

L'élaboration d'un cours de Français sur Objectifs Spécifiques entre complexité et organisation.

**Module exemplaire :
Les tâches professionnelles de conseiller en voyages**

Zaher Abdul Khalek (*)

Cet article allie recherches en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et domaine professionnel du tourisme, précisément les tâches professionnelles de conseiller en voyages.

À travers une étude qualitative, il s'interroge si les contraintes imposées à l'approche de FOS suffisent-elles à l'élaboration d'un cours cohérent. De plus, il porte une réflexion analytique profonde sur le "cadre organisateur" optimal, apte à modéliser l'ensemble des activités d'un cours de FOS.

En s'appuyant sur l'approche actionnelle, il démontre, enfin, comment une construction modulaire est apte à structurer un programme d'enseignement du FOS. De même, il propose une séquence – modèle détaillée qui s'y rapporte.

Mots clés : Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), module, séquence, unité didactique, approche actionnelle, conseiller en voyages, tourisme.

(*) Faculté de Tourisme et de Gestion Hôtelière, Université Libanaise , Coordinateur des langues au Bureau des langues, Université Libanaise.

Introduction

Cet article, intitulé « *L'élaboration d'un cours de Français sur Objectifs Spécifiques entre complexité et organisation. Module exemplaire : Les tâches professionnelles de conseiller en voyages* » s'inscrit dans le cadre des recherches en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). De même, il est consacré au domaine professionnel du tourisme, précisément les tâches professionnelles de conseiller en voyages².

La décision de notre étude a été motivée essentiellement par la question suivante :

Comment remédier aux difficultés résultant de la conception d'un cours de FOS au sein de l'*Université libanaise*, à la *Faculté de gestion hôtelière* - Département de *Gestion touristique* ?

La démarche prototypique de Mangiante et Parpette a servi de point de départ à notre réflexion. Selon ces deux concepteurs, le FOS doit répondre à des besoins d'apprentissage précis. Quant à ses spécificités, elles résident dans les restrictions langagières pour se focaliser entièrement sur les tâches professionnelles d'un domaine bien déterminé. Les étapes de la démarche qu'ils préconisent sont les suivantes :

L'identification de la demande de formation, l'analyse des besoins du public, la collecte des données langagières, l'analyse des données recueillies et l'élaboration didactique.

La question initiale a généré une série d'interrogations, relative aux spécificités structurelles d'un cours de FOS, auxquelles nous tenons à répondre :

- Les contraintes imposées à l'approche du FOS suffisent-elles à l'élaboration d'un cours cohérent ?

- Quel est le "cadre organisateur" optimal, apte à modéliser l'ensemble des activités d'un cours de FOS ?

- La construction modulaire contribue-t-elle à la structuration d'un programme cohérent d'enseignement du FOS ?

² Ayant pour synonyme, "agent de voyages", "agent de comptoir", "billettiste", "le conseiller en voyage" exerce son métier dans une agence de voyage. Ses tâches professionnelles consistent à aider, conseiller, faire du commerce, autrement dit, informer, conseiller, vendre et fidéliser. Notons que ces tâches exigent un mode d'expression spécifique. Bien que ce métier soit considéré comme étant «complet», la fonction du conseiller en voyages varie selon la taille de l'agence dans laquelle il exerce son métier.

1 – Les contraintes imposées à l'approche de FOS et l'élaboration d'un cours cohérent

La conception d'un cours de FOS nécessite une revue de littérature pour inspecter le potentiel de cette approche, ses limites ainsi que les moyens pour remédier aux lacunes observées.

1.1 - Le FOS de Mangiante et Parpette ou la quête d'une structuration incertaine

Mangiante et Parpette revendiquent la nécessité d'une cohérence inhérente à l'élaboration d'un programme de formation en FOS. Ils proposent un processus qui se décline en cinq étapes (2004, pp.21-135), partant d'une demande de formation, généralement institutionnelle, laquelle sera suivie par la détermination des besoins du public à former, la collecte et l'analyse des données ainsi que par l'élaboration des activités pédagogiques pour construire des cours en adéquation avec les objectifs identifiés.

Ils associent, d'une manière stricte, le principe de cohérence au "lien explicite" et symétrique, assemblant "besoins des apprenants" et "objectifs des cours" (p.158). Ce sont donc les "besoins", selon eux, qui justifient les contraintes imposées par la méthodologie du FOS; contraintes formulées par le rejet de l'enseignement "généraliste" (p.5) et par les lignes directives figurant dans les distinctions effectuées entre les démarches de Français général / FOS (p.154) et Français de spécialité / FOS (Mangiante, 2006, p.52).

Mangiante et Parpette présentent également une formation en FOS qui doit accomplir un travail sur-mesure, dit un "traitement au cas par cas" (2004, p.6), émanant des demandes spécifiques, et répondant à des besoins d'apprentissage bien déterminés, "à la carte" (p.19), voire strictement délimitée par les objectifs professionnels visés. D'autre part, ils exigent la diminution d'écart entre la formation (universitaire) à élaborer et les tâches professionnelles d'un métier à accomplir ou bien d'un futur emploi à occuper.

La cohérence apparente de la démarche de FOS, basée sur des restrictions langagières et méthodologique est remise en question par les deux concepteurs eux-mêmes, évaluant l'élaboration d'un programme de FOS comme "une construction assez complexe" (p.6). Ils préviennent l'enseignant – concepteur d'autres difficultés se rattachant au "savoir", vu la spécificité de chaque domaine professionnel, "nouveau domaine inconnu", et au savoir-faire concernant l'élaboration du matériel pédagogique, non transférable d'une formation en FOS à une autre.

1.2 – Des critiques pertinentes adressées au FOS

Le concepteur d'un cours de FOS devra prendre en considération les critiques judicieuses, remettant de fond en comble le modèle de Mangiante et de Parpette et soulignant les imprécisions notionnelles ainsi que les lacunes méthodologiques. Nous en citons Richer qui met l'accent sur le manque de détails au sujet de la demande institutionnelle (2016, p.13), sur l'absence de l'analyse du public (p.14) ainsi que sur la problématique notionnelle qui restreint les "besoins" aux seuls besoins langagiers, au détriment d'autres nuances (attente, souhait, désir, intérêt). Ajoutons à cela, l'assimilation de l'ingénierie méthodologique du FOS à celle du FLE (p.20). Et ce, en se référant aux propos des deux didacticiens susmentionnés : "C'est à cette étape d'élaboration didactique que le FOS se rapproche le plus des démarches adoptées en FLE." (Mangiante et Parpette, 2004, p.79).

Dans une étude traitant des enjeux et de la didactique du FOS, Alfarwy constate, à son tour, des notions "problématiques ou imprécises" (2017, p.43) affectant la conception d'un programme de FOS et propose des procédés pour y remédier.

À l'insuffisance de l'analyse du public, basée sur l'âge, le sexe, le niveau de maîtrise du français, les langues étrangères parlées etc., la didacticienne pose une série d'interrogations ayant pour but de combler les manques constatés, voire "expérimentés", en matière d'ingénierie de formation dans la démarche de FOS. Ses questions portent sur les demandes du prescripteur de formation et la synthèse pointue, liée au sujet du problème à résoudre. De même, Alfarwy invite à affiner le modèle de Mangiante et Parpette en se focalisant davantage sur la corrélation du programme de FOS à concevoir avec l'ancrage socio-culturel de la formation (la place accordée à la langue maternelle, le vrai besoin du public et sa corrélation avec la société, les représentations d'un peuple face aux langues étrangères, la place de la langue maternelle dans l'enseignement du FOS).

D'autre part, elle aborde l'analyse du contexte professionnel du métier, et critique la place marginale accordée au référentiel de métiers, initiateur au monde des métiers et indispensable à la détermination des compétences professionnelles, puisque "l'identification des besoins en compétences ne peut être réalisée qu'à travers ce référentiel" (P.45).

1.3 – Démarche prototypique en pleine rénovation

Dans le contexte de notre étude, nous nous intéressons à une publication récente de Mangiante (2017, pp.21-31) dans laquelle il a apporté de nouvelles précisions et tracé les

"contours" et les "périmètres" (P.22) de sa démarche en affirmant qu'elle se démarque de l'approche communicative et actionnelle, focalisées sur l'apprenant. Le FOS se focalise, selon lui, sur les besoins spécifiques d'un public identifié et opte pour la contextualisation des situations et des discours qui motivent l'apprentissage.

Tout en refusant de réduire le FOS à un enseignement du lexique spécialisé, voire ne pas en faire une priorité, MANGIANTE insiste sur les usages langagiers de sa démarche prototypique :

a. L'identification de la demande de formation : consiste à interroger le projet et le public déjà identifié par le prescripteur de formation. Dans le cas échéant, l'enseignant-concepteur doit identifier les besoins sur le terrain.

b. L'analyse des besoins du public : vise à repérer et à relever les situations de communication auxquelles l'apprenant devra faire face ; étape à consolider par l'observation des pratiques langagières sur le terrain.

c. La collecte des données langagières : réside dans le recueil des discours (oral / écrit) sur le terrain.

d. L'analyse des données recueillies : se situe sur les plans discursif, pragmatique et socio-culturel. De même, cette analyse prend en compte les référentiels de compétences des métiers à maîtriser pour l'exercice d'un métier ainsi que le niveau linguistique de l'apprenant selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

e. L'élaboration didactique : Cette phase consiste dans l'élaboration des activités motivantes répondant aux exigences du FOS et de la démarche actionnelle, dans le respect des besoins de l'apprenant.

Malgré les précieux éclaircissements et rectifications méthodologiques apportés aux contraintes et au processus du FOS, les difficultés affectant la conception d'un cours persistent. En effet, la transposition de la démarche de FOS en cours élaborés nécessite, préalablement, une analyse approfondie de la modélisation didactique, précisément l'articulation des activités à l'intérieur d'un cadre d'enseignement / apprentissage – à créer et à rendre – adéquat avec l'approche du FOS.

2 – Le "cadre organisateur" optimal, apte à modéliser l'ensemble des activités d'un cours de FOS

Bien que le FOS octroie à l'enseignant-concepteur l'opportunité de construire lui-même son propre programme et ses matériels pédagogiques, il ne se soucie nullement d'une "entité" dans laquelle sera "scellé" l'ensemble des activités d'une manière cohérente. La recherche d'un «cadre organisateur» optimal s'avère donc indispensable pour assurer au FOS un outillage méthodologique et consolider ses démarches. Pour y parvenir, nous explorons d'abord les configurations didactiques dans le contexte francophone de l'enseignement – apprentissage, fluctuant entre engouement et rejet, continuité et rupture. En second lieu, nous portons un intérêt particulier à la «Trame méthodique repère», outillage méthodologique qui contribue à l'élaboration d'un cours du FOS. Enfin, nous élaborons une «Fiche pédagogique» - modèle pour construire une unité didactique.

2.1 – À la quête d'une modélisation

2.1.1 Le recours à l'unité didactique : Par définition, l'unité didactique est une "période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à l'évaluation" (Robert, 2008, p.202), a connu son apogée dans les années 1960 dans le cadre de la méthode structurale globale audio-visuelle (SGAV) où la classe de langue était envisagée comme "un mécanisme de précision" (GIRARD, 1964, pp.6 - 10).

D'après l'analyse des unités didactiques³ des trois manuels phares représentant les trois générations de la méthode SGAV, on a assisté à une évolution dans les pratiques pédagogiques qui s'est manifestée dans :

- l'assouplissement croissant de l'unité didactique,
- la liberté d'utilisation du manuel accordée à l'enseignant,
- la centration de l'enseignement sur l'individu apprenant,
- l'enseignant devenu un animateur des échanges,
- l'interaction grandissante entre apprenants,
- la proportion du temps de parole de l'enseignant et des apprenants qui s'inverse (Laurens, 2013, p.63).

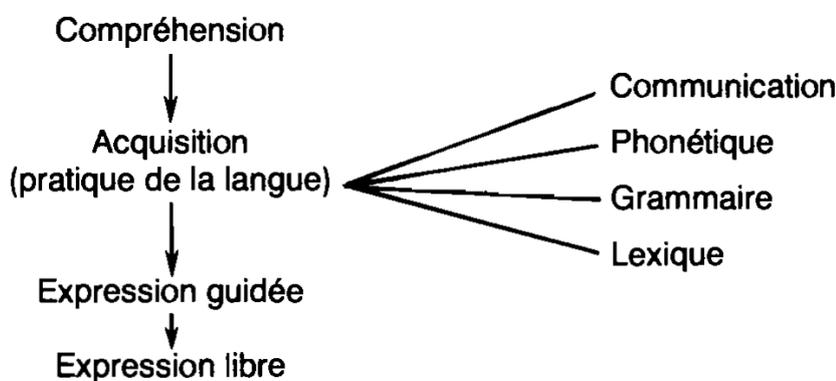
A partir des années 1970, la manière de considérer la langue évolue, l'approche communicative l'emporte sur le courant SGAV et la didactique du FLE sur la méthodologie de l'enseignement. L'étude de la langue n'est plus vue, uniquement, à partir de la linguistique

³ *Voix et Images de France* (Guberina & Rivenc 1961), *De Vive Voix* (Moget 1972) et *Archipel* (Courtyllon & Saillard 1982).

structurale, comme un ensemble de structures que l'on peut découper en unités lexicales et grammaticales. Dorénavant, elle est perçue, avant tout, comme l'outil privilégié de la communication. L'approche communicative puise son dynamisme de trois branches emblématiques : la linguistique de l'énonciation (Benveniste 1966, 1974), la linguistique pragmatique, (Austin, 1962 ; Searle, 1969) et l'analyse du discours (Harris 1952 ; Dubois 1962). Ajoutons à cela, les travaux de la sociolinguistique posant que les faits de langue doivent être considérés dans leur environnement social (HYMES, 1971).

À partir de l'analyse de cinq manuels de FLE, publiés entre 1978 et 1982, Bérard observe le schéma ci-dessous :

Schéma de BÉRARD (1991, p.79)



La continuité entre la méthode SGAV et l'approche communicative se traduit donc par un modèle d'unité didactique, qui organise les activités à faire faire en classe, selon un axe allant de la compréhension à l'expression libre, en passant par des activités pointues sur la langue.

2.1.2 - La simulation globale : Dans son article intitulé la "Mort du manuel", DEBYSER avait critiqué le "surinvestissement perfectionniste" de la méthodologie SGAV ainsi que sa centration sur la méthode au profit de la centration sur l'apprenant. En outre, il avait exhorté à la suppléer par la technique de simulation⁴ à cause de son incompatibilité avec une pédagogie de créativité et des méthodes actives (Debyser, 1973, p.63).

Encouragée par le BELC, la simulation globale visait à recréer et à animer un microcosme calqué sur le monde réel (le village, l'immeuble, l'hôtel ...) ou imaginaire (le voyage sidéral et l'installation d'une nouvelle civilisation).

⁴Une simulation c'est « la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et le savoir-faire qu'il cherche à acquérir » (Debyser, 1973 : 67).

La pratique méthodologique de la simulation globale est définie comme étant « un protocole ou un scénario cadre » (DEBYSER, 1996, Préface) s'apparentant à un jeu de rôle et dans lequel on attribue aux apprenants une identité fictive.

2.1.3 - L'éclectisme : La montée de l'éclectisme dans les années 1990 s'est accompagnée de la grande diversité de l'enseignement / apprentissage des langues, des situations d'enseignement/apprentissage des langues, des objectifs des contenus, des supports et des activités d'enseignement/apprentissage. Cette approche résultait également de l'abandon méthodologique de la méthode SGAV, dû à «l'affaiblissement progressif de l'intégration didactique autour du support audio-visuel» (Puren, 1994, p.24).

La question de modélisation, organisateur méthodologique, contribuant à la planification de l'enseignant et au processus d'apprentissage, persiste au début des années 2000.

2.1.4 - Le recours à la tâche : Tout en se focalisant sur une conception générale de l'usage et de l'apprentissage des langues (plurilinguisme), les démarches actionnelles du CECR sont centrées autour de la tâche. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECRL, 2000, p.20).

La notion de tâche est liée, d'un côté, aux finalités d'un objectif à atteindre, " résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé" (p.16). D'un autre côté, elle peut constituer "l'unité centrale" (p.20) d'un dispositif didactique (programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests).

2.2 - La trame méthodique repère ou la structuration optimale

Dans notre quête d'un outillage méthodologique qui contribue à l'élaboration d'un cours de FOS ayant un déroulement cohérent, des étapes basées sur l'interaction, la communication, la créativité et la progression, nous avons eu égard à la trame méthodique repère (TMR), élaborée et expérimentée par Laurens (2013, p.135). Cet outil de conception d'unités didactiques et de formation à la conception d'unités didactiques se réfère au modèle d'unité didactique de Courtillon (1995)⁵ et de la séquence méthodologique de Beacco (2007).

Tout en soulignant la distinction entre la séquence didactique, développée en didactique du Français langue maternelle (ayant l'entrée par des genres et le choix de commencer par une phase de production initiale) et l'unité didactique, organisée au moyen de la TMR, à partir de

⁵ - Notons également que Courtillon (2003 : 53) recommande d'articuler les opérations d'apprentissage selon le schéma suivant : Compréhension → repérages → mémorisation → production.

la tâche visée pour mettre l'accent sur un genre discursif ou une/des fonction(s) du langage, Laurens compare les deux modélisants (2013, p.181).

D'abord, elle schématise les phases de la modélisation d'une séquence didactique type, configurées par Dolz et Schneuwly (1998, p.94), comprenant quatre étapes :

- **Une mise en situation** pour sensibiliser l'apprenant à un genre textuel.
- **Un contrôle rapide des connaissances**, ayant lieu au début de la séance afin de confronter l'apprenant aux problèmes que posent l'activité et le genre, et mesurer les difficultés de l'objet d'apprentissage.
- **Les ateliers** visant à travailler séparément les différentes dimensions du genre abordé dans le but de structurer les savoirs et les savoir-faire.
- **L'activité finale** servant à accomplir l'activité langagière dans sa totalité en y intégrant les savoirs construits et exercés.

Ensuite, LAURENS expose les trois phases de la TMR :

1 - L'exposition : comprend la phase de sensibilisation qui consiste à faire un remue-méninge à partir d'un support, et celle de la compréhension, dans ses doubles volets :

- a. Compréhension globale : Elle assure aux apprenants la possibilité de vérifier leurs hypothèses via une connaissance partielle du texte (support audio-visuel).
- b. Compréhension détaillée : Elle réside dans les procédés suivants :
 - Le relevé d'informations afin de réaliser une activité.
 - La mise en commun de ces informations avec d'autres membres du groupe-classe.
 - La confirmation ou l'infirmité de ces informations.

2- Le traitement de la langue :

a. Le repérage : désigne la recherche des informations spécifiques à partir des énoncés du document déclencheur qui illustrent l'objectif communicatif fixé.

b. La conceptualisation consiste, dans l'optique du Français langue étrangère, à "réfléchir sur un corpus d'exemples appropriés pour y découvrir une règle de fonctionnement grammatical." (DE SALINS, 1996, p.253). C'est donc la formulation des règles à partir de la réflexion, de l'analyse. Dans le cadre du FOS, nous favorisons la réflexion sur la situation de communication professionnelle.

3 - La fixation appropriation :

a. La systématisation : Appropriation des éléments analysés précédemment à travers des activités où l'expression est complètement guidée.

b. La production (le réemploi) : Étape de production pendant laquelle on met en application les éléments déjà appris précédemment.

Malgré les divergences observées entre les étapes et les phases d'activités de la séquence didactique et celles de la TMR, LAURENS constate une certaine similitude existe entre elles, notamment dans l'accès au sens (phase 1) et le fonctionnement de la langue (phase 2) et l'expression (phase 4).

Après avoir passé en revue l'essentiel des courants didactiques, et pour des raisons purement méthodologiques, nous préconisons une structuration autour de "l'unité didactique", plus précisément, la TMR qui favorise l'entrée par tâche indispensable à la pratique de la langue à visée professionnelle.

2.3 – Élaboration d'une "Fiche pédagogique" de l'unité didactique

L'élaboration d'une «Fiche pédagogique» - modèle présente une feuille de route détaillant la structure et les étapes du « déroulement » de l'unité didactique. En outre, elle, vise à agencer et à articuler l'ensemble des activités du FOS à l'intérieur d'un ensemble structuré et cohérent.

À cet effet, nous adoptons le modèle de la "Fiche pédagogique", conçue par le CNED – CIEP pour la construction d'une unité didactique⁶ en Français langue étrangère, suivant les mêmes lignes directives de la configuration didactique communicative / actionnelle de la TMR susmentionnées, tout en l'adaptant aux contraintes et aux exigences de la didactique de FOS.

La fiche préconisée⁷ comprend une mise en situation délimitant les objets d'enseignement. Quant à la tâche visée, pivot organisateur de l'unité didactique, elle conditionne le choix des compétences à faire acquérir aux apprenants, la sélection des supports (de préférence) authentiques, qui doivent subir une analyse pré-pédagogiques, et la didactisation des activités langagières. Toutefois, elle est conditionnée, à son tour, par le prérequis des apprenants et leur niveau linguistique selon le CECRL. Notons que les objectifs sont de trois ordres : pragmatique, linguistique et sociolinguistique / socioculturel.

Notre fiche pédagogique planifie, sur le plan horizontal, le nom de l'activité, le mode de fonctionnement de l'activité, la technique pédagogique, les supports et la durée. Sur le plan vertical, elle structure les étapes du «déroulement de l'unité didactique :

⁶ Nous avons adapté à cette visée la fiche pédagogique recommandée par la formation ouverte à distance :

PRO FLE *Construire une unité didactique*, Conception : CIEP, pôle Langue française, Sèvres. Coordination et production : CNED – Institut de Poitiers, Poitiers.

⁷ Voir Annexe 1.

- Accès au sens "de la situation de communication à laquelle l'apprenant devra faire face".
- Analyse du fonctionnement de la langue " répondant aux besoins d'apprentissage ".
- Expression comprenant les sous-étapes de systématisation et de production "de la tâche à accomplir".

3 - Construction modulaire et structuration d'un programme cohérent d'enseignement du FOS

Par définition, le module est une "unité de formation qui forme un tout en soi, possédant des conditions d'entrée (phase de sensibilisation) et de sortie (production répondant à une tâche à accomplir), intégrable dans différents ensembles cohérents de formation", et apte à être évalué ou validé (Glossaire des concepts pédagogiques, 2013, p.24).

Le mécanisme et la fonction d'un programme d'apprentissage agencé autour d'une construction modulaire sont envisagés dans le CECRL en tant qu'"unités qui tiennent compte de la progression par niveaux des échelles (2000, p.36), visant à développer "les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé (p.12) ".

Dans les mêmes optiques, le module encadrant la "progression d'un dispositif d'acquisition" devra opérer sur deux plans synchronique, "à un moment donné du parcours d'apprentissage", "ou" diachronique, "par étapes différenciées au long de ce parcours" (p.138), (Le *Glossaire des concepts pédagogiques*, 2013, p.24). Quant à la perspective privilégiée, elle est de type actionnel, selon laquelle l'apprenant d'une langue est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECRL, 2000, p.15).

Pour concevoir un cours pertinent du FOS, il est recommandé de suivre les lignes directrices suivantes :

- Se référer aux principes de la démarche prototypique de Mangiante et Parpette ,
- Comblent les lacunes déjà observées et précitées⁸ dans la méthodologie du FOS.
- Constituer un échafaudage propre au module à concevoir, autrement dit, des séquences pédagogiques (ou bien des unités didactiques) autonomes visant l'acquisition des tâches et des compétences qui lui sont associées.

Voici le programme d'enseignement modulaire, "Les tâches professionnelles de conseiller en voyages", conçu en tant qu'une mise en application aux principes susmentionnés.

⁸ Voir la partie 2.

3.1 - Identification de la demande de formation

La demande institutionnelle⁹ a été définie et formulée dans le respect du syllabus de l'unité de valeur *Langue française spécialisée* à l'*Université libanaise - Faculté de Tourisme et de Gestion Hôtelière*, département de gestion de tourisme, ayant pour finalités de :

- Mettre le FOS au service du domaine de la spécialité durant le cursus universitaire (apports théoriques, entraînement pratique, stage dans une agence de voyage), et de la future insertion professionnelle de l'étudiant.

- Consolider et améliorer les compétences langagières : Dire, Lire, Écrire, Écouter et Interagir.

- Préparer l'apprenant aux pratiques de la communication professionnelle en suivant une progression des tâches qui se rapportent au métier de *Conseiller en voyages*.

Notons que la durée est de 18 heures, réparties sur 9 séances, à inclure dans un cours de FOS de 60 heures visant à atteindre le niveau B1.1 du CECR. Quant au coût, les frais de la formation sont assurés par l'Université libanaise.

3.2 – Le profil du public visé

Étudiants francophones, à l'*Université libanaise – Faculté de Tourisme et de Gestion Hôtelière* – département de Gestion de Tourisme - deuxième année de licence, ayant validé le niveau A2, et suivant des cours de français à visée professionnelle, en vue de faire face aux situations dans les milieux du travail¹⁰.

3.3 - Analyse des besoins

Notre analyse a porté en amont sur les tâches professionnelles relatives au métier de conseiller en voyages afin de relever les situations de communication qui en découlent ; situations auxquelles les apprenants seront confrontés, ultérieurement, dans un contexte authentique.

Les tâches professionnelles du métier ciblé dégagent une certaine difficulté, due à la mutation des fonctions du secteur touristique. En effet, le touriste accède, via Internet, à des prestations touristiques (e-tourisme), s'informe en amont, investigue des lieux à visiter, réserve son billet et son séjour, paie, échange simultanément, ou bien en aval, des points de vue et des témoignages commentant - à sa guise - la qualité des services fournis.

⁹ Bien qu'elle soit considérée comme un "repère" aléatoire, l'existence d'une demande réelle" (Mangiante et Parpette, 2004, p.19), notamment institutionnelle, constitue un point d'appui à la conception des programmes de FOS.

¹⁰ Voir Annexe 2, lien de «Profil du public visé », déposé sur Google Drive.

L'ouvrage intitulé *Référentiels d'activités tourisme et hôtellerie* (Mantei, 2012), qui se sert de plusieurs référentiels¹¹ pour la construction des fiches d'emplois et de métiers types, répertorie les métiers s'appartenant à l'agence de voyage dans le cadre de l'organisation des voyages. Parmi les diverses "activités" à accomplir par le "Responsable d'agence" de voyage (Stratégie et développement de la structure, management et gestion des collaborateurs, marketing, commercialisation, communication, qualité, sécurité, environnement, études et ingénierie, gestion courante et administration de l'activité) (pp.52-53), nous retenons : la communication, la commercialisation et le marketing ; activités communes avec celles consacrées à la fiche du métier de «conseiller en voyages».

Les tâches professionnelles de conseiller en voyages, consistant essentiellement à enregistrer, proposer et organiser des séjours, reprennent essentiellement les lignes directives susmentionnées ainsi que les rôles de l'agent de comptoir :

- Accueillir les clients.
- Écouter leurs besoins, leurs envies et leurs contraintes (géographiques, temporelles, budgétaires...).
- Proposer des solutions adaptées à leurs souhaits.
- Répondre par mail ou téléphone.
- Effectuer les réservations.¹²

En nous référant au fameux site de l'Onisep, nous repérons des situations de communication similaires exigeant un mode d'expression spécifique :

- Proposer des voyages sur mesure, au meilleur rapport qualité/prix.
- Prodiguer aux clients des conseils judicieux¹³.
- Vendre des vacances variées.
- Délivrer des billets de voyage. Bien que cette activité occupe une grande partie de son emploi de temps, elle a tendance à disparaître, au fur et à mesure que les titres de transport s'achètent directement sur Internet.
- Assurer une excellente relation avec la clientèle.

¹¹ Onisep : « Les métiers du tourisme et des loisirs » (Collection Parcours).

- Studyrama : « Le guide des métiers du Tourisme et de l'Hôtellerie-Restauration ».

- Travaux du CEP : Contrat d'Études Prospectives : www.snav.travel. Consulté le 12 janvier 2020 à 14h05.

¹²<https://www.citedesmetiers-guadeloupe.org/s-informer/metiers-du-mois/271-agent-de-comptoir>. Consulté le 15 janvier 2020 à 8h10.

¹³<http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/conseiller-conseillere-en-voyages>. Consulté le 17 janvier 2020 à 9h14.

3.4 - La collecte des données

Conformément à la demande formulée, nous avons collecté des documents authentiques provenant des :

- transcriptions des documents sonores (dialogues entre une cliente et un conseiller en voyages pour s'informer d'un voyage),
- catalogues promouvant des voyages dans des villages de vacances et des séjours touristiques,
- documents d'Internet : calendrier de réservation, tarifs, offres et e-mailing de fidélisation,
- correspondance.

De quel poste s'agit-il ?	Conseiller en voyages.
Pour quel but celui qui souhaite apprendre le français l'apprend-il ?	Obtenir un travail, suivre un stage, valider la licence.
Quels sont les actes de paroles à accomplir ?	Informar, réserver, vendre, fidéliser.
Que va-t-il lire ?	Supports du tourisme (dépliants, brochures, prospectus, etc.), sites d'Internet, lettres de fidélisation.
Que va-t-il dire ?	Actes de parole qui dépendent des situations professionnelles.
Que va-t-il écrire ?	Remplir des formulaires, correspondance officielle.
Dans quelles situations de communication ?	Par téléphone, face à face, courrier (électronique).
À propos de quoi ?	Renseignements au sujet des prestations (qualité/prix). Réservation (horaires, destination), vente des billets, fidélisation de la clientèle.
De quelles compétences langagières doit-il disposer ?	Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite et interaction.
Quelles connaissances de l'arrière-plan culturel (de la profession) doit-il avoir pour bien comprendre les situations de communication ?	- Tâches professionnelles du métier. - Mode de communication professionnelle et d'interaction dans une agence de voyage (écoute, politesse).

3.5 -L'analyse des données

D'abord, nous avons effectué l'analyse pré-pédagogique des données collectées, qui serviront à l'élaboration des activités didactiques, en fonction du niveau et des besoins des apprenants, déterminés préalablement. Chaque document a été donc soumis à une analyse pointue pour évaluer son potentiel à être «didactisé». En effet, les supports sélectionnés et adoptés doivent répondre aussi aux divers objectifs à atteindre sur les plans pragmatique, linguistique et sociolinguistique / socioculturel.

¹⁴ Déradaï, L. Analyse des situations professionnelles à des fins de formation linguistique : Synergies Algérie n° 12 – 2011. P.117.

3.6 -L'élaboration des activités

Les diverses activités langagières à élaborer s'appuieront sur des supports pédagogiques collectés et analysés et répondront aux divers intérêts d'ordre :

- Thématique : Les renseignements touristiques, donnés au client, aboutissent à la réservation. Ensuite surviennent la vente et la fidélisation de la clientèle.
- Didactique : Les activités proposées visent à favoriser l'acquisition de diverses tâches professionnelles, à exercer en groupe ou en autonomie.
- Pragmatique : Les actes de parole inhérents aux fonctions d'un conseiller en voyages : informer, conseiller, convaincre.
- Linguistique :
 - L'emploi du conditionnel présent pour atténuer l'effet d'une demande, le conseil et l'expression du souhait.
 - Le vocabulaire thématique se référant aux tâches professionnelles sélectionnées : informer, vendre et fidéliser.

Elles formeront le module exemplaire à élaborer, composé des trois séquences qui s'enchaîneront pour restituer le processus professionnel, effectué par un conseiller en voyages.

Séquences	Tâches à réaliser	Durée	Recherche, mise en commun et correction pour les tâches finales
Séquence 1	Informer en vue d'une réservation	4 heures	2 heures
Séquence 2	Conseiller en vue de vendre	4 heures	2 heures
Séquence 3	Fidéliser la clientèle	4 heures	2 heures

Chaque séquence possèdera une entité qui lui sera propre¹⁵. Elle se composera de deux unités didactiques autonomes pour développer des activités à l'oral et à l'écrit. De même, elle se réfèrera à une fiche pédagogique, structurée selon une démarche évolutive synchronique et diachronique.

¹⁵ Voir Annexe 3, lien de la **Séquence 1 - Renseigner en vue de réserver**, déposé sur Google Drive.

Les étapes à accomplir par l'apprenant, selon la trame méthodique repère de l'unité didactique, devra progresser de la phase de sensibilisation, en passant par l'accès au sens de la situation de communication à laquelle l'apprenant devra faire face, et l'analyse du fonctionnement de la langue répondant aux besoins d'apprentissage, pour aboutir à la production de la tâche finale.

3.7 – Contribution du module FOS proposé

La mise en application de notre module a dégagé des indicateurs de réussite sur les deux plans méthodique et éducatif, répondu aux demandes institutionnelles et présenté un profil détaillé du public visé ainsi qu'une analyse des besoins langagiers adéquats au contexte professionnel. Quant aux activités élaborées, elles ont pris en considération « les situations de communication à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoir-faire langagiers à développer », comme le préconisent Mangiante et Parpette 2004, p.8).

Loin d'être une simple juxtaposition séquentielle, le module s'articule autour d'un mécanisme dynamique et se décline en un processus d'acquisition progressif et pertinent se rapportant à la réalité professionnelle. Et ce, nous aidé à faire correspondre les objectifs de la formation aux besoins de l'apprenant, selon les étapes pédagogiques définies.

L'observation sur le terrain a montré une grande motivation des apprenants, lors du déroulement des séances, résultant de l'intérêt porté aux tâches à réaliser, à l'alternance des compétences oral / écrit. Ajoutons à cela, la diversité des supports authentiques sélectionnés (didactisables) et l'interaction prévue dans la «Fiche de l'unité didactique», entre apprenants-formateur et apprenants-apprenants.

Conclusion

Cet article a répondu à l'interrogation initiale concernant la manière de remédier aux difficultés qui résultent de l'élaboration d'un cours de FOS et aux questions qui en découlent, apparentées :

- au mécanisme de l'approche du FOS et ses contraintes, proposée par Mangiante et Parpette , y compris sa performance et ses lacunes didactiques ;
 - à la recherche d'un "cadre organisateur" performant de l'enseignement / apprentissage du FOS, modélisant l'ensemble des activités d'un cours à élaborer ;
- à l'intérêt de structurer un programme d'enseignement du FOS autour d'une construction modulaire.

Tout en nous rapportant, essentiellement, à la démarche didactique prototypique de Mangiante et Parpette, nous avons eu recours à une revue de littérature - imposante dans la visée d'éclaircir certaines lacunes et de parfaire l'approche en question.

La méthode analytique nous a permis d'améliorer profondément les données recueillies, relatives à l'approche du FOS. Ainsi, nous avons retracé la genèse de la modélisation didactique et opté pour l'unité didactique afin de l'adapter aux exigences du FOS.

Notre étude a tenu le pari dans son engagement visant à fournir à l'enseignant – concepteur non seulement une réflexion concernant la résolution des difficultés de la mise en place d'un programme de FOS, mais aussi, via la méthodologie actionnelle, un modèle pratique à suivre.

Références

- « *Le guide des métiers du Tourisme et de l'Hôtellerie-Restauration* ». (2009). Studyrama.
- Alfarwy, L. (2017). *La didactique du FOS en Syrie, enjeux et perspectives. De l'analyse du discours professionnel aux dispositifs didactiques. Exemple : le français du technicien de laboratoire d'analyses médicales.* ∴ Montpellier III: Université Paul Valéry.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words.* Oxford: Ed. Urmson. Oxford: Urmson.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier. . Paris : Didier.
- _____ (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Paris: Conseil de l'Europe.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1.* Paris : Gallimard.
- _____ (1974). *Problèmes de linguistique générale 2.* Paris: Gallimard.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative.* Paris: Clé international.
- C, P. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme.* Paris: Didier.
- Care, J. M. (1995). *Simulations globale.* Sèvres: CIEP.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité.* Paris: Economica.
- Collet, M. (1996). *L'entreprise.* Paris: Hachette .

- *Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* (2000). Strasbourg: Éditions Didier FLE.
- *Coordination et production : CNED – Institut de Poitiers.* (n.d.). Poitiers: CIEP, Sèvres - Pôle Langue française, Coordination et production : CNED – Institut de Poitiers.
- Courtillon J. et SAILLARD, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE.* Paris: Hachette.
- _____ (1982). *Archipel – niveau débutants.* Paris: Didier / Credif.
- _____ (1995, janvier). « L'unité didactique ». Numéro spécial. *Le français dans le monde, recherches et applications*, pp. 109-120.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.* Paris: Clé International.
- De salins, G. –D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE.* Paris: Didier / Hatier.
- Debyser, F. (1973, Octobre - novembre). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». Numéro 100. *Le français dans le monde*, pp. 8 - 63.
- _____ (1996). *L'immeuble.* Paris: Hachette FLE / CIEP.
- Déradaï, L. (2011). Analyse des situations professionnelles à des fins de formation linguistique. *Algérie n° 12*, 111 - 119.
- Dolz, J. SCHNEUWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école.* Paris: ESF éditeur.
- Dubois, J. (1962). *Le Vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872 : à travers les œuvres des écrivains, les revues et les journaux.* Paris: Larousse.
- Escudé, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme.* Paris: CLE International.
- *Évaluer - CNED. Conception : CIEP, pôle Langue française, Sèvres. Coordination et production.* (n.d.). Poitiers: CNED – Institut de Poitiers.
- Girard, D. (1964). Les moments de la classe de langue. *Le français dans le monde*, 28, pp. 6-10.
- *Glossaire des concepts pédagogiques. Approches des concepts pédagogiques. Approches des concepts par développement des produits de formation .* (mai 2013). www.bruxellesformation.be, consulté le 15/3/2020 à 18h05.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant.* HAL Id: tel-01419749.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01419749>, HAL Id : tel -01419749,
<https://halshs.archives-o>.

- Lehmann, D. (1993). *Objectifs Spécifiques en langues étrangères*. Paris: Hachette.
- *Les métiers du tourisme et des loisirs*. (2019). Paris: Collection Parcours, Onisep.
- l'Europe, C. d. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Lohezig B., PERUSAT J.M. (1978). *Le français des relations amicale*. Francfort : Institut français de Francfort.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette Livre.
- Mangiante, J.-M. (2006). Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle. In *Apprendre le français dans un contexte professionne. Actes de rencontres de la DGLF*, pp. 50 - 53.
_____ (2017, . (2017 Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. PP. 21-31.). *Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU in Henry Tyne Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Mantei, C. (2012). *Référentiels d'activités tourisme et hôtellerie. Illustrations d'emplois-types / métiers correspondant à des niveaux de formation du supérieur*. Paris: mantei, C. (2012). Référentiels d'activités tourisme et hôtellerie. Illustrati Édition Atouts France.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International.
_____ (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. In « *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* ». Volume XXIII N° 1, mis en ligne le 06 janvier 2013. Disponible sur <http://apliut.revues.org/3416>. Consulté le 12/03/20 à 9h10.
- Richer, J. J. (2016). *Pour une reconceptualisation de la didactique du français sur objectifs spécifiques*. Dominique MARKEY et Saskiya KINDT (dir.) *Didactique du français sur objectifs spécifiques Nouvelles recherches, nouveaux modèles*. Belgique: Antwerpen - Apeldoorn. Garant.
- Richterich R., Suter B. (1981). *Cartes sur table (niveau débutants)*. Paris: Hachette.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Annexes

	Titre	Liens des documents déposés sur Google drive
Annexe 1	Fiche pédagogique	https://drive.google.com/file/d/1-DDy6kokNIHW4_GhZgmBYDDWxfYD-IpQ/view?usp=sharing
Annexe 2	Profil du public visé¹⁶	https://drive.google.com/file/d/19o6FfeMrqO79Nm8Kf4tS6G2MbxMwvxfE/view?usp=sharing
Annexe 3	Séquence 1 - Renseigner en vue de réserver.	https://drive.google.com/file/d/1v2GJynleyF8cvBekDjr-y_Qd2EY2vINq/view?usp=sharing

¹⁶¹⁶ - D'après le tableau 9 : Grille d'analyse des responsables du français au MAE. CHEVAL, M. & PAIRON, F, 2002. Les établissements culturels à l'étranger et la formation de publics spécialisés : concevoir un programme de français de spécialité. In *Y-a-il un français sans objectifs spécifiques ?*, Les cahiers de l'ASDIFLE, 29ième rencontre, Paris, Mars 2002, p.15-16.