

Pour une grammaire pédagogique destinée aux étudiants roumains en économie

Corina Cilianu-Lascu
Académie d'Études Économiques de Bucarest
(Roumanie)

1. Introduction

Cette étude concerne les principes généraux d'organisation *une grammaire pédagogique* en vue de l'enseignement / apprentissage des compétences langagières spécifiques au français économique dans le cadre de l'Académie des Etudes Economiques de Bucarest.

Cette optique nous oblige à avoir *une stratégie très flexible* quant aux relations entre la *grammaire de présentation* et la *grammaire d'emploi* du point de vue des modèles théoriques et des choix méthodologiques. Après une présentation de notre situation d'enseignement/ apprentissage, et des caractéristiques de l'approche des structures langagières dans les outils pédagogiques spécialisés existants, nous avons comparé la grammaire linguistique (G.L.) et la grammaire pédagogique (G.P.), pour analyser ensuite les avantages d'une *grammaire de présentation à base conceptuelle* destinée aux étudiants roumains en économie que nous avons essayé d'intégrer dans un projet didactique de FOS et dans deux recueils d'exercices lexicogrammaticaux, sémantico-lexicaux et discursifs¹.

1 C.Cilianu-Lascu, *Culegere de exerciții lexico-gramaticale cu profil economic*, București, Meteor Press, 2004 ; C.Cilianu-Lascu, Al.Coiculescu, L.Chițu, O.Făgurel, *Mots, expressions, discours en Économie*, București, Teora, 2005.

2. Etat des lieux

2.1. Audit diagnostic

La grammaire que nous sommes en train de construire s'adresse à des jeunes adultes entre 19 et 22 ans, qui, après le baccalauréat, sont en train de se former comme spécialistes en économie en milieu universitaire, donc ayant des besoins et des objectifs spécifiques. Leur niveau de « faux débutants » en français après plusieurs années d'apprentissage captif est dû en partie à leur passé scolaire. Ils sont habitués à un certain style d'enseignement/apprentissage par des *règles explicites de morphosyntaxe* qu'ils ne se sont pas bien appropriées. Une approche tantôt formelle, tantôt sémantique des catégories grammaticales retarde l'apprentissage des sens grammaticaux et déterminent la fossilisation de formes incorrectes, par exemple l'emploi des cas nominaux, analytiques en français et synthétiques en roumain, de la négation, des adjectifs et pronoms possessifs, du partitif, qui représentent des points névralgiques en grammaire contrastive.

2.2. Les structures langagières dans les méthodes de français économique existantes

En milieu universitaire, la conception du syllabus langue dans les outils didactiques (méthodes, manuels, dossiers, recueils d'exercices, etc.) destinés au français économique (français de l'entreprise, français des affaires, etc.) n'améliore pas les performances des apprenants.

Aucune des méthodes de français économique ne fonde ses contenus grammaticaux sur l'emploi d'une grammaire linguistique de référence. Il y a de très rares soucis de systématisation des éléments grammaticaux, et là où cela se fait, les tableaux de synthèse sont introduits de manière artificielle sans aucun souci d'intégration dans les activités d'appropriation des structures envisagées. En plus, il n'y a pas de rapport cohérent entre les contenus thématiques, communicatifs et grammaticaux. Dans la plupart des cas, les activités lexicales et les activités grammaticales sont abordées séparément. D'un autre point de vue, ces outils ne tiennent pas compte des traditions d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère selon les pays et l'expérience

d'apprentissage antérieure, et des *caractéristiques de la langue maternelle des apprenants*. L'approche communicative des manuels suppose une *présentation fragmentaire des données grammaticales*, quelquefois sans aucun rapport avec les intentions de communication, parfois trop nombreux dans la même unité didactique et exprimés par des éléments grammaticaux très disparates. Malgré la *démarche actionnelle et communicative* de ces outils, la *présentation explicite* des faits de langue est *décontextualisée*, ayant un *caractère trop normatif et parfois franchement traditionnel*. En outre, les exercices visant les structures langagières sont peu variés, en général des exercices lacunaires ou des mini-dialogues, sans exercices de réflexion sur la langue ou de paraphrase sémantique.

Favorisant la motivation dans l'apprentissage, la *pédagogie de l'activité et de la tâche*, qui fondamentalement est de nature non linguistique, *empêche une réelle intégration du travail de systématisation langagière* car les manuels et les recueils d'exercices complémentaires, avec leur « habillage situationnel »², ne présentent pas un travail de structuration de la langue. Vu les résultats de cette approche qui éloigne l'apprenant d'un des objectifs principaux de ses activités, la *maîtrise du système de la langue*, « l'éclectisme de surface sur fond de classicisme en matière d'apprentissage »³ demande une nouvelle conception des rapports entre les différents types de grammaires et l'approche communicative.

Tous ces éléments nous ont amenée à envisager la nécessité de la mise en œuvre d'une grammaire pédagogique qui tienne compte des processus d'apprentissage spécifiques de nos apprenants pour la sélection des faits de langue selon ses caractéristiques *en terme de fréquence par rapport à la langue non spécialisée*, l'organisation, la présentation et la progression des données par la prise en compte des compétences langagières (morphosyntaxiques, sémantico-lexicales et pragma-discursives) spécifiques. Après avoir établi les assises théoriques de notre grammaire pédagogique, nous envisageons, pour des raisons d'espace, seulement la *grammaire de présentation* qui comprend la programmation didactique⁴ - contenu et organisation du syllabus par rapport aux catégories conceptuelles, en donnant pour l'instant un simple aperçu de la programmation méthodologique, la *grammaire*

2 G.Vigner, « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », in *Le Français dans le monde*, janvier 1995, p.127.

3 Ibid., p.128.

4 T.Cristea, *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București, 1984, p. 36.

d'emploi conçue, comme toute activité pédagogique en FLE, et surtout en FOS, en termes *d'obligation de résultats*.

3. Options pour une grammaire pédagogique

3.1. Grammaire linguistique / grammaire pédagogique

Par rapport aux autres types de grammaires, une G.P. est « une méthode pour apprendre et enseigner le fonctionnement et la pratique de la langue, qui tient compte du processus d'apprentissage dans la présentation, la sélection et la progression des données »⁵. Entre une G.P. et une G.L. il y a plusieurs ressemblances et surtout plusieurs différences⁶, présentées implicitement dans ce qui suit : *a. Une G.P. s'adresse à un certain public* avec l'objectif de faire apprendre un certain contenu grammatical de la langue cible. *b. Une G.P. doit tenir compte des situations concrètes interpersonnelles et des emplois réels de la langue* qui impliquent un espace spatio-temporel, des relations interpersonnelles, des intentions de communication, mais aussi de la connaissance des domaines de référence et du cadre thématique. *c. Une G.P. n'envisage pas une description exhaustive de la langue cible : elle est sélective* en fonction du public visé mais aussi, disons-nous, d'un modèle théorique de la langue. *d. Dans une G.P., l'ordre des règles repose sur l'utilité, la fréquence, la familiarité, mais aussi sur le degré de contraste entre la langue maternelle et la langue cible.* *e. La G.P. met en rapport les différentes composantes morphosyntaxiques et lexico-sémantiques* en vue de leur utilisation effective par les locuteurs. *f. Une G.P. est explicative et prescriptive*, mais aussi *descriptive*. *g. Si la G.P. vise les propriétés les plus superficielles et propres à chaque langue cible, elle doit tenir compte aussi de l'étendue des universaux linguistiques*, comme base de départ des rapports entre les deux langues en contact.

5 J.M.Defays, *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, 2003, p.48.

6 Voir chez C.Germain, H.Séguin, *Le point sur la grammaire*, CLE International, 1998, p. 85-87, une partie des caractéristiques proposées par R.A. Berman, « Rule of grammar or rule of thumb ? », in *International Review of Applied Linguistics*, 17.4, 1979, p. 279-302.

3.2. Les assises théoriques de notre grammaire pédagogique

Comme une grammaire du français langue maternelle ne peut pas être utilisée en tant que telle comme une grammaire de FLE, celle-ci ne peut pas accorder une importance démesurée aux parties de discours. Il est nécessaire de concevoir une langue comme un *découpage particulier de la réalité* et comme *un moyen de communication*. Pour cela, il faudrait une réforme en profondeur et non plus une simple modification terminologique. La G.P. doit être reposer sur une *théorie cohérente et unifiée de la grammaire, et non plus représenter un assemblage hétéroclite de parties de discours* fondées sur une variété de critères, sémantique, syntaxique, morphologique ou logique.

Il faut admettre la nécessité de *la création d'une éventuelle théorie de la grammaire pédagogique* en reprenant différents éléments nécessaires des modèles linguistiques. Par exemple, la théorie de la grammaire universelle prend en compte non seulement la structure syntaxique, mais également le lexique d'une langue. Dans cette perspective, la compétence linguistique est un ensemble lexical associé à ses propriétés syntaxiques et sémantiques dans l'esprit du sujet parlant. En langue seconde, l'accès au sens passe par le plan conceptuel et par la notion (composante sémantique universelle). Pour le didacticien, il est important de prendre en compte un niveau profond, conceptuel, niveau par lequel passent tous les phénomènes de compréhension et auquel se situent la mémorisation des événements et les contenus de pensée : « tout ce qui est imaginé ou perçu n'est pas dit. C'est le phénomène fondamental de la conceptualisation ou réduction sélective de la référence »⁷. *La démarche onomasiologique*⁸ « consiste à prendre pour point de départ le locuteur, certes avec sa compétence syntaxique, mais aussi, et en premier lieu, avec sa faculté de percevoir le monde réel ou imaginaire, dans son VOULOIR DIRE, lequel, à travers l'opération de conceptualisation, va pouvoir SE DIRE en langue naturelle. Ce niveau préverbal est fondamental dans la production d'un message, comme l'est le postverbal dans la réception »⁹. La compétence de l'apprenant

7 B.Pottier, *Linguistique générale – théorie et description*, Paris, Editions Klincksieck, 1974, p.21.

8 B.Pottier, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1987, p.10-11. L'intérêt de la démarche de B.Pottier consiste dans la recherche des universaux conceptuels sous-jacents aux langues naturelles et dans la prise en compte, théorique et méthodologique, des mécanismes de mise en discours, ce qui représente l'activité onomasiologique du locuteur.

⁹ Pour les rapports entre l'idée et les formes que les signes contribuent à exprimer, voir aussi F.Brunot, *La pensée et la langue*, Paris, Masson, 1926, p.XVIII.

recouvre une grammaire intériorisée qui peut être activée en production ou en reconnaissance, mais toujours en référence à un sens.

R.Porquier¹⁰ propose le schéma d'une grammaire sémantique qui articule les catégories conceptuelles avec la morphosyntaxe, le lexique et la pragmatique, en référence à des notions, et qui prend en compte dans une perspective communicative et notionnelle, non seulement le fonctionnement du système, mais aussi les fonctions discursives¹¹.

Conçue comme *une grammaire de production*, forcément *onomasiologique*, notre grammaire doit imaginer les mécanismes qui conduisent l'apprenant, selon ses intentions de communication, « à mettre en œuvre des moyens linguistiques en étant responsable de choix multiples, tous sémantiques à la base, mais contraints de se mouler dans le système de la langue »¹². L'élaboration de la grammaire pédagogique part d'un *schème conceptuel unique* qui réunit en relation paraphrastique une série d'énoncés parasynonimiques Cette grille d'analyse sémantique « est susceptible de recouvrir l'entier des catégories grammaticalisées par les langues »¹³, d'articuler l'universel des catégories conceptuelles avec les catégories et les formes propres à une langue.

Il faut faire appel à une organisation des contenus selon les « représentations » *au sens d'arrière-plan notionnel* non verbalisé qui permettra aux apprenants de construire leur discours en choisissant la forme qui convient pour communiquer grâce à un processus cognitif de conceptualisation de la langue étrangère : « plus l'apprentissage est signifiant et plus il a de chance d'être réussi »¹⁴.

Il faudra concevoir dès le début un pont entre la situation et la grammaire par « une logique pragmatique » : parler des performances de l'entreprise à l'aide des moyens d'expression de la quantification et de la comparaison, par exemple. Les éléments de grammaire sont introduits là où ils ont la chance d'apparaître et on les renforcera par des tâches

¹⁰ R.Porquier, « Quand apprendre, c'est construire du sens », in *Le français dans le monde*, février-mars 1989, p. 127-129.

¹¹ Voir aussi J.Courtillon, « Pour une grammaire notionnelle », in *Langue française*, 1985, p. 32 – 48, et D.Coste et autres, *Un Niveau seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 1976, qui décloisonne les catégories traditionnelles du français sur une base sémantico-grammaticale pour réorganiser et mettre à profit les rapports entre dans les domaines sémantico-énonciatif, discursif et pragmatique.

¹² B.Pottier, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Hachette, 1987, p. 97. Voir aussi Pottier, B., « Sémantique et grammaire », in *Le Français dans le monde*, février-mars 1989, 34-39.

¹³ Ibid., p.155.

¹⁴ J.Courtillon, « La grammaire sémantique et l'approche communicative », in *Le Français dans le monde*, février-mars 1989, p.115.

communicatives adéquates. Si la grammaire de présentation introduit tous les éléments sémantico-syntaxiques et morpho-lexicaux spécifiques à une certaine zone conceptuelle, dans la grammaire d'emploi, on en sélectionne les structures et « les paradigmes communicatifs¹⁵ dont on a vraiment besoin. Les savoirs de la composante linguistique à intégrer dans notre grammaire doivent tenir compte des caractéristiques des autres composantes : discursive, référentielle, socioculturelle¹⁶. Dans cette relation très complexe entre *savoirs (connaissances), savoir-faire (compétences, habiletés), savoir-vivre et savoir-être*, l'approche d'une grammaire pédagogique à base conceptuelle peut contribuer à faciliter les rapports entre *les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux (ou savoir-faire) et les savoirs conditionnels ou stratégiques*¹⁷.

Si l'enseignement s'appuie sur des *modèles descriptifs pédagogisés* (des grammaires pédagogiques)¹⁸, toute pratique pédagogique exige des activités d'apprentissage où la dimension psycho-cognitive est très importante. Par conséquent, il faudra ultérieurement ou parallèlement convertir un modèle en techniques d'enseignement / apprentissage.

4. Eléments d'une grammaire pédagogique pour les étudiants roumains en économie

4.1. Composition de la grammaire

Nous avons conçu notre grammaire à partir de nos réflexions sur *la conceptualisation référentielle* résultant de « l'activité du langage qui consiste à rendre compte de la réalité à travers le filtre de l'expérience humaine. Tout signe renvoie donc (réfère) à cette réalité construite comme perception signifiante de la réalité »¹⁹. La grammaire de P. Charaudeau (1992) nous offre une référence linguistique très largement réutilisable dans n'importe quelle situation d'apprentissage et une base conceptuelle et terminologique généralement reconnue. Si elle reprend

¹⁵ Ibid., p.117.

¹⁶ Voir J.M.Defays, *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, 2003, p.162.

¹⁷ Ibid., p.163-166.

¹⁸ R.Porquier, « Quand apprendre, c'est construire du sens », in *Le français dans le monde*, février-mars 1989, p.132.

¹⁹ P.Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, p.11.

les catégories grammaticales traditionnelles, elle en propose une description du sens, et des effets de discours qu'elles servent selon diverses situations de communication, ainsi qu'un regroupement de certaines *parties du discours* dans une même *catégorie conceptuelle* pour montrer quels sont les moyens dont dispose le sujet parlant pour exprimer une intention de communication²⁰.

Pour l'étape actuelle, nous nous sommes arrêtée à la conceptualisation centrée sur la langue et motivée sémantiquement, sans introduire la conceptualisation centrée sur le discours et motivée intentionnellement²¹. Dans la présentation proprement dite, il a été nécessaire, bien sûr, de faire appel aussi à des éléments de la conceptualisation structurelle (et conceptuelle), les relations d'oppositions (paradigme) et de combinaison (syntagme), et de la conceptualisation situationnelle, la position du sujet parlant dans l'acte de communication, les conditions d'emploi.

Dans un premier temps, nous avons analysé les catégories de la langue qui représentent un regroupement sémantique et pragmatique, et que nous avons réparties en deux groupes d'intérêt selon les rapports langue générale / langue de spécialité. Une première série de catégories de la langue représentent des zones moins spécifiques pour le français économique : la personne et les pronoms personnels, l'actualisation et les articles, la dépendance et les possessifs, la désignation et les démonstratifs, l'identification indéterminée et les indéfinis, la présentation et les présentateurs, l'affirmation et la négation. Par contre, les catégories ci-dessous intéressent directement notre situation : la quantification et les quantificateurs, la qualification et la comparaison, l'action et les actants, la localisation dans l'espace, la situation dans le temps, l'argumentation et les relations logiques, la modalisation et les modalités énonciatives. Nous donnerons deux exemples de catégories de notre grammaire pour illustrer les principes qui ont guidé notre démarche.

La structuration de la zone conceptuelle du temps se fait en rapport avec les différentes formes qui servent à l'exprimer dans et par l'énonciation : degré de réalisation de l'événement : virtuel/affectif ; degré d'extension temporelle : ponctuel/duratif ; stade de l'existence de l'événement : accompli/non accompli ; situation temporelle (simultanéité/antériorité/postériorité). Le rapport entre la catégorie conceptuelle et les marques formelles est plurivoque : un aspect

²⁰ Ibid., p.5.

²¹ J.Courtillon-Leclercq, E.Papo, 1977, « Le Niveau-seuil peut-il renouveler la conception des cours audio-visuels pour débutants ? », in *Le Français dans le monde*, no.133, 1977, p.64.

notionnel du temps se trouve exprimé à l'aide de formes qui appartiennent à des catégories grammaticales différentes ou une seule forme recouvre de façon syncrétique plusieurs aspects notionnels : pour exprimer l'urgence, la périphrase (*aller* + infinitif), les locutions adverbiales spécifiques (*dans les plus brefs délais, d'urgence*), les adjectifs (*rapide, immédiat*), les prépositions (*dès, à partir de*), etc. Pour construire une telle grammaire, il faut faire des choix quant aux contenus des savoirs (vocabulaire, morphologie, syntaxe).

La construction du système qui structure l'expérience en représentation prend en compte : *les visions du temps* : actantialisation (+/--humain), réalisation (effective/virtuelle), accomplissement (prospectif / progressive / rétrospective), extension temporelle (ponctuelle/durative), situation temporelle (simultanéité/antériorité/postériorité), identification par rapport à la situation d'énonciation et corrélation temporelle (chronologie des processus) ; *l'identification temporelle* : la spécification de la date, de la situation, de la position, de la référence ; *la corrélation temporelle des modes et des temps*. Nous avons pris en considération toutes les visions de cette catégorie conceptuelle tout en effectuant des choix par rapport à la fréquence de certaines formes en français économique : nous avons exclu le passé simple, le passé antérieur, le futur antérieur, consacré des chapitres à part à des éléments très fréquents en français économique : la périodicité, l'urgence, la durée, traité à part les points névralgiques du point de vue contrastif : la durée à partir d'une origine (*depuis / il y a*), la durée exprimée par le suffixe *-ée*, la périodicité (*tous les*), l'expression de la date, l'antériorité avec un infinitif passé, la corrélation des temps (la concordance à l'indicatif), et souligné certains faits de discours selon les objectifs de notre cours : l'atténuation de l'injonction ou l'anticipation sur les événements pour répondre par avance à une objection par le futur, l'atténuation polie par le conditionnel. Les relations paraphrastiques entre une proposition temporelle et un groupe nominal formé d'une préposition (*avant, après, depuis, dès, jusqu'à*) et de la nominalisation du verbe occupent une place importante dans ce chapitre.

Cette approche de la grammaire nous permet d'établir des relations intéressantes entre la *catégorie de la Quantification et celle de la Qualification / Comparaison*. Ce serait le deuxième axe de notre grammaire. Selon les critères dont dépend le procédé de *Quantification*, la nature du mot auquel il s'applique (nom, adjectif, etc.) et le mode de détermination de la quantité (déterminée/indéterminée, précise/imprécise, relative/totalisante), l'ensemble des moyens de son expression regroupe des aspects langagiers très différents : le pluriel, le nombre, les adjectifs numéraux ou indéfinis, les adverbes de quantité ou

de manière, les termes de mesure, les préfixes et les suffixes, différentes catégories qui expriment toutes la même notion, même si chacune d'elles le fait d'une manière particulière et avec des nuances qui lui sont propres. Dans notre grammaire, les moyens d'expression de la quantité indéterminée occupent moins de place que ceux de la quantité déterminée où les rapports grammaire – lexique sont très importants : les fractions, les pourcentages, la multiplication, l'approximation, la répartition. Nous tenons aussi compte du fait que, du point de vue contrastif, cette zone suppose beaucoup de différences : le partitif, la négation, les relations entre les adjectifs indéfinis et les adverbes de quantité.

La Quantification indéterminée est reliée directement à une autre catégorie, la *Qualification*, plus précisément la *Comparaison*. Cette catégorie inclut, elle aussi, des éléments sémantico-syntaxiques et lexicaux spécifiques pour la comparaison graduée (intensive et quantitative), globale (identité/différence), proportionnelle et évaluative (*préférer, aimer mieux, plutôt...que*). Il s'agit de structures syntaxiques de niveaux différents, du groupe nominal ou verbal, au niveau phrastique et même interphrastique.

La réorganisation de la phrase à la suite de la nominalisation implique une présentation circonstanciée des changements syntaxiques et lexicaux et des relations de paraphrase entre les deux types d'énoncés. Cette problématique est d'ailleurs abordée, avec les caractéristiques respectives, pour les deux catégories, la situation dans le temps et la quantification.

Une telle démarche élimine les limites des catégorisations traditionnelles et les sources d'interférences dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

4.2. Des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux, d'une grammaire de présentation à une grammaire d'emploi

Après l'élaboration de cette grammaire de présentation, il faudra construire la grammaire d'emploi qui se propose d'aider à *accélérer l'appropriation linguistique* à l'aide de la *conceptualisation* en tant qu'*activité structurante de l'apprenant comme activité intellectuelle de prise de conscience du fonctionnement linguistique*²² qui facilite

²² H.Besse et R.Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Hatier- Crédif, 1984, p.113-115.

l'acquisition : c'est une étape intermédiaire nécessaire qui rassure l'apprenant. L'élaboration de cette grammaire part en fait de la nécessité des apprenants « faux-débutants » de réviser leur grammaire organisée selon des catégories conceptuelles dont les moyens d'expression leur sont nécessaires dans l'accomplissement des activités et des tâches langagières. Cette démarche détermine une remise en cause systématique des types d'activités grammaticales en situation d'apprentissage guidé, et surtout les modalités d'utilisation de la grammaire dans nos cours de français sur objectifs spécifiques. Nous optons donc pour « un enseignement grammaticalisé du FLE »²³ pour réaliser ce va-et-vient continu entre *règles d'usage* (structures grammaticales, règles morphosyntaxiques) et *règles d'emploi* (utilisation appropriée au contexte linguistique et à la situation de communication). Cette démarche explicite permet de mieux structurer l'activité didactique et d'identifier les activités d'appropriation du savoir langagier dans un cadre contextualisé et fonctionnel, « en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation »²⁴, lutter contre la fossilisation des erreurs, rassurer les apprenants habitués aux activités grammaticales, les conforter dans leurs connaissances de départ, organiser la représentation du monde.

Il y a une articulation entre les grammaires sémantiques et une conception cognitive de l'enseignement/apprentissage des langues : la découverte et le réajustement des règles par les apprenants pour qu'ils arrivent à structurer leurs connaissances intériorisées de la grammaire du français. Cette approche de la grammaire suppose aussi un effort à éduquer les apprenants dans *une nouvelle mentalité du savoir-apprendre* où les concepts de la grammaire implicite et explicite doivent obligatoirement interagir tout comme le QUOI ? (les savoirs déclaratifs), le COMMENT ? (le savoir procédural) et les QUAND ? OÙ ? POURQUOI ? (stratégique ou conditionnel)²⁵.

À partir de cette grammaire pédagogique, qui se veut tout aussi bien une grammaire d'enseignement qu'une grammaire d'apprentissage²⁶, nous proposons des principes de sélection et de progression

23 J.-P.Cuq, I.Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p.345.

24 Ibid., p.347.

25 Voir J.M.Defays, *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, 2003.

26 Nous tenons compte des principes énoncés dans *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, Paris, Les Editions Didier, 2001.

grammaticales, donc un ensemble de directives pédagogiques, un programme grammatical pour les enseignants, et des outils didactiques (ouvrage de référence, recueil d'exercices) pour les étudiants.

Pour l'intégration des structures langagières dans un Projet didactique de FOS, il ne s'agit plus d'une progression de nature linguistique, mais d'un rapport direct entre l'organisation de la zone conceptuelle et son emploi par rapport aux thèmes, situations et savoir-faire professionnels, approche que nous avons essayé d'illustrer, sans entrer en détail, par l'énumération des étapes de déroulement d'un projet FOS élaboré avec un groupe de collègues²⁷. Par la suite, j'ai établi les structures langagières de chaque étape du projet qui mettent en rapport les savoirs socioculturels, linguistiques et pragmatiques, les savoir-faire et les savoir-être :

I. Recherche et sélection d'une entreprise en vue du stage : recherche d'un emploi (dossier de candidature, entretien d'embauche), présentation de la fiche signalétique d'une entreprise. Savoirs langagiers : la qualification : parler de soi (bilan des compétences), présenter une entreprise ; les relations logiques : la cause et le but (justifier le choix de l'entreprise) ; la situation dans le temps : parler de son expérience. *II. Accueil du stagiaire dans l'entreprise* : présentation des locaux de l'entreprise et de son évolution, intégration du stagiaire dans l'entreprise. Savoirs langagiers : la situation dans l'espace : les locaux de l'entreprise ; la situation dans le temps : parler de l'évolution d'une entreprise ; la modalisation et les modalités énonciatives : l'allocutif (l'interpellation, l'autorisation, l'interrogation), l'élocutif (l'obligation et la possibilité). *III. Travail du stagiaire* : style de travail, codes et rites de l'entreprise, prise de fonctions, travail quotidien, habitudes de travail. Savoirs langagiers : la situation dans le temps : les horaires de travail ; les relations logiques : relations interpersonnelles ; la modalisation et les modalités énonciatives : l'élocutif (l'opinion, l'acceptation/le refus). *IV. Participation à une réunion* : analyser les performances de l'entreprise dans une réunion, rédiger un compte-rendu de réunion. Savoirs langagiers : la quantification et la comparaison ; les relations logiques : l'opposition, la conséquence ; la modalisation et les modalités énonciatives : l'élocutif (l'appréciation), le délocutif (le discours rapporté). *V. Rapport de stage* : rédiger et soutenir le rapport de stage. Savoirs langagiers : la qualification ; la situation dans le temps : le déroulement du stage ; les relations logiques : la justification ; La

27 C.Cilianu-Lascu, S.Dragancea, N.Ivanciu, M.A.Lorentz, R.Stoicescu, D.Vasilii , « Déroulement du stage d'un étudiant roumain en économie dans une entreprise francophone », Colloque international *Français sur objectifs spécifiques – acquis et perspectives* , ASE – Bucarest, 1-3 octobre 2007.

modalisation et les modalités énonciatives : l'élocutif (l'appréciation) ;
Éléments de grammaire textuelle.

7. Conclusions

Cette grammaire représente une organisation des faits de langue selon la conceptualisation référentielle. Elle donne la possibilité de réunir toutes les formes réalisant une certaine catégorie conceptuelle par la mise en commun des parties du discours concernées, des niveaux syntaxiques et du lexique spécifique intégré dans le système de fonctionnement des moyens d'expression de chaque catégorie. Pour réaliser les objectifs de communication professionnelle visés, on effectue le choix des formes préférentielles d'expression de la catégorie respective en français économique. L'élaboration d'une telle grammaire constitue un début de conceptualisation des différences et des ressemblances des deux langues en contact quant aux moyens d'expression des zones conceptuelles spécifiques.

Pour conclure, nous espérons que cette recherche, qui prend en considération une approche cognitive visant les savoir-apprendre, une approche notionnelle-fonctionnelle visant le développement des savoirs et des savoir-faire et aussi une approche communicative visant les savoir-communiquer, contribuera à l'amélioration des résultats de l'enseignement / apprentissage du français destiné aux futurs spécialistes en économie.