant que participant et sera par là-même plus coopératif et plus efficace dans les interactions.

		réflexion, récapitulations pour rassembler les points d'accord, moment de recadrage de la réflexion, etc.) pour interroger les participants, ou le groupe classe, sur ces aspects et leur importance dans la progression de la réunion.
	➢ Respecter les engagements pris sur l'ordre du jour de la réunion (heure de début, durée, points à discuter, etc.).	➢ Proposer un ordre du jour de trois points, d'importance variable, pour une réunion d'une durée d'une heure. Puis demander la répartition motivée des 60 minutes sur les points proposés. ➢ Proposer une transcription de réunion, puis demander aux étudiants de faire *a priori* un timing prévisionnel de cette réunion. Faire dérouler la réunion normalement sans intervention et demander à une tierce personne de faire un chronométrage. Demander à cette personne de confronter le timing *a priori* au chronométrage et de faire des remarques, éventuellement aussi des recommandations en vue du respect de la durée pour laquelle on s'engage dans l'ordre du jour.
	➢ Assimiler et exploiter les opinions et les développements exprimés pendant la réunion.	➢ Proposer différents types d'idées et demander aux étudiants de réaliser la suite à donner à chacune d'entre elles : - Proposition formulée : ➔ valider sous forme de décision

	➢ Approuver ou formuler un désaccord avec une opinion, en justifiant la position prise.	- Opinion développée par un intervenant : ➔ résumer en une seule phrase - Opinion formulée : ➔ répondre par un désaccord justifié par des arguments et/ou des exemples - Opinion formulée : ➔ exprimer une appréciation positive et défendre par des arguments et/ou des exemples ➢ Fournir une transcription d'échange entre deux participants en conflit accompagnée d'une brève présentation des deux personnes. Interroger ensuite les apprenants sur la source du conflit (le statut de chacun, un conflit d'intérêt, raisons personnelles, etc.) et sur l'attitude à avoir en tant qu'animateur de réunion (rester neutre, garder son calme, ne pas se laisser dépasser par les événements, rappeler les règles des interactions, etc.).

4.4. Un exemple d'exploitation didactique du référentiel

Nous nous proposons dans la présente section de construire des contenus de formation comportant un travail d'élaboration didactique autour d'une des compétences générales du référentiel que nous avons élaboré plus haut. Il s'agit de la première compétence générale intitulée *Convaincre un recruteur de sa compétence pour un poste de travail donné* . Cette compétence générale ciblée et les quatre compétences spécifiques s'y rattachant seront reprises en quatre séquences didactiques détaillées, dont chacune est consacrée à la situation de communication correspondante. Les compétences, les objectifs spécifiques, les activités didactiques et les situations mobilisatrices de rattachement seront tous rassemblés dans le cadre d'un projet pédagogique à visée professionnelle que nous formulons ainsi : Obtenir mon premier emploi. L'objet de ce projet mobilisera tout un ensemble de contenus pédagogiques et didactiques, aussi bien que les acteurs impliqués dans les actions didactiques dans le cadre de la matière Techniques de communication, à savoir l'enseignant-formateur et l'apprenant. Les modalités de déploiement du projet, autant que les composantes du matériel didactique à élaborer seront développées dans les pages qui viennent.

Est-il nécessaire de signaler ici la cohérence et la convergence entre le contenu constitutif de la compétence générale visée et l'objet du projet envisagé ? En tous cas, précisons que l'action didactique poursuit le même objectif, celui d'assurer la maîtrise des techniques de communication spécifiques à chaque étape du processus de candidature, qui sont autant de situations de communication aux caractéristiques parfois différentes, mais qui sont pourtant complémentaires et inter-reliées.

Plusieurs raisons ont motivé notre choix de ce « tandem » compétence générale-projet pédagogique. D'abord, le fait qu'il s'agit d'une compétence préprofessionnelle, littéralement ayant lieu avant une expérience professionnelle. Il s'agit en fait de la première compétence dans l'ordre chronologique d'occurrence pour un étudiant en formation initiale, constituant la catégorie de public-cible pour notre travail. D'un autre côté, l'importance de cette compétence set capitale pour permettre à l'apprenant, futur candidat à l'embauche, une bonne entrée dans le monde professionnel. S'il maîtrise convenablement cette compétence, il pourra obtenir un poste qui correspond à ses ambitions et capacités. Sinon, il risque d'essuyer des échecs parfois

destructeurs pour sa carrière future. En plus, nous avons constaté une présence importante de certaines des situations constitutives du projet centré sur le processus de candidature dans les réponses à notre questionnaire administré à des enseignants-formateurs de Techniques de communication. Ils ont par exemple évoqué dans leurs réponses le CV, la Lettre de motivation ou encore l'Entretien d'embauche, soit comme composants effectifs de la communication professionnelle et de son enseignement[62], soit comme contenus envisageables pour l'enseignement de l'argumentation en situation de communication professionnelle[63].

4.4.1. La détermination des stratégies et des processus didactiques

Il importe de prime abord de définir les deux notions centrales de cet alinéa. N. Lebrun et S. Berthelot définissent la stratégie pédagogique comme « l'élaboration d'un ensemble d'événements d'enseignement qui […] doit susciter l'apprentissage visé chez l'apprenant » (1994 : 135). Les processus didactiques sont perçus par Demeuse et Strauven comme les « diverses activités concrètes mises en œuvre dans le cadre d'une stratégie pour installer les apprentissages ; ils matérialisent en quelque sorte la stratégie » (2006 : 99). Ces derniers précisent aussi que déterminer les stratégies et les processus constitue une précision de la façon avec laquelle se feront les actions d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'un *curriculum* donné, en d'autres termes le *comment* de ce *curriculum*.

Lebrun et Berthelot développent un certain nombre d'éléments relatifs à la stratégie didactique, qui nous seront très utile pour la mise en œuvre de la notre dans le cadre de la présente section. Ainsi précisent-ils que « ce qui est important de retenir, c'est que la stratégie pédagogique doit permettre l'apprentissage visé ; elle implique donc la mise en œuvre de tous les moyens susceptibles de conduire l'apprenant à l'atteinte du but visé dans l'enseignement » (1994 : 136). Les moyens qui sont évoqués ici sont relatifs aussi bien à la composante enseignement qu'à la partie apprentissage de l'action didactique, mais également à tous les outils qui y sont exploités. Les auteurs ajoutent également que « lors de la réalisation d'une stratégie pédagogique, il est possible de déterminer une même stratégie pour l'ensemble de l'enseignement ou plusieurs stratégies à l'intérieur d'un même enseignement et cela, en fonction des différents objectifs ou d'un regroupement d'un ensemble

[62] Notamment les questions n° 5, 11, 16 et 19 du questionnaire (voir Annexe 1).

[63] Question n° 17 du questionnaire (voir Annexe 1).

d'objectifs » (*Ibid*. : 139). Un enseignement, toujours selon Lebrun et Berthelot, « peut aussi bien être l'objet d'une leçon qu'un projet de plusieurs heures, de plusieurs jours ou de plusieurs semaines et peut comporter plusieurs objectifs » (*Ibid*.). Nous ne manquerons pas de noter à ce propos que les différents composants de notre référentiel de compétences argumentatives devraient donner lieu à des stratégies didactiques différentes selon le contenu. C'est ainsi que nous choisissons de faire un développement didactique d'une seule compétence générale, parmi les composants du référentiel, sous forme de plusieurs séquences exploitant une stratégie proche. Il s'agira de séquences réunies en un projet didactique et professionnel tournant autour de l'obtention d'un premier emploi. Les détails suivront au niveau des sections qui viennent.

De façon plus pratique, il est nécessaire que l'élaboration d'une stratégie pédagogique prenne en compte la description de la séquence de présentation des événements d'enseignement (Lebrun et Berthelot, 1994 : 140). Les auteurs procèdent à une analyse intéressante de ces événements, en commençant par les définir comme « un ensemble d'actions entreprises afin de provoquer un certain nombre de comportements chez l'apprenant » (*Ibid*.). C'est dans le cadre de cet ensemble d'événements que se fera la planification de l'action didactique envisagée pour un contenu donné. Ils en proposent le classement suivant : «

- les *événements in itiaux* qui permettent de préparer l'apprenant à recevoir les contenus d'apprentissage ;
- les *événements de déroulement des activités d 'enseignement* proprement dit qui servent à présenter les nouveaux contenus, à s'assurer de la participation des apprenants et à donner un *feed-back* approprié ;
- les *événements de réin vestissement* qui permettent la mise en œuvre d'activités correctives, d'approfondissement et d'enrichissement » (*Ibid*.)[64].

Il est clair que chaque événement, ou classe d'événements, joue un rôle spécifique par rapport au déploiement de la stratégie didactique et à l'action didactique elle-même. Ce qui implique des caractéristiques quelque peu différentes à chaque fois et dans chaque étape de déroulement de la séquence didactique. Un ou plusieurs événements prendront place dans chaque étape de l'action, permettant une construction progressive et une consolidation de

[64] Ce sont les auteurs qui soulignent.

l'apprentissage prévu par les objectifs pédagogiques fixés. Nous réinvestirons, dans notre démarche de construction curriculaire, l'idée de cette répartition des événements, selon leur nature, en étapes de l'action didactique, avec toutefois une terminologie légèrement différente. Ainsi, dans les séquences que nous mettrons au point, nous parlerons de phases de *sensibilisation*, *structuration des apprentissages* , *application*, etc. Cette terminologie est, à notre sens, sensiblement plus précise et plus significative des types d'actions à entreprendre (ou événements à prévoir) en vue de l'installation des apprentissages envisagés.

Demeuse et Strauven préconisent une différenciation importante devant être opérée dans la conception d'un *curriculum* : « Il est utile qu'il distingue stratégies et processus d'enseignement et stratégies et processus d'apprentissage ; autrement dit, de faire la distinction entre les activités propres à l'enseignant et celles propres à l'élève, ces deux démarches étant complémentaires et fonctionnant en interaction » (2006 : 99). La distinction à faire ici matérialise, de la façon la plus claire possible, l'importance désormais donnée à l'activité de l'apprenant dans la construction de son apprentissage. Ce pôle du triangle didactique devenu au centre du processus d'enseignement-apprentissage doit en assumer une partie, plus ou moins importante dans le cheminement didactique, selon le moment, le type d'activité, l'objectif envisagé par l'enseignant, etc. Le principe développé ici a été pris en considération au niveau du référentiel de compétences et le sera de façon plus significative dans le développement du contenu de formation centré sur la compétence choisie pour être développée. Pour chaque activité didactique, nous précisons l'acteur concerné par l'activité désignée par un verbe ou le nom correspondant. Cela permet donc au moment de l'exploitation didactique de notre référentiel, et à plus forte raison du matériel didactique, de faire une répartition selon qu'il s'agisse d'activités d'enseignement ou d'apprentissage, en vue d'une programmation judicieuse du déroulement des séances. Entre autres composants à prendre en considération se trouvent des outils exploités au service des stratégies et des processus didactiques dans le cadre d'un *curriculum* donné. Ce qui nous amène dans l'immédiat à évoquer les supports et documents pédagogiques en tant qu'outils spécifiques à un enseignement de Techniques de communication.

4.4.2. Les supports et les documents pédagogiques

Dans le cadre du travail de développement d'un *curriculum*, Demeuse et Strauven affirment que les « stratégies et processus impliquent l'utilisation de supports pédagogiques [et de documents] faisant intervenir les différentes perceptions de l'apprenant de manière à l'aider à se représenter ce que l'on cherche à lui faire apprendre » (2006 : 100). L'utilité des supports et des documents réside ainsi dans le rôle de représentation de l'objet de l'apprentissage. Cela revient en quelque sorte à montrer à l'apprenant ce qu'on lui demande de savoir ou de faire, de la façon la plus réussie possible, après une séquence d'enseignement-apprentissage. D'autre part, les supports et les documents gagneraient en intérêt et en fonctionnalité en étant variés, pour permettre une mobilisation des différents sens de l'acteur central du processus didactique. En d'autres termes, il est important que les supports et les documents soient de différents types. Nous reprendrons ici quelques-uns des exemples donnés par Demeuse et Strauven : les différents types de tableaux, le rétroprojecteur, les films, les documents de différentes natures (écrits, audio, audio-visuels), etc. (2006 : 104). Il est toutefois à remarquer que les deux termes sont parfois utilisés indifféremment dans les recherches didactiques et que nous-mêmes utiliserons épisodiquement le terme *document support*, dans les séquences didactiques de Techniques de communication que nous proposons plus loin, pour désigner un document utilisé comme support dans une activité didactique donnée.

La question terminologique étant réglée, nous nous penchons de façon plus approfondie à présent sur le rôle que jouent ces supports et documents dans l'action didactique. Demeuse et Strauven précisent à ce propos que « les supports pédagogiques jouent le rôle d'intermédiaire entre l'enseignant ou le formateur et l'apprenant ; ils n'ont de signification que s'ils sont conçus de manière à être au service des apprentissages et à faciliter la communication entre les enseignants ou les formateurs et les apprenants » (2006 : 104). Certaines précautions doivent, cependant, être prises par rapport à ces supports ou documents. Elles sont relatives à leur utilité dans l'action didactique, leur pertinence par rapport aux objectifs pédagogiques, le moment de leur introduction dans la séquence didactique et la façon avec laquelle se fera leur exploitation (*Ibid.*). La prise en considération de cet ensemble de critères dans l'exploitation des supports pourra, à notre sens, en assurer la qualité et une

exploitation de qualité, le tout pour qu'ils puissent jouer pleinement la fonction pour laquelle ils sont mobilisés.

Dans le cadre de la présente section, nous essayerons de suivre la remarque de Demeuse et Strauven relative à l'élaboration et à l'exploitation des composants du matériel didactique : « Les supports sont une aide et non une fin en soi et leur sophistication n'est pas nécessairement synonyme de qualité, ni de fonctionnalité. » (2006 : 100). Ces propos, au même titre que les critères de qualité des supports pédagogiques développés dans le paragraphe précédent, nous orientent dans l'élaboration des contenus didactiques spécifiques au projet autour duquel tournent les séquences à élaborer. Nous veillerons à leur respect, surtout pour un contenu d'enseignement déjà largement développé dans des ouvrages, des matériels didactiques, des sites internet à vocation didactique, à savoir *Obtenir son premier emploi*.

Les documents pédagogiques méritent, à notre sens, un effort de réflexion spécifique. Le *Dictionnaire de didac tique du français langue étrangère et second e* définit le document comme étant « tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique » (Cuq et *al*., 2003 : 75). La même entrée du dictionnaire ajoute que le document « résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction […] ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation ». Nous comprenons de ce qui précède que l'importance pédagogique des documents n'est plus à démontrer. Reste maintenant à en comprendre les caractéristiques et les modalités d'exploitation.

Les tendances modernes en didactique des langues favorisent, de plus en plus, l'exploitation des documents authentiques, de différents types et sur différents supports, dans les activités didactiques, après la tendance ancienne à se cantonner au texte ou au dialogue, qu'ils soient littéraires ou fabriqués (Cuq et *al*., 2003 : 75). L'expression *document authentique* désigne « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (*Ibid*. : 29). Cette expression « renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (*Ibid*.).

Ces extraits, respectivement, des entrées « Document » et « Authentique » du *Dictionnaire de didactique du franç ais langue étrangère et seconde* de Cuq et *al*. sont, pour

nous, assez exhaustifs et très instructifs sur la notion de document authentique. Appliqués à la problématique de notre recherche et au contenu didactique qui nous concerne dans le présent chapitre, ces éléments définitoires nous permettent de dire qu'un document didactique, pour les Techniques de communication, est un message à forme verbale ou non verbale élaboré par un francophone à l'intention d'un francophone, relevant d'un genre spécifique et censé être produit dans une situation de communication. Il peut être authentique, quasi-authentique ou fabriqué. Les deux derniers termes demandent un éclaircissement. Un document fabriqué, d'abord, est un « support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue » (Cuq et *al*., 2003 : 100). Il s'agit donc d'un message construit de toute pièce par l'élaborateur du matériel didactique. Il est cependant à noter, toujours selon Cuq et *al*., que dans les récentes productions didactiques, « les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique » et par suite plus vraisemblables (*Ibid*.). Nous attirons ci l'attention sur le fait que les auteurs de ce dictionnaire ne semblent pas nier son caractère authentique à un document modifié et didactisé, à condition qu'il soit perçu comme authentique et vraisemblable par l'apprenant (*Ibid*. : 29). Ce qui nous autoriserait à corroborer l'utilisation du concept *document quasi-authentique* pouvant désigner, à notre sens, soit un document authentique légèrement modifié pour les besoins de l'action didactique, c'est-à-dire didactisé, soit un document fabriqué proche de l'authentique. Les documents quasi-authentiques autant que les documents fabriqués permettent parfois de palier l'absence ou la difficulté d'exploitation d'un document authentique pour l'objet d'une séquence didactique donnée. Ce genre de problème apparaît, par exemple, dans le cas des documents sous droits d'auteur, qu'il n'est pas toujours aisé d'exploiter car les autorisations sont difficiles, voire parfois impossible à obtenir[65].

Il est clair que les documents authentiques présentent des avantages indéniables quand ils sont disponibles et exploitables. Ces documents constituent un matériel didactique riche et varié se situant au cœur du dispositif pédagogique mis en place. Ils mettent également l'apprenant en contact direct avec la situation de communication ciblée et concourent ainsi à l'acquisition d'une compétence communicative effective (Cuq et *al*., 2003 : 29). La significativité du document rattaché à une situation réelle d'usage de la langue faisant l'objet de l'apprentissage est un autre avantage non négligeable. Le document utilisé se trouve ainsi rattaché à une situation-problème, également appelée situation mobilisatrice pour l'apprenant.

[65] C'est le cas, par exemple, de séquences vidéo figurant sur certains sites internet ou parfois aussi de documents écrits, d'enregistrements (audio ou vidéo) d'interactions réelles en entreprises, eux aussi difficiles à obtenir.

Cuq et *al*. insistent à ce propos sur la nécessité « de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. » (2003 : 29). Les auteurs notent toutefois, en parlant toujours de ce type de document, que « l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.) » (*Ibid*.).

Nous pourrons dire, pour synthétiser ce débat sur les types de document, que les atouts du document authentique dépassent de loin ceux des autres types. Ce qui permet de défendre la supériorité de sa valeur didactique pour assurer l'efficacité de l'apprentissage. La didactique n'ayant pas de plus important souci que ce dernier, le choix dans le domaine des langues s'en trouve fait. Primauté au document authentique et à défaut, exploitation des autres types, d'abord le document quasi-authentique et ensuite le document fabriqué.

Nous suggérons de veiller, dans la mesure du possible, à sélectionner, pour les besoins des activités didactiques à proposer, des documents authentiques ou quasi-authentiques caractéristiques du contexte sociolinguistique propre de notre recherche, en l'occurrence le contexte tunisien. Cela permettra de coller au plus près au statut de langue seconde du français dans le pays. Il est important de veiller, d'un autre côté, à ce que les documents à utiliser soient rattachés au domaine professionnel de référence pour notre approche des compétences argumentatives en communication professionnelle. Les documents seront donc d'autant plus significatifs pour les apprenants, car rattachés à leur domaine de spécialisation qu'ils connaissent, selon toute logique, plus que tout autre domaine. En plus, le travail sur de tels documents présente l'intérêt supplémentaire de préparer l'apprenant à quelques-unes des situations qu'il affrontera ou les documents écrits qu'il sera probablement appelé à produire dans le futur, parfois proche. L'approche didactique, comme nous la concevons dans la présente recherche, se base de façon assez importante par moment sur les documents support. Pour certaines activités relatives à des compétences et des situations de communication données, nous consacrons la phase initiale de l'activité didactique en classe (la sensibilisation) à l'observation d'un ou plusieurs documents qui y sont rattachés ou un exemple du produit final recherché pour la compétence faisant l'objet de l'activité.

C'est le cas, par exemple, de la rédaction du Curriculum Vitæ ou de la Lettre de motivation pour la première compétence générale *Convaincre un recruteur de sa compétence pour un poste de travail donné* . Pour l'atteinte de certains objectifs spécifiques correspondant

à cette compétence, nous suggérons à l'enseignant-formateur de proposer aux étudiants deux exemples de ces types d'écrits et de leur demander d'en faire une description et une comparaison. L'intérêt de pareilles activités sera d'amener les apprenants à distinguer, à travers les points communs et les dissemblances entre les documents support, quelques-uns des principes spécifiques à la rédaction de ces genres de discours, tant au niveau de la forme qu'au niveau du fond. Prendre connaissance des pratiques sociales de référence à travers les documents support donne par suite une plus grande significativité au contenu didactique présenté et permet une meilleure assimilation par les apprenants des caractéristiques des genres de discours concernés. Nous pourrons en avoir un exemple pratique au niveau des séquences didactiques proposées dans la section finale de ce chapitre.

4.4.3. L'évaluation des compétences

Cette étape est constitutive de la conception que nous avons de la didactique du FOS, développée au niveau du premier chapitre de notre travail. Nous n'intégrerons pas une composante d'évaluation en tant que tel dans le *curriculum* que nous construisons dans ce chapitre, mais il s'agira d'évoquer les modalités de sa présence dans l'approche par compétences que nous avons choisie comme mode d'entrée dans la formation de Techniques de communication. Cette composante évaluation de l'approche par compétences de l'enseignement-apprentissage notamment en FOS soulève, à en croire nombre de chercheurs, certaines questions et problématiques n'ayant pas été soulevées dans les anciens modes d'entrée dans les *curricula* d'enseignement.

Demeuse et Strauven confirment justement l'importance de la composante évaluation à travers cette affirmation : « Il est primordial que le curriculum fournisse aux utilisateurs des directives pour évaluer les apprentissages du public-cible […] Il s'agit là d'une composante inaliénable, d'autant plus lorsque l'évaluation conduit à une prise de décisions concernant l'avenir scolaire ou professionnel de l'évalué » (2006 : 113). Les auteurs continuent en explicitant les modalités selon lesquelles il est possible d'orienter les utilisateurs du *curriculum* proposé : « Il s'agit de fournir des pistes dans le but de recueillir des informations pertinentes, valides et fidèles autant que possible sur la progression des apprentissages, sur leur degré de maîtrise ou sur la qualité des produits. » (*Ibid.*). D'un autre côté, Demeuse et Strauven justifient la nécessité d'introduire ce genre d'indications sur l'évaluation par le fait que « les décisions concernant les processus et les modalités auxquels recourir ne peuvent être abandonnées à l'entière et libre appréciation des enseignants ou des formateurs » (*Ibid.*).

Ainsi, sans donner un cadre stricte de déroulement de l'évaluation, le concepteur de *curriculum* se limite à des indications et des directives à l'adresse des enseignants-formateurs exploitants de ce document, relatives aux modalités de sa mise en œuvre, toujours en cohérence avec le mode d'entrée et les stratégies didactiques préconisées. Cela dans le respect du postulat suivant « un changement d'entrée dans les curriculums implique un changement de l'esprit et des modalités d'évaluation des apprenants » (2006 : 119). C'est justement le cas pour l'approche par compétences pour laquelle nous avons opté dans la présente recherche.

Tout en avouant la complexité de l'évaluation, spécifiquement des compétences, Demeuse et Strauven présentent un développement sur les modalités et le fonctionnement de leur évaluation. Les auteurs pensent d'abord que l'évaluation ne doit pas se limiter au produit, mais doit prendre en considération la démarche suivie pour la résolution du problème auquel l'étudiant est confronté. Ce qui suppose un rôle actif de l'apprenant dans sa propre évaluation, au même titre que son propre apprentissage. D'ailleurs, la démarche d'évaluation ainsi préconisée implique dans son propre déroulement un développement de compétences de type métacognitif. Elle est donc elle-même formatrice, comme l'indiquent Demeuse et Strauven. D'un autre côté, cette évaluation se doit de se doter des outils adéquats de réalisation et de réussite, en l'occurrence des indicateurs de réussite et d'échec (2006 : 120). Le tout permettant de concevoir l'évaluation dans une approche par compétences selon « un nouvel esprit ».

Nous avons d'ailleurs introduit certains des aspects évoqués, notamment la démarche critériée de l'évaluation, dans la formulation des propositions d'activités didactiques, tant au niveau du référentiel de compétences qu'au niveau de la proposition de séquences didactiques de Techniques de communication que nous présentons quelques pages plus loin. Nous pouvons prendre comme exemple d'application de la démarche préconisée ci-dessus la compétence générale relative à la construction, la présentation et la défense d'un exposé oral devant un auditoire, présente sur notre référentiel de compétences. Il est ainsi possible d'élaborer, en concertation avec les étudiants, une grille d'évaluation critériée de la qualité d'un exposé. Cette grille comportera trois parties correspondant, respectivement, aux trois compétences spécifiques de préparation, de présentation et de gestion de la discussion après l'exposé. Chaque partie sera constituée d'items correspondant aux différentes activités demandées à l'exposant dans chacune des trois phases. Les items seront évalués selon une échelle de valeur jugeant du degré de réussite de chaque composant de la démarche effectuée et de la performance de l'exposant. A titre d'illustration, nous proposons une grille

d'évaluation limitée à la seconde compétence spécifique rattachée à l'exposé que nous avons formulée comme suit : *Présenter un exposé oral de qualité devant un auditoire* . Cette compétence, nous le rappelons, est directement rattachée au double intérêt de la recherche, à savoir l'argumentation et la communication.

Tableau 2 : Grille d'évaluation d'un exposé oral

Critère	Insuffisant	Moyen	Bon
Qualité d'exploitation de la voix (hauteur, débit, articulation)			
Qualité d'exploitation du regard (volume du contact, distribution équilibrée sur l'auditoire)			
Qualité d'exploitation des gestes (quantité, pertinence)			
Degré d'assimilation du contenu de l'exposé			
Qualité de justification et de développement du contenu de l'exposé			
Degré d'adhésion au contenu de l'exposé			

L'exploitation de la grille d'évaluation, dont nous proposons seulement une partie, peut donner lieu à une discussion avec le groupe classe à la suite d'un exposé fait par un étudiant. Cette verbalisation amènera certainement un effet de conscience, chez les apprenants, des modalités de fonctionnement de leur apprentissage, favorisant de la sorte un développement personnel et une certaine autonomie, dont ont parlé Demeuse et Strauven. Et pour plus d'efficacité, nous pensons que l'élaboration de la grille doit être antérieure à la phase de préparation effective de l'exposé, c'est-à-dire à la fin de la séquence consacrée à la méthodologie de préparation, de présentation et de gestion de la discussion d'un exposé. En d'autres termes, il s'agit d'amener les apprenants à comprendre que ce qui est attendu d'eux en termes de compétences spécifiques et à travers les consignes qui leur sont données en vue d'une bonne performance peuvent être « déclinés » en des critères d'évaluation et des indicateurs de la qualité de leur exposé.

Richer développe, de son côté, une conception de l'évaluation plus précisément centrée sur le domaine du FOS. Il fonde sa conception sur le principe que « le FOS entretient […] avec le contexte socio-langagier un lien très étroit tant pour la définition des besoins/objectifs que pour l'évaluation » (2008 a : 25). Ce lien fait que l'évaluation devient, selon lui toujours, « d'ordre pratique, professionnelle » (*Ibid.*). Ce qui veut dire que « pour l'apprenant en F.O.S.

[…] une incapacité à réaliser des tâches en français peut avoir des impacts sociaux décisifs et se traduire par exemple par une sanction sociale pénalisante » (*Ibid.*). Dans ces conditions, la vraie évaluation du degré d'acquisition des compétences visées se fait, en quelque sorte, *a posteriori* par rapport à l'action didactique, c'est-à-dire dans le contexte socio-économique de mise en œuvre ciblé par celle-ci.

Cette évaluation en aval concernera, pour les compétences envisagées dans notre référentiel de compétences et dans un deuxième temps les contenus de formation appropriés proposés, d'abord celles constitutives du processus de candidature et ensuite celles utiles dans la pratique d'un métier et pour les responsabilités qui en relèvent.

En définitive, évaluer les compétences ne sera pas du tout facile pour l'enseignant-formateur, dans la mesure où il doit faire preuve d'habileté pour mettre sur pieds des modalités d'évaluation en cohérence avec le mode d'entrée par compétences donnant lieu à une évaluation pertinente et utile pour l'apprenant lui-même. Cette évaluation est exigée par l'Institution universitaire, dans sa fonction certificative, et par l'action didactique elle-même, notamment dans sa fonction formative. Mais, nous serons tenté de dire, à la suite de Richer, que la vraie évaluation des compétences sera celle du monde professionnel qui jugera du degré de leur acquisition dans l'avenir qu'il réserve aux candidats à l'entrée en son sein.

4.4.4. Réflexion sur l'élaboration des séquences didactiques en Techniques de communication

M. Cavanagh rappelle, dans un article récent, qu'« au cours des vingt dernières années, la manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage a beaucoup évolué » (2010 : 83). Elle précise qu'« on est passé […] à un mode d'enseignement centré sur l'élève et orienté vers la maîtrise de savoir-faire complexes ou de compétences » (*Ibid.*). Dans le même ordre d'idées, J.-L. Dumortier et J. Van Beveren indiquent qu'« au foyer de la réforme pédagogique qu'a concrétisée, à la fin des années 1990, la redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences se trouve cette idée […] que disposer de connaissances, c'est être apte à les mettre en œuvre pour vaincre les difficultés inhérentes à des familles de situations problématiques, l'idée que savoir, c'est être capable, non de dire ce que l'on sait, mais d'en faire opportunément quelque chose » (2011 : 13).

Notre recherche s'inscrit précisément dans cette perspective didactique avec, entre autres finalités, de concevoir des contenus de formation sous forme de séquences didactiques centrées sur l'acquisition de compétences spécifiques dans le cadre de la matière Techniques de communication.

Cavanagh ajoute à ce propos que « dans cette nouvelle perspective, la séquence didactique semble constituer un outil privilégié pour amener l'élève à développer des compétences » et que « dans le contexte de l'enseignement du français, le travail par séquence est particulièrement fructueux » (2010 : 83). La didactique du français peut donc tirer profit de ce mode d'organisation de l'activité d'enseignement-apprentissage. Ainsi, « les séquences didactiques sont finalisées par l'acquisition de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être) censées rendre les élèves capables d'effectuer des « tâches-problèmes », autrement dit des tâches complexes dont la réalisation ne peut être entièrement programmée » (Dumortier et Van Beveren, 2011 : 7). Les auteurs introduisent une précision de leur propos en disant que « dans le cadre de la discipline « français », on peut parler de « tâche-problème » chaque fois que les élèves sont mis en demeure de produire, oralement ou par écrit, un discours assez long (exposé, prise de parole argumentée lors d'un débat, résumé, synthèse) »[66] (*Ibid.*). La définition donnée par Dumortier et Van Beveren du concept « tâche-problème » rejoint la conception que nous exploitons dans notre travail, à savoir celle de « situation-problème » où il s'agit de mettre en œuvre la compétence à communiquer en situation professionnelle.

Cette contextualisation didactique des séquences montre l'intégration de la réflexion dans le présent alinéa dans le cadre d'une approche par les compétences dans le domaine du FOS. Ce qui nous amène dans l'immédiat à évoquer le travail proprement dit de confection des séquences didactiques.

Dumortier et Van Beveren font une description assez intéressante du processus généralement suivi par l'enseignant-formateur pour la réalisation d'une séquence en vue de son activité d'enseignement. Ainsi affirment-ils que « le concepteur de la séquence […] ne perd pas de vue ce qu'il s'agit de rendre les élèves capables de faire. Il perçoit les rapports entre les supports choisis, les tâches (intermédiaires) imposées et les savoirs que les élèves sont censés s'approprier pour effectuer la tâche-problème qui finalise la séquence » (2011 : 8). Dumortier et Van Beveren ajoutent plus loin, toujours par rapport aux tâches qui incombent au concepteur de la séquence didactique, : « Il fait des suppositions sur les obstacles que

[66] Notons que le concept « élève » équivaut dans notre terminologie à celui plus général d'« apprenant »

l'élève-type […] va rencontrer ; il réfléchit aux ressources qui lui permettront de surmonter ces obstacles ; il érige l'acquisition de ces ressources en objectifs d'apprentissage ; il invente des tâches (intermédiaires) qu'il considère comme autant de moyens propices à l'appropriation des ressources susdites ; dans le meilleur des cas, […] il prévoit même des tâches-problèmes préparatoires, dont le degré de complexité va s'accroissant, jusqu'à dépasser celui de la tâche-problème que les élèves devront réaliser seuls. » (*Ibid*.). Dans ce cheminement ayant lieu dans la phase préparatoire de l'action didactique, l'enseignant-formateur de FOS, en ce qui nous concerne, devra néanmoins veiller à observer certaines précautions :

- avoir une perception claire des « rapports entre les supports et les tâches intermédiaires, entre celles-ci et les ressources, entre ces dernières et les difficultés inhérentes à la tâche finale d'intégration » ;
- être convaincu que la séquence est bien adaptée à ses élèves ;
- ne pas se tromper sur cette adaptation ;
- présenter à la classe l'ensemble du dispositif ainsi que la tâche finale d'intégration (Dumortier et Van Beveren, 2011 : 9).

Ces précautions permettent en réalité d'assurer la réussite sur le terrain de la séquence didactique par l'atteinte de l'objectif qui lui est assigné.

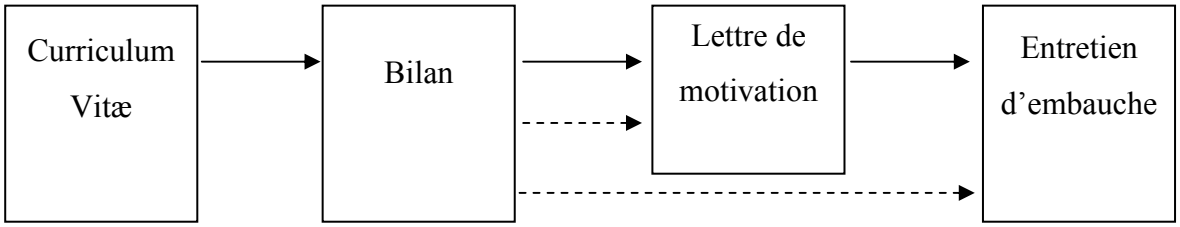
Nous veillerons dans la suite de notre démarche de construction curriculaire à l'exploitation des outils conceptuels d'élaboration de séquences didactiques évoqués dans cette réflexion et à leur adaptation à la situation d'enseignement-apprentissage du FOS propre aux étudiants tunisiens. Le but étant de proposer des contenus d'enseignement, certes, limités dans leur objet et dans leur volume horaire, par rapport au référentiel de compétences élaboré ci-dessus, mais également par rapport à la totalité du volume de formation en Techniques de communication. Ces séquences présentent, à notre sens, l'avantage d'être intégrables dans un curriculum de FOS plus englobant s'étalant sur le volume total consacré à la matière pour une formation universitaire donnée.

4.4.5. Présentation des contenus de formation de Techniques de communication

Le matériel didactique que nous nous proposons de développer dans la présente section est centré sur les différentes étapes du processus de candidature pour un emploi. Il correspond, dans notre référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle, à la première compétence générale formulée ainsi : *Convaincre un recruteur de sa compétence pour un poste de travail donné*. Comme nous l'avons précisé dans l'intitulé de la présente section, il s'agit d'un exemple de la façon avec laquelle il est possible d'exploiter le référentiel que nous avons élaboré plus haut dans ce chapitre, dans le cadre de la matière Techniques de communication, ou tout autre matière relevant du domaine du FOS. Les contenus de formation comportent quatre séquences didactiques, correspondant aux quatre compétences spécifiques qui découlent de la compétence générale choisie et centrées respectivement sur la rédaction du Curriculum Vitæ, l'élaboration d'un bu Bilan, la rédaction d'une Lettre de motivation et la passation d'un Entretien d'embauche.

Etant les composants d'un même processus, il est tout à fait logique que ces étapes entretiennent entre elles des relations à la fois solides et variées. La relation est d'abord d'ordre chronologique, relative à l'enchaînement de leur déroulement l'une par rapport à l'autre, du point de vue du candidat. D'autre part, entre les trois dernières étapes du processus de candidature existe un autre type de relation que nous désignerons par relation de préparation. Ces deux rapports sont représentés par la figure ci-dessous, que nous commentons plus bas.

Figure 10 : Schéma de déroulement et des relations entre les étapes du processus de candidature



Légende :

→ Ordre chronologique
- - - → Relation de préparation

Chacun des composants du processus de recrutement est décisif de la réussite des étapes suivantes. Leur qualité respective décidera de la longueur du chemin que parcourra le candidat sur le chemin de la démarche de recrutement. Un bon CV permettra au candidat de passer à la deuxième étape de sélection, la Lettre de motivation, alors qu'un CV mal rédigé condamnera son rédacteur à l'échec dans le processus qu'il vient à peine de commencer. Cela pour la raison toute simple que le CV est lu presque toujours en premier lieu par le recruteur et constitue par suite la première étape de sélection, qui élimine à elle seule bon nombre de candidats ne correspondant pas aux exigences de l'entreprise pour le poste à pourvoir. Nous décelons donc entre les composants de ce processus une logique interne et une forme de solidarité permettant au candidat de progresser à pas sûrs jusqu'à l'obtention de l'emploi pour lequel il postule. Ainsi, pour s'assurer de l'efficacité de sa Lettre de motivation et de la réussite de son Entretien d'embauche, un bon Bilan est incontournable, du fait qu'il fournit au candidat la matière de cette Lettre et celle des réponses qu'il donnera aux questions posées pendant l'Entretien.

CV, Lettre de motivation et Entretien d'embauche, constituant les étapes de sélection dans le processus de recrutement comme indiqué plus haut, ont en réalité le même objectif du point de vue du candidat, celui de montrer l'adéquation de son propre profil avec le profil recherché pour le poste à pourvoir. Toutefois, ils passent par des formes de communication différentes, écrite pour le CV et la Lettre de motivation, orale pour l'Entretien d'embauche et comportent des principes de rédaction distincts, pour les deux premiers types d'écrits.

Il est à noter, à la fin de cette présentation de notre matériel didactique, que de nombreuses sources et ressources peuvent fournir de plus amples informations sur les étapes constitutives du processus de candidature. Nous avons par exemple intégré dans notre bibliographie des références de certains ouvrages spécialisés pouvant être utilisés pour constituer les repères théoriques utiles à une meilleure connaissance des quatre situations de communication propres au processus de candidature et envisagées dans les contenus de formation ci-dessous. Sont également disponibles des documents sur de nombreux sites internet institutionnels à visée didactique, sur des sites d'organismes étatiques (tunisien et français) chargés d'aider les candidats à l'embauche[67]. Les sites personnels et les sites commerciaux devraient être exploités avec précaution, car ils ne présentent pas de garantie suffisante de fiabilité de leur contenu.

---

[67] www.pole-emploi.fr, www.emploi.nat.tn

4.4.6. Les contenus de formation

Compétence générale :

Convaincre un recruteur de sa compétence pour un poste de travail donné

Compétence spécifique 1 : Présenter de façon pertinente et convaincante les traits de son profil en adéquation avec le profil recherché pour le poste pour lequel le candidat se présente.

➔ **Situation mobilisatrice de rattachement** : Rédiger un Curriculum Vitæ en vue de postuler à un emploi.

Séquence didactique 1

Objectifs spécifiques :

- Découvrir le Curriculum Vitæ et ses caractéristiques (typographie, forme, contenu, etc.).
- Trier et mobiliser des informations convaincantes sur un CV.
- Saisir le degré de pertinence des informations à exploiter dans un CV.
- Adopter la formulation convenable des énoncés d'un discours à visée argumentative pour en assurer l'efficacité.
- Organiser les catégories informatives dans un CV (Formation, Stages, Compétences informatiques, Langues, etc.).
- Mettre en œuvre les procédés de l'argumentation dans un CV (Exploiter les informations les plus convaincantes, Organiser selon un ordre d'importance, Illustrer par des détails informatifs, etc.).
- Respecter les conventions typographiques de rédaction d'un CV (mise en page, clarté, simplicité et originalité dans la présentation, etc.)
- Respecter les règles de rédaction d'un CV (honnêteté, sélection de l'essentiel, organisation chronologique des informations, etc.).

Activités didactiques :

Sensibilisation

- **Activité 1 : Faire décrire et comparer deux CV, en orientant cette activité par des questions**

Documents support : deux CV de personnes différentes présentant quelques dissemblances.

Consignes : 1/ Décrivez les deux CV fournis selon les critères suivants : forme, structure, contenu, etc.

2/ Comparez les deux CV fournis en mettant en avant les points communs et les points de différence.

Structuration des apprentissages

- **Activité 2 : Demander aux étudiants de sélectionner des informations à exploiter dans un CV, selon leur degré de persuasion**

Support 1 : une liste d'informations sur un candidat à un poste donné.

Document support 2 : une offre d'emploi comportant un descriptif de caractéristiques recherchées pour un poste donné.

Consigne : sélectionnez, dans le support 1, les informations les plus pertinentes et convaincantes pour le poste proposé sur le document support 2.

- **Activité 3 : Demander aux étudiants de sélectionner les informations à exploiter dans un CV**

Support : le récit de vie d'un candidat débutant.

Consignes : 1/ Sélectionnez les informations que vous jugez importantes dans le récit de vie.

2/ Exploitez les informations sélectionnées pour rédiger un CV complet.

- **Activité 4 : Amener l'étudiant à adopter des formulations convenables pour le contenu d'un CV**

Support : des formulations différentes de composants d'un CV.

Consigne : choisissez, dans ce qui précède, les meilleures formulations pour les informations constitutives d'un CV.

- **Activité 5 : Demander aux étu diants de réorganiser un CV complet, mais désordonné**

Document support : un CV complet mais désordonné.

Consigne : réorganisez les composants de ce CV selon les critères suivants :

- adoption de l'ordre convenable pour les rubriques,
- adoption d'un ordre chronologique décroissant pour les rubriques qui s'y prêtent.

Application

- **Activité 6 : Demander aux étudiants de corriger les erreurs dans un CV**

Support : un CV mal rédigé (avec des maladresses en nombre limité et éventuellement signalées sans précisions).

Consigne : corrigez les maladresses (indiquées) sur le CV ci-dessus.

- **Activité 7 : Faire rédiger un CV aux étudiants à partir d'un modèle authentique**

Support : le *CV eur opass* ou tout autre modèle authentique de CV d'organismes internationaux.

Consignes : 1/ Observez le modèle de CV fourni.

2/ Complétez le CV par les informations qui correspondront à votre situation à l'obtention du diplôme universitaire que vous préparez. Veillez au respect d'une certaine logique et à la cohérence des informations exploitées.

Compétence spécifique 2 : Procéder à une auto analyse de sa personnalité et de ses motivations ainsi qu'à une délimitation de ses propres compétences préprofessionnelles.

➔ **Situation mobilisatrice de rattachement :** Faire son Bilan en préparation des étapes ultérieures du processus de recrutement.

Séquence didactique 2

Objectifs spécifiques :

- S'approprier la définition de la notion de bilan.
- Acquérir un esprit critique et d'évaluation envers soi-même (personnalité, parcours, motivations, compétences).
- Elaborer les arguments destinés à être exploités dans les situations d'argumentation ultérieures (Lettre de motivation et Entretien d'embauche).
- Identifier des aspects négatifs caractérisant sa propre personnalité.
- Tenir compte du jugement d'autrui sur soi-même en vue d'élaborer des moyens d'étayage (traits de la personnalité) véridiques et efficaces.
- Mobiliser des moyens d'étayage cohérents (arguments et informations d'illustration) en vue de convaincre le recruteur ultérieurement.
- Procéder à un inventaire des compétences acquises en contexte préprofessionnel.

Activités didactiques :

Sensibilisation

- **Activité 1 : Amener l'étudiant à saisir la définition de la notion de bilan dans le processus de candidature**

<u>*Descriptif*</u> : faire comparer la définition du mot bilan dans le domaine de la comptabilité et de la médecine, sur la base d'une recherche demandée à l'avance. En dégager par la suite une application au Bilan dans le cadre du processus de candidature.

Structuration des apprentissages

- **Activité 2 : Amener l'étudiant à identifier ses propres qualités**

<u>*Support*</u> : une liste de qualités classées en catégories : professionnelles, humaines, sociales, etc.

Consigne : sélectionnez dans la liste fournie les six qualités qui correspondent le mieux à votre propre personnalité et ce dans les différentes catégories.

- **Activité 3 : Demander à l'étudiant d'identifier les atouts de sa personnalité**

Support : la liste des qualités constituée dans l'activité 2.

Consignes : 1/ Sélectionnez les trois qualités les plus importantes parmi celles que vous avez déjà choisies.

2/ Présentez pour chacune d'entre elles une situation qui en prouve l'existence.

- **Activité 4 : Amener l'étudiant à prendre conscience de ses propres défauts**

Consigne : réfléchissez à vos propres défauts et identifiez-en trois, qui ne constituent pas un obstacle important dans votre vie.

- **Activité 5 : Amener l'étudiant à demander un avis extérieur sur la perception de ses qualités et défauts**

Support : la liste des qualités de l'activité n° 3 et la liste des défauts de l'activité n° 4.

Consigne : soumettez à une personne de confiance vous connaissant bien les deux listes. Demandez-lui de vous faire des remarques sur le degré d'existence de ces qualités et défauts. Notez ses remarques.

- **Activité 6 : Amener les étudiants à sais ir la cohérence ent re les information s personnelles exploitables**

Support : un ensemble d'informations différentes sur un candidat à l'embauche.

Consignes : 1/ Identifiez, dans cet ensemble, les informations contradictoires.

2/ Classez les informations que vous avez retenues dans les catégories spécifiques aux 5 aspects constitutifs des bilans personnel et professionnel (Personnalité, Projets personnel et professionnel, Motivations, Moyens de réussite : formation, qualités, compétences, Cohérence entre projets et choix effectués).

- **Activité 7 : Faire faire aux étudi ants un inventaire de compéten ces préprofessionnelles**

Consigne :

Répondez par écrit aux questions suivantes relatives aux différents épisodes de votre parcours :

1/ *Etudes et diplômes* : Avez-vous obtenu des mentions pendant vos études ? Quelles sont les principales matières que vous avez étudiées ? Quel était l'intitulé exact des travaux que vous avez réalisés (mini projet, projets, mémoire, etc.) ? Quels sont les principaux apports de cette étape de votre vie ?

2/ *Stages* : Quelle est la taille des entreprises où vous avez effectué vos stages ? Quelles tâches importantes vous ont été confiées pendant ces stages ? Qu'avez-vous appris pendant ces stages ?

3/ *Activités estudiantin es* : Quelles activités avez-vous exercées pendant votre cursus universitaire dans le cadre de clubs et/ou d'associations ? En quoi ces activités ont été formatrices pour vous ?

4/ *Emplois saisonniers* : Quelle est la taille des entreprises où vous avez travaillé ? Quelle était la nature de l'activité exercée ? Quelles étaient les éventuelles responsabilités assumées ? Quelles sont les compétences professionnelles acquises grâce à ces expériences professionnelles ?

Application

- **Activité 8 : Demander à l'étudiant l'élaboration définitive du Bilan personnel**

Support : les éléments obtenus dans les activités 2, 3, 4 et 5.

Consigne : proposez une récapitulation des caractéristiques de votre personnalité (qualités et défauts) révisées à la lumière des jugements recueillis auprès de la personne consultée.

Compétence spécifique 3 : Convaincre le recruteur, à l'écrit, de l'adéquation entre son propre profil et le profil recherché pour le poste visé.

➔ **Situation mobilisatrice de rattachement :** Rédiger une Lettre de motivation en vue de postuler à un emploi.

Séquence didactique 3

Objectifs spécifiques :

- Découvrir la Lettre de motivation et ses caractéristiques.
- Formuler correctement, à l'écrit, un énoncé argumentatif.
- Procéder à l'illustration d'un argument par un exemple réel, significatif et cohérent.
- Intégrer un énoncé explicatif à visée argumentative.
- Adopter un ordre logique et convaincant des moyens d'étayage.

Activités didactiques :

Sensibilisation

- **Activité 1 : Faire découvrir aux étudiants la Lettre de motivation**

Documents support : deux Lettres de motivation différentes présentant quelques dissemblances.

Consigne : décrivez et comparez les deux Lettres de motivation suivantes.

- **Activité 2 : Demander aux étudiants la réorganisation d'énoncés extraits de Lettres de motivation**

Support : des énoncés argumentatifs extraits de Lettres de motivation comportant l'introduction d'un rapport logique.

Consigne : réorganisez les mots constitutifs de ces énoncés argumentatifs.

Structuration des apprentissages

- **Activité 3 : Demander aux étudiants de compléter des énoncés extraits de Lettres de motivation**

Support : des énoncés argumentatifs incomplets.

Consigne : complétez ces énoncés argumentatifs selon les indications données.

- **Activité 4 : Demander aux étudiants de rattacher les qualités d'un candidat aux situations qui les prouvent**

Support : un tableau à deux colonnes présentant des Qualités et des Situations de vie réelles d'un candidat à l'embauche.

Consigne : rattachez les qualités (arguments) du candidat aux situations réelles qui les illustrent (exemples).

- **Activité 5 : Amener les étudiants à compre ndre le rôle de l'introduction d'un énoncé explicatif dans une Lettre de motivation**

Support : une Lettre de motivation comportant un paragraphe explicatif d'une information donnée concernant le candidat.

Consigne : 1/ Déterminez le rôle joué par le paragraphe n°… dans cette Lettre de motivation.
2/ Justifiez l'intégration de ce paragraphe dans la Lettre.

Application

- **Activité 6 : Demander aux étudiants de réorganiser les énoncés d'une Lettre de motivation**

Support : une Lettre de motivation dont les énoncés constitutifs sont désordonnés.

Consigne : organisez les composants de cette Lettre de motivation selon une logique argumentative.

Compétence spécifique 4 : Convaincre le recruteur, à l'oral, de l'adéquation entre son propre profil et le profil recherché pour le poste visé

➔ **Situation mobilisatrice de rattachement :** Passer un Entretien d'embauche.

Séquence didactique 4

Objectifs spécifiques :

- Identifier les caractéristiques d'une situation de communication orale à caractère argumentatif.
- Reconnaître et respecter l'ordre de déroulement des étapes d'un Entretien d'embauche.
- Structurer convenablement un discours argumentatif oral.
- Connaître les critères d'efficacité argumentative d'un Entretien d'embauche.
- Connaître l'objet de l'activité argumentative dans un Entretien d'embauche[68].
- Adopter une attitude convenable dans une situation de communication orale à finalité argumentative (savoir-être).
- Produire un discours argumentatif structuré et convainquant en situation de communication orale directe.

Activités didactiques :

Sensibilisation

- **Activité 1 : Faire observer aux étudiants le déroulement d'un Entretien**

<u>*Support*</u> : une ou plusieurs séquences vidéo comportant un Entretien (d'embauche)

(Films *Ressources humaines* de Laurent Cantet ou *Emploi du temps* de Laurent Cantet, ou bien des séquence(s) sur le site internet <www.Studyrama.com> avec des variantes de déroulement)

<u>*Consigne*</u> : observez le déroulement de cet Entretien (d'embauche) sur la séquence vidéo.

---

[68] Les arguments étant les réponses que fournit le candidat aux questions du recruteur et les différentes impressions que le candidat donne à travers ses questions.

Structuration des apprentissages

- **Activité 2 : Amener les étudiants à dist inguer les étapes de déroulement d'un Entretien d'embauche**

<u>*Support*</u> : des tours de parole transcrits extraits d'un Entretien d'embauche.

<u>*Consigne*</u> : organisez les tours de parole dans cet Entretien selon la logique de déroulement des phases de cette situation (Observation, Mise en confiance mutuelle, Echanges à propos du poste à pourvoir et Négociation) et par rapport à la démarche argumentative de référence.

- **Activité 3 : Demander aux étudiants de restructurer un Entretien d'embauche transcrit**

<u>*Support*</u> : la transcription intégrale d'un Entretien d'embauche dont les tours de parole sont désordonnés.

<u>*Consigne*</u> : organisez les tours de parole de cet Entretien d'embauche en justifiant l'ordre choisi par rapport aux composants argumentatifs des énoncés.

- **Activité 4 : Amener les étudiants à la cons titution d'une grille d'évaluation d'un Entretien d'embauche**

<u>*Descriptif*</u> : constituer une liste de critères d'évaluation de l'Entretien d'embauche d'un candidat du point de vue communicativo-argumentatif et selon les caractéristiques propres à la situation. La grille peut être élaborée par le groupe classe ou bien fournie et expliquée par l'enseignant-formateur.

- **Activité 5 : Amener les étudiants à d écouvrir certaines des questions d'un recruteur lors d'un Entretien d'embauche**

<u>*Descriptif*</u> : constituer, par une discussion orientée avec les étudiants, une liste de questions pouvant être posées par le recruteur le jour de l'Entretien d'embauche.

- **Activité 6 : Amener les étudiants à d écouvrir certaines des questions d'un candidat lors d'un Entretien d'embauche**

<u>*Descriptif*</u> : constituer, par une discussion orientée avec les étudiants, une liste de questions pouvant être posées par le candidat le jour de l'Entretien d'embauche.

- **Activité 7 : Faire décrire et justifier par les étudiants l'attitude envisageable face à une situation piège**

Support : la description de quelques situations piège de nature différente.

Consigne : décrivez et justifiez l'attitude la plus convenable à adopter face à chacune des situations présentées.

Application

- **Activité 8 : Faire faire aux étudiants une simulation d'Entretien d'embauche**

Support : les deux listes des activités n° 5 et n° 6.

Descriptif :

▪ 1er scénario : constituer un binôme recruteur/candidat et demander de simuler un Entretien d'embauche. Amener à l'évaluation de l'Entretien par le groupe classe selon les critères élaborés dans l'activité n° 4.

▪ 2ème scénario : constituer plusieurs binômes recruteur/candidat et demander de simuler un Entretien d'embauche. Amener à l'évaluation de l'Entretien par chaque binôme selon les critères élaborés dans l'activité n° 4.

Conclusion

Notre chapitre final a pour objectif d'expliciter notre approche didactique des compétences argumentatives dans la communication professionnelle dans le cadre du FOS, spécifiquement dans un contexte de langue seconde. Il a permis la construction d'un dispositif et de contenus de formation spécifiques à ce type de contexte particulier au français, caractérisé par un déficit de matériel didactique adapté et un manque de réflexion relative sur cette composante majeure du champ didactique. Ce chapitre a permis de mener cette réflexion spécifique sur les pratiques de classe (Vigner, 2002 : 133) dans le cadre de la matière Techniques de communication, relevant du champ du FOS dans le contexte sociolinguistique de français langue seconde propre à la Tunisie.

Pour l'enseignement supérieur tunisien, l'exploitation d'un référentiel de compétences issues du monde professionnel peut constituer un instrument pédagogique et un outil didactique porteurs de signification pour l'apprenant et utiles à l'enseignant-formateur dans son action d'élaboration des cours. Ainsi, les compétences introduites dans le référentiel mis

au point et les contenus de formation qui développent l'une de ces compétences sous forme de séquences didactiques sont, à plus d'un titre, significatifs pour de futurs cadres en formation initiale. Ces compétences répondent aux pratiques communicatives futures des apprenants et sont souvent décisives pour leur avenir professionnel, tant leur importance est grande. Ce qui constitue, à notre sens, une réponse adéquate aux besoins communicatifs spécifiques de ces apprenants, dans le respect de l'une des caractéristiques incontournables de l'approche préconisée par la didactique du FOS.

Conclusion générale

Au terme de ce travail, nous tenons de prime abord à rappeler l'apport de cette problématique qui nous a orienté vers un intérêt pour les pratiques de classe relatives à l'enseignement du FOS dans le contexte tunisien de langue seconde, et ce pour l'acquisition de compétences argumentatives à développer dans le cadre de la communication professionnelle.

Le chapitre inaugural nous a permis de cerner le cadre de notre réflexion dans la présente recherche, autant l'aspect didactique spécifique au FOS que la dimension sociolinguistique du contexte tunisien pour le français. Ainsi, l'histoire du domaine du FOS est marquée par une richesse des dénominations et des approches répondant chacune à des impératifs tantôt géopolitiques relatifs à l'influence de la France et du français dans le monde, tantôt purement didactiques, tantôt fonctionnels de l'enseignement de cette langue à des publics spécifiques. Ces paramètres, entre autres, ont orienté ce secteur vers une centration de son intérêt sur des aspects parfois différents, mais touchant en réalité à une même démarche didactique qui cherche à répondre au plus près à des besoins chez les apprenants. Les besoins étant identifiés avec plus ou moins de précision et de pertinence. La succession, voire parfois la concomitance, de certaines des approches évoquées a permis d'esquisser l'importance du secteur dans le cadre plus général de la didactique du français.

Notre choix s'est porté sur l'approche du FOS pour la pertinence que nous lui trouvons par rapport à notre centre d'intérêt et à notre démarche dans la présente recherche, mais également relativement au contexte tunisien. Parmi les traits spécifiques de notre recherche et de la problématique qui la sous-tend, nous pouvons noter l'originalité du traitement du champ du FOS dans un contexte sociolinguistique de français langue seconde, spécifiquement celui de la Tunisie. Cette originalité s'explique par l'histoire du FOS qui a vu initialement le jour dans le cadre de problématiques et de finalités spécifiques à un public et à des contextes de français langue étrangère. Notre apport consiste, entre autres certainement, en une réflexion et une approche spécifiques de l'Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques, dont découlent des implications, notamment didactiques, en termes de pratiques d'enseignement. L'influence de l'approche ELSOS touche inévitablement les trois pôles du triangle didactique : maître, apprenant et savoir.

Notre propre conception dans ce cadre établit donc un lien étroit entre une approche spécifique du FOS et une approche sociolinguistique du français en Tunisie. Nous brossons

ainsi un tableau de la situation sociolinguistique du français en Tunisie du point de vue du statut de cette langue, mais également de celui des implications fonctionnelles de ce statut en particulier. En effet, le statut de langue seconde du français ouvre la voie à de nombreuses fonctions que cette langue assume dans le pays. En atteste la typologie que nous mettons au point en synthétisant et en développant certaines conceptions antérieures de ces fonctions sociolinguistiques. Les indicateurs spécifiques à chaque fonction introduits dans cet outil permettent d'analyser d'abord la présence, ensuite le degré d'importance d'une fonction donnée. Cet outil d'analyse sociolinguistique nous a permis de conclure à l'importance des fonctions éducative et professionnelle pour le pays, mais également pour notre recherche se trouvant au confluent des mondes de rattachement de ces fonctions.

Le FOS, en tant que champ souvent désigné par l'appellation « l'enseignement du français à des publics spécifiques » se doit d'envisager une entrée selon les publics concernés par son projet didactique. Tout en envisageant différentes configurations de formations, y compris celles ayant lieu en dehors du cadre de l'institution universitaire, notre recherche a privilégié l'étude du public étudiant de l'enseignement supérieur tunisien. Notre réflexion porte également sur les paramètres constitutifs du champ disciplinaire à l'étude et développe les jalons pour une didactique spécifique du FOS prenant en considération des composants aussi variés que l'objet d'enseignement-apprentissage, les démarches d'enseignement, les supports didactiques utilisés et l'évaluation des apprentissages.

Dans notre problématique, le domaine du FOS opère une jonction entre deux domaines connexes, à savoir l'argumentation et la communication. Dans la littérature théorique, les deux domaines sont souvent liés (*cf.* par exemple les travaux de Breton). Toutefois, pour des raisons méthodologiques et de structuration de notre travail, nous les traitons séparément, sans omettre de signaler quand il le faut les manifestations de leur lien organique. Notre recherche, ayant des préoccupations pratiques et ciblées, traite donc le rattachement des deux domaines dans une tentative d'application au monde professionnel. Notre intérêt se trouve de fait focalisé sur l'argumentation professionnelle d'un côté et la communication professionnelle de l'autre, avec la prise en compte de la perspective didactique qui dessine le troisième pôle du triangle notionnel de notre recherche. La vraie jonction des deux domaines a lieu à travers l'approche didactique du chapitre final constituant la finalité première de notre recherche. La rencontre entre argumentation, communication et FOS n'en est que plus enrichissante pour notre recherche. Pour tenter un formalisme schématique de l'idée, nous dirons que les recherches antérieures ont lié l'argumentation et la communication, mais notre recherche a

soudé l'argumentation professionnelle à la communication professionnelle par l'intermédiaire d'une approche didactique spécifique au domaine du FOS centrée sur le développement d'un certain nombre de compétences argumentatives en usage dans la communication au travail.

L'approche de l'argumentation que nous adoptons dans notre travail comporte une analyse de l'activité argumentative selon son objectif, son type et sa forme, tout en prenant en considération le principe de « l'appropriation » dans la relation entre ses trois paramètres constitutifs. Nous proposons ce principe à notre sens pertinent pour assurer la cohérence et l'efficacité de l'activité argumentative. Notre approche est développée tout en se positionnant par rapport aux descriptions et approches présentes dans la littérature argumentative.

En concrétisation de notre réflexion sur la modélisation de l'argumentation en communication, nous avons opté pour la construction d'un modèle de la composition argumentative en communication selon une approche procédurale. Le schéma proposé en deux versions, correspondant aux deux formes principales de la communication (orale et écrite), décrit la procédure censée être suivie en vue de la production d'un discours argumentatif dans une situation de communication donnée. Notre approche cherche à respecter une certaine cohérence avec le public d'apprenants visé par notre recherche et ses propres besoins, en l'occurrence produire dans le futur une argumentation en situation de travail. Conçu selon une structure dynamique, le schéma s'attache à épouser au plus près la réalité des interactions argumentatives, facilitant par la même occasion son exploitation par les opérateurs ne disposant que d'une compétence communicativo-argumentative de niveau moyen à modeste.

Cette notion de « compétence » est capitale pour notre recherche à plus d'un titre. D'abord, son origine première remonte à l'univers professionnel, auquel nous accordons un intérêt non négligeable. Ensuite, nous l'exploitons aussi bien dans le domaine de l'argumentation que dans celui de la communication, jusqu'au point de parler de compétence communicativo-argumentative pour insister sur la quasi-fusion des deux types de compétence. Enfin, la notion de « compétence » constitue une notion clé de notre approche didactique, dans la mesure où nous choisissons une entrée par les référentiels de compétences dans le *curriculum* de FOS proposé en dernière étape de la recherche. La compétence constitue donc, dans une certaine mesure, un des fils conducteurs de notre travail et de la réflexion qui le traverse.

La communication est un objet d'étude riche et pluridisciplinaire. Nous en avons la preuve à travers les différentes approches dont il a fait l'objet. Dans la mesure où notre intérêt

est surtout porté sur la communication professionnelle, nous cherchons par l'analyse de ces approches de la communication à dégager un cadre spécifique à la nôtre. Sa principale caractéristique est d'étudier les applications possibles de conceptions générales de la communication au monde professionnel. De par son caractère multiforme, la communication nous amène vers une analyse en termes de type, forme et fonction. Cette étude est assurément instructive et donne une vision plus pratique du domaine, dans sa relation avec la dimension professionnelle de cette activité humaine majeure. Par conséquent, notre attention pour la communication d'une part et pour le monde professionnel d'autre part nous amène à un rapprochement entre communication et ergonomie dans le sens d'un éclairage du premier domaine par le deuxième. Ainsi, nombre de paramètres relatifs au contexte professionnel permettent d'amener une description intéressante de l'activité communicative de l'opérateur dans le cadre de son métier.

Le cheminement de notre réflexion dans le présent travail sur le FOS, le contexte sociolinguistique tunisien, l'argumentation et la communication aboutit inéluctablement à une conception didactique d'un enseignement de la compétence argumentative en communication professionnelle, dans le cadre du domaine du FOS. Ainsi, l'étude épistémologique portant sur la didactique spécifique du FOS nous conduit à une entreprise de construction d'une approche nouvelle des pratiques de classe par rapport à l'enseignement du français dans un contexte de langue seconde, plus précisément dans le cadre des Techniques de communication en Tunisie. La situation pour les contextes de français langue seconde est assez particulière, du fait du manque relatif de recherches didactiques sur le champ spécifique du FOS et de matériels didactiques propres. De là apparaît l'intérêt de la présente recherche pour le contexte tunisien. D'un autre côté, l'approche par compétences et plus particulièrement l'entrée par les référentiels de compétence dans les formations présentent nombre d'avantages pour des formations, en l'occurrence de langue française, cherchant des retombées relatives à un agir communicationnel en contexte professionnel.

L'élaboration d'un référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle, complété par des contenus de formation sous forme de séquences didactiques nous semble constituer une réponse adéquate à certains besoins des apprenants des formations de FOS en Tunisie et un outil utile pour les enseignants-formateurs en charge de la matière Techniques de communication dans les institutions de l'enseignement supérieur du pays.

Notre recherche ouvre, selon nous, des perspectives de recherche assez vastes. En effet, d'autres travaux didactiques, qu'ils soient de conceptualisation ou de construction de

curricula, pourront être entrepris dans le cadre du domaine du FOS. Ainsi, une recherche didactique fondamentale pourrait porter sur l'Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques, notamment le français au supérieur en Tunisie. D'un autre côté, le travail d'élaboration de contenus didactiques, inévitablement réduit dans la présente recherche sous la contrainte du caractère limité du travail, pourrait être développé sous la forme d'un matériel didactique plus élaboré en termes de nombre de compétences envisagées. Il serait possible d'envisager par exemple un *curriculum* entier couvrant le volume total de formation prévu pour les apprenants pour une formation universitaire donnée, dans le cadre de la matière Techniques de communication. Une étude plus globale pourrait être menée sur la possibilité et les modalités d'application d'une approche selon les référentiels de compétences dans les formations de Techniques de communication dans les universités tunisiennes. Elle permettrait par conséquent de rationaliser les démarches d'enseignement-apprentissage du FOS, jusque-là peu encadrées dans le contexte tunisien. Les perspectives de recherche dans le domaine du FOS et de l'ELSOS peuvent être réellement prometteuses en Tunisie, car le système LMD n'en est qu'à ses débuts et il peut constituer, à notre sens, un cadre propice à une approche généralisée de l'enseignement des Techniques de communication selon une entrée par les référentiels de compétences.

Bibliographie

Ouvrages

ABENSOM, C., PINHAS, L. et TOURNADRE, M.-H. (1998) *Pratique de la communication écrite*, Paris : Nathan.

ABRIC, J.-C. (1999) *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*, Paris : Armand Colin.

ANSCOMBRE, J.-Cl. et DUCROT, O. (1988) *L'argumentation dans la langue*, 2ème édition, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

APOTHELOZ, D. & MIEVILLE, D. (1989) « Cohérence et discours argumenté », dans CHAROLLES, M. (éd.), *The resolution of Discourse Processing. Coherence or Consistency Dissonances*, Hambourg : Helmut Buske Verlag.

ARCAND, R. et BOURBEAU, N. (1998) *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*, Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier.

AUSTIN, J.-L. (1962) *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press, traduction française : *Quand dire c'est faire* (1970), Paris : Editions du Seuil.

BAKHTINE, M. (1979) « Les genres du discours », dans *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, pp. 265-308.

BALLE, F. (2002) *500 trucs pour mieux communiquer au travail*, 2ème édition, Paris : Larousse.

BAYLON, CH. et MIGNOT, X. (1999) *La communication*, 2ème édition, Paris : Nathan/HER.

BEAUDICHON, J. (1999) *La communication : Processus, formes et applications*, Paris : Armand Colin.

BEAUDICHON, J. et DUCROUX, N. (1985) « L'approche du contrôle cognitif de la communication chez l'enfant : quelques données, quelques problèmes », dans BIDEAU, J. et RICHELLE, M. (éds.), *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Bruxelles : Mardaga, pp. 139-159.

BELLENGER, L. (1996) *L'argumentation. Des techniques pour convaincre*, 5ème édition, Paris : ESF éditeur.

BELLENGER, L. (2006) *Sept minutes pour convaincre*, 2ème édition, Paris : ESF éditeur.

BOUGNOUX, D. (2001) *Introduction aux sciences de la communication*, 2ème édition, Paris : La Découverte.

BOUTET, J. (2005) « Genres de discours et activités de travail », dans FILLIETTAZ, L. et BRONCKART, J.-P. (dirs.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve : Peeters, BCILL, pp. 19-35.

BRAHIC, M. (2001) *Mieux rédiger les écrits professionnels*, Paris : Éditions d'Organisation.

BRETON, Ph. (1996) *L'argumentation dans la communication*, Paris : Éditions La Découverte.

BRETON, Ph. et GAUTHIER, G. (2000) *Histoire des théories de l'argumentation dans la communication*, Paris : Éditions La Découverte & Syros.

CHARAUDEAU, P. (1983), *Langage et discours : Eléments de sémiolinguistique,* Paris : Hachette.

CHARTRAND, S.-G. (1992) *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Montréal : Université de Montréal.

CHAUDENSON, R. (1991) *La francophonie, représentations, réalités, perspectives*, Paris : Didier Érudition.

CREUZE, C. et DEGRYSE, M. (2002) *Communication*, Paris : Éditions Foucher. [Manuel]

DABÈNE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.

DANBLON, E. (2005) *La fonction persuasive*, Paris : Armand Colin, col. U.

DE KETELE, J.-M. (2001) « Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages », dans FIGARI, G. et ACHOUCHE, M., *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck et Larcier, pp. 38-43.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1996) *Méthodologie du recueil d'informations*, Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

DEBOUVRY, P., GRANIÉ, A.-M., MARAGNANI, A. et METGE, J. (2003) *Formations rurales à l'international : méthodes et outils*, Dijon : Educagri Editions.

DEFAYS, J.-M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Bruxelles : Mardaga.

DEFAYS, J.-M., MARECHAL, M. et MELON, S. (éds.) (2000) *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles : De Boeck.

DELEAU, M. (1990) *Les origines sociales du développement mental : communication et symboles dans la première enfance*, Paris : Armand Colin.

DEMEUSE, M. et STRAUVEN, Chr. (2006) *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

DOURY, M. et MOIRAND, S. (2004) *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation.*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

DUCROT, O. (1972) *Dire et ne pas dire . Principes de sémantique linguistique*, Paris : Hermann.

DUCROT, O. (1980) *Les échelles argumentatives*, Paris : Les Editions de Minuit.

DUCROT, O. (2004) « Argumentation rhétorique et argumentation linguistique », dans DOURY, M. et MOIRAND, S. (éds.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation.*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 17-34.

FAYET, M. (2003) *Rédiger sans complexes*, 2ème édition, Paris : Eyrolles.

FAYET, M. et NISHIMATA, A. (2001) *Savoir rédiger le courrier d'entreprise*, 4ème édition, Paris : Éditions d'Organisation.

FILLIETTAZ, L. et BRONCKART, J.-P. (2005) « Introduction », dans FILLIETTAZ, L. et BRONCKART, J.-P. (dirs.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve : Peeters, BCILL, pp. 5-16.

FINTZ, C. (coord.) (1998) *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?*, Paris : L'Harmattan.

FLAMENT, C. (1969) « Les processus de communication », dans FRAISSE, P. et PIAGET, J. (dirs.), *Traité de psychologie expérimentale*, Paris : PUF, tome 9, *Psychologie sociale et expérimentale*, pp. 177-222.

FRANDSEN, F. (1998) « Langue générale et langue spécialisée – une distinction asymétrique ? », dans GAMBIER, Y. (éd.), *Discours professionnels en français*, Berne : Peter Lang, pp. 15-34.

GRIZE, J.-B. (1996) *Logique naturelle et communications*, Paris : PUF.

GUIRAUD, P. (1968) « Langage et théorie de la communication », dans MARTINET, A. (éd.), *Le langage*, Paris : Gallimard, col. La Pléiade, pp. 435-512.

HABERMAS, J. (1981) *Théorie de l'agir communicationnel*, traduction française (1987), Paris : Fayard.

Haut Conseil de la Francophonie (1997) *État de la francophonie dans le monde*, données 1995-1996, Paris : La Documentation française.

HYMES, D.-H. (1991) *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier, Didier, Crédif, col. LAL.

JAKOBSON, R. (1960) « Closing statements: Linguistics and Poetics », dans SEBEOK, T. (ed.), *Style in Language*, New York: Wiley and sons, traduction française « Linguistique

et Poétique » dans JAKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, tome I, Paris : Éditions De Minuit, pp. 209-248.

JOSIEN, M. (2004) *Techniques de com munication interpersonnelle* , Paris : Éditions d'Organisation.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage* , Paris : Armand Colin.

LACOSTE, M. (2001) « Peut-on travailler sans communiquer ? », dans BORZEIX, A. et FRAENKEL, B. (coord.), *Langage et travail . Communication, cognition, action* , Paris : CNRS Éditions, pp. 21-53.

LEBRUN, N. et BERTHELOT, S. (1994) *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.

LEHMANN, D. (1980) « Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français », dans GALISSON, R. et *al*., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris : CLE international, col. DLE.

LEHMANN, D. (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris : Hachette, col. F.

LELLI, A. (2003) *Les écrits professionnels : La méthode des 7 C*, Paris : Dunod.

LYR, G. (2002) *Oser s'exprimer*, 3ème édition, Paris : Éditions d'Organisation.

MAINGUENEAU, D. (2004) « Retour sur une catégorie : le genre », dans ADAM, J.-M., GRIZE, J.-B. et BOUACHA, M.-A. (dirs.), *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon : Editions Universitaires de Dijon, pp. 107-118.

MANGIANTE, J.-M. (2008) « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle », dans BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dirs.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 83-92.

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2004) *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, col. F.

MARZOUKI, S. (1994) « Statut, usage et rôle du français en Tunisie », dans ABOU, S. et HADAD, K. (dirs.), *Une francophonie différentielle* , l'Harmattan, Université Saint-Joseph, AUPELF-UREF, pp. 379-390.

MEYER, B. (1996) *Maîtriser l'argumentation*, Paris : Armand Colin.

MILED, M. (1998) *La didactique de la production écr ite en français langue seconde* , Paris : Didier Erudition.

MOESCHLER, J. (1985) *Argumentation et conversation : Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris : Hatier.

MOESCHLER, J. (1998) « Pragmatique », dans HOUDÉ, O. et *al*. (éds.), *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris : PUF, pp. 88-90.

MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

MONNET, B. (2005) *Comment réussir l'entretien de recrutement*, Paris : Éditions l'écrit.

MOORE, D. (2006) *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

MORIN, J.-M. (1996) *Précis de Sociologie*, Paris : Nathan.

MORRIS, Ch.-W. (1948) *Foundations of the Theory of Signs*, Chicago: University of Chicago Press.

MOSCOVICI, S. (1984) (éd.) *Psychologie sociale*, Paris : PUF.

MUTET, S. (2003) *Simulation globale et formation des enseignants*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.

NADEL, J. (1998) « Communication », dans HOUDÉ, O. et *al*. (éds.), *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris : PUF, pp. 86-88.

OLERON, P. (2001) *L'argumentation*, 5ème édition, Paris : PUF.

OLIVESI, S. (2006) *La communication au travail*, 2ème édition, Grenoble : PUG, col. Communication en plus.

PENE, S. (2001) « Introduction », dans PENE, S., BORZEIX, A. et FRAENKEL, B. (coord.), *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne*, Paris : L'Harmattan, pp. 9-18.

PERELMAN, Ch., OLBRECHTS-TYTECA, L. (2000) *Traité de l'argumentation*, Tome 1, 5ème édition, Bruxelles : Editions de l'Université.

PERRENOUD, Ph. (2000) *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.

PHAL, A. (dir.) (1971) *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, Paris : ENS de Saint-Cloud, CREDIF, Didier.

PIROVANO, F. (2002) *La communication persuasive*, Paris : Éditions De Vecchi.

PLANTIN, Chr. (1990) *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de l'argumentation*, Paris : Kimé.

PLANTIN, Chr. (1996) *L'argumentation*, Paris : Seuil.

PLANTIN, Chr. (2004) « Situation des études d'argumentation : de délégitimations en réinventions », dans DOURY, M. et MOIRAND, S. (éds), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation.*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, pp.159-181.

QOTB, H. (2009) *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Paris : Éditions Publibook Université.

RICHTERICH, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* , Paris : Hachette, col. F.

SAINTE-LORETTE (de), P. et MARZÉ, J. (2003) *La lettre de motiv ation*, Paris : Éditions d'Organisation.

SAINTE-LORETTE (de), P. et MARZÉ, J. (2006) *Le C V et la le ttre de motiv ation*, 4ème tirage, Paris : Eyrolles.

SEARLE, J.-R. (1969) *Speech acts* , Cambridge : Cambridge University Press, traduction française : *Les actes de langage* (1972), Paris : Hermann.

SFEZ, L. (2004) *La communication*, 6ème édition, Paris : PUF, col. Que sais-je ?

SHANNON, C.-E. et WEAVER, W. (1949) *The mathematical the ory of com munication*, Urbana: University of Illinois.

SIMONET, R. et MARRET, A. (2003) *Écrire pour agir au quotidien* , 2ème tirage, Paris : Éditions d'Organisation.

SIMONET, R. et SIMONET, J. (2004) *Savoir argumenter* , 3ème édition, Paris : Éditions d'Organisation.

THYRION, F. (1997) *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage* , Louvain-la-Neuve : Peeters.

TOULMIN, S. (1958) *The Uses of Argument* , Cambridge : Cambridge University Press, traduction française, *Les Usages de l'argumentation* (1993), Paris : PUF.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris, Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal, De Boeck & Larcier.

VANOYE, F. (1973) *Expression Communication*, Paris : Armand Colin.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002) *Le français de scolarisa tion. Pour une didactique réaliste*, Paris : PUF.

VERMÈS, J.-P. (2003) *Le guide du CV et lettres de motivation* , 9ème édition, Paris : Éditions d'Organisation.

VIGNAUX, G. (1988) *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, Paris : Ophrys.

VIGNER, G. (2002) « Quelle originalité spécifique dans un enseignement du français, langue seconde ? », dans MARTINEZ, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum,* Paris : Maisonneuve et Larose, pp. 133-141.

VION, R. (2000) *La communicatio n verbale : Analyse des interactions*, 2ème édition, Paris : Hachette supérieur.

WINKIN, Y. (2001) *Anthropologie de la communica tion : De la théorie au terrain* , 2ème édition, Paris : De Boeck & Larcier – Éditions du seuil.

Articles

BEACCO, J.-C. et LEHMANN, D. (coord.) (1990) « Publics spécifiques et communication spécialisée », *Le français dans le monde* , Recherches et applications, juillet, Paris : Hachette.

BERCHOUD, M.-J. et ROLLAND, D. (éds.) (2004) *Le français dans le monde* , « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international.

CAVANAGH, M. (2010), « Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes théoriques ? », *Enjeux*, n° 77, Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 83-114.

CHALLE, O. et LEHMANN, D. (1990) « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique », *Le français dans le monde* , « Publics spécifiques et communication spécialisée », Recherches et applications, juillet, Paris : Hachette, pp. 74-80.

CHISS, J.-L. (2005) « Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques », *Le français dans le monde* , « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 59-64.

CICUREL, F. et DOURY, M. (éds.) (2001) *Les Carnets du CEDISCOR* , « Interactions et discours professionnels : usages et transmission », n° 7, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

DROUÈRE, M. et PORCHER, L. (2003) « Introduction. A propos d'objectifs », *Les cahiers de l'a sdifle*, « Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? », n° 14, Paris : ASDIFLE, pp.7-8.

DUMORTIER, J.-L. et VAN BEVEREN, J. (2011) « Réflexion sur les séquences didactiques, les tâches-problèmes et les compétences, dans l'enseignement obligatoire, en général et dans les formes de l'enseignement qualifiant, en particulier », *Enjeux*, n° 80, Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 7-38.

GAJO, L. (2005) « Le français langue seconde d'enseignement. Choix de modèles, de langues et de disciplines », *Le français dans le monde* , « Français langue d'enseignement, vers

une didactique comparative », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 47-57.

HOLTZER, G. (2004) « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques », *Le français dans le monde* , « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 8-24.

LE NINAN, C. et MIROUDOT, B. (2004) « Apprentissage du FOS. Diversité des situations d'enseignement », *Le français dans le monde* , « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 106-114.

LEHMANN, D. (1990) « Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? », *Le français dans le monde* , « Publics spécifiques et communication spécialisée », Recherches et applications, juillet, Paris : Hachette, pp.81-87.

MARZOUKI, S. (1989) « Le français dans l'enseignement secondaire tunisien : les raisons pédagogiques d'une régression », *Questions de français vivant* , n° 24, 4ème trimestre, Bruxelles, pp. 23-25.

MILED, M. (1995) « Français langue seconde, français langue étrangère : éléments de différenciation et quelques implications didactiques », *Revue tunisienne des langues vivantes*, « Où en est l'enseignement du français en Tunisie ? », n° 8 (numéro spécial), Tunis : Faculté des Lettres de la Manouba, pp. 15-29.

MILED, M. (2005) « Vers une didactique intégrée. Arabe langue maternelle et français langue seconde », *Le français dans le monde*, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 37-46

MILED, M. (2007) « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le français aujourd'hui* , « Enseignement de la langue : crise, tension ? », n° 156, mai, Paris : Armand Colin, AFEF, pp. 79-86.

MILED, M. (2011) « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », *Le français dans le monde*, « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 64-75.

MOIRAND, S. (1990) « Décrire des discours produits dans des situations professionnelles », *Le français dans le monde* , « Publics spécifiques et communication spécialisée », Recherches et applications, juillet, Paris : Hachette, pp. 52-62.

MOURLHON-DALLIES, F. (coord.) (2007) *Le français dans le monde*, « Langue et travail », Recherches et applications, n° 42, juillet, Paris : CLE international, FIPF

PAULSTON, Chr.-B. (1979) « Communicative competence and language teaching », dans *Guidelines for communication activities*, *R.E.L.C. Journal Supplement 1*, juin, pp. 1-21.

PHAL, A. (1969) « La recherche en lexicologie au C.R.E.D.I.F. : La part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques », *Langue Française* , « Le lexique », n°2, Paris : Larousse, pp. 73-81.

PORCHER, L. (1976) « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée*, « Approches d'un français fonctionnel », n° 23, Paris : Didier, pp. 6-17.

SAGNIER, Ch. (2004) « Les méthodes et les usages des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », *Le français dans le monde* « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 96-105.

VIGNER, G. (1989) « Le français, langue de scolarisation », *Diagonales*, n° 12, Paris : Hachette, EDICEF, pp. 41-45.

VIGNER, G. (1992) « Le français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée*, « Français langue seconde », n° 88, Paris : Didier Érudition, pp. 39-54.

VIGNER, G. et MARTIN, A. (1974) « Une expérience d'enseignement des langues de spécialité : le français technique dans les collèges d'enseignement professionnel de Tunisie », *Le français dans le monde*, n° 102, janvier-février, Paris : Hachette, pp. 16-26.

Actes de séminaires, colloques et forums

DORTIER, J.-F. (dir.) (1998) *La communication appliquée aux organisations et à la formation*, Paris : Les éditions DEMOS.

KHAN, G. (2002) « Choix de documents et approches didactiques en français de spécialité », dans MILED, M. (éd.), *Les langues de spécialité, état de la question et enjeux* , Actes du colloque de novembre 2000, Tunis : Publications de l'Institut Supérieur des Langues de Tunis, pp.165-176.

MILED, M. (éd.) (2002) *Les langues de spécialité, ét at de la question et enjeux* , Actes du colloque de novembre 2000, Tunis : Publications de l'Institut Supérieur des Langues de Tunis.

MILED, M. (2004) « Quelques orientations didactiques pour enseigner une langue étrangère ou seconde sur objectifs spécifiques », communication présentée au colloque *Les langues*

et la maîtrise de l'information, Institut Supérieur des Langues Appliquées aux Affaires et au Tourisme de Moknine, Tunisie, 15-17 avril 2004.

Sitographie

AUGUET, G. (2008) « Pour une refondation de la notion de compétence à travers l'exemple d'une activité extra disciplinaire, la discussion à visée philosophique à l'école », [réf. du 20 mars 2009]. Disponible sur : http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/augu.pdf

BASSANO, D. (1991) « Opérateurs et connecteurs argumentatifs : une approche psycholinguistique », *Intellectica*, « Pragmatique et Psychologie du Raisonnement », n° 11, pp. 149-191, [réf. du 20 mars 2009], disponible sur : http://www.intellectica.org/archives/n11/11_08_Bassano.pdf

Conservatoire National des Arts et Métiers, [réf. du 10 octobre 2009], disponible sur : http://www.cnam.fr/ergonomie/labo/ergonomie/index.html#def

FAÏTA, D. (2001) « L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine », *Travailler*, n° 6, pp. 13-30, [réf. du 20 mars 2010], disponible sur : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=TRAV&ID_NUMPUBLIE=TRAV_006&ID_ARTICLE=TRAV_006_0013

HALPERN, C. (2003) « Théorie de l'agir communicationnel », *Sciences humaines* , Hors-série n° 42 « La bibliothèque idéale des sciences humaines », Septembre-octobre-novembre, [réf. du 11 mars 2009], disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/theorie-de-l-agir-communicationnel_fr_13095.html

PLANTIN, Chr. (2002) « Analyse et critique du discours argumentatif » dans AMOSSY, R. et KOREN, R. (éds.) *Après Perelman*, Paris : L'Harmattan, pp. 229-263, [réf. du 22 mars 2009], disponible sur : http://icar.univ-lyon2.fr/membres/CPlantin/documents/2002b.doc

RICHER, J.-J. (2006) « Le *Cadre européen de référence pour les langues* : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », *Synergies Chine*, « Langues, Cultures et didactique : Le français en Chine », n° 1, pp. 63-71, [réf. du 14 décembre 2010], disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf

RICHER, J.-J. (2007) « Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.) », *Synergies Pérou* , « Identité plurielle :

regards croisés langue - culture - science », n° 2, pp. 20-27, [réf. du 29 mars 2008], disponible sur : http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Perou2/Richer.pdf

RICHER, J.-J. (2008 a) « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée? », *Synergies Chine* , « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », n° 3, pp. 15-30, [réf. du 9 décembre 2010], disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf

RICHER, J.-J. (2008 b) « Le FOS ou une didactique du langage et de l'action », *Synergies Chine*, « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », n° 3, pp. 117-126, [réf. du 9 décembre 2010], disponible sur : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer2.pdf

www.le-fos.com, [réf. du 6 février 2007]

Dictionnaires

CUQ, J.-P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du franç ais langue étrangère et seconde* , Paris : CLE international.

GALISSON, R. et COSTE, D. (dirs.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues* , Paris : Hachette.

Le Nouveau Petit Robert (1993) Paris : Dictionnaires le Robert.

MARTINET, A.-C. et SILEM, A. (dirs.) (2003) *Lexique de gestion* , 6ème édition, Paris : Dalloz.

SFEZ, L. (1993) (dir.) *Dictionnaire critique de la communication*, Paris : PUF.

Documents officiels

BACHA, J., MILED, M. et BEN REJEB, B. (2008) *Référentiel de compétences « langue » pour la Licence fonda mentale de Langue, Civilisation et Littéra ture françaises* , Tunis : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Ministère de l'Enseignement Supérieur (2006) *Note de cadrage* de la réforme LMD en Tunisie, Tunis, [réf. du 12 juillet 2010], disponible sur : http://www.universites.tn/lmd/lmd_tunisie.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie (2009), *Programmes et contenus de la licence appliquée en électromécanique*, Tunis, [réf. du 12 juillet 2010], disponible sur : http://www.universites.tn/lmd/pdf2009/sc_appl_technologie/la_electromecanique.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie (2009), *Programmes et contenus des licences fondam entales et appliquées en sciences de gestion*, Tunis, [réf. du 12 juillet 2010], disponible sur : http://www.universites.tn/lmd/pdf2009/gestion/lf_la_gestion.pdf

Annexes

Annexe 1

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Ce questionnaire est destiné à une recherche en didactique du français portant sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentation en français dans le Supérieur. Merci de bien vouloir le remplir avec attention.

Prénom et Nom : .....

Spécialité : .....

Institution universitaire : .....

Nature du diplôme (Licence Appliquée, Technicien Supérieur, Maîtrise, Mastère ...) que vos étudiants préparent : .....

Année d'étude et spécialité(s) de vos étudiants : .....

.....

1/ Quel est l'intitulé officiel de la matière dont vous assurez l'enseignement ?

.....

2/ Qui établit le programme que vous dispensez ?

.....

3/ Quels sont les objectifs généraux assignés à la matière ?

.....

4/ Quel est le volume horaire total consacré à la matière pour toute la formation de l'étudiant ?

.....

5/ Quels sont, selon vous, les types de discours, dans le contexte tunisien, qui se font en français en communication professionnelle (lettre, CV...) ?

.....

6/ Le programme que vous enseignez comporte-t-il un contenu portant sur l'argumentation ?

Si OUI, précisez globalement de quoi il s'agit.

.....

Si NON, passez directement à la question n° 20

7/ Quel est le volume horaire total consacré à l'argumentation dans le programme ?

……

8/ Quels sont les objectifs spécifiques à cet enseignement de l'argumentation ?

……

9/ Les enseignements autour de l'argumentation comportent-ils les principes et les caractéristiques du discours argumentatif ?

□ Oui □ Non

10/ D'après vous, ces caractéristiques et ces principes de l'argumentation sont-ils exploitables tels quels dans la communication interpersonnelle réelle ?

□ Oui □ Non

Justification : ……

11/ Quels types d'activité utilisez-vous pour l'enseignement-apprentissage de l'argumentation?

……

12/ L'intérêt de cet enseignement de l'argumentation pour vos étudiants est-il d'après vous :

□ Grand □ Moyen □ Faible □ Inexistant

13/ L'intérêt de cet enseignement de l'argumentation pour vos étudiants est-il d'après vous :

□ Immédiat. Lequel ?……

□ Futur. Lequel ? ……

□ Inexistant. Justification : ……

14/ L'enseignement de l'argumentation dans le cadre de votre matière comporte-t-il un objectif pédagogique communicatif ?

□ Oui. Lequel ?……

□ Non. Justification :……

15/ Selon vous, serait-il possible de développer, chez vos apprenants, l'aptitude à communiquer de façon générale à travers le développement de la compétence argumentative ?

□ Oui □ Non

Justification : ...……

16/ Pensez-vous que l'argumentation puisse avoir un rôle à jouer dans les situations de communication professionnelle à venir de vos étudiants ?

□ Oui. Lequel ?……

□ Non. Justification :……

17/ Quelles seraient les pratiques de classe que vous pourriez envisager pour l'enseignement de l'argumentation en situation de communication professionnelle ?

……

18/ Quels seraient vos besoins pour assurer une meilleure formation à l'argumentation en situation de communication professionnelle ?

……

19/ Arrivez-vous à identifier, chez vos étudiants, des motivations pour l'apprentissage de l'argumentation en communication professionnelle ?

☐ Oui. Lesquelles ?……

☐ Non.

Fin du questionnaire en cas de réponse positive à la question n° 6.

Renvoi de la question n° 6 en cas de réponse négative.

20/ Croyez-vous que l'enseignement de l'argumentation puisse être un contenu immédiatement utile pour vos étudiants ?

☐ Oui ☐ Non

Justification :……

21/ Pensez-vous que l'enseignement de l'argumentation soit un contenu utile pour de futurs cadres ?

☐ Oui ☐ Non

22/ Serait-il possible de développer, chez les apprenants, l'aptitude à communiquer de façon générale à travers le développement de la compétence argumentative ?

☐ Oui ☐ Non

Justification :……

23/ Pensez-vous que l'argumentation puisse avoir un rôle à jouer dans les situations de communication professionnelle à venir de vos étudiants ?

☐ Oui. Lequel ? ……

☐ Non. Justification : ……

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE 10

1. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES (FOS), HISTOIRE, CONSTITUTION ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES 13

Introduction 13

1.1. L'historique des appellations d'un champ en émergence 13

1.1.1. Le français militaire 14

1.1.2. Le français scientifique et technique 16

1.1.3. La langue de spécialité 18

1.1.4. Le français instrumental 21

1.1.5. Le français fonctionnel 22

1.1.6. Le Français sur Objectifs Spécifiques 24

1.2. La pertinence de l'appellation FOS 26

1.2.1. La pertinence par rapport aux autres appellations 26

1.2.2. La pertinence méthodologique 27

1.3. Le Français sur Objectifs Spécifiques dans le contexte tunisien 30

1.3.1. Les paramètres contextuels d'acquisition et de pratique pour le FOS 30

1.3.2. Le FOS et le statut de la langue 32

1.3.3. Le système dénominatif du champ disciplinaire du FOS en Tunisie 33

1.4. Le statut du français en Tunisie, approche sociolinguistique 36

1.4.1. L'histoire de l'enseignement du français en Tunisie, ou le bilinguisme séculaire du Tunisien 36

1.4.2. L'analyse du statut du français 39

1.4.2.1. Le statut formel 40

1.4.2.2. Le statut informel 40

1.4.3. Le français en Tunisie, statut et implications fonctionnelles 42

1.4.3.1. La fonction institutionnelle/officielle 43

1.4.3.2. La fonction éducative 44

1.4.3.3. La fonction de communication de masse 50

1.4.3.4. La fonction professionnelle 54

1.4.3.5. La fonction d'usage/sociale 58

1.4.3.6. Les fonctions cognitive et affective 60

1.5. L'Enseignement d'une Langue Seconde sur Objectifs Spécifiques 63

1.6. Le public du FOS 66

1.6.1. Le parcours du public cible avant un cursus de FOS 67

1.6.2. Le système universitaire en Tunisie, approche diachronique 69

1.6.3. Les configurations et les types de formation de FOS 71

1.6.3.1. Les étudiants 72

1.6.3.2. Les salariés en formation continue 73

1.6.3.3. Les personnes en préparation à l'embauche et à la vie professionnelle 75

1.7. Le champ et l'objet du FOS *76*
1.8. Vers une conceptualisation de la didactique du FOS *80*
1.8.1. L'objet d'enseignement-apprentissage 81
1.8.2. Les types de compétences visées 82
1.8.3. Les démarches et la progression d'enseignement 83
1.8.4. Les supports didactiques utilisés 84
1.8.5. Le mode d'évaluation des étudiants 85
1.9. Le FOS à la rencontre de l'argumentation et de la communication *87*
Conclusion *89*
2. L'ARGUMENTATION, DES THEORIES A L'APPROCHE DIDACTIQUE 91
Introduction *91*
2.1. De la rhétorique aux théories modernes de l'argumentation *92*
2.2. Définir l'argumentation ? *97*
2.3. Les objectifs, les types et les formes de l'argumentation, approche globale *100*
2.3.1. Les objectifs de l'argumentation 100
2.3.1.1. Les objectifs complexes de l'argumentation 101
a. Convaincre et persuader 101
b. Amener à l'action 102
c. Manipuler 102
2.3.1.2. Les objectifs simples de l'argumentation 103
d. Emouvoir 103
e. Séduire 103
f. Démontrer 104
2.3.2. Les types d'argumentation 105
2.3.3. Les formes d'argumentation 106
2.3.4. Le rapport entre objectifs, types et formes de l'argumentation 107
2.4. Les bases et les principes théoriques de référence de l'argumentation *108*
2.4.1. Les théories de l'argumentation 108
2.4.2. Le cadre conceptuel 115
2.5. Quels modèles de l'argumentation en communication ? *121*
2.5.1. Les modèles existants dans la littérature argumentative 121
2.5.1.1. Le schéma de la communication argumentative de Breton 121
2.5.1.2. Le schéma de la dynamique argumentative de Breton 125
2.5.1.3. Le schéma descriptif de la situation d'argumentation de Simonet et Simonet 126
2.5.2. Le modèle de la composition argumentative en communication 128
2.5.2.1. Deux approches en présence 128
2.5.2.2. L'approche procédurale 130
2.6. La compétence argumentative : constitution, développement et composantes *135*
2.6.1. La définition d'une notion, la compétence 135
2.6.2. La constitution de la compétence argumentative 138
2.6.3. Le développement de la compétence argumentative 139
2.6.4. Les composantes de la compétence argumentative 144
2.7. La relation entre argumentation et communication professionnelles *146*

2.7.1. Les situations d'argumentation professionnelle 150
2.7.2. Vers une argumentation professionnelle 152
Conclusion *154*
3. LA COMMUNICATION, PILIER INCONTOURNABLE DU MONDE PROFESSIONNEL 155
Introduction *155*
3.1. Quelle approche de la communication professionnelle ? *156*
3.2. Les types, les formes et les fonctions de la communication interpersonnelle *163*
3.2.1. Les types de communication 163
3.2.1.1. La communication interpersonnelle 164
3.2.1.1.1. La communication quotidienne privée 164
3.2.1.1.2. La communication professionnelle informelle 165
3.2.1.1.3. La communication professionnelle formelle 165
3.2.1.2. La communication de masse 169
3.2.2. Les formes de communication 169
3.2.2.1. La forme écrite de la communication 170
3.2.2.2. La forme orale de la communication 175
3.2.2.3. La forme non langagière de la communication 177
3.2.3. Les fonctions de la communication 181
3.3. La communication et l'ergonomie, vers une approche convergente *182*
3.4. La compétence de communication *186*
3.4.1. L'origine, la définition et les composantes de la notion 190
3.4.2. La compétence de communication professionnelle 193
3.5. Le français, une langue pour la communication professionnelle *197*
3.6. De la communication à l'approche didactique du FOS *201*
Conclusion *205*
4. L'APPROCHE DIDACTIQUE DE L'ARGUMENTATION DANS LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE 206
Introduction *206*
4.1. Les considérations préalables au développement d'un référentiel *207*
4.1.1. Les finalités de la matière Techniques de Communication 207
4.1.2. Les finalités du référentiel de compétences 213
4.1.3. L'identification des besoins et la construction des compétences 215
4.1.4. La démarche de construction référentielle 220
4.2. Le développement du référentiel *226*
4.2.1. L'entrée par les compétences dans le référentiel 226
4.2.2. L'approche didactique par les référentiels de compétences 227
4.3. La rédaction du référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle *230*
4.3.1. Présentation 230
4.3.2. Les précautions relatives à la rédaction du référentiel 232
4.3.3. Le référentiel 233
4.4. Un exemple d'exploitation didactique du référentiel *249*
4.4.1. La détermination des stratégies et des processus didactiques 250
4.4.2. Les supports et les documents pédagogiques 253
4.4.3. L'évaluation des compétences 257

4.4.4. Réflexion sur l'élaboration des séquences didactiques en Techniques de communication 260
4.4.5. Présentation des contenus de formation de Techniques de communication..... 263
4.4.6. Les contenus de formation..... 265
Conclusion..... *275*

CONCLUSION GENERALE 277

BIBLIOGRAPHIE 282

OUVRAGES..... 282
ARTICLES..... 288
ACTES DE SEMINAIRES, COLLOQUES ET FORUMS..... 290
SITOGRAPHIE 291
DICTIONNAIRES..... 292
DOCUMENTS OFFICIELS..... 292

ANNEXES 294

ANNEXE 1 294

INDEX : 301

Index :

A

Apprenant, 11, 12, 26, 28, 30, 31, 32, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 76, 77, 78, 83, 85, 136, 139, 140, 141, 197, 206, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 230, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 275, 277

Argumentatif, 10, 12, 33, 34, 79, 92, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 151, 173, 174, 218, 237, 238, 271, 273, 274, 279, 283, 291, 295

Argumentation, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 33, 34, 57, 79, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 174, 180, 182, 186, 187, 205, 206, 218, 227, 230, 234, 235, 250, 259, 265, 268, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 294, 295, 296, 298, 299, 304

Argumentative, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 34, 57, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 205, 224, 227, 234, 237, 238, 265, 271, 272, 273, 274, 279, 280, 295, 296, 298, 304

Argumenter, 2, 10, 88, 92, 95, 99, 100, 102, 105, 109, 118, 120, 124, 125, 126, 138, 139, 140, 141, 146, 149, 287, 304

B

Besoins, 8, 18, 24, 25, 28, 29, 33, 34, 63, 66, 71, 73, 74, 78, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 144, 175, 204, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 232, 255, 256, 259, 276, 277, 279, 280, 285, 289, 296, 299

C

Communication, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 21, 25, 26, 28, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 103, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 121, 122, 123, 124, 125,□127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 227, 230, 231, 232, 238, 241, 244, 246, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304

Communiquer, 10, 38, 68, 82, 99, 107, 126, 155, 157, 183, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 195, 204, 217, 261, 282, 285, 286, 295, 296

Compétence, 2, 7, 8, 11, 12, 21, 28, 31, 34, 38, 41, 57, 58, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 83, 85, 87, 89, 92, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 150, 154, 155, 160, 161, 166, 174, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 204, 205, 212, 213, 216, 217, 224, 226, 227, 228, 230, 233, 234, 246, 249, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 265, 279, 280, 283, 284, 291, 295, 296, 298, 299, 304

Contenus de formation, 2, 9, 65, 206, 217, 221, 233, 249, 260, 261, 263, 264, 265, 275, 280, 300, 304

Contenus didactiques, 30, 34, 72, 74, 76, 78, 86, 88, 207, 214, 215, 218, 221, 224, 227, 254, 281

Curricula, 2, 71, 81, 86, 215, 231, 257, 281, 304

Curriculum, 3, 38, 68, 72, 76, 83, 84, 154, 194, 199, 215, 216, 217, 218, 226, 227, 250, 252, 253, 257, 258, 262, 279, 281, 283, 287, 304

D

Didactique, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 41, 46, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 130, 144, 145, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 163, 164, 172, 175, 185, 187, 191, 194, 195, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 210, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 271, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 294, 298, 299, 304

E

Enseignant, 12, 33, 34, 46, 47, 79, 83, 84, 85, 86, 142, 143, 214, 215, 218, 228, 229, 232, 233, 234, 240, 243, 245, 246, 249, 252, 253, 257, 260, 261, 262, 274, 275

Enseignant-formateur, 214, 218, 228, 229, 232, 233, 249, 257, 260, 274, 275

Enseignement supérieur, 2, 33, 35, 44, 54, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 76, 81, 85, 141, 142, 143, 188, 208, 211, 214, 224, 275, 278, 280, 284, 292, 304

Enseignement-apprentissage, 7, 12, 14, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 50, 57, 66, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 108, 115, 141, 144, 153, 154, 162, 204, 206, 207, 216, 221, 227, 228, 250, 252, 253, 257, 261, 262, 278, 281, 294, 295, 298, 304

F

FOS, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 54, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 136, 141, 142, 144, 145, 154, 155, 156, 162, 183, 185, 188, 194, 201, 203, 206, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 227, 229, 231, 233, 257, 259, 261, 262, 263, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 289, 290, 292, 297, 298, 299, 304

Français langue d'enseignement, 11, 45, 46, 47

Français langue étrangère, 11, 14, 20, 21, 22, 24, 27, 31, 32, 63, 66, 68, 80, 81, 83, 84, 89, 218, 228, 254, 277, 283, 289, 292

Français langue maternelle, 32, 46, 63, 66

Français langue seconde, 14, 31, 32, 42, 46, 54, 58, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 80, 83, 89, 216, 218, 275, 277, 280

G

Genres de discours, 94, 99, 161, 162, 186, 201, 203, 204, 257

I

Interactions, 12, 47, 58, 59, 82, 85, 104, 109, 114, 115, 130, 135, 147, 148, 153, 158, 161, 166, 169, 172, 175, 178, 180, 182, 183, 185, 194, 196, 197, 200, 201, 203, 222, 245, 246, 255, 279, 287

L

Langue seconde, 2, 11, 12, 13, 18, 32, 42, 44, 45, 48, 49, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 81, 84, 85, 89, 90, 161, 200, 206, 215, 233, 256, 275, 277, 278, 280, 285, 287, 288, 289, 290, 304

P

Public, 6, 17, 22, 24, 27, 29, 51, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 94, 98, 99, 104, 122, 128, 130, 148, 151, 169, 195, 204, 224, 229, 249, 257, 277, 278, 279, 297

Publics spécifiques, 13, 14, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 35, 44, 65, 68, 77, 78, 87, 89, 277, 278

R

Référentiel de compétences, 2, 8, 12, 28, 30, 146, 206, 210, 213, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 230, 251, 252, 258, 260, 262, 263, 275, 280, 299, 304

S

Séquences didactiques, 9, 12, 30, 85, 206, 219, 228, 249, 253, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 276, 280, 288, 300

Sociolinguistique, 2, 6, 11, 12, 13, 36, 39, 42, 43, 45, 49, 62, 64, 66, 68, 89, 90, 106, 189, 199, 200, 224, 256, 275, 277, 278, 280, 289, 297, 304

Statut, 2, 6, 11, 13, 16, 26, 32, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 57, 62, 64, 68, 69, 72, 73, 81, 86, 89, 92, 104, 129, 139, 162, 173, 200, 202, 246, 256, 278, 291, 297, 304

T

Techniques de communication, 189, 190, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 219, 220, 224, 227, 228, 232, 233, 249, 250, 252, 253, 255, 257, 258, 263, 275, 280

L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en F rançais sur Objectifs Spécifiques. L'exem ple de l'en seignement supérieur tunisien.

Résumé

Au confluent de nombreux domaines, notre recherche a des préoccupations à la fois linguistiques, didactiques et professionnelles. Le postulat de base est que l'acte d'argumenter est omniprésent dans la communication professionnelle de type formel. Pourtant, peu de travaux se sont préoccupés de cette dimension technique de l'argumentation. Le premier objectif de la recherche est de contribuer à une meilleure connaissance de la place donnée et du rôle effectif de l'argumentation dans la communication professionnelle. Les données pratiques sont recueillies à travers une enquête, constituée d'entretiens et d'un questionnaire, auprès des intervenants aussi bien dans le monde professionnel que dans le champ du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cela amène à une réflexion didactique sur l'acquisition de cette compétence spécifique en FOS dans le contexte éducatif et sociolinguistique tunisien conférant au français un statut de langue seconde, en prenant comme exemple illustratif l'enseignement supérieur. Les implications didactiques de ce contexte justifient le second objectif de la recherche consistant en une réflexion prospective et innovante, espérons-le, sur les pratiques de formation à la communication professionnelle, spécifiquement argumentative. Cette réflexion cherche à opérer une conciliation entre les objectifs classiques des *curricula* du FOS et les objectifs pratiques de la communication professionnelle, au moyen de la confection d'un référentiel de compétences argumentatives en communication professionnelle à faire acquérir aux apprenants et d'un traitement didactique spécifique pour l'une des compétences sous forme de contenus de formation adéquats.

Mots clés : *Didactique, Français sur Objectifs Spécifique s, Argu mentation, Communication, Référentiel de compétences, Tunisie*

The teachi ng-learning of argum entation in professional communication in French for Specific Purposes. The example of the Tunisian higher education.

Abstract

At the confluence of many fields, our research has at the same time linguistic, didactic and professional preoccupations. Its basic premise is that the argumentation act is omnipresent in formal professional communication. Yet, few works were interested in this technical dimension of argumentation. The first objective of the research is to contribute to a better knowledge of the place given to argumentation and its efficient role in professional communication. The practical data are collected through an investigation, consisting of interviews and a questionnaire, with the concerned parties in the professional world as well as in the field of French for Specific Purposes (FSP). This leads to a didactic study of the acquisition of this specific competence in FSP in the Tunisian educational and sociolinguistic context that confers to French a status of Second Language, taking higher education as an illustrative example. The didactic implications of this context justify the second objective of our research consisting of a prospective and innovative thinking about the training practices for the professional communication, specifically the argumentative one. This study tries to strike conciliation between the classic objectives of the FSP curriculum and the practical objectives of professional communication. This conciliation is achieved through the production of an argumentative competences framework in professional communication to be acquired by learners and through a specific didactic treatment for one of the competences, which consists in adequate training contents.

Keywords: *Didactics, French for Specific Purpos es, Argum entation, Co mmunication, Competences framework, Tunisia*

UNIVERSITE VIRTUELLE DE TUNIS Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis ED - Didactiques, sciences de l'enseignement, métiers de l'éducation et de la formation 43, rue de la Liberté, 2019 Le Bardo, Tunisie	UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3 ED268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission UFR - Littérature, Linguistique, Didactique ED268 : 1-5, rue Censier, 75005 Paris, France