

Points Communs

La revue du français à visée professionnelle



numéro 36 • janvier 2009

ENTRETIEN

Un exemple d'adaptation à des besoins professionnels spécifiques : les Nations unies

*Emmanuel Soyer
Fabienne Pairon*

RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FOS ET DE L'ÉVALUATION

La compétence sous l'éclairage du monde du travail
Implications didactiques pour le français à visée professionnelle

Jean-Jacques Richer

PRATIQUES D'ENSEIGNANTS

Rédaction assistée du courrier d'entreprise

*Magdalena Sowa
Elzbieta Gajewska*

TÉMOIGNAGE

De l'expérience de terrain à la mutualisation d'outils de référence

Michel Soignet

PAGES DU TOURISME

Les 75 ans d'Air France, le voyage aérien à la française

Laurent Villate



DOSSIER PÉDAGOGIQUE

Le français des services de la sécurité intérieure

Isabelle Delahaye





CELAF
Centre de Langue Française

Je travaille en Français!

**un acteur incontournable
au service des personnes,
des entreprises et des organisations
qui utilisent le français pour travailler.**

**Le Centre de langue de la Direction des relations internationales de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris devient le Centre de langue française, le CELAF.
Le CELAF intervient dans les domaines de l'évaluation en langue française, de la formation et de la certification en français langue professionnelle.**

Le CELAF bénéficie

- De **50 années d'expérience** dans le champ du français langue professionnelle
- D'une **équipe d'experts** en évaluation et en ingénierie de la formation
- Du **soutien de grandes universités européennes** en recherche scientifique en évaluation
- D'un **réseau de plus de 1 000 centres agréés**, partenaires de diffusion de ses outils d'évaluation et de certification

Le CELAF garantit

- Une écoute client permanente
- Une analyse des besoins systématique
- Des parcours personnalisés
- Des programmes et des formations efficaces et ciblés

Le CELAF développe

- Des outils d'évaluation en français général (le TEF, le TEFAQ)
- Des certifications en français de spécialité (10 diplômes de français professionnel)
Ces outils sont harmonisés sur les niveaux des référentiels internationaux : cadre européen commun de référence pour les langues et niveaux de compétences linguistiques canadiens
- Des ressources pédagogiques pour mieux connaître l'entreprise
- Une offre catalogue de parcours diplômants en ingénierie pédagogique et en management d'établissement culturel et d'organisme de formation en français

Je travaille en français avec

- **Le TEF**, test de français général standardisé
- **Les DFP**, 10 diplômes de français professionnel : affaires, droit, médical, secrétariat, tourisme et hôtellerie, scientifique et technique.
- **Le DDiFOS**, un diplôme de didactique du français sur objectif spécifique
- **Le DAMOCE**, un diplôme dans le domaine du management et de la gestion de projets des établissements culturels et de formation
- **Des formations** linguistiques et des formations de formateurs

Chambre de commerce et d'industrie de Paris
Direction des relations internationales de l'enseignement
CELAF
28, rue de l'Abbé Grégoire
F-75279 Paris cedex 06
Tel 33 (0)1 49 54 28 57
Fax 33 (0)1 49 54 28 90
fda@ccip.fr
www.fda.ccip.fr



CELAF
Centre de Langue Française
Je travaille en Français!

un centre de formation de la



Chambre de commerce
et d'industrie de Paris



Chers lecteurs,

C'est toujours un grand plaisir de vous retrouver en début d'année grâce à *Points Communs*. Je saisis une nouvelle fois cette occasion pour vous présenter mes meilleurs vœux pour l'année 2009 et vous remercier de la fidélité que vous témoignez à notre revue et à nos activités.

J'ai le plaisir de vous annoncer que Monsieur Frédéric WOLSKA nous a rejoints en octobre dernier en tant que responsable du Service recherche et conception pédagogique au sein de la Direction des relations internationales de l'enseignement et a été

nommé rédacteur en chef de la revue *Points Communs*. Toute l'équipe de la DRIE lui souhaite un plein succès dans ses nouvelles fonctions.

La dynamique de formation de la DRIE se poursuit en 2009 au travers de la 36^e Université d'été qui se déroulera cette année du 6 au 24 juillet prochains. Vous pourrez vous former à l'enseignement du français à visée professionnelle grâce aux 21 modules que nous proposons. Le programme comprend les incontournables modules méthodologiques et s'enrichit cette année de modules visant les pratiques de classe, ou le traitement de l'interculturel en classe de français professionnel. L'Université d'été est l'occasion de préparer le DDiFOS, un programme diplômant qui vous donnera les clés nécessaires à la mise en place de programmes de FOS construits sur une véritable ingénierie de formation.

L'année 2009 verra également la naissance d'un nouveau diplôme de français professionnel. La CCIP, en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, complètera son offre de certifications par le DFLP (Diplôme de français langue professionnelle) pour les niveaux A1.2 - A2. Ce diplôme innove par sa maquette fondée sur une évaluation-action sous forme de scénario. Le DFLP tient compte des dimensions pragmatique et linguistique de la communication en contexte professionnel et évalue le candidat aussi bien sur l'efficacité que sur la qualité de sa performance.

Le numéro 36 de *Points Communs* consacre une grande partie de ses pages au français des relations internationales et de l'administration.

Emmanuel SOYER, ancien membre de la DRIE, et Fabienne PAIRON témoignent de la place du français dans les relations diplomatiques et des programmes de formation en français mis en place au siège de l'Organisation des Nations unies à New York. Ils soulignent l'importance des évaluations contextualisées et scénarisées au plus près des réalités professionnelles.

L'article remarquable de Jean-Jacques RICHER sur l'implication de la notion de compétence en didactique du français à visée professionnelle confirme l'importance à accorder à l'approche actionnelle par la réalisation de tâches dans les programmes de français et évaluations visant les publics professionnels.

Enfin, la rubrique « Nouveautés édition » n'a jamais été aussi fournie ! Les nouvelles parutions soulignent le développement grandissant sur le marché du FLE du français à visée professionnelle.

Dans ce contexte, je souhaite vivement que *Points Communs* confirme sa vocation d'outil de convergence pour la recherche, l'expérimentation, les pratiques et les ressources pour l'enseignement-apprentissage du français professionnel, et espère que nos collaborations et nos échanges resteront fructueux pour contribuer au développement du français professionnel dans le monde.

Guilhène MARATIER-DECLÉTY

Directrice des relations internationales de l'enseignement

ENTRETIEN P. 4

Un exemple d'adaptation à des besoins professionnels spécifiques : les Nations unies

*Emmanuel Soyer
Fabienne Pairon*

RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FOS ET DE L'ÉVALUATION P. 7

La compétence sous l'éclairage du monde du travail
Implications didactiques pour le français à visée professionnelle

Jean-Jacques Richer

PRATIQUES D'ENSEIGNANTS P. 12

Rédaction assistée du courrier d'entreprise

*Magdalena Sowa
Elzbieta Gajewska*

DOSSIER PÉDAGOGIQUE P. 19

Le français des services de la sécurité intérieure

Isabelle Delahaye

NOUVEAUTÉS ÉDITION P. 28

TÉMOIGNAGE P. 29

De l'expérience de terrain à la mutualisation d'outils de référence

Michel Soignet

POINT À LA LOUPE P. 33

La revanche de Vishnu

Marie-José Bachmann

EN DIRECT DE LA DRIE P. 34

APPEL À COMMUNICATIONS P. 34

PAGES DU TOURISME P. 35

Les 75 ans d'Air France, le voyage aérien à la française

Laurent Villate

BULLETIN D'ABONNEMENT P. 37

AGENDA P. 38



Emmanuel Soyer

Coordonnateur du programme de français aux Nations unies à New York

Fabienne Pairon

Professeure principale du programme de français aux Nations unies à New York



Un exemple d'adaptation à des besoins professionnels spécifiques : les Nations unies

Quelle est la place du français à l'ONU ?

L'Organisation utilise six langues officielles dans ses réunions intergouvernementales et ses documents : l'arabe, le chinois, l'espagnol, le russe, l'anglais et le français, ces deux dernières étant aussi langues de travail du Secrétariat à New York.

Les déclarations prononcées dans l'une des six langues lors des réunions officielles sont traduites simultanément dans les cinq autres langues par des interprètes de l'Organisation. Si une délégation souhaite s'exprimer dans une langue autre que l'une des six langues officielles, elle doit s'attacher les services d'un interprète qui interprétera les déclarations dans l'une des langues officielles, laquelle servira de langue relais vers les autres langues.

Cela dit, bien qu'officiellement langue de travail, le français n'est pas toujours systématiquement utilisé dans les échanges quotidiens au sein de l'Organisation. Son emploi varie fortement en fonction du lieu d'affectation du personnel - par exemple, le français est évidemment plus présent à Genève qu'à Santiago.

Comment s'organise la formation en français ? Est-elle imposée par l'Organisation ?

Le service de formation du personnel de l'ONU offre diverses formations professionnelles à son personnel. Il y a tout d'abord des formations générales du type « Communication et efficacité professionnelles », « Renforcement de l'esprit d'équipe » ou « Formation à l'éthique » qui sont proposées en anglais et parfois aussi en français. Certaines de ces formations sont obligatoires.

D'autre part, des formations d'apprentissage des six langues officielles

sont aussi offertes par le Programme d'enseignement des langues et des techniques de communication (faisant partie du service de formation du personnel). Le français langue étrangère y est enseigné depuis 1969 et forme plus de 2000 personnes par an rien qu'à New York.

Les cours s'adressent aux fonctionnaires de l'ONU et des agences associées, mais aussi aux diplomates des missions auprès de l'ONU désireux de garder le contact avec le monde francophone. Ils sont gratuits pour la plupart des apprenants.

Aucune des formations linguistiques n'est imposée et les motivations des apprenants peuvent varier. Cela dit, il existe des incitants professionnels. En effet, la connaissance d'une langue supplémentaire, sanctionnée par la réussite à un examen annuel interne (appelé examen d'aptitudes linguistiques), est financièrement valorisée et ouvre à de nouvelles perspectives d'emploi au sein-même de l'Organisation.

Qu'en est-il du recrutement des formateurs et du mode de fonctionnement entre eux et l'institution, d'un point de vue pédagogique ?

Le Programme de français au siège de New York se compose d'un coordonnateur, de huit enseignants à temps plein, tous membres du personnel de l'ONU, et de quelques enseignants vacataires dont le nombre varie d'un trimestre à l'autre, selon les besoins du Programme. Le coordonnateur et les enseignants à temps plein sont recrutés sur concours international organisé lorsque des postes se libèrent. Outre l'enseignement de cours généraux et/ou spécifiques, les enseignants travaillent à la conception pédagogique, à la création d'outils d'évaluation, à la correction des examens d'aptitudes linguistiques, etc.

Quelles sont les motivations des apprenants de français ?

Un récent sondage mené auprès de l'ensemble des fonctionnaires et diplomates en poste à New York nous indique que la grande majorité d'entre eux apprennent le français pour répondre à des besoins professionnels. Viennent ensuite les objectifs suivants : répondre à des besoins de socialisation, réussir l'examen d'aptitudes linguistiques (cf. ci-dessus), mieux connaître la langue et les cultures. L'analyse met en avant un public baigné dans un milieu non-francophone qui a peu l'occasion de pratiquer la langue, tout en ayant besoin de développer un « lien » avec les collègues francophones (en face à face ou à distance). Les situations informelles liées au travail sont donc majoritairement représentées (discussions de couloir, face à face...), les besoins en français formel concernant surtout les contacts avec les représentations de l'ONU dans les pays francophones (République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Haïti, Genève, Liban...) ou avec les représentants des pays francophones. Ceci laisse supposer que le français à New York est davantage une langue de communication sociale qu'une langue technique (par opposition à l'anglais qui joue les deux rôles).

Quelle forme prend le dispositif de formation ? Quel en est le format ? L'offre de formation en français est-elle permanente ?

L'année académique est divisée en trois trimestres de 12 semaines de cours extensifs (de 2 à 4 heures par semaine) suivies d'une semaine consacrée aux examens de fin de trimestre (septembre à décembre, janvier à mars, avril à juillet). Il s'agit principalement de cours de groupes (de 8 à 18 participants).

Nous proposons des cours de français général sur huit niveaux (de A1 à B1) ainsi que des cours sur objectifs spécifiques (de niveau B1 et B2) tels que « Correspondance professionnelle », « Le français de la diplomatie et des relations internationales », « Entretiens professionnels », « Correction phonétique », « Les médias en français », etc.

En outre, nous proposons parfois des ateliers sous des formats plus courts, répondant à des besoins précis. Par exemple, à l'occasion de la présidence française de l'Union européenne (de juillet à décembre 2008), les diplomates des pays de l'UE ont assisté à des réunions de coordination présidées en français et en l'absence d'interprètes. Pour les aider à se préparer à ce type de réunion, nous leur avons proposé un atelier intensif de trois après-midi simulant une réunion internationale.

Comment répondez-vous aux motivations diverses ?

Au sein du Programme de français, nous avons mis en place un programme de travail dont l'objectif est de remettre à plat notre offre de formation de façon à mieux répondre aux besoins et aux attentes de notre public tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles qui sont les nôtres.

Une de nos principales difficultés est de répondre aux besoins très divers d'un public qui a de vrais problèmes d'assiduité. D'une part, les apprenants viennent du monde entier et leurs congés sont souvent calqués sur les congés de leur pays. Nombreux également sont ceux qui partent régulièrement en mission, de quelques jours à quelques semaines. D'autre part, il faut aussi tenir compte de l'actualité internationale qui monopolise nos collègues en permanence, parfois à la dernière minute. Pourtant, la classe de langue reste pour la majorité d'entre eux – et c'est un véritable bonheur pour nous ! – un moment privilégié dans leur journée et notre ambition serait que, dans la mesure du possible, et en tout cas pour ceux qui ont un emploi du temps chargé, le travail ne prenne pas systématiquement le pas sur les cours de langue.

Des solutions de formation en ligne sont à l'étude pour pallier ce pro-

blème d'absentéisme, mais c'est avant tout sur les formations en présentiel que nous voulons mettre l'accent. Notre nouvelle offre de formation se met en place peu à peu mais cela prend du temps. Nous envisageons d'abord de réduire le temps de formation pour les cours généraux en passant de 12 à 10 semaines. Nous revoyons également en profondeur notre référentiel et concevons de nouveaux programmes.

Il y a trois ans, nous avons décidé officiellement d'adopter le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Pour construire ce nouveau référentiel, nous avons sélectionné les descripteurs de compétences du CECRL qui correspondaient aux besoins révélés dans les analyses des besoins. Ainsi, par exemple, le descripteur « Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque » n'a pas été retenu pour nos cours de niveau A1 étant donné que ce n'est pas la priorité pour un apprenant vivant à New York de pouvoir interagir dans des commerces en français. Il apparaîtra en revanche en A2.

Nous avons ensuite développé les contenus de notre référentiel en travaillant à partir des référentiels du Conseil de l'Europe publiés par les éditions Didier¹. Nous en avons synthétisé les différentes parties (situations de communication, fonctions, notions, grammaire, matière sonore et graphique, compétences culturelles et interculturelles et stratégies) et avons sélectionné les contenus pertinents par rapport à notre public et aux descripteurs précédemment identifiés.

À partir de là, nous avons conçu un ensemble de programmes qui permettrait de répartir les contenus du référentiel d'après les volumes horaires de nos niveaux ONU et qui pourrait être un outil de travail directement utilisable par l'enseignant. Pour le A1, nous avons donc mis en place un programme en répartissant nos objectifs sur deux niveaux.

Et comme l'adoption du CECRL supposait également l'adoption de l'approche actionnelle, nous avons proposé des exemples de tâches pour faciliter le travail de découpage en unités d'apprentissage de l'enseignant. Du coup, nous pensons ne plus

utiliser de méthodes de référence à l'avenir (actuellement, nous utilisons *Rond Point 1* pour les niveaux A1 et début A2) mais cette décision n'est pas encore tout à fait arrêtée. Nous avançons aussi vite que les contraintes institutionnelles le permettent : les programmes du A1 sont terminés et bientôt ceux du A2. Le découpage du B1 sera très certainement un travail de longue haleine que nous devrions avoir fini d'ici à la fin de l'année 2009.

Se baser sur son propre référentiel permet d'envisager plus sereinement, pour certaines catégories professionnelles ou certains départements, des formations spécifiques, notamment au niveau B2, et d'y répondre en créant une passerelle avec les cours généraux. Nous serions notamment très heureux de développer à terme un référentiel-métier dans lequel les compétences en langue seraient identifiées pour chacune des catégories professionnelles de l'ONU. Mais nous n'y sommes pas encore...

Enfin, pouvez-vous nous relater une expérience pédagogique innovante ?

Notre réflexion méthodologique nous a menés à réfléchir à nos pratiques d'évaluation. Depuis presque deux ans, nous avons mis en place des scénarios d'évaluation sur le modèle du Diplôme de compétence en langue (DCL)² pour valider les passages d'un niveau à l'autre. Ce type d'évaluation porte non sur les connaissances de l'apprenant, mais sur sa capacité à utiliser la langue dans une situation aussi proche que possible de la réalité de son travail. Il doit traiter en un temps limité le scénario d'une situation proche de la réalité professionnelle. Il a une mission à remplir, des tâches à effectuer et une solution à proposer.

Aux scénarios d'évaluation correspondent les scénarios d'apprentissage-action (notion développée par Claire Bourguignon³) que nous avons intégrés et continuons à expérimenter dans nos niveaux B1. Nous serions d'ailleurs très intéressés à partager nos réflexions avec des enseignants d'autres institutions qui ont également expérimenté ce type d'approche. ■

[1] BEACCO J.-Cl., PORQUIER R., 2007, *Niveau A1 pour le français, un référentiel*, Editions Didier.

[2] Diplôme du ministère français de l'Éducation nationale, pour plus d'informations : <http://www.d-c-l.net>

[3] Voir http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=865



Université d'été 2009

À Paris du 6 au 24 juillet 2009

JE TRAVAILLE EN FRANÇAIS AVEC LE DDIFOS... JE TRAVAILLE EN FRANÇAIS AVEC LE DAMOCE...
JE TRAVAILLE EN FRANÇAIS AVEC UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE CCIP

**Une réponse formation pour développer l'offre de français
au sein de votre établissement :**

- parcours diplômants en FOS et en management d'organismes culturel et d'éducation
- pédagogie et didactique du FOS
- techniques d'animation de classes
- outils pédagogiques
- français des affaires
- français de spécialité (médical-juridique-scientifique-tourisme et hôtellerie)
- nouveautés 2009

RETROUVEZ TOUTE L'OFFRE
ET LE BULLETIN D'INSCRIPTION SUR LE SITE www.fda.ccip.fr
Date limite d'inscription : **21 juin 2009**

Chambre de commerce et d'industrie de Paris
Direction des relations internationales de l'enseignement
CELAF - Service Commercial / Qualité
28, rue de l'Abbé Grégoire - 75279 Paris cedex 06
Tél. : 01.49.54.28.57 ou 29.67 - E-mail : fda@ccip.fr
www.fda.ccip.fr



La compétence sous l'éclairage du monde du travail

Implications didactiques pour le français à visée professionnelle

La didactique des langues est poreuse aux évolutions du contexte idéologique et socio-économique. Le CECRL en fournit une nouvelle preuve. En effet, les notions de perspective actionnelle, de compétence à communiquer langagièrement, de tâche, de stratégie et d'autonomie avancées par le CECRL se cristallisent en un noyau dur notionnel fortement cohérent lorsque sont rappelés les traits définitoires qui définissent la compétence dans le monde du travail depuis que ce dernier, dans les années 80, s'est transformé profondément sous la pression de violentes mutations économiques, technologiques et managériales.

Le français sur objectifs spécifiques / à visée professionnelle se présente comme un espace privilégié pour approfondir le noyau dur notionnel du CECRL, mais, par effet retour, cet approfondissement théorique imposera un nécessaire renouvellement méthodologique du français sur objectifs spécifiques / à visée professionnelle.

1- Le passage de la qualification à la compétence dans le monde du travail

La compétence est une notion migratrice : **apparue** à la fin du XV^e dans le domaine juridique pour désigner l'autorité et la légitimité d'institutions juridiques, elle a resurgi en linguistique au milieu du XX^e avec la célèbre distinction de Chomsky (1957) entre *compétence* et *performance*, puis, au tournant des années 80, elle est passée dans le monde du travail.

L'irruption de la compétence dans le monde professionnel signale les profonds bouleversements que subit alors le secteur productif : chocs économiques (crises économiques et restructurations de pans entiers de la production industrielle, mondialisation), mutations technologiques (automatisation puis informatisation), nouveaux impératifs (normes de sécurité, contrôle qualité, nécessité d'innover en permanence), nouveaux modèles de management dont le management par « démarches compétences » (Le Boterf, 2008 : 11) pour tenter de répondre à tous ces défis.

L'univers professionnel qui a émergé de ces mutations violentes (mais qui n'a toutefois pas totalement effacé le monde du travail façonné par le taylorisme, les deux coexistant actuellement) se caractérise par sa mobilité, sa flexibilité et surtout par sa complexité résultant notamment des modalités nouvelles de travail que sont la coopération et la coordination (cf. Richer, 2008), découlant de son imprévisibilité que Zarifian catégorise sous la notion d'*événement* : « On entend ici par *événement* ce qui se produit de manière partiellement imprévue, surprenante, venant perturber le déroulement du système normal de production. Ces événements [...] ce sont les pannes, les dérives qualités, les matières manquantes, les changements imprévus de programme de fabrication, une demande impromptue d'un client, etc. Bref, tout ce qu'on appelle des aléas. » (Zarifian, 2001 : 36).

L'apparition de la compétence dans le monde du travail marque aussi le développement, à côté d'une organisation taylorienne du travail centrée sur le poste de travail avec des

tâches prescrites, reposant sur la qualification attestée par un diplôme, d'un management du travail basé sur les compétences, c'est-à-dire la capacité « d'affronter l'inédit et le changement permanent » (Le Boterf, 2000 : 23), qui fait disparaître la notion de qualification et de poste de travail pour mettre en avant la capacité de s'adapter à des situations de travail diverses, imprévues et en constante évolution : « La notion de compétence devient plus adaptée aux exigences de flexibilité d'un système socio-technique de production, que celle de tâche qui correspondait mieux à la segmentation taylorienne des procès. » (Le Boterf, 1994 : 12/13)

2- Les traits définitoires de la compétence dans le monde du travail

Dans le monde du travail, la compétence est définie en relation avec l'**action située, toujours spécifique**, c'est-à-dire une action qui n'est pas application mécanique de prescriptions, mais évaluation et interprétation d'un contexte

toujours spécifique comme le souligne Le Boterf : « L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...] *Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* » (1994 : 16). C'est une **action toujours complexe** de par le contexte de production où elle s'insère : « Les situations de travail et leurs environnements sont caractérisés de façon croissante par la complexité et l'incertitude. » (Le Boterf, 2008 : 126)

La compétence, tout comme en linguistique chomskyenne, ne peut être appréhendée directement, mais seulement inférée, à travers la tâche réalisée, ainsi que le rappelle Zarifian : « Par ailleurs, la compétence ne se donne à voir que dans les actions qu'elle gouverne. C'est dans ces actions qu'on peut la saisir quitte à inférer, de ces actions, les compétences qui ont permis de les réaliser avec succès. » (2001 : 64). Il faut ici souligner qu'on ne peut parler de compétence au singulier mais toujours au pluriel, car l'activité requiert toujours des **compétences plurielles** : « Les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, c'est-à-dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches. [...] « compétences » est de ce fait pluriel. Pour l'ergonome, parler de « la » compétence d'un opérateur n'a guère de sens puisque l'opérateur a des activités. » (Leplat, de Montmollin, 2001 : 7).

La compétence se compose de **savoirs, savoir-faire** qui intègrent notamment des schèmes opératoires (ou modèles d'action tout prêts) comme l'indique de Montmollin lorsqu'il définit la compétence professionnelle :

« ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (2001 : 11/12), de **savoir-être** ou aptitudes regroupant « la capacité d'écoute, les attitudes d'accueil, la prise d'initiative, la ténacité, la confiance en soi... » (Le Boterf, 2000 : 148). Et parmi ces savoir-être, se détache l'**autonomie** : « ce qui la (*la compétence*) différencie d'un travail taylorisé, c'est qu'elle manifeste une autonomie d'action de l'individu (dans une équipe, un réseau de travail, etc.) qui s'engage subjectivement et volontairement, de par ses initiatives, dans l'amélioration de la valeur produite. » (Zarifian, 2001 : 96). La compétence est aussi constituée d'un savoir d'ordre cognitif, fondamental pour son exercice : « le **savoir mobiliser** » ces différents composants de la compétence, comme le souligne le Boterf : « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir-mobiliser » (Le Boterf, 1994 : 17) ; ou encore : « Le savoir combinatoire est au cœur de toutes les compétences. » (Le Boterf, 2000 : 12). Ce savoir-mobiliser inclut à la fois un savoir sélectionner les compétences pertinentes pour l'agir, ainsi qu'à l'intérieur des compétences, les constituants appropriés pour répondre à une situation donnée, et aussi un savoir combiner ces éléments et ces compétences : « Le professionnel doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer pour réaliser une activité professionnelle, résoudre un problème ou réaliser un projet. » (Le Boterf, 2000 : 64)¹.

La compétence intègre de plus une dimension réflexive qui joue un rôle important dans sa constitution : elle est **réflexion sur les modes d'agir**

de l'individu : « L'opérateur intègre de nombreuses données de son fonctionnement cognitif pour définir la précision, l'efficacité, le coût de son activité et ainsi s'adapter dynamiquement aux exigences et au contexte » (Valot, C., Grau, J.Y., Amalberti, R., 2001 : 62), et **réflexion sur ses actions** qui se condense en « savoirs expérientiels » : « Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. » (Le Boterf, 2000 : 89). Ce qui fait que la compétence n'est pas statique mais toujours en évolution : « La compétence n'est pas un état. C'est un processus. » (Le Boterf, 1994 : 43).

Cette activité réflexive doit se combiner à un **savoir dire** ses compétences : « Pour partager ses pratiques avec d'autres, il faut savoir et pouvoir les expliciter. Là encore, la capacité de réflexivité devient nécessaire. On attend d'un professionnel qu'il sache non seulement utiliser des savoirs, mais qu'il participe à la création de savoirs pratiques qui deviendront des savoirs collectifs. » (Le Boterf, 2008 : 60) Ce savoir-dire permet que s'effectuent une confirmation, un partage, un transfert des compétences au sein du collectif de travail. À l'aide de ce savoir-dire s'édifient des savoirs opératifs collectifs qui font partie de la **compétence collective**, indispensable aux modes actuels d'organisation du travail (équipes autonomes, polyvalentes, structurées autour de projets, de missions à réaliser), et qui se définit comme capacité de mobiliser le collectif afin de réaliser les objectifs fixés : « *La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité.* » (Zarifian, 2001 : 71).

[1] Intégrer le savoir combinatoire comme composante de la compétence permet de dépasser la conception additive de la compétence qui a trop souvent cours pour une conception systémique de la compétence où les éléments mobilisés se modifient par leurs interactions : « *La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire.* » (Le Boterf, 2008 : 17).

3- Le Cadre européen commun de référence pour les langues (ou CECRL) et la compétence

Ces traits définatoires de la compétence dans le monde du travail que nous venons de détailler se retrouvent en grande partie dans la définition de la *compétence à communiquer langagièrement* que met en avant le CECRL et cette présence marque la dernière étape du parcours migratoire de la compétence qui, du monde du travail, est ensuite passée dans le domaine de la formation professionnelle puis aux sciences de l'éducation et enfin a réactivé et redéfini considérablement la notion de compétence en didactique des langues. Rien d'étonnant à cette influence du monde économique et professionnel sur l'enseignement des langues, une influence qui ne date pas d'aujourd'hui : la didactique des langues n'est pas isolée du contexte idéologique et socio-économique dans lequel elle est produite, comme l'a démontré Tochon (1993) en mettant en évidence la parenté entre le taylorisme des années 50 et les méthodologies audio-visuelles, entre l'apparition de l'approche communicative et les mutations économiques des années 70, comme le rappellent M. Crahay et A. Forget : « les changements curricu-

lares sont consécutifs de changements sociétaux de nature économique et politique principalement [...] » (2006 : 65). Le *Cadre* n'est pas dissociable de l'idéologie néo-libérale qu'a diffusée la Commission européenne à travers ses divers Livres blancs² qui ont nourri notamment la stratégie de Lisbonne³ (2000) et son « cadre européen définissant les compétences à développer tout au long de la vie » que spécifie un document du Conseil de l'Europe en 2002⁴.

La notion de compétence à communiquer langagièrement dans le Cadre est liée à la perspective actionnelle⁵ (issue en droite ligne du courant de la linguistique de l'action⁶) qui ancre l'exercice de la compétence langagière dans l'action contextualisée, située socialement. En accord avec la complexité que représente toute activité langagière, la compétence à communiquer langagièrement est plurielle : épaulée par les compétences générales⁷, elle se subdivise en trois composantes / compétences : linguistique - sociolinguistique - pragmatique, qui elles-mêmes se fragmentent, par exemple en ce qui concerne la compétence linguistique, en compétences lexicale, grammaticale, discursive, fonctionnelle.

Dans le CECRL, tout comme dans le monde du travail, la notion de compétence est systématiquement associée à la notion de stratégie⁸ qui correspond exactement au « savoir-mobiliser » de Le Boterf : « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, 2001 : 121).

Et cette filiation de la notion de compétence dans le *Cadre* avec celle ayant cours dans le monde du travail s'exprime aussi par l'accent mis dans le *Cadre* sur le « savoir-apprendre » (Ibid. : 16), pendant de la « réflexivité » dans le monde professionnel, et l'« apprentissage autonome » (Ibid. : 86), pendant de l'exigence d'autonomie du professionnel dans le monde du travail.

Enfin, la compétence à communiquer langagièrement ne pouvant, tout comme en linguistique ou dans le monde professionnel, s'observer qu'à travers la performance, cette performance a pour nom dans le *Cadre*, toujours en conformité avec la perspective actionnelle et avec le monde du travail : la tâche⁹. La tâche, bien que sommairement définie dans le CECRL ainsi : « Il y a

[2] *Livre blanc de la Commission* intitulé : *Croissance, compétitivité, emploi* (1993) avec son concept d'employabilité ; *Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (1995)

[3] Lisbon European Council, March 2000 : www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf

[4] Detailed work programme on the follow up of the objectives of education and training systems in Europe 2002, www.refernet.org.cy/Publications/Cedefop/Pdfs/EU/Follow-up.Objectives.Ed&Train.EU.ENpdf.pdf

[5] « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Ibid. : 15).

[6] La linguistique de l'action est une extension de la pragmatique « conçue non plus seulement comme étude des usages effectifs de la langue, mais définie comme véritable théorie générale de l'action, dans ses dimensions langagières et non langagières. » (Vernant, 1997 : 20).

[7] « Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs, savoir-faire et savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**. » (CECRL, 2001 : 16)

[8] « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. » (CECRL : 2001 : 48).

[9] Mais la tâche relève aussi du courant méthodologique anglo-saxon dénommé le *task-based learning* qui, à partir des années 80, a mis l'accent sur des activités empruntées à la vie quotidienne et dotées de sens (« real life tasks ») plutôt que sur des manipulations « à vide » des formes langagières. Ainsi la volonté de marquer les convergences entre le monde du travail et celui de la didactique des langues se traduit-elle par la reprise du mot « tâche », reprise assez malheureuse, il faut le reconnaître, de par les connotations tayloriennes que véhicule ce terme. D'où les tentatives actuelles de trouver d'autres substituts moins marqués, tel « projet » ou « scénario ».

« tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (Ibid. : 15), se voit toutefois dotée des traits suivants où se reconnaissent les caractéristiques de l'activité dans le monde professionnel : la tâche est une action individuelle ou collective, inscrite dans un domaine social précis, finalisée par un/des objectif(s), débouchant sur un produit achevé, qui combine action et langage et qui, pour sa réalisation, oblige à mettre en œuvre avec discernement des compétences : « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (Ibid. : 121).

4. Quelques implications didactiques des parentés entre compétence à communiquer et compétence dans le monde du travail

Le noyau dur notionnel du *CECRL* (*perspective actionnelle / compétence à communiquer langagièrement / tâche / réflexivité-autonomie*) voit donc sa cohérence se renforcer lorsque sont rappelés les liens qu'il entretient avec les caractéristiques de la compétence dans l'univers professionnel. Mais ce rappel, par un effet retour, exige que soit développé cet ensemble notionnel, c'est-à-dire que la perspective actionnelle s'appuie sur des recherches plus amples où n'est pas privilégiée la dimension langagière par rapport à l'action physique, concrète ; que les stratégies soient identifiées autrement qu'en référence aux seules stratégies d'écriture (planification - exécution - évaluation - remédiation), et mieux intégrées dans le modèle de la compétence à communiquer langagièrement ; que les descripteurs de compétence présentés par le *Cadre*

et les différents référentiels (niveaux A1.1, A2, B2) qui voient progressivement le jour ne soient pas considérés comme une liste exhaustive et close de savoirs et de savoir-faire à acquérir puisqu'une même tâche peut être réalisée par des compétences différentes ; et enfin que la notion de tâche reçoive une définition plus précise et plus opératoire afin de pouvoir servir de pivot à des formations langagières.

Le français sur objectifs spécifiques/à visée professionnelle, dont la spécificité réside dans l'association étroite entre apprentissage langagier et appropriation de savoir-agir professionnels représente vraisemblablement le domaine où l'ensemble notionnel du *CECRL* va à la fois trouver sa pleine pertinence didactique et dans le même mouvement pouvoir être aussi affiné. Ainsi de la perspective actionnelle envisageant les interactions langage et action : elle peut trouver matière à approfondissement notamment dans l'étude des professions où la réalisation collective des tâches fait émerger ce que Lacoste appelle la « parole d'action » (1995 : 452) qui « ne peut s'interpréter qu'en rapport avec des schémas, des cours d'action typiques, des règles de métier et d'autorité [...] le langagier ne peut fonctionner qu'en rapport avec des structures d'action qui le dépassent et le guident, mais celles-ci se constituent aussi, pour une part, sur la base du langage [...]. » (1995 : 452). Ainsi de la tâche plus aisément identifiable dans un monde professionnel où l'activité est cadrée plus ou moins fortement par des schémas d'actions et où l'articulation du faire et du dire se donne à lire plus nettement dans les « genres sociaux d'activité » que Clot spécifie ainsi : « On peut le (*le genre social d'activité*) définir comme un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indéterminations qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou s'abstenir d'agir dans

des situations précises ; comment mener à bien les transactions entre collègues de travail exigées par la vie commune organisée autour des objectifs d'actions. » (1999 : 44).

Cependant la mise en œuvre du complexe notionnel du *CECRL* dans le français à visée professionnelle va entraîner dans ce domaine disciplinaire de profonds bouleversements méthodologiques.

La tâche, qui figure actuellement dans les manuels de F.O.S. en fin d'unité (cf. *Le français de l'entreprise ; Objectif diplomatie*) comme lieu de réinvestissement plus ou moins pertinent des savoirs abordés dans l'unité, va devoir, de par ses liens très forts avec la perspective actionnelle et la compétence, occuper une position centrale dans le schéma de classe : les activités d'enseignement/ apprentissage (compréhension/ lexique/ grammaire/ phonétique/ apports culturels) auront à être conçues comme apports à la réalisation de la tâche qui devient première. Ces activités ne pourront plus être strictement programmées puisqu'elles interviendront au fur et à mesure des besoins engendrés par la réalisation de la tâche. De plus, une place non négligeable devra être impartie à la réflexivité, à l'analyse des démarches mobilisées pour réaliser les tâches.

Outre l'élaboration de nouveaux schémas de séquence/unité didactique, la centralité de la tâche en français à visée professionnelle va rendre plus aigu le problème de la progression. Comment programmer les tâches ? Commencer par celles qui ne mettent en jeu qu'un nombre limité d'activités langagières, qui sollicitent peu l'interpénétration du langage et de l'action, qui obéissent à des schémas d'actions très contraignants pour progressivement aborder des tâches complexes nécessitant des apprenants des dispositifs de coopération variés (et corrélativement des dispositifs d'enseignement complexes) et faisant appel à l'autonomie des apprenants, à leur créativité ?

Va immanquablement se poser aussi la question de l'évaluation : évaluer par les tâches nécessite au minimum que celles-ci enchaînent les activités langagières (par exemple : compréhension orale/production écrite/passage d'un message téléphonique à l'envoi d'un courriel...). Cela impose aussi de concevoir des tâches qui ne se limitent pas au seul langagier, mais aboutissent à des réalisations concrètes¹⁰, des tâches qui soient collectives et requièrent la coopération et la collaboration des apprenants (alors, comment évaluer aisément ces paramètres ?). De plus, l'évaluation devra arbitrer

entre l'unique prise en compte du produit ou bien la prise en compte du processus, l'évaluation des stratégies mobilisées par les apprenants et leur pertinence.

Cette longue, mais non exhaustive, énumération des problématiques méthodologiques qu'engendre la mise en œuvre du noyau dur notionnel du *CECRL* dans le domaine du *français à visée professionnelle* peut susciter, dans un premier temps, un sentiment d'écrasement devant l'ampleur des chantiers à réaliser, mais, après réflexion, la perspective d'un renouvellement méthodolo-

gique du français à visée professionnelle se révèle autrement plus stimulante qu'une conception du *Cadre* comme simple « possibilité de mettre en œuvre l'approche communicative dans sa version haute » (Beacco, 2007 : 91), qu'une reconduction des démarches communicatives dont les limites sont maintenant clairement identifiées. ■

[10] F. Mourlhon-Dallies formule ainsi cet impératif : « il devient par exemple difficile de dissocier les compétences discursives et langagières des compétences « métier », car le plan du dire et celui du faire s'interpénètrent au sein des compétences professionnelles. » (2008 : 134).

Éléments bibliographiques

- BEACCO, J.C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.
- CLOT, Y., 1999, « De Vygotski à Léontiev via Bakhtine », in *Avec Vygotski*, sous la dir. de Y. Clot, La Dispute.
- CRAHAY, M., FORGET, A., 2006, « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? » in F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Eds), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, de Boeck.
- LACOSTE, M., 1995, "Paroles d'action sur un chantier", in Véronique, D. & Vion R., éditeurs, *Des savoir-faire communicationnels*, Publications de l'Université de Provence.
- LE BOTERF, G., 1994, *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G., 2000, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G., 2008, *Repenser la compétence*, Paris, Eyrolles/Editions d'Organisation.
- LEPLAT, J., MONTMOLLIN de, M., 2001, préface à *Les compétences en ergonomie - Textes choisis et présentés par J. Leplat et M. de Montmollin*, Toulouse, Octarès.
- MONTMOLLIN de, M., 2001, « La compétence », extrait de *L'intelligence de la tâche*, 1984, Berne, Peter Lang, in *Les compétences en ergonomie*, textes choisis et présentés par J. Leplat et M. de Montmollin, Toulouse, Octarès.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.
- RICHER, J.J., mai 2008, « Le FOS : une didactique du langage et de l'action », *Points Communs*, n°34.
- TOCHON, F.V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VALOT, Cl., GRAU, J-Yves et AMALBERTI, R., 2001, in *Les compétences en ergonomie - Textes choisis et présentés par J. Leplat et M. de Montmollin*, Toulouse, Octarès.
- VERNANT, D., 1997, *Du discours à l'action*, Paris, PUF.
- ZARIFIAN, M., 2001, *Objectif compétence*, Editions Liaisons.



Magdalena Sowa
 Université catholique de Lublin Jean-Paul II
 Elżbieta Gajewska
 Université pédagogique de Cracovie

Rédaction assistée du courrier d'entreprise

L'enseignement du français en Pologne repose de plus en plus souvent sur les motifs professionnels des apprenants et il est lié aux besoins relatifs à un métier ou à un poste concret. Nombreux sont les cours de français du secrétariat, du tourisme, du droit, des affaires ou autres où l'apprenant est amené à s'approprier les contenus linguistiques et culturels propres à la spécificité du métier/poste. Dans ce type de formation, la rédaction des écrits professionnels, et plus concrètement du courrier d'entreprise, représente une compétence incontournable. Vu que la rédaction d'un écrit formel obéit à des normes différentes dans chaque pays, langue et culture, de multiples aides rédactionnelles existent, allant des plus traditionnelles (manuels papier) aux plus sophistiquées (logiciels).

1- Courrier d'entreprise : typologie et traits caractéristiques

La formalisation de l'écrit professionnel vient du fait qu'il est l'interprétation et l'actualisation d'une nécessité portée par l'environnement. Ainsi, l'art des « écrits d'entreprise » repose sur des principes rédactionnels différents de ceux que met en œuvre l'écriture gratuite : l'écrit n'y est pas un but en soi, mais un outil, ou une preuve juridique, ce qui appelle l'usage du prêt-à-écrire.

La production et la circulation des écrits professionnels sont déterminées par des variables situationnelles plus ou moins fines, qui pèsent sur la sélection référentielle et la formulation des infor-

mations. La présentation matérielle du courrier dépend des normes liées au support. Elles sont partiellement intrinsèques à ce support, partiellement conventionnelles, comme le montre l'analyse d'écrits tels le mél ou la télécopie. Une autre raison qui limite la liberté d'expression dans les écrits professionnels vient du pouvoir juridique qu'on leur attribue, donc de la force pragmatique qu'ils contiennent.

Le formalisme de l'écrit professionnel vient aussi de la ressemblance entre certains types de situations commerciales ; cette ressemblance pousse à chercher

les moyens de faciliter les tâches stéréotypées. Le courrier d'entreprise est habituellement classé selon son destinataire (« interne » ou « externe ») ou selon les différents moments de la vie de l'entreprise qu'il accompagne : le cas le plus classique d'une telle distinction est celle opérée selon les étapes du schéma achat/vente (Clijsters, 1990 : 42-43). Cette stéréotypie, qui se manifeste dans le terme courant « courrier répétitif », n'est contrecarrée que par la recherche de valeur perlocutoire, plus ou moins visible selon le type d'écrit.

2- Aides rédactionnelles « pré-informatiques »

2.1. Manuels de rédaction du courrier professionnel

Contrairement à celle des lettres personnelles, la rédaction du courrier professionnel est perçue comme un savoir qui s'apprend. Les manuels à l'intention des futures secrétaires et autres publics concernés présentent et expliquent les différentes étapes

du processus rédactionnel. La plupart de ces guides partent du plan, c'est-à-dire de la macrostructure du document en question, pour passer ensuite aux conseils quant à sa réalisation linguistique (microstructure). Le scripteur est amené à prendre en compte le des-

tinataire (donc à prendre une position « reader-based »), les relations hiérarchiques (compétence sociolinguistique) ou l'objectif de la communication, par ex. : comment amadouer un client mécontent (compétence stratégique).

(+) Ces manuels favorisent l'acquisition de la compétence scripturale, allant au-delà de(s) modèle(s) proposé(s).

(-) Ils nécessitent un certain effort et un investissement de la part de l'utilisateur.

La correspondance modulaire permet d'adapter le modèle de base aux variantes situationnelles non par la multiplication des lettres,

mais à travers les manipulations opérées au niveau phrastique. L'utilisateur peut choisir entre les différentes réalisations des actes

de parole prévus par la macrostructure du texte (Dobnik, Frin, 2000).

Nous comptons donc sur	une livraison	rapide immédiate	de votre part	
En conséquence, nous vous prions de Nous vous demandons de	bien vouloir	procéder à effectuer		
		nous adresser nous faire parvenir	les articles manquants le montant correspondant	dans les meilleurs délais
		régulariser	votre situation	

(+) Les opérations de planification ne se résument pas au choix du « modèle de lettre » : l'utilisateur est obligé d'opérer des choix tout au long de la tâche rédactionnelle.

(-) Cet outil nécessite une formation sociolinguistique préalable afin d'orienter les choix.

3. Et les outils multimédia...?

Les aides électroniques qui sont arrivées avec l'utilisation courante des ordinateurs se sont donné pour but de simplifier davantage la tâche rédactionnelle du scripteur. Toutefois, à notre connaissance,

toutes les aides rédactionnelles informatiques s'engagent dans la direction des recueils de lettres types et diffèrent peu de la version papier déjà existante : l'utilisateur a donc affaire à une prolifération de

lettres en version électronique où il lui suffira de modifier certains éléments référentiels indiqués par la couleur des polices (cf. Caillaud, 2003).

Votre société

Adresse

Tél. :

Fax:

E-mail :

Lettre recommandée avec avis de réception

Référence : n^{os} de comptes : ...

Objet : clôture de compte

Madame/Monsieur,

Nous vous informons que nous avons décidé de clore, à compter du (date de clôture), nos comptes n^{os} (numéro des comptes), ouverts auprès de votre établissement.

Jusqu'à cette date, nous laisserons une provision suffisante pour faire face aux débits à venir.

Nous vous prions de bien vouloir nous adresser un relevé détaillé de nos comptes et un chèque du solde restant en notre faveur.

Nous vous prions d'agréer, Madame/Monsieur, l'expression de notre considération distinguée.

Nom de la banque

Adresse

Lieu, date

Signature

Nom

Qualité

- (+) Les avantages sont l'économie de temps et la disponibilité immédiate du document.
 (-) Ces aides ne font pas de place à la réflexion sur les objectifs communicatifs.

L'avantage incontestable de ces outils réside dans la rapidité de rédaction et la disponibilité immédiate du texte (« cliquez et imprimez ! »), ce qui permet effectivement de gagner du temps. Cela n'élimine pourtant pas les erreurs de rédaction et ne garantit aucunement la réussite du scripteur dans sa production. Les rédacteurs peu habiles et peu expérimentés déclarent souvent avoir du mal à déterminer et à appliquer les rituels sociaux de communication. De peur de commettre des erreurs, ils renoncent à l'expression personnelle en lui préférant la version schématique du texte proposé. Cependant, si les phrases constituant le corps de la lettre sont plus ou moins correctes, elles ne peuvent traduire l'intention de communication et n'atteignent pas le but communicationnel visé : étant

recopiées d'un « modèle exemplaire » mais « virtuel », elles ne correspondent pas aux paramètres de la situation concrète vécue par l'émetteur et le récepteur. En outre, un scripteur se servant d'un recueil de modèles de lettres, même électronique, n'est pas toujours capable de repérer et d'évaluer les stratégies rédactionnelles et argumentatives appliquées dans le modèle proposé. Le travail inductif, mené à tâtons, lié à la découverte de ces stratégies peut aboutir à l'appropriation de savoirs erronés et, par conséquent, inutilisables dans la vie professionnelle. Comme les problèmes de rédaction concernent aussi bien le contenu de l'écrit que sa forme, donc autant la microstructure que la macrostructure du texte, il serait souhaitable, pour résoudre ces difficultés, qu'un assistant multimé-

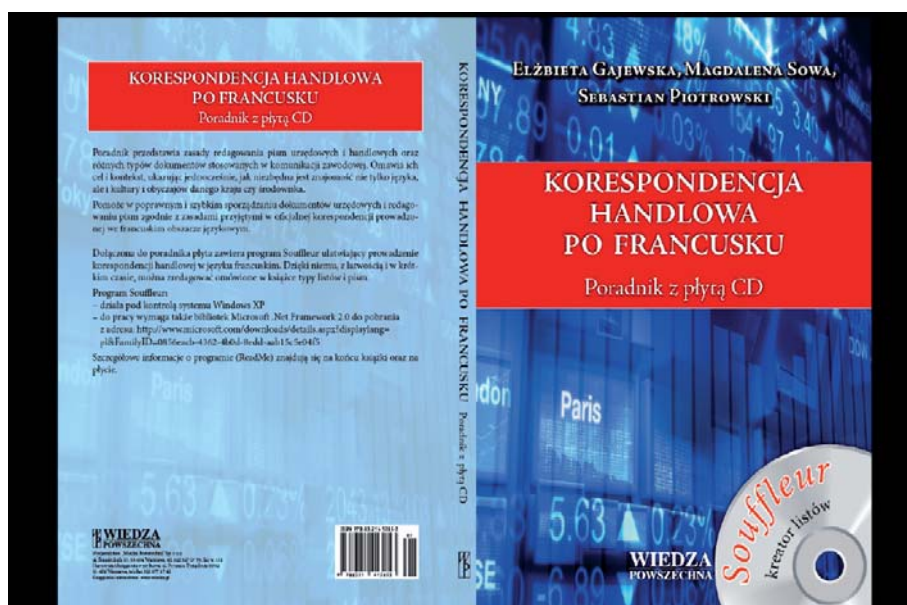
dia de rédaction prenne en compte plus ou moins explicitement les deux éléments constitutifs de l'écrit professionnel. Il devrait en outre faciliter la réflexion sur le contenu de la lettre (phase de planification), ceci à travers la présentation de ses objectifs et ses caractéristiques résultant du contexte professionnel (interlocuteurs, lieu et moment, objet). A ces exigences correspond la formule de la correspondance modulaire, qui part d'un plan schématique du document complété par un répertoire de formules modifiables, que le scripteur est incité à adapter à la situation de communication. Il nous semble regrettable que les outils disponibles sur le marché ne se soient pas inspirés davantage de cette formule, favorisant ainsi une rédaction professionnelle plus réfléchie.

4. Assistant de rédaction modulaire.exe

Etant conscientes de ce manque sur le marché, nous nous sommes résolues à élaborer un outil infor-

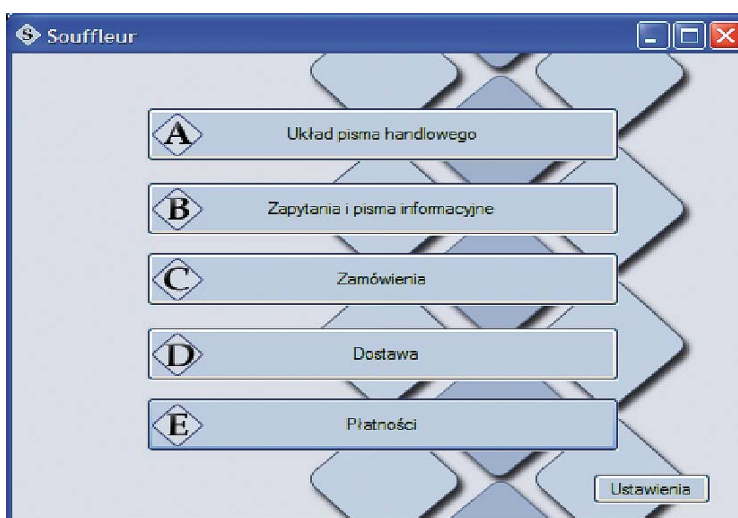
matique qui soit capable d'intégrer les avantages des aides rédactionnelles existantes et de faciliter un

travail conscient aussi bien sur la macrostructure que sur la microstructure du texte.

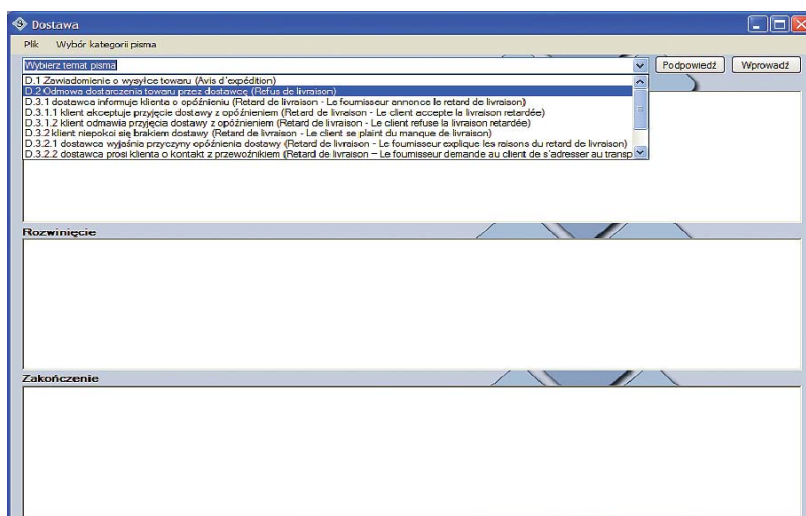


Le logiciel portant le nom de Souffleur est accompagné d'un guide de rédaction (version papier), bâti sur une présentation à structure fixe – conseils rédactionnels, plan schématique, répertoire de formules – qui permet au scripteur de créer, de façon autonome, des courriers de différents types correspondant aux moments cruciaux de la vie de l'entreprise (renseignements, commande, livraison, règlement). Cette perspective est reprise par le logiciel.

- A. Normolettre
- B. Demande de renseignements
- C. Commande
- D. Livraison
- E. Règlement



Le choix de la catégorie de la lettre dirigera le scripteur vers la fenêtre où, à partir d'un menu, il devra déterminer l'objet de la lettre à rédiger :



Après avoir défini le sujet de la lettre, mais avant de commencer la rédaction, le scripteur pourra utiliser l'option lui rappelant le but et le contenu attendu de la lettre au niveau des trois parties principales du document : introduction, développement et conclusion.

Wstęp	- elementy stałe: znak pisma, temat i załączniki, data, zwrot adresatywny - potwierdzić wpłynięcie zamówienia i podziękować za nie
Rozwinięcie	- poinformować o niemożności realizacji zamówienia podając powód odmowy - zaproponować inne rozwiązania i zaistniałej sytuacji (wysłanie dokumentacji o produktach, nowy cennik, inne warunki zapłaty i/lub dostawy, itp.) - poprosić o potwierdzenie dostawy na podanych warunkach
Zakończenie	- wyrazić nadzieję na realizację dostawy - formuła grzecznościowa

De plus, il lui sera fourni un modèle de lettre correspondant à la catégorie choisie :

Objet : V/commande n° 118/05

Messieurs,
Nous vous remercions de votre commande du 15 septembre par laquelle vous commandiez des décorations artisanales en verre soufflé. Malheureusement, vous avez omis de préciser les références des articles.

Depuis 2002, les modèles « Père Noël » et « Angélat » sont produits en plusieurs versions, avec des couleurs et des tailles diverses. Vous trouverez ci-joint notre nouveau catalogue avec les références exactes, ce qui facilitera votre choix.

Vous voudrez bien nous communiquer votre décision à ce sujet au plus tôt: nous ferons alors notre possible pour vous satisfaire au mieux.

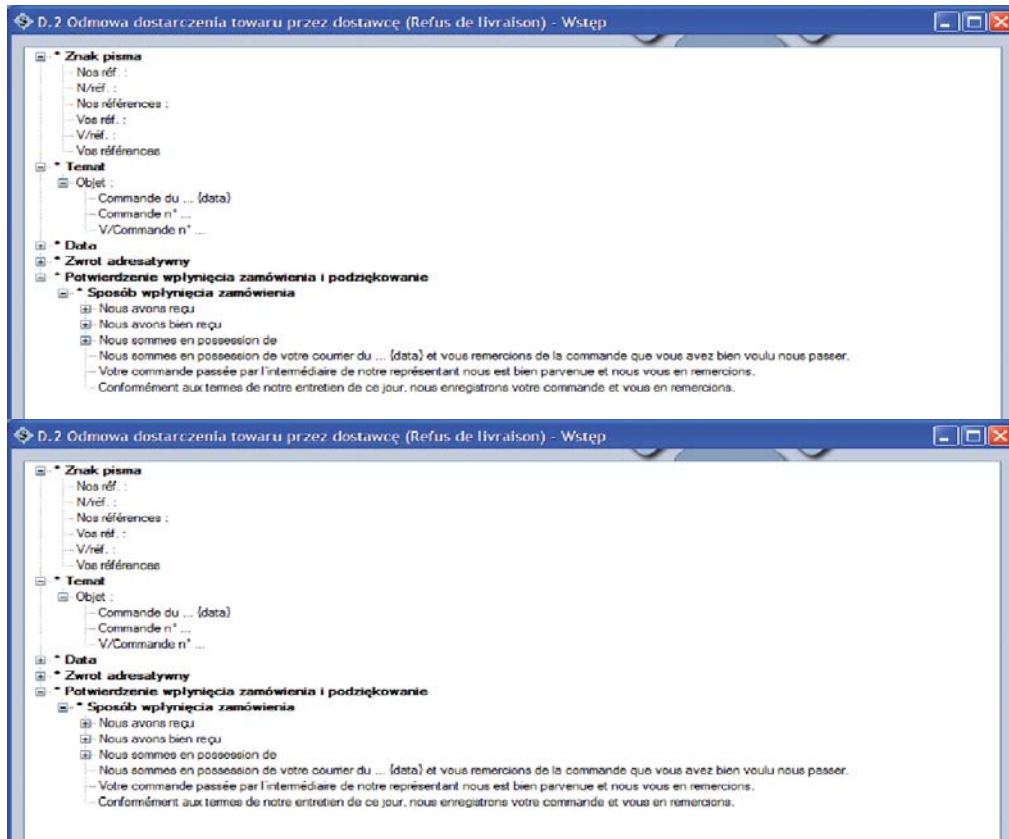
Nous espérons que, sensibles à la qualité indiscutable de nos articles, vous voudrez bien nous maintenir votre confiance et, dans l'attente de vos ordres, vous prions d'agréer, Messieurs, l'assurance de nos sentiments dévoués.

Au moment où le scripteur cliquera sur une des trois fenêtres relatives aux trois parties de la lettre (introduction, développement, conclusion), il se trouvera devant le choix de formules regroupées selon les catégories thématiques propres à la situation de communication. Même si les formules sont quasi prêtes à copier, il est possible de modifier les éléments tels que la date, le type et nombre de produits, les sommes à payer, les problèmes survenus, etc.

- * Znak pisma
 - Nos réf. :
 - V/néf. :
 - Vos références :
 - Vos réf. :
- * Temat
 - Commande du ... [data]
 - Commande n° ...
 - V/Commande n° ...
- * Date
- * Zwrot adresatywny
- * Potwierdzenie wpłynięcia zamówienia i podziękowanie
- * Sposób wpłynięcia zamówienia
 - (a) Nous avons reçu
 - (a) Nous avons bien reçu
 - (a) Nous sommes en possession de
 - (a) Nous sommes en possession de votre courrier du ... [data] et vous remercions de la commande que vous avez bien voulu nous passer.
 - (a) Votre commande passée par l'intermédiaire de notre représentant nous est bien parvenue et nous vous en remercions.
 - (a) Conformément aux termes de notre entretien de ce jour, nous enregistrons votre commande et vous en remercions.

Buttons: Wprowadź, Cofnij, OK

Une fois les formules choisies et acceptées, elles seront automatiquement collées dans la partie respective de la lettre et transposées ensuite vers l'éditeur de texte, autrement dit collées dans le document indiqué par le scripteur.



Loin d'être idéal, tout en étant simple et intuitif du point de vue technique, cet outil possède néanmoins les caractéristiques principales suivantes : il permet de rédiger le courrier d'entreprise conformément aux standards de la communication écrite en français, il rend possible l'individualisation d'une lettre concrète et il met à la disposition du scripteur un éventail très large d'expressions typiques pour la correspondance officielle. ■

Éléments bibliographiques

CAILLAUD C., 2003, *Modèles de lettres indispensables pour l'entreprise*, Paris, Nathan/VUEF, coll. SOS Bureau ! Assistante Plus.

CLIJSTERS W., 1990, *Mille lettres d'affaires en chiffres*, Paris-Genève, Champion/Slatkine.

DOBNIK N., FRIN D., 2000, *La langue de l'entreprise : la communication externe de l'entreprise*, Ljubliana-Brest.

GAJEWSKA E., SOWA M. & PIOTROWSKI S., 2008, *Korespondencja handlowa po francusku. Poradnik z płytą CD*. Wiedza Powszechna.

GIRAUT O., NONY D., 1994, *Situations et techniques commerciales*, Paris, Foucher/Hatier.

KIENZLER I., 1993, *English business letters, Wzory listów angielskich w korespondencji handlowej z tłumaczeniami*, Gdynia, IVAX.

Le français des services de la sécurité intérieure

Par Isabelle Delahaye

Titulaire d'un Master2 FLE en didactique des langues
Domaines de spécialité : évaluation et français des forces de sécurité intérieure

THÈME

Lors d'un accident de la circulation routière, plusieurs nationalités peuvent être en jeu ; aussi sera-t-il fréquent, pour des professionnels de la sécurité, de devoir intervenir dans la langue maternelle des victimes dans un souci purement légal et/ou afin de leur porter secours. Dans ce cas, il sera également obligatoire d'informer les autorités du pays dont les victimes sont issues et donc d'employer les termes et/ou expressions adéquats avec leurs homologues français.



PUBLIC

Ce dossier vise donc à fournir des savoir-faire professionnels français et linguistiques à des apprenants d'un niveau seuil B1 (selon CECR) souhaitant travailler en collaboration avec des professionnels de la sécurité intérieure français, en France ou dans leurs pays d'origine. Au moment des activités, les apprenants devront avoir une compréhension globale du français en contexte professionnel. Tout au long des activités suivantes, le côté professionnel et l'expérience de terrain des apprenants devront être sollicités d'une part, afin de valoriser leurs acquis professionnels respectifs et d'autre part afin qu'ils puissent d'eux-mêmes contextualiser au mieux les activités d'ordre linguistique qui suivent.

OBJECTIFS

Objectifs professionnels :

- Recevoir un appel téléphonique à la brigade et savoir recueillir des informations pour remplir une grille téléphonique
- Savoir obtenir des informations sur des faits pour donner l'alerte
- Savoir faire un compte-rendu oral et écrit

Objectifs linguistiques :

- Connaître le vocabulaire et les expressions militaires selon la situation et son destinataire
- Rapporter ce qui a été vu, entendu et fait : alternance passé composé/imparfait
- Poser des questions : révision de l'interrogation formelle, savoir préciser voire reformuler
- Le gérondif : exprimer la simultanéité de deux actions (très utilisé dans les écrits officiels des forces de sécurité)
- Documents écrits

Objectifs interprofessionnels :

- Améliorer ses connaissances des procédures à effectuer concernant un accident de la route en France
- Méthodologie professionnelle

PLAN

I. L'APPEL A LA BRIGADE

- **Activité 1 :**

Rapporter des faits dans une grille d'accueil téléphonique (Compréhension orale si le dialogue est enregistré)
Analyser un appel (intonation, solutions...) et recevoir un appel de ce type (rassurer, poser les bonnes questions...)

- **Activité 2 :**

L'interrogation formelle (révision) et la reformulation (compréhension orale si le dialogue peut être enregistré)

- **Activité 3 :**

Compréhension orale, savoir analyser un appel
Remplir une grille d'accueil téléphonique de la Gendarmerie nationale

- **Activité 4 :**

Rapporter des faits par le compte-rendu oral (production orale)
L'alternance passé composé/imparfait

II. AUTOUR DE L'INTERVENTION

- **Activité 1 :**

Compréhension d'un compte-rendu écrit

- **Activité 2 :**

Grammaire : les différents emplois du gérondif (très utilisé dans les écrits formels des organes de sécurité)

III. CORRIGÉS

Pour chacune des activités, vous trouverez en gras les consignes pour les apprenants et en *italique*, celles réservées aux enseignants.

I. L'APPEL À LA BRIGADE

Activité 1 : Compréhension orale globale

Enregistré, ce dialogue pourra donner lieu à l'accroche d'une série d'activités autour d'un accident de la route.

En composant le 17, un témoin peut prévenir la police ou la gendarmerie d'un accident de la route ; cet appel est directement transféré au C.O.G. (Centre opérationnel de la gendarmerie). Aujourd'hui, vendredi 28 novembre 2008 à 17h54, monsieur Paul DURAND appelle le 17.

- Allô Gendarmerie nationale, brigade de Saclay, je vous écoute.
- Bonjour, il y a ... heu... un accident là devant moi !! Venez vite !
- Très bien, quel est votre nom et où vous trouvez-vous, monsieur ?
- Devant la mairie ! Il y a des gens qui pleurent...
- Vous vous trouvez devant la mairie de Saclay, c'est bien ça ? et vous êtes ?
- Oui oui...c'est ça !
- Et vous êtes ?
- Je m'appelle Paul Durand.
- Décrivez-moi ce que vous voyez, monsieur.
- Il y a deux voitures cassées. Des gens crient et en plus il y a plein de voitures qui veulent passer mais ne peuvent pas à cause de tout ça !
- Est-ce qu'il y a des blessés ? Il y en a combien ?
- Je pense qu'il y a au moins cinq ou six blessés, ils sont allongés sur la route et sur les trottoirs.
- Savez-vous si les secours ont été appelés ?
- Non, je ne sais pas mais venez vite, il y a des blessés !
- Très bien, je vous remercie monsieur Durand, restez sur les lieux, nous arrivons immédiatement.

Exercice :

Écoutez l'enregistrement de cet appel et répondez aux questions suivantes :

1) Dans quel état se trouve le témoin Paul Durand ?

- En état de choc En état d'ébriété En état de somnolence

2) S'agit-il d'un accident grave ? OUI NON Pourquoi ?

3) Cochez les dix renseignements à noter :

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> l'adresse du témoin | <input type="checkbox"/> le nom du témoin | <input type="checkbox"/> le lieu des faits |
| <input type="checkbox"/> la date | <input type="checkbox"/> l'origine de l'alerte | <input type="checkbox"/> le nombre de victimes |
| <input type="checkbox"/> les secours sont-ils informés ? | <input type="checkbox"/> le nombre de véhicules en cause | <input type="checkbox"/> l'heure de l'alerte |
| <input type="checkbox"/> l'heure des faits | <input type="checkbox"/> l'état de la chaussée | <input type="checkbox"/> l'influence sur le trafic |
| <input type="checkbox"/> le type de véhicules impliqués | <input type="checkbox"/> la présence de personnels importante(s) | |

**Activité 2 : Compréhension orale détaillée**

Cette grille possède deux niveaux de lecture. Afin d'y sensibiliser les apprenants, deux écoutes leur seront proposées :

1) L'apprenant est le gendarme. Cette écoute concerne les étapes 1b, 2 et 4. Cela permet à l'apprenant de repérer ce qu'il doit noter comme informations dans la grille en situation réelle. Concernant l'étape 4, l'apprenant déduira la réponse en écoutant l'enregistrement, il pourra faire appel à son expérience de terrain.

2) L'apprenant est observateur de la scène. Cette écoute concerne les étapes 1a, 3 et 5. L'apprenant pourra ainsi observer et comprendre le guidage que propose la grille (présentation du gendarme, demande d'informations, reformulation afin de confirmer éventuellement et prise de congé). Ne pas hésiter à demander aux apprenants ce qu'ils auraient fait face à ce cas dans leur propre pays. Cela serait une bonne transition avec l'activité 3.

Le gendarme, chargé de recevoir les appels de civils, doit remplir une « grille d'accueil téléphonique ». Elle sert à guider le gendarme vers une intervention efficace face à son interlocuteur (qu'est-ce que je dois dire et demander ?) ; elle comporte cinq rubriques. Chacune lui rappelle ce qu'il doit faire.

1/ Présentation (« Présentez-vous et notez tout ce qui concerne le problème posé, ici l'accident. »)

2/ L'écoute et l'analyse (« Écoutez votre correspondant avec la plus grande attention, prenez des notes, et analysez le problème posé. N'hésitez pas à poser des questions. »)

3/ Reformulation (« Montrez que vous avez compris le problème. »)

4/ La solution (« Apportez une proposition précise à la demande de votre interlocuteur. »)

5/ La prise de congé (« Quelle solution avez-vous trouvée ? Saluez votre interlocuteur. »)

Complétez la grille d'accueil suivante à partir de l'enregistrement.

I/ Écoutez l'enregistrement, imaginez que vous êtes le gendarme qui reçoit l'appel.

Notez les informations que le témoin vous donne dans les parties 1b et 2. Indiquez dans la partie 4 la décision que vous prenez.

II/ Écoutez une nouvelle fois l'enregistrement.

Notez dans les parties 1a, 3 et 5 les phrases qu'utilise le gendarme.

GRILLE D'ACCUEIL TELEPHONIQUE

<p>1/ PRESENTATION a) BRIGADE DE : GENDARME : b) SITUATION : QUI ? QUOI ? OÙ ? QUAND ? POURQUOI ? COMMENT ? COMBIEN ?</p>	
<p>2/ ECOUTE et ANALYSE</p>	
<p>3/ REFORMULATION</p>	
<p>4/ SOLUTION EVENTUELLE « Je vous propose... »</p>	
<p>5/ PRISE DE CONGE</p>	

Activité 3

1) Le gendarme a-t-il oublié de demander certaines informations ?

Pour cette activité, nous faisons également appel aux savoir-faire des apprenants dans leur milieu professionnel.

OUI NON Si oui, lesquelles ?

.....

.....

En fonction des « oublis » du gendarme que les apprenants auront notés, focalisez sur les manières de reformuler et de rassurer le témoin afin d'introduire l'activité suivante :

2) Reliez les phrases aux intentions correspondantes :

- | | | |
|---|---|---------------------------|
| Si je vous ai bien compris, vous avez dit ... | • | • Pour calmer le témoin |
| Ne vous inquiétez pas, je vous envoie une patrouille... | • | |
| Calmez-vous, monsieur ! | • | • Pour reformuler |
| Vous avez dit que vous étiez à Paris ? | • | |
| Ne criez pas ! On arrive... | • | • Pour rassurer le témoin |
| Donc, je résume... | • | |
| Vous m'avez bien dit que ... | • | |

Grammaire :

Cette activité permettra un retour sur les interrogations de type « est-ce que », inversion du sujet, questions partielles et ouvertes, en réfléchissant sur les différents degrés de formalité qu'elles contiennent.

1) Dans le tableau suivant, classez les questions que vous avez entendues dans ce dialogue en fonction de leur registre formel, courant ou familier.

FORMEL	COURANT	FAMILIER

2) Quelles différences observez-vous ? Pourquoi ?

3) Que pouvez-vous en conclure ?

4) À partir des « oublis » du gendarme, formulez les questions et les phrases correspondantes
(Cf. exercice précédent)

Activité 4 : Production orale

Pour cette activité encore, les compétences professionnelles des apprenants devront être sollicitées. En effet, dans de nombreuses institutions internationales de sécurité intérieure du type Gendarmerie française (exemple : les « Carabinieri » italiens, la « Guardia Civil » espagnole, la « Jandarmeria » roumaine, etc.), il existe ce type de communiqué. L'intérêt ici pour l'apprenant est de savoir le faire en français et avec la méthodologie française. Les termes militaires (position, nature, etc.) ici utilisés sont ceux employés dans un contexte authentique.

En France, donner l'alerte se réalise au moyen d'un « compte-rendu ». Il s'effectue avant, pendant (si possible) et après une intervention (obligatoire) sous forme de message radio ou par lettre s'il survient un problème pendant l'intervention.

Pour un compte-rendu, à propos des personnes civiles concernées (de près ou de loin : témoins ou personnes impliquées) par l'accident, il faut préciser :

POSITION (de l'accident et la vôtre) : Loin ou près d'une ville, nature de la zone (zone industrielle, terrain vague, campus universitaire, zone à grande circulation...), etc.

NATURE : (Facteurs immuables) groupe social d'appartenance, ethnie, sexe, âge, etc.

VOLUME : Nombre immédiat de gendarmes sur place, besoin de renforts possibles

ATTITUDE (des victimes et des personnes impliquées) : Coopératif, non coopératif, excité, résistance passive, agressif, anormal...

SUBSTANCES PSYCHO-ACTIVES : état sous influence de telle ou telle drogue...

ARMEMENT : rien, perçant et coupant, animal, arme à feu, etc.

En arrivant sur les lieux de l'accident et à l'aide des informations fournies par le témoin sur place, faites un compte-rendu oral de l'accident qui vient de se produire. Attention, l'efficacité d'une intervention dépend de la qualité d'un compte-rendu.

Pour vous aider :

Les faits que vous allez rapporter se sont déjà produits, il faudra donc employer les temps du passé de narration : le passé composé et l'imparfait.

Pour cette activité, s'il vous manque des éléments, imaginez-les.

II. AUTOUR DE L'INTERVENTION

Compréhension écrite

Pendant l'intervention, vous avez eu un grave problème avec un journaliste mettant en cause la crédibilité de la Gendarmerie. De retour à la brigade, vous devez rédiger un compte-rendu à votre supérieur, sous forme de lettre où vous expliquez votre geste et les conséquences éventuelles.

GENDARMERIE NATIONALE
Rue des Coquelicots
Xème compagnie
Xème PELOTON

À SACLAY, le 28/11/08

ADJUDANT PIVERT Paul
Xème compagnie
Xème PELOTON, premier à marcher d'intervention

Au CAPITAINE GARONNE Jean
Commandant de groupement des Yvelines

à ORSAY

OBJET : Incident matériel avec un journaliste
RÉFÉRENCE :
PIÈCES JOINTES :

J'ai l'honneur de vous rendre compte des circonstances dans lesquelles j'ai eu une altercation avec un journaliste **entraînant** des dommages matériels pendant une intervention sur les lieux d'un accident de la circulation routière le vendredi 28 novembre à 18h30 à ORSAY (78).

En effet, après avoir été alerté d'un accident, je me suis rendu avec ma patrouille sur les lieux, à ORSAY-ville. Cet accident impliquait deux véhicules de tourisme, à l'intersection de la RN 145 et du CD 33, juste au lieu-dit précité.

À ma demande, le témoin m'a précisé que le véhicule FIAT PUNTO qui circulait sur la RN 145, dans le sens PARIS-BONNEUIL, a violemment heurté un véhicule PEUGEOT 306, **circulant** sur le RD 33 dans le sens SUCY - PARIS et dont le conducteur n'a pas respecté l'arrêt absolu imposé par un panneau STOP, implanté à l'intersection de la RN 145 et du RD 33. Il s'apprêtait à tourner à droite en direction de PARIS.

À première vue, les conducteurs **circulant** seuls à bord de leurs véhicules semblaient blessés sérieusement. La circulation a été perturbée et s'est faite sur une seule file **engendrant** un fort ralentissement dans le sens PARIS - BONNEUIL (sens nord - sud). Les secours **n'arrivant pas**, la durée de la perturbation a été de 02 heures 30.

Le conducteur du véhicule FIAT PUNTO **étant** le maire d'ORSAY, des journalistes **appartenant** au quotidien Orsaynews sont rapidement venus sur les lieux.

Un journaliste **s'étant introduit** une première fois dans le périmètre de sécurité pour prendre une photo du maire blessé dans sa voiture, je lui ai demandé vivement de sortir du périmètre et de ne prendre aucun cliché. **Ne m'écoutant pas**, le journaliste a essayé de recommencer mais cette fois **s'approchant** davantage du maire. Pour la seconde fois, je lui ai demandé de quitter les lieux de l'accident. Le journaliste **protestant** et ne **voulant** pas quitter les lieux, je me suis décidé à employer la force, en le **reconduisant** fermement par le bras vers l'extérieur du périmètre de sécurité. À ce même moment, son appareil photo est tombé de ses mains.

S'éloignant, le journaliste m'a menacé de dénoncer cet incident dans la presse dès le lendemain, m'**accusant** d'avoir endommagé volontairement son matériel professionnel.

Adjudant PIVERT Paul

Paul PIVERT

Activité 1 : Compréhension écrite

Lisez ce compte-rendu et répondez aux questions suivantes.

1. Connaît-on les raisons de l'accident ? OUI NON

Justifiez votre réponse.

2. L'accident est-il grave ? OUI NON

Justifiez votre réponse.

3. Connaît-on les personnes mises en cause dans l'accident ? OUI NON

Justifiez votre réponse.

4. Pourquoi y a-t-il la présence de journalistes ?

5. Pourquoi le gendarme a-t-il eu une altercation avec un journaliste ?

6. Le gendarme est-il le responsable direct de la chute de l'appareil photo ? OUI NON

Justifiez votre réponse.

7. Pour quelle raison l'adjudant PIVERT est-il obligé de rédiger ce compte-rendu ?

Activité 2 : Grammaire

Cette activité permet de sensibiliser les apprenants aux différents emplois du gérondif en contexte professionnel à l'écrit.

1) Observez les mots en gras et classez-les dans le tableau suivant en fonction de leur sens dans la phrase.

Qui exprime deux actions simultanées	Qui exprime la cause d'un événement	Qui remplace « qui + verbe »

2) Sur le même modèle, liez les actions suivantes, en choisissant d'exprimer la cause, deux actions simultanées ou pour remplacer « qui + verbe » :

1. Noter des informations / Écouter une victime au téléphone
2. Prendre la déposition de quelqu'un / Faire attention à sa propre sécurité
3. Être à un poste de surveillance / Ne pas gêner les sorties de véhicules
4. Les personnes / Avoir plus de 18 ans / Pouvoir voter
5. Se rendre rapidement sur les lieux d'un incident / Allumer les signaux sonores
6. Transmettre des informations / Garder son sang-froid
7. Confisquer un permis / Appartenir à un motard en état d'ivresse

III. CORRIGÉS

I. L'appel à la brigade

Activité 1

Exercice C0 globale :

Question 1 : en état de choc

Question 2 : grave car il y aurait des blessés et la circulation est bloquée (rappelons que c'est un vendredi vers 18h, heure de pointe)

Question 3 : heure de l'alerte, origine de l'alerte, lieu des faits, heure des faits, nombre de victimes, les secours informés, nombre de véhicules en cause, type de véhicules impliqués, état de la chaussée, influence sur le trafic.

Activité 2

<p>1 / PRÉSENTATION a) BRIGADE DE : GENDARME :</p> <p>b) SITUATION QUI ? QUOI ? OÙ ? QUAND ? POURQUOI ? COMMENT ? COMBIEN ?</p>	<p>SACLAY ALPHA Pierre (nom inventé)</p> <p>SACLAY Témoin Paul DURAND Accident de la circulation routière Devant la mairie d'ORSAY Vendredi 28/11/08 à 17h54 Deux véhicules se sont heurtés On ne sait pas</p>
<p>2/ÉCOUTE et ANALYSE</p>	<p>Personne en état de choc Période de départ, lieu de passage</p>
<p>3/REFORMULATION (Si je vous ai bien compris....) Si c'est nécessaire!</p>	<p>« Vous êtes devant la mairie, c'est bien ça ? »</p>
<p>4/ SOLUTION ÉVENTUELLE Je vous propose...+ une action ou Je vous propose...+ un résultat à atteindre</p>	<p>Envoyer une patrouille sur place</p>
<p>5/ PRISE DE CONGE</p>	<p>« Restez sur les lieux, nous arrivons immédiatement.»</p>

Activité 3

1) Le planton a oublié de rassurer le témoin et de le calmer, demander l'heure des faits, prendre l'adresse et les coordonnées téléphoniques pour pouvoir éventuellement joindre de nouveau le témoin, et demander le nombre de véhicules en cause.

2) Pour calmer le témoin : Calmez-vous, monsieur !/ Ne criez pas ! On arrive ; pour reformuler : Si je vous ai bien compris, vous avez dit/ Vous avez dit que vous étiez à Paris ? /Donc, je résume/ Vous m'avez bien dit que... ; pour rassurer le témoin : Ne vous inquiétez pas, je vous envoie une patrouille.

Grammaire :

Question 1 : FORMEL : Quel est votre nom ? Où vous trouvez-vous, monsieur ? Savez-vous si les secours ont été appelés ? /COURANT : Et vous êtes ? C'est bien ça ?/ Est-ce qu'il y a des blessés ? FAMILIER : Il y en a combien ?

Question 2 : En français formel : une question se marque par l'inversion du sujet, et en français courant : par « qu'est-ce que » ou l'interrogatif renforcé par « est-ce que ». En français familier, on place l'interrogatif à la fin, sans inversion (*Grammaire progressive*, Clé International).

Question 3 : On observe que l'inversion du sujet implique une question formelle, alors que le « est-ce que » implique un registre courant.

Question 4 : *Exemples de productions* : Ne vous inquiétez pas, monsieur, les secours arrivent. Savez-vous quand s'est produit l'accident ? Où habitez-vous, monsieur ? Puis-je prendre votre numéro de téléphone ? Connaissez-vous les raisons de l'accident ?

Activité 4 : Production orale

Sommes patrouille ALPHA envoyée sur la place de la mairie d'Orsay-ville entre la RD 33 et RN 145 point kilométrique 6/4 par la CD 43 car les deux autres itinéraires précités sont bloqués par l'arrivée des secours et les véhicules arrivés par la suite. À cet endroit, s'est produit un accident à 17h30 entre deux véhicules légers. D'après témoin, un automobiliste n'a pas respecté un STOP à l'intersection des deux routes précitées. Le dépistage à l'éthylotest était négatif pour les deux automobilistes mis en cause. Mais le compteur de la voiture FIAT PUNTO appartenant à celui qui n'a pas respecté le STOP s'est bloqué sur 120 km/h, il semble donc qu'il conduisait à vive allure sur une route départementale. Il y a trois blessés, les deux automobilistes et un passant fauché sur un trottoir. Les secours sont prévenus et sont en route. Nous avons gelé les lieux et créé un périmètre de sécurité. Alertés par des passants, des journalistes sont venus sur place. Nous avons besoin de renforts pour juguler d'éventuels débordements.

II. Autour de l'intervention**Activité 1 : Compréhension écrite**

1. OUI, l'automobiliste n'a pas respecté un STOP / 2. OUI, blessés graves et dégâts matériels importants, « violemment heurté »/3. OUI, l'un est le maire /4. Parce que c'est le maire/ 5. Parce que le journaliste voulait prendre en photo le maire blessé/ 6. NON, c'est un accident /7. Car il risque d'y avoir des conséquences éthiques et judiciaires pour la Gendarmerie.

Activité 2 : Grammaire**Exercice 1**

Qui exprime deux actions simultanées	Qui exprime la cause d'un événement	Qui remplace « qui + verbe »
Ne m'écoutant pas s'approchant en le reconduisant s'éloignant m'accusant	n'arrivant pas étant s'étant introduit protestant ne voulant pas	entraînant circulant (2) engendrant appartenant

Exercice 2

1. J'écoute une victime au téléphone en notant des informations. - 2. Je prends la déposition de quelqu'un en faisant attention à ma propre sécurité. - 3. Je suis à un poste de surveillance en ne gênant pas les sorties de véhicules. - 4. Les personnes ayant plus de 18 ans peuvent voter. - 5. Je me rends rapidement sur les lieux d'un incident en allumant les signaux sonores. - 6. Je transmets des informations en gardant mon sang-froid. - 7. Je confisque un permis appartenant à un motard en état d'ivresse.

Nouveautés édition

■ Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue

Catherine Carras, Jacqueline Tolas, Patricia Kohler et Élisabeth Szilagy, CLE International, 2007



Cet ouvrage, édité dans la collection « Techniques et pratiques de classe », est destiné aux formateurs confrontés à des publics de professionnels. Il fait le point, dans une première partie, sur la didactique du FOS et sur les axes méthodolo-

giques de son enseignement : Quelles demandes pour quels publics (présentation de cas concrets), Principes méthodologiques (FOS / français de spécialité / français professionnel), Élaboration des programmes FOS (analyse du public et des besoins), Cadres d'exercices, La question de l'évaluation et des certifications.

Ces points clés sont illustrés dans la deuxième partie de l'ouvrage pour une application immédiate en classe. 19 fiches pédagogiques de

niveaux A1 à C1 proposent des activités didactiques élaborées pour répondre aux besoins de professionnels dans les domaines suivants : tourisme, hôtellerie-restauration, français des affaires, droit, médecine et sciences.

De nombreuses indications à l'intention du formateur précèdent les activités et les démarches d'élaboration sont souvent transférables à des documents de même type au sein d'un même domaine, ou à d'autres domaines.

■ Le français du monde du travail

Éliane Cloose, PUG, 2009



Le français du monde du travail permet de découvrir le fonctionnement de l'entreprise et d'en acquérir le vocabulaire spécifique afin d'être immédiatement opéra-

tionnel sur le marché du travail. La nouvelle édition intègre les informations les plus récentes de la vie économique et politique en France, en Europe et dans le monde.

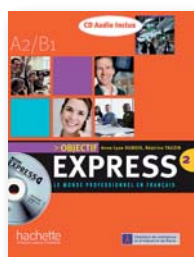
Cet ouvrage s'adresse aux apprenants en français langue étrangère souhaitant préparer le diplôme de français professionnel

DFP Affaires B2 de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, ainsi qu'aux enseignants de français des affaires.

Il intéressera également les entreprises françaises à l'étranger dans le cadre de la formation continue.

■ Objectif Express 2

Anne-Lyse Dubois, Béatrice Tauzin, Hachette, 2009



Objectif Express est un cours intensif sur 2 niveaux pour un public d'adultes débutants (et faux débutants) en situation professionnelle ou en préparation à la vie active. C'est une méthode conçue pour répondre à des besoins immédiats et urgents

d'apprentissage du français. Ce niveau 2 fait suite à *Objectif Express 1* qui couvre les niveaux A1/A2 du CECR ; il correspond à la fin du niveau A2 et au B1.

Sa finalité est de rendre l'apprenant capable d'agir et de réagir en français dans des situations variées du monde professionnel, par la réalisation de tâches variées.

En fin d'ouvrage, un mémento des actes de paroles, les transcriptions et le corrigé des pages « Testez-vous », un précis de conjuga-

tion et un lexique multilingue complètent les ressources offertes aux apprenants.

Un cahier d'exercices accompagne le manuel, pour renforcer la systématisation et la fixation des apprentissages et proposer un portfolio.

Par la richesse, la variété et le pragmatisme de ses contenus, *Objectif Express 2* prépare efficacement au DFP B1 de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris.

■ Travailler en français en entreprise 2

Soade Cherifi, Marion Mistichelli, Bruno Girardeau, Didier, 2009



Travailler en français en entreprise 2 est un cours de français professionnel de niveau A2/B1.

Il a été conçu pour des étudiants dont le français fait partie du projet professionnel, ou des personnes déjà

intégrées au monde du travail. Il s'agit d'une méthode pragmatique, fondée sur une approche actionnelle : les étudiants sont régulièrement mis en situation à travers des jeux de rôle et des études de cas. Les situations professionnelles et les tâches proposées sont variées et réalistes et donnent ainsi lieu à des productions écrites et orales proches de l'authentique. Le manuel comprend huit unités qui

abordent un large éventail de thèmes liés au monde de l'entreprise.

Le CD audio-rom inséré dans le manuel, contient l'ensemble des enregistrements et propose 80 exercices autocorrectifs d'entraînement sur la grammaire, le vocabulaire et les actes de paroles étudiés dans les unités.



Michel Soignet

Chargé du programme de préparation linguistique à la présidence de l'Union européenne par la Hongrie en 2011 au SCAC de l'Ambassade de France en Hongrie.

Auteur de plusieurs manuels de français général et de FOS, formateur en FOS.



De l'expérience de terrain à la mutualisation d'outils de référence

Construire un cours de FOS : cela peut consister à produire un cours sur mesure pour satisfaire des besoins précisément identifiés, parfois ponctuels. Cela suppose un travail de conception de cours et de matériel pédagogique adapté à une situation clairement circonscrite. Mais on peut aussi être amené à construire des cursus pour un public plus large, récurrent, à plusieurs niveaux et sans cesse renouvelé. C'est le cas des fonctionnaires en charge de dossiers européens en Europe dont la formation en français appelle d'autres réflexions, d'autres stratégies.

Ces dix dernières années, de nombreux centres culturels, instituts français et Alliances françaises d'Europe ont été et continuent à être sollicités pour la formation de fonctionnaires ministériels, plus rarement territoriaux, dans le cadre du processus d'intégration dans l'Union européenne. Les besoins en apprentissage du français ne s'arrêtent pas avec l'intégration, la plupart des gouvernements concernés étant en effet conscients que la connaissance de l'anglais ne suffit pas pour fonctionner correctement dans le cadre communautaire, notamment quand ils doivent, dans un avenir proche, exercer la présidence du Conseil de l'Union européenne.

Les caractéristiques de ce public sont globalement les suivantes.

1. Quand les fonctionnaires sont

déjà francophones, ils ont en général eu une formation en **français général**. Débutants ou pas, ils connaissent souvent une voire plusieurs autres langues étrangères (la plupart du temps l'anglais). Ils possèdent un **savoir-apprendre** qui permet un gain de temps et d'efficacité.

2. C'est un public qui a des **besoins doubles**. D'une part, ils doivent être capables de fonctionner en français dans un **cadre institutionnel fortement ritualisé** ; d'autre part, ils doivent pouvoir assumer **des échanges informels** : conversations professionnelles ou de convivialité, vie quotidienne.

3. Pour ces apprenants, la **compréhension et l'expression orales** sont fondamentales, de même que la **compréhension écrite**. En revanche, la pratique de l'écrit est marginale.

4. Les fonctionnaires sont des gens

pressés : ils ont une forte charge de travail et sont amenés à effectuer de fréquents déplacements professionnels. Il faut donc, dans la conception de cours et de cursus, prendre en compte la dimension « absentéisme régulier » et prévoir **des palliatifs à ces absences programmées et incontournables**.

D'une manière générale, ces publics, en fonction de leur niveau de français d'une part, de leur rang à l'intérieur de la hiérarchie des différentes administrations d'autre part, sont amenés à suivre trois types de cours.

1. Des cours en groupes, aux effectifs variables, intensifs ou extensifs, qui sont insérés dans un dispositif allant du niveau A1 du CECR au niveau B2, voire C1. Il s'agit donc la plupart du temps de suivre un cursus composé de plusieurs sessions.



2. Des cours individuels, en général réservés aux ministres, aux secrétaires d'État, aux hauts fonctionnaires, qui sont par définition des cours sur mesure.

3. Des séminaires spécialisés ayant pour objectifs de préparer les fonctionnaires à réagir en français dans des situations professionnelles : suivre et prendre une part active à des formations techniques menées en français, participer à des réunions, des tables rondes, des conférences de presse, des négociations.

La coexistence de plusieurs sphères de pratique du français suppose, pour le formateur dans ses choix pédagogiques, pour le responsable de formation dans la construction des cursus, de respecter plusieurs formes d'équilibres.

1. Équilibre entre les registres de langues

Le fonctionnaire doit être capable d'utiliser le français dans des réunions très techniques et formelles (ex. : séance de travail d'un groupe d'experts), dans des situations semi-formelles (ex. : conversations de couloir) ainsi que dans des échanges courants (ex. : à la terrasse d'un café).

2. Équilibre entre les situations proposées

Le concepteur de cours doit, sur l'ensemble d'un cursus, trouver à chaque étape le bon dosage entre situations de la vie quotidienne (ex. : comprendre une émission de télévision) et situations professionnelles (ex. : présenter la position de l'État qu'il représente).

3. Équilibre dans les choix de supports pédagogiques

On a souvent recours à la presse qui permet une bonne prise de contact

avec des outils linguistiques et discursifs utiles au fonctionnaire dans ses activités professionnelles. Mais il faut progressivement passer à des documents de travail (qui doivent être listés en précisant leurs caractéristiques propres) dont la phraséologie ne recouvre que partiellement celle de la presse.

4. Équilibre entre les degrés de spécialisation

On ne se lance pas d'emblée dans un cours de français juridique ou de relations internationales. Les différents discours spécialisés ont des caractéristiques transversales qui permettent dans un premier temps de prévoir un tronc commun (français soutenu, phraséologie et rituels du discours administratif) pour passer ensuite à la négociation internationale ou au travail sur des textes législatifs, voire judiciaires, etc.



On voit donc que, pour être efficace, il faut puiser les éléments de la programmation d'un **cours** dans un **cursus**, ce qui permet, pour chaque cours (session), de définir les **prérequis** et de savoir où se situe le cours par rapport à l'**objectif final de la formation**. Cela suppose de construire un **référentiel** qui adapte et professionnalise les descripteurs du CECR en fonction des besoins de ce public.

Mais définir des objectifs et des paramètres qui permettent à l'enseignant de **contextualiser un cours dans un processus de formation global** est une chose. **Trouver les solutions pratiques** en est une autre et se fonde sur l'expérience,

notamment (en liaison avec l'examen attentif des résultats des enquêtes de satisfaction) par un **débriefing régulier** des enseignants sur leurs pratiques de classe avec le souci de rechercher en permanence et de mutualiser les améliorations possibles.

Avec un groupe de professeurs motivés de l'Institut français de Budapest¹, nous avons largement utilisé des « **expériences vécues** » pour créer, préciser, voire structurer ou restructurer des démarches pédagogiques.

Dix-huit mois de séminaires (deux par mois en moyenne) destinés à des fonctionnaires hongrois appelés à travailler dans le cadre de la préparation et de l'exercice de la présidence hongroise du conseil de l'Union européenne nous ont par exemple amenés à affiner nos choix et nos stratégies pédagogiques.

Ainsi, dans la **mise en œuvre de simulations**, nous avons eu le souci de satisfaire la demande institutionnelle de mettre en place des simulations de réunions de groupes d'experts au Conseil de l'Union européenne en nous appuyant sur des matériels ayant déjà effectivement fait l'objet de négociations. Il s'est alors avéré deux choses :

- Il est extrêmement difficile, à moins de faire des simulations avec un public uniquement issu d'un ministère spécialisé, de trouver un thème qui motive l'ensemble des participants.
- Les thèmes évoqués dans les documents que nous nous sommes procurés étaient très spécialisés, pas seulement sur le plan tech-

(1) Membres du groupe de travail :

Eugène Angélou, Nicolas Braun, Valérie Coler, Olivier Jakobowski, Bruno Martinet, Stéfan Verdin.



nique mais aussi sur le plan thématique. Il est pour le moins difficile de favoriser la production orale sur des thèmes tels que l'importation des bananes dans l'Union européenne ou le projet de directive visant à réglementer la teneur en chocolat des produits chocolatés fabriqués dans l'UE. De même, lorsqu'un pays demande simplement de changer quelques mots ici et là, d'ajouter un exemple, de reformuler une phrase. Par contre, si on choisit des thèmes plus généraux, idéalement d'actualité, ceux-ci sont davantage porteurs et permettent une bien meilleure mise en œuvre des procédures de prise de parole et d'argumentation (réglementation européenne sur les OGM, gestion commune des catastrophes naturelles dans certaines régions de l'UE, négociations avec les États-Unis pour la suppression des visas, etc.). Autant de thèmes qui suscitent de vrais débats dont la matière est suffisamment vaste et riche pour que l'apprenant ait réellement la possibilité d'exercer des compétences langagières qui seront facilement transposables dans le cadre des groupes d'experts et de leurs rituels, de leurs thématiques spécifiques. (Cela ne veut pas dire que les simulations de réunions d'experts du Conseil européen doivent être écartées. Elles restent une finalité mais les apprenants peuvent s'y préparer dans des situations fictives plus porteuses en termes de contenus et donc de production.)

De même, certaines situations exigent que l'institution formatrice réagisse – parfois vite – à des problèmes spécifiques aussitôt qu'ils sont identifiés. Ainsi, à l'occasion d'une première session de forma-

tion réservée aux fonctionnaires qui font partie de l'équipe de préparation et d'exercice de la présidence de l'Union européenne, il a fallu gérer la contradiction identifiée entre le caractère rigoureusement obligatoire du cours et la réalité : l'énorme majorité des participants sont amenés à effectuer des déplacements professionnels fréquents dont ils ne maîtrisent pas l'agenda. **L'absentéisme** est en quelque sorte institutionnalisé et, à ce titre, la recherche de solutions visant à se substituer au cours en présentiel doit faire partie de l'offre de formation sous la forme d'exercices en ligne, de forums, d'un dialogue par courriel avec le professeur, de séances de tutorat, etc. En effet, l'apprenant doit pouvoir compenser son absence grâce à un dispositif qu'il incombe au prestataire de service de mettre en place.

L'identification des situations nécessitant des dispositions spécifiques permet de réagir de façon adéquate et, progressivement, grâce à un regard toujours en alerte capable d'anticiper sur les difficultés, de maîtriser une vision globale des formations, notamment lorsqu'il s'agit de définir des cursus allant de A1 à C1.

En effet, nous avons proposé ci-dessus des solutions ponctuelles à des problèmes ponctuels mais on doit également mettre en perspective toutes les étapes de la formation en s'interrogeant, pour chacune d'elles, sur la manière d'atteindre, d'une session à l'autre, les objectifs recherchés.

Ainsi, **comment former des fonctionnaires débutants ?** Toutes les tentatives d'adaptation, d'utilisation

de méthodes généralistes accompagnées de matériel complémentaire à caractère européen, se sont avérées un moindre mal jusqu'à ce que l'idée d'un manuel adapté à ce public soit réalisée avec la parution du manuel *Objectif Diplomatie, le français des relations internationales* (Hachette, 2006) auquel s'ajoutent des publications locales dans certains pays. Ces méthodes sont des manuels pour adultes (et non pour adultes et grands adolescents), elles se placent résolument dans une perspective actionnelle visant à acquérir des outils langagiers directement utilisables ou facilement transposables dans les activités professionnelles en français. Il semble que cette solution soit opérationnelle jusqu'à la fin du niveau B1.

Mais alors, comment continuer ? L'hypothèse d'un manuel est écartée. D'une part parce qu'elle est matériellement difficile à réaliser, d'autre part du fait qu'à partir de B2, nous dépassons le tronc commun de base pour, suivant les publics, privilégier telle orientation thématique et/ou telle orientation langagière.

Il semble donc préférable que le professeur **construise des cours à partir de documents didactisés ou de situations professionnelles en rapport direct avec les objectifs recherchés**, en répertoriant et en mettant en scène (avec les outils linguistiques et discursifs adéquats) des situations correspondant à la pratique régulière des fonctionnaires. Mais cette construction de cours et de cursus qui peuvent s'étaler sur B2 et C1 (soit 400 à 500 heures de cours) ne doit pas être laissée au hasard des ressources

personnelles d'un enseignant. Il ne s'agit pas non plus d'enfermer le formateur dans un carcan. L'objectif est intermédiaire : mettre à sa disposition des outils logiquement répertoriés qui, avec un temps de préparation de cours raisonnable, lui permettent de planifier son enseignement sur l'ensemble d'une session insérée dans un programme plus vaste.

C'est la raison pour laquelle la même équipe travaille à l'élaboration d'un référentiel/boîte à outils qui s'articule autour de deux axes majeurs : les ressources et leur exploitation pédagogique.

L'axe des ressources établit une dichotomie entre **documents** et **situations**. Il en résulte un **répertoire de documents écrits et oraux** que l'apprenant peut être amené à seulement comprendre ou à également produire. Pour chaque document, le référentiel propose le nom du document (exemple : message

d'accueil d'une délégation), sa définition, un document d'illustration faisant l'objet d'une analyse de contenu (à la base d'une grille unique) en termes de structure, de procédés discursifs, d'actes de parole. **Le répertoire de situations** est présenté sur la base de critères identiques. Quand cela est possible, des liens internet sont proposés (pour avoir à sa disposition différents types de discours officiels par exemple), des procédures sont décrites (exemple : quelles règles respecter pour porter un toast au début d'un repas officiel ou semi-officiel).

L'axe d'exploitation pédagogique propose également **des outils d'ingénierie pédagogique** visant à aider l'enseignant dans sa tâche : choix des documents et des situations, agencement à l'intérieur d'un cours à l'aide d'outils d'assistance à la didactisation de documents et élaboration de documents de référence pour la mise en œuvre de situations

(fiches terminologiques, discursives, grammaticales, description de procédures, etc.), typologies d'exercices et d'activités, dispositifs d'évaluation, etc.

Comme on le voit, la tâche est ample, diverse, astreinte au résultat et crée régulièrement des situations nouvelles qui doivent être gérées et de préférence anticipées. D'où une nécessaire mutualisation des supports de cours et des expériences acquises qui ne peut pas être une simple compilation hétéroclite mais doit s'inscrire dans une structure qui identifie clairement les objectifs. Le référentiel/boîte à outils pourrait en être la charpente. ■

Éléments bibliographiques

SOIGNET M., RIEHL L., avec la collaboration de AMIOT M.H., 2006, *Objectif diplomatie 1*, livre de l'élève et *guide pédagogique* sur le site www.hachettefle.fr, 2006, Paris, Hachette.

CALI C., CHEVAL M., ZABARDI A., 1995, *La conférence internationale et ses variantes*, Paris, Hachette.

Michel Soignet est également l'auteur, pour les ressources pédagogiques en ligne de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (<http://www.fda.ccip.fr/ressources/droit>) de documents didactisés pour l'enseignement du français juridique. Les méthodes de didactisation qu'il met en œuvre dans l'élaboration de ces documents sont aisément transposables aux domaines du FOS qui entrent dans le champ de formation linguistique des fonctionnaires.

LA REVANCHE DE VISHNU

Les mésaventures du mot « avatar »

En sanscrit, le terme « avatâra » signifie « descente ». Dans la culture brahmanique hindoue, un avatar est une incarnation terrestre de la divinité Vishnu qui doit descendre dix fois sur Terre sous dix formes différentes, forme animale ou humaine, forme adaptée aux époques de la création de l'univers. Il y a donc non seulement descente mais aussi métamorphose. Métamorphose, transformation, changement au fil du temps... Or, qu'est-ce qui provoque le changement ? C'est le mouvement, donc le risque, les aléas de la vie, l'inattendu.

Une consonance fortuite rassemble en outre les mots « avatar », « aventure » et « avarie ». Mettez ces trois mots dans un creuset, remuez... Il en sort un mélange qui évoque fort la mésaventure, l'événement fâcheux, voire l'accident.

C'est par ces deux influences, l'idée de changement et de risque d'une part, la proximité des termes par allitération d'autre part, que le mot « avatar » a connu en français une évolution quelque peu abusive. Ainsi, il est fréquent d'entendre parler des « avatars » – dans ce cas, le terme est toujours au pluriel – de quelqu'un : il s'agit alors simplement de ses mésaventures, de ses soucis, de ses difficultés face à une certaine adversité. Glissement de sens abusif, mais excusable, puisque ce sont les péripéties inhérentes au temps qui passe et au déroulement de la vie qui entraînent vicissitudes et bouleversements, incluant événements heureux et malheureux, donc souvent tracas et ennuis, déceptions et désillusions.

Le mot « avatar », qui s'était ainsi éloigné de son origine étymologique,

connaît pourtant une seconde jeunesse. Grâce aux moyens technologiques modernes, le voilà qui effectue une sorte de retour aux sources bien inattendu. Pour accéder au monde virtuel de Second Life, par exemple, il faut se créer un « avatar » : une identité, une apparence, une personne virtuelle dotée d'attributs et menant sa vie dans un univers numérique.

Mon « avatar » n'est pas de chair et d'os, il n'est donc pas une « incarnation » à proprement parler mais une « numérisation » ; il est ma création numérisée. Il me représente et vit pour moi une autre vie. Il est un autre « moi », mon avatar, au sens originel. Tel Vishnu, je peux prendre diverses apparences, je peux « descendre » dans le nouveau monde numérique sous la forme que je veux, y vivre une vie entière avec tout ce qui la compose. Tel un dieu, je crée. Tel un dieu, je peux me téléporter au sein de cet univers virtuel où les notions de gravité et de frontières sont abolies. Il y a là quelque chose de magique, de l'ordre de la toute-puissance. Dans un monde virtuel, le changement est facile. C'est encore mieux que de se déguiser !

Et le pseudo ?

Avant que l'on n'utilise couramment « avatar » dans le contexte de Second Life, par exemple, le mot « pseudo » avait déjà, depuis longtemps, acquis une vaste popularité par son usage omniprésent sur Internet : messageries, sites de rencontre, etc.

« Pseudo » et « avatar » sont deux choses différentes. Mon avatar me



Krishna, l'un des avatars de Vishnu.

donne une autre identité ; mon pseudo dissimule ma véritable identité. Ainsi, écrivains et artistes se sont souvent cachés sous un nom d'emprunt, un pseudonyme, pour des raisons diverses qui leur étaient propres. Les malfaiteurs aussi, d'ailleurs... et il y a une nuance péjorative dans l'énumération possible des noms d'emprunt, généralement introduits par l'adverbe « alias », où l'on voit les manœuvres perfides d'un individu peu recommandable qui cherche à brouiller les pistes !

Rien d'aussi répréhensible ne se passe généralement et heureusement sur Internet, où – paradoxalement – mon pseudo devient mon « identifiant » : il sert à la fois à me dissimuler (donc à me protéger) et à m'identifier parmi les centaines de millions d'autres internautes, à me trouver de façon sûre, à « tomber » sur moi et sur personne d'autre. ■

Marie-José Bachmann
Responsable pédagogique
DRIE - CELAF

Un site recommandé pour ses multiples ressources : Centre national de ressources textuelles et lexicales www.cnrtl.fr

En direct de la DRIE

Lancement d'un nouveau diplôme

La CCIP et le ministère de l'Éducation nationale s'associent pour la création d'un nouveau diplôme en français professionnel. Le DFLP (Diplôme de français langue professionnelle) évalue les différentes compétences langagières en contexte professionnel sur une échelle couvrant les niveaux élémentaires A1.2 à A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECRL).

Il vise toute personne souhaitant attester une maîtrise élémentaire du

français en contexte professionnel : salariés, étudiants, demandeurs d'emploi, migrants ...

Il répond aux demandes des entreprises ou institutions souhaitant s'assurer des compétences de leurs collaborateurs à communiquer en français en contexte professionnel et des organismes de formation ou d'insertion professionnelle souhaitant certifier les compétences en français de leurs stagiaires.

À partir d'un scénario, le candidat accomplit une série de tâches de communication en prise directe avec la réalité du monde professionnel. Il est amené à faire la preuve de ses

compétences en français dans un enchaînement de situations de travail, dans une perspective actionnelle.

Le DFLP tient compte des dimensions pragmatiques et linguistiques de la communication en contexte professionnel et évalue le candidat aussi bien sur l'efficacité que sur la qualité de sa performance.

Le DFLP évalue la capacité du candidat à mobiliser ses compétences en français pour mener à bien des tâches et activités variées en contexte professionnel tant à l'oral qu'à l'écrit.

Formation de formateurs : le DDiFOS en Inde

Une mission de formation de formateurs à Bombay du 24 au 28 novembre 2008 a constitué le deuxième volet d'une formation en FOS destinée à 40 professeurs de français des Alliances françaises d'Inde. Cette mission s'inscrit dans un projet plus large

comprenant 3 semaines de formation réparties sur 2008 et 2009 et aboutissant à la certification délivrée par la CCIP : le DDiFOS (Diplôme de didactique en français sur objectifs spécifiques).

La finalité de ces 3 semaines de formation est de former les professeurs des Alliances françaises à enseigner

le français sur objectifs spécifiques et ainsi de diversifier l'offre de formation proposée par les Alliances françaises en Inde et de répondre plus précisément aux besoins des entreprises dans des domaines aussi variés que l'hôtellerie, la restauration, le management...

Appel à communications

Le français dans les entreprises multinationales et filiales d'entreprises françaises implantées à l'étranger

La langue de travail de votre filiale implantée à l'étranger est le français...

Vous dirigez cette filiale, ou un service au sein de cet établissement, et vous avez une vue d'ensemble des besoins en langue de vos collaborateurs...

Vous êtes responsable de formation dans une multinationale dont la langue de travail est le français et vous avez mis en place des programmes de formation en français...

Vous êtes formateur et vous avez une expérience de la formation de personnels travaillant dans une entreprise où le français est langue de travail ou langue de communication avec des partenaires francophones...

Pour une quelconque autre raison, vous êtes à même de témoigner d'une expérience concernant

l'apprentissage et l'utilisation dans une société multinationale du français à visée professionnelle...

Alors, vous pouvez contribuer au prochain numéro de *Points Communs*, qui paraîtra en mai 2009, en nous envoyant votre témoignage.

Des points intéressants à traiter peuvent être :

- A-t-on besoin du français dans les entreprises francophones établies à l'étranger, dans les entreprises multinationales en général ? Pour quelles raisons ?
- Pour les cadres, quel est l'intérêt de parler français ?
- Le français est-il réservé à un certain type de communication, un certain type de situations ?
- Comment s'effectue la cohabitation avec l'anglais et/ou la langue locale ?

- Le personnel faiblement qualifié doit-il être formé au français ? Pourquoi ? Comment ?

Merci d'adresser vos contributions en version électronique à Frédéric Wolska, rédacteur en chef : fwolska@ccip.fr

Format : 18 000 caractères espaces compris.

Date limite d'envoi : 5 avril 2009.

Les contributions seront soumises au Comité scientifique pour les articles de la rubrique Recherche en didactique du FOS et de l'évaluation.



Laurent Villate ←
Docteur en histoire - IEP Paris

Les 75 ans d'Air France Le voyage aérien à la française

Le 7 octobre 2008, Air France a fêté ses 75 ans d'existence. La compagnie, alliée à KLM et à Alitalia, est aujourd'hui au premier rang en termes de trafic. Son histoire épouse celle du transport aérien. Il y a juste un siècle, en 1909, Louis Blériot traversait la Manche sur un petit monoplane... Ce qui était au départ l'affaire de quelques inventeurs fous a changé le monde et donné naissance à un secteur économique majeur.

« Revoir un Latécoère... », chantait Henri Salvador dans l'une de ses chansons les plus nostalgiques...

Entre la France et l'aviation, c'est une longue histoire. Beaucoup des premières machines volantes furent conçues et pilotées par des Français. A la veille de la Première Guerre, le pays produit déjà près de 2000 avions par an. Le cap des 100 kilomètres à l'heure est dépassé, c'est-à-dire que l'avion devient plus rapide que le train, dont la vitesse moyenne n'excède pas les 60 kilomètres à l'heure à cette époque. De là à imaginer que des avions pourraient transporter des passagers, il n'y a qu'un saut, vite franchi dans les années 1920, quand apparaissent les premières compagnies aériennes : Lufthansa, Sabena, Imperial Airways, American Airlines... Le voyage en avion est alors réservé à quelques happy few au cœur bien accroché, chaudement emmitouflés dans leurs fourrures, capables de supporter les odeurs d'huile de moteur et les bruit assourdissants de la mécanique.

L'aviation est encore du domaine des exploits sportifs. Les pilotes et les constructeurs rivalisent d'audace pour repousser les frontières de l'air : toujours plus haut, plus vite, plus loin. En France, l'entreprise Latécoère est à l'origine de l'épopée de l'Aéropostale. Mermoz, Saint-Exupéry, Guillaumet transportent le courrier d'Europe en Afrique et en Amérique du Sud, sur-

montant tous les dangers pour que leurs sacs de lettres arrivent à destination.

Au tournant des années 1930 le transport aérien prend forme. Le confort des passagers s'améliore : chauffage, fauteuils moelleux, collations servies à bord, hôtesses de l'air. Celles-ci sont alors plutôt petites, car elles doivent tenir debout dans la carlingue sans se cogner la tête ! Délaisser les paquebots pour les avions, coller sur ses valises les étiquettes des compagnies aériennes est du dernier chic. Les aéroports s'installent dans le paysage autour des grandes villes.

occidentale française, présidait déjà Air Orient, dont il impose le logo, l'hippocampe ailé, qui va devenir célèbre dans le monde entier.

La nouvelle compagnie dispose d'une flotte de 259 avions et dessert tous les continents. Il faut 10 jours et de nombreuses escales pour gagner l'Indochine en hydravion... mais cela reste plus rapide que d'effectuer le même voyage en paquebot.

La première ligne emblématique de la compagnie Air France est Paris-Londres. Celle-ci sera éclipsée par l'ouverture de la liaison régulière Paris-



Cet A320-200 arbore les anciennes couleurs de la compagnie. Il sillonnera le globe pendant 2 ans sous cette livrée. A vos jumelles!

Ce nouveau secteur économique connaît d'importantes recompositions. Les compagnies, jusque-là petites, artisanales, pas toujours fiables, avec des horaires fluctuants, se regroupent. Elles forment des entreprises plus puissantes, ayant les moyens de leur développement. D'où Air France, née de la fusion de Farman, Air Union, Air Orient, de la CIDNA et de l'Aéropostale. Le ministre de l'Air, Pierre Cot, inaugure la compagnie au Bourget le 7 octobre 1933. Son premier président, Ernest Roume, ancien gouverneur général de l'Indochine et de l'Afrique

New York en 1946. Trois fois par semaine, un Douglas DC-4 traverse l'Atlantique avec une cinquantaine de passagers à son bord en 23 heures 45 minutes. La cabine n'étant pas pressurisée, le vol s'effectue à basse altitude, où l'on subit malheureusement les aléas de la météo. Mais au fur et à mesure des progrès, Air France adopte les avions les plus modernes et sa liaison Paris-New York est la première à en bénéficier. Dans les années 1950, les Constellations apportent un supplément de confort et de luxe qui leur vaut le surnom de « paquebots de l'air ».

Puis vient l'ère des jets. La compagnie se dote de Caravelles et de Boeing 707. En 1970, elle est une des premières à adopter le plus gros avion du monde, le Boeing 747, de même qu'aujourd'hui elle fait entrer les Airbus A-380 dans sa flotte. Mais à l'ère du transport de masse, Air France cultive toujours le goût de l'exception, dont le Concorde restera la plus belle illustration.

Air France a toujours défendu l'art de vivre à la française. Stewards et hôtesses sont habillés par des grands couturiers (Dior, Balenciaga, Christian Lacroix). La vaisselle est en porcelaine et la gastronomie est au menu. Après avoir engagé des barmen qui vendaient des boissons et des sandwiches, Air France installe en 1948 une véritable cuisine à Orly. Une filiale restauration, Servair, sera créée par la suite. L'objectif est d'offrir aux passagers des repas de haute tenue arrosés des meilleurs vins (c'est-à-dire de ceux dont le bouquet n'est pas trop entamé par les changements de pression). Des artistes de renom, tels Max Ernst et Poliakov, décorent les menus. Les recettes sont élaborées par de grands chefs. Alain Ducasse invente pour les voyages courts du Concorde des plats légers et variés, destinés à surprendre et à enchanter les palais. Depuis 2002, Guy Martin, du Grand Véfour, est le chef d'orchestre de la gastronomie Air France. Une association, les Toques du ciel, regroupe les professionnels de bouche du transport aérien et organise des concours culinaires.

Un soin particulier est également apporté aux espaces intérieurs des avions, comme aux comptoirs et aux espaces d'attente dans les aéroports. Le designer franco-américain Raymond Loewy, auteur de quantité d'objets et de logos (Lucky Strike, Shell), auquel le président Kennedy a confié l'aménagement d'Air Force One, a travaillé de nombreuses années pour la compagnie française. D'autres

grands noms du design et de l'architecture d'intérieur, comme Andrée Putman, Philippe Starck ou Eric Gizard, ont apporté leur touche. L'agence Desgrippes Gobé coordonne depuis 1999 la modernisation de tous les espaces de voyage Air France.

Air France, qui a inventé en 1978 la classe Affaires, reste en pointe dans le domaine du luxe et du raffinement. Au sol, dans des salons high-tech, les clients peuvent désormais prendre une douche et se reposer sur un lit automassant. En vol, dans l'espace Première, les sièges se transforment en lit de deux mètres d'un simple clic.

Comme toutes les compagnies, Air France a traversé en 75 ans plusieurs turbulences. A chaque fois elle s'est adaptée et redressée. Nationalisée en 1945, elle a dû faire face dans les années 1990 aux mutations du transport aérien. En 1994, Air France, Air Inter, UTA et Air Charter ont été regroupées au sein du Groupe Air France. La société a été partiellement privatisée en 1999. Elle peut appuyer son développement sur le hub de Roissy-Charles-de-Gaulle, deuxième aéroport d'Europe en nombre de passagers et premier en nombre de mouvements. L'aéroport, comme la compagnie, bénéficie du statut de métropole internationale de Paris, forte de son patrimoine comme de ses quartiers d'affaires et des multiples salons qui s'y déroulent chaque année.

En 2004 est née une nouvelle entité : Air France-KLM, qui vient d'entrer au capital d'Alitalia à hauteur de 25 %. Les grands concurrents européens que sont la Lufthansa et British Airways sont distancés. Air France-KLM et Alitalia transportent chaque année 99 millions de passagers, contre 63 pour la compagnie allemande et 33 pour la compagnie britannique. Pour les dirigeants d'Air France-KLM, il s'agissait surtout d'empêcher une

alliance Lufthansa-Alitalia. La concurrence des compagnies à bas coût comme Easyjet et Ryanair (plus de 50 millions de passagers chacune) doit aussi être contrée, de même que celle des TGV, dont le réseau s'étend en Europe. C'est une nouvelle victoire pour le PDG d'Air France, Jean-Cyril Spinetta, qui devrait progressivement passer la main. En 1997, à son arrivée à la tête de l'entreprise, il avait trouvé une situation fragile : menacée de faillite, la compagnie venait de vivre la thérapie de choc de Christian Blanc. Elle était classée au dixième rang mondial.

Le nouvel ensemble est membre de Sky Team. Cette alliance regroupe depuis 2000 une dizaine de compagnies aériennes et est présente dans 162 pays. Elle offre aux passagers adhérents des services mutualisés et des points de fidélité.

En 2008, Air France-KLM a réalisé un chiffre d'affaires de 24,11 milliards d'euros. Elle possède une flotte de 606 avions et emploie plus de 90 000 personnes. Pour l'avenir, les défis à relever ne manquent pas. Comme tout le secteur du transport, les compagnies aériennes doivent prendre en compte le développement durable. Des quotas de rejet de CO₂ leur sont imposés par la réglementation européenne. Par ailleurs, les impératifs de sécurité liés au terrorisme sont de plus en plus draconiens. A cela s'ajoutent les conséquences de la crise actuelle, l'augmentation du prix du pétrole, les soubresauts géopolitiques... Le successeur de Jean-Cyril Spinetta aura de quoi s'occuper.

Reste une bonne nouvelle : le vol Paris-Saïgon (devenue Hô-Chi-Minh-Ville) ne prend plus que 14 heures et 30 minutes... ■

Contact : laurent.villate@laposte.net

Éléments bibliographiques

HEIMERMANN B., 1995, *Les routes du ciel*, Découvertes Gallimard.

MERLIN P., 2002, *Le transport aérien*, PUF, Que sais-je ?

THIBAUT P.-M. et LECLERC A., 2008, *Air France, l'art du voyage*, Découvertes Gallimard.

Sitographie

www.airfrancelasaga.com. (Une multitude de textes, de documents, d'images et de sons sur l'histoire d'Air France.)

Agenda

MARS 2009

6 mars

« Les Rencontres de l'Asdifle »

Alliance française Paris-Île de France

QUELLES FORMATIONS DURABLES EN FLE/ S ?

Appel à communications

Compte tenu des évolutions actuelles du champ de l'apprentissage des langues, et en particulier le français, quelles approches avec des effets durables, c'est-à-dire permettant de développer des capacités d'adaptation aux évolutions des contextes, des emplois..., pouvons-nous proposer aux enseignants, aux formateurs, aux responsables pédagogiques, qu'ils soient en face de publics adultes non locuteurs natifs ou de publics enfants, adolescents, adultes locuteurs natifs ou non, engagés dans le système scolaire ou universitaire ? Nous disposons à présent de possibilités de recul sur une trentaine d'années de didactique du FLE, faisons en sorte de mettre à profit ces possibilités.

Quelles formations durables ? On peut répondre à la question posée selon une approche thématique recouvrant peu ou prou des disciplines du savoir : langue et grammaire, littérature, phonétique, cultures et anthropologie ; ou par une offre "catalogue" de savoir-faire et moyens didactiques au service de la formation ; mais alors, ne sommes-nous pas à la poursuite d'une impossible exhaustivité ou d'une formation idéale mais dépourvue de souplesse adaptative ? Nous devrions alors plutôt considérer les publics, les contraintes du contexte, quel qu'il soit, en même temps que les acquis sur ce qu'est apprendre une langue, apprendre dans une langue, en particulier non native.

Cet appel à communications en vue de la journée des Rencontres ASDIFLE du 6 mars 2009 vous propose donc de réfléchir selon une approche à double focalisation :

- les publics apprenants, avec les contextes et les contraintes qui s'y rapportent ;
- les formations visées (initiales et continues, généralistes ou plus spécialisées).

Les communications proposées devront se situer ainsi pour apporter leur questionnement et leurs pistes de réponses aux interrogations ouvertes quant aux lignes de force de ce que pourraient être des formations durables.

20 mars

Journée internationale de la Francophonie

Une journée dédiée à la langue française qui unit 200 millions de locuteurs recensés dans le monde et rassemble aussi les 803 millions de personnes vivant dans les 68 États et gouvernements de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Une occasion, pour les francophones du monde entier, d'affirmer leur solidarité et leur désir de vivre ensemble, dans leurs différences et leur diversité.

La date du 20 mars a été retenue en commémoration de la signature, en 1970 à Niamey (Niger), du traité portant création de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), aujourd'hui Organisation internationale de la Francophonie.

20-21 mars

4^e colloque "Francopolyphonie" (Chisinau - Moldavie)

Organisé par l'Institut de recherches philologiques et interculturelles de l'université libre internationale de Moldova (ULIM), ce colloque souhaite contribuer au bilan nécessaire de la réévaluation de la place et du rôle de la langue et de la culture françaises en Europe du sud-est.

MAI 2009

27-29 mai

4^e Conférence "eLearning Africa" (Dakar - Sénégal)

Cet événement annuel réunira des professionnels de l'eLearning et de l'enseignement venus de toute l'Afrique et d'autres régions du monde. Sa mission est de rapprocher les personnes activement impliquées dans l'enseignement et la mise en œuvre des technologies pédagogiques au sein des établissements scolaires, des universités ainsi que dans la formation continue au sein des entreprises et du secteur public. Les participants sont des décideurs de haut niveau, notamment des ministres de l'Éducation, des représentants d'agences gouvernementales, d'organisations non-gouvernementales (ONG), d'agences de développement et d'organisations internationales, ainsi que des chefs d'entreprise et de nombreux experts venant du monde de l'éducation et de la formation.

JUIN 2009

19-20 juin

4^e colloque international de l'ADCUEFE CUEF de Grenoble / Université Stendhal « Enseigner/apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme »

Appel à communications

Les formations que nous assurons dans nos centres restent, dans leur majorité, formatées autour du concept du « présentiel ». Si dans ce cadre, les notions d'individualisation et de compléments de formation ne sont pas totalement absentes, elles restent limitées à quelques réflexions sur la différenciation pédagogique et certaines applications pour l'une, ou des activités complémentaires en guise de « travail à la maison » ou des pistes de recherche pour l'autre. Les nécessités économiques devenant de plus en plus contraignantes, et les demandes de plus en plus pressantes des apprenants eux-mêmes pour une plus grande prise en compte de leur parcours personnel avant, pendant et après leur formation, nous amènent inévitablement à repenser nos dispositifs.

Dans ce contexte, l'apport des technologies numériques est depuis quelques années la piste incontournable pour nourrir cette réflexion.

L'objectif de ce colloque s'intéressera à cette problématique autour d'une question centrale :

« Pourquoi l'articulation entre formation en présentiel et formation en différé, c'est-à-dire formation se déroulant en dehors de la présence d'un formateur, incluant ainsi la formation ouverte et à distance (FOAD), est-elle si difficile à mettre en œuvre ? Quelles pistes suivre et quelles solutions envisager ? ».

Informations complémentaires :
jean-yves.petitgirard@un-grenoble3.fr

Jeu-concours

Semaine de la langue française du 16 au 23 mars 2009

www.semainelf.culture.fr

La Chambre de commerce et d'industrie de Paris
s'associe à l'action menée par le ministère de la Culture
autour de la Journée de la Francophonie (20 mars).

Elle propose un jeu-concours
aux professeurs et formateurs en FLE/FOS et étudiants
se préparant à enseigner dans ces domaines.

DES MOTS POUR DEMAIN

Les mots choisis cette année sont :
ailleurs, capteur, clair de Terre, clic, compatible, désirer, génome, pérenne, transformer, vision.

Imaginez une activité, ou une suite d'activités constituant une unité didactique, visant à former en français professionnel (affaires, droit, médecine, sciences et techniques, tourisme, etc.) et incluant chacun des 10 mots sélectionnés.

A priori, difficile, voire impossible, de rattacher ces mots à un domaine du français à visée professionnelle !

C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de lancer, tel un défi, cet appel à l'inventivité des enseignants et étudiants.

Une courte introduction devra préciser le public visé, son niveau, ainsi que l'objectif de l'unité didactique.
L'activité sera précédée de consignes précises et suivie d'un corrigé.

Seront jugées :

- la qualité et la crédibilité de l'intégration de chacun des mots dans le contexte
- la pertinence de l'activité au regard du monde professionnel dans le domaine choisi
- l'inventivité et l'originalité mises en œuvre
- l'adéquation entre niveau, activité et objectif
- la précision des consignes
- la qualité et la faisabilité des exercices proposés

Remise des propositions pour le 29 mars 2009

Informations complémentaires : www.fda.ccip.fr

Directeur de la publication : Pierre TROUILLET

Directrice de la rédaction : Guilhène MARATIER-DECLÉTY

Rédacteur en chef : Frédéric WOLSKA

Comité de rédaction : Marie-José BACHMANN, Maïté BAGARRY, Franck DESROCHES, Frédéric WOLSKA

Comité scientifique : Jean BINON (Université de Leuven-Belgique), Serge BORG (CLA-Besançon), Odile CHALLE (Université Paris-Dauphine), Francis CARTON (Université Nancy III), Jean-Pierre CUQ (Université de Nice-Sophia Antipolis), Marc DEMEUSE (Université de Monts-Hainaut-Belgique), Jean-Marc MANGIANTE (Université d'Artois), Florence MOURLHON-DALLIES (Université de Paris III), Chantal PARPETTE (Université Lyon 2), Jean-Jacques RICHER (Université de Bourgogne), Nathalie SPANGHERO-GAILLARD (Université de Toulouse 2)

Abonnements, édition, diffusion, publicité : Patricia CHAMPIGNY, Frédéric WOLSKA.

Ont collaboré à ce numéro : Marie-José BACHMANN, Isabelle DELAHAYE, Elzbieta GAJEWSKA, Fabienne PAIRON, Jean-Jacques RICHER, Michel SOIGNET, Emmanuel SOYER, Magdalena SOWA, Laurent VILLATE.

Conception : Jean-Christophe LESZCZYSZYN - CCIP/ERMES/Pao HEC - Impression : PDI - janvier 2009

© Photos : MAEE (Couverture, p. 19, p. 21) ; AIR FRANCE (p. 35) ; F. WOLSKA (p. 33).

Chambre de commerce et d'industrie de Paris

Direction des relations internationales de l'enseignement - Centre de langue française - 28, rue de l'Abbé Grégoire, 75279 Paris cedex 06

Rédaction : +33 1 49 54 17 53 - Télécopie : + 33 1 49 54 28 90 - Courriel : fda@ccip.fr - Abonnements : + 33 1 49 54 28 73

Dépôt légal : janvier 2009 - n° ISSN 1281 - 1157



Valérie Tibet © Claude Vittiglio/TV5MONDE

7 jours sur la planète

Apprendre le français en s'informant
sur l'état du monde

Chaque samedi, retrouvez le dossier pédagogique multimédia sur
www.tv5.org/7jours

www.apprendre.tv
www.enseigner.tv

TV5MONDE