



MÁSTER UNIVERSITARIO HISPANOFRANCÉS EN LENGUA FRANCESA APLICADA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2018-2020

**La formation en Français sur objectifs spécifiques (FOS) : étapes,
démarche et proposition d'activités d'apprentissage**

*La formación en Francés con objetivos específicos (FOS): etapas, proceso y
proposición de actividades de aprendizaje*

APELLIDOS Y NOMBRE: Navarro Reig, Tamara

DNI: 20096582X

CONVOCATORIA: Julio 2020

TUTORA DE LA UNIVERSIDAD: Laurence Rouanne

Departamento de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción

Facultad de Filología, edificio D, D-2.353, Universidad Complutense de Madrid



Master universitario hispanofrancés en Lengua francesa aplicada
AUTORIZACIÓN DE PRESENTACIÓN DE TRABAJO FIN DE MASTER

Apellidos y nombre del autor/a: Navarro Reig, Tamara

Título del trabajo: La formation en Français sur objectifs spécifiques (FOS) : étapes, démarche et proposition d'activités d'apprentissage

Convocatoria: julio 2020

Apellidos y nombre del tutor/a: Rouanne, Laurence

VISTO BUENO

**El trabajo indicado reúne las condiciones necesarias para proceder a su presentación
ante la Comisión Evaluadora.**

Madrid, 1 de julio de 2020

Firma del tutor/a

Firmado por ROUANNE
LAURENCE LOUISE
MARCELLE - DNI
X1888859F el día

DECLARACIÓN DE BUENA PRÁCTICA ACADÉMICA

El TFM no podrá estar plagiado ni haber sido presentado con anterioridad por el mismo alumno en otra asignatura.

Por tanto, D./Dña. Tamara Navarro Reig, con DNI 20096582-X,

DECLARA que el presente Trabajo de Fin de Máster, titulado *La formation en Français sur objectifs spécifiques (FOS) : étapes, démarche et proposition d'activités d'apprentissage* es el resultado de su propio estudio e investigación, y que no contiene material extraído de fuentes que no estén debidamente indicadas en la Bibliografía y claramente identificadas en el propio Trabajo como fuentes externas.

ENTIENDE que incurre en PLAGIO en los siguientes supuestos:

- entregando un trabajo ajeno como si fuera original propio
- entregando un trabajo propio que ya ha sido evaluado anteriormente
- entregando un trabajo copiado, total o parcialmente, de Internet u otras fuentes, ya sean electrónicas o bibliográficas
- copiando un texto literalmente sin indicar la fuente consultada mediante un sistema estándar de referencias
- parafraseando un texto sin citar su procedencia de forma explícita

COMPRENDE también que el PLAGIO es una grave ofensa académica y ASUME las consecuencias que puedan derivarse de dicha práctica en la calificación de este Trabajo.

Y para que conste a os efectos oportunos, firma la presente declaración.

En Madrid, a 1 de julio de 2020

Fdo.:



Remerciements

Je souhaiterais en premier lieu remercier Mme Rouanne pour m'avoir guidée tout au long de l'élaboration de ce travail de fin master ;

Madrid et mes camarades de classe pour leur soutien inconditionnel ;

Paris, *las Chicas del máster* et tous mes amis du *Colegio de España* pour une année pleine de sourires et de bonheur ;

et enfin ma famille, mes amis et Andrés, bien sûr, pour m'aider à toujours réaliser mes rêves.

Malgré les adversités, ces deux années ont été très enrichissantes au niveau académique, professionnel et personnel. À tous et à toutes, merci.

Table de matières

1.	Résumé et mots clés.....	1
2.	Introduction	2
3.	Objectifs	4
4.	Fondements théoriques	5
4.1	Le FOS et ses variantes	5
4.2	Démarche pour la conception d'une formation FOS.....	8
4.2.1	La demande : analyse et réponse.....	9
4.2.2	Les besoins : repérer les situations de communication, les compétences langagières et les besoins interculturels	13
4.2.3	Les données : préparation, collecte et classification	15
4.2.4	Le didactisme : analyse des données, conception du programme et élaboration d'activités pédagogiques	18
4.2.5	L'évaluation : acquis, formation et certificats	21
5	Mise en pratique : proposition d'activités d'apprentissage pour une formation FOS	25
5.1	Cas pratique : ouvrier agricole	26
5.1.1	Démarche	26
5.1.2	Séance 1 : vendre au marché.....	35
5.1.3	Séance 2 : vendre en ligne	39
6	Conclusions	42
7	Références bibliographiques	44

1. Résumé et mots clés

Ma vocation de professeure m'a toujours poussé à opter pour l'enseignement du Français langue étrangère (FLE) à un public adolescent. Cependant, une matière appelée « ingénierie de la formation » m'a découvert d'autres variantes du français pour les adultes professionnels et a suscité en moi l'intérêt pour développer des formations sur mesure dont la demande est de plus en plus forte dans n'importe quel domaine professionnel, mais dont la conception est limitée aux centres de langue.

Ce travail de fin de master vise donc à donner de la visibilité aux formations en Français sur objectifs spécifiques (FOS), de même qu'à établir les phases et détailler la démarche nécessaire pour leur conception. De plus, à travers un cas pratique, je me suis mise à la place du formateur et j'ai suivi toutes les étapes dans la limite de mes capacités pour créer des activités d'apprentissage qui pourraient être utilisées en situation réelle. Les conclusions tirées sont diverses et j'espère qu'elles serviront de base à de futures recherches ou d'objet d'appropriation, pourquoi pas, par des experts en FLE.

Mots-clés : FOS, formation, professionnels, démarche, activités d'apprentissage

Mi vocación de profesora siempre me había empujado a decantarme por la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) destinada a un público adolescente. No obstante, una asignatura llamada "ingeniería de la formación" me hizo descubrir otras variantes del francés para adultos profesionales y despertó en mí la curiosidad por elaborar formaciones a la carta cuya demanda cada vez es más elevada en cualquier campo profesional, pero cuya concepción se restringe solo a centros de lenguas.

El presente trabajo de final de máster pretende pues dar visibilidad a las formaciones en francés con objetivos específicos (FOS), así como establecer las fases y detallar los procesos necesarios para su concepción. Además, mediante un caso práctico, me he puesto en la piel del formador y he seguido todos los pasos que se encontraban dentro de mis posibilidades para crear actividades de aprendizaje que podrían utilizarse en situación real. Las conclusiones extraídas son diversas y espero que sirvan como base de futuras investigaciones o como objeto de apropiación, por qué no, de expertos en FLE.

Palabras clave: FOS, formación, profesionales, proceso, actividades de aprendizaje

2. Introduction

Dans le cadre du double master en Langue Française Appliquée j'ai lors de mon séjour à Paris Sorbonne Université découvert une filière du français qui m'était inconnu jusqu'à présent : le Français sur objectifs spécifiques (désormais, FOS). Une grande variété de matières liées au numérique, au français universitaire ou au français à des fins touristiques nous ont été proposées, mais il y en avait une en particulier, celle qui implique tous les autres, qui a retenu mon attention : il s'agit de l'ingénierie de formation.

Comme nous le savons tous, la mondialisation a entraîné de grands changements au niveau social et politique, mais aussi au niveau professionnel et donc économique. Plus précisément, en termes du cadre d'enseignement qui nous intéresse, la globalisation a suscité une recrudescence des offres et des demandes de formation visant à former des professionnels en Français langue étrangère (désormais FLE) auxquelles on ne savait peut-être pas répondre, compte tenu de l'inadéquation entre les formations proposées jusqu'à ce moment-là (focalisées sur l'usage du langage au quotidien pour un public non-expert) et les objectifs recherchés (selon la profession ou même le poste de travail occupé, les fonctions à exercer sont multiples et variées). En effet, d'autres aspects à considérer pour la formation des professionnels adultes en langue française ont été mis en évidence, mais il appartenait toujours aux mêmes enseignants de concevoir, de gérer et d'appliquer les structures des formations, une polyvalence qui a vite montré ses lacunes.

La mise en place d'une méthodologie pour concevoir différents projets de formation dans n'importe quelle composante du champ du FLE est donc devenue nécessaire. À partir des années 70, les professionnels non seulement de la langue, mais aussi des secteurs notamment industriels, techniques et scientifiques se sont rendu compte que l'action de formation :

[...] ne repose plus uniquement sur la situation de face-à-face pédagogique, mais sur trois autres conditions préalables comme : le contexte socio-professionnel dans lequel se déroule la formation, les besoins du demandeur de formation et les compétences à développer auprès des stagiaires (Sfar, 2019, p.2).

En effet, l'usage de la langue et les éléments qui y sont impliqués (émetteur, destinataire, message, canal, code) varient selon la situation de communication. En conséquence, il était inévitable d'analyser au préalable la réalité à laquelle les futurs stagiaires

seraient confrontés en vue d'une formation aux contenus et finalités spécifiques. C'est ainsi qu'est né donc le concept d'« ingénierie de formation », et bien que de nombreuses propositions de définition aient été faites, elles partagent en général les trois mêmes points communs : l'ingénierie de formation est une démarche qui vise à concevoir des dispositifs de formation dont le but principal est l'optimisation de l'investissement. En d'autres termes, il s'agit de créer des programmes d'enseignement sur mesure soumis à l'offre ou à la demande au sein d'un contexte culturel ou socioprofessionnel donné.

Or, la mise en place d'une formation ne repose pas uniquement sur l'ingénierie de la formation. Au contraire, elle doit être tout d'abord précédée d'une ingénierie politique dont le but est d'assurer la viabilité du projet à travers une analyse à la fois stratégique et économique. Puis, elle doit être suivie d'une ingénierie pédagogique située au sein du processus d'enseignement-apprentissage et chargée du choix des contenus, des supports ou de l'évaluation, entre autres. En effet, différents participants et points de vue doivent être également articulés pour que les ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles conduisent à un dispositif pédagogique optimal (Bouchet, 2012). C'est pourquoi, dans l'ingénierie de formation non seulement le plan éducatif prédomine, mais aussi les intérêts économiques et institutionnels se rejoignent et finissent par devenir, dans de nombreux cas, l'objet de critiques de ce type de formations, car tout le monde n'a pas les ressources ou les moyens pour y accéder¹. De plus, la complexité d'une telle coordination entre différents acteurs agissant à différents niveaux d'intervention fait que la conception de ces formations se limite aux centres de langue et que leur tentative de standardisation soit quasi impossible, au point que seuls certains domaines tels que le médical, le militaire, le culinaire, le scientifique, le touristique, le diplomatique et celui lié à la mode bénéficient de certaines ressources en FOS (manuels, formations), tandis que de nombreux autres (le secteur immobilier ou du bâtiment, par exemple) en manquent, malgré une forte demande.

Le monde de l'ingénierie de formation peut donc être aussi vaste qu'il existe de circonstances d'apprentissage : selon qu'il s'agit d'une offre faite par le centre de langue ou d'une demande spécifiée par une entité, d'un public spécialisé ou non avec ou sans contact préalable avec le français, les facteurs et processus de création de matériel pédagogique exclusif pour la formation en question diffèrent, comme cela sera détaillé ci-après. Le présent

¹ En général, ces formations sont assez coûteuses et difficile d'accès : soit elles sont dispensées spécifiquement pour un groupe fermé de personnes, soit certaines conditions d'accès sont appréciées.

travail vise donc à établir de manière générale la démarche à suivre pour répondre à une formation avec des objectifs spécifiques. Pour cela, il est essentiel de commencer par limiter la portée du FOS et établir les différences entre celui-ci et ses variantes les plus proches. Ensuite, les étapes à suivre pour la conception d'une formation en FOS sera détaillée. La base de cette analyse reposera sur les directives établies par la plateforme [iFOS](#) (une ressource dédiée au développement de l'enseignement du FOS et dirigée par le ministère des Affaires étrangères et du Développement international et l'Institut français), même si d'autres experts seront cités ou des allusions aux cours de l'université seront faites. Enfin, à partir d'un cas pratique, je tenterai d'appliquer une partie de ce qui a été appris. Ainsi, certains documents authentiques seront exploités jusqu'à atteindre des activités d'apprentissage aptes pour une formation FOS.

Bref, la certaine méconnaissance qui peut se dégager de ce type de formations et leur demande croissante non seulement en milieu professionnel, mais aussi en les tentatives préalables à l'insertion au monde du travail, sont les raisons qui m'ont amené à écrire ce travail de fin de master. De plus, j'espère que ma formation de traductrice et ma vocation d'enseignante m'aideront à la fois dans la documentation et la conception, ainsi que dans la mise en œuvre et didactisation exigées par ce travail.

3. Objectifs

Dans le but, donc, d'entrer dans le monde de l'ingénierie de formation, et plus précisément, dans celui du FOS, les objectifs que je compte atteindre dans ce travail sont les suivants :

1. établir les principales différences entre le FOS et les autres domaines du français pour des adultes professionnels ;
2. décrire les étapes à suivre pour concevoir une formation en FOS ;
3. exploiter des documents authentiques selon la démarche d'un formateur FOS ;
4. illustrer quelques exemples d'activités à réaliser en formation à partir d'un cas pratique.

4. Fondements théoriques

4.1 Le FOS et ses variantes

Comme introduit ci-dessus, la variété des projets qui peuvent être dérivés de ce type de formation spécifique peut être infinie : du public et leur secteur professionnel de provenance, au niveau des apprenants, en passant par les besoins de l'établissement demandeur et les objectifs propres à chaque participant. De nombreux facteurs différents doivent donc être pris en compte selon le contexte de la formation. C'est pourquoi, afin de cerner au maximum la portée de ce travail, j'estime nécessaire de consacrer quelques lignes à la délimitation du champ du FOS et ses différences avec ses variantes les plus proches.

Bien qu'en 1927 le premier manuel de français à des fins spécifiques ait été publié (je fais référence au *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*), selon les ressources de NumériFos du Français des Affaires (Institut Français & CCI Paris île-de-France, s.d.) :

[...] ce sont les politiques linguistiques conduites depuis les années 1960, en réponse aux besoins de former des ingénieurs et techniciens dans les pays nouvellement indépendants et de prendre en compte les besoins des nombreux boursiers du gouvernement français, qui ont permis l'émergence de nouvelles pratiques méthodologiques (p.1).

Dès lors, le français instrumental apparaît sur la scène pédagogique, dont l'apprentissage, selon Aupècle & Álvarez (1977), touche « les étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel » (p.101). Peu de temps après, dans le but politique de répandre la langue à un public autre que l'universitaire, le français fonctionnel est né. En nouveauté, les méthodes utilisées ici n'étaient plus basées sur la simple acquisition du lexique tout au long de cours interminables. En revanche, d'autres aspects liés à l'apprentissage tels que les caractéristiques des étudiants, la situation de communication ou l'analyse de documents originaux ont été pris en compte (Fernández, 2018).

Néanmoins, c'est vraiment à partir des années 80 que les chercheurs commencent à se rendre compte que le français spécialisé fait référence à des objectifs et des domaines d'application très divers qui restent à explorer, ce qui engendre un processus d'expansion vraiment spectaculaire. De nombreuses typologies et différentes nomenclatures commencent à

résonner dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français à des fins professionnelles, comme en témoigne ce tableau adapté du travail de Sowa & Gajewska (2013, p.21) :

Appellation	Période
Français sur Objectif Spécifique (FOS)	1980-
Français de Spécialité (FS)	1990-
Français à Visée Professionnelle (FVP)	2000-
Français Langue Professionnelle (FLP)	2006-

Tableau 1: L'évolution des idées didactiques relatives à l'enseignement du français à des fins professionnelles

Le principal inconvénient d'une telle éclosion nominative est sans aucun doute la difficulté de délimiter les frontières de chacune de ces modalités, un défi qui reste à relever aujourd'hui. En principe, il y a peu de discussions concernant la définition du FOS. Selon Cuq (2003) « le Français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du Français langue étrangère [...] à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (p.109). De cette façon, une distinction claire est faite entre l'enseignement d'une langue étrangère pour un grand public (FLE) et l'enseignement du français pour des adultes déjà immergés dans le monde du travail ou académique. De même, il n'est pas difficile non plus de différencier FS et FOS, car selon Mangiante & Parpette (2004) ils obéissent à des situations ou à des besoins différents : le premier relève d'une offre de formation tandis que le second répond à une demande. En d'autres termes, le FS atteint un public beaucoup plus large et l'accent est mis sur une spécialité dans son ensemble, tandis que le FOS travaille au cas par cas en fonction des besoins d'un public précis, c'est-à-dire que le programme de formation s'adresse à un public déjà spécialisé avec une demande rigoureuse. Le tableau récapitulatif extrait du travail de Mangiante (2006, p.142), qui suit, illustre plus en profondeur les principales différences entre les deux modalités et il révèle également le rôle du formateur et des agents externes dans chaque domaine. Ainsi, dans le FS, le formateur est censé réussir à développer ses propres ressources malgré leur pénurie dans certaines professions. La

spécificité du FOS, en revanche, requiert la création de matériel unique et exclusif à créer en partie grâce à l'intervention de l'entité demandeuse.

Français de Spécialité (FS)	Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)
Objectif plus large couvrant un domaine	Objectif précis
Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme
Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine)	Centration sur certaines situations cibles
Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail plus autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du milieu étudié
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer
Évaluation interne au programme de formation	Évaluation extérieure au programma

Tableau 2 : Les principales différences entre FS et FOS

Cependant, définir le FS et établir des différences avec le Français langue professionnelle (FLP) et le Français à visée professionnelle (FVP) est beaucoup plus difficile, car même les experts ne parviennent pas à un consensus. En gros, on pourrait dire que le FLP correspond à un public en cours de spécialisation dont les compétences sont liées à un seul secteur, tandis que le FVP vise à toucher un public non spécialisé qui nécessite des compétences liées à différents secteurs. Par conséquent, la différence réside dans le degré de spécialisation du public, qui est effectivement expert dans le FS.

Le tableau 1 pourrait également être complété par les dernières tendances apparues récemment dans le domaine éducatif du français : on fait référence au FOU (Français sur objectif universitaire), au FLS (Français langue seconde) et au FLI (Français langue d'intégration). Le premier est considéré comme un descendant du FOS, puisque l'élaboration de ses programmes passe également par la collecte et l'analyse de données, mais comme son

nom l'indique, il s'adresse à un public universitaire. Ainsi, la démarche FOU vise par exemple à aider à la compréhension d'un cours magistral et à l'apprentissage que tout cela implique : le savoir-faire langagier, l'organisation institutionnelle, les méthodes de travail ou les rituels discursifs, entre autres (Mangiante & Parpette, 2011). Le second, à son tour, vise à couvrir toutes les situations sociolinguistiques et tous les contextes d'enseignement-apprentissage que le Français langue maternelle (FLM) et le FLE ne comprennent pas. On pourrait donc dire, de façon très générale, que le FLS est destiné à ceux dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui, en plus de l'apprendre à l'école, l'utilisent également en dehors de celle-ci comme moyen de communication. Ce cas est très fréquent en Afrique, par exemple, où les élèves continuent de garder le contact avec leur langue maternelle mais une grande partie de leur scolarisation et de leur contact avec la société se fait en français parce que c'est la langue politiquement dominante (Fenclová, 2014). Et enfin, concernant le FLI, c'est la seule formation, contrairement aux autres, qui se déroule en territoire francophone. Effectivement, « le FLI spécifie un public, les adultes migrants en France, une finalité particulière et un choix de politique » (Vichier *et al.*, 2011, p.9). Il est destiné aux personnes en situation d'immersion linguistique dont le projet de vie est l'installation durable ou définitive en France.

Bref, les formations liées à l'apprentissage du français sont nombreuses et certaines n'ont même pas été évoquées dans les paragraphes précédents. N'importe lequel des domaines susmentionnés aurait pu faire l'objet de ce travail. Toutefois, l'accent mis sur le FOS n'est pas aléatoire. La formation en ligne d'iFOS que j'ai suivie m'a introduit davantage dans ce domaine relativement nouveau pour moi et je compte mettre en pratique les notions théoriques apprises. Cependant, nombre des phases envisagées pour répondre à une demande de formation en FOS dépendent d'un contexte spécifique et nécessitent, comme nous l'avons vu, la collaboration d'agents externes. C'est pourquoi la mise en œuvre n'a lieu dans ce travail que dans le cadre de l'analyse des besoins et la didactisation des activités, comme détaillé ci-après.

4.2 Démarche pour la conception d'une formation FOS

Une fois le champ d'action d'une formation FOS contextualisé et délimité, j'approfondirai toutes les contraintes et caractéristiques à gérer pour sa conception. Pour cela, les recommandations d'iFOS (Institut Français, s.d.), une plateforme d'enseignement du français professionnel, seront notamment suivies de près. Ainsi, les différentes étapes seront détaillées et différents exemples d'outils pour leur mise en œuvre seront présentés. Il est à

noter qu'étant donné la spécificité requise par le domaine FOS, il est impossible de suivre le cours d'un même dispositif de formation. C'est pourquoi la démarche en 5 étapes qui est détaillée ci-dessous a pour simple objectif d'apporter un peu de lumière à la conception de formations en français pour des professionnels. De même, elle entend faire l'objet d'appropriation par des experts en FLE.

4.2.1 La demande : analyse et réponse

Élaborer un programme de Français sur objectifs spécifiques, c'est d'abord et avant tout répondre à une demande. Dès qu'une formation est formulée ou envisagée par le commanditaire (que ce soit une entreprise, une institution, un organisme ou un établissement scolaire), il contactera le concepteur (formateur et/ou responsable de l'action de formation) qui doit identifier et étudier la demande afin d'y répondre précisément (Le Réseau FOS de la Sorbonne, s.d.).

Dans la plupart des cas, l'entreprise ou l'institution qui nécessite la formation ne détaille pas tous les aspects à prendre en compte pour sa conception, soit par manque de précision, soit par méconnaissance de la procédure. Par conséquent, l'analyse de la demande devient une situation communicationnelle sous forme d'entretien/questionnaire que ce soit par courriel, par téléphone ou de vive voix entre le commanditaire et le concepteur. L'établissement d'une telle relation professionnelle propice à une collaboration dès les premiers contacts favorisera l'échange d'informations entre les deux grands protagonistes, un fait qui aidera à cerner le domaine de spécialité visé et les postes de travail concernés, à étudier les objectifs précis de formation demandés et à gérer les contraintes de la formation (durée, horaires, conditions matérielles, etc.) (Danse & Faulx, s.d.). Il ne s'agit là que d'une première approche de la demande en vue d'apporter une réponse. C'est pourquoi les questions devraient porter sur les éléments suivants :

- Le commanditaire (le contact des interlocuteurs, les caractéristiques de l'institution, le niveau attendu en fin de formation, le type d'institution)
- Le public (la formation et le degré de professionnalisation des apprenants, le niveau en français, les besoins exprimés)
- Le contexte (action en milieu francophone ou non, la présence de différences culturelles, les langues maternelles en présence)

- Les conditions (le budget global alloué à la formation, l'accès aux documents de l'institution, le degré d'urgence de la formation, les coûts induits par la formation)
- La demande (les objectifs de formation, la durée, le lieu, l'emploi du temps, les intervenants, le contenu et les compétences à mobiliser, l'évaluation)

En effet, le concepteur est confronté à une formation totalement personnalisée et adaptée aux intérêts non seulement du commanditaire, mais aussi des participants. La connaissance de chacun des aspects mentionnés ici mènera d'une manière ou d'une autre à la conception et à la mise en œuvre de la formation. Ainsi, il est important de connaître le poste que chaque apprenant occupe dans son travail étant donné que notamment dans les domaines hiérarchiques, tels que le militaire, des situations de mise en évidence inconfortables peuvent se produire en cours (Carras & Kermen, 2019). En outre, l'hétérogénéité des apprenants amènera le formateur à cibler les compétences transversales et à s'orienter vers un enseignement plus généraliste ou, au contraire, plus spécialisé (Tolas, 2007). De cette manière, d'éventuelles stagnations dans le développement des cours seront anticipées. De plus, la connaissance de l'institution devient essentielle aussi, car elle rapproche les idéaux, les connaissances et le savoir-faire des travailleurs au concepteur qui devra tout au long de la formation respecter, défendre et promouvoir ces comportements inhérents à la profession en question. Enfin, pour ne citer que quelques exemples, il est crucial de connaître les différents types de contextes qui peuvent exister sur le plan professionnel et de placer la demande dans l'un d'eux. On peut ainsi rencontrer une formation continue au sein d'une entreprise francophone ; une formation de professionnels dans le but de partir chercher travail dans un pays francophone ; ou encore une formation dans le cadre d'un projet ponctuel, comme la présentation d'un produit dans un salon commercial ou une négociation (Institut Français, s.d.). Je me permets de m'écarter à l'instant du cadre théorique de ce travail dans un objectif pratique pour rendre compte de certaines des questions qui viennent à l'esprit et qu'on pourrait appliquer dans une situation réelle :

Questionnaire

Objectif : Recueillir des informations concernant la demande de formation n° __

- a. Dans quel cadre et dans quel contexte s'inscrit la demande de formation ?
- b. Quelle durée et quelle répartition horaire imaginez-vous ?
- c. Quels sont les besoins de l'entreprise en lien avec l'usage de la langue française ?
- d. Quels objectifs souhaitez-vous atteindre ?
- e. Quels contenus devront, selon vous, être abordés au cours de la formation ?

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">f. Quels intervenants faut-il prévoir ?g. Quel matériel sera mis à disposition des formateurs et des apprenants ?h. De quel budget disposez-vous ?i. Quelle évaluation souhaitez-vous et à quel moment de la formation ?j. Quelles attestations valideront la formation ?k. Devons-nous prendre un compte un certain nombre d'aspects officiels/protoccolaires ?l. Quelle suite prévoyez-vous à la formation ? |
|--|

Figure 1 : Exemple questionnaire analyse de la demande

En résumé, le formateur doit être capable d'endosser des rôles différents :

[...] celui d'analyste qui étudie les enjeux, celui de chercheur qui veut comprendre, celui d'architecte pour concevoir une réponse ajustée, celui de promoteur pour promouvoir un besoin sous-jacent et/ou mettre en avant la réponse qu'il apporte. Tout ceci avant d'entamer la réelle phase d'ingénierie de la formation (Bouchut, 2017).

Si cette démarche a été réalisée de manière efficace et professionnelle par le concepteur et le commanditaire, à ce stade, la demande sera minutieusement identifiée. En d'autres termes, si la collecte d'informations a été satisfaisante, on aura déjà une réponse à la méthode du questionnement QQQQCCP (Quoi, Qui, Où, Quand, Comment, Combien, Pourquoi). Compte tenu de tout cela, le formateur peut commencer à constituer le dossier répondant à la demande.

La réponse à la demande doit être rédigée comme un cahier de charges décrivant chaque aspect du plan de formation qui se pose. Ainsi, le dossier doit synthétiser toutes les réponses à toutes les questions de la phase précédente, à savoir « tous les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés » (Centre Inffo, 2011) . Le cahier de charges inclura donc un rappel de la demande et une présentation de l'institution chargée de la conception de la formation, car il est important de se référer aux bases sur lesquelles le projet démarre et de connaître de façon égale les membres impliqués dans sa conception. Ensuite, une présentation de la formation doit être proposée. Celle-ci doit faire référence à l'objectif de la formation établie, aux objectifs pédagogiques envisagés au début qui seront déterminés avec plus de précision dans les phases ultérieures et au cours de la formation elle-même, aux supports utilisés, à la démarche pédagogique, au suivi de la formation et à l'organisation des cours, voire l'emploi du temps et le rythme des évaluations (Tolas, 2007). Enfin, le dossier doit être complété par le CV du/des formateur(s) chargé(s) des cours et d'un devis.

De nouveau, je me permets de m'écarter du cadre théorique pour donner forme aux exigences extraites d'iFOS (Institut Français, s.d.) qui viennent d'être mentionnées. Voici donc un brouillon d'une proposition de réponse à une demande de formation en FOS.

Formation en FOS
« titre »
Nom de l'entité demandeuse

1. Rappel de la demande/Contexte justifiant l'action de formation

Dans le but d'améliorer la communication en français d'un groupe de *profession* qualifiés, *nom de l'entité demandeuse(Y)* a sollicité *nom de l'entité conceptrice(X)* pour mettre en place une formation linguistique à destination des membres de son personnel. Il s'agit d'un groupe de *n° profession* qualifiés d'un niveau *A1/A2/B1/B2/C1* qui sont amenés à *préciser le besoin d'apprendre la langue dans le cadre de leur profession.*

2. Projet de collaboration/Présentation des entités

Suite à l'accord interprofessionnel du *date*, *Y* est le commanditaire du projet de formation et en a formulé la demande à *X*. *Y* n'intervient pas dans la conception du projet, mais il en finance les coûts et s'engage à faciliter l'accès aux supports nécessaires à la conception du programme de formation. L'organisation des participants est sous la responsabilité de *X*. *X/Y* se charge de la mise à disposition d'une salle de cours et du matériel audiovisuel.

3. Objectifs de la formation

La formation a pour objectif de permettre à ces professionnels d'acquérir les compétences en langue française requises pour *décrire le contexte de déroulement de la profession.*

4. Objectifs pédagogiques

À l'issue de la formation, les participants seront capables de *lister les tâches à effectuer au sein de la profession à l'infinifit.*

5. Modalités d'organisation

La formation a une durée prévue de ___ heures en présentiel réparties sur une période de ___ mois. Les cours auront lieu les *jours de la semaine*, de _h à _h. En raison de la participation d'intervenants externes ou de la visite de lieux d'intérêt, ces horaires sont susceptibles d'être modifiés.

Le nombre de participants se limite à ___ et la formation aura lieu en ___.

6. Évaluation

À l'issue de la formation, le formateur du X établira *expliquer la modalité d'évaluation prévue*.
L'évaluation du cours sera effectuée à l'issue de la formation par les stagiaires (questionnaire de satisfaction).
Un bilan de la formation sera établi et communiqué au référent du programme à X.
Un bilan du transfert des acquis de la formation sera proposé après quelques semaines.
Les stagiaires qui auront suivi l'ensemble de la formation recevront une attestation de formation émise par le centre de langue.

7. Présentation des formateurs (CV)
8. Aspects financiers (*grille précisant toute la composition des coûts pour les postes de formation, logistique et autre frais, hors et avec TVA*)

Figure 2 : Modèle cahier de charges

Si les deux parties, c'est-à-dire le commanditaire et le concepteur, soutiennent le dossier présenté, celui-ci sera considéré comme le point de départ, voire le document de référence ou contractuel sur lequel la formation sera conçue. On peut dire qu'à ce stade, les négociations entre les deux entités sont terminées et qu'il appartient désormais au formateur d'élaborer un plan de formation, à savoir d'analyser les besoins des stagiaires et d'entrer dans le milieu professionnel en question pour approfondir la collecte de données.

4.2.2 Les besoins : repérer les situations de communication, les compétences langagières et les besoins interculturels

Une fois la demande précisée, il est nécessaire de connaître les besoins des futurs stagiaires comme moyen de ciblage de contenu et de développement logique non seulement des compétences individuelles mais aussi collectives. Même si selon Delabarre (2010), les besoins de formation n'existent pas en soi, ils visent à combler l'écart entre les compétences acquises et les compétences requises, à savoir les compétences encore à acquérir. Pour les identifier, le concepteur de la formation doit analyser les tâches et lister les compétences langagières et non-langagières que les participants auront à développer et à mobiliser dans le cadre de leur profession. Ainsi, les situations de communications professionnelles seront repérées et les compétences langagières en seront ensuite extraites.

Une étude ardue de l'univers professionnel visé est donc attendue du formateur. Les responsabilités confiées à chaque travailleur varient considérablement en fonction de la profession et du champ d'action. C'est pourquoi, dans un premier temps, le concepteur utilise Internet pour rechercher des fiches de poste et des référentiels d'activités professionnelles qui le guideront dans sa découverte du métier en question. L'utilisation de ces documents a pour

but d'identifier les situations de communication dans lesquelles l'apprenant doit utiliser la langue française lors de son activité professionnelle. En d'autres termes, il est nécessaire de découvrir les différents endroits où l'activité aura lieu, à quels moments, avec qui, pour écouter quoi, parler et échanger des opinions sur quels sujets, lire ou écrire quels types de documents et tout cela dans quel but. Ainsi, à partir de la [fiche-métier du serveur](#) (Centre Inffo, s.d.), par exemple, on constate que le stagiaire aura besoin de s'exprimer oralement pour présenter la carte des mets, proposer les suggestions du jour ou fournir l'addition, ainsi que comprendre le client et prendre la parole pour réagir aux remarques du client et prendre congé à son départ. Le serveur sera également chargé du nettoyage des locaux et du matériel, de la vérification de la vaisselle et des couverts ou du dressage des tables, mais ces activités ne requièrent pas de contact avec le client, donc apprendre à les faire en français n'est pas prévu dans ce type de formation de si courte durée.

Une fois les situations de communication distinguées, il faut essayer de les contextualiser autant que possible pour déterminer le programme d'apprentissage. Différents facteurs peuvent être pris en compte pour ce processus, mais les éléments suivants ne devraient jamais manquer d'après iFOS (Institut Français, s.d.) : le lieu où la situation évolue, les modalités de contact (face à face, par téléphone, par courrier), la fréquence (systématiquement, fréquemment, rarement), les personnes concernées (une seule, un couple, un groupe) et le degré de complexité, spontanéité, rapidité et flexibilité du discours. En répondant à ces questions, le formateur aura plus de facilités pour choisir les supports d'apprentissage et déterminer les consignes, le niveau linguistique visé pour chaque situation et les critères d'évaluation de la formation.

De même, à partir de ces mêmes situations de communication, les compétences langagières peuvent être extraites en vue de leur exploitation pédagogique. Ainsi, elles seront déclinées, décrites et décomposées en compétences pragmatiques (permettant d'organiser et d'adapter le message à la situation de communication, ainsi que d'effectuer des fonctions de communication appropriées, à savoir les actes de parole), sociolinguistiques (aidant à fonctionner la langue dans sa dimension sociale : règles de politesse, registres de langue) et linguistiques (qui renvoient aux savoirs et savoir-faire lexicaux, grammaticaux, sémantiques, phonologiques et orthographiques) (Frin & Mangiante, 2015). Ce processus sera répété ultérieurement, lorsque les données auront été collectées, mais cela ne signifie pas que cette première approche est vaine, car cette connaissance préalable des besoins à couvrir permet au

formateur d'avoir un premier contact avec la profession et savoir quels aspects rechercher lorsqu'il est sur le terrain.

Enfin, dans une formation de professionnels, il est très important de se sensibiliser aux différences culturelles. Si les futurs stagiaires vont apprendre le français, c'est parce qu'ils vont sûrement travailler avec des étrangers ou même s'immerger dans une autre culture. Les comportements et les façons de pensée varient considérablement d'un pays à l'autre et de nombreux malentendus peuvent être causés si nous nous comportons envers les étrangers comme nous le ferions envers nos compatriotes. Par conséquent, les professionnels devraient essayer de comprendre les différences dans la perception des situations, le contenu de nos propos, les attitudes et les gestes ou la façon dont les choses sont dites, entre autres, et d'adapter leurs comportements en conséquence. De plus, connaître la culture du travail, voire le Code du travail du pays en question devient nécessaire. En France, par exemple, la laïcité, la responsabilité ou le facteur hiérarchique sont des valeurs de poids à respecter par tous, indépendamment de l'origine ou du poste occupé. Dans le même esprit, au sein de la même profession les aspects culturels changent. Ainsi, les valeurs de sécurité et de travail en équipe fortement défendues en France dans le secteur du bâtiment peuvent changer complètement en Espagne ou en Allemagne (Lejot, 2015). Une formation de ce calibre ne serait donc pas complète ni efficace sans rendre les professionnels attentifs à ces différences en leur donnant des clés pour les percevoir.

D'une façon ou d'une autre, cette première analyse des besoins est évolutive : elle part des hypothèses posées autour de la demande et des travaux de recherche du formateur, et puis « s'affine au fur et à mesure que le concepteur a pris des contacts avec le milieu concerné et découvre les situations visées » (Institut Français & CCI Paris île-de-France, s.d.). Cependant, cette étape devient essentielle dans le processus de conception de la formation parce qu'elle implique l'inventivité des contenus à traiter dans la formation. Sans elle, l'étape suivante ne serait pas productive, car elle entraînerait un débordement procédural et informationnel de la part du concepteur, comme cela sera expliqué ci-dessous.

4.2.3 Les données : préparation, collecte et classification

Une fois les hypothèses établies, il est temps de les confronter sur le terrain. Désormais, le concepteur entrera en contact direct avec les acteurs chargés des situations de communication et ce sera une belle opportunité pour récupérer des documents oraux et écrits,

faire des entretiens ou connaître les échanges et les activités menées par les professionnels. Cependant, cette intrusion dans le domaine de la profession est généralement de courte durée, d'où la nécessité de connaître préalablement les besoins éventuels des futures stagiaires pour pouvoir aller droit au but. Cette étape est la plus importante de la démarche FOS, mais aussi la plus difficile en termes d'organisation et d'exécution, comme détaillé ci-dessous.

Avant de se plonger dans la collecte de données elle-même, le concepteur doit maintenir ses premiers contacts avec le milieu professionnel, soit à travers son propre réseau de contacts personnels et professionnels, soit par le demandeur. Ensuite, le formateur doit se déplacer jusqu'au terrain, et une fois sur place il doit gagner la confiance de ses interlocuteurs et négocier le processus à suivre pour obtenir toutes les données nécessaires. Cependant, il ne faut pas oublier que toutes les données d'une entité sont généralement soumises à des règles juridiques et déontologiques. C'est pourquoi, dès le départ, la démarche à suivre et le rôle de chaque interlocuteur doivent être expliqués et compris par tous. Une autre question à ne pas négliger, ce sont les instruments disponibles pour la réalisation de questionnaires, d'entretiens ou d'interviews, l'enregistrement audio, la captation vidéo ou la collecte de documents écrits. Le choix de ceux-ci dépendra du temps disponible, mais aussi des moyens (connexion Internet, électricité) et du site d'enregistrement (espaces ouverts ou fermés, clairs ou sombres, bruyants ou calmes). Plus précisément, comme Haidar & Stauber (2015) le détaillent très soigneusement dans leur travail, la variabilité des données peuvent évoluer en fonction du canal (textuel, iconique, orale), du contexte (fini/infini, autonome/dépendant, ritualisé/non-ritualisé), de la perspective didactique envisagée (manipulable/non-manipulable, didactisable/non-didactisable), de la catégorie (verbale, paraverbale, non-langagière) ou du discours (existant, sollicité, reconstitué). En effet, de nombreuses contraintes peuvent parfois survenir avant et pendant la collecte des données, la phase de préparation devenant donc essentielle comme moyen non seulement d'envisager des problèmes éventuels et trouver des solutions de repli, mais aussi de planifier minutieusement chaque processus et intervention prévus. Une option proposée par Mangiante (2015) pour atténuer le travail qu'implique cette préparation est de prévoir une période d'observation sur le périmètre technique en question (par exemple, une carrière) pour savoir comment se déplacent les travailleurs et quelles ressources sont déjà disponibles sur site et adaptables au travail du formateur.

Une fois la planification terminée et les instruments sélectionnés, c'est le temps du recueil des données. Pour ce faire, le formateur doit s'assurer que tous les aspects juridiques

nécessaires pour la collecte sont en règle. De même, il doit choisir les acteurs dont les fonctions l'intéressent le plus et demander leur autorisation pour les enregistrer soit en vidéo, soit en audio. Les types de données qui peuvent être retracées à partir d'ici sont divers. D'une part, les données existantes, brutes et authentiques sont les documents oraux ou écrits qui découlent du domaine lui-même, à savoir tout ce que l'on trouve tel quel. La différence donc entre ces trois modalités réside dans la manière dont elles sont obtenues (les données existantes, comme leur nom l'indique, ont déjà été utilisées par les acteurs puis transférées au formateur pour leur étude), et dans le traitement qu'elles recevront une fois collectées (les données brutes ont besoin d'être éditées, tandis que les authentiques peuvent déjà être utilisées comme activité d'apprentissage). D'autre part, il y a aussi les données sollicitées, c'est-à-dire celles qui sont provoquées par le concepteur de la formation à travers un entretien ou un questionnaire. Elles visent à approfondir un sujet spécifique et bien qu'elles nécessitent une préparation préalable, les activités qui en découlent peuvent être modulées par rapport à la durée ou complexité linguistique (Haidar & Stauber, 2015). Enfin, si pour des raisons techniques, de temps ou de confidentialité certaines données ne peuvent être obtenues, celles-ci peuvent être reconstituées. En effet, pour concevoir un document reconstitué, il faut dans un premier temps étudier un écrit de l'entité afin de repérer la mise en forme générale et la structure. Puis, il est important d'analyser le ton et les formules de politesse afin de conserver le style. Il faut noter également l'utilisation de vocabulaire spécifique ou d'abréviations pour rédiger le contenu. De même, s'il y a des noms, il vaut mieux ne pas utiliser les vrais, comme le logo de l'entité, qui devrait être substitué par un autre, fictif. Pour terminer, il est utile de demander à des professionnels de relire le document pour valider sa cohérence et sa fidélité. Sans aucun doute, le but de cette étape est d'affiner les tâches que les futurs stagiaires effectueront et donc de délimiter le contenu de la formation.

Enfin, le concepteur doit traiter et classer les données selon les objectifs définis à partir de l'analyse des besoins. Pour une organisation efficace des documents et en vue d'une éventuelle réutilisation de ceux-ci dans les formations futures, il est important d'établir une typologie de classification des données. De cette façon, chaque fichier collecté pourrait être ordonné par thématique, type de document professionnel, situation de communication dans laquelle il se déroule, tâche professionnelle dont il dérive, canal, document authentique ou brut à transformer et niveau de langue. Envisager la création d'un corpus avec ces données serait également intéressant. En général, en FOS, les corpus ne sont pas très courants, car la collecte de données est un processus difficile à réaliser et qui implique un investissement du

centre de langue pour acheter ou louer des instruments d'enregistrement et des programmes d'édition. En particulier, il existe un manque notoire de corpus oral, car sa transcription est coûteuse (Mangiante & Meneses-Lerín, 2016). Cela ne signifie en aucun cas que les corpus ne soient pas utiles dans le processus d'apprentissage, car à long terme leur étude supposerait de nombreuses améliorations tant au niveau de la conception de la formation que du développement. Dans le même esprit, la collecte et la classification ultérieure des données peuvent être utiles à la création de nouvelles fiche-métier. En effet, de nombreux métiers apparaissent chaque année dont les référentiels doivent être créés. À partir donc de formations comme celle-ci, les tâches et les compétences langagières et communicationnelles de cette profession peuvent être détaillées et répertoriées.

4.2.4 Le didactisme : analyse des données, conception du programme et élaboration d'activités pédagogiques

En général, lorsqu'il s'agit de formations spécifiques et concrètes, les concepteurs ne dominant ni le domaine ni le contenu à traiter, une préparation préalable de leur part est donc également nécessaire. C'est pourquoi les données, avant d'être directement exploitées en classe, doivent être analysées et intégrées dans une programmation toujours en accord avec les besoins établis des apprenants.

Pour mener à bien ce processus de didactisation, le formateur doit tout d'abord, à partir des situations de communication, extraire les activités langagières que le stagiaire mobilisera pour effectuer les différentes tâches professionnelles. En d'autres termes, il doit préciser quelles activités de production, de réception, d'interaction, de médiation et même de communication non-verbale selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais le CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) seront à exploiter dans chaque situation. En tant que ressource, le formateur peut également classer les documents collectés par le genre du discours, car la prise en compte des particularités de chacun peut aider à la préparation et à l'adaptation des activités. Dans les domaines de spécialité dans lesquels les formations FOS sont développées, il est très fréquent qu'un même texte combine différents schémas universels (une recette de cuisine, sans aller plus loin, associe des caractéristiques typiques des textes descriptifs dans la liste des ingrédients, des textes injonctifs pour le processus de préparation du plat, et des textes argumentatifs dans la section conseils). De même, on parle de modèle textuel lorsqu'un schéma d'organisation d'un texte est encore plus spécifique, comme celle d'une consultation médicale. Quoi qu'il en soit, le genre discursif

aidera aussi à repérer pour chaque document proposé des points grammaticaux et lexicaux qui semblent caractéristiques des données et à identifier les formules clés pour chaque métier (Mourlhon-Dallies, 2019). Évidemment, tout au long de cette analyse, il faut tenir compte à la fois du niveau de langue de départ et du niveau cible des stagiaires, donc le contenu doit être adapté à ceux-ci selon les dispositions du CECRL.

Après avoir analysé les données, le formateur est prêt à préparer une programmation et des activités de classe. Cependant, deux positions différentes doivent être adoptées pour construire le programme. D'une part, l'attitude à adopter vis-à-vis de l'institution demandeuse est la suivante : il faut créer des liens avec les acteurs respectifs, leur expliquer la démarche à suivre, définir les rôles des acteurs et convenir des limites de leurs interventions, définir les moyens matériels que l'institution mettra à disposition, connaître la disponibilité des apprenants pour établir le calendrier, s'assurer que la formation peut être effectuée à temps et que les résultats attendus du commanditaire peuvent être atteints, et enfin, définir le volume de la formation, le format des cours et leur périodicité. En effet, la liste des conditions à établir est encore assez longue. D'autre part, la conception d'une progression en FOS n'est que l'affaire du formateur, et c'est à ce moment qu'il doit premièrement lister les tâches professionnelles dérivées de l'analyse de besoins et de la collecte de données, les organiser de manière cohérente selon la logique d'action (Delabarre, 2010) et définir les savoir-faire langagiers découlant de ces tâches, à savoir les objectifs d'apprentissage. Deuxièmement, le formateur doit exploiter ces savoir-faire à travers des activités langagières (compréhension orale, par exemple) et des exercices (grammaire, lexique, etc.). Pour finir, une tâche finale reprenant tous ces contenus doit être prévue en tant qu'évaluation. Cette progression est évidemment réglable et peut varier tout au long de la formation tant qu'elle continue de s'adapter aux besoins des stagiaires.

Enfin, il ne reste plus qu'à organiser ces activités au sein d'unités didactiques et à définir comment chacune de ses séances sera menée. Pour ce faire, une analyse pré-pédagogique sera réalisée, qui consiste à étudier à nouveau les données collectées et à rassembler sous la même unité didactique toutes celles qui traitent du même sujet et dont les aspects linguistiques et langagiers permettent de construire le même savoir-faire visé. Le formateur, pour sa part, devra également étudier les structures linguistiques récurrentes et affiner la connaissance des documents pour pouvoir répondre aux éventuelles questions des apprenants. Ensuite, une fois les supports sélectionnés, il est nécessaire de prévoir l'évolution

de chaque séance. Ainsi, la démarche en quatre phases d'après iFOS (Institut Français, s.d.) permettra de bien exploiter chaque document et d'établir différentes activités d'apprentissage :

- Phase de sensibilisation : phase de compréhension plus ou moins détaillé du document déclencheur.
- Phase de conceptualisation : phase d'observation et de réflexion par rapport aux objets d'apprentissage.
- Phase de systématisations : proposition d'exercices variés (débat, appariements, exercices structuraux, questions à réponse courte, exercices de production écrite ou orale, QCM, jeu de rôle ou exercices à trous) pour travailler les compétences langagières.
- Phase de réinvestissement : réalisation de la tâche finale.

À ce stade, il est également important de s'interroger au choix pédagogique, celui-ci ayant un impact important sur l'apprentissage et la façon de le dynamiser en le rendant plus accessible. C'est pourquoi il faut profiter des interactions qui résultent du travail en binôme, toujours rechercher que les activités soient contextualisées, inclure les TIC en classe, réaliser autant de simulations du domaine en question que possible et prévoir les tâches dans une dimension collaborative. Or, essayer de reproduire ou d'imiter une situation proche des conditions de production des discours en situation professionnelle dépend largement de l'environnement. D'après Carras (2019), « les cours sur le lieu même d'exercice de la profession marquent la concrétisation du lien entre pratique professionnelle et pratique langagière, entre langage et action [...] et mettent également en lumière la multicanalité de l'agir professionnel » (p.62). Le fait, par conséquent, de pouvoir se rendre avec les stagiaires sur le terrain ou d'avoir un espace recréant un tel environnement (comme une cabine d'avion, par exemple) stimule les élèves et fait que leur production linguistique s'accompagne également de gestes, de réflexes et d'actions propres du savoir-faire professionnel. L'absence, cependant, de cette mise en scène réelle est due aux coûts qui en découlent, car cela impliquerait soit un investissement de l'entité chargée de la conception, soit une augmentation du coût total de la formation à la charge de l'entité demandeuse.

Bien que l'exécution de ces situations type ait toujours été idéalisée dans le monde des formations FOS, elles ont récemment été remises en cause par nouvelles pistes méthodologiques et de didactisation. En effet, comme l'explique Mourlhon-Dallies (2019) :

L'idée d'une préparation scène par scène à l'exercice d'une profession en langue étrangère est partiellement remise en cause par une discipline comme l'ergologie, qui montre qu'une fois posée la situation cadre, selon les modalités explicitées au nom du travail prescrit, il reste aux acteurs de terrain une grande marge de manœuvre pour s'adapter aux circonstances contingentes, selon leurs valeurs, leurs contraintes matérielles et les cultures de travail locales (p.13).

Ainsi, quelle que soit la précision de la représentation des milieux professionnels, la complexité de l'activité humaine ne sera jamais cernée, empêchant les stagiaires de se former face à d'éventuels revers. C'est pourquoi, une autre option qui est plus accessible et qui, d'une certaine manière, rapproche également les stagiaires du futur champ d'action, est la participation d'intervenants externes tout au long de la formation. Ainsi, d'autres points de vue, expériences ou manières d'agir peuvent être connus.

4.2.5 L'évaluation : acquis, formation et certificats

L'évaluation fait partie intégrante de tout processus d'apprentissage et dans le cas du FOS, en particulier, elle se révèle multiple, car non seulement les acquis des stagiaires doivent être pris en compte, mais aussi le succès ou l'échec de la formation elle-même par rapport aux attentes du commanditaire et des participants. De plus, dans de nombreux cas, le suivi de ces formations est généralement reconnu par la délivrance d'un certificat, un type d'évaluation à prendre en compte également par le formateur.

De cette façon, il est important de connaître d'emblée les différents types d'évaluation qui existent et leur moment d'application. Selon iFOS (Institut Français, s.d.), lorsqu'on travaille avec un groupe d'apprenants pour la première fois, il est conseillé de passer un premier test en début de séance pour se familiariser avec le niveau de langue. Ainsi, il faut mettre en place une évaluation diagnostique permettant à l'enseignant de connaître le niveau du français non seulement de chaque étudiant mais aussi de la moyenne de la classe. De même, dans les formations nécessitant une certaine spécialisation professionnelle comme celle-ci, un autre type d'évaluation prévue avant le début des cours est utile pour vérifier l'intégration des prérequis d'inscription et assurer la correcte poursuite de la formation. Cette évaluation est connue sous le nom de *pronostique* et permet également au formateur de juger

l'adéquation des objectifs généraux de la formation et la faisabilité du programme de cours compte tenu des compétences déjà acquises par les participants. En outre, la nature presque unique des formations FOS signifie qu'elles sont très rarement réutilisées, c'est pourquoi dans la plupart des cas, les formateurs font face à des premières expériences qui nécessitent une évaluation continue pour garantir leur adéquation et leur rentabilité. Ainsi, l'évaluation formative témoigne de la progression des stagiaires tout au long des cours et permet au formateur d'adapter son enseignement si nécessaire. L'auto-évaluation réalisée en autonomie par les étudiants eux-mêmes lors de la formation permet également d'estimer les compétences langagières maîtrisées ainsi que de juger les lacunes, deux indicateurs à prendre en compte en vue de l'adaptation des séances futures. En dernier lieu, deux autres types de formation peuvent être appliqués en fin de formation. D'une part, l'évaluation sommative indique le degré d'assimilation des savoir-faire langagiers définis dans le programme de formation. D'autre part, l'évaluation certificative permet à l'apprenant de certifier son niveau de français pour le faire reconnaître ultérieurement dans un cadre officiel. Quelles que soient les méthodes d'évaluation choisies, il est nécessaire que le formateur vérifie que les objectifs de formation du programme correspondent aux objectifs d'évaluation de la certification pour assurer sa cohérence et sa faisabilité.

Tout comme en FLE, l'évaluation en FOS s'inscrit dans une perspective actionnelle au sein du CECRL. Or, les activités langagières (production et interaction orale, production écrite et compréhension orale et écrite, médiation) ne sont pas nécessairement évaluées en FOS au même degré, puisque chaque activité professionnelle reflète une utilisation différente de la langue en fonction de la situation de communication. Par ailleurs, afin d'évaluer la capacité des élèves à réaliser ces activités langagières, il est nécessaire, comme dans la phase d'analyse des besoins, de distinguer les compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles. Tout cela, combiné à son tour à l'utilisation de documents authentiques ou semi-authentiques inspirés du contexte professionnel en question et organisés de préférence autour d'une tâche, conduira certainement à une évaluation assez optimale des acquis.

Quant à l'évaluation de la formation elle-même, elle consiste à déterminer l'écart éventuel entre les attentes des différents acteurs de la formation (stagiaires, formateurs, centre de langue et entité-commanditaire) et les résultats effectivement obtenus, puis à rétroagir sur le programme de formation en vue de l'améliorer. Ainsi, les stagiaires peuvent donner beaucoup d'informations utiles quant à la formation dans son ensemble : ils peuvent indiquer

leur degré de satisfaction par rapport aux qualités pédagogiques du formateur (approche didactique, gestion du groupe), à l'organisation (logistique, matérielle, calendrier) ou à l'environnement (infrastructure d'accueil, logistique, informations), et même apporter ses propres commentaires et perceptions via un questionnaire de satisfaction fourni par le centre de langue. Encore une fois, je me permets d'inclure un exemple de questionnaire créé par moi-même qui répondrait aux exigences et aux intentions de la formation :









Évaluation de la formation – Questionnaire de satisfaction				
1. Organisation et déroulement de la formation				
1.1. Qualité de l'accueil et de l'attention portée à vos demandes par l'équipe du centre de langue				
1.2. Rythme de travail et emploi du temps				
1.3. Qualité des locaux et du matériel disponible en cours				
2. Les cours de français avec <i>nom du formateur</i>				
2.1. Respect des objectifs de formation initiaux				
2.2. Animation du cours (approche pédagogique)				
2.3. Clarté des explications données				
2.4. Attention portée à vos demandes en cours				
3. Les éléments que j'ai le plus appréciés durant ce programme sont :				
4. Pour améliorer ce programme, je suggère de :				

Figure 3 : Exemple questionnaire de satisfaction

Les formateurs, à leur tour, souhaitent connaître l'appréciation que les participants font de la formation qu'ils ont animée. De plus, ils peuvent également juger les aspects logistiques et matériels de la formation. Avec toutes ces informations, un bilan de fin de formation sera établi et envoyé au responsable de la formation (qui est souvent le même formateur). Celui-ci pourra alors réfléchir sur les aspects à maintenir, à modifier ou à éradiquer dans les formations futures. Toutes ces ressources correspondent donc à des évaluations dites « à chaud », puisqu'elles sont réalisées en cours de formation ou juste à la fin (Delabarre, 2010). Cependant, le processus se poursuit et après quelques semaines (évaluation « à froid »), il incombe au responsable de la formation au sein de l'entité commanditaire de réaliser un bilan

du transfert. Il doit déterminer à quelle échelle les acquis des stagiaires sont effectivement utilisés en contexte professionnel. Ce document, ainsi que le bilan de fin de formation, permettront au centre de langue de déterminer la qualité de la formation, de fidéliser ses clients et de s'assurer une marge de bénéfices. Enfin, l'entité commanditaire a besoin de quelques mois pour connaître l'impact réel de la formation, et donc déterminer son utilité et sa rentabilité. Pour ce faire, elle créera une évaluation d'impact interne, où avec des chiffres et des données réelles, pourra évaluer pleinement la formation (Institut Français, s.d.).

En dernier recours, la formation peut se terminer par la délivrance d'un certificat offert soit par l'entité elle-même, soit par le formateur. La spécificité des formations FOS signifie que leurs contenus ne sont pas équivalents à ceux évalués dans le cadre d'une certification existante. Par conséquent, il est intéressant de proposer un certificat après la formation qui valorise une partie des acquis. Le choix de la certification dépende des besoins de l'utilisateur. On peut opter par un test de langue en français général si ce qui est à souligner est l'utilisation du langage dans des situations de communication liées à la vie quotidienne, un objectif qui n'a pas beaucoup de place au sein des formations FOS. Un diplôme de français de spécialité, par contre, serait le plus approprié, car il reconnaît l'utilisation de la langue dans un domaine de spécialité fort et s'adapte aux compétences recherchées. Enfin, s'il n'est pas nécessaire de créer une certification sur mesure parce que l'utilisation de celle-ci sera limitée à celle de l'entité commanditaire elle-même, par exemple, on peut choisir d'émettre une attestation de compétences à l'issue de la formation. Cette attestation se caractérise non seulement par indiquer le nom de la formation suivie, détailler sa durée et justifier la présence du participant, mais par mentionner également les activités et capacités correspondant aux acquis des stagiaires. Ainsi, ce que l'apprenant est capable de faire est rendu plus précieux, et non le degré avec lequel il le fait. Voici un exemple d'attestation de capacité extrait du réseau [FAF.TT](#) (s.d.), un espace dédié à la gestion et l'accompagnement des agences d'emploi, intérimaires et publics éloignés de l'emploi comme jeunes, réfugiés ou personnes en situation de handicap :

<p>ATTESTATION DE CAPACITÉS « profession » Madame X, directrice du prestataire de formation Y certifie que : Nom Prénom, salarié de ___ A suivi une formation intitulée : _____</p>
--

d'une durée de : ____ heures	
qui s'est déroulée du JJ/MM/année au JJ/MM/année	
Et qu'il/elle est capable d'exercer les activités suivantes liées à l'emploi _____ :	
<i>(lister toutes les activités et compétences)</i>	
Fait à lieu, le date	Signature :

Figure 4 : Modèle attestation de capacités extrait de FAF.TT

En guise de conclusion, et comme cela a été suggéré au début de ce travail de fin de master, la complexité de la démarche FOS réside dans la gestion et la coordination des différents acteurs impliqués et leurs intérêts. Bien que les étapes à suivre aujourd'hui soient généralement les 5 détaillées ci-dessus, chaque formation est unique et dépendra fortement du contexte de la demande, ces lignes directrices étant simplement une aide à la conception. Après tout, le formateur est celui qui prend vraiment les rênes de toute cette démarche et qui doit agir en fonction de la situation et toujours en harmonie avec ses savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels.

5 Mise en pratique : proposition d'activités d'apprentissage pour une formation FOS

Basée sur les notions théoriques qui viennent d'être expliquées, cette section se veut beaucoup plus pratique et dynamique. Ainsi, certains des conseils décrits ci-dessus pour exploiter des documents authentiques et concevoir des activités d'apprentissage pour une formation FOS seront notamment suivis. En d'autres termes, mon intention est de me mettre à la place du formateur et de suivre sa démarche. Comme nous l'avons déjà vu, ces formations sont faites sur mesure et se distinguent par leur caractère unique, chacune étant créée à partir d'un contexte spécifique et animée par des activités exclusives conçues sur la base de documents authentiques collectés en milieu professionnel. Par conséquent, seuls les centres de langue dotés des ressources nécessaires à de telles élaborations acceptent ces commandes. La probabilité, donc, que dans ce travail de fin de master une formation FOS soit conçue dans son intégralité est faible, car je n'ai ni les moyens ni les ressources pour relever un tel défi. En revanche, l'ensemble du processus de découverte, d'analyse et d'exploitation de documents sera minutieusement suivi, ainsi que certaines activités indépendantes conçues par moi-même et créées à partir de documents extraits d'Internet seront illustrées. La démarche sera donc exclusivement réalisée sur la base des étapes 2 et 4 (à savoir le ciblage des besoins et la didactisation de documents), l'étape 3 étant exclue, car notamment les pratiques concernant la

préparation et la collecte de données sur le terrain ne sont pas réalisables dans ma condition d'étudiante. À l'évidence, l'analyse et la réponse de la demande (étape 1) sont exclues dans cette section, au même titre que l'évaluation (étape 5), raison pour laquelle ces étapes ont déjà été fournies avec des exemples.

La manière de procéder donc à l'analyse de la démarche des formateurs et à élaborer des activités a été la suivante : afin de couvrir d'autres domaines professionnels dont la formation en FOS n'est pas si répandue, j'ai consulté un article assez récent d'octobre 2019 intitulé « [Métiers en tension, métiers émergents](#) » sur [Onisep](#), un site du ministère français chargé de produire et de diffuser toutes les informations sur les formations et les métiers. Ainsi, et grâce à celui-ci, j'ai choisi un métier qui deviendra l'étude de cas de ce travail : il s'agit de la profession d'ouvrier agricole, considérée comme l'un des 10 métiers qui cherchent le plus à recruter en France. Sa forte demande et présence dans notre quotidien font que cette profession pourrait faire l'objet à la fois d'une demande et d'une offre de formation FOS en situation réelle. La principale différence qui existe entre ces deux modalités réside dans le point de départ, car une demande émerge, comme nous l'avons vu, d'une entité autour de laquelle la formation est conçue, tandis qu'une offre est suscitée par le centre de langue lui-même, et a besoin d'une étude du marché précédent pour garantir son succès et part d'un contenu plus général à affiner selon les besoins des étudiants inscrits. Quoi qu'il en soit, à l'aide de ce cas pratique, il est prévu de décrire les étapes logiques à suivre par le formateur jusqu'à atteindre les activités d'apprentissage.

5.1 Cas pratique : ouvrier agricole

5.1.1 Démarche

Le métier d'ouvrier agricole est l'un des plus demandés en France : il pourrait arriver alors qu'une entreprise agricole ouvre ses portes et recrute de nouvelles personnes, qu'une entreprise étrangère décide d'y envoyer ses travailleurs pour de multiples raisons, ou simplement que des chômeurs décident de se former pour avoir plus d'options pour trouver un travail. L'agriculture est une activité très diversifiée, car elle peut aller de l'horticulture à l'élevage, en passant par la viticulture ou la fromagerie. Selon la [fiche métier](#) (Centre Inffo, s.d.), les ouvriers agricoles doivent également être responsables du nettoyage des pavillons, de la conduite des machines agricoles et même de l'hébergement dans les fermes, mais je vais notamment approfondir la vente de produits, car c'est la fonction qui émane de la plupart des

situations de communication et sur laquelle on peut trouver plus de documents authentiques déjà créés sur Internet. D'autres documents liés à l'agriculture sont également disponibles en ligne, mais la plupart sont des documentaires narrés avec un entretien occasionnel avec un professionnel. Ces vidéos pourraient servir de source d'information au formateur pour connaître les savoirs, savoir-faire et savoir-être des ouvriers agricoles, mais elles pourraient rarement être utilisées à des fins pédagogiques compte tenu de l'absence de situations de communication réelles entre deux professionnels exerçant leur travail. Il convient de rappeler que les formations FOS sont destinées aux professionnels, donc, à l'exception des besoins interculturels, le formateur doit se concentrer exclusivement sur les outils nécessaires aux stagiaires pour exercer leur profession dans une autre langue, en l'occurrence le français.

La consultation de la fiche métier m'a permis d'énumérer les fonctions de base d'un ouvrier agricole, mais elle ne s'est pas avérée suffisante pour connaître en profondeur les situations dans lesquelles les stagiaires vont avoir besoin du français pour fonctionner. C'est pourquoi je me suis tournée vers un documentaire intitulé « [En direct de la ferme : le film](#) » (SPW Agriculture Environnement, 2012) grâce auquel on va mieux comprendre les différentes tâches que les ouvriers agricoles ont à accomplir². La vidéo détaille l'origine de la vente directe, les avantages et les inconvénients qu'elle entraîne pour les producteurs et les consommateurs et comment se lancer sur le marché, attirer des clients, etc. Par conséquent, notre cas pratique traitera des agriculteurs qui vendent leurs produits à la fois dans leurs propres fermes, ainsi que dans les magasins locaux et les marchés, et qui ont un service de commandes et de ventes en ligne.

Comme, en règle générale, le formateur n'a pas à connaître en profondeur le métier en question, il est nécessaire d'identifier et d'analyser les situations de communication, à savoir les occasions où les stagiaires vont devoir utiliser le français comme moyen d'expression avant de passer directement à la didactisation des activités. À partir donc de la visualisation vidéo, les situations de communication suivantes peuvent être extraites :

- Accueillir et dire au revoir aux clients
- Demander aux clients leurs goûts

² Dans cette vidéo, plusieurs entretiens sont réalisés avec différents professionnels du secteur, et leurs journées et leurs tâches sont également enregistrées. C'est donc un bon moyen d'entrer sur le terrain, mais compte tenu de sa complexité (niveau C1 élevé), il ne peut pas être employé comme document pédagogique, limitant son utilisation uniquement au travail de conception du formateur.

- Conseiller/donner son avis personnel
- Vendre ses produits, les décrire
- Enregistrer les commandes
- Défendre le savoir-faire de la ferme et la qualité du produit

La détection de ces situations rapproche le formateur des besoins des stagiaires, et donc aussi du programme d'apprentissage. Cependant, les situations de communication ne sont pas fixes, c'est-à-dire qu'elles ne se produisent pas toujours dans le même environnement ou au sein d'un groupe fermé de personnes. Par conséquent, il est important de les contextualiser et de définir les interlocuteurs, le canal ou la fréquence à laquelle ces circonstances se produisent. Aussi bien pour moi dans ce cas que pour tout formateur d'un centre de langue dont la spécialité n'est pas l'agriculture, cette analyse devient indispensable pour établir les contenus, créer les activités et finir de cerner les besoins des stagiaires. La grille ci-dessous, en particulier, recueille toutes les exigences d'analyse établies par iFOS (Institut Français, s.d.) comme signalé précédemment dans ce même travail et offre un découpage rapide et accessible de chaque situation de communication.

Situations de communication retenues	Où ?	Comment ?			Quand ? (fréquence)			Registre de langue		Pour qui ? (interlocuteurs)			Niveau de langue à atteindre ?			
		Face à face	Au téléphone	En ligne	Rare	Fréquente	Systématique	Familier	Soutenu	1 individu	Couple	Groupe	Complexité	Spontanéité	Rapidité	Flexibilité
Accueillir et dire au revoir aux clients	La ferme ou le magasin	X					X		X	X	X		X	X	X	X
Demander aux clients leurs goûts	La ferme ou le magasin	X				X			X	X	X		X	X	X	X
Conseiller/donner son avis personnel	La ferme ou le magasin	X	X			X			X	X	X		X	X	X	X
Vendre ses produits, les décrire	La ferme, le magasin, en ligne	X	X	X			X		X	X	X		X	X	X	X
Enregistrer les commandes	La ferme ou le magasin	X	X	X		X			X	X	X		X	X	X	X
Défendre le savoir-faire de la ferme et qualité du produit	Le marché, en ligne	X	X	X		X			X	X	X		X	X	X	X

Tableau 3 : Grille d'analyse des situations de communication

Par ailleurs, cette grille devient un élément vers lequel se tourner lors de l'organisation du contenu en des unités didactiques. En effet, elle permet de regrouper les situations de communication selon différents critères, facilitant d'un simple coup d'œil le travail du formateur. Or, comme indiqué par le Conseil de l'Europe (2001) dans son document du CECRL, aucun acte de communication n'a lieu sans un code linguistique (compétence linguistique) lié à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel donné (compétence socioculturelle), le formateur ayant dans ce cas-ci besoin de ces informations pour une immersion totale dans le savoir-faire des ouvriers agricoles. Par conséquent, il convient en dernier recours d'extraire de chacune des situations de communication retenues les compétences à maîtriser par les futurs stagiaires. Pour procéder, je vais me concentrer sur la situation de communication « vendre ses produits, les décrire » et je vais utiliser un extrait d'une vidéo appelée « [Pierre est au marché de Belin](#) » (Français avec Pierre, 2015) qui, en situation réelle, s'adapterait parfaitement aux besoins des stagiaires, aussi bien en termes de niveau (B1) que de contenu. Il montre comment un client achète des fruits et des légumes sur un marché traditionnel du village. L'agriculteur lui-même est le vendeur et s'occupe méticuleusement du client, car il détaille les caractéristiques de chaque produit. Voici l'extrait du dialogue choisi et l'analyse des compétences qui en découlent des paroles du professionnel :

[...] **Client** : D'accord. D'accord donc aujourd'hui, vous nous conseillez donc les tomates...

Professionnel : Cette variété-là. [**prag** : acte de parole, il conseille, **ling** : « là » déictique spatial]

Client : Les grosses, là ?

Professionnel : C'est charnu, c'est doux, c'est pas acide. [**prag** : il essaie de convaincre, de vendre les tomates, **ling** : « c'est pas » absence de la première particule de négation (ne...pas), trait caractéristique de l'oralité + vocabulaire]

Client : D'accord, donc on se sert...

Professionnel : Voilà, libre-service, vous choisissez mais vous ne le regretterez pas ! [**prag** : montre qu'il est à l'écoute + incite à l'achat, **socio** : vouvoiement, **ling** : « regretterez » emploi du futur]

Client : Et le melon, comment est-ce qu'on choisit un melon mûr ?

Professionnel : Alors un melon... Moi d'abord je les ramasse que s'ils sont mûrs, regardez, autour de la queue c'est craquelé. [**prag** : répond à la question, donne une explication, **socio** : vouvoiement, **ling** : « alors » et « d'abord » sont des connecteurs de planification qui clarifient l'exposé + « je les ramasse

que » absence de la première particule de restriction (ne...que), trait caractéristique de l'oralité + vocabulaire]

Client : Ah ok.

Professionnel : Il y a un aspect jaune déjà. [prag : il cherche la pleine compréhension du client, il poursuit la description]

Client : D'accord.

Professionnel : Donc il est mûr ! Voilà, je les ramasse pas s'ils sont pas mûrs. [prag : il conclut l'explication + il souligne son savoir-faire, ling : « donc » connecteur + « s'ils sont pas » absence de la première particule de négation (ne...pas), trait caractéristique de l'oralité] [...] (Français avec Pierre, 2015, 1 min 23 s – 1 min 48 s)

Bien entendu, ce découpage exhaustif des compétences est un échantillon de ce que les étudiants sont censés maîtriser à la fin de la formation. La double fonction de cette analyse des données devient claire, car les résultats extraits servent non seulement à établir le contenu à traiter (savoir-faire linguistique) et donc les objectifs d'apprentissage, mais aussi à définir les critères d'évaluation. En outre, en situation réelle, cette analyse aiderait le formateur à savoir quelles conversations, vidéos ou données devraient être collectées sur le terrain pour créer ultérieurement le contenu didactique de la formation.

Or, l'analyse d'une conversation n'est pas le seul moyen qui m'initiera au métier et facilitera le travail de conception. Comme indiqué précédemment, l'ouvrier agricole doit savoir vendre à la fois en personne et en ligne, donc la même situation de communication (« vendre ses produits, les décrire ») doit être analysée en fonction du contexte. Ainsi, si on consulte un site web ou un réseau social d'une ferme ou d'un commerce qui vend des fruits et des légumes en ligne, on constate l'utilisation répétée d'annonces. En effet, l'affiche publicitaire sert à commercialiser un produit ou un service et son intention principale est d'attirer l'attention du public cible afin de les vendre, voire de créer un certain besoin chez le récepteur. Par conséquent, cette action peut être effectuée par un ouvrier agricole, notamment s'il se consacre à la gestion de sa propre publicité sur Internet ou tout simplement s'il a envie de mettre un tableau en dehors de son point de vente. Les éléments de base d'une affiche publicitaire sont l'image, le slogan et le logo, et bien qu'il y ait beaucoup de variété, la plupart d'entre eux sont généralement régis par certains aspects linguistiques que j'analyserai brièvement ci-dessous afin d'en extraire les contenus grammaticaux et lexicaux à enseigner. Pour une compréhension beaucoup plus facile, trois documents authentiques seront utilisés, ce

qui aidera le formateur à cibler les besoins des stagiaires et le contenu de la programmation. Les mêmes documents pourraient également être utilisés en cours comme exemple ou élément déclencheur de l'activité. Bien que des structures parfois complexes soient utilisées dans les messages des affiches, les autres éléments sont ceux qui assurent leur compréhension et leur transmission.



Image 1 (LCI, 2020)



Image 2 (Anthoine, 2018)



Image 3 (Saveurs en Or, 2018)

À première vue, nous sommes sûrement plus attirés par les images 1 et 2, car ce sont elles qui montrent plus de couleur et de qualité, d'où l'importance de prendre soin de l'aspect esthétique de l'affiche. En effet, il est important de coordonner les couleurs et les formes, de jouer avec les textures et les profondeurs, et de prendre soin de la typographie afin que le public puisse se sentir attiré et avec envie de lire le message. Concernant les composantes

linguistiques du langage publicitaire, différents aspects peuvent être discutés ici. D'une part, on fera référence à la personne utilisée pour chaque affiche. Dans le cas des images 1 et 2, l'emploi de « je » si convaincant prédomine (« j'achète », « ma zone », « pour moi et pour ma ville »). Ainsi, il est prévu que le récepteur trouve des similitudes entre lui et le personnage de l'affiche afin qu'il le prenne comme modèle. La troisième image, en revanche, utilise le « nous », car elle cherche que le public se sente identifié et intégré au produit ou au service annoncé (« nos saveurs »). D'autre part, chaque affiche utilise un procédé stylistique différent. Ainsi, on peut voir que l'image (1) joue avec la phonétique de « ma zone » pour faire référence à l'entreprise *Amazon* à qui on a également emprunté le logo de la flèche orange. L'image (2), à son tour, a réutilisé la structure de la phrase typique déjà connue par tous « manger 5 portions de fruits et légumes par jour » et a conçu son message de soutien au petit commerce via l'hyperbole (« consommer 5 commerçants et artisans par jour »). L'image (3), enfin, utilise une phrase nominale (« à la conquête de nos saveurs ») et met en scène la domination du végétal à travers un dessin. Si plus d'affiches publicitaires étaient ajoutées, cela révélerait également l'utilisation d'autres ressources stylistiques, ainsi que la construction de phrases utilisant l'impératif ou les questions rhétoriques. Quoiqu'il en soit, le but de ce travail de fin de master n'est pas d'analyser le langage publicitaire, je ne m'arrêterai donc pas plus loin dans cette section. L'objectif était ici de montrer comment les contenus grammaticaux et lexicaux à inclure dans la programmation peuvent également être extraits de l'analyse d'images dans ce cas, voire de documents authentiques.

Une fois les compétences extraites et les caractéristiques de chaque genre textuel à traiter répertoriées, le formateur entrerait dans l'étape 3 : la collecte des données. Cependant, comme précédemment justifié, faute de moyens et de ressources, je passerai directement à l'étape 4 : la didactisation des activités. Cela commence par l'analyse des données collectées, qui dans ce cas pratique sont corrélées avec les informations extraites de la vidéo et des affiches publicitaires. Ensuite, le programme est également conçu et pour cela différentes manières sont envisagées selon le contexte de la formation et les besoins : les unités didactiques peuvent être organisées par sujets, par contenus linguistiques, par genres textuels et même par ordre d'intervention, à savoir en fonction des actions professionnelles qui ont lieu si elles nécessitent un ordre spécifique pour leur exécution. Toutefois, en raison du manque d'informations et d'un contexte fermé qui permet une définition cohérente des aspects à traiter dans la formation, cette phase sera omise pour me plonger directement dans l'élaboration des activités. Or, un dernier détail important de l'étape de didactisation et qui contribuera à la

préparation des activités est la décomposition des situations de communication en activités langagières. En effet, il s'avère intéressant aussi bien que pratique de définir quelles compétences doivent être gérées pour le développement de chaque tâche professionnelle. Ici encore, l'absence de contexte et d'une véritable analyse des données est évidente, mais selon le cas pratique, le résultat pourrait être le suivant :

Situations de communication	Activités langagières					
	CO	CE	EO	EE	IO ³	MED. ⁴
Accueillir et dire au revoir aux clients					X	
Demander aux clients leurs goûts					X	
Conseiller/donner son avis personnel			X			
Vendre ses produits, les décrire			X	X		
Enregistrer les commandes	X	X		X	X	
Défendre le savoir-faire de la ferme et qualité du produit			X	X		

Tableau 4 : Activités langagières extraites des situations de communication

Bien entendu, si différentes activités langagières sont attribuées à chaque situation, cela est dû à la communication multicanal. En effet, le même acte de communication peut être perçu dans ce cas pratique par différentes voies d'accès, à savoir le face à face, par téléphone ou en ligne. Par conséquent, chaque tâche professionnelle doit être analysée à partir de différents points de vue, comme détaillé ci-dessus, et diverses activités pour couvrir toutes les variantes d'une même situation doivent être prévues. Pour toutes ces raisons, deux séances seront proposées ci-dessous dans lesquelles la même situation de communication sera travaillée mais par un canal différent.

³ On entend par interaction orale (IO) ce que l'agriculteur doit dire et comprendre en interaction avec le client.

⁴ La médiation (Méd.) a lieu lorsque l'agriculteur doit traduire des informations de sa langue vers celle du client, par exemple pour aider à remplir un formulaire ou une enquête en langue étrangère.

5.1.2 Séance 1 : vendre au marché

Une fois les situations de communication réparées et analysées, et les compétences linguistiques et les activités langagières extraites, on peut procéder à la véritable didactisation des activités. Je vais donc créer une première séance basée sur le visionnement de la même vidéo « Pierre est au marché de Belin » (Français avec Pierre, 2015). Ce document m'intéresse dans la mesure où il a été conçu à des fins communicatives, il montre une grande richesse lexicale du sujet qui nous concerne et reflète parfaitement l'un des savoir-faire professionnels de l'agriculteur. De plus, le niveau estimé est un B1, il pourrait donc parfaitement correspondre à celui d'une formation en FOS réelle. Pour une exécution optimale, il faut également prendre en compte toutes les analyses précédentes : l'exploitation de cette vidéo vise à combler la situation de communication « vendre ses produits, les décrire », dont les principales activités linguistiques à maîtriser sont l'expression orale et écrite, selon le tableau précédent (4). Ainsi, toutes les expressions, tout le vocabulaire et toutes les connaissances linguistiques dérivées de la vidéo et établies conformément au CECRL doivent conduire de préférence à une EO ou à une EE finale. Comme, dans cette séance, les stagiaires se rencontreront sur le marché, les activités proposées vont se concentrer notamment sur l'EO. La fiche pédagogique qui en résulte pour le formateur pourrait prendre la forme suivante :

Niveau : B1

Objectif communicatif : vendre ses produits, les décrire au marché

Objectif d'apprentissage⁵ : La négation (ne...que/aucun ; ni...ni), vocabulaire (relatif aux fruits et aux légumes, à leurs caractéristiques, aux unités de vente)

I. Phase de sensibilisation : 1^{re} visionnage de la vidéo, compréhension générale :

- a) Qui sont les interlocuteurs ? Où sont-ils ? Quelle est la relation entre eux ? Quelle formule de traitement utilisent-ils ?
- b) Que fait le marchand ? Quelles sont les autres fonctions de sa profession ?
- c) Quel est le comportement du vendeur envers le client ?
 - Le vendeur poursuit toujours le client
 - Le vendeur ignore le client
 - Le vendeur conseille le client et lui laisse choisir les produits tranquillement

II. Phase de conceptualisation : 2^e visionnage de la vidéo, compréhension détaillée :

- a) Expliquez la signification des expressions suivantes :

⁵ Les objectifs d'apprentissage sont tirés dans un premier temps de l'analyse des documents authentiques (dans ce cas-ci de la vidéo), mais il faut également les adapter au niveau des stagiaires. Pour cela, j'ai consulté l' « Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL » (Eaquals, 2015), annexe E : vue d'ensemble des contenus clés par niveau, B1.

- Faire le marché :
 - Sentir bon :
 - Être offert :
- b) Énumérez au moins 5 adjectifs utilisés pour décrire les fruits et les légumes.
Que signifient-ils ?
- c) Complétez le ticket de caisse. Ensuite, lisez-le à haute voix.

Produit	Quantité
Tomates	_____
Courgettes	_____
_____	½ Kg
_____	___ pièces
Fraises	2 _____
Total : _____	

III. Phase de systématisation :

- a) Répondez aux questions suivantes en employant à chaque fois un type de négation différente (ne...pas, ne...que, ni...aucun, ne...ni...ni).
- Le client a-t-il acheté des radis ?
 - De quel légume le client a seulement acheté un kilo ?
 - Est-ce que le vendeur lui a proposé d'acheter du foin ?
 - Le client est-il intéressé à acheter des fruits secs ou des herbes aromatiques ?
- b) Reprenez la vidéo. Concentrez-vous sur les phrases négatives. Avez-vous remarqué quelque chose de différent ?

IV. Phase de réinvestissement :

Jeu de rôles : vous êtes au marché. Représentez une conversation entre le marchand et le client (saluer, s'intéresser aux produits, décrire les produits, choisir la quantité, payer, dire au revoir). Utilisez la négation et le vocabulaire appris.

Figure 5 : Fiche pédagogique, séance 1

À titre de remarque, le niveau a été établi sur la base de la vidéo. Néanmoins, en situation réelle, il serait tout à fait possible de faire face aux activités de cette même difficulté, car il s'agit d'un niveau intermédiaire relativement facile à atteindre en peu de temps, bien que ce soit rarement l'objectif des stagiaires. En d'autres termes, la plupart des apprenants ont l'intention d'atteindre le niveau B2, donc cette séance pourrait se faire au milieu de la formation, si la programmation l'établissait. En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage également, il convient de noter que bien que beaucoup puissent être travaillés à partir de la vidéo, la finalité n'est en aucun cas de surcharger cognitivement les stagiaires. De plus, pratiquement toutes les situations de communication requièrent les mêmes connaissances, c'est pourquoi beaucoup ont peut-être déjà été abordées dans les phrases précédentes, et d'autres auront leur place plus tard. Le FOS, contrairement au FLE, ne se penche que sur le

contenu juste et nécessaire pour que les professionnels fonctionnent sur le terrain, tout autre contenu étant hors de propos. Par ailleurs, la durée d'une séance dans une formation FOS est normalement beaucoup plus longue, étant donnée sa nature immédiate (2-3 mois), que celle d'un cours FLE. C'est pourquoi la séance qui vient d'être présentée pourrait parfaitement prendre environ 2 heures, selon les interventions du formateur et la prédisposition des stagiaires. Ainsi, il est important de varier le type d'activités, la méthodologie et les ressources utilisées pour maintenir l'attention des participants à tout moment. La grande composante communicationnelle qui caractérise les formations FOS requiert que leurs cours soient dispensés en personne, bien que récemment, des experts tel que Qotb (2019) se soient positionnés en faveur de ces mêmes pratiques en ligne. Sans vouloir entrer dans cette autre modalité qui donnerait sûrement beaucoup à dire, je voulais juste introduire une dernière question relative à l'apprentissage à réaliser par les élèves en autonomie, c'est-à-dire à la maison. Cette contemplation peut varier considérablement en fonction de la formation, de sa durée et surtout des stagiaires. De toute évidence, si les apprenants concilient la formation avec leur profession, c'est-à-dire en alternance (un fait qui serait totalement favorable à la mise en œuvre de ce qui a été appris), le temps libre qui leur reste est minime. Si, au contraire, la formation est la seule tâche des participants, des activités supplémentaires ou de renforcement pourraient être prévues.

Pour finir, s'il a été décidé d'inclure ici le dossier du formateur, c'est pour montrer le processus de conception qui s'articule en 4 étapes bien définies. Bien entendu, les activités sont présentées aux étudiants dans un format beaucoup plus frappant, comme présenté ci-dessous. De plus, une courte explication grammaticale est également ajoutée, ainsi qu'une section de remarques pour y réfléchir. Un ticket d'achat reconstitué selon les étapes indiquées dans le cadre théorique a également été inclus, c'est-à-dire que le document original a été reproduit tel quel, en remplaçant toutes les données du vendeur/acheteur par des données fictives. De cette manière, et bien qu'il ne soit explicitement détaillé nulle part, le vocabulaire du ticket peut également être abordé oralement en cours et de façon plus dynamique en comparant les différents éléments inclus dans une facture réelle. Quant à l'évaluation, elle varie également en fonction de la formation, mais généralement il y en a une formative à la fin de chaque unité d'enseignement. Enfin, l'utilisation de bilans comme auto-évaluation et de fiche-outils qui rassemblent toute la grammaire constituent un bon dossier à toujours garder à portée de main.



Séance 1: vendre au marché

1 Regardez la vidéo et répondez aux questions :

a) Qui sont les interlocuteurs ? Où sont-ils ? Quelle est la relation entre eux ? Quelle formule de traitement utilisent-ils ?

b) Que fait le marchand ? Quelles sont les autres fonctions de sa profession ?

c) Quel est le comportement du vendeur envers le client ?

- Le vendeur poursuit toujours le client
- Le vendeur ignore le client
- Le vendeur conseille le client et lui laisse choisir les produits tranquillement



2

a) Expliquez la signification des expressions suivantes :

- Faire le marché :
- Sentir bon :
- Être offert :

b) Énumérez au moins 5 adjectifs utilisés pour décrire les fruits et les légumes. Que signifient-ils ?

c) Complétez le ticket de caisse. Ensuite, lisez-le à haute voix.

Fruit et légume St Jack
33830, Belin, France

TICKET DE VENTE

Date : 29/03/2020 11 :17 N°R1/140876

Article	Quantité	Prix	Total
Tomates	_____		
Courgettes	_____		
_____	½ Kg		
_____	_____ pièces		
Fraises	2 _____		

TOTAL TTC.....: _____

En espèce.....: _____

À rendre.....: _____

TVA inclus au taux indiqué
MERCI ET À BIENTÔT

REMARQUE :

- ✚ Qu'est-ce qu'il arrive aux articles indéfinis et partitifs quand on emploie la négation ne...ni...ni ?
- ✚ Un synonyme pour ne...que ?
- ✚ À l'orale la négation a les mêmes particules ?

LA NÉGATION

- ✓ **Ne...que** : restriction
*Je n'ai **que** cinq euros*
- ✓ **Ne...ni...ni** : forme négative de « et » et « ou »
*Je n'aime **ni** le lait **ni** le fromage*
- ✓ **Ne...aucun** : signifie « zéro »
*Je n'ai **aucun** problème*

3

Répondez aux questions suivantes en employant à chaque fois un type de négation différente.

- ❖ Le client a-t-il acheté des radis ?
- ❖ De quel légume le client a seulement acheté un kilo ?
- ❖ Est-ce que le vendeur lui a proposé d'acheter du foin ?
- ❖ Le client est-il intéressé à acheter des fruits secs ou des herbes aromatiques ?



TÂCHE FINALE :

- Vous êtes au marché.
- Représentez une conversation entre le marchand et le client (saluer, s'intéresser aux produits, décrire les produits, choisir la quantité, payer, dire au revoir).
- Utilisez la négation et le vocabulaire appris.

Figure 6 : Séance 1, vendre au marché

5.1.3 Séance 2 : vendre en ligne

Cette deuxième séance vise également à combler la situation de communication « vendre ses produits, les décrire » mais cette-fois-ci en ligne. C'est pourquoi la plupart des activités se concentreront sur l'EE. Même si l'action de communication reste la même, de nouveau vocabulaire peut être inclus, ainsi que d'autres aspects grammaticaux dérivés dans ce cas-ci de l'analyse qu'on a faite précédemment des affiches publicitaires. Idéalement, il serait pratique d'avoir accès à une salle informatique (si la formation ne le prévoit pas normalement) pour le bon développement des activités puisque cette séance s'inspire du contenu numérique créé pour les pages web et les réseaux sociaux. Ainsi, il serait possible de mettre les étudiants en situation et d'en profiter, pourquoi pas, pour leur donner quelques conseils liés à l'utilisation d'un moteur de recherche ou d'un éditeur en ligne.

Cette séance, contrairement à la précédente, tente d'être beaucoup plus dynamique, les élèves prenant à tout moment les rênes de la classe. Varier non seulement les activités comme dans le cas précédent, mais également la méthodologie, enrichit l'apprentissage des stagiaires et les motive, un fait très important et à garder à l'esprit, car la plupart de ces formations sont suivies pour des raisons professionnelles et non par simple volonté/envie des participants. Ainsi, les activités proposées ci-dessous suivront les quatre mêmes étapes de préparation par le formateur, mais impliqueront un travail beaucoup plus ardu de la part de l'apprenant, puisque les réponses seront basées sur la recherche, la comparaison et la déduction de leurs propres hypothèses. Le travail d'équipe aura également un grand poids dans cette pratique et favorisera sans aucun doute le débat et la créativité.

Niveau : B1

Objectif communicatif : vendre ses produits, les décrire en ligne

Objectif d'apprentissage : la mise en relief (ce qui/ce que/ce dont...c'est), vocabulaire (concernant tout le processus de l'achat en ligne, marketing e-commerce)

- I. Phase de sensibilisation :** Consultez quatre sites web différents où des fruits et des légumes sont vendus. Débat :
 - a) Qu'ont-ils tous en commun ?
 - b) Semblent-ils intuitifs ?
 - c) Ont-ils des slogans ou des publicités qui encouragent l'achat ?
 - d) Lequel aimez-vous le plus et pourquoi ?
- II. Phase de conceptualisation :** Visitez le P'titMarché.com et Le Panier de Laetita et répondez aux questions suivantes par rapport aux deux sites web.
 - a) Jusqu'où livrent-ils leurs produits ?

- b) Quel est le prix minimum de commande ?
- c) Quand la commande est-elle offerte ?
- d) Quel est le délai de livraison ?
- e) Les produits sont-ils décrits ? Montrez un exemple.
- f) Est-il expliqué d'où viennent les produits et comment ils sont cultivés ?
- g) Quels sont les point-relais ?
- h) Existe-t-il des bonus de fidélité ou de réduction ? Quelle est la différence entre eux ?
- i) Quel site web préférez-vous ? Pourquoi ?

III. Phase de systématisation : création de l'affiche publicitaire.

- a) Regardez ces cinq affiches publicitaires. Qu'ont-ils tous en commun ? Faites correspondre chaque affiche à sa mission.
- b) Observez les exemples et complétez la règle :
 - Les myrtilles, **c'est ce que** j'aime le plus.
 - **Ce qui** est certain, **c'est** que la consommation de fruits et légumes présente de grands avantages pour la santé.
 - **Ce dont** nous avons besoin, **c'est** de miser davantage sur les ventes en ligne.

Le pronom neutre *ce* se réfère _____ et il accompagne notamment les pronoms relatifs _____. Il se place soit _____ de phrase, soit _____ le présentatif *c'est*.

Ce qui exerce la fonction de _____, *ce que* de _____ et *ce dont* de _____.

IV. Phase de réinvestissement

Tâche finale : vous êtes agriculteurs et vous souhaitez que vos produits atteignent la population jeune. Pour ce faire, vous allez par groupes créer une affiche que vous publierez sur les réseaux sociaux. Vous pouvez parler de la consommation de fruits et légumes de saison, de ses bienfaits ou proposer des recettes. De même, vous pouvez défendre le commerce local ou votre savoir-faire. N'oubliez pas de mettre des photos, d'essayer d'attirer l'attention et de présenter le résultat aux camarades.

Figure 7 : Fiche pédagogique, séance 2

Tout comme dans la fiche pédagogique précédente, des tentatives ont été faites pour varier les activités. Le niveau reste le B1, car ces deux séances doivent être réalisées l'une après l'autre ou avec très peu de temps de marge. Les objectifs ont été de nouveau inspirés de l'analyse des documents authentiques (les affiches publicitaires dans ce cas-ci) et comparés au CECRL, niveau B1. La durée estimée de cette séance est également d'environ 2 heures, bien qu'avec l'utilisation d'ordinateurs, cela prendra sûrement plus de temps. Une fiche d'apprentissage est également fournie aux stagiaires afin qu'ils puissent suivre le fil de la classe, noter leurs impressions et leurs idées et réaliser les activités.



Séance 2: vendre en ligne

3 Regardez ces cinq affiches publicitaires. Qu'ont-ils tous en commun ? Faites correspondre chaque affiche à sa mission :

Acheter dans les petits commerces

Non au gaspillage

**AU LIEU D'ACHETER
EN LIGNE, J'ACHÈTE**
dans ma zone
#ProduitEnOccitanie



Revendiquer le vrai goût de la nourriture sans additifs

Soutenir le commerce local

Consommer des produits saisonniers

1 Consultez quatre sites web différents où des fruits et des légumes sont vendus :

- Qu'ont-ils tous en commun?
- Semblent-ils intuitifs?
- Ont-ils des slogans ou des publicités qui encouragent l'achat?
- Lequel aimez-vous le plus

AIDE :

- ✚ Ce qui me plaît, c'est...
- ✚ Ce que j'apprécie, c'est...
- ✚ Ce dont elle parle, c'est ce que...
- ✚ Ce que je veux dire, c'est que...

2 Visitez le P'titMarché.com et [Le Panier de Laetita](http://LePanier.de.Laetita) et répondez aux questions suivantes par rapport aux deux sites web :

- Jusqu'où livrent-ils leurs produits ?
- Quel est le prix minimum de commande ?
- Quand la commande est-elle offerte ?
- Quel est le délai de livraison ?
- Les produits sont-ils décrits ? Montrez un exemple
- Est-il expliqué d'où viennent les produits et comment ils sont cultivés ?
- Quels sont les point-relais ?
- Existe-t-il des bonus de fidélité ou de réduction ? Quelle est la différence entre eux ?
- Quel site web préférez-vous ? Pourquoi ?

LA MISE EN RELIEF

- ✓ Les myrtilles, **c'est ce que** j'aime le plus.
- ✓ **Ce qui** est certain, **c'est** que la consommation de fruits et légumes présente de grands avantages pour la santé.
- ✓ **Ce dont** nous avons besoin, **c'est** de miser davantage sur les ventes en ligne. Le pronom neutre *ce* se réfère _____ et il accompagne notamment les pronoms relatifs _____. Il se place soit _____ de phrase, soit _____ le présentatif *c'est*. *Ce qui* exerce la fonction de _____, *ce que* de _____ et *ce dont* de _____.

TÂCHE FINALE :

- Vous êtes agriculteurs et vous souhaitez que vos produits atteignent la population jeune.
- Pour ce faire, vous allez par groupes créer une affiche que vous publierez sur les réseaux sociaux. Vous pouvez parler de la consommation de fruits et légumes de saison, de ses bienfaits ou proposer des recettes. De même, vous pouvez défendre le commerce local ou votre savoir-faire.
- N'oubliez pas de mettre des photos, d'essayer d'attirer l'attention et de présenter le résultat aux camarades.

Figure 8 : Séance 2, vendre en ligne

6 Conclusions

Beaucoup de choses restent à dire sur ce domaine très large et particulier à la fois. Cependant, je resterai fidèle au fil conducteur de ce travail de fin de master et me concentrerai exclusivement sur le processus de conception d'une formation FOS à la demande. Comme nous l'avons vu, ces types de formations ciblées sont aussi nécessaires que méconnues. De plus, leur conception complexe fait que peu de formateurs osent relever un tel défi, optant pour acheter un manuel dont l'approche thématique ne répond pas toujours aux besoins des apprenants. Certes, le temps investi dans l'analyse des besoins, la recherche d'objectifs, la délimitation des contenus, la collecte des données et leur didactisation ultérieure ne compense sûrement ni le salaire perçu ni, dans de nombreux cas, la satisfaction personnelle et/ou professionnelle des concepteurs. De la même manière, même s'il n'est pas obligatoire que le formateur soit un spécialiste du domaine professionnel concerné, il doit faire un gros effort pour se familiariser avec la structure, les acteurs ou le lexique récurrent, ce qui implique un grand travail de documentation en autonomie, qui n'est pas visible du tout. En outre, l'entité commanditaire peut ne se prêter pas toujours à aider, tout comme il ne sera pas toujours possible d'avoir un contact préalable avec les futurs étudiants afin de cibler les besoins, les objectifs et le contenu, ce qui ne permet ni de fermer la programmation dès le départ ni d'assurer la réalisation de chacune des activités prévues. Bien entendu, le travail du formateur n'est pas facile et pour son exécution optimale il nécessite un grand soutien du centre de langue concepteur et beaucoup de prédisposition positive de la part des stagiaires.

Quant à la plateforme iFOS, j'ai trouvé la manière d'aborder le contenu très intéressante et dynamique : à travers des unités divisées en séquences, différentes activités ont été présentées et complétées par des vidéos et des corrections. Les 5 étapes qui y ont été défendues comme le processus de conception d'une formation FOS étaient les mêmes que celles établies par les experts du domaine Mangiante & Parpette (2004). À mon avis, cependant, il y a un grand déséquilibre entre les étapes, puisque 3 sur 5 ne sont utilisées que pour l'analyse des besoins, tandis que les deux autres se limitent à répondre à la demande et à l'évaluer. Consciente donc de ce déficit, j'ai décidé d'aller un peu plus loin et de donner la même importance à ces deux phases en fournissant des exemples et des informations complémentaires que j'ai perçus comme pertinents. Or, si je devais avoir proposé une offre de formation, je pense que j'aurais rencontré plus de difficultés car j'ai constaté un manque d'informations sur la façon de faire une étude de marché de cette nature et de rentabiliser une

formation de cette taille. Quoi qu'il en soit, mon objectif de détailler les étapes de conception d'une demande de formation FOS était clair, et je crois l'avoir atteint.

Enfin, en ce qui concerne la deuxième grande section de ce travail, à savoir la mise en pratique, elle m'a laissé un goût aigre-doux quand je n'ai pas pu montrer le suivi du processus étape par étape dans son intégralité. Après réflexion, cependant, je considère que ce fait est totalement inévitable, car le trait le plus caractéristique des formations FOS est leur analyse approfondi des besoins et leur collecte complexe de données qui ne conviennent même pas à un expert FLE. Laisant de côté cet aspect, je pense avoir surmonté les éventuelles difficultés et avoir su utiliser des documents authentiques à des fins pédagogiques. J'ai certainement beaucoup apprécié cette phase de découverte et d'analyse de la vidéo et des affiches publicitaires, car je n'avais jamais conçu dans mon expérience en FLE aucune activité suivant cette démarche. Au contraire, je m'étais jusqu'alors limitée à suivre les contenus établis dans la programmation de chaque niveau sans réfléchir à leur pertinence, un acte totalement hors de propos dans une formation FOS. Bien que le cas pratique choisi puisse rappeler des actions de la vie quotidienne (faire les courses, acheter sur Internet) ou du marketing (créer des affiches publicitaires), le travail de recherche précédent qui a été requis ne peut pas être nié (et ici seule une petite partie dont a besoin la conception d'une formation entière est montrée). Comme expliqué ci-dessus, j'ai eu du mal à trouver des vidéos ou des corpus où des situations de communication spécifiques à la profession d'ouvrier agricole sont explicitement montrées. Après tout, ce n'est pas seulement que la profession requiert certaines connaissances, mais dans quel contexte et/ou quelles situations elle les exige, car selon les critères, il y aura des besoins qu'aucun document en ligne authentique ne pourra couvrir. Or, un aspect à améliorer mais que je considère également comme une utopie dans ce domaine des formations FOS est la création de scénarios pédagogiques hautement spécialisés où les apprenants peuvent réellement montrer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels. Je considère que cette pratique va bien au-delà de la capacité du formateur et même de la formation : elle dépend du budget, de la probabilité de visiter le milieu professionnel, de la disponibilité des apprenants, de la participation d'externes, etc. Les activités ainsi proposées ont été préparées en conséquence avec l'analyse des documents et il est prévu qu'elles réussissent avec un formateur qui anime bien les cours et avec des stagiaires qui se prêtent à raconter leur expérience.

Sans aucun doute, en écrivant ce travail, j'ai pu découvrir le dur labeur de conception d'une formation FOS et son importance compte tenu de la société tout aussi mondialisée et compétitive dans laquelle nous vivons. Mais personnellement, avec ce travail, j'ai découvert une filière de la langue française dont je suis tombée amoureuse et que j'espère pouvoir continuer à étudier dans toutes ses déclinaisons.

7 Références bibliographiques

Anthoine, G. (2018, septembre 24). *Le-Havre. CCI Seine-Estuaire : une campagne pour consommer local*. [Image]. Tendance Ouest. Consulté le 27 mai 2020 sur <https://www.tendanceouest.com/actualite-293469-le-havre-cci-seine-estuaire-une-campagne-pour-consommer-local.html>

Aupècle, M., & Álvarez, G. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*. Montréal : AUPELF.

Bouchet, L. (2012, juin 18). *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée*. HAL Archives ouvertes. Consulté le 12 mai 2020 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356/document>

Bouchut, F. (2017, novembre 14). *Rencontrer le commanditaire d'une action de formation*. Le Blog de la Formation professionnelle et continue. Consulté le 16 mai 2020 sur <https://www.formation-professionnelle.fr/2017/11/14/rencontrer-le-commanditaire-dune-action-de-formation/>

Carras, C., & Kermen, S. (2019). Enseigner le FLE à des dispositifs professionnels, à des personnes navigants commerciaux, à des militaires : publics spécifiques, pratiques de classe spécifiques ? *Points Communs*, 55-73.

Centre Inffo. (2011, Janvier 20). *Comment construire le cahier des charges de votre projet de formation ?* Centre Inffo. Consulté le 14 mai 2020 sur <https://www.centre-inffo.fr/site-droit-formation/site-fiches-pratiques/vos-services-fiches-pratiques/mini-guides-pratiques/comment-construire-le-cahier-des>

Centre Inffo. (s.d.). *Ouvrier/ère agricole*. Orientation pour tous. Consulté le 2 juin 2020 sur <https://www.orientation-pour-tous.fr/metier/ouvrier-ere-agricole,9417.html>

Centre Inffo. (s.d.). *Serveur / Serveuse de restaurant*. Orientation pour tous. Consulté le 28 avril 2020 sur <https://www.orientation-pour-tous.fr/metier/serveur---serveuse-de-restaurant,13592.html>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Danse, C., & Faulx, D. (s.d.). *Analyse de la demande en formation. Structuration de l'entretien et préoccupations du formateur*. Consulté le 20 avril 2020 sur <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/221665/1/Analyse%20de%20la%20demande%20en%20formation.pdf>

Delabarre, V. (2010, novembre 19). *Comment évaluer une action de formation ?* Centre Inffo. Consulté le 30 avril 2020 sur <https://www.centre-inffo.fr/site-droit-formation/site-fiches-pratiques/vos-services-fiches-pratiques/mini-guides-pratiques/comment-evaluer-une-action-de>

Delabarre, V. (2010, novembre 19). *Comment recueillir et analyser les besoins de formation*. Centre Inffo. Consulté le 24 avril 2020 sur <https://www.centre-inffo.fr/site-droit-formation/site-fiches-pratiques/vos-services-fiches-pratiques/mini-guides-pratiques/comment-recueillir-et-analyser-les>

Delvallée, J. (2014, octobre 23). *L'interprofession des fruits et légumes frais, Interfel, lance une campagne d'affichage nationale jusqu'au 28 novembre pour sensibiliser les consommateurs à la saisonnalité des produits, souvent synonyme de produits moins chers*. [Image]. LSA-conso.fr. Consulté le 27 mai 2020 sur <https://www.lsa-conso.fr/publicite-a-chaque-saison-ses-fruits-et-legumes,189256>

- Eaquals. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Consulté le 7 juin sur https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf
- FAF.TT. (s.d.). *Cahier des clauses particulières*. FAF.TT. Consulté le 20 avril 2020 sur https://www.faftt.fr/upload/docs/application/pdf/2019-11/ccp_assistant_technique_specialise_batiment_bureau_detudes_bordeaux.pdf
- Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Études de linguistique appliquée*, 147-155.
- Fernández, E. C. (2018). Pasado y presente de los estudios del francés de especialidad. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 188-201.
- Français avec Pierre. (2015, août 7). Pierre est au marché de Belin. [Fichier vidéo]. YouTube. Consulté le 21 mai 2020 sur <https://www.youtube.com/watch?v=P8j0DX6k-6A>
- Frin, D., & Mangiante, J.-M. (2015). De la collecte des données à l'élaboration didactique en FOS et en FLP : quels outils et méthodologies de traitement des données pour construire des supports de formation ? *Points Communs*, 54-61.
- Haidar, L. A., & Stauber, J. (2015). Typologie des données en FOS. *Points Communs*, 44-53.
- Institut français. (s.d.). *iFOS, la plateforme de l'enseignement du français professionnel*. Consulté le 7 juin 2020 sur <https://ifos.institutfrancais.com/>
- Institut Français & CCI Paris île-de-France. (s.d.). *Fiche thématique : le français sur objectif spécifique (FOS)*. Le Français des Affaires. Consulté le 6 mai 2020 sur https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-2_Fiche-th%C3%A9matique-FOS.pdf
- Institut Français & CCI Paris île-de-France. (s.d.). *Historique du français pour publics spécifiques*. Le français des affaires. Consulté le 6 mai 2020 sur https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/05/MEMENTO-FOS-1_Historique.pdf

- LCI. (2020, février 17). "J'achète dans ma zone" : la région Occitanie parodie Amazon (et autres Gafa) pour soutenir le commerce local. [Image]. LCI.fr. Consulté le 27 mai 2020 sur <https://www.lci.fr/emploi/j-achete-dans-ma-zone-la-region-occitanie-parodie-amazon-et-autres-gafa-pour-soutenir-le-commerce-local-2145706.html>
- Le Panier de Laetitia. (s.d.). Le panier de laetitia, fruits et légumes. Consulté le 30 mai 2020 sur <https://www.le-panier-de-laetitia.fr/>
- Le Réseau FOS de la Sorbonne. (s.d.). *La méthode du Français sur Objectif Spécifique*. Réseau FOS. Consulté le 24 avril 2020 sur <https://lereseaufos.wixsite.com/reseau-fos/methodologie-du-fos>
- Lejot, E. (2015). La composante culturelle pour la formation destinée aux travailleurs migrants du gros œuvre. *Points Communs*, 62-80.
- Mangiante, J.-M. (2015). La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue. *Points Communs*, 37-43.
- Mangiante, J.-M., & Meneses-Lerín, L. (2016). L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques. *Points Communs*, 25-43.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.
- Mourlhon-Dallies, F. (2019). La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques de cours. *Points Communs*, 8-29.
- Onisep. (2019, octobre 10). *Métiers en tension, métiers émergents*. Onisep. Consulté le 3 juin 2020 sur <http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Nouvelle-Aquitaine/Poitiers/Informations-metiers/Quels-metiers-dans-ma-region/Metiers-en-tension-metiers-emergents>
- Qotb, H. (2019, mars 2). *Enseignement / Apprentissage du FOS : défis et perspectives*. HAL archives ouvertes. Consulté le 9 mai 2020 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051733/document>

SARL des Monts du Lyonnais. (s.d.). P'tit Marché, vente en ligne de produits locaux ou étrangers autour de Lyon, fruits et légumes, jus de fruits, livraison de fruits et légumes à domicile. P'tit Marché. Consulté le 30 mai 2020 sur <http://www.ptitmarche.com/>

Saveurs en Or. (2018, septembre 29). *Avez-vous vu la nouvelle affiche @saveursenor @hautsdefrance dédiée aux fruits et légumes de la région ?* [Image]. Twitter. Consulté le 27 mai 2020 sur <https://twitter.com/saveursenor/status/1046033624674570240>

Sfar, I. (2019). *Ingénierie de la formation : méthodologie de la conception d'une formation en français à visée professionnelle*. Recueil inédit, Sorbonne Université.

Sowa, M., & Gajewska, E. (2013). FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels? *Points Communs*, 18-28.

SPW Agriculture Environnement. (2012, 7 juin). En direct de la ferme : le film. [Fichier vidéo]. YouTube. Consulté le 25 mai sur https://www.youtube.com/watch?time_continue=816&v=6LFIsAkzDVQ&feature=emb_logo

Teisson, G. (2014, octobre 11). *Les fruits & légumes moches de Marcel débarquent enfin en TV!* [Image]. Dans ta pub. Consulté le 27 mai 2020 sur <https://www.danstapub.com/marcel-intermarche-fruits-legumes-moches/>

Tolas, J. (2007). *Le FOS et la classe de langue FLE. Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE international.

Vichier, A., Adami, H., Bergere, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., & Verdier, C. (2011). *Référentiel FLI, Français langue d'intégration*. Paris : Écrimed.