LA COMMUNICATION EN ADMINISTRATION PUBLIQUE : ÉLÉMENTS POUR UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE PAR <LA TÂCHE>

Deliana VASILIU
Academia de Studii Economice Bucuresti

Résumé: *À l'heure de l'intégration européenne, en sa multiple qualité de professeur, chercheur, didacticien, méthodologue, concepteur de programme et matériel pédagogique, mais aussi évaluateur, le praticien du FLE est plus assisté que jamais. Il n'a qu'à se tourner du côté du CECR («Cadre européen commun de référence pour les lanques») pour y puiser informations de pointe, inspiration et reconfort. Et pourtant, qu'en est-il au juste lorsque l'objectif d'enseignement/apprentissage est la construction d'un programme pédagogique cohérent et adapté à la communication en administration publique, par exemple ? Pris entre l'option communicative d'il y a 20 ans, l'approche de type FOS (français sur objectif spécifique) ces derniers temps et une démarche basée sur la «tâche», pour nous référer à la toute dernière née en matière de didactique, le professeur de FLE s'ingénie tant bien que mal à faire ses choix. C'est à partir de là que la présente intervention se propose de réfléchir sur les enjeux actuels d'une didactique du discours administratif.*
Mots- clés : *programme pédagogique, la communication, administration publique, tâche, discours administratif*

Au cadre d'une réflexion plus large sur la **possibilité et le propre d'une didactique du discours administratif,** nous nous proposons de la faire avancer dans ce qui suit en approfondissant à la lumière des acquis actuels en matière d'enseignement/apprentissage des langues deux questions de principe.

1.0. Pour commencer, nous nous pencherons en ce sens sur les tenants et aboutissants de la pédagogie à mettre en place pour faire apprendre à communiquer en administration publique. Autrement dit, du point de vue du concepteur de programme et matériel pédagogique, **quelle approche pour une formation discursive à la fonction publique**? Ce qui signifie qu'il y a urgence à décrire le **comment faire apprendre à communiquer en langue étrangère dans un domaine spécifique**, telle l'administration publique, et cela uniquement à partir des caractéristiques du public **à qui** est destinée pareille formation. Donc principalement, **comment** et **à qui**. Pour ce qui concerne notre réflexion, nous ciblons des étudiants ou jeunes diplômés désireux, outre leur formation initiale (économistes, juristes ou autre), de préparer leur entrée dans le monde du travail européen par un complément de formation en FLE pour la communication institutionnelle. Il s'agirait en ce cas de retenir au moins trois de ses caractéristiques : formation intensive, de courte durée et bien ciblée.

1.1. Il va sans dire que, aussi bien chronologiquement que logiquement, la première réponse ne peut venir que de la part d'**une pédagogie de la communication**. En effet, depuis une bonne vingtaine d'années, la plupart des didacticiens du FLE s'accordent pour soutenir qu'apprendre à communiquer (à l'oral et à l'écrit) ne peut se faire convenablement qu'à travers une **approche communicative.** C'est la compétence de communication censée être dévéloppée au cadre d'une pédagogie de l'encouragement et de la découverte qui est ainsi parvenue (au plan théorique, au moins) à allier pour la première fois trois objectifs, à savoir

BDD-A5489 © 2006 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:02 UTC)

le linguistique, le communicationnel et le culturel[1]. Ce qui a entraîné par ailleurs un changement d'accent aussi du côté de la place de la grammaire, révisée à son tour avec d'autres contenus dits «traditionnels». En ce sens, une grammaire pédagogique est venue supplanter la grammaire linguistique pour faciliter l'apprentissage et l'auto-apprentissage.

Mais le vrai problème de la pédagogie de la communication reste aujourd'hui encore la traduction en pratiques pédagogiques opérationnelles de ses enseignements théoriques qui, eux, n'ont fait que s'amplifier, se multiplier et se raffiner depuis, sans toujours parvenir à soutenir réellement la pratique même de l'enseignement. On en retient pourtant jusqu'à ce jour des pratiques communicatives telles la simulation ou le jeu de rôle, dont la présence en classe de FLE continue à parler de la nature communicative de l'enseignement d'une seconde langue, aussi bien d'ailleurs que de la langue maternelle.

Au nombre des avantages d'une approche communicative de l'objet de formation analysé ici on pourrait facilement inscrire la tendance à rendre l'apprenant autonome, à l'aider à gérer son apprentissage, et ce grâce à la négociation permanente entre enseignants et apprenants des moyens de réaliser leur projet commun, à savoir la qualité de la formation en question. En ce sens, on ne peut qu'être d'accord avec ceux qui encouragent le côté créateur de l'approche communicative et y voient volontiers une "pédagogie de la négociation /qui/ consisterait à dire à l'enseignant : <Soyez spontané et improvisez>, à l'apprenant : <Soyez autonome et débrouillez-vous>, aux deux : <Soyez naturels et négociez>"[2]. Autant dire qu'en matière de pédagogie de la communication, seule la recherche de solutions adéquates n'a pas de fin.

1.2. Sur ce parcours, la mise en place d'un **programme de Français sur Objectif Spécifique** a pourtant représenté à un moment donné "l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative"[3]. En effet, une **approche de type FOS** marque un pas en avant vers l'adéquation de la réponse pédagogique aux demandes spécifiques émanant du monde professionnel. Construit à ses débuts en opposition avec les formations courantes en FLE, le FOS s'avère en fait un prolongement de la pédagogie communicative, fondement commun de toutes les approches de FLE ces dernières décennies, méthodes généralistes en premier lieu. Cette orientation communicative commune et ses retombées sont visibles à une simple énumération succinte de ce qui rapproche tous ces enseignements, à savoir : point de départ déterminé par les besoins de communication des apprenants, développement de la compétence linguistique en fonction de la compétence de communication requise à chaque fois, la prise en compte de la dimension culturelle à tous les niveaux, le recours aux documents authentiques, l'approche différenciée des quatre compétences langagières et, pour terminer, l'encouragement des échanges entre apprenants dans le déroulement de la classe.

Quant aux différences, il conviendrait de reconnaître que le FOS ne fait pas que porter en avant l'engouement communicatif de tout enseignement de FLE. Ce qui fait que, contrairement à ces derniers, le FOS s'en distingue néanmoins pour répondre généralement à une **demande précise**, surtout de la part des professionnels (chercheurs, enseignants, personnel médical, hôtelier ou autre, étudiants ou simples immigrés) amenés à améliorer, voire à démarrer l'acquisition d'une ou plusieurs compétences linguistiques avant d'intégrer le monde du travail francophone. Ensuite, il suppose toujours une **formation à court terme**, centrée sur des **situations professionnelles** et des **compétences ciblées**, fruit d'un laborieux

BDD-A5489 © 2006 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:02 UTC)

travail de **collecte de données** et **élaboration de matériel et activités spécifiques** de la part de l'enseignant, qui ne maîtrise pas *a priori* le monde professionnel cible. Autant dire que - pour reprendre un mot devenu célèbre - les apprenants du FOS ne souhaitent et/ou n'ont pas la possibilité d'apprendre *le* français, mais *du* français, celui qui leur permettra d'interagir dans des situations précises.

1.3. En ce sens, se proposant de faire construire chez l'apprenant des savoir-faire linguistiques nécessaires pour qu'il soit immédiatement opérationnel et fonctionnellement compétent dans un domaine donné, **la démarche basée sur la tâche**, cette nouvellement née en matière de FLE, franchit un nouveau seuil et débouche sur une pédagogie où autonomie et responsabilité de l'apprenant se conjuguent pour s'adresser à la majorité de la classe et en finir avec les approches plus ou moins élitistes. Si le FOS cheminait "de la langue aux métiers"[4], on pourrait reformuler et dire que, encore plus démocratiquement, l'approche basée sur la tâche cherche à se frayer un chemin *des métiers vers la langue* dont ces derniers ont besoin pour s'exercer dans l'immédiat, ou mieux, *des métiers vers la parole*, vu que, pour l'apprenant européen à qui est destiné cette pedagogie, la compétence de communication l'emporte de beaucoup sur la compétence linguistique.

Centré sur la formation en langues étrangères dans les écoles de l'Union européenne dans le nouveau millénaire, le **projet TABASCO** (Organisation scolaire fondée sur les tâches pour l'acquisition des langues en Europe) s'est déroulé de 2000 à 2003 et a été publié en Belgique pour la version française sous le titre *Le développement de l'autonomie de l'apprenant par l'apprentissage des langues secondes dans une approche basée sur la tâche : un défi pour l'Europe*. Il vient matérialiser certains des impératifs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (le CECR, 2001) et des assises de ce dernier posées en 1995 par *le Livre Blanc de la Commission européenne : «Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive»*. Cette avalanche de références et chronologies dont témoigne toute une publication récente[5] devrait suggérer par ailleurs l'importance attachée par l'Europe de demain à la refonte de l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier, comme du cadre plus général de l'éducation et de ses institutions.

En effet, étayée en amont par de très solides recherches en théories interactionnelle et cognitive, la **pédagogie de la tâche** pour l'ALS (Acquisition d'une Langue Seconde) met en avant plusieurs éléments novateurs, dont la réalisation de tâches communicatives et en même temps réalistes (tel l'accomplissement proprement-dit de la tâche dans la langue cible), l'utilisation de la langue de la vie réelle grâce à l'interaction des pairs, le déjà fameux apprentissage coopératif (AC), auto-dirigé et tout au long de la vie, dans des contextes collaboratifs, motivants et respectueux de la diversité.

Quant à la tâche elle-même, elle y devient unité opérationnelle ciblant l'objectif et favorisant l'implication et la motivation de l'apprenant de sorte que l'exécution d'une tâche revient à 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"[6].

2.0. Cela dit, voyons maintenant de quelles tâches il s'agirait pour l'enseignement/apprentissage de la communication en administration publique. Et aussi en quoi une démarche basée sur la tâche serait-elle plus opérationnelle *hic et nunc* que les deux autres ? Par voie de conséquence, la deuxième question de principe que nous entendons

BDD-A5489 © 2006 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:02 UTC)

formuler ici portera sur **la nature des tâches à proposer au cadre d'une formation discursive en langue (maternelle ou seconde) pour l'administration publique**.

La portée communicationnelle de cette dernière née des démarches ne fait plus, pensons-nous, aucun doute. Elle représente en fait, comme nous espérons avoir réussi à le suggérer, un pic de didactique, une réelle "opérationalisation pédagogique de l'approche communicative des années 70-80"[7]. Ce qui n'est pas sans importance, en général, et encore moins pour ce qui concerne la réflexion proposée ici sur le comment de l'enseignement/apprentissage de la communication dans un domaine profesionnel précis. En effet, vu ce qui précède et suivant ce que nous avons pu l'approcher ailleurs[8], la question centrale à ce niveau réside dans la capacité didactique de **transformer en tâches communicatives les genres discursifs** représentatifs, repérés dans des situations de communication professionnelles données.

2.1. Un premier pas en ce sens serait **l'analyse du discours considéré** à des fins didactiques, permettant donc d'y repérer et isoler les éléments lexicaux, grammaticaux, mais surtout discursifs récurrents qui, tout en constituant des combinaisons multiples, portent cependant la marque particulière des productions langagières d'un seul domaine, l'administratif dans notre cas. L'identification des **types de discours** en administration publique, suivie par l'analyse des **combinaisons de ces types de discours**, conduira au repérage des **genres particuliers de "textes**" produits dans la communication en AP, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Voilà comment de discipline "savante", l'analyse de discours parvient à servir réellement la didactique des langues, assurant la jonction entre la description des discours et les compétences communicatives des apprenants. Il serait tentant en ce sens de voir dans l'acquisition de compétences communicatives, à la suite d'importants analystes, tels van Dijk, Beacco, Bonnafous et Charaudeau, comme une appropriation de règles culturelles régissant les échanges au sein d'une communauté de communication parlant une "nouvelle langue" qu'on pourrait facilement assimiler ici au discours administratif, sorte de "nouvelle langue" pour les non natifs, donc les non initiés. Du coup, faire les bons choix méthodologiques en matière d'enseignement/apprentissage de la communication propre au discours administratif pourrait revenir à s'approprier une "compétence culturelle entendue comme compétence de repérage au sein de sa culture et de cultures étrangères"[9]. Autant dire le discours administratif ou autre en tant que"culture étrangère"dont il s'agirait de repérer les réccurences pour les utiliser dans "l'élaboration de programmes finalisés"[10].

2.2. Voilà comment et pourquoi le deuxième moment de la démarche consisterait à notre sens à utiliser ce qui a pu être repéré et retenu comme significatif et représentatif dans la première étape et à en construire des programmes d'enseignement ciblés. Les anciennes activités d'apprentissage propres au FOS deviendront ici, plus opportunément, pensons-nous, des **tâches de gestion discursive** permettant de faire acquérir une compétence discursive, donc communicative, et par là d'aider à maîtriser la "nouvelle langue".

Transformer donc les traits caractéristiques retenus en objectifs de formation devrait nécessairement passer par ce que l'on appelle d'ores et déjà l'**exposition discursive** des enseignants d'abord, à ce niveau, puis des apprenants aussi. C'est elle qui aidera à consolider la correction linguistique et à lui adjoindre une **compétence discursive** dans le domaine considéré, à construire cette dernière uniquement à partir du contact prolongé avec

BDD-A5489 © 2006 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:02 UTC)

la **réalité discursive** en question. Il va sans dire que l'exposition discursive des enseignants, nécessaire à l'élaboration de parcours didactiques finalisés, n'est pas identique à l'exposition discursive des apprenants, orientée celle-ci par les objectifs (à la fois discursifs et linguistiques) d'enseignement fixés à partir des publics considérés. La démarche déjà classique de "repérage", "fixation", "réemploi" et "vol libre" reste de mise, sauf que les modes d'exploitation, c'est-à-dire la conception de **tâches communicatives** organisées en séquences didactiques, viseront le développement de "trois ordres de capacités"[11] : capacités d'action (langagière), capacités discursives et capacités psycho-textuelles. Ce qui veut dire, selon le même auteur, que l'**acquisition des discours** passe nécessairement par l'appropriation de leurs conditions d'usage, par l'appropriation de leur signification actionnelle et par la maîtrise de leurs caractéristiques proprement linguistiques. Ce n'est qu'à ce prix que les types de discours identifiés pour chaque domaine donneront réellement accès aux **mondes discursifs particuliers** qu'ils représentent et constituent en même temps, à savoir le narratif, le descriptif, l'argumentatif, etc. et leurs combinaisons spécifiques. Et par là, à force de fréquentation assidue et d'exploitation efficace, à la **capacité de production discursive** (orale et/ou écrite).

Par ailleurs, les compétences discursives acquises suite à la réalisation de tâches communicatives sont redevables au dosage d'immersion de l'apprenant en situations discursives appropriées. En ce sens, l'exposition aux discours de la classe de langue, pour commencer, puis "l'interaction de l'apprenant avec des locuteurs plus compétents", dont l'enseignant et/ou certains de ses "co-interactants"[12], *via* un dosage adéquat, peuvent assurer la réussite de l'acquisition non seulement linguistique, mais aussi discursive et communicationnelle. La responsabilité des concepteurs de programmes y est pleinement engagée. Par conséquent, il "incombe aux enseignants de construire des <parcours didactiques> mêlant des supports variés, supports fabriqués et authentiques, littéraires ou plus prosaïques, tout n'étant qu'une question de <dosage> au sein des programmes à élaborer"[13]. C'est à ce prix que le fossé entre le temps descriptif – le professeur de FLE en tant qu'analyste de discours et le temps didactique - le professeur de FLE en tant que formateur à la communication discursive spécialisée – sera comblé.

Pour conclure, ne fût-ce que provisoirement, nous pensons pouvoir conseiller sans aucune retenue pour l'acquisition des discours, tel le discours administratif, **l'enseignement/apprentissage par la tâche**. Une des raisons de ce choix serait sans doute le fait que la compétence stratégique que l'apprenant développe grâce à cette approche pédagogique lui confère une double autonomie : dans l'utilisation du discours en question et dans le processus d'apprentissage lui-même. Ce qui fait que "l'évaluation de la compétence communicative" de l'apprenant parlera en même temps de sa "capacité d'apprendre à apprendre"[14]. Autant dire qu'accomplir avec succès une tâche de communication signe une double victoire remportée par l'apprenant, aussi bien cognitive que socio-formative. Et la classe de langue parviendra par là à jouer elle aussi le double rôle assigné par le CECR : "un lieu technique d'enseignement mais aussi un lieu d'éducation sociale"[15].

Notes

[1] Denis, G., *Enseigner les langues:méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1995, p. 59

BDD-A5489 © 2006 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:02 UTC)

[2] Richterich, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985, p.160
[3] Mangiante, J-M. et Parpette, C., *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris, 2004, p.159
[4] "Le français dans le monde", numéro spécial, *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, Clé International, Paris, janvier 2004
[5] "Travaux de didactique du français langue étrangère", nr 51, *Dialogue des langues, dialogue des cultures, apprentissages*, Presses de AVL, Montpellier, 2004
[6] ***Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, 2001, p.121
[7] "Travaux de didactique du français langue étrangère", nr 51, p. 18
[8] Vasiliu, D., *Eléments pour une didactique du discours administratif*, Volum Colocviu international "Strategii discursive", Chisinau, iunie 2005
[9] Beacco, J-C., *Linguistique de discours et enseignement des langues* in "Le français dans le monde", numéro spécial, *Le discours : enjeux et perspectives*, Clé International, Paris, juillet 1996, p. 192
[10] Peytard,J., Moirand, S., *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris, 1992, p. 85
[11] Bronckart, J-P., *L'acquisition des discours* in "Le français dans le monde", numéro spécial, *Le discours : enjeux et perspectives*, Clé International, Paris, juillet 1996, p. 63
[12] Daniel, V., *L'apprenant au cœur des discours en langue étrangère* in "Le français dans le monde", *idem*, p101
[13] Mourlhon-Dallies, F., *De la description des discours à la construction de l'exposition discursive* in "Le français dans le monde", *idem*, p155
[14] Little, D., *La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues* in "Le français dans le monde", numéro spécial, Clé International, Paris, juin 1998, p. 183
[15] Beacco,J-C., *ibidem*

Bibliographie

Boucher, A-M. et altri, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, De Boeck-Zesmael s.a., Bruxelles, 1988
Lehmann,D., *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Hachette, Paris, 1993

BDD-A5489 © 2006 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:10:02 UTC)