

# Un quart de siècle d'enseignement / apprentissage de français des affaires <sup>1</sup> Du dogmatisme au pluralisme didactique

Jean Binon  
ILT, KULeuven

## 0. INTRODUCTION

Que le lecteur ne s'y trompe pas : il n'entre nullement dans nos intentions d'écrire *l'Histoire* avec un grand H de l'enseignement du français des affaires (FA) et encore moins celle du français sur objectifs spécifiques (FOS). D'autres se sont déjà acquittés de cette tâche (cf. e.a. Lehmann, 1993, Gillemann, 1999 et le numéro spécial du *Français dans le Monde* de 1995). En fait, l'enseignement du FOS et du FA s'inscrit dans le cadre de l'évolution de la didactique des langues en général, dont deux décades ont été récemment décrites (Coste et al., 1994 et *l'Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de Puren, 1988). Il va donc sans dire que l'on retrouve dans l'enseignement du FOS les mêmes tendances, les mêmes principes que dans l'enseignement du français général.

*Business English*, *Wirtschaftsdeutsch*, *français des affaires* ; les problèmes sont plus ou moins similaires, même s'il est vrai que l'anglais avec son immense marché international a souvent une longueur d'avance sur les autres langues, aussi bien en ce qui concerne l'avancement des recherches que pour ce qui est de l'existence ou de la richesse des matériaux ou des outils didactiques disponibles.

Notre objectif, dans cet article, sera d'évoquer quelques-uns des jalons, qui ont ponctué l'enseignement/apprentissage du français des affaires à l'Université de Leuven à travers la perception et le vécu d'un professeur flamand, confronté aux mêmes problèmes que ses collègues étrangers. Si la trajectoire n'est pas tout à fait identique, elle est en tout cas similaire. Les nombreux échanges que ma collègue et amie Ingrid Neumann, d'autres collègues étrangers et moi-même avons eus régulièrement depuis 1985 au gré des congrès et des multiples rencontres nous ont en effet permis de mesurer la communauté de répertoire qui nous lie. Ces préoccupations communes se reflètent tant dans nos travaux scientifiques que dans le rôle d'interface que nous sommes tenus d'assumer, car théorie et pratique doivent être intégrées de façon permanente. Nous devons à la fois répondre à des exigences scientifiques, mais aussi satisfaire à des objectifs pratiques.

## 1. LA PRÉHISTOIRE (AVANT 1976) : UN ENSEIGNEMENT A-FONCTIONNEL OU PRÉFONCTIONNEL DU FRANÇAIS DES AFFAIRES

### 1.1. La notion de français des affaires

Lorsqu'en 1976 je fus chargé de l'enseignement du FA comme langue seconde à des étudiants néerlandophones du premier cycle de la Faculté des Sciences Économiques de la K.U. Leuven, le français occupait une place tout à fait marginale, tout comme d'ailleurs les professeurs de langue. Les cours de langues n'étaient pas vraiment pris au sérieux. Pourtant les problèmes et les contraintes auxquels le professeur se trouvait confronté étaient presque insurmontables. Le public était d'une déroutante hétérogénéité, tant sur le plan des connaissances référentielles que des connaissances et savoir-faire linguistiques.

Comme nous l'écrivions alors (Binon, 1980, 170-171) : « Le caractère récent des recherches en français fonctionnel constitue sans doute l'un des facteurs qui explique le manque d'outils scientifiques et de données précises pour fonder son enseignement : ignorance des besoins langagiers exacts des apprenants, d'où absence de programmes, d'objectifs précis, absence de listes de fréquence pour ce qui est du vocabulaire à enseigner, carence d'approches méthodologiques adéquates, manque de critères de sélection précis pour ce qui est des documents à exploiter, manque de dictionnaires spécialisés unilingues ou plurilingues valables ». Le professeur se voyait donc contraint de jouer un rôle de pionnier. Il fallait presque tout inventer, partir à zéro.

Le concept de *Languages for Specific Purposes* (LSP) ou *Communication for Specific Purposes* n'existait pas encore vraiment. Le premier congrès de LSP n'aura lieu qu'en 1977 à Vienne. La notion de *français des affaires* n'existait pas non plus, ou, en tout cas, n'avait pas encore acquis droit de cité. C'est l'époque de Mauger et Charon (1958) et de Cresson (1971) qui emploient le terme *français commercial*. Le dictionnaire encyclopédique publié par Larousse en 1930 s'appelait d'ailleurs également le *Larousse commercial*. Très vite cependant, il devint clair que le terme *commercial* ne suffisait plus à coiffer tout ce qui ressortissait de l'enseignement du français à des publics d'étudiants en sciences économiques ou à des personnes travaillant dans le monde de l'entreprise.

Par *français des affaires*, terme relativement récent et à notre connaissance non encore dictionnarisé, nous entendons le français, tel qu'il est employé, parlé, écrit, etc. dans les milieux d'affaires. Malgré son caractère assez vague, cette collocation a fini par évincer le terme de *français économique et commercial*, devenu trop restreint. Certes, la désignation est vague. Comme le signale fort justement Moirand (1993, 17), cette appellation couvre toute une série de situations de communication et donc toute une diversité de discours, car « à l'intérieur des situations de communication dans le monde des affaires on rencontre, en communication interne ou externe, des interactions de négociation, des rapports et des bilans, des entretiens en face à face ou à distance, des journaux d'entreprise (...), des réunions diverses ». En fait, il faudrait parler *des FA*. Cependant, en dépit de ce flou, l'étiquette a fini par s'imposer. C'est la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris qui aurait lancé le terme FA à la fin des années soixante-dix, s'inspirant peut-être du terme *Business English* qui existait déjà pour l'anglais. Depuis 1980, c'est en tout cas la dénomination *français des affaires* qui figure sur les diplômes de la CCIP. Quant à nous, ce n'est qu'à partir de 1986 que nous avons adopté pour nos cours le titre de *français des affaires*. Auparavant nous parlions d' *enseignement fonctionnel du français aux étudiants en économie*.

Pour ce qui est de la relation entre langue générale et langue de spécialité(s), nous nous contenterons, vu le cadre restreint de cet article, de formuler quelques remarques. Nous caricaturons à peine en affirmant que les langues de spécialité(s) ont souvent été réduites à de simples questions de terminologie. Or, celles-ci ne constituent qu'une infime partie du problème (Binon, 1991, 154). Nous croyons pour notre part avoir démontré (Binon et Cornu, 1985) qu'il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et langue de spécialité. On pourrait comparer ce rapport à celui qui existe entre *langue* et *parole*, *lexique* et *vocabulaire*. Le système linguistique, le code est le même pour tout le monde, mais chaque locuteur procède à un découpage différent en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve, des opérations et des intentions de communication qu'il se propose de réaliser (cf. Binon et Verlinde, à paraître).

## **1.2. Les cours de français pour économistes**

Au début des années 1970, les cours de français de l'Institut interfacultaire des langues vivantes (ILT) se limitaient à la lecture d'un nombre fort limité de textes dont on faisait une

exégèse presque philologique. On expliquait chaque mot difficile (enrichissement lexical), chaque verbe irrégulier qu'il fallait conjuguer, on insistait sur les bizarreries grammaticales comme par exemple le problème de l'accord des adjectifs avec *gens*, etc. (correction syntaxique). L'objectif n'était pas du tout de développer des stratégies de lecture pour faciliter la compréhension. Il s'agissait seulement d'un perfectionnement linguistique. Tout était centré sur l'objet, sur le contenu, formulé en termes purement morphosyntaxiques. Comme il s'agissait de cours magistraux qui se donnaient à des groupes très nombreux, il y avait très peu d'interaction. A la fin de l'année, l'enseignant avait tout au plus lu et « vu » avec ses étudiants une dizaine de textes. C'était donc bel et bien un enseignement a-fonctionnel du FA. Les deux manuels de français pour étudiants en économie les plus répandus à l'époque, en Belgique comme à l'étranger, surtout dans les Écoles Supérieures de Commerce et dans les sections de secrétariat et de commerce, étaient d'une part le Mauger et Charon (1958), et d'autre part le Cresson (1978 et 1980).

### **1.2.1. Le Manuel de français commercial à l'usage des étrangers de Mauger et Charon**

Mauger et Charon, tous deux professeurs de français langue étrangère (FLE) à l'Alliance française de Paris, sont les auteurs d'un manuel qui a connu un immense succès. A l'époque, l'originalité de l'approche de ces auteurs était de combiner en un seul ouvrage des connaissances référentielles et linguistiques. Il s'agissait donc d'une forme de français *instrumental*, puisque la langue servait à transmettre des contenus, en l'occurrence des notions d'économie et de commerce (cf. Lehmann, 1993, 41). « Pour la première fois (...) se trouvent associés dans un même ouvrage un *traité de commerce pratique composé pour les étrangers* et un *traité de rédaction commerciale* fondé sur l'expérience acquise depuis des années d'enseignement à l'Alliance française » (1958, 3).

Le manuel de Mauger et Charon comprend deux parties. La première, *Présentation de l'économie française*, est purement encyclopédique et constitue une initiation à l'économie de l'Hexagone. La seconde, *Le commerce et la langue commerciale*, aborde toute une série de rubriques, allant des professions commerciales aux assurances et aux impôts en passant par les transports, la banque et la bourse.

Chacune des vingt-quatre leçons que comprend cette deuxième partie contient différentes rubriques avec des thèmes qui reviennent : « 1. Le détail des faits et opérations qui concernent le commerce 2. Des sujets d'essai 3. Des exercices de syntaxe et de rédaction 4. Des exposés sur les diverses formes de lettres commerciales 5. Des conseils pratiques sur la langue de la correspondance 6. Des sujets de lettres à rédiger 7. Des exercices de révision 8. Des notes sur le sens précis des termes courants ». Les références grammaticales renvoient le lecteur à un autre manuel de G. Mauger, véritable classique du genre, le *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers*. L'ensemble est illustré de cartes et de documents authentiques divers : factures, lettres de voiture, etc.

### **1.2.2. Introduction au français économique et Introduction au français commercial de Cresson**

Le deuxième type de manuels publiés, *L'Introduction au français économique* (1978) et *L'Introduction au français commercial* de Cresson (1980) constitue un pur produit de la méthodologie audio-orale. L'auteur de ces manuels est professeur de FLE à l'Institut français d'Écosse et ses livres sont accompagnés de cassettes, car les cours proposés sont destinés à être donnés en laboratoire de langues, même si une utilisation individuelle de ce matériel par l'élève est également possible. Chaque manuel comprend douze leçons dont les objectifs sont formulés comme suit : « Comprendre le français parlé à la radio, au téléphone, etc. et

s'exprimer en français (oralement) ». Les manuels de Cresson font la part belle aux dialogues et aux exercices structuraux : approche audio-orale oblige ! Inutile d'insister sur les faiblesses tant dénoncées de cette méthode, qui pratique la pseudo-communication. Les élèves répètent, parlent, mais ne communiquent pas. De plus, le décor artificiel d'un pays imaginaire, l'Asindie, n'est pas de nature à garantir l'authenticité et à stimuler la motivation des élèves. Le constat qu'il faut dresser au début des années soixante-dix est donc assez négatif : il n'existe pas de matériaux adéquats sur le marché. Pourtant des espoirs de *changement* se dessinent à l'horizon.

### **1.2.3. Le français et la profession**

En 1975, Hachette lance une collection *Le français et la profession*, dirigée par Max Dany, directeur du *Centre Audio-Visuel de Langues Modernes* (le CAVILAM) de Vichy. Le premier tome de la collection, *Le français des hommes d'affaires* (1975), connaît un gros succès et est immédiatement suivi du *Français de la banque* et de nombreux autres manuels. Cette collection s'adresse à « des personnes non francophones » de niveau intermédiaire ou avancé et a pour but « d'enseigner à la fois le français général et le français de la profession concernée, à travers les situations quotidiennes vécues par l'homme d'affaires, la secrétaire, le banquier ».

Le manuel de Dany *et al.* est de nature un peu hybride. Certes, on y retrouve les exercices structuraux des méthodes audio-visuelles, mais l'approche est déjà largement notionnelle-fonctionnelle. L'ouvrage s'articule autour de six modules thématiques qui comprennent nombre de situations propres à la communication professionnelle. A la fin du livre, on trouve non seulement un index des points grammaticaux, mais aussi un index des thèmes professionnels, des situations et des sujets abordés : une véritable bouffée d'oxygène pour les professeurs lassés par les ouvrages du type Mauger ou Cresson.

## **2. 1976 : LA RÉVÉLATION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE, NOTIONNELLE-FONCTIONNELLE**

C'est précisément en août 1976, juste à la veille de notre première rentrée universitaire d'enseignant, que nous avons l'occasion de suivre un stage de réflexion méthodologique d'un mois organisé par le CREDIF à Aix-en-Provence. S'y tient parallèlement un stage de *français fonctionnel*, comme on appelait alors le FOS. On commence enfin à prendre en compte les besoins de communication spécifiques de certains publics. Comme le fait en effet remarquer Kahn (1995, 152) : « rien n'est moins monolithique que cet espace méthodologique (du FOS). On en comprend aisément les raisons : pour répondre à la fois adéquatement à des situations hautement diversifiées, s'adapter au plus près aux exigences de publics inhabituels et débrouiller des domaines peu familiers, il n'est guère possible de se contenter d'analyses toutes faites et de démarches passe-partout ».

Le stage d'Aix constituera notre premier contact avec les nouvelles conceptions de la lecture et en particulier les stratégies de lecture globale présentées par S. Moirand et P. Colombier. Le but de ce stage est avant tout de proposer une initiation à l'approche notionnelle-fonctionnelle du Niveau-Seuil, qui vient de sortir : une véritable révélation pour nous. Nombre d'auteurs de manuels, de chercheurs et de didacticiens qui travaillent au CREDIF interviennent à ce stage : H. Besse, R. Porquier ainsi que J. Courtillon qui nous dévoile son innovante et décapante grammaire sémantique. On commence à remettre en cause les méthodes SGAV avec leur cortège d'exercices structuraux, qui ne travaillent que le code et pas le discours et, comme le dirait R. Galisson, leur « machinerie totalitaire ». C'est l'époque de « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique » (Debyser, 1973). Face à

toutes ces remises en question et devant l'ampleur de la tâche à accomplir, le professeur se sent « comme une truie qui doute ». En effet, comme l'écrit Galisson (1999, 35) : « C'est à *l'ensemble* des problèmes d'enseignement/apprentissage que sont confrontés les enseignants et les apprenants dans leur pratique, et c'est *l'ensemble* de ces problèmes qu'ils doivent nécessairement gérer *en temps réel*, contrairement aux linguistes, psycholinguistes et sociolinguistes, qui peuvent quant à eux parfaitement se spécialiser dans les problèmes relevant de leur domaine limité (...), et les traiter séparément et successivement ». En attendant d'assimiler pleinement toutes ces nouvelles conceptions, de les appliquer et de mettre en place un véritable programme de français des affaires pour nos étudiants en économie, il fallait parer au plus pressé. Nous commençons donc progressivement à élaborer nos propres matériaux, selon deux approches, quasi incontournables pour le profane : le découpage du domaine-cible et l'approche lexicale (cf. Kahn, 1995, 145-148).

## **2.1. Organisation thématique, "domaniale"**

Cette organisation s'impose tout naturellement. Le champ de l'économie est découpé en divers sous-domaines « pouvant correspondre à ce que seraient des chapitres d'un manuel d'économie ou à des activités particulières relevant de l'économie » (Kahn, o.c., ib.). C'est ainsi qu'émergent d'emblée quatre domaines: *le travail*, *l'emploi et le chômage*; *l'entreprise*; *le commerce* et *les finances*. Ils réapparaîtront plus tard comme titres des quatre tomes du *Dictionnaire contextuel du français économique* (DICOFE) (Verlinde et al., 1993-1996).

L'organisation thématique que nous avons adoptée dès le départ s'appuie sur notre double expérience de concepteur de manuels et d'enseignant (Belgique, États-Unis, enseignement secondaire, supérieur, formation permanente). En fait, l'avantage majeur d'une approche thématique est qu'elle permet de faire bénéficier l'apprenant de la redondance qu'offre l'intertextualité, tout en réactivant le vocabulaire.

## **2.2. « L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du français fonctionnel »**

Comme l'écrit G. Kahn (o.c., 146) : « La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent ». C'est pourquoi ma collègue A.m. Cornu et moi avons intitulé une communication que nous avons faite au « Third European Symposium on LSP » à Copenhague en 1981 : *L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du français fonctionnel*. Nous y mettions l'accent sur le fait que « La compétence combinatoire lexicale n'est pas une simple composante de la compétence de communication ; elle en est la clef de voûte » (Binon et Cornu, 1982, 450). Précisons cependant que nous n'avons jamais réduit le vocabulaire à l'étude de mots isolés ou à des problèmes de terminologie. Nous nous sommes au contraire toujours intéressé à ce que Sophie Moirand appelle le « fonctionnement discursif » du vocabulaire : la compétence combinatoire lexicale et le problème des collocations. Comme cet auteur, nous sommes en effet convaincu qu'une compétence lexicale professionnelle maximale, est « cette capacité à dominer le paradigme des désignations potentielles et à savoir en user en fonction des lieux d'où on parle » (Moirand, 1993, 20).

## **2.3. Pédagogie par projets, apprentissage coopératif.**

Dès le départ, nous avons prévu dans notre cours une troisième orientation : une dimension explicitement communicative et interactive prévoyant des activités de communication orale et écrite, de projets, d'études de cas impliquant une descente sur le terrain. Dès leur premier

cours, tous les étudiants étaient obligés de travailler en équipe, de se documenter pour étudier un problème, de contacter une entreprise, d'interviewer un responsable, de faire une présentation en classe, de faire un exposé, d'organiser une discussion ou un débat, en un mot intégrer différentes habiletés langagières (Cf. à ce propos le compte rendu de Binon et Cornu, 1988).

En 1977, nous suivons notre premier stage d'initiation à l'économie française à la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCIP) de Paris. Si ce stage ne répond pas à toutes nos attentes, en particulier au plan didactique et linguistique, il se révèle en revanche très enrichissant sur le plan référentiel. Grâce à la présence de nombreux intervenants du monde de l'entreprise, à des visites à des institutions et à des entreprises françaises, aux échanges établis avec des collègues étrangers confrontés aux mêmes problèmes que nous, cette initiation à l'économie, au discours de l'économie et aux conventions du champ nous est des plus profitables. Aux composantes linguistique et didactique vient enfin s'ajouter cette indispensable dimension référentielle : l'économique.

Cette première visite, qui sera suivie de nombreuses autres, aussi bien comme participant que, plus tard, comme intervenant, nous permet de mesurer l'ampleur du rôle-clef que la CCIP joue et jouera de plus en plus dans l'enseignement et la diffusion du FA au plan international. Par ses innombrables missions à l'étranger, par l'organisation d'examens (depuis 1960), de nombreux stages, dont ses fameux stages pédagogiques pour professeurs et futurs professeurs de FA (depuis 1972-73), de par la réputation internationale de ses professeurs et la publication d'un Bulletin, puis d'une revue (*Point commun*), la CCIP assume pleinement son rôle d'organisme-phare dans le domaine du FA.

### **3. À PARTIR DE 1980 : MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE FRANÇAIS DES AFFAIRES DE PLUS EN PLUS COHÉRENT**

Le point de départ de la mise en place d'un véritable programme de FA se trouve dans le bilan que nous avons dressé en 1980 dans un article intitulé « Pour un enseignement plus fonctionnel et plus communicatif du français aux étudiants néerlandophones en sciences économiques » (Binon, 1980). Nous étions alors parti du constat dressé par Roulet (1976, 43-80) : « Le seul moyen de faire progresser la pédagogie de la langue seconde, c'est de la centrer sur les caractéristiques de l'apprenant, de tenir compte de ce que l'individu ou le groupe a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux apprendre, en sachant que ces traits peuvent varier considérablement d'un groupe à l'autre ». Centration sur l'apprenant, compétence de communication, besoins langagiers : une véritable révolution copernicienne s'annonce. Dorénavant, on parlera en termes de compétences et de savoir-faire qui détermineront les savoirs à acquérir et les contenus linguistiques à enseigner. Nous présenterons brièvement les principales lignes de force de ce nouveau programme.

#### **3.1. Analyse des besoins langagiers basée sur la grille de Richterich et Chancerel**

En nous inspirant des paramètres proposés dans la grille de Richterich et Chancerel (1977), nous avons tenté de compléter celle-ci en l'adaptant à notre public et en ne retenant que les éléments qui nous paraissaient les plus pertinents pour notre propre contexte institutionnel. Le lecteur trouvera en annexe une version actualisée de cette adaptation. Ce même cadre conceptuel, qui a de nombreuses retombées sur le plan didactique (cf. Binon, 1980, 185-188), pourrait d'ailleurs servir pour mettre en place d'autres types de FOS que le FA.

Dans cette optique, les contenus linguistiques sont déterminés par la prise en compte de la situation de communication, des opérations langagières à privilégier et des savoir-faire à faire acquérir. Remarquons cependant que le choix des savoir-faire est également tributaire de

multiples facteurs :

- les besoins communicatifs, dégagés par les nombreuses enquêtes menées dans le monde des affaires depuis les années 1970 (cf. Binon, 1980) ;
- les lacunes révélées par ces enquêtes (ex. La difficulté de parler en public, de faire un exposé, de téléphoner en français) ;
- notre propre expérience didactique, notre connaissance des difficultés propres à nos apprenants, de leurs désirs et de leurs besoins langagiers ;
- les réactions de personnes travaillant en aval de l'université, dans le monde professionnel : formateurs, responsables de la Direction des Ressources Humaines en entreprises, etc. ;
- l'évaluation par les étudiants des cours des années précédentes.

### **3.2. Distinction entre les besoins actuels et potentiels**

Nous introduirons une distinction opératoire utile entre besoins actuels et besoins potentiels. Certains savoir-faire, par exemple comprendre différents types de discours économique, savoir verbaliser des fluctuations, argumenter, sont indispensables pendant les études ; d'autres par contre ne seront mobilisés que plus tard, dans la vie professionnelle : ex. savoir se réunir, négocier, etc.

### **3.3. Combinaison d'une approche domaniale, lexicale, multimédia et d'une approche basée sur les savoir-faire**

A partir de 1980, l'approche didactique des cours de FA sera toujours largement thématique. Autour des grands thèmes de l'économie, énumérés ci-dessus, seront réunis des documents authentiques très variés : documents écrits, graphiques, documents sonores, etc.

La vidéo fait son introduction et devient de plus en plus populaire, parce qu'elle permet de contextualiser et de motiver. Certains étudiants réalisent eux-mêmes des documents vidéo pour la classe. Les stratégies de lecture, de leur côté, permettent de comprendre des textes de façon plus rapide et plus adéquate.

Des exercices lexicologiques systématiques groupés par thèmes et évoluant petit à petit vers des activités de résolution de problèmes ou axées sur des tâches précises (task based learning) sont prévus.

Une dizaine de savoir-faire font leur apparition comme modules supplémentaires : savoir exprimer la quantité, comparer, parler prix, manipuler des chiffres, téléphoner, correspondre en français, savoir poser sa candidature pour un emploi, etc.

La composante linguistique et la grammaire contrastive ne sont pas non plus négligées.

« Chassez le linguistique, il revient au galop ! » Ainsi sont introduits de nombreux exercices de rémédiation, basés sur les erreurs les plus courantes commises par les néerlandophones : genre, interférences, prononciation, etc.

### **3.4. Introduction d'une grammaire textuelle, des connecteurs (discours)**

C'est à partir des années 1980 que la Faculté d'économie connaît une croissance exponentielle.

Dès 1982, nous ne sommes plus seul à être responsable de la conception des cours de FA. <sup>2</sup>

L'introduction d'une grammaire des connecteurs, sous l'impulsion de mes collègues, A.m. Cornu et M. Delahaye, constitue alors un progrès important. Cette grammaire s'inscrit dans une approche de type fonctionnel, communicatif, textuel et discursif.

Venons-en maintenant à un autre moment-clé de notre trajectoire.

### **3.5. 1984 : Le stage pédagogique de la CCIP**

Le stage pédagogique que nous suivons à Paris en 1984 nous révèle l'intérêt que présente l'orientation vers des activités et des situations-problèmes où l'apprenant est véritablement pris au sérieux. Celui-ci doit en effet effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques. M. Danilo et son équipe nous initient à toute une série d'activités à *haut rendement d'apprentissage*, que l'on peut qualifier de « problem solving », qui intègrent de façon heureuse dans l'enseignement une dimension référentielle et cognitive. Il s'agit de résoudre des problèmes, de traiter des cas précis. Ce type d'activités offre le grand avantage de lancer un défi intellectuel à l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et qui ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire. Il est néanmoins impossible de faire l'impasse d'un enseignement systématique du lexique. Il est évident qu'il faut continuer à pratiquer des stratégies de lecture et faire de la grammaire communicative dans un milieu étranger. L'approche de M. Danilo, J.L Penfornis *et al.* , dans laquelle on retrouve les principes décrits ci-dessus, a été largement diffusée : *Le français commercial* , 1985, *Le français de l'entreprise*, 1990, *Le français de la communication professionnelle*, 1993.

### **3.6. 1989 : Naissance du « European Network for Communication Development in Business and Education » (ENCoDe)**

Un petit groupe de professeurs de langues des affaires (P. Silcock, R. Holzer, V. Merck, S. Verrept, etc.) fonde l'ENCoDe avec les objectifs suivants : « 1. to define clearly the process and purposes of international communication in business and management 2. to promote cross-cultural awareness and language learning in business and management education ». Début juillet 1999, cette association décide de renouer avec ses origines : la *Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas* (ESADE) de Barcelone, pour y célébrer son dixième anniversaire avec un symposium, intitulé « International negotiation : communication across business cultures ». A l'instar de la section LSP de l'AILA et de la section de *Business English Special Interest Group* de l'IATEFL, l'ENCoDe a joué et joue toujours un rôle capital en stimulant les contacts et les échanges entre, d'une part, les professeurs des différentes langues des affaires et les chercheurs, et de l'autre, les entreprises et leurs dirigeants. En 1989, l'EnCoDe organise à Barcelone le « First Seminar on Language in Business Education ». Pour la première fois, nous assistons à des communications portant sur la négociation, mais aussi sur la communication interculturelle. Merck et Bouman y révèlent les idées de leur compatriote G . Hofstede. La composante (inter)culturelle ne cessera par la suite de devenir de plus en plus importante dans la compétence de communication et donc dans les cours de FA (cf. Binon et Claes, 1996). En 1999, cette composante, ainsi que la négociation internationale, domaines dans lesquels l'équipe autour d'I. Neumann de l'école de Halden s'est si bien distinguée, occupent une place majeure.

### **3.7. 1990 : L'autonomie**

Les travaux e.a. de Ellis, Faerch, Kasper, Lightbown, Long, Pica et Spada sur les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ( *second language acquisition*) nous conduisent à un changement de paradigme. *Comment enseigner une langue étrangère?* n'est plus la seule question. Il faut aussi s'intéresser à l'apprenant et à ses processus d'apprentissage. Notre Institut joue alors dans ce domaine un rôle de précurseur. Avant que notre université ne promeuve l'apprentissage en autonomie comme étant l'approche institutionnellement recommandée, nous nous interrogeons, dès les années 1980, sur les meilleures stratégies

possibles pour faire accéder l'apprenant à l'autonomie, pour lui faire découvrir et prendre en main ses propres stratégies de communication et d'apprentissage.

Le congrès sur le LSP, coordonné par A.m. Cornu, que nous organisons à Leuven en 1985 permet de faire connaître notre approche à l'étranger et contribue largement au rayonnement international de notre institution.

Lorsque nous organisons un colloque pour célébrer le 25<sup>ième</sup> anniversaire de l'Institut en 1990, il était tout à fait naturel que l'autonomie en soit l'un des thèmes centraux et que nous y invitions notre collègue finlandaise, Irma Huttunen, l'une des grandes spécialistes en la matière.

#### **4. LA RÉFORME DES COURS DE LANGUES EN 1994-1995**

Après une proposition de réforme avortée en 1991-92, a lieu en 1994 une réforme assez radicale des cours de langues. Celle-ci entrera en vigueur à partir de la rentrée 1994. Dorénavant, les quatre-vingt-dix heures obligatoires de cours de FA dont nous disposons pour l'ensemble du cursus de nos étudiants ne sont plus toutes concentrées dans les deux premières années de la formation, mais étalées sur quatre ans : 30 heures en deuxième année, trente en troisième et trente heures en quatrième année. S'y ajoute un cours facultatif de trente heures pour les ingénieurs commerciaux. L'avantage de cet étalement dans le temps, malgré le nombre fort limité d'heures d'enseignement, c'est que les cours toucheront davantage de près la vie professionnelle, ce qui devrait donc accroître la motivation des apprenants. Cette réforme nous oblige en tout cas à procéder à une analyse longitudinale, particulièrement instructive et salutaire.

##### **4.1. Principes-clefs**

- Combinaison de trois objectifs : 1. apprendre et perfectionner le français - 2. acquérir des savoir-faire qui seront utiles pour les études et pour la vie professionnelle future - 3. s'informer sur l'économie, le monde des affaires ;
- Organisation modulaire très flexible ;
- Approche semi-autonome, basée sur l'apprentissage et sur l'apprentissage coopératif. Les polycopiés présentent tous les documents de base que les apprenants peuvent assimiler eux-mêmes, sans l'aide d'un professeur. Certains exercices sont même proposés avec leurs solutions ;
- Démarche participative, responsabilisante, intégrant les différentes habiletés langagières ;
- Progression, évolution vers des activités d'apprentissage de plus en plus axées sur la vie professionnelle ;
- Gradation, possibilités de différenciation à plusieurs niveaux: processus d'apprentissage, supports, difficulté et complexité des activités d'apprentissage, approche didactique, degré d'autonomie et degré de maîtrise ;
- Intégration de la communication et de la négociation interculturelles et de la négociation internationale ;
- Complémentarité avec les cours d'anglais (pour ne pas faire double emploi).

##### **4.2. Savoirs et savoir-faire requis des apprenants**

Qu'est-ce que les apprenants doivent connaître, savoir et surtout savoir faire pour mener à bien les activités de communication proposées et pour les exécuter correctement et avec succès?

a. Bien connaître les objectifs. L'énoncé même des modules les indique clairement : savoir

présenter une entreprise, discuter de problèmes actuels, négocier, tenir une réunion, solliciter un emploi, etc.

b. Maîtriser le discours, c.-à-d. savoir comment on communique dans telle ou telle situation de communication: vocabulaire, constructions syntaxiques, formules de communication, aspects stratégiques, conventions en vigueur, etc.

c. Savoir comment fonctionne un certain type de communication, comment se déroulent une présentation, une négociation, un entretien d'embauche, de vente, quelles en sont les phases, les séquences principales, les stratégies mises en oeuvre?

d. Avoir des idées, du contenu. De quoi parle-t-on? Que dit-on ? Qu'est-il approprié de dire dans telle ou telle situation de communication?

e. Comment se fera l'évaluation de ces activités de communication orale ou écrite, selon quels critères?

## **5. LA LEXICOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES**

Depuis une dizaine d'années, nous pratiquons la lexicographie pédagogique avec des publics d'apprenants de français langue étrangère ou seconde (FLES) et en particulier dans le domaine du FA.

### **5.1. LE DICOFE**

Compte tenu du manque sur le marché, comme nous l'avons signalé ci-dessus, de matériaux pédagogiques adéquats, Serge Verlinde s'est mis à élaborer un « Dictionnaire contextuel du français économique » (DICOFE) destiné à nos étudiants. Ce dictionnaire d'encodage, auquel J. Van Dyck et moi-même avons collaboré, compte quatre fascicules : *L'entreprise, Le commerce, Les finances, Le Travail et L'Emploi*, et s'adresse à un public débutant ou intermédiaire en FA. Il initie l'apprenant à la fois au discours de l'économie et au vocabulaire nécessaire pour parler de ce domaine, d'une part en organisant les contextes de façon onomasiologique (ex. la vie d'une entreprise de sa création à la faillite), et, de l'autre, en introduisant les mots-clefs propres à chaque thème (Verlinde, Binon et al., 1993-1996) (cf. Binon et Verlinde, à paraître).

### **5.2. LE DAFA**

*Le Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA), que nous avons élaboré avec une équipe internationale et qui vient de paraître (Binon, Verlinde, Van Dyck et Bertels, 2000), est lui un dictionnaire d'apprentissage semi-multilingue, axé sur la compréhension et la production. Il s'agit non seulement d'un dictionnaire pour apprenants, mais aussi d'un dictionnaire d'apprentissage, c'est-à-dire conçu pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire. L'apprenant peut avoir accès à cet ouvrage soit par l'intermédiaire de la langue-cible, soit par le biais de sa langue maternelle, en particulier grâce à un index traduit en cinq langues (allemand, anglais, espagnol, italien et néerlandais) et à des index inversés.

Comme le DAFA est axé sur la production, il se propose de donner à l'apprenant toutes les informations dont celui-ci a besoin pour formuler ses idées. C'est pourquoi ce dictionnaire actif devrait pouvoir, dans la mesure du possible, remplacer l'intuition du locuteur natif expert dont l'apprenant aimerait disposer, mais qui lui fait toujours défaut. « Nichts ist vorhersehbar für den L2-Benutzer » (73) et « Man soll den fremdsprachigen Benutzer seinem Produktions-Schicksal nicht überlassen », écrit Schneider (126).

## 6. CONCLUSIONS

Au cours de ces vingt-cinq dernières années, nous avons assisté à plusieurs *révolutions disciplinaires* et à plusieurs *changements de paradigmes*.

Au début des années 70, l'enseignant s'est d'abord émancipé des *méthodologies* écrasantes et *dominantes*, de ces *machineries totalitaires* qu'étaient les méthodes SGAV pour pratiquer un enseignement réfléchi, un *reflexive teaching*. « L'éclectisme, revendiqué comme alternative aux méthodologies (successivement) dominantes et comme réponse (possible) aux attentes du terrain, est assumé, mis en oeuvre et prolongé dans la classe par les « nouveaux enseignants » (Galison, 1995, 70-71).

Le Niveau-Seuil (1976) constitue une deuxième révolution, puisque, au lieu de commencer par les contenus, on part au contraire des situations de communication et des opérations langagières à réaliser et que c'est seulement dans un deuxième temps que les contenus sont abordés.

Un autre changement qui mérite d'être souligné a été le passage de l'enseignement à l'enseignement-apprentissage dans les années 1980, rendu possible par les résultats des recherches menées dans le domaine du « second language acquisition ». Le développement de l'autonomie de l'apprenant devient alors l'une des priorités. Avec la centration sur l'apprenant, on commence également à prendre en compte l'existence de différents styles d'apprentissage. Parmi les évolutions les plus récentes, il faut souligner en premier lieu la place sans cesse grandissante qu'occupe depuis le début des années 1990 à l'intérieur du concept de compétence de communication le culturel et en particulier la composante dite interculturelle. « En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc, que la *culture*, en tant qu'au-delà de la langue, est la *fin* recherchée » (Galison et Puren, 1999, 96).

Signalons également l'emprise, voire l'explosion actuelle des technologies de l'information et de la communication : apparition d'Internet, des dictionnaires en ligne, etc.

Puisqu'il s'agit avant tout, comme le dit D. Lehmann (1993), de « gérer la diversité », nous combinons dans notre enseignement du FA à l'ILT plusieurs approches :

- des principes empruntés à l'approche notionnelle-fonctionnelle : organisation en savoir-faire (ex. savoir verbaliser des représentations graphiques, décrire, comparer des fluctuations de prix, faire un exposé, etc.);
- un découpage domanial (cf. Kahn, 1995) : entreprise, commerce, finances, travail, emploi (organisation thématique);
- une approche discursive : familiariser les apprenants avec divers types de discours : économique, qu'ils doivent pouvoir comprendre ou produire;
- une compétence interculturelle : communication et négociation interculturelles;
- une centration sur l'apprentissage : approche qui « consiste à se demander comment on apprend à communiquer en langue étrangère dans tel type de situation, plutôt que de privilégier le « quoi » ou le « qui... » (Lehmann, 1996), donc tenir compte des différents styles d'apprentissage.

Les composantes linguistique et discursive ne sont évidemment pas absentes, puisque nous pratiquons une grammaire communicative du discours en insistant particulièrement sur les connecteurs. Nous attachons par ailleurs beaucoup d'importance à la compétence lexicale combinatoire, au vocabulaire contextualisé (cf. Moirand, 1993, Binon et Verlinde, à paraître). En retraçant notre trajectoire qui est allée du dogmatisme vers le pluralisme didactique, l'on constate qu'il y a une très large communauté de répertoire entre les collègues de Halden, qui

se sont toujours distingués par leur dynamisme et leur goût pour la recherche et les collègues de l'ILT.

En l'an 2000, le professeur de FA est infiniment mieux informé et armé qu'il y a vingt-cinq ans. Paradoxalement, le problème est peut-être justement qu'il est surinformé. Or, il faut beaucoup de bon sens et de sagesse pour faire la synthèse entre les informations qui nous inondent, les connaissances qu'il s'agit d'acquérir et le savoir à construire. On attend toujours davantage du professeur, forcé d'assumer de multiples rôles (e.a. coach, facilitateur de la communication) avec de moins en moins de moyens, cependant que le monde de l'entreprise attend que les étudiants que nous formons soient immédiatement opérationnels. Non, le défi à relever à l'aube du deuxième millénaire n'est pas moins important ou moins passionnant que dans le passé, bien au contraire !

## **ANNEXE I : ANALYSE DES BESOINS COMMUNICATIFS**

**Ressources** humaines, matérielles

**Contraintes** , demandes institutionnelles

**Public** : apprenants sans expérience professionnelle,

jeunes adultes, futurs gestionnaires,

p; néerlandais ou français = langue seconde ou étrangère.

**Relations professionnelles** : relations d'affaires.

**Aptitudes à maîtriser** : interactives: réceptives et productives : lire, écouter, parler, écrire.

**Degré de maîtrise** : excellente maîtrise requise par les milieux professionnels.

**Objectifs** : nouer des relations sociales --> savoir mener une négociation interculturelle.

### **A. SITUATION DE COMMUNICATION**

#### **1. Rôle et statut :**

- égal <-> égal : ex. collègue <-> collègue
- inférieur <-> supérieur : ex. employé <-> employeur
- acheteur <-> vendeur, etc.

**2. Milieu** : milieu d'affaires : ex. entreprise, usine, salle de réunion/de séminaire, congrès, etc.

**3. Secteurs d'activité** : ex. commerce, banques, compagnies d'assurance, industrie, monde de l'informatique, etc.

**4. Catégorie d'activités** : ex. gestion (des ressources humaines), publicité, marketing, relations publiques, vente, etc.

#### **5. Modalités des contacts :**

- Contacts externes: à l'intérieur du pays et avec l'étranger: autres entreprises, partenaires, clients, etc.
- Voyages d'affaires: visite d'une entreprise à l'étranger, accueil de visiteurs étrangers chez nous,
- Contacts oraux et écrits: ex. Téléphone, lettre, télécopie, Internet,
- Littérature professionnelle, rapports, notes de service, documentation, contrats, transparents, infographies, etc.

#### **6. Réseaux de communication :**

- conversation face à face,
- négociation avec un ou plusieurs partenaires lors de réunions, discussion ou interviews.

**7. Code :** écrit, oral.

**Registre :** français courant, soutenu, didactique, familier, etc.

**Attitude :** neutre, bienveillante, diplomatique, etc.

## **B. OPÉRATIONS LANGAGIÈRES**

### **1. Fonctions (actes de parole/opérations discursives) :**

ex. informer; décrire des processus, des tendances; compter, énumérer; exprimer des conditions, des intentions, l'accord/le désaccord; comparer; accentuer, argumenter; dire de faire, etc.

**2. Notions générales :** ex. quantification, opposition, causalité, appréciation.

### **3. Champs de références :**

- profession,
- conditions de travail, salaires, organisations professionnelles,
- conjoncture économique,
- aspects économiques, politiques, sociaux de la vie,
- banques, marketing, commerce,
- boissons, nourriture, loisirs, etc.

### **4. Composantes linguistiques :**

**4.1. Vocabulaire :** mots, unités lexicales, collocations relevant de divers champs sémantiques: le monde du travail, les syndicats, le courrier d'entreprise, les fluctuations de prix, etc.

**4.2. Structures morphosyntaxiques :** numéraux, expression de la quantité, comparaison, connecteurs, verbes modalisateurs, etc.

#### **4.3. Composantes phonologiques :**

prononciation correcte et sans hésitation de données chiffrées, intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc.

**4.4. Problèmes d'orthographe :** ex. a c ompte

**5. Composante paralinguistique :** langage du corps, gestes, mimique

### **6. Composante sociolinguistique :**

- Comment s'adresser à un collègue, à son patron, à un étranger?
- Comment maîtriser les termes d'adresse en français?

**7. Composante stratégique :** ex. Comment refuser sans dire "non"?

**8. Composante socioculturelle et interculturelle :** ex. la perception (polychronique et monochronique) du temps et de l'espace

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Beacco J.C., Lehmann D., (eds) (1990), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, numéro spécial du Français dans le Monde, août-septembre.
- Binon J., (1980), *Pour un enseignement plus fonctionnel et plus communicatif du français fonctionnel aux étudiants néerlandophones en sciences économiques*, ILT Jubileumuitgave, Leuven, ILT, Deel 2, 158-223.
- Binon J., (1991) *Un dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Projet et propositions de réalisation*. In: S. Verlinde (ed.) *Proceedings of the Symposium on differentiation in LSP, Learning and Teaching*. Leuven: Instituut voor Levende Talen. 143-188.
- Binon J., & Verlinde S., (1992), *Le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Un projet de lexicographie didactique*. In: H. Tommola & K. Varantola, T. Salmi-Tolonen & J. Schopp (eds). *Proceedings of the Fifth Euralex International Congress (August, 4-9, 1992, University of Tampere)*. Part I: 43-50.
- Binon J., Claes M.Th., (1996), *La communication et la négociation interculturelles dans un milieu d'affaires*, Romaneske, n° 1, 3-31; n° 2, 3-31.
- Binon J., Cornu A.m., 1982, *L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du français fonctionnel*, in Hoedt Jorgen, Lundquist Lita, Picht Heribrecht, Quistgaard Jacques (eds.), *Proceedings of the Third European Symposium on LSP, Copenhagen, The Copenhagen School of Economics*, 435-460.
- Binon J., Cornu A.m. (1985), *The Degree of Systematisation to define the Relationship between General and Functional Language*, Perrin M. (ed.), *Proceedings of the 4th European Symposium on LSP, Bordeaux, Université de Bordeaux II*, 21-52.
- Binon J., Cornu A.m. (1988), *A la découverte de l'entreprise ... en français. Een communicatieve benadering van "le français des affaires"*, Romaneske, 4, 33-39.
- Binon J., & Verlinde S., (1997), *Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?* Paris, "Le Français dans le Monde", 129, 66-68.
- Binon J., Verlinde S., (1997), *Le DAFA, Un dictionnaire d'apprentissage et de production multilingue pour le français des affaires*, Paris, Point commun, *La revue du français des affaires et des professions*, 12-14.
- Binon J., Verlinde S., (1998), *Le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires: un nouveau type de dictionnaire d'apprentissage multilingue axé sur la production*, *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXIII, n° 4, 439-451
- Binon J., Verlinde S., Van Dyck J., Bertels A., (2000), *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires(DAFA)*, Paris, Didier-Hatier.
- Binon J., Verlinde S., (à paraître), *Langue(s) de spécialité(s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et langue(s) de spécialité(s)*.
- Challe O., Lehmann D., (1990), *Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique* » in: *Publics spécifiques et communication spécialisée*, numéro spécial du Français dans le Monde, août-septembre 1990, 74-81.
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, (1998), *Bibliographie du français des affaires, Le français, c'est notre affaire*, CCIP, Paris.
- Coste D. et al., (1976), *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste D. et al., (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Crédif, Hatier/Didier.
- Cresson B., (1971), *Introduction au français commercial*, Paris Didier.
- Cusin Berche F., (1997), *A la recherche de quelques caractéristiques linguistiques des textes spécialisés et de la rédaction technique*, *Le langage et l'homme*, 34.4. 21-55
- Danilo M., Challe O., Morel P., (1985), *Le français commercial*, Paris, Presses Pocket.
- Danilo M., Tauzin B., (1990), *Le français de l'entreprise*, Paris CLE International,

- Danilo M., Penfornis J.L., Linclon N., (1993), *Le français de la communication professionnelle*, Paris CLE International.
- Dany M., Reberieux A., de Renty I., (1975), *Le français des hommes d'affaires*, Paris, Hachette.
- Debyser F., (1973), *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*, LFM, 100
- Galisson R., (1995), *A enseignant nouveau, outils nouveaux, Les outils de la modernité*, numéro spécial du Français dans le Monde, *Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, janvier, p 70-78
- Galisson R., Puren C., (1999), *La Formation en questions*, Collection *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International.
- Gilleman B., (1999), *20 ans après*, *Point commun*, 8, octobre, 12-14
- Guével Z., (1995), *La lexicographie française des affaires*, Représentation *lexicale d'une langue de spécialité*. Thèse de doctorat non publiée (Université Paris XIII)
- Hutchinson T., Waters A., (1987), *English for Specific Purposes, A learning centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kahn G., (1995), *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques*, numéro spécial du Français dans le Monde, *Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, janvier, p 144-152
- Kocourek R., (1991), *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter Verlag.
- Kvam S., (1997), *Fachkommunikation und Klassifizierung von Fachtexten*, in: Neumann I., Billeau J., (eds) *Was ist Fachsprache?*, Working Papers, Reports, Ostfold College, Os allé, 9, N-1750, Halden, Norvège.
- Lehmann D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère, Les programmes en question*, Paris, Hachette.
- Lehmann D., (1996), *Le français sur objectifs spécifiques aujourd'hui: une approche délinéarisée, linguistique et culturelle*, in: *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle*, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français, Université Aristote, Thessalonique, 219-221
- Lehmann D., (1996), *Le français sur objectifs spécifiques et l'intégration de la composante culturelle*, in: *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle*, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français, Université Aristote, Thessalonique, 1996, 224-228
- Lehmann D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Lehmann D., (1996), *Le français sur objectifs spécifiques aujourd'hui: une approche délinéarisée, linguistique et culturelle*, in: *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle*, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français, Université Aristote, Thessalonique, 219-221
- Lehmann D., (1996), *Le français sur objectifs spécifiques et l'intégration de la composante culturelle*, in: *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle*, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français, Université Aristote, Thessalonique, 1996, 224-228
- Lerat P., (1995), *Les langues spécialisées*, Paris, P.U.F.
- Mauger G., Charon J., (1958), *Manuel de français commercial à l'usage des étrangers*, Paris, Larousse.
- Mel'cuk Clas A., Mel'cuk I., Polguère A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Bruxelles, De Boeck.
- Moirand S., (1993) : *Décrire les discours de spécialité*, Communication lors des III Jornadas de linguas para fines específicos (Universidad Alcalá de Henares, 15-17 nov. 1993)
- Puren C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, *Didactique des langues étrangères*, Collection dirigée par Robert Galisson, Paris, CLE International.
- Richterich R., Chancerel J., (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une*

*langue étrangère* , Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Roulet E., (1976), L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, ELA, 21, 43-80

Schneider F., (1998), *Studien zur kontextuellen Fachlexicographie. Das deutsch- französische Wörterbuch der Rechnungslegung* , Lexicographica, Series Maior 83, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Verlinde S., Binon J., Van Dyck, J., Folon, J. (1993-1996) : *Dictionnaire contextuel du français économique* , Leuven, Garant. (4 tomes: L'entreprise, Le commerce, Les finances, L'emploi).

Verlinde S., Binon J., (1994), *The Dictionnaire Contextuel du Français Économique e : A Production Oriented Dictionary of Business French*, in Martin W. et al.(eds), *Euralex 1994 Proceedings, Papers submitted to the 6th Euralex International Congress on Lexicography in Amsterdam* , The Netherlands.

Verlinde S., Binon J., (1995), *Le Dictionnaire Contextuel du Français Economique : Un Projet de Lexicographie pédagogique* , in Beheydt L., (ed.) ABLA Papers, *Linguistique appliquée dans les années 1990* , n°16, 79-88.

Verlinde S., (1995), La combinatoire du vocabulaire des fluctuations dans le discours économique, *Cahiers de Lexicologie*, 66. 1. 137-176.

1 Nous tenons à remercier D. Flament-Boistrancourt pour ses remarques pertinentes sur une version antérieure de cet article.

2 Nous rejoignent successivement de précieux collègues, professeurs et chercheurs : A. m. Cornu, S. Verlinde et de nombreux autres collègues avec qui nous collaborerons étroitement. Chacun(e) a apporté à l'édifice sa contribution personnelle. L'élaboration des cours de FA est donc progressivement devenu le fruit d'un véritable travail d'équipe, avec ses avantages et ses synergies. Actuellement, nous sommes dix à enseigner le FA : A. Bertels, A.m. Cornu, P. Derynck, G. Cornette, E. Goris, E. Mannaerts, V. Sanctobin, S. Verlinde et moi-même. Enfin deux de nos collègues, N. Nouwen et A. Sloopmaekers, préparent actuellement une thèse de doctorat dont les recherches ne pourront que contribuer à stimuler encore un peu plus le travail de notre équipe.