HAL
open science

Concevoir la démarche qualité dans une formation pour public spécifique. De la planification à l'évaluation

Amandine Grisard

▶ To cite this version:

Amandine Grisard. Concevoir la démarche qualité dans une formation pour public spécifique. De la planification à l'évaluation. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01015477

HAL Id: dumas-01015477
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015477v1

Submitted on 26 Jun 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Concevoir la démarche qualité dans une formation pour public spécifique

De la planification à l'évaluation.

GRISARD Amandine
N°d'étudiant : 20330138

Sous la direction de Catherine CARRAS et Dominique REMAUD

Mémoire de master 2ème année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements les plus chaleureux à…

Catherine Carras et Dominique Remaud, professeurs à l'Université Stendhal de Grenoble et intervenants du Master Sciences du Langage spécialité FLE. Ils ont guidé avec patience et rigueur ce travail d'écriture, depuis l'ébauche d'un questionnement jusqu'à sa relecture finale.

Marie-Neige Ratynski, responsable du département de français, directrice adjointe du CCFN et Attachée de Coopération Pour le Français en Namibie. Nous avons travaillé ensemble, jour après jour, à la réussite de ce projet et de tous les autres. Son expérience et ses conseils m'ont fait grandir professionnellement et personnellement.

Jean-Paul Martin, directeur du CCFN et Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle à l'Ambassade de France en Namibie. Il a su être présent aux moments où son soutien était nécessaire, tout en me laissant carte blanche dans toutes les initiatives. Ses encouragements et sa confiance ont renforcé ma motivation à mener à bien ce projet au sein du CCFN.

Daphné Bloch, thésarde en Sciences du Langage à l'Université de Rouen. Nos vécus professionnels, universitaires, et personnels nous ont rapprochées. Elle m'a poussée dans l'écriture de ces pages en même temps qu'elle composait les siennes.

Laurence Amigues, directrice de l'Alliance Française du Swaziland, qui m'a accompagnée en 2012 dans la recherche d'un nouveau terrain professionnel. Sans elle je n'aurai certainement jamais connu cette expérience en Namibie.

Tous ceux qui m'entourent, famille, amis et collègues, et suivent avec bienveillance mon parcours.

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : GRISARD PRENOM : Amandine

DATE : 11/04/2014 SIGNATURE : [redacted]

Table des matières

Remerciements 3

Table des matières 5

Introduction 7

CHAPITRE 1 - DU CONTEXTE INGÉNIERIQUE AU PROJET DE STAGE : ITINÉRAIRE 12

I – UN PROGRAMME DE FORMATION POUR *TOTAL ANGOLA* COMME MATIÈRE PREMIÈRE 13

A - Historique de la demande 13

B- Cadre et équipe de travail au CCFN 15

1 – Coordination de la formation 15
2 – Acteurs associés 16
3 – Environnement matériel 16

C – Le programme de formation Total Angola 17

1 – Public reçu : profils 17
2 – Structure de la formation 17
3 – Objectifs et perspectives de réponse 18

II – POSITIONNEMENT PÉDAGOGIQUE 20

A – Des termes multiples 20

1 – Français sur objectif(s) spécifique(s) versus français de spécialité dans le champ du FLE 21
2 – Le français professionnel 23

B – Le cas de la demande de Total Angola : quel cadrage pour quelles implications ? 25

1 – Un premier ancrage dans le FOS 25
2 – Un pont vers le français professionnel 27
3 – Le choix de la triple frontière : implications pédagogiques 28

III – APPROCHE SYSTÉMIQUE ET POLITIQUE : DU SENS D'UNE DÉMARCHE QUALITÉ 30

A – Ingénierie politique de la formation : application au programme Total Angola. 30

1 – Le principe 'qualité' et la normalisation 31
2 – Finalités 32
3 – Quelle politique qualité pour *Total Angola* ? 33

B – La qualité dans un système de formation 34

1 – Quelle démarche qualité pour l'enseignement ? 34
2 – Le cas d'un système de formation en FLE pour professionnels 37

CHAPITRE 2 - CONDUITE DU PROJET QUALITÉ : DE L'ANALYSE DES BESOINS À L'IMPLÉMENTATION DES ACTIONS D'AMÉLIORATION 40

I –ARCHITECTURE DU PROJET 41

A – Stratégie d'analyse des besoins professionnels 41

1 – Approche du contexte d'entreprise : *Total Angola* ou le français langue professionnelle 41
2 – Des échanges individuels pour une perspective FOS 43
3 – Le monde de l'entreprise au sens large : le français à visée professionnelle 44

B – Trois contraintes pour trois types de besoins 46

1 – Besoins professionnels 46
a) Besoins langagiers 46
b) Besoins socioculturels 48
2 – Besoins académiques 49
a) Format 49
b) Réponse de formation 50
3 – Nécessité organisationnelle liée au système en 'immersion' 51
a) Équipe enseignante et organisation de la formation 51
b) Accueil, accompagnement. 51
c) Locaux et équipement 52

C – Planification et réalisation des actions 52

1 – Objectifs généraux et opérationnels 52
2 – Planning d'exécution du projet 54
3 – Le manuel qualité "Total Angola" 56

II –RETOUR ANALYTIQUE SUR LES ACTIONS ENTREPRISES 58

A – Pour une qualité pédagogique 58
1 – Collecte des données 58
2 – Construction d'un référentiel de compétences 59
a) De l'analyse des besoins de communication aux compétences à développer 59
b) Le référentiel de formation 61
3 – Choix de supports pédagogiques 62
a) Cours du matin dits 'académiques' 62
b) Mises en pratiques 64
4 – Démarche d'enseignement et évaluation 65
a) Pratiques de classe 65
b) Système d'évaluation 68
B – Perspective systémique de la qualité 71
1 – Accueil, accompagnement 71
2 – Locaux, sécurité, équipement 72
3 – Communication et circulation de l'information 73
CHAPITRE 3 - ÉVALUATION DU PROJET ET PERSPECTIVES 77
I – RÉSULTATS INGÉNIERIQUES 79
A – Procédures de recueil de données évaluatives 79
1 – Un dispositif préconstruit 79
2 – Analyse critique 80
a) Contraintes et avantages 80
b) Des limites incontestables à contourner 81
B – Le CCFN offre-t-il une réponse de formation plus adéquate ? 82
1 – L'ancien programme de formation et ses faiblesses 82
2 – Le nouveau programme de formation à l'épreuve de l'évaluation 84
3 – Gestion et coordination du parcours formatif proposé aux étudiants 85
C – Les supports pédagogiques sélectionnés et conçus sont-ils pertinents ? 87
1 – Les anciens supports pédagogiques : problèmes soulevés 87
2 – Les nouveaux supports pédagogiques : quelles améliorations ? 88
3 – Un élément pédagogique à intégrer plus finement : les séances multimédia 91
II – RÉSULTATS PÉDAGOGIQUES 93
A – Pratiques d'enseignement : les professeurs évalués par les étudiants 93
B – Performance "académique" des étudiants 95
C – Impact professionnel 97
III – RÉFLEXION POLITIQUE ET PROFESSIONNELLE AUTOUR DU PROJET 99
A – Perception générale de la formation : à l'écoute des stagiaires 99
1 – Service d'accueil et d'immersion 99
2 – Prestation générale 101
B – Réactions des organisateurs : L., Total Angola et CCFN 102
1 – Le client et le commanditaire 102
a) Rôle dans la mise en place de la démarche qualité et contexte de retour évaluatif 102
b) Évaluation du service proposé et des résultats obtenus 103
2 – L'équipe du CCFN 105
C – Pilotage du projet et prise de recul professionnelle 106
1 – L'approche systémique à la source du projet 106
2 – La recherche-action comme guide de travail 107
3 – Obstacles et points d'appui 108
a) Travail ingénierique 108
b) Le paramètre humain 109
c) Gestion d'urgences 110
Conclusion 112
Bibliographie 117

Introduction

La qualité est un terme d'actualité. Dans un monde où les produits, les services, et même les personnes évoluent sur un marché ouvert et s'exposent à la concurrence, s'est créé le besoin de se distinguer de la masse, de se positionner comme "le meilleur". Ce phénomène est aujourd'hui institutionnalisé : des certifications basées sur des référentiels, dans tous les domaines, garantissent une qualité normée par rapport au produit ou au service fourni. Derrière ces documents, des instances sont en charge de la définition de critères et de règles, dont l'application est évaluée pour les organismes en demande de certification. Ces instances peuvent être publiques (ministères, etc.) ou privées (AFNOR[1]). La prise de conscience internationale du besoin de qualité se traduit ainsi par la mise en circulation d'un nombre de plus en plus grand de normes, étendues à des domaines de plus en plus vastes, et pas seulement marchants (organismes publics, administrations, etc.). Dans le secteur de l'éducation, les premières préoccupations remontent à la fin de la seconde guerre mondiale[2], mais ce n'est que récemment, dans les années 90, qu'une série de travaux officiels[3] confirment l'engouement pour la normalisation des services de formation. Aujourd'hui en plein essor, celle-ci est avant tout axée sur la volonté d'établir des standards minimaux afin d'harmoniser l'éducation à l'échelle internationale ou régionale. L'Union Européenne a ainsi travaillé récemment sur des indicateurs de qualité pour l'éducation scolaire et l'enseignement supérieur (Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2000). Les services éducatifs, partie prenante du circuit concurrentiel international, ont aussi tout intérêt au-delà de l'enseignement assuré à optimiser leur organisation et leurs résultats pour se positionner sur le "marché" de l'enseignement. Ils font alors appel à des appareils de mesure, donnant accès à des certifications, pour valider leur engagement dans le cercle de la qualité. Mais qu'est-ce que la qualité ? C'est « une aptitude à satisfaire des besoins. » (Canard, 2012, p. 7) – généralement ceux d'un bénéficiaire à plus ou moins grande échelle de produit ou de service – ou plus précisément « le développement du concept rigoureux de réponse adéquate aux attentes du client qu'il *faut* satisfaire ou dépasser. » (Brown & Heyworth,

---

[1] Association Française de Normalisation, créée en 1926.

[2] Exemples des modèles éducatifs de l'URSS et de la France cités par l'OCDE (Vinokur, 2008), puis sur le continent américain des réformes québécoises des années 60-70 pour la « standardisation des règles » et la « recherche de conformité » (Boyer, Corriveau & Fernandez, 2009, p.4).

[3] Exemple des indicateurs européens d'équité de l'OCDE (Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon, n.d.).

1999, p. 6). Partant du principe que dans un cas de non-qualité, ces besoins ou attentes ne sont pas satisfaits, la qualité demande une implication dans une démarche d'amélioration de processus et de résultats. Dans le cas de l'enseignement, on s'intéresse ainsi au dispositif de formation et aux résultats des formés.

Et de plus en plus l'action d'enseignement s'ouvre à un public adulte. En effet, face à l'internationalisation des activités dans tous les secteurs de l'emploi, l'apprentissage des langues étrangères prend une place de premier choix dans le développement des compétences professionnelles[4], en formation initiale comme en formation continue : « Les demandes de formation pour un public défini et avec des objectifs précis, qu'ils soient professionnels ou universitaires, constituent aujourd'hui une part importante de l'activité des établissements de formation des publics adultes. […]. » (Carras, Kohler-Bally, Szilagyi & Tolas, 2007, p. 7). C'est ainsi que sont nés le français de spécialité, le français sur objectif(s) spécifique(s), puis toutes les branches récentes de l'enseignement du français à ce public pour qui les besoins en langue sont liés à une activité déterminée, telles que le français à visée professionnelle ou le français langue professionnelle. Ces courants sont similaires en ce qu'ils répondent à des demandes spécifiques et fonctionnelles (*Ibid.*). C'est d'abord le français sur objectif(s) spécifique(s) (désormais FOS) qui a permis l'application d'une démarche aboutie, construite sur la notion de besoins, laissant au français de spécialité des horizons plus larges et moins ciblés :

> « Le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside, à notre sens, dans la cohérence, le lien *explicite* qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs de cours. Les besoins permettent en effet de délimiter clairement un espace particulier à étudier dans le champ immense que constitue le français ou toute langue quelle qu'elle soit. […] ce lien entre besoins "extérieurs" identifiables et objectifs de cours, […] donne une légitimité, une lisibilité forte aux formations en FOS […] » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 158).

Déjà orienté professionnellement, le public spécifique connait son domaine et sait identifier ses besoins. Ses exigences sont d'autant plus fortes, et l'intérêt de la démarche qualité indiscutable pour y répondre. Démarche qualité et démarche FOS trouvent ainsi un terrain d'entente autour des besoins d'un bénéficiaire – l'apprenant dans le cas d'un service d'enseignement et de formation – qu'il faut satisfaire pour atteindre des résultats escomptés. Ce sont aussi ces deux approches que notre terrain de stage nous a amené à associer.

---

[4] Selon A. Davanture : « Si la langue n'est plus considérée comme un objectif mais comme l'un des moyens d'accès au travail, elle est donc reconnue comme compétence professionnelle transversale » (2010, p. 6).

Le Centre-Culturel Franco-Namibien (désormais CCFN), structure bi-nationale, a pour vocation principale de développer des projets de coopération culturels entre la France et la Namibie. Pôle d'enseignement du français comme langue étrangère ou maternelle, il assure aussi un volet linguistique important dans le paysage namibien. Parmi les activités du centre dans ce second domaine, un programme original a pris place fin 2007 : une formation intensive en immersion, à destination des employés de l'entreprise *Total* en Angola. La responsabilité de ce programme, accueillant une vingtaine d'étudiants par an pour une durée de quatre à cinq semaines chacun, offre un contexte riche de projets à développer pour un stage de Master 2 professionnel en Sciences du Langage spécialité FLE. C'est en observant les problématiques en jeu dans le cadre de ce terrain, notamment au niveau politique, que nous avons trouvé la matière pour orienter à la fois nos actions et le travail d'écriture de mémoire. Mené par trois partenaires différents, – une entreprise cliente, une société commanditaire, et un sous-traitant – et destiné à un public spécifique, le programme de formation que nous appellerons désormais *Total Angola* est le point de rencontre de besoins et d'objectifs hétérogènes. Qu'ils soient pédagogiques, humains, économiques ou politiques, ces intérêts peuvent être rassemblés autour d'une priorité générale : celle d'obtenir des résultats satisfaisants, et les meilleurs possibles. Pour le CCFN, cela signifie avant tout pérenniser une activité qui représente une part non négligeable de son service d'enseignement. Face à ce constat, la qualité s'impose comme la première réponse à apporter. Parce qu'en appliquant des normes choisies et adaptées au contexte qui est le nôtre, nous garantirons une structure de processus dont les répercussions seront certaines sur l'ensemble des points du système, de sa perception par les bénéficiaires aux résultats obtenus pour chacun d'entre eux en fonction des politiques individuelles. Notre projet se présentera ainsi sous la forme d'une démarche qualité, menée sur le programme de formation *Total Angola* déjà en fonctionnement. Ce système ayant produit des résultats depuis 2008, nous aurons l'opportunité de les comparer à ceux obtenus une fois les normes appliquées, et de voir dans quelle mesure l'objectif prioritaire aura été atteint. En ingénierie politique[5], le projet aura pour dessein le choix d'un modèle qualité, puis son intégration pour le système, tout en assurant une bonne santé financière du programme pour le CCFN. En ingénierie de la formation, cela impliquera d'établir la

[5] T. Ardouin définit le concept d'ingénierie politique comme un cadre général, renvoyant aux décisions politiques d'une organisation ou d'un projet, et à des enjeux sociaux, humains, etc. (Cité par Remaud, D. *Ingénierie de la formation*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 2ème année, 2011-2012, p. 11).

cartographie des processus propres à notre système au niveau pédagogique, logistique et administratif, puis la mise en place des actions d'amélioration à tous les niveaux. Plus spécifiquement, il s'agira, à partir de l'analyse de la demande et des besoins de l'entreprise cliente et des apprenants, de reconstruire une action de formation plus adaptée avec la définition d'un nouveau référentiel de compétences. En ingénierie pédagogique, la reconstruction de l'action de formation passera par l'élaboration ou le choix de nouveaux supports d'apprentissage, et l'exploitation du nouveau programme de formation en classe. Face à un public de professionnels pour qui la langue est une ressource en situation de travail, une telle redéfinition est à envisager en lien étroit avec le terrain où il évolue, et l'enjeu ingénierique est de taille dans la réponse de formation à donner aux besoins spécifiques qui le caractérisent. En effet, selon G. Le Boterf, la compétence est à considérer "en situation" pour des professionnels insérés dans un contexte d'action, un environnement de travail immédiat (2002). Une méthodologie FOS trouvera toute sa pertinence face à cette problématique, pour bâtir une action de formation cohérente et adaptée. On prend ainsi conscience qu'au-delà des techniques utilisées pour assurer la qualité, c'est le pilotage du projet qui est à penser en amont. Transversal à toutes les étapes de planification, réalisation et d'évaluation, il est primordial pour son aboutissement et implique des prises de position à long terme. Pour la gestion globale de notre démarche qualité, nous sommes partis du postulat suivant : les individus impliqués dans le fonctionnement du programme *Total Angola* en sont tous les acteurs, mais aussi les bénéficiaires – qu'ils soient organisateurs, membres de l'équipe enseignante ou administrative, étudiants, ou même partenaires extérieurs. En ce sens, leur engagement dans une structuration et une amélioration des procédures ne sert pas uniquement le système, mais aussi leurs propres intérêts. Associés au projet dans un travail participatif et collectif, ils se sentiront concernés et mettront en œuvre les mesures qu'ils auront eux-mêmes décidées. De cette manière, nous l'espérons, la qualité devra pouvoir être impulsée à la fois sur les plans technique et humain, car « L'assurance qualité commence par un engagement public à l'excellence, à mieux faire les choses. » (Brown & Heyworth, 1999, p. 25). Cette présentation des principes clés de notre démarche nous amène à formuler la problématique suivante, qui guidera notre réflexion tout au long de ce travail d'écriture : Quel système qualité mettre en place pour une formation en immersion destinée à un public spécifique ? Dans un jeu de miroir, l'organisation des chapitres du mémoire correspondra logiquement à celle des étapes du cycle qualité. Planifier le projet et définir ses objectifs d'abord, en comprenant mieux les bases et enjeux, généraux comme

pédagogiques, du programme de formation dont nous avons la responsabilité, mais aussi en cernant le concept de qualité. Entreprendre les actions planifiées ensuite, sur les trois niveaux ingénieriques – politique, formation et pédagogique – tout en justifiant leur origine et leur pertinence. Contrôler la gestion du processus qualité et les résultats enfin, en écho aux objectifs énoncés dans le premier chapitre ; et entamer un nouveau cycle en proposant des réajustements et des perspectives futures.

Chapitre 1

-

Du contexte ingénierique au projet de stage : itinéraire

Au centre du projet mené, le programme de formation pour *Total Angola*, élaboré et assuré par le CCFN, doit être exploré dans son fonctionnement, et plus en avant au niveau de la demande[6] initiale qui a déterminé sa création. Quand a-t-elle été formulée et comment ? Quel est le public visé ? Comment la formation est-elle organisée ? Ce premier chapitre se propose ainsi de décrire et analyser la source à partir de laquelle voulons mener un projet de démarche qualité, de comprendre la demande de *Total Angola*, de manière à cibler la situation pédagogique qui en dépend. Cette analyse révèlera ainsi les missions à exécuter dans le cadre du projet de stage, mais aussi leurs enjeux en termes d'ingénierie.

[6] Nous utilisons ici le terme 'demande' dans le sens où l'entendent C. Carras et C. Parpette lorsqu'elles reprennent les propos de Mangiante : « Le terme *demande* recouvre le cas où un besoin extérieur précis, pour un public dûment identifié, est à l'origine du programme de formation. » (2007, p. 62).

I – Un programme de formation pour *Total Angola* comme matière première

A - Historique de la demande

En 2007, le CCFN s'est vu confier l'organisation et la prise en charge d'une formation en français langue étrangère à destination des salariés locaux de l'entreprise *Total Angola*. La compagnie pétrolière implantée à Luanda a de forts besoins de formation en langue, dus à la mixité de son personnel : aux côtés des professionnels recrutés localement, un grand nombre d'expatriés français et du monde entier travaillent sur le site de la capitale angolaise. Si l'anglais y est la langue officielle de communication et de travail, les expatriés français sont aussi tenus d'apprendre le portugais[7], et les Angolais le français, pour faciliter les échanges professionnels au sein du personnel et garantir une efficacité maximale de travail. Depuis de nombreuses années, *Total Angola* fait déjà appel à l'*Alliance Française* de Luanda pour assurer la formation continue des salariés locaux en français. Mais la volonté de la compagnie pétrolière était de créer un programme alternatif en 'immersion', éloignant le personnel de son contexte professionnel et personnel habituel, pour lui permettre de se concentrer entièrement sur l'apprentissage de la langue française[8]. Contracté par *L*[9]., société de formation basée à Paris vers qui *Total* centralise ses demandes de formation en langue, le CCFN assure cette mission en tant que sous-traitant. Trois entités, avec une politique et des objectifs divergents, mais un intérêt commun, sont donc identifiées dans le fonctionnement de ce programme, telles que les présente l'organigramme ci-après.

---

[7] Langue officielle en Angola.

[8] Au-delà de ces données, notons que les principales raisons qui ont orienté la demande vers le CCFN, malgré l'absence d'un environnement francophone en Namibie, sont la proximité du pays par rapport à l'Angola, la stabilité de son contexte politique, la taille de la structure d'accueil, et la rapidité de réponse à la demande formulée (Source : communication de la société commanditaire de la formation)

[9] Par souci de confidentialité, nous utiliserons tout au long de ce travail une initiale pour représenter la société commanditaire.

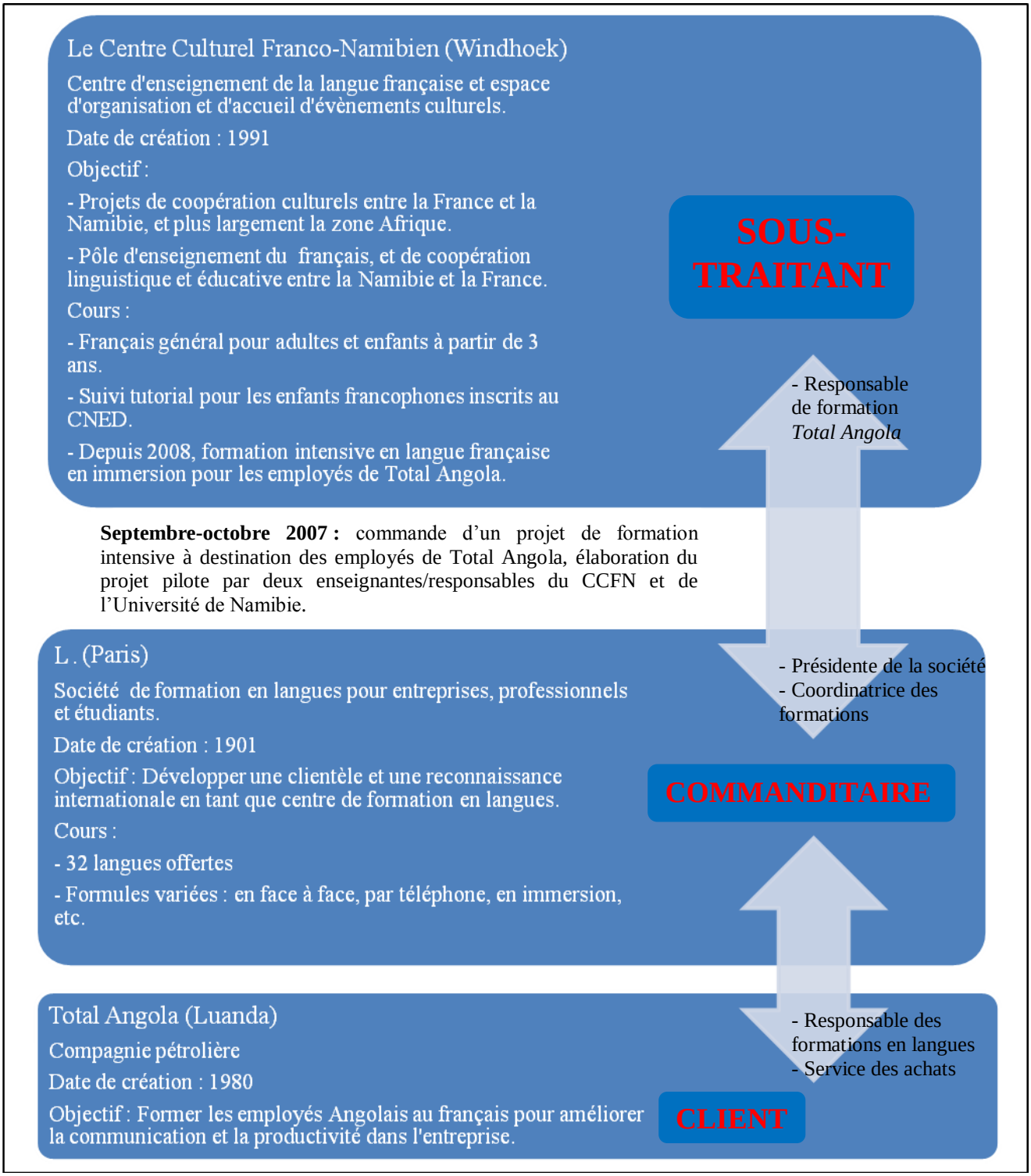

Figure 1 : Les entités impliquées dans la formation.[10]

On remarque, pour chaque entité, qu'un à deux interlocuteurs sont identifiés pour assurer la circulation de l'information et le fonctionnement du projet. Depuis le CCFN, c'est le responsable de formation qui communique avec la coordinatrice pédagogique de *L*.

[10] Sources : www.total.com et *L*.

et la présidente de la société, pour tout ce qui concerne la gestion administrative des procédures et les grandes orientations pédagogiques : négociation et signature du contrat, calcul des budgets et facturation, gestion des inscriptions, calendrier et contenus de formation, litiges. La société *L.* est en contact direct avec la responsable des formations en langues de *Total Angola* pour la partie pédagogique et administrative, et avec le service des achats pour les questions financières. Le CCFN ne joint que très rarement et dans des cas exceptionnels la compagnie pétrolière. Cette procédure a l'avantage d'introduire un partenaire chargé de structurer la demande avant qu'elle ne parvienne jusqu'au CCFN, ce partenaire ayant aussi un rôle d'organisation, de suivi et de contrôle de la formation proposée. En revanche, ce réseau d'interlocuteurs peut sembler étendu lorsqu'il s'agit de faire circuler des informations ou des requêtes de part et d'autre de la chaine[11].

B- Cadre et équipe de travail au CCFN

1 – Coordination de la formation

Au CCFN, le responsable du programme *Total Angola* assure la coordination de l'accueil et de l'action d'enseignement pour la vingtaine de stagiaires reçus chaque année. Ses attributions sont à la fois pédagogiques, logistiques, et administratives, pour pouvoir répondre à tous les besoins qu'implique un séjour linguistique en immersion de quatre à cinq semaines. C'est depuis ce poste que nous nous proposons d'implémenter une démarche qualité. Les tâches du responsable de formation, telles que les présente le tableau ci-dessous, autorisent en effet une vision et une marge d'action qui englobent l'ensemble des facettes du programme.

[11] Il est difficile d'identifier les raisons de la mise en place d'une telle chaine, alors que *Total Angola* pourrait en référer directement au centre formateur. Est-ce que la compagnie fait appel à un nombre important de centres de formation en langue en fonction de ses besoins, centralisés par *L.* ? Est-ce que passer par une société de formation en langue facilite l'organisation et les démarches avec l'exécuteur du service ? Est-ce une décision de type politique ? De notre point de vue de sous-traitant, le fonctionnement du programme et la communication n'en sont pas toujours des plus efficaces.

ATTRIBUTIONS DU RESPONSABLE DE FORMATION

A – Dimension pédagogique

1 – Enseignement et suivi des étudiants.
1.1 - Évaluer le niveau et les besoins des étudiants à leur arrivée.
1.2 - Définir les contenus d'enseignement/apprentissage et la progression à suivre pour la durée de la formation.
1.3 - Enseigner auprès des étudiants trois matinées par semaine.
1.4 - À plus long terme, réadapter et renouveler les contenus de cours.

2 - Coordination de l'équipe de professeurs
2.1 - Gérer les emplois du temps.
2.2 - Suivre et adapter les contenus à la progression des étudiants.
2.3 - Préparer des mises en pratiques « prêtes à l'emploi » pour l'après-midi.
2.4 - Encadrer les méthodes d'enseignement et les pratiques de classe.

B - Dimension logistique

1 – Organiser et suivre la qualité de l'hébergement.
2 - Organiser le transport quotidien.
3 - Organiser les activités culturelles et de loisirs.

C – Dimension administrative

1 - Planifier le budget annuel.
2 - Gérer les inscriptions.
3 - Contrôler les dépenses et vérifier les différentes facturations.

Figure 2 : Nos attributions en tant que responsable de formation *Total Angola* au CCFN : une vision globale permettant d'envisager un projet 'qualité' sur l'ensemble du système.

2 – Acteurs associés

Le directeur du CCFN et le responsable du département de français suivent le bon déroulement des procédures et peuvent intervenir en appui du responsable de formation pour certaines questions relevant des trois dimensions identifiées : négociation des budgets, suivi du paiement des factures, gestion des emplois du temps en accord avec ceux des cours réguliers du département de français, formation continue des enseignants, etc. Le projet *Total Angola* étant inséré dans les activités d'enseignement du CCFN, ses grands axes sont soumis à la validation de la direction du CCFN autant qu'aux interlocuteurs de *L*. En lien avec le responsable de formation, l'équipe de travail mobilisée dans le cadre de ce programme est aussi impliquée dans les prises de décision pédagogiques, logistiques et administratives qu'elle est chargée de mettre en place. Ainsi, chacun de ses membres est à la fois positionné sur un point d'action particulier, et participe de l'ensemble du processus.

3 – Environnement matériel

Pour le déroulement des cours et l'accueil de tous les étudiants de français, le CCFN dispose d'une grande médiathèque, d'une salle multimédia équipée de six ordinateurs connectés à internet, et de huit salles de classe dont deux sont spécialement

réservées pour la formation des stagiaires de *Total* le matin. Une salle de conférences permet d'accueillir les réunions internes au CCFN, d'organiser des cours nécessitant un matériel spécifique, ou d'accueillir des évènements extérieurs. Au sous-sol, une grande galerie est aménagée pour offrir au public des expositions de travaux d'artistes Namibiens et internationaux. Ces expositions sont aussi régulièrement intégrées dans les programmes pédagogiques des enseignants du centre. Enfin, une salle de cinéma permet de proposer des séances pour le grand public ou pour les étudiants de français. Jumelé au centre, le restaurant du CCFN est un socle supplémentaire pour l'accueil du public et les possibilités pédagogiques. Les stagiaires de *Total* y prennent leur déjeuner, accompagnés d'un professeur.

C – Le programme de formation Total Angola

1 – Public reçu : profils

La vingtaine de salariés qui participe à la formation chaque année est généralement sélectionnée lors d'un entretien annuel ou bien dans le cadre d'une expatriation à court terme en France (sites *Total* de Pau ou Paris), sur la base des budgets alloués par l'entreprise pour la formation continue en langues étrangères. Les professions représentées chez les stagiaires reçus au CCFN couvrent la palette des domaines d'activité identifiables dans le secteur de l'industrie pétrolière : économie et finances, secrétariat, technique, ressources humaines, informatique, géologie, achat/transport, recherche et développement, formation, information et communication (voir annexe 1). Même si l'hétérogénéité des missions et compétences professionnelles déployées n'est pas, d'un premier abord, un élément facilitateur dans l'organisation du programme de formation et les choix pédagogiques, le nombre restreint de stagiaires pour chaque session de formation laisse une marge de manœuvre pour individualiser les objectifs.

2 – Structure de la formation

Les premiers stagiaires ont pu entrer en formation début 2008, une fois le projet pilote élaboré et validé. La spécificité de la demande émanant de la compagnie pétrolière française réside dans les caractéristiques du public concerné mais aussi dans le format proposé, le premier élément ayant une incidence majeure sur le second. *Total Angola* souhaite en effet pouvoir obtenir des résultats significatifs en un temps limité, de façon à ne pas éloigner trop longtemps le personnel de son poste de travail. La durée de la formation a été fixée à quatre semaines, excepté dans le cas des salariés ayant un projet de

mobilité en France à court terme, pour qui elle est étendue à cinq semaines. Toutes ces contraintes déterminent un format 'intensif', établi sur la base de six jours par semaine, et de 7 à 10 heures de contact avec la langue française chaque jour (voir annexe 2). Le programme s'ouvre sur une évaluation détaillée qui permet d'analyser le passé linguistique de chaque stagiaire, d'identifier ses besoins et attentes, et d'établir un diagnostic de ses compétences et de son niveau de langue en français. Le parcours de formation de chaque étudiant peut ainsi être construit et personnalisé en fonction de cette analyse. Une large variété de formats d'enseignement/apprentissage se succèdent pour garantir une dynamique de formation et une efficacité de résultat : cours 'académiques', repas accompagnés, mises en pratique communicative, 'e-learning' et activités culturelles ou de loisir.

3 – Objectifs et perspectives de réponse

L'intérêt et l'objectif général pour la compagnie pétrolière, nous l'avons vu, se situe au niveau du fonctionnement global de l'entreprise et de sa productivité. Les salariés Angolais et expatriés doivent pouvoir communiquer efficacement dans le quotidien professionnel, où le français est l'une des trois langues en circulation, aux côtés de l'anglais – langue officielle de travail – et du portugais[12]. En commandant cette formation, *Total Angola* souhaite développer les compétences linguistiques et par là-même professionnelles de ses employés, au titre de la formation continue. Du point de vue de chaque salarié faisant une demande de formation en français, l'objectif s'insère dans une perspective individuelle d'évolution salariale et professionnelle. Développer ses compétences en langue pour un usage en contexte professionnel, c'est s'ouvrir de nouvelles possibilités dans le même poste de travail voire acquérir plus de responsabilités. Parfois, c'est le supérieur hiérarchique qui prend la décision d'envoyer un salarié en formation en français. L'enjeu peut alors être global pour l'amélioration de la productivité du service concerné en rapport avec des besoins précis (gestionnaire des bourses communiquant avec les partenaires français, secrétaire recevant appels et clients en français, etc.), ou plus précis pour l'évolution d'un élément (changement de poste). Pour le CCFN, toutes ces données permettent d'envisager des perspectives de réponse en termes d'objectifs de formation. Le fait que les stagiaires soient tous issus d'un même univers

[12] *Total* a d'ailleurs fait la même commande de formation en langue anglaise auprès de *L.*, formation qui a lieu principalement en Afrique du Sud. La formation au portugais pour les salariés expatriés est assurée directement en Angola (Source : communication *L.*).

professionnel – l'industrie pétrolière –, et destinés à réintégrer la plupart du temps ce même univers[13], détermine une linéarité thématique autour du monde pétrolier, commune à toutes les professions concernées par ce secteur d'activité, mais aussi une mise en contexte dans cette entreprise particulière qu'est *Total*. Néanmoins, il faudra veiller à ne pas faire du cadre pétrolier le cœur de la formation, car si l'on observe de plus près les métiers et branches d'activité concernés, on relève que la grande majorité peuvent être dits "généraux", c'est-à-dire non spécifiques à un secteur d'activité particulier : secrétaire, ingénieur informaticien, etc. On le voit, la définition du public et de l'environnement de travail dans lequel il agit, et sera amené à agir, est déterminante pour « positionner l'action de formation », pour reprendre les termes de F. Mourlhon-Dallies (2008, p. 196). C'est ce positionnement que nous allons maintenant explorer plus en avant, et qui sera plus tard précisé par la collecte et l'analyse des données.

[13] Seulement 15 % des stagiaires reçus partiront travailler sur l'un des sites de *Total* en France, restant dans la même entreprise, mais dans un pays autre que leur pays d'origine. Le contexte professionnel en sera dans ce cas partiellement modifié, notamment en ce qui concerne la langue de communication privilégiée, ou la culture de travail. Nous aborderons plus tard les implications en termes de besoins d'une formation en français avant expatriation.

II – Positionnement pédagogique

À partir des données précédemment énoncées et de l'exploration des courants qui encadrent l'enseignement du français à des publics professionnels[14], nous allons donc tenter d'adopter un positionnement pédagogique, c'est-à-dire de définir la ou les situations d'enseignement dans laquelle ou lesquelles s'insère la formation commandée par *Total Angola*. Après une mise en parallèle avec l'orientation adoptée dans les supports pédagogiques utilisés au CCFN jusqu'à ce jour, et en fonction des résultats mis en avant, cette démarche sera garante d'une réponse mieux adaptée aux besoins de l'entreprise mandatrice. Elle déterminera ainsi l'une des missions à exécuter dans le cadre de notre projet de stage, en termes d'ingénierie pédagogique : le renouvellement du matériel didactique utilisé.

A – Des termes multiples

Français de spécialité, français thématique, français sur objectif spécifique – avec ou sans 's' –, français professionnel, français langue professionnelle ou français à visée professionnelle : sans pour autant remonter à l'époque du 'français fonctionnel'[15], nous assistons depuis quelques années, dans la littérature et les discours autour de l'enseignement du FLE, à un foisonnement de termes qui tentent de définir des demandes à la fois de plus en plus hétérogènes et précises. Comme F. Mourlhon-Dallies, nous pensons que « chaque approche a sa légitimité et répond à des préoccupations qui lui sont propres, dans un champ didactique extrêmement diversifié, au sein duquel les démarches sont de plus en plus pointues. […] Seules importent la précision des démarches et la clarté des cadres conceptuels […] » (2008, pp. 15-16). Avant d'adopter un positionnement quelconque par rapport à une demande formulée, il est primordial d'avoir une définition claire des différents termes en circulation.

---

[14] Pour assurer la concision du travail d'analyse proposé et sa pertinence, nous ne nous intéresserons qu'aux appellations les plus récentes, utilisées dans le champ du FLE à partir des années 90.

[15] Le français fonctionnel a été développé dans les années 70, représentant un nouveau souffle pour l'enseignement du FLE qui était auparavant plus centré sur la langue que sur les besoins de communication des apprenants. Racine de nos conceptions récentes de l'enseignement du français à des publics spécifiques, il propose des programmes sur-mesure, basés sur des emplois de la langue particuliers : lecture de textes scientifiques, écriture, conversation, etc. (Mourlhon-Dallies, 2008).

1 – Français sur objectif(s) spécifique(s) versus français de spécialité dans le champ du FLE

J.-M. Mangiante et C. Parpette s'intéressent à la définition de la didactique du FOS en l'opposant à la notion de français général (2004). Le FOS, en s'insérant dans les activités d'enseignement du FLE, en garde d'abord des points de convergence, tels que les besoins et compétences de communication, la dimension culturelle, les discours authentiques, les aptitudes langagières, ou encore les échanges entre les apprenants en classe (*Ibid.*). Son terme spécifique est cependant mérité, car au contraire du français général, il répond à une demande précise motivée par des besoins d'apprentissage strictement délimités. Un an plus tôt que l'ouvrage de Mangiante et Parpette, J.-P. Cuq mettait en avant le public concerné comme raison ayant motivé l'apparition de la dénomination FOS, en alternative à l'enseignement du français général : « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. » (cité par Mourlhon-Dallies, 2006b). Depuis peu, on parle même comme base de la démarche FOS de « la relation entre langue et action en contexte professionnel et universitaire. » (Desroches & Mangiante, 2014, p. 52). Les formations FOS impliquent une centration sur certaines situations et compétences cibles, d'autant plus qu'elles se font souvent dans l'urgence et sur une durée limitée :

> « le FOS privilégie délibérément certaines aptitudes en fonction des objectifs prioritaires et des contraintes temporelles. De la pratique quasi exclusive de l'oral dialogué (pour les personnels d'accueil) à la seule compétence de lecture (pour le chercheur éloigné du milieu francophone), en passant par la nécessité d'une compétence poussée en compréhension orale, lecture et production écrite (pour les étudiants), la diversité est grande. Et le poids accordé à telle ou telle aptitude dépend strictement des formes de discours présentes dans les situations ciblées. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 157).

Pour l'enseignant, la démarche de préparation en est bousculée : il doit se mettre en contact avec les acteurs du milieu étudié pour élaborer du matériel, et faire de la collecte de données authentiques le support pédagogique essentiel. Il devient concepteur, dans des domaines parfois nouveaux pour lui : juridique, médecine, affaires, etc. On positionne ainsi le FOS comme une démarche de formation sur mesure pour des publics très ciblés. La question se pose enfin si l'on doit parler d'objectif spécifique au sens général ou faire allusion à la quantité illimitée de ces objectifs à travers l'utilisation du 's'. Peu d'auteurs se sont penchés sur le problème et il semble que la distinction n'introduise pas de

conséquences réelles sur les pratiques d'enseignement-apprentissage[16].

En revanche, une grande partie de la littérature préoccupée par le sujet s'attache à distinguer la notion de FOS de celle de français de spécialité. Là encore, l'ouvrage de Mangiante et Parpette positionne les deux approches :

> « Il revient à J.-M. Mangiante et à C. Parpette (2004) d'avoir tracé de manière définitive la frontière entre le français de spécialité et le FOS ; c'est ainsi que la distinction entre Français de spécialité et FOS recouvre, au plan institutionnel et didactique, deux logiques : "celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. […]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis" ». (Mourlhon-Dallies, 2006b).

Dans le cas du français de spécialité, les situations de communication ne font pas l'objet de priorités, et on s'intéresse à des domaines ou des thématiques[17]. L'enseignant peut généralement s'appuyer sur du matériel pédagogique édité pour construire son programme d'enseignement-apprentissage alors qu'en FOS, le caractère unique de la demande implique un travail d'ingénierie de la formation beaucoup plus poussé, afin d'élaborer un programme 'sur-mesure'. Ce sont les situations de communications réelles identifiées dans un environnement professionnel ciblé qui déterminent les contenus de ce programme. Le travail peut être laborieux pour l'enseignant lorsque cet environnement – le 'milieu-cible' – est éloigné tant au niveau géographique que de l'expérience personnelle qu'il en a. C. Carras et C. Parpette (2007) reprennent et développent cette distinction dans un article publié quelques années plus tard. Le FOS correspond à une situation où le centre de langue répond à une demande externe et travaille au cas par cas, tandis que le français de spécialité est une offre faite par une institution, correspondant à l'identification d'un marché possible pour des cours ou une formation et à l'approche globale d'une branche. Le français de spécialité se situerait ainsi à mi-chemin entre le français général et le FOS au regard de la précision du public à qui il s'adresse et de la spécificité de ses besoins. Là encore, la frontière entre les deux notions peut être mouvante suivant les paramètres de la

---

[16] C'est F. Mourlhon-Dallies qui pousse le plus loin la réflexion à ce propos : « Pour notre part, nous considérons que les objectifs spécifiques du FOS sont avant tout des dimensions qui structurent l'intervention de l'enseignant, lequel ne peut former son public de "professionnels" sans prendre en compte conjointement les questions de lexique, de grammaire, de discours, d'interculturel, etc. Le pluriel signale qu'il existe une mosaïque d'objectifs incontournables, de natures diverses, que les enseignants combinent en vue d'atteindre des buts précis, dans un projet de cours façonné par les demandes concrètes des entreprises et des institutions qui les sollicitent. » (2008, p. 53).

[17] La création de certificats de français des professions par la *Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris* (désormais CCIP) répond à cette logique de français de spécialité, reconnaissant et légitimant par là cette branche de l'enseignement du FLE.

demande et les choix pédagogiques de l'enseignant en charge du programme : « Il n'y a bien évidemment pas de frontière rigide entre le Français de Spécialité et le FOS. Un programme à la demande peut coïncider plus ou moins largement avec le contenu d'un matériel existant sur le marché […]. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 18). D'ailleurs, l'hétérogénéité des situations dans ce domaine du FLE amène C. Carras et C. Parpette à adosser une troisième notion aux deux premières que nous venons de situer : celle de 'français thématique', dont le lien avec le public cible est encore plus lâche, et qu'elles définissent comme « une offre [faite par un centre] par rapport à un intérêt / une compétence particulière du corps enseignant. » (2007, p. 68).

2 – Le français professionnel

Trois autres notions se rapportent au domaine de l'enseignement spécialisé du FLE, très similaires dans leur formulation, reflétant une fois encore la difficulté d'un positionnement clair parmi l'hétérogénéité des demandes et des pratiques, et la perméabilité des frontières entre chacune d'entre elles. Ce sont là les travaux de F. Mourlhon-Dallies (2006a, 2006b, 2008) qui délimitent l'état de la recherche et éclairent les professionnels du FLE quant à ces dénominations émergentes[18]. 'Français à visée professionnelle' et 'français langue professionnelle' sont définis par l'auteure comme des sous-groupes du 'français professionnel', mettant pour la première fois en avant le public et le milieu-cible au sens large dans les termes utilisés. F. Mourlhon-Dallies implémente ainsi une approche transversale aux différents domaines d'action et métiers, en contraste avec l'idée d'une spécialisation dans une branche professionnelle ou d'une spécificité dans les objectifs à atteindre. On s'intéresse dans ce cas à l'ensemble des compétences que doit mobiliser un professionnel, quelle que soit sa spécialité, au « caractère multidimensionnel du site de travail, dans lequel se croisent plusieurs métiers au gré de différents enjeux (techniques, économiques, juridiques, culturels, citoyens) » (2014, p. 48). Nouvelle conception de l'enseignement du FLE, le français professionnel naît de l'accroissement continu de la mobilité de la population mondiale en activité ou en études. Il s'adresse à des publics de (futurs) professionnels de tous niveaux de qualification, dont le but est d'améliorer ou d'élargir leurs compétences en français pour l'exercice de leur profession, mais cela peut aussi concerner des individus en évolution de poste, natifs dans certain cas (*Ibid.*). Il trouverait sa matérialisation dans les ouvrages visant la communication

[18] Selon l'auteure, et pour prendre un exemple significatif, le 'français langue professionnelle' est apparu dans la didactique des langues en 2006 (2008).

professionnelle au sens large, tels que *Français.com* (2002) ou *Objectif Express* (2006), précurseurs de cette nouvelle orientation[19] :

> « En l'occurrence, les grandes maison d'édition ont cru dès les années quatre vingt dix, à une époque où le français dit de spécialité était sur le devant de la scène, à un marché différent, qui jouerait sur les transversalités des besoins en communication professionnelle, d'un métier à l'autre, d'un domaine à l'autre. Parmi ces besoins professionnels, on citera pêle-mêle «savoir téléphoner», «se présenter à un entretien d'embauche», «se déplacer pour se rendre à un rendez-vous», qui activent des compétences plus générales que celles liées à l'exercice d'une profession précise dans un domaine pointu. » (Mourlhon-Dallies, 2006a, p. 90).

Sous domaine du 'français professionnel', le 'français à visée professionnelle' s'édifie entièrement sur la transversalité des situations des domaines d'activité professionnels. Là où le FOS établit un lien étroit avec des objectifs de communications et un terrain, le 'français à visée professionnelle' entretient des relations plus distendues avec le milieu-cible :

> « Cette distinction terminologique nous amène à souligner la particularité des besoins de formation en «français à visée professionnelle» (au sens strict). Ils se caractérisent en effet par leur caractère flou et diffus (être capable d'occuper un emploi) à la différence des demandes très précises des formations sur mesure en FOS (être capable de rédiger un article de recherche médicale en français, être capable de conduire la visite guidée d'un monument historique, etc.). […] le degré de spécialisation - ou de non spécialisation- des publics est difficile à cerner, le niveau de français peut de surcroît être très faible. » (*Ibid.*, p. 94).

Le 'français langue professionnelle', deuxième branche du 'français professionnel', est à distinguer de la première dans le sens où l'on s'intéresse à une activité de travail réalisée entièrement en français, peu importe le degré de professionnalisation du public. L'intérêt est d'articuler le langage et les actions réalisées dans un contexte professionnel donné. (Mourlhon-Dallies, 2006b). En ce sens, les compétences développées peuvent être « partielles » mais sont entièrement « adossées aux logiques d'exercice des professions » (*Ibid.*). Cette situation engage un effort d'ingénierie pédagogique tel qu'on l'avait souligné pour le FOS. Au regard des bases qui fondent le 'français langue professionnelle', on serait d'ailleurs tentés de le situer à mi-chemin entre français général et français sur objectifs

---

[19] On peut d'ailleurs lire dans la préface du guide pédagogique de *Français.com* : « La méthode n'est pas spécifique à une profession déterminée ou à un secteur d'activité particulier. Elle concerne le monde du travail dans son ensemble et recouvre un champ de langue commun à tous ceux qui sont engagés dans la vie active. Les thèmes traités et les tâches à accomplir sont parmi les plus courants et les plus familiers. Ils peuvent être abordés par toute personne, quelles que soient sa formation et son expérience antérieure, car ils ne font pas appel à des savoirs et à des savoir-faire spécialisés. » (Penfornis, 2003, p. 9).
Le guide pédagogique d'*Objectif Express* annonce la même prise de position : « *Objectif express* s'adresse à tous ceux qui, désireux d'acquérir une certaine autonomie langagière en termes de communication orale et écrite, ont ou auront besoin d'utiliser le français dans le cadre de leurs relations sociales et professionnelles. La méthode ne privilégie pas de fonction, de profession ou de secteur d'activité particuliers. Elle recouvre un champ de langue commun à l'ensemble du monde du travail. » (Dubois &Tauzin, 2006, p. 4).

spécifiques. A. Davanture fait valoir cette proximité : « Il est vrai que l'ingénierie du FOS est en lien direct avec celle du FLP : on analyse des besoins pour les traduire en objectifs de formation mais on cherche surtout à rendre mesurables […] les acquis langagiers développés à travers des axes de compétences. » (2010, p. 2), et conclut : « nous sommes de plus en plus confrontés à des demandes de formation insérées dans des contextes qui oscillent entre le FOS et le FLP. » (*Ibid.*, p. 3). Là encore les liens sont lâches, les frontières floues entre les différentes dénominations. Et comme F. Mourlhon-Dallies, nous voulons penser que ce sont les demandes de formation en cours et futures qui nourrissent et nourriront encore la recherche sur le sujet (2008).

B – Le cas de la demande de Total Angola *: quel cadrage pour quelles implications ?*

Au regard des caractéristiques du public concerné, et avec l'appui du cadre théorique précédemment énoncé, nous prenons le parti de ne pas enfermer le cas de la formation pour les employés de *Total Angola* dans un traitement à sens unique de cette commande. Cependant, on éliminera directement la possibilité d'un cadrage dans le français de spécialité, puisque le CCFN répond à une demande d'une entité extérieure, et n'est pas à l'origine d'une offre de cours qui aurait anticipé les besoins de *Total Angola*. Le public est clairement identifié et délimité : la formation ne s'adresse qu'aux salariés Angolais de l'entreprise basée à Luanda. Mais restent les autres conceptions, où la prise de position n'est pas aussi aisée : notre cas relève-t-il du FOS, du français à visée professionnelle, ou du français langue professionnelle ?

1 – Un premier ancrage dans le FOS

La demande émanant de *Total Angola* répond aux grandes caractéristiques d'un cas de FOS en opposition à l'éventualité déjà éliminée d'un cas de français de spécialité. Les éléments suivants sont en place : la formation a lieu sur une durée limitée, et se doit d'être centrée sur des situations et compétences ciblées, en lien avec le terrain d'exercice professionnel des étudiants reçus, qui utilisent plusieurs langues de communication au travail. Nous rejoignons dans cette analyse les propos de F. Mourlhon-Dallies :

> « De fait, les publics de Français sur Objectif Spécifique n'utilisent le français que pour des tâches prédéfinies, qui servent d'objectifs aux programmes de formation ; à ce titre, on peut dire que le cadre de travail pris en compte dans l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique n'est pas pensé comme étant entièrement en français. » (2008, p. 73).

Le milieu-cible dans notre cas comporte un certain nombre de caractéristiques

propres au domaine d'activité qu'est le secteur pétrolier et à la culture d'entreprise de *Total*. L'élaboration du programme de formation ne peut se faire sans une prise en compte de ce terrain, ouvrant des connaissances nouvelles pour le concepteur et l'enseignant. Là où le français de spécialité autorise l'utilisation de matériel pédagogique édité, ce cas de FOS nous obligera, en fonction de l'analyse des besoins, et sur une plus ou moins grande partie du programme[20], à la création de ressources d'enseignement-apprentissage spécifiques. Mais deux contraintes majeures conditionnent l'élaboration du programme de formation destiné aux employés de l'entreprise pétrolière, et pourraient nous éloigner d'une conception FOS. La première, nous l'avons vu lors de la définition du public, est que les stagiaires bénéficiaires de la formation peuvent exercer, au sein du domaine d'activité pétrolier, une palette de professions très large. Parmi ces dernières, certaines relèvent d'un haut degré de spécialisation (géologue, ingénieur des puits, ingénieur chimiste, etc.) alors que d'autres appellent des compétences non spécifiques au domaine ciblé (secrétaire, coordinateur des formations, responsable communication interne, etc.). Peut-on, face à cette diversité, réellement envisager un programme avec des objectifs spécifiques ? Et quelles compétences cibler pour établir un référentiel[21] ? J.-M. Mangiante et C. Parpette évoquent cette situation souvent rencontrée en FOS :

> « Il apparait donc qu'à l'intérieur d'une même branche d'activité, les situations de communication et les discours varient en fonction des métiers ciblés […] ce qui conduit à des choix différents en matière de formation linguistique. Cela explique d'ailleurs la difficulté à former ensemble des professionnels de la même branche mais de métiers différents. » (2004, p. 138).

La deuxième contrainte pour le responsable de formation, en charge de l'élaboration du programme et du choix des contenus d'enseignement-apprentissage, est qu'il n'a pas directement accès au milieu-cible dans lequel les employés de *Total Angola* évoluent. Ce responsable étant basé en Namibie, il faudrait que *Total Angola* débloque les budgets nécessaires à une visite des locaux de l'entreprise à Luanda pour une étude de

---

[20] Concernant la question du matériel d'enseignement-apprentissage, nous pouvons d'ors et déjà nous appuyer sur cette réflexion de J.-M. Mangiante et C. Parpette, qui justifiera plus tard les choix pédagogiques opérés dans le cadre de notre projet : « Il n'y a bien évidemment pas de frontière rigide entre le Français de Spécialité et le FOS. Un programme à la demande peut coïncider plus ou moins largement avec le contenu d'un matériel existant sur le marché […].» (2004, p. 18).

[21] Nous entendons ici et tout au long de ce document le mot 'référentiel' comme le système de référence en termes de compétences professionnelles, de communication, culturelles, mais aussi grammaticales et lexicales, qui hiérarchise les objectifs et qui se pose comme un outil permettant l'évaluation de leur réalisation ou non. Le programme de formation est construit à partir du référentiel de compétences. (Chardenet, P. *Évaluation des apprentissages*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE 2ème année, 2011-2012).

terrain et un recueil de données authentiques. À défaut, le recueil de données ne pourra s'effectuer qu'à travers les informations publiques diffusées par la compagnie dans les différents médias, et par le contact avec les étudiants, avec lesquels on échangera sur leur milieu de travail, grâce à des entretiens, questionnaires ou discussions informelles. Disposera-t-on alors de données et informations suffisantes pour pouvoir en dégager des objectifs précis en termes de compétences ? Et quel matériel de classe envisager avec une collecte de documents authentiques aussi limitée? En marge de ces problématiques, un élément notoire nous permet à nouveau de nous rapprocher du FOS : le nombre réduit d'étudiants reçus qui nous autorisera le plus souvent à travailler au cas par cas, au plus près des objectifs spécifiques individuels.

2 – Un pont vers le français professionnel

Nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, les frontières entre les différentes appellations sont parfois très fines. Ceci nous autorise, comme A. Davanture, à proposer une démarche "pont" entre les pratiques du FOS et celles du français langue professionnelle. S'appuyant sur les travaux de F. Mourlhon-Dallies, elle identifie dans le public de français langue professionnelle « Les salariés étrangers qui travaillent en français à l'étranger dans une entreprise francophone où le français est la langue de travail. Mais si l'usage du français s'effectue dans un cadre professionnel spécifique et à titre ponctuel, on se situe dans le FOS. » (2010, p. 1). Cette analyse correspond entièrement au cas de la formation pour les employés de *Total Angola*, où le français est l'une des trois langues de circulation de l'information, et où le personnel exerce dans le cadre spécifique d'une profession et de besoins qui y sont liés. Selon l'utilisation ponctuelle ou régulière de la langue française comme langue de communication professionnelle, les cas individuels seront à situer à plus ou moins longue distance entre le français langue professionnelle et le FOS. Dans la construction d'un programme de formation, nous sélectionnerons alors en partie des situations de communication générales à l'entreprise *Total*, et veillerons à un équilibre entre les aptitudes. Par ailleurs, nous prévoyons qu'une partie des compétences professionnelles visées en français seront transversales à différents métiers. J.-M. Mangiante et C. Parpette relèvent ce cas dans leur ouvrage : même si le public concerné par une formation ne s'homogénéise pas autour d'une spécialité commune, les besoins peuvent être les mêmes en terme de compétences professionnelles (2004). Ils concernent des pratiques orales comme écrites : participer à des réunions, rédiger des rapports, comprendre des documents professionnels, etc. Ainsi, notre cas ne s'éloignera pas non plus

d'une démarche de français à visée professionnelle. Lorsque le programme abordera ces compétences – en alternance avec la spécificité d'objectifs individualisés – les spécialités pourront en être effacées, et l'usage de manuels de français professionnel comme support pédagogique pourra être privilégié. En effet, au-delà de l'efficacité individuelle des salariés, l'enjeu, pour que la productivité collective soit assurée au sein de *Total Angola*, est certainement de couvrir des situations de communication transversales aux métiers représentés dans cette entreprise. Là encore, les caractéristiques de notre public correspondent aux analyses avancées par les spécialistes : « Par langue à visée professionnelle, on entend usuellement une langue apprise à des fins professionnelles, qu'il s'agisse de travailler en langue étrangère tout en restant dans son pays d'origine […] » (Mourlhon-Dallies, 2006a, p. 90). Et même si la littérature insiste sur le fait que le français professionnel concerne des personnes qui peuvent être en complément de formation ou en voie de professionnalisation, pourquoi ne considèrerait-on pas l'apprentissage d'une langue, en tant que plan de formation continue, comme partie intégrante de l'action professionnalisante ?

3 – Le choix de la triple frontière : implications pédagogiques

Au regard de l'analyse menée ci-dessus, nous situons la demande de *Total Angola* à la frontière de trois démarches – FOS, français langue professionnelle, et français à visée professionnelle – comme le présente le schéma ci-dessous.

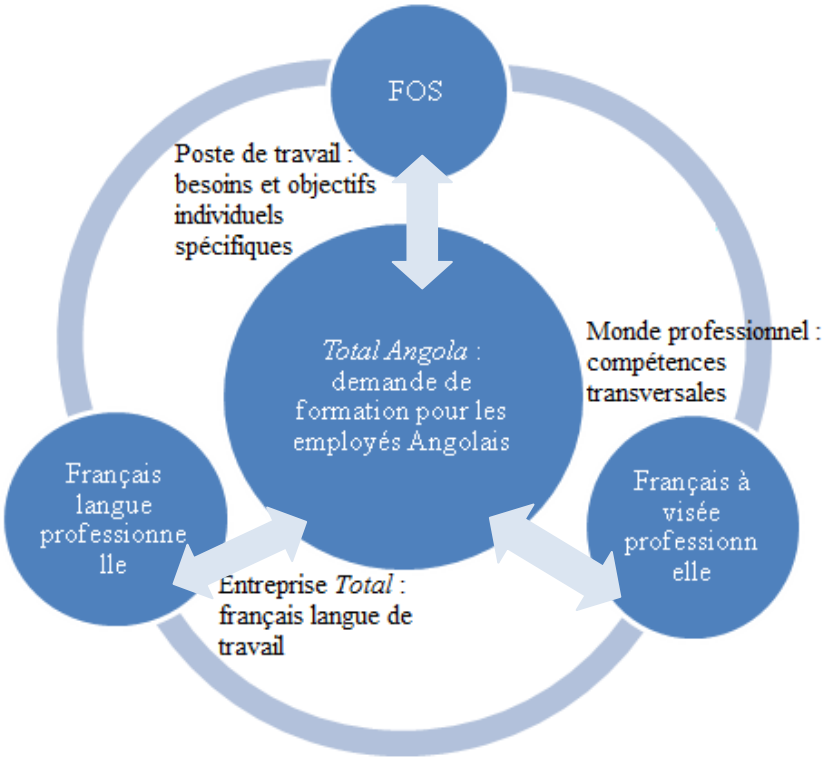

Figure 3 : *Total Angola* - trois démarches pour une demande.

À l'heure des choix en ingénierie pédagogique, on matérialisera ces trois démarches en trois types de compétences : spécialisées pour le poste de travail, transversales aux différents métiers représentés chez *Total*, et générales à la communication professionnelle au sens large dans l'entreprise. Mais cette analyse globale de la demande, préliminaire à l'étape d'analyse des besoins, ne se base que sur des hypothèses relatives aux situations de communication dans lesquelles se trouveront les étudiants à leur retour dans l'entreprise après la formation. N'ayant qu'une expérience très limitée du domaine pétrolier, c'est par une approche plus fine des besoins que nous confirmerons ou non les pistes développées ici. Toujours est-il que ce premier cadrage scientifique et pédagogique nous emmène vers une orientation des objectifs visés dès le niveau débutant, et sur une voie distincte de la démarche proposée dans les supports pédagogiques initialement élaborés pour la formation. Ces derniers, partiellement ancrés dans le monde professionnel, rassemblent des documents et exercices très souvent extraits de manuels de FLE généraux, moins axés sur le développement de compétences de communication que de compétences linguistiques décontextualisées. Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous ferons un état des lieux plus avancé de la structure pédagogique en place à notre arrivée en tant que responsable de formation, mais ces observations associées aux balisages théoriques permettent déjà de dessiner l'importance du versant pédagogique de notre mission de stage. Au terme de ces analyses, on peut même affirmer que l'axe principal du projet consistera à réélaborer un référentiel de compétences plus en accord avec les besoins du public reçu, à renouveler le programme de formation en conséquence ainsi que les supports didactiques ; ceci en lien étroit avec notre choix de la triple frontière 'FOS-français à visée professionnelle-français langue professionnelle' et avec le produit de la collecte de données entreprise.

III – Approche systémique et politique : du sens d'une démarche qualité

Un projet d'ingénierie pédagogique ne peut s'envisager sans un enracinement dans un cadre plus large en ingénierie de la formation et en ingénierie politique. Au-delà du renouvellement des supports et pratiques d'enseignement-apprentissage, un coordinateur a pour mission de s'intéresser à l'ensemble du système de formation dont il est responsable. Autrement dit, le fait que « les systèmes de formation prennent corps au sein de cadres plus généraux, qui renvoient à des décisions politiques correspondant à des problématiques dans des domaines propres à l'entreprise et à son environnement. » (Remaud, p. 8)[22] doit composer la vision d'ensemble de ce dernier. Ce sont ces deux perspectives qui nous intéressent maintenant. Nous allons voir de quelle façon elles peuvent nous mener à un projet plus global.

A – Ingénierie politique de la formation : application au programme Total Angola.

La matière première pour notre projet est une formation déjà existante et structurée par l'ensemble des partenaires impliqués dans son exécution. La réponse à la commande de *Total Angola* a déjà été fournie et la compagnie pétrolière fait confiance depuis plusieurs années au CCFN pour assurer le développement des compétences en français de ses salariés. Mais au sein du CCFN, on constate que des problèmes de fonctionnement à différents niveaux – pédagogique, administratif, logistique, humain – perturbent l'exécution de la prestation. Ces problèmes ont une incidence sur la réalisation des objectifs prévus et sur la satisfaction des besoins et attentes de *Total Angola*, dont les retours faits via *L.* ne sont pas toujours positifs. En réponse à ces constats, nous nous proposons non pas de reconstruire complètement le système de formation, mais de nous appuyer sur la structure existante pour mettre en place des solutions et de nouvelles procédures de fonctionnement, dans une perspective d'amélioration de l'ensemble du service offert par le CCFN. Nous nous fixons ainsi l'objectif d'accroitre les résultats obtenus auprès des étudiants et de renforcer la satisfaction du client et du commanditaire, tout en assurant une santé financière au programme. Cette mission plus globale s'insère

[22] *Ingénierie de la formation*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 2ème année, 2011-2012.

dans la continuité de l'axe de renouvellement pédagogique, et constitue la structure d'un 'projet qualité' et de la démarche qui y est associée.

1 – Le principe 'qualité' et la normalisation

La qualité est à envisager depuis une double perspective client-organisation (ou entreprise) dont la relation se cristallise dans le produit ou le service. Nous reprendrons pour définir ce principe les propos de F. Canard :

> « La qualité peut se définir de différents points de vue. Pour le client, la qualité est liée à sa satisfaction. Elle est le résultat de la comparaison entre ce qu'il perçoit (reconnait) d'un produit ou d'un service, et ce qu'il en attend. Dans une entreprise, la qualité répond davantage à un objectif d'évaluation de la conformité d'un produit (service) à des spécifications. À partir des attentes du client (perspective externe), il s'agit de concevoir puis de réaliser un produit (service) conforme aux spécifications (perspective interne). » (2012, p. 19).

Pour comprendre la démarche qualité, il faut remonter à ses origines dans l'industrie en nous intéressant à la façon dont se sont développées les notions d'‘assurance qualité' et de 'maîtrise de la qualité' dans la production et les services. Assez tard dans l'histoire de l'industrie, dans les années 50, c'est W. E. Deming qui le premier a pensé le concept de démarche qualité, et fixé ses bases pour les entreprises productrices de biens et de services, sur un cycle en quatre étapes appelé 'plan-do-check-act' :

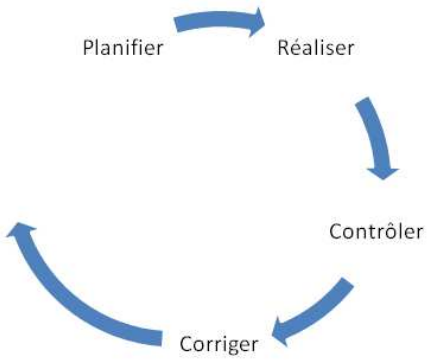

Figure 4 : Le cycle de Deming.

Concevoir la qualité, par la création de normes, à partir des besoins à satisfaire ou des attentes repérées chez le client ; réaliser la qualité en respectant les spécifications de conception d'un produit ou service données dans la norme ; contrôler, mesurer et analyser la qualité du produit/service et la satisfaction des clients ; réajuster les points de flottement dans un processus en spirale d'amélioration continue ; sont ainsi les quatre actions qui fondent la 'démarche qualité'. Des outils concrets ont plus tard été créés, dans les années

80, à la fois pour encadrer le processus et permettre son évaluation, mettant encore plus en en avant le principe de satisfaction des besoins exprimés et attentes implicites du client. C'est la famille des normes ISO (International Organization for Standardization) qui a notamment permis d'unifier les standards industriels et les pratiques de production (Comité technique de l'ISO, 2009), offrant un cadre reconnu mondialement pour la certification des organismes dans le domaine de la qualité. ISO 9000, ISO 9001, ISO 9004 et ISO 9011 sont autant de normes délimitant la notion et l'évaluation de la qualité tant en termes de production et de management[23]. Elles établissent ainsi huit principes pour le management de la qualité : « l'orientation client, le leadership, l'implication du personnel, l'approche processus, le management comme approche système, l'amélioration continue, l'approche factuelle pour la prise de décisions, les relations mutuellement bénéficiaires avec les fournisseurs. » (Canard, 2012, p. 171). Dans cette structure, le principe de satisfaction du client – premier partenaire à percevoir ou non la qualité – est le premier indicateur pour l'évaluation de la qualité. Et ensemble, les huit principes forgent le paysage d'un système[24], où tous les éléments sont corrélés :

> « Un système peut se définir comme "un ensemble d'éléments interactifs" […]. Autrement dit, le management doit prendre en compte dans ses décisions, d'une part, des changements dans l'environnement qui peuvent affecter des éléments du système et, d'autre part, toute modification d'un élément du système qui peut avoir un impact sur les autres éléments. » (*Ibid.*, p. 176).

Dans la continuité de la notion de système, l'approche systémique envisage les objectifs qualité via « une méthode de compréhension ou de résolution de situations ou de problèmes complexes. Utiliser cette approche implique de s'intéresser moins à l'étude isolée de telle ou telle variable […] qu'aux relations entre ces variables, au système que ces variables forment. » (Durand, 1979, 1998. Cité par Mangenot, p. 16)[25].

2 – Finalités

Si l'enjeu numéro un de l'application des huit principes qualité est la différentiation

---

[23] Au niveau mondial, excepté les normes ISO, une profusion de certifications encadre l'effort de qualité des entreprises productrices de biens ou de services, soulignant l'intérêt considérable accordé aujourd'hui à cette démarche, dans un monde de plus en plus compétitif où la priorité est de se positionner de façon stratégique sur le marché. Pour des raisons évidentes de concision, nous ne pouvons étudier en détail l'ensemble de ces normes.

[24] Comme D. Remaud, nous entendons le terme 'système' comme un « ensemble dont les éléments sont en interaction et constituant une réalité ne se réduisant pas à la somme des parties. » (*Ingénierie de la formation*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE 2ème année, 2011-2012, p. 11).

[25] *Ibid.*

positive du produit ou service proposé, la démarche qualité ne se construit pas sur cet unique objectif. La prise en considération des différentes parties prenantes – client(s), salariés de l'entreprise productrice de biens ou de services, direction – nous amène sur un terrain humain et social. Le concept est enfin à associer à des enjeux économiques, car garantir une qualité de produit ou de service pour le client, c'est aussi contrôler les dépenses inutiles liées à la non-qualité. Que ce soit au niveau stratégique, humain ou économique, la démarche qualité garantit pour un organisme des gains à court terme tout en s'insérant dans des considérations à long terme. Pour l'équipe en charge d'un projet qualité, il est évidemment trop coûteux et peu pertinent d'essayer de se positionner sur toutes ses dimensions. La stratégie consiste alors à se concentrer sur quelques-unes d'entre elles : « celles que les clients perçoivent comme importantes afin de rencontrer au mieux leurs attentes. » (Canard, 2012, p. 49). Tout engagement dans une démarche qualité doit commencer par l'identification de ces besoins et attentes. Ainsi, un organisme dispose d'une marge de liberté, en fonction de son activité et de ses défis particuliers, sur le choix des principes qualité auxquels il veut se conformer et sur la façon de les mettre en œuvre. En poussant cette idée à son paroxysme, on pourrait identifier presque autant de démarches qualité qu'il y a d'organismes de production de biens et de services, ce qui justifierait le nombre de plus en plus impressionnant de normes, chartes et labels mis en circulation ces dernières décennies.

3 – Quelle politique qualité pour *Total Angola* ?

Un projet qualité pour le programme de formation qui nous occupe doit aussi s'envisager à partir de l'adhésion à des normes, qui permettent de définir des objectifs particuliers, puis la mise en place des actions visant à leur réalisation. Dans notre contexte, l'intérêt de la démarche ne se situe pas dans le développement d'une lisibilité extérieure qui permettrait d'améliorer la compétitivité du CCFN sur un marché, puisque, pour le même type de demande, nous n'identifions pas de nouveaux clients potentiels ni concurrents proposant les mêmes prestations à l'échelle nationale[26]. L'objectif est, dans une perspective plus ajustée, d'améliorer en interne la qualité, dans le but de satisfaire au

[26] De plus, et au-delà des raisons déjà exprimées concernant le choix du CCFN comme exécuteur de la prestation, il est important de souligner que, même si une *Alliance Française* de taille importante existe à Luanda, les besoins de *Total Angola* ne permettent pas toujours d'orienter la demande vers cette structure. Les employés de la société y suivent des cours réguliers mais le format 'immersion' implique d'éloigner ces derniers de leur cadre de vie habituel, pour leur proposer un contact quasi-permanent avec la langue française. Cette prestation ne peut donc pas être réalisée à Luanda.

mieux un client et un ensemble de partenaires, pour pouvoir pérenniser voire développer la collaboration actuelle. Entreprendre des démarches lourdes et coûteuses pour obtenir un label qualité officiel n'est pas justifié dans notre cas, d'autant plus que le projet *Total Angola* ne représente qu'une partie des activités du CCFN. L'obtention de ce type de label ferait plutôt sens dans le cadre d'une démarche engageant la totalité de la structure. Concernant le pilotage du projet, il faudra, à partir de l'identification des points faibles de notre système de formation, proposer et mettre en place des solutions : en définitive « commencer par travailler, obtenir des résultats, et seulement après, communiquer, par exemple en direction du public par le biais d'une charte, dont on est certain que l'on respecte les clauses. » (Le Ninan, 2006, p. 13). Nous ferons également le choix de mobiliser toute l'équipe organisatrice, pédagogique et administrative impliquée dans la section *Total Angola*, première à pouvoir parler de son expérience et de ses constats positifs ou négatifs sur les différents éléments du système de formation. De plus, nous avons vu que sans engagement collectif et communication entre tous les acteurs, des zones importantes de non-qualité persisteront forcément : « Le principe est l'internalisation de la qualité dans le processus de production par les travailleurs eux-mêmes. » (Vinokur, 2005, p. 103). Nous ciblerons ainsi ensemble les points d'amélioration prioritaires, rassemblés dans une même entreprise et adhérant aux mêmes principes. Au-delà des objectifs à court terme, l'intention est d'impulser un état d'esprit général orienté vers le maintien d'un haut niveau de qualité et vers la recherche permanente d'amélioration de la prestation. Les décisions concernant les normes à mettre en place et à respecter devront prendre en compte, tout en s'appuyant sur un modèle existant pertinent, le contexte ingénierique qui nous occupe : les paramètres et la structure du programme, mais aussi les conclusions de l'analyse de la demande effectuée dans ce chapitre.

B – La qualité dans un système de formation

Le secteur de l'enseignement, en tant que fournisseur de service, requiert des principes qualités originaux, propres aux problématiques d'un terrain où l'on parle des besoins de l'apprenant plutôt que du client. Nous nous proposons ici d'explorer les spécificités du système d'enseignement-apprentissage et les modèles qualités mis en circulation pour ce type de structure.

1 – Quelle démarche qualité pour l'enseignement ?

La qualité en éducation, même si elle est normée depuis peu, n'est pas une

préoccupation récente : les institutions et établissements poursuivent depuis longtemps, dans un esprit compétitif et en accord avec les besoins de la société, des objectifs d'excellence qu'ils mesurent à travers des palmarès. Aujourd'hui, structurant ce mouvement, des concepts ou termes prenant à l'origine racine dans l'industrie sont transférés au secteur éducationnel, rendant perméables les frontières entre les deux mondes. Un article de recherche américain titre ainsi *Are students customers ? The metaphoric mismatch between management and education* (Schwartzman, 1995), assimilant directement les étudiants à des 'clients'. En 2005, A. Vinokur, n'hésite pas à parler d' « industrie de l'enseignement ». (p. 105). De nombreux centres éducatifs, dans une volonté de certifier la qualité des services proposés, reprennent d'ailleurs à leur compte les normes créées pour l'industrie. Ce phénomène ne va pas sans conséquences sur la définition du secteur de l'enseignement, qui risque de vivre un processus de 'merchandisation'. De plus en plus, ce sont des besoins économiques comme ceux du marché de l'emploi qui orientent les besoins de formation auxquels répondent les institutions éducatives, prouvant que les entreprises déterminent de façon notoire les actions d'enseignement (*Ibid.*). Cependant, l'activité d'enseignement/apprentissage appelle aussi des exigences particulières qui déterminent les normes dont elle a besoin. Les enjeux humains y prennent par exemple une tout autre dimension. Au-delà de la simple satisfaction des besoins des bénéficiaires du service, c'est la relation à ce dernier qui est mise en avant : « Plusieurs définitions de la qualité ont toutefois pu être adaptées aux spécificités du non-marchand et des services. Toutes mettent en évidence le rôle primordial de l'aspect relationnel, relations où l'usager ou le client occupe une position toute particulière » (Delausnay & Silyn, 2006, p. 1). Le service étant dans un cas de formation 'co-produit' par l'enseignant et l'apprenant, les résultats observés ne dépendent pas uniquement de la qualité du processus mis en place : « les "clients" ne sont pas seulement en amont (formulation du besoin) et en aval (consommateurs du produit) du processus de production, mais, d'une certaine manière, ils en font partie. C'est la raison pour laquelle on parle plus d'une obligation de moyens que d'une obligation de résultats […] » (Weka education, 2009, p. 6). Si on ne peut garantir complètement une amélioration des résultats, ou du "produit" de l'action de formation, on peut en revanche en améliorer les processus et leur pilotage.

C'est ainsi que se sont développés en éducation toute une série de référentiels, chartes ou labels qualité, ou que plus simplement on a repris les modèles de l'industrie[27] en les adaptant aux réalités de l'enseignement. Que ce soit aux États-Unis, avec le tout récent *Education Criteria for Performance Excellence* (National Institute of Standards and Technology, 2011), au Royaume-Uni où ont été créés les *Principles and Categories for Improving Academic Quality* (Academic Quality Improvement Program, Higher Learning Commission, 2010) ou en Espagne[28] ; dans le monde entier, des standards pour l'enseignement et l'éducation fleurissent ces dernières années. Les exemples de mobilisation internationale autour d'une référence commune en éducation ne sont pas non plus rares[29]. Aux côtés de ces modèles spécifiquement créés pour le terrain éducatif, nous avons vu qu'on en retrouve d'autres, d'abord appliqués dans l'industrie, mais dont l'aspect général autorise une utilisation dans le secteur non-marchand. C'est notamment le cas des normes ISO 9000. Difficile cependant pour une institution éducative de trouver celui qui lui convient parmi cette multitude d'outils en circulation. D'où l'importance d'identifier les points de convergence entre l'ensemble des référentiels, chartes, labels ou normes, afin de repérer les grandes lignes de la mise en place d'une démarche qualité dans l'éducation. Confirmant les pistes développées précédemment, on repère que ces modèles s'intéressent plus au processus éducatif qu'aux résultats déployés : « l'ensemble des modèles présentés va au-delà de la seule prise en compte des résultats de l'organisation et s'intéresse aussi et surtout à l'amont du processus. » (Delausnay & Sylin, 2006, p. 1). Et parmi la série de principes communs aux normes qualité de l'enseignement, on retrouve la plupart des lignes directrices mises en avant dans les modèles qualités de l'industrie.

---

[27] N. Delausnay et M. Sylin trouvent par exemple six modèles qualités industriels sur lesquels s'appuie la démarche qualité pour les établissements supérieurs : « le Prix Deming de la Qualité, le Malcom Baldrige National Academy Award, les normes ISO 9000, le modèle de l'European Foundation for Quality Management, Le Prix Français de la Qualité et l'European Quality Improvement System. » (2006 , p. 1).

[28] Avec "Le modèle d'excellence de la fondation européenne pour le management de la qualité et son application pour l'amélioration de la qualité dans les centres éducatifs". (Losada & Mediano, 2005).

[29] En 2000, l'UNICEF a même été l'une des premières organisations internationales à porter ce mouvement, en publiant un document intitulé *Defining Quality in Education*, basé sur les droits de l'enfant, son développement personnel et sa protection. Autre exemple de mobilisation transnationale autour de la qualité dans l'éducation, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO ont en 2001 lancé un *Code de bonnes pratiques pour la prestation d'un enseignement transnational*, qui sans imposer de règles strictes, fixe des recommandations quand à la qualité et la transparence de l'enseignement (Vinokur, 2005).

HUIT PRINCIPES POUR LA DÉMARCHE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

1 - L'équipement / les ressources matérielles.

2 - Le processus d'enseignement/apprentissage (référentiel, programme et supports de formation).

3 - Le personnel enseignant.

4 - Le mode de direction.

5 - L'accompagnement et la relation 'client' (apprenant).

6 - Activités annexes au processus d'enseignement.

7 – La qualité du 'produit fini' (les résultats de l'établissement).

8 – Amélioration continue : vision de la qualité à long terme.

Figure 5 : Huit principes pour la démarche qualité dans l'enseignement.

La mise en œuvre de ces principes revient à des prises de décision au niveau de chaque établissement, en fonction du contexte et des outils utilisés. C'est pourquoi, malgré des orientations générales communes, les référentiels qualité cités ne proposent pas les mêmes normes en fonction du type d'organisme ciblé, et ne peuvent tous s'appliquer à l'ensemble des structures d'enseignement. Il conviendra alors pour un centre de sélectionner parmi les documents en circulation ceux qui s'ajusteront au mieux aux objectifs poursuivis et aux besoins locaux. Au milieu de la multiplicité d'outils disponibles, le cas peut également se présenter qu'aucun référentiel ne satisfait les exigences d'une institution souhaitant mettre en place une démarche qualité. Il est alors envisageable d'adapter un matériel déjà existant, dans une démarche institutionnelle ou d'établissement propre. Ce sont par exemple les idées développées par A. Gatowovo Adanlete pour le contexte africain : « Nous parlerons aussi des variables qui pèsent sur l'efficacité des écoles africaines pour apprécier le profil du référentiel qu'il faut pour l'Afrique, avant de terminer sur pourquoi et comment aller vers une éventuelle labellisation à l'africaine. » (2012, p. 97).

2 – Le cas d'un système de formation en FLE pour professionnels

Dans une perspective en entonnoir, la question se pose maintenant des exigences qualité à satisfaire en enseignement du FLE. La réponse a été récemment apportée avec le lancement en 2007 d'un dispositif officiel d'assurance qualité pour les centres de langue[30].

[30] Volonté interministérielle, le projet a été initié un peu avant cette date : « fin de l'année 2005, […] naissance du dispositif officiel de labellisation des Centres de langue initié par la direction de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, en collaboration avec les ministères des Affaires étrangères et de la Culture et de la communication. » (Le Ninan, 2006, p.11).

Accompagné d'un référentiel qualité [31] spécialement créé pour les besoins et objectifs de ces établissements, ce dispositif prévoit l'ensemble des outils nécessaires à la labellisation '*Qualité français langue étrangère*'[32]. Créé par un comité scientifique spécialement engagé sur le projet, il est destiné uniquement aux centres d'enseignement du FLE dans l'hexagone. En effet, même s'il prend en compte des standards internationaux, il semble impossible de prétendre à la mise en place d'un modèle qui s'adapterait à l'ensemble des centres de FLE implantés dans le monde entier, tellement les réalités peuvent être différentes d'un pays à l'autre. Répondant lui aussi à la logique d'amélioration continue, cet appareil est régulièrement révisé depuis sa mise en place, et une nouvelle version du référentiel *Label qualité français langue étrangère,* adoptée fin 2012, est entrée en vigueur en 2013 (voir annexe 3). Le modèle comprend cinq critères : les formations et l'enseignement, les enseignants, l'accueil et l'accompagnement, les locaux et l'équipement, et la gestion. Même s'ils paraissent globaux, les normes qui les complètent sont clairement ancrées dans le contexte des centres français, qui accueillent des apprenants venant de l'étranger. C'est ainsi le critère 'accueil, accompagnement' qui appelle le plus de normes, et qui prend la première place devant celui symbolisant pourtant les objectifs premiers d'un centre éducatif : 'formation, enseignement'. Malgré son ancrage dans l'hexagone, ce référentiel est sans conteste le plus précis et le plus adapté à notre terrain. En effet, il s'intéresse aux différents éléments mis en place pour tout type de formation : les partenaires de la réalisation de l'activité d'enseignement-apprentissage, les notions de besoins et d'objectifs d'apprentissage, et les moyens humains et matériels à mobiliser. Il prend aussi en compte les conditions d'un séjour à l'étranger. Ainsi, pour répondre à la deuxième grande mission de notre projet de stage, à caractère systémique et politique, nous ne nous poserons pas la question si « l'on va se situer dans un modèle ou dans un autre ? » comme N. Delausnay et M. Sylin (2006, p. 3), mais plutôt comment adapter ce référentiel au programme de formation *Total Angola* ? Et comment mener la mise en place du modèle dans notre contexte spécifique ? Car comme dans le cas de la labellisation des centres éducatifs africains, il est possible de choisir et modifier des

---

[31] Intitulé *Label qualité français langue étrangère – RÉFÉRENTIEL* (Centre International d'Études Pédagogiques, 2013). Nous considérons désormais cette référence – qui sera citée de nombreuses fois tout au long de notre travail – comme établie. Elle ne sera donc plus suivie de son renvoi bibliographique.

[32] Ils sont, en plus du référentiel, au nombre de sept, révélant la rigueur de l'appareil proposé : les critères de recevabilité, la grille d'auto-évaluation et de rapport d'audit liée au référentiel, les processus et procédures**,** le document de visite d'audit, le manuel d'audit**, l**e guide du centre candidat, le questionnaire de satisfaction pour les centres après audit. Source : http://www.qualitefle.fr/les-outils.

indicateurs déjà existants, pour une démarche qualité sur-mesure, en fonction de notre terrain et des besoins exprimés ou identifiés : « On [peut] en effet envisager de renégocier en interne des indicateurs proposés par un référentiel extérieur, ce qui correspon[t] effectivement à une démarche de normalisation. » (*Ibid.*, p. 4).

Tout au long de ce chapitre, nous nous sommes attachés à définir le contexte ingénierique de notre terrain de stage, à déterminer les missions du projet que nous nous proposons d'y mener, tout en les structurant dans des approches théoriques pertinentes. À l'issue de cette exploration, nous pouvons formuler notre proposition comme suit : la conduite d'un projet de démarche qualité dans le cadre d'une formation pour professionnels. Les missions de stage seront de deux ordres, en ingénierie pédagogique et du système de formation, et toujours liées à un contexte politique global d'assurance de la pérennité du projet, à travers l'amélioration des résultats et le renforcement de la satisfaction de l'entreprise cliente. Au niveau pédagogique, un renouvellement des contenus de cours et des pratiques de classe associées permettra de tendre vers ces objectifs. Mais plus largement, nous ambitionnons d'examiner le fonctionnement de l'ensemble du système de formation, dans ses aspects logistiques et administratifs, pour identifier ses points faibles et pouvoir proposer des réponses en termes d'amélioration de sa qualité globale. La présentation des différentes phases du projet proprement dit et l'analyse que nous mènerons tout au long de ce mémoire devraient ainsi nous permettre de répondre à la question qui nous occupe : Quel système qualité mettre en place pour une formation en immersion destinée à un public spécifique ?

Chapitre 2

-

Conduite du projet qualité : de l'analyse des besoins à l'implémentation des actions d'amélioration

Après avoir analysé la demande, son contexte ingénierique et le cadre théorique qui la structure, ce deuxième chapitre développe une partie de la réponse à la problématique soulevée à travers la présentation du projet réalisé et des différentes phases de sa mise en place. On y exposera, intégrée aux objectifs politiques, la gestion et l'implantation de la démarche qualité pour le programme *Total Angola*, d'un point de vue pédagogique et systémique. Pour cela, notre ligne de conduite en termes de choix méthodologiques sera celle de N. Delausnay et M. Sylin: « Il apparaît malgré tout que, dans des contextes particuliers, baser la démarche qualité sur un modèle extérieur sans l'adapter aux réalités de la structure risque de compromettre l'implantation de la démarche. » (2006, p. 2). L'analyse des besoins sera l'occasion de valider des outils et des actions de travail pour le projet qualité. On couvrira ainsi les différents critères du référentiel *Label qualité français langue étrangère* sur lequel nous avons choisi de nous baser, sans toutefois prétendre à la labellisation (voir annexe 3). Cette procédure nous guidera vers les améliorations à proposer et à implémenter sur le terrain pédagogique, et plus largement dans le fonctionnement d'ensemble du programme *Total Angola*.

I –Architecture du projet

La notion de besoin est à la base de tout projet de mise en place ou de suivi en ingénierie de la formation, et ceci est d'autant plus vrai dans le cas d'un public spécifique dont les objectifs sont à la fois ciblés et ancrés dans un contexte professionnel large. C. Carras et C. Parpette mettent en évidence l'intérêt d'entreprendre une analyse à ce niveau :

> « C'est le lien entre les formations linguistiques spécialisées et le terrain qui trace les limites entre les différents types de formation, selon que le terrain définit ou non les besoins des apprenants et donc les objectifs du cours. Cette relation au milieu peut être très précise, et déterminante pour l'enseignant dans sa démarche d'élaboration du programme (FOS) » (2007 p. 69-70).

Après l'analyse de la demande, l'analyse des besoins par l'approche du terrain d'exercice professionnel ouvre la possibilité d'un traitement pédagogique adéquat. Ce travail amène le concepteur à se questionner sur ce milieu-cible au sens large et sur les échanges et discours en circulation dans ce milieu : Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel et social à connaitre ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles ? Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? (Mangiante & Parpette, 2004). Cette étape de travail, suivie de la collecte et de l'analyse des données, constitue le fondement de la démarche FOS, que nous nous engageons à suivre pour garantir l'adéquation de la formation aux besoins et objectifs spécifiques de notre public, car : « C'est […] bien dans la démarche d'ensemble que se situe le caractère particulier d'un programme de FOS plus que dans le déroulement de la classe en elle-même. » (*Ibid.*, p. 132).

A – Stratégie d'analyse des besoins professionnels

1 – Approche du contexte d'entreprise : *Total Angola* ou le français langue professionnelle

Pour pouvoir identifier les besoins en langue du public reçu en formation, la première approche à développer est celle de leur cadre professionnel et de leur insertion dans cette entreprise spécifique qu'est *Total Angola*. Cette prise en considération assure, pour reprendre les propos de F. Mourlhon-Dallies, un « positionne[ment] [de] l'action de formation dans l'univers de travail, au sens large.» (2008, p. 196). Nous l'avons vu, le français est l'une des trois langues de travail utilisées au sein de la structure et c'est

pourquoi notre commanditaire s'engage dans un projet de formation dans ce domaine. Les besoins comme les caractéristiques de l'entreprise déterminent donc les besoins de ses employés. *Total* est la plus grosse entreprise française dans le secteur pétrolier, ce qui en fait une entité assez visible et médiatisée pour que chacun en ait une connaissance générale. Ne possédant aucune expérience du monde pétrolier excepté ce socle d'informations dites publiques; et la possibilité d'une visite du site de Luanda n'étant pas envisageable[33], nous faisons le choix de mettre à profit la source médiatique pour approfondir le sujet et cerner les activités du groupe. *Total Angola* est un site E&P, c'est-à-dire appartenant à la branche 'Exploration-Production'[34]. Ses activités sont centralisées dans des bureaux à Luanda, mais c'est en mer que sont réalisées les opérations d'extraction. *Total* est ainsi en Angola l'opérateur principal ou secondaire[35] d'une dizaine de plateformes ou 'blocs' en mer, aussi appelés 'offshore'. Dans les bureaux à terre, les branches professionnelles identifiées sont plutôt de type général, telles que le secrétariat, la gestion des ressources humaines, la gestion informatique, comme on peut en trouver dans la majorité des sociétés. En mer, *Total* mobilise plutôt des ingénieurs (de forage, d'exploitation, de projet, de sécurité), des géologues ou des géophysiciens. Au-delà de l'aspect technique, les médias nous montrent aussi une entreprise qui soigne son image et qui véhicule des valeurs de développement durable, autant au niveau environnemental qu'humain ; messages qui circulent aussi certainement au sein de l'entreprise et qui déterminent certaines des professions qui y sont représentées (ingénieur développement durable, gestionnaire des bourses d'étude, etc.). On le voit, cette technique d'approche du contexte professionnel prend toute son importance dans un projet d'ingénierie tel que le nôtre puisqu'elle nous permet de recueillir un grand nombre d'éléments qui nous éclairent sur les finalités de la formation en termes d'usage professionnel : contexte d'entreprise, branches identifiées, discours en circulation.

---

[33] La distance entre le lieu de la formation et le milieu cible engagerait des frais qu'aucun des partenaires du projet n'est prêt à assumer à court terme. Notre analyse des besoins est conditionnée par cette contrainte.

[34] Le groupe *Total* se divise en trois branches, de la production à l'exploitation commerciale. L' 'Exploration-Production' et 'Gas & Power' en amont concernent l'extraction du pétrole brut et du gaz naturel. Le 'Raffinage-Chimie' s'intéresse à la vente, l'acheminement maritime, et la transformation des produits bruts. Puis la branche 'Marketing et services' assure l'exploitation commerciale des produits raffinés mais aussi le développement de solutions d'énergies renouvelables (Source : www.total.com).

[35] *Esso* et *Chevron* (États-Unis), *BP* (Angleterre), *ENI* (Italie), *Petrobras* (Brésil), et *Galp* (Portugal) sont aussi des opérateurs pour les plateformes 'offshores' en Angola, avec qui *Total* partage le terrain (Source : communication des employés de *Total Angola*).

2 – Des échanges individuels pour une perspective FOS

C'est cependant par les échanges avec le public concerné que nous espérons obtenir des données plus précises quant aux tâches quotidiennes des différents salariés dans leur milieu professionnel. On pourra de cette manière identifier les besoins spécifiques de communication qui y sont associés pour chaque poste de travail, plongeant maintenant notre travail d'ingénierie dans une réelle perspective FOS : « […] la langue en FOS constitue un medium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale (*rédiger une lettre de commande/ de rappel; savoir énoncer un diagnostic médical*, etc) » (Richer, 2008, p. 24). Nous avons deux outils à notre disposition pour ce faire : les documents remplis avant la formation par les futurs stagiaires, transmis au CCFN par *L.*, et les entretiens en face à face lors de l'accueil au CCFN (premier jour de la formation). Le premier outil est provoqué par *L.* dans le cadre de sa propre politique en termes de qualité de service. Il prend la forme d'un questionnaire d'analyse des besoins et/ou d'une fiche de poste décrivant les missions de la personne concernée (voir annexes 4 et 5). Le questionnaire permet d'accéder directement aux besoins exprimés par les futurs formés. On les trouve décomposés en quatre compétences de communication – compréhension orale et écrite, production orale et écrite – elles-mêmes contextualisées dans le monde du travail : assister à une réunion, négocier, rédiger des documents professionnels, etc. La fiche de poste permet d'appréhender les tâches professionnelles courantes de métiers pas toujours faciles à cerner pour des personnes extérieures au domaine, telle que gestionnaire des transports ou contrôleur des coûts. On peut alors plus aisément envisager les situations de communication rencontrées au quotidien. Malheureusement, ces documents ne nous parviennent pas pour tous les futurs stagiaires, probablement parce que le taux de réponse à l'autre bout de la chaine d'interlocuteurs n'est pas entier, mais peut-être aussi à cause d'une perte d'informations due à la longueur de la chaine. Afin de compléter ou d'accéder tout court à ces données, nous faisons le choix d'introduire un entretien détaillé sous forme de questions ouvertes lors de la première matinée d'accueil au CCFN, initialement destinée à l'évaluation linguistique des stagiaires uniquement (voir annexe 6). Cette proposition confirme notre volonté d'ancrer le projet dans une démarche FOS, où « l'identification et la prise en compte [des] besoins communicatifs précis sont centrales » (*Ibid.*, p. 23). Elle représente un temps fort pour la définition des objectifs de formation. L'entretien guidé par des questions ouvertes a pour objectif de s'appuyer sur la connaissance du stagiaire de son lieu de travail et des situations-cibles, à laquelle nous ne pouvons pas accéder par une

visite des lieux. On précisera grâce à cette méthode la position de la personne concernée au sein de l'entreprise *Total*, ses tâches professionnelles, mais on identifiera surtout les situations dans lesquelles la langue française doit être utilisée, le type d'échange entre les interlocuteurs (production ou réception, à l'oral ou à l'écrit) et le moyen de communication (échange dialogué ou en groupe ; en face à face, au téléphone, par email, etc.). J.-J. Richer justifie la pertinence et l'intérêt d'une telle prise d'information, autant pour la définition des objectifs de formation que dans une perspective de satisfaction des besoins des apprenants :

> « Les apprenants de FOS sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active. Ils manifestent fréquemment une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis […]. Ces apprenants de plus visent une rentabilité de la formation, un retour significatif sur investissement en formation (d'où des exigences sur la qualité de la formation proposée) et présentent une forte motivation professionnelle et/ou sociale. » (*Ibid.*, p. 21).

En termes d'ingénierie pédagogique, ces données permettront d'envisager un programme de cours adapté au domaine d'activité, dans une prise en compte des acteurs, des situations et des discours qui y circulent. On envisagera aussi une individualisation de la formation, avec un développement de compétences individuelles spécifiques, qui, une fois de retour sur leur terrain professionnel, pourront s'insérer dans des activités et projets collectifs. Mais l'entretien individuel de début de formation, pour une analyse des besoins efficace, ne doit pas se limiter à cette prise d'informations. Comme F. Mourlhon-Dallies (2008) le préconise, il faut aussi s'intéresser au parcours scolaire, universitaire et professionnel de l'apprenant, pour prendre en compte ses connaissances et ses habitudes d'apprentissage, et plus spécifiquement sa 'biographie langagière'[36]. Au-delà du terrain, mieux connaitre le public et ses attentes par rapport aux cours, c'est aussi mieux organiser l'enseignement. Enfin l'entretien individuel est l'occasion de questionner chacun, au-delà de la préoccupation pédagogique, sur des attentes plus générales de fonctionnement liées au format en immersion.

3 – Le monde de l'entreprise au sens large : le français à visée professionnelle

Une troisième et dernière source mérite d'être valorisée en tant qu'apport pour l'analyse des besoins de notre public, quand bien même ce n'est pas sa fonction première :

---

[36] « L'établissement d'une progression, la sélection et le traitement des données seront guidés prioritairement par les besoins détectés lors de l'analyse des besoins mais aussi par la prise en compte du niveau et de la nature des études de français ou en français, ainsi que d'autres langues, suivies par les apprenants. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 31).

les manuels d'apprentissage du français destinés aux publics professionnels. *Français.com* (Penfornis, 2002), *Objectif Express* (Dubois & Tauzin, 2006), *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007), sont autant de méthodes qui mettent en évidence des objectifs de communication à rattacher à l'ensemble des secteurs professionnels. Ces objectifs relèvent de compétences orales et écrites de réception et production, en accord avec les préconisations du CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Dits "transversaux", ils ne mettent en avant aucune spécialité. Ils sont exprimés sous forme de compétences professionnelles générales, couvrant un ensemble de postes de travail et branches d'activité : secrétariat, informatique, commerce, etc. Axés sur la pratique langagière au travail, ces manuels s'efforcent ainsi de maintenir un lien entre l'emploi du langage et les tâches à réaliser en contexte professionnel : lecture et production de documents tels que des emails, des notices, des comptes-rendus, des rapports, compréhension et formulation de discours oraux pour expliquer, demander ou décrire. En situation d'apprentissage, ces tâches professionnelles se voient transformées en tâches pédagogiques[37], réponse didactique à un objectif d'agir en situation. Dans les tableaux de contenus, ces compétences professionnelles sont mises en parallèle avec les compétences linguistiques de communication, qui servent à la construction des premières : utilisation du passé composé, l'expression de la cause, le discours rapporté, etc. En revanche, ces méthodes intègrent de manière inégale les documents en circulation dans le monde professionnel. Alors que *Français.com* (Penfornis, 2002), et *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007) présentent de nombreux graphiques, schémas, documents publicitaires en appui à la contextualisation ; *Objectif Express* (Dubois & Tauzin, 2006) se veut plus généralisante avec un fond thématique professionnel pour des discours qui circulent avant tout dans la vie quotidienne : emails, émission de radio, dialogues dans des commerces, lettre d'agence immobilière, etc. Même si un concepteur peut aisément appréhender les tâches réalisées au quotidien dans le monde professionnel, il trouve là une mine d'informations précises et déjà construites quant aux discours et documents en circulation dans toute organisation, éclairant les besoins "transversaux" de notre public. Là encore, une partie de la formation proposée pourra reprendre ces éléments en fonction des objectifs qui nous concernent. Ils

[37] « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

seront d'ailleurs à mettre en miroir avec ceux énoncés dans le questionnaire d'analyse transmis par *L.* (voir annexe 4), qui malgré son caractère individuel, reprend des besoins transversaux à toute la palette de professions représentées dans l'entreprise *Total*.

B – Trois contraintes pour trois types de besoins

L'analyse de la demande de l'entreprise *Total* et du public associé, effectuée dans le premier chapitre, mais aussi les stratégies présentées plus haut, nous ont déjà largement indiqué la voie en termes d'identification des besoins professionnels de notre public, besoins que nous allons maintenant pouvoir exposer. Mais pour préparer la mise en place d'une démarche qualité sur l'ensemble de notre système de formation, la nécessité d'élargir le spectre d'analyse aux paramètres et contraintes généraux de ce système s'impose également. On identifiera ainsi trois types de besoins relevant du domaine pédagogique mais aussi systémique.

1 – Besoins professionnels

Nous avons insisté jusqu'à présent sur l'identification de besoins langagiers pour répondre à la demande formulée de façon la plus adaptée possible, mais notre proposition ne pourrait être complète sans une prise en compte de la problématique socioculturelle qui lui est corrélée. En effet, *Total Angola*, en tant qu'entreprise employant du personnel angolais et du personnel français expatrié, crée un contact permanent entre deux nationalités. Ce contexte peut selon nous mettre en exergue des différences culturelles, puisque comme F. Mourlhon Dallies, nous postulons l'existence de cultures de travail à l'échelle des nations (2008). Nous exposerons donc ici les besoins d'ordre langagier repérés grâce à la méthodologie employée, mais aussi non langagiers, à transformer ensuite pour notre projet en objectifs de formation.

a) Besoins langagiers

Nous avons vu que les besoins langagiers des employés à former sont contraints par des enjeux d'ordre politique, et liés à la nécessité pour *Total Angola* d'assurer en son sein une partie de la communication professionnelle en français. Le public reçu pour la formation linguistique est déjà formé professionnellement et en activité. Cette situation nous amène à écarter des besoins en termes de savoir-faire professionnel, pour nous concentrer uniquement sur l'aspect langagier dans une perspective de transfert des compétences professionnelles propres à l'entreprise en français (Mangiante & Parpette,

2004). On se situe alors d'abord dans un cadre de 'français langue professionnelle'. Autre grand paramètre du programme de formation, le public reçu est d'une grande diversité en termes de branches d'activité, nous obligeant à balayer des situations de communication larges et à jouer sur la transversalité des besoins en communication professionnelle, d'un métier et d'un domaine à l'autre :

> « Parmi ces besoins professionnels, on citera pêle-mêle "savoir téléphoner", "se présenter à un entretien d'embauche", "se déplacer pour se rendre à un rendez-vous", qui activent des compétences plus générales que celles liées à l'exercice d'une profession précise dans un domaine pointu. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 90).

On prend alors le risque d'établir un rapport plus lâche avec les utilisations ultérieures du français par ce public, mais ce positionnement est indispensable pour homogénéiser la formation linguistique et la rendre lisible pour tous les apprenants. (Mangiante & Parpette, 2004). De plus, ce choix va dans le sens d'une volonté politique de mobilité professionnelle au sein de l'entreprise *Total*, que ce soit en interne par une évolution de poste ou à l'international. En effet, l'entretien individuel de début de formation révèle que de nombreux salariés sont dans une situation de mobilité hiérarchique ou d'expatriation à court terme en France. Nous rejoignons ici le point de vue de A. Davanture lorsqu'elle explique :

> « Il appartient donc à la gestion des ressources humaines des organisations d'adopter des démarches de formation continue qui prennent en compte la transversalité et la transférabilité des compétences de façon à favoriser dès aujourd'hui la mobilité professionnelle qui s'opère dans ce nouveau contexte global. » (2010, p. 2)

En ce sens, la réponse aux besoins identifiés s'insère également dans une démarche en 'français à visée professionnelle', tournée vers la globalité du monde professionnel. Nous ferons attention cependant à ne pas nous éloigner du contexte d'une entreprise d'exploitation et de production pétrolière. Suivant les cas, expatriation ou non, il faudra également éliminer ou prendre en considération un certain nombre de situations rencontrées hors pays d'origine : recherche de logement, achats quotidiens, etc. et traitées dans certains manuels[38] (Mangiante & Parpette, 2004). Enfin, nous ne pouvons faire l'impasse sur le fait que chaque personne reçue en formation occupe un poste de travail précis, requérant des besoins spécifiques en termes de communication et capacités langagières. Ceci est d'autant plus vrai que la plupart des stagiaires sont envoyés seuls ou

[38] Comme nous l'avons par exemple déjà noté à propos de *Objectif Express* (Dubois & Tauzin, 2006).

en groupes très réduits (2 à 6 personnes), offrant la possibilité d'une attention particulière et d'une adaptation individualisée des contenus de formation. En effet, et nous l'avons observé, certaines professions chez *Total Angola* relèvent de compétences plus techniques et propres au monde pétrolier alors que d'autres sont d'ordre administratif comme il en existe dans tout organisme. Cette troisième perspective, relevant du FOS, peut nous éloigner en revanche de la possibilité d'appuyer la formation sur des contenus pédagogiques déjà en circulation sur le marché du FLE, nous obligeant à une collecte de données et à la construction de supports d'apprentissages spécifiques.

b) Besoins socioculturels

Même en restant dans leur pays d'origine, les salariés locaux de *Total Angola* sont en situation de contact interculturel permanent, que ce soit au niveau interindividuel ou de la structure de travail. Ceci nous oblige à penser les discours professionnels en lien avec la culture de travail. De nombreux auteurs soulignent l'importance et l'intérêt de l'intégration des besoins socioculturels à une démarche de formation linguistique :

> « Les compétences communicationnelles s'inscrivent dans une situation spécifique, mais également dans un contexte culturel complexe, où se croisent différentes strates et différents axes, qu'il convient de prendre en compte, d'une manière ou d'une autre. » (Bouclet, n.d., p. 3)

> « L'exercice d'une profession en français (ou dans toute autre langue) demande non seulement de maitriser le système linguistique en question mais également de comprendre ce qui est attendu comme parole, attitude, réactions, initiatives. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 102).

> « […] plus qu'en F.L.E., en F.O.S. les besoins culturels acquièrent une dimension fondamentale, et cette composante de la compétence de communication a été très longtemps négligée en F.O.S. » (Richer, 2008, p. 25).

La question est cependant de savoir quelles situations pourront alors être porteuses de différences culturelles, ou pourront nécessiter une adaptation de comportement au sein de l'entreprise. En effet, nous dit F. Mourlhon-Dallies, les éléments culturels sont rarement visibles ou audibles directement : « Ces cultures "nationales" du travail […] sont d'autant plus difficiles à saisir ou à transmettre qu'elles se logent souvent dans les aspects les plus informels de l'organisation du travail (coups de téléphone impromptus, pauses déjeuner, etc.). » (2008, p. 103). Ces éléments se manifestent sur le plan langagier, mais aussi sur le plan comportemental, à travers les gestes ou les postures et font entièrement partie d'une compétence communicationnelle efficace (Bouclet, n.d.). Dans une situation de français professionnel comme de FOS, il sera nécessaire de sélectionner les faits qui auront des

répercussions directes sur l'agir professionnel (Richer, 2008). Ne pouvant pas approcher le terrain et y récolter des données, le meilleur moyen d'accéder à des exemples de situations "interculturelles" au sein de l'entreprise est encore l'entretien direct avec les stagiaires. S'il est présenté sous forme de moments d'échanges en français ou en langue maternelle avec l'enseignant – pouvant surgir grâce à des documents déclencheurs ou aléatoirement tout au long de la formation, en fonction des sujets abordés ou des anecdotes énoncées – il deviendra également un moyen pédagogique de développement de la compétence interculturelle, à travers la découverte et l'étonnement respectif.

2 – Besoins académiques

Dans la demande particulière de *Total Angola*, il existe un paramètre de taille qui fait que l'on ne peut s'intéresser seulement aux besoins professionnels que nous venons de présenter : le test *Bright* adopté par le groupe pour mesurer le niveau en langue de ses salariés. Destiné aux entreprises multinationales, il est disponible en douze langues et permet d'évaluer les "collaborateurs" à partir d'un test linguistique sur une plateforme internet. Aujourd'hui diffusé dans 110 pays, il représente un outil reconnu et uniforme, utilisable quelle que soit la situation géographique[39].

a) Format

Le test *Bright* se compose d'une partie orale et d'une partie écrite, toutes deux axées sur la compréhension, pour une durée totale comprise entre 45 et 60 minutes. Chaque partie présente 60 questions à choix multiple où trois éléments de réponse sont proposés. En observant attentivement le fonctionnement des questions, on identifie une nette tendance à l'évaluation de la maitrise grammaticale de la langue pour la partie écrite, et à l'évaluation de la compréhension et de la capacité de reformulation des actes de parole pour la partie orale. Pour chaque question, il existe trois items qui surgissent de manière aléatoire d'un test à l'autre, afin que chaque "évalué" se voie proposer un test différent, mais aussi en cas de plusieurs passations du test dans le temps par une même personne. Les résultats sont fournis immédiatement une fois le test fini, sur une échelle de 0 (débutant absolu) à 5 (maitrise totale de la langue)[40], divisée en dixièmes de point. La note finale est toujours traduite en termes de compétences linguistiques professionnelles orales, écrites, et générales (voir annexe 8). Le test *Bright* peut être utilisé à des fins différentes. Soit il

[39] Source : www.brightanguages.com.
[40] Voir l'annexe 7 pour l'équivalence niveaux *Bright* - niveaux du CECR.

représente une évaluation diagnostique, qui permet de connaitre le niveau linguistique d'un salarié avant formation, d'identifier ses points forts et ses points faibles, et éventuellement de décider d'un niveau à atteindre et du type de formation adéquat; soit une fois la formation terminée il est administré comme évaluation sommative pour voir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. Dans notre cas, les deux options sont exploitées. Il est de ce fait primordial d'intégrer cet objectif de sortie dès l'évaluation initiale au CCFN, mais aussi dans le plan de formation et le programme de cours.

b) Réponse de formation

Le test *Bright*, en s'intéressant à des points de langue plutôt qu'à des compétences de réception ou de production, nous pose une contrainte de taille dans l'élaboration d'un programme de formation que l'on voulait dans un premier temps axé sur des compétences de communication en contexte professionnel. Même si les deux pendants sont corrélés et si la maitrise de la langue est au service de la maitrise de la communication, le test, dans sa partie écrite, balaye une large série de connaissances grammaticales qui correspond à une maitrise de la langue à la fois générale et très pointue : utilisation correcte des pronoms compléments, des pronoms relatifs, conjugaison et emploi des temps, etc. On peut d'ailleurs faire le même constat pour la partie orale : compréhension d'horaires, distinction entre obligation et possibilité, identifier une comparaison, etc. Or, comme le souligne F. Mourlhon-Dallies : « L'ambition n'est pas de maitriser la langue dans tous ses fonctionnements, mais d'acquérir une certaine dextérité dans le maniement de formes récurrentes dans le domaine ou le métier ciblé. » (2008, p. 238). Ce format du test *Bright* prendra toute son importance au moment de l'élaboration d'un référentiel de compétences pour notre public, et nous éloignera d'une démarche FOS, puisque si nous voulons une augmentation significative du score réalisé après formation, nous ne pouvons pas mettre en place de logique sélective au niveau des points de langue abordés. En revanche, cette contrainte trouvera toute sa pertinence dans une démarche de français à visée professionnelle : « A contrario, les interventions transversales à différents domaines et postes de travail ou qui se déploient dans le cadre de spécialités "diluées" comme "le français de l'entreprise" balayent beaucoup plus de points grammaticaux, sans prendre véritablement appui sur la notion de "grammaire de spécialité". » (*Ibid.*, p. 239). Là encore, nous trouverons un appui pédagogique dans les manuels d'apprentissage du français professionnel où les objectifs grammaticaux sont axés sur les niveaux du CECR et non pas sélectionnés en fonction de leur récurrence dans les situations professionnelles clés. Et

même si comme A. Davanture, nous postulons que « L'objectif principal reste l'autonomie des apprenants vis-à-vis de la maitrise de la communication professionnelle. » (2010, p. 5), il apparait évident que cette maitrise ne pourra être atteinte que par un travail de va-et-vient entre langue et tâches professionnelles. Malgré sa centration sur la maitrise de la langue, et pour toutes ces raisons, nous ne pourrons pas faire l'économie d'une prise en compte de l'objectif de sortie "test *Bright*" dans la définition des objectifs pédagogiques et la construction de l'action de formation.

3 – Nécessité organisationnelle liée au système en 'immersion'

Alors que nous venons de présenter deux grands types de besoins qui relèvent de l'ingénierie pédagogique[41], il est indispensable de les intégrer dans une perspective plus large d'ingénierie de la formation. Des réponses liées au dispositif global de formation sont alors à développer[42], et c'est dans cette perspective systémique que le projet qualité proposé trouvera toute sa visibilité et sa pertinence. Nous exposons ces procédures en reprenant les quatre premières rubriques du référentiel *Label qualité français langue étrangère* (voir annexe 3), sur lequel nous avons choisi d'appuyer notre démarche.

a) Équipe enseignante et organisation de la formation

Au niveau de l'organisation de la formation, et du point de vue du public reçu, il est important d'accéder à des documents descriptifs de la formation avant l'arrivée sur place (F3). Des groupes de niveau homogènes sont attendus, ainsi qu'un accompagnement solide de la part de toute l'équipe pédagogique (F16). Le format en immersion doit proposer des activités hors-classe, cependant intégrées dans le parcours de formation de l'apprenant (F18). Enfin, l'équipe enseignante doit donner l'image d'un groupe efficace et organisé qui assure la cohérence de la formation (E1 à 14).

b) Accueil, accompagnement.

Les stagiaires reçus attendent un accueil de qualité lors de leur première prise de contact avec le CCFN et tout au long de leur formation (A8, A9, A10, A14). Ils sont également très exigeants sur les possibilités et la qualité de la restauration et de

---

[41] Les besoins socioculturels, comme les besoins linguistiques, naissent de constats et préoccupations politiques. En ingénierie, nous les rattachons à la mission pédagogique dans le sens où ils nous intéressent comme élément essentiel à intégrer lors de la conception des supports didactiques.

[42] À partir de besoins organisationnels exprimés lors de l'entretien de début de formation, ou anticipés par les responsables de la mise en place de la formation dès 2008.

l'hébergement (A16, A17, A20). On constate d'ailleurs que les problèmes d'hébergement ou de restauration peuvent parfois prendre des proportions qui ont des répercussions sur la perception générale de la qualité du service fourni, alors que ces problèmes ne relèvent pas directement de la responsabilité du CCFN. F. Canard souligne là la problématique du service "acheté" chez un autre partenaire, qui peut avoir une « incidence sur la qualité des produits finis et des services rendus ». (2012, p. 197).

c) Locaux et équipement

Même si la plupart des attentes en termes de locaux et d'équipement renvoient à une responsabilité de l'ensemble du centre, il revient aussi au responsable de formation pour *Total Angola* d'assurer la satisfaction des stagiaires reçus à ce niveau. Et satisfaire leurs besoins, c'est assurer un bon état général des locaux et des conditions de classe agréables (L4, L6, L7), un accès à ces locaux aisé et pris en charge (L12). Le matériel dont ils ont besoin doit être fourni en quantité suffisante et en bon état de marche (L15, L16, L17). Les stagiaires veulent aussi pouvoir accéder à internet de façon régulière, même pour des besoins personnels (L19).

Les besoins de type logistique, apparaissant comme "de premier plan" pour les formés, peuvent sembler secondaires pour un responsable occupé à la qualité du parcours de formation. Ils ne sont cependant pas à négliger car ils peuvent très rapidement, en cas d'insatisfaction, affecter la perception de l'action d'enseignement-apprentissage et de l'ensemble de la prestation. Dans notre démarche, il faudra également prendre en compte le fait que, tant au niveau pédagogique que systémique, ces besoins sont et seront évolutifs, tout au long de la formation, en fonction des stagiaires reçus et de leurs profils et attentes individuels.

C – Planification et réalisation des actions

1 – Objectifs généraux et opérationnels

Comme synthèse de l'ensemble de l'analyse précédemment menée, et afin de saisir les trois visées ingénieriques du projet, nous en présentons ci-dessous la structure complète.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX		
Ingénierie politique	**Ingénierie de la formation**	**Ingénierie pédagogique**
1. Atteindre un niveau de prestation générale supérieur par l'application de la démarche qualité, tout en assurant une santé financière au programme *Total Angola* inséré dans les activités du FNCC.	2. Développer une qualité sur l'ensemble du système de formation, en s'intéressant à l'ensemble des critères corrélés qui le constituent.	3. Renouveler les contenus de cours pour répondre au mieux aux besoins du public concerné. Améliorer les performances des étudiants au test de sortie et dans leur milieu professionnel.
OBJECTIFS OPÉRATIONNELS		
1.1 Choisir un modèle de référentiel qualité correspondant au format de l'objet que l'on se propose d'améliorer.	2.1 Analyser la demande de l'entreprise *Total* basée en Angola et les besoins spécifiques des étudiants reçus au CCFN pour la formation.	3.1 Élaborer un programme de formation détaillé et sélectionner et fabriquer des supports d'enseignement/apprentissage adaptés à la méthode proposée.
1.2 Adapter ce référentiel en fonction des contraintes propres à notre contexte, des exigences du client *Total Angola*, et des attentes et besoins du public reçu.	2.2 Construire un référentiel de compétences communicatives, linguistiques, et professionnelles en français.	3.2 Exploiter en classe les contenus créés en fonction du référentiel de compétences.
1.3 Réévaluer les dépenses et coûts réels de la formation pour chaque groupe d'étudiants reçu au CCFN.	2. 3 Élaborer une cartographie des processus mis en place pour la formation *Total* au CCFN – en diagnostiquant les points de dysfonctionnement ou susceptibles d'être améliorés. Cette cartographie englobera l'ensemble des procédures didactiques, logistiques et administratives, la gestion de l'équipe de professeurs, les moyens mis en place, le matériel, et impliquera l'ensemble des acteurs de la formation. Apporter des propositions d'amélioration des processus à l'œuvre dans la formation.	
1.4 Renégocier les tarifs d'hébergement et des différentes activités auxquelles les étudiants participent. Réduire les coûts de fonctionnement inutiles ou inadaptés.	2.4 Mettre place les différentes actions d'amélioration à partir des propositions structurées par le référentiel qualité.	
1.5 Revoir la facturation faite à la société *L.*, inchangée depuis 2009.		

Figure 6 : Structure du projet – Objectifs généraux et opérationnels.

2 – Planning d'exécution du projet

Comme dans le monde industriel, nous reprenons le "cycle de Deming" pour guider l'amorce de la démarche qualité sur l'ensemble des points de notre système de formation. Construire le projet, envisager une série de décisions qui détermineront ses grandes lignes, correspond à une étape de planification préparatoire à l'étape de réalisation. Nous voulons alors répondre à des questions qui déterminent l'organisation temporelle et humaine de notre projet : Quelle sera sa durée? Quelles seront les étapes intermédiaires ? Quel planning établir ? Comment distribuer les rôles de chacun ? L'analyse de la demande et l'analyse des besoins effectuées auparavant constituent des étapes intégrées à la planification ; et en posant ses finalités et enjeux, permettent de visualiser l'architecture du projet. Elles sont le point d'appui principal de la conception de notre démarche qualité. En pédagogie, C. Le Ninan décompose la planification en plusieurs points d'une "démarche curriculaire" qui « se fonde sur l'analyse des besoins, se poursuit par la détermination des objectifs qui devront être atteints par les formés, est suivie de la détermination des moyens qui permettront d'atteindre les objectifs visés, et se termine par le choix du dispositif qui permettra de vérifier l'atteinte des dits objectifs. » (2006, p. 14). Nous envisageons cette démarche sur l'ensemble du système de formation, telle que nous le présentons dans le planning d'exécution du projet[43] ci-dessous, reprenant les différentes phases d'action et acteurs impliqués par périodes. Ce planning est complété par un tableau en annexe 9 qui pose les objectifs et la ou les méthode(s) utilisée(s) pour chaque phase.

[43] Encore en accord avec le point de vue de C. Le Ninan, nous privilégions la présentation du projet sous forme de diagramme de Gantt, « […] autre outil d'accompagnement utile et simple à utiliser […] qui permet de visualiser, de planifier et d'optimiser les différentes phases d'un projet impliquant plusieurs acteurs. » (*Ibid.*, p. 16).

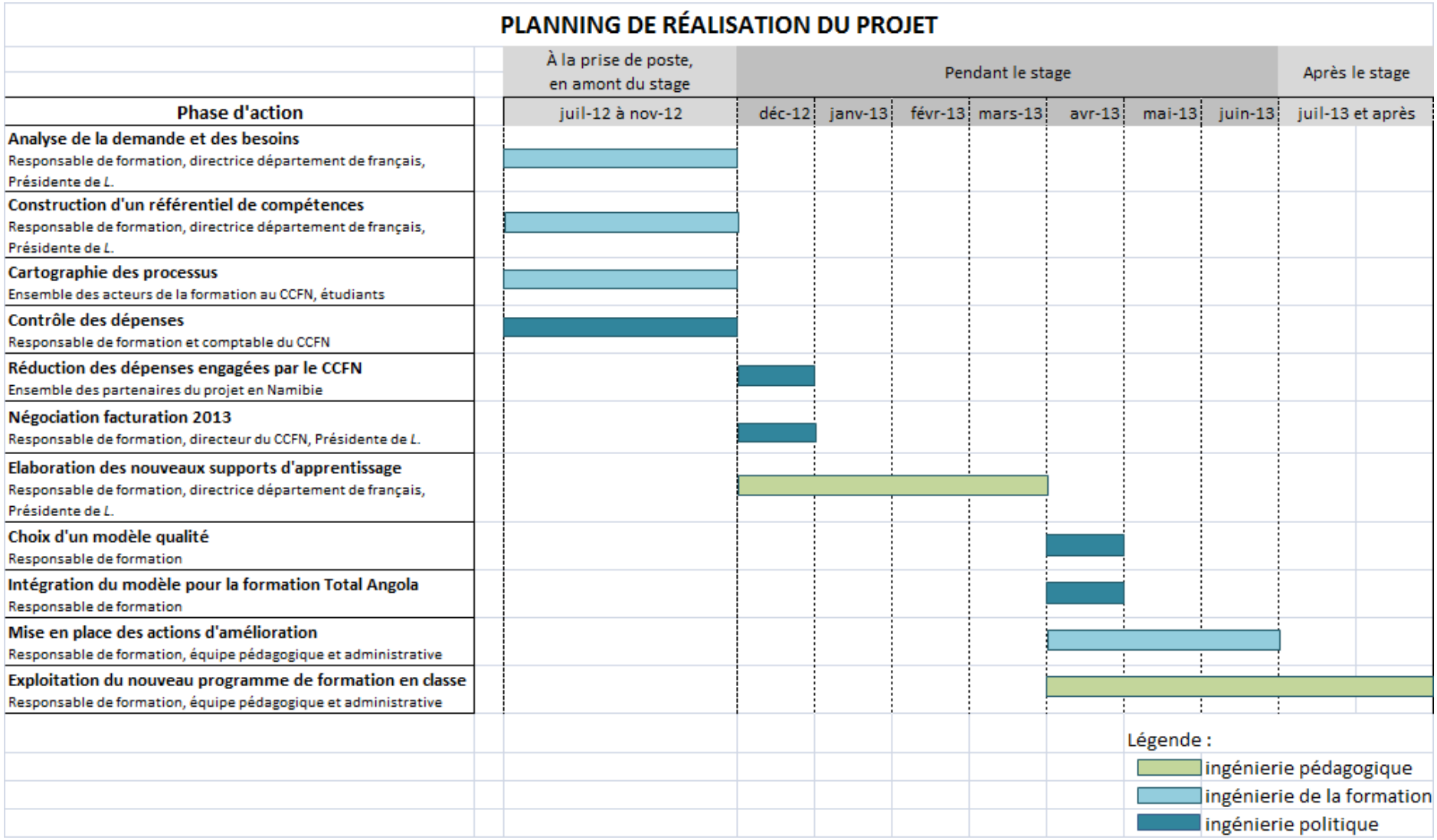

Figure 7 : Planning d'exécution du projet.

L'étape suivante consiste à agir sur le périmètre délimité : diagnostic des points forts et des points faibles, repérage des points à améliorer et des objectifs qualité à atteindre, puis mise en place des actions. C'est l'analyse de cette réalisation que nous présenterons dans la prochaine partie de ce chapitre, sous les deux angles pédagogiques et systémiques, reliés par le rôle central de l'apprenant-client dont on cherche à satisfaire le plus justement possible les besoins, et qu'on a choisi de rendre actif dans la participation à sa satisfaction et à son projet de formation. Nous rangeons la conduite de notre action sous l'appellation "approche processus", qui dans tout système identifie les processus corrélés, afin mettre en exergue des dysfonctionnements qui affectent une partie ou l'ensemble du système :

> « [L'approche processus] concerne tous les aspects des activités du Centre, aussi bien l'élaboration et le déroulement d'une formation que l'accueil des étudiants, [leur] logement, le traitement de leurs réclamations, ou, en amont de cela, le traitement d'une demande institutionnelle par l'ensemble des acteurs concernés : directeur, responsables pédagogique, financier, logement. » (Le Ninan, 2006, p. 14).

Cette approche permet d'envisager un plan d'action, point par point, en s'appuyant sur la mobilisation de moyens et d'un ensemble d'acteurs (Canard, 2012). Nous avons élaboré et présentons ainsi en annexes 10 et 11 une cartographie en deux parties, comme un "manuel qualité" récapitulant tous les points de notre programme d'amélioration du service fourni. L'ensemble des critères ou normes constituant ce panorama qualité sont originaires du modèle référentiel *Label qualité français langue étrangère* choisi, et relèvent d'exigences concernant la conception et la réalisation de la formation. C'est cette maitrise des moyens qui nous permettra par la suite, dans le troisième et dernier chapitre, d'évaluer les résultats du projet.

3 – Le manuel qualité "Total Angola"

Nous l'avons prouvé par le déploiement de l'analyse de la demande et des besoins : il est primordial de faire de la réponse pédagogique le cœur du projet qualité dans une formation linguistique pour public spécifique. Suite à ces travaux, nous envisageons d'abord un état des lieux "pédagogique" de la formation *Total Angola*. Pour structurer le projet entrepris et le valider en interne[44] (Delausnay & Sylin, 2006), nous basons cette phase de travail sur les deux premières rubriques du référentiel *Label qualité français*

[44] Comme nous l'avons déjà souligné, nous ne prévoyons pas de certification externe dans notre situation.

langue étrangère – "Formations, enseignement" et "Enseignants" – déployant au total 34 critères[45]. Cette cartographie des processus nous permet d'englober les différents paramètres intervenant dans la situation d'enseignement/apprentissage, de pointer les priorités, et d'apporter des réponses pour une amélioration rapide dans le fonctionnement et les activités pédagogiques (Le Ninan, 2006). Cependant, même si l'amélioration et la révision du fonctionnement de l'appareil pédagogique sont dans le cas d'une démarche qualité en FLE – et encore plus en FOS – des éléments essentiels de la structure, ils doivent être vus comme faisant partie d'un système plus large, dont l'ensemble des éléments sont à intégrer dans le projet mis en place. Recensement minutieux, identification des points faibles, suivi et adaptation des critères du référentiel *Label qualité français langue étrangère* sont là aussi les étapes du développement de la qualité. Nous reprenons dans ce qui devient notre propre manuel les rubriques "Accueil, accompagnement", "Locaux, sécurité, équipement", telles que données dans le référentiel de 2013. En revanche, nous faisons le choix de ne pas développer la partie "Gestion" relevant d'une zone hors de notre champ d'action, du côté des décisions et actions de la direction générale. Enfin, de par la quantité d'acteurs concernés, notre projet réclame une attention particulière quant à la coordination de cet ensemble, nous amenant à développer une rubrique nouvelle : "communication et circulation de l'information".

[45] Comme nous l'avons déjà convenu, certains critères sont à invalider ou à adapter à notre contexte de formation.

II –Retour analytique sur les actions entreprises

Les propositions d'amélioration pensées à partir de l'état des lieux, pour chaque critère du système, correspondent à une logique attelée à l'analyse de la demande et des besoins menée dans la première phase de notre travail. Nous présentons de manière approfondie dans cette partie les différentes zones d'action et les enjeux de leur mise en place.

A – Pour une qualité pédagogique[46]

1 – Collecte des données

La collecte des données représente par excellence "l'art de s'adapter" puisqu'elle « peut se décliner de façon très différente en fonction du contexte local » (Mangiante & Parpette, n.d.). Elle a un rôle central et détermine des possibilités aussi très différentes en termes d'élaboration du programme de formation. Dans notre cas, nous ne pouvons pas faire de la collecte des données l'étape clé de notre projet, du fait du problème que représente l'accès au milieu-cible et aux discours qui y circulent. En revanche, nous pouvons remarquer que notre stratégie d'analyse des besoins lance indirectement un processus de collecte de données. Recueillir des informations sur l'entreprise *Total* grâce aux médias, c'est déjà prendre possession du type de discours émis par l'entreprise : « […] un enseignant de FOS coupé des sources de collecte des données […] se préoccupera alors davantage des documents disponibles dans son environnement que d'une analyse de situations cibles. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 154). Même si ces messages ne sont pas destinés à une circulation d'information au sein de *Total*, mais plutôt à des destinataires externes, leur source est bien l'entreprise elle-même et ils donnent à voir ce qu'il s'y passe. Si l'on se réfère encore aux propos de J.-M. Mangiante et C. Parpette : « La collecte de données suppose des contacts avec les acteurs des situations de communication cibles. » (*Ibid.*, p. 65). L'entretien de début de formation réalisé auprès des stagiaires représente alors un moyen privilégié d'accès à des informations sur les compétences de communication à mobiliser en fonction des branches d'activité et des postes de travail. Il

[46] Pour des raisons liées à la démarche que nous suivons dans la mise en place de notre projet d'ingénierie de la formation, nous ne reprenons pas l'organisation du tableau qualité des processus pédagogiques, présenté en annexe 10, pour cette analyse. Celui-ci pouvant s'appliquer à toutes les situations d'enseignement en FLE, nous structurerons plutôt notre étude dans la continuité des étapes d'ingénierie en FOS, où après l'analyse des besoins, on s'intéresse à la collecte des données puis à l'organisation des objectifs linguistiques et communicationnels.

permet de comprendre les tâches professionnelles réalisées, les situations rencontrées, et donc d'imaginer le type d'échanges oraux ou écrits récurrents à partir d'une connaissance générale du monde professionnel. Ces entretiens sont complétés par le questionnaire d'analyse des besoins rempli en amont de la formation par les futurs stagiaires (voir annexe 4), transmis au CCFN via *L*. Malgré la quantité d'informations produites grâce à ces deux mesures, nous restons dans le domaine des discours "sollicités" qui caractérisent les situations d'éloignement du milieu-cible. Les discours "existants" à enregistrer pour les situations orales ou à recueillir sous forme de documents écrits ne sont pas directement accessibles, et ne pourront pas constituer la base de supports de cours pour la formation (*Ibid.*). Notons qu'un travail de collecte de discours existants pourrait éventuellement être envisagé à distance, en collaboration avec l'entreprise et la responsable des formations en langue. Mais pour un même secteur d'activité, la variété des postes de travail représentés et l'étendue des situations de communications à couvrir rendent non seulement presque impossible l'aboutissement d'une telle initiative, mais remettent aussi en cause sa pertinence. Toutes ces contraintes dans la collecte des données nous rapprochent, pour la construction de notre référentiel, des discours du monde professionnel au sens large (échanges téléphoniques, réunions, échanges d'emails, etc.), et les compétences à faire développer aux apprenants dans le cadre de la formation linguistique seront celles-ci. En l'absence de discours spécifiques qui autoriseraient une analyse fine du contenu linguistique : « On est […] très loin de l'étude de cas, qui visait en FOS à reproduire la réalité d'un domaine ou d'un métier au plus près. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 93). Malgré la spécificité de la demande et du public concerné, malgré la mise en place d'une démarche FOS en ingénierie de la formation, l'étape de collecte des données confirme donc qu'un ancrage FOS n'est pas envisageable pour la structure du référentiel à développer. Enfin, pour résumer notre démarche de collecte des données et ses implications, nous rejoignons une fois encore les propos de J.-M. Mangiante et C. Parpette : « Les compromis sont permanents et l'impact de ces variations sur le déroulement des formations se conçoit aisément. » (2004, p. 68).

2 – Construction d'un référentiel de compétences

a) De l'analyse des besoins de communication aux compétences à développer

Le programme de formation proposé dépend des données auxquelles nous avons pu accéder lors de la collecte, et se base sur les besoins prioritaires identifiés. Ces besoins ont été ciblés dans trois domaines : FOS, français langue professionnelle et français à visée

professionnelle. Malgré l'existence de besoins individuels spécifiques chez les stagiaires reçus, les paramètres de la demande et de collecte des données ne nous permettent pas de bâtir un programme prioritairement axé sur des objectifs spécifiques, mais nous orientent vers les compétences transversales du monde professionnel et l'utilisation du français comme langue générale de travail. Nous organisons ainsi le référentiel de formation sous forme de capacités professionnelles, en accord avec les « compétences les plus couramment mobilisées dans les métiers des personnes en formation […] exprimées sous la forme d'actes de parole (de type conseiller, exposer, expliquer) ou d'assertions de capacité (être capable de donner des conseils, savoir faire un bref exposé, donner des explications). » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 219). Ces compétences traduisent les interactions orales et écrites réalisées au travail en fonction de tâches professionnelles récurrentes et transversales à l'ensemble des professions de l'entreprise. Notons que le programme de formation ne peut faire l'impasse sur ce que Y. Bouclet (n.d.) nomme les "compétences situées", c'est-à-dire les axes de compétences pertinents pour chaque poste de travail en fonction des tâches réalisées – et donc des besoins de communication spécifiques –, mis en exergue grâce aux entretiens de début de formation. Ces compétences situées ne sont pas insérées dans le référentiel de formation, du fait de la variété des professions représentées, mais aussi pour permettre une réaction pédagogique "instantanée" après l'entretien de début de formation et en fonction des objectifs spécifiques énoncés par le stagiaire à ce moment-là. Elles sont en revanche inclues dans le programme de formation individualisé de chaque étudiant, basé sur le référentiel de compétences transversales et sur une élaboration pédagogique au cas par cas, comme le préconise F. Mourlhon-Dallies : « La carte des compétences de communication transversales […] est donc un instrument destiné à s'articuler à d'autres référentiels et à décliner au cas par cas, car il incombe au formateur-concepteur d'imaginer sa propre démarche de positionnement. » (2008, p. 296). Cette mise en place est d'autant plus facilitée par la variété et la richesse des formats d'enseignements prévus dans la formation. Dans les deux approches compétences – tranversales et situées – c'est toujours le lien contenu de formation-milieu qui guide la structuration du référentiel et du programme individualisé. Il s'agit maintenant de voir comment traiter et organiser ces compétences dans le référentiel de formation puis dans le programme individuel. Comme l'explique F. Mourlhon-Dallies, cette étape n'est pas la plus aisée et dépend là encore des choix du concepteur ou formateur sur la façon dont : « passer des analyses (de besoin systémique ou autres) à l'identification des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. », mais aussi sur

la façon dont « mettre l'accent sur tel ou tel élément entrant visiblement dans les compétences requises pour que son apprenant occupe correctement son poste de travail présent ou futur. Ils sont donc à décider au coup par coup. » (*Ibid.*, p. 230-231).

b) Le référentiel de formation

Le référentiel de formation est à distinguer du programme dans le sens où le premier est un document qui structure les contenus et capacités à faire acquérir, les objectifs ; et le deuxième est décidé par le coordinateur et l'ensemble de l'équipe lors de la mise en œuvre de la formation, en fonction des conclusions de l'évaluation initiale du niveau de langue et des besoins. Le référentiel de formation détaille et organise les unités d'enseignement dans une progression cohérente en fonction de la durée de la formation, et du nombre d'heures allouées (Olleik, 2010). F. Mourlhon-Dallies (2008) distingue sept objectifs à faire apparaitre dans un référentiel, que nous rassemblons en quatre axes pour le nôtre (voir annexes 13 et 14)[47]: objectif grammatical, lexical, interculturel, et communicatif[48], mis en parallèle avec les compétences professionnelles. Les savoirs linguistiques y sont contextualisés dans des actes de communication et des tâches professionnelles, afin d'intégrer les objectifs langagiers à des pratiques en contexte d'entreprise française (*Ibid.*). Cette organisation est d'autant plus justifiée que la part langagière du travail a aujourd'hui pris le pas sur les tâches non langagières : « les discours professionnels écrits et oraux sur tous les supports (papier, écran, répondeurs, vidéos) sont légion et constituent autant de cibles pour l'enseignement. » (*Ibid.*, p. 91). De ce fait, notre référentiel insiste aussi sur la variété des situations professionnelles et des canaux d'échange : face à face individuel, réunion collective, téléphone, communication par ordinateur, etc. Mais du fait de notre choix d'objectifs ancrés dans un contexte professionnel large (compétences transversales), et de la contrainte académique du test *Bright*, la "prioritarisation" de ces derniers, propre à la perspective FOS, n'est pas possible. Ce resserrement s'effectue en revanche dans le programme individuel de formation où nous pouvons adapter les objectifs en fonction du profil de chaque étudiant. De ce fait, notre référentiel peut aisément présenter, dès le niveau débutant, une formation orientée sur les objectifs visés en français professionnel, en revisitant les situations et les actes de

[47] Voir l'annexe 12 pour l'ancien référentiel de formation.
[48] Nous faisons le choix de ne pas intégrer les objectifs en phonétique dans le référentiel de formation, d'une part parce qu'il reste délicat d'organiser une progression sur ce type de compétence, d'autre part parce que nous la travaillons en classe au cas par cas en fonction des besoins et difficultés des étudiants à ce niveau.

parole du français général dans le contexte spécifique à ce public : « Les activités langagières sont conservées mais les contenus sur lesquels elles sont mises en œuvre sont modifiés. Et les situations qui *a priori* ne concernent pas ce public […] sont éliminées […]. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 139). Finalement, « Il s'agit du contenu habituel de la première unité de toute méthode de FLE, adapté au contexte […]. » (*Ibid.*, p. 141). Ces paramètres nous donnent l'avantage de pouvoir appuyer la formation sur des supports pédagogiques déjà construits, où des spécialistes de l'ingénierie ont déjà réfléchi sur les marques linguistiques en jeu dans les discours professionnels, en fonction des situations – type d'échange, statut des interlocuteurs, etc. (Mourlhon-Dallies, 2008).

3 – Choix de supports pédagogiques

a) Cours du matin dits 'académiques'

C'est justement les supports proposés par les maisons d'édition de FLE qui nous permettent de passer d'objectifs énoncés et organisés dans le référentiel aux moyens d'enseignement. Nous l'avons vu, les manuels d'enseignement-apprentissage du français professionnel, pensés dans la diversité, ne sont pas adaptés à une démarche FOS (Carras et Parpette, 2007) mais s'intègrent tout à fait dans une perspective de français à visée professionnelle ou de français langue professionnelle, où sont privilégiées l'acquisition de compétences transversales et celle du français comme langue générale de travail. L'analyse comparative de quatre d'entre eux, qui pourraient correspondre à notre contexte de formation – *Objectif diplomatie Afrique-Océan Indien* (Amiot, Ndaywel È Nziem, Riehl & Soignet, 2008) *Français.com* (Penfornis, 2002), *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007) et *Objectif express* (Dubois & Tauzin, 2006) - nous a permis d'observer que le travail d'appropriation de la langue s'appuyait chez tous sur les compétences clés des métiers identifiés dans le domaine de l'entreprise : « D'une certaine manière, les sommaires des ouvrages en question listent les principales tâches qu'un apprenant doit être capable de conduire en langue cible, dans son milieu professionnel. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 220). Ne se basant pas sur une collecte de données dans un contexte spécifique, et certainement pour des questions de droits de publication, les documents présentés dans ces manuels prennent « la forme d'imitations de documents professionnels types, d'adaptation de matrices rédactionnelles ou conversationnelles, de mini simulations en face à face ou au téléphone. » (*Ibid.*, p. 241). Ils ont ainsi l'avantage de pouvoir être utilisés pour la formation de personnes occupant des postes différents et s'appuient sur un constat organisationnel : ces personnes sont toutes en collaboration au sein de l'entreprise (*Ibid.*).

Parmi ces quatre manuels, aucun ne faisait consensus pour le niveau débutant de la formation pour *Total Angola* : domaine d'activité pas toujours ajustable pour *Objectif Diplomatie Afrique-Océan Indien* (Amiot et al., 2008), niveau trop avancé pour *Français.com* (Penfornis, 2002), progression trop rapide pour *Travailler en français en entreprise 1* (Gillmann, 2007), et contexte d'expatriation en France trop poussé pour *Objectif express 1* (Dubois & Tauzin, 2006). Cependant, chacun présentait des qualités originales et des activités pertinentes utilisables en tant que support de formation. Nous avons donc proposé la construction de supports d'enseignement-apprentissage "patchwork" à partir de ces quatre manuels pour ce que nous appelons le "niveau 1", représentant 13 séances pour autant de jours de formation. À ces choix, nous avons parfois associé une sélection d'exercices ou d'activités pertinents issus de manuels de français général mais pouvant s'appliquer au contexte professionnel. L'organisation interne des séquences de cours propose le même type de cheminement que celui présenté dans ces manuels : découverte et compréhension de documents oraux ou écrits, travail autour des points de langue associés, réemploi en situation (voir annexes 15 et 16). Comme dans les manuels, la variété des échanges professionnels y est privilégiée (emails, réunions, appels téléphoniques, etc). L'avantage de ce travail d'ingénierie est que nous avons pu ajuster les situations proposées dans le contexte d'entreprise *Total Angola*, et présenter une progression originale, grâce aux éléments tirés de l'analyse des besoins et de la collecte des données. En ce qui concerne la perspective culturelle, nous l'avons abordée en fin de séquence, en lien avec les contextes et thèmes abordés tout au long de cette dernière. Nous avons sélectionné les propositions d'*Objectif diplomatie Afrique-Océan Indien* (Amiot et al., 2008), qui présente l'avantage d'intégrer cet aspect sous forme d'une réflexion et d'un savoir-être à développer, dans le contexte africain qui est le nôtre :

> « Aucune réponse n'est donnée comme juste ou fausse ; il s'agit de montrer le caractère variable des pratiques professionnelles, selon le pays et les cultures. […]. L'interculturel n'est pas donné comme un savoir à transmettre : il se définit comme la sensibilité, l'aptitude à déterminer où se jouent les différences culturelles, faculté, que l'on peut chercher à améliorer, à développer […] » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 245-246.)

Nous avons aussi pu sélectionner des pages culturelles chez *Objectif express*, qui propose le même type de réflexion, mais par une invitation à la comparaison entre le système de référence de l'apprenant et ce qu'il se fait en France.

Pour le "niveau 2" de la formation, nous avons arrêté un choix différent. Nous suivons entièrement la progression de *Objectif Express 2* (Dubois & Tauzin, 2009), qui se

base encore sur une perspective d'expatriation, mais depuis l'entreprise source. Puisque l'on n'est pas directement situé en France, cet ancrage n'est plus inadapté à un contexte d'entreprise à l'étranger. *Objectif Express 2* (*Ibid.*) trouve aussi tout son intérêt dans notre cas, dans la mesure où un certain nombre de salariés de *Total Angola* seront confrontés à plus ou moins long terme à une situation d'expatriation. De plus, l'aspect généralisant des documents, l'absence de contexte spécifique, nous autorise encore une fois aisément à resituer les évènements et interactions dans le contexte de notre entreprise et celui de la profession de l'apprenant, notamment au moment de la production orale ou écrite. Face à ces constats, il nous a semblé plus pertinent d'adopter ce manuel comme support de cours, que d'engager un lourd travail d'ingénierie qui n'aurait pas nécessairement permis une meilleure contextualisation pour le travail des différentes compétences.

b) Mises en pratiques

Étant donné que les cours du matin proposent surtout un travail de type 'académique', basé sur le développement de compétences linguistiques au service de compétences communicationnelles, nous devons ajouter aux supports précédemment cités d'autres ressources. Le format 'intensif' et la séparation des cours du matin et des mises en pratique de l'après-midi représentent un avantage important à ce niveau. L'après-midi permet ainsi de recentrer la formation sur les objectifs spécifiques du public, d'individualiser le programme commun à l'ensemble des stagiaires reçus, avec du matériel adapté le plus souvent possible aux situations de travail rencontrées par chacun. Nous voulons également en faire un moment de lien entre langage et action en contexte professionnel par la réalisation de tâches pédagogiques, au service des compétences "métier". Nous avons, à partir de ces réflexions, construit une série de dossiers qui proposent d'activer les compétences développées le matin, à travers des tâches insérées dans un contexte de travail général ou particulier, au plus proche de la réalité professionnelle de chacun (voir annexes 17 et 18). Notons que le contexte urgent de repérage des besoins et des objectifs individuels ne nous permet pas toujours de mettre en place des mises en pratiques spécifiquement développées pour le poste concerné, adaptées à ses missions. Néanmoins, l'après-midi est l'occasion pour les stagiaires de se confronter à un certain nombre de documents authentiques, issus de la communication de *Total* ou bien du monde de l'entreprise au sens large : procédures de recrutement, reportages, fiches métiers, etc. (voir annexe 19). En alternance avec ces mises en pratiques, des séances multimédia visent à l'inverse le renforcement de la langue avec des exercices de

systématisation ou de développement des compétences de compréhension, revenant à un aspect plus 'académique' mais sous une forme 'e-learning' qui favorise l'autonomie des stagiaires et leur capacité à identifier leur acquis ou difficultés.

Grâce à tous les éléments de cette structure support, construite à partir des manuels de français professionnel et de la collecte de données, on garantit le lien entre les besoins professionnels identifiés du public et les contenus de cours qui lui sont proposés. Reste encore à voir la manière dont articuler mieux les activités de loisirs proposées pendant la formation, relevant plutôt de la sphère personnelle, avec cette structure professionnelle. Comme F. Mourlhon-Dallies (2008), nous nous questionnons : doit-on absolument adosser la totalité du programme à des contenus professionnels ? Si oui, comment établir un lien entre une activité de loisir et l'activité de travail des personnes formées ? Dans une perspective d'amélioration continue et dans la continuité du projet, il conviendra de se pencher plus en avant sur le sujet dans le futur.

4 – Démarche d'enseignement et évaluation

a) Pratiques de classe

« La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte des données et de constitution de documents pédagogiques. » annoncent J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004, p. 79). Les résultats de tout ce processus d'ingénierie de la formation et pédagogique vont conditionner les formes de travail et activités proposées aux apprenants. Dans une perspective qualité, nous devons donc veiller à ce que les pratiques de classe pour la formation *Total* soient basées sur les deux perspectives qui ressortent de notre analyse : un lien fort langage-action et une individualisation des objectifs de formation. Nous avons largement insisté tout au long de ce chapitre sur le fait que les différents supports pédagogiques sont construits ou choisis de manière à relier l'apprentissage de la langue à un contexte de communication et d'action ancré dans le milieu-cible. Nous nous alignons en termes de méthodologie d'enseignement sur les préconisations du CECR et la perspective actionnelle, qui insistent sur la capacité à savoir mobiliser des ressources pour traiter une situation (Conseil de l'Europe, 2001). Dans notre contexte spécifique, bien sûr, il ne s'agit pas de développer un ensemble de compétences générales, mais de repérer et lister les compétences nécessaires à l'exercice d'un ensemble de métiers dans une entreprise particulière (Olleik, 2010). Partant de l'idée qu'on apprend à faire en faisant, la

traduction méthodologique de la perspective actionnelle se matérialise normalement dans la "tâche" ou le "projet", souvent conduits en groupe. Y. Bouclet (n.d.) distingue deux types de tâches : celle *pédagogique* qui est un moyen d'émergence et d'entrainement de la compétence en classe, et celle *cible*, qui représente la finalité actionnelle de la formation, mais aussi un moyen d'évaluation externe des compétences réelles. S'approcher en classe des situations réelles dans lesquelles les personnes formées auront à réactiver leurs acquis, c'est ainsi s'assurer de la visée professionnalisante de la formation (Mourlhon-Dallies, 2008). En accord avec les deux auteurs précédemment cités, nous voulons nous appuyer sur le développement de compétences communicatives sans lesquelles il ne peut exister d'approche actionnelle. Le déroulement des cours ne peut être exclusivement centré sur des tâches, et il est de rigueur de les "panacher" avec des activités de développement de la langue, pour un « déploiement étape par étape d'un parcours formatif à la carte, orienté vers l'activité professionnelle. » (*Ibid.*, p. 222). Notre format alternant cours académiques et mises en pratiques est idéal pour ce déroulement. Le matin, les cours sont organisés sous une « perspective analytique, fondée sur des mises au point successives, avec des phases d'observation, de conceptualisation, d'entrainement, puis de production. » (*Ibid.*, p. 224). L'enseignant est une personne ressource importante, qui montre, guide et fait pratiquer la langue. Les stagiaires sont mis dans une démarche de compréhension, d'identification, de sélection, de mise en relation. Ils traitent l'information linguistique qui permettra de développer leur savoir-faire langagier. L'acquisition de la langue se fait à travers des exercices structurels, de repérage, à trous, d'association, de transformation ou de reformulation, avec un objectif limité. Comme J.-M. Mangiante et C. Parpette, on peut ainsi remarquer que « Si les *contenus* des exercices et tâches proposés dans les programmes de FOS présentent un caractère particulier, les *formes*, en revanche, sont globalement identiques à celles qui ont été mises au point dans l'enseignement généraliste […]. » (2004, p. 79). À ce travail structurel, se mêle la pratique de la langue à travers la lecture, l'écoute, et la participation des apprenants, d'un support à l'autre et de l'oral à l'écrit. On pousse les stagiaires à développer des stratégies de gestion de l'information en français, ils s'entrainent à surmonter les difficultés d'accès au sens et de transmission de message. Nous essayons ainsi de nous aligner sur les préconisations de F. Mourlhon-Dallies : « Il s'agit de trouver à chaque fois un mode d'entrainement (un exercice) en harmonie avec les objectifs poursuivis, qui respecte les logiques des domaines d'activité sans minorer pour autant le travail de la langue. » (2008, p. 282-283). Les moments d'intervention en français des apprenants sont largement favorisés, tant concernant leurs

questionnements linguistiques, leurs remarques personnelles, que les explications sur leur environnement de travail. Ce fonctionnement est d'autant plus justifiable que :

> « - d'une part, les apprenants ayant souvent une expérience supérieure à celle de l'enseignant dans le champ professionnel traité, ils sont en mesure d'alimenter une partie des cours par leurs propres informations ;
> - d'autre part, les temps impartis aux formations étant souvent très courts, il est essentiel de développer des pratiques de classe les plus rentables possible en termes d'apprentissage. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 158).

On s'accorde ainsi sur le fait que ce fonctionnement garantit une pratique maximale de la langue et un apport important des apprenants qui profitent de la classe comme de leur propre "champ d'action". La communication se joue la plupart du temps entre enseignant et étudiant puisque la majorité de ces derniers bénéficient de cours privés et il nous est alors impossible de mettre en place des séances de travail collectif. Mais elle est posée au maximum dans des échanges non simulés pour vérifier la capacité d'expression de l'étudiant en situation authentique et spontanée. Ces échanges dits réels sont aussi l'occasion de traiter la compétence interculturelle de manière intégrée, puisque des faits culturels apparaissent régulièrement au fil des échanges, en arrière plan des remarques ou explications de l'un ou de l'autre. L'objectif de formation étant le développement de compétences en contexte professionnel, nous accordons aussi une place primordiale aux échanges rencontrés dans la réalité des situations cibles, ayant cependant conscience que ces échanges ne peuvent être que simulés tant qu'ils sont réalisés en classe. Qu'ils soient écrits ou oraux, ils sont contextualisés et ont un objectif au-delà de l'aspect linguistique, posent un problème professionnel à résoudre (Mourlhon-Dallies, 2008). En fonction des objectifs identifiés individuellement, on aura tendance à modifier la place accordée à chaque aptitude : compréhension ou expression, interaction écrite ou orale. Nous ajustons ainsi nos pratiques de classe sous la bannière du FOS dans la perspective de : […] renforcer la motivation de professionnels qui s'engagent dans l'apprentissage du français avec un objectif très précis, et qui ont sans doute besoin de constater de manière claire que le contenu de leur formation linguistique est étroitement corrélé avec cet objectif. » (*Ibid.*, p. 139). Les activités proposées se rapprochent des tâches pédagogiques, mais ne présentent toutefois pas un ensemble d'étapes de résolution ni une complexité qui permettraient de les considérer comme telles. La raison en est que pour chaque compétence linguistique travaillée et associée à une situation, il n'est pas envisageable de mettre en place un appareil coûteux en temps. On les relie ainsi plus raisonnablement à la méthodologie communicative, qui reprend le contexte de l'entreprise où « L'information

est transmise, d'une personne à l'autre, d'un service à l'autre. » (*Ibid.*, p. 92). En revanche, les séances de l'après-midi, dédiées entièrement à la mise en situation et en action à partir d'un ensemble d'acquis linguistiques, offrent l'opportunité de mettre en place de réels projets, comprenant une série d'étapes à résoudre (voir annexes 17 et 18). La méthodologie collaborative y reste difficile à mettre en place, et l'enseignant doit faire preuve d'adaptation et de créativité en fonction de la taille des groupes classe (1 à 4 étudiants). Un tel dispositif classe a pour but de développer chez les stagiaires des ressources communicationnelles et des compétences transférables pour une autonomie linguistique hors de la classe, en contexte professionnel (Bouclet, n.d). Et même si la demande et les paramètres du système de formation nous orientent plus souvent vers un travail des compétences professionnelles générales que d'objectifs spécifiques, nous rejoignons là encore la perspective FOS dans le sens où nous appliquons sa démarche : « une didactique spécifique ayant pour enjeu de faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et professionnel. » (Richer, 2008, p. 15). La durée de notre stage ne nous a pas permis d'entrer dans une phase d'observation de classe et d'organisation régulière de réunions pédagogiques. Dans la continuité de notre démarche qualité, cette phase est en projet pour les mois à venir, afin d'engager un travail d'harmonisation et d'amélioration des pratiques de classe de l'ensemble des enseignants engagés sur la formation. De même, il nous reste encore à nous pencher sur la question de l'articulation entre cours et activités culturelles. Peut-on envisager de les coordonner dans les contenus et objectifs, ou bien les activités culturelles doivent-elles rester des moments de formation "à part", où surgissent des interactions authentiques et non programmées entre apprenant et accompagnateur francophone ? Enfin, cette dernière question en amène une autre, plus large : peut-on envisager d'ouvrir la formation à des perspectives qui ne se limitent pas seulement au domaine professionnel ? La réponse est certainement oui pour les stagiaires destinés à une expatriation à court terme, mais il est aussi fort probable que les autres auront, à un moment donné, à voyager en France pour des missions professionnelles[49].

b) Système d'évaluation

Les propos de F. Mourlhon-Dallies résument la façon dont l'évaluation doit trouver sa pertinence, comme partie intégrante de la formation linguistique professionnelle :

---

[49] Lors de l'entretien de début de formation, beaucoup évoquent des missions passées en France, ou une possibilité d'expatriation ou de mission future, en fonction du niveau de français et de l'évolution professionnelle possible.

> « La question de l'évaluation de l'enseignement des langues à des fins professionnelles entre dans chaque étape de toute ingénierie de formation en langue : elle intervient dans la phase initiale d'analyse afin d'opérer un premier état des lieux ; elle se retrouve tout au long de la formation elle-même, afin d'opérer les ajustements nécessaires et d'en vérifier l'efficacité ; elle clôt enfin l'épisode de formation, couronnée par une attestation ou une certification, qui officialise le niveau atteint. » (2008, p. 291).

Nous avons avancé à plusieurs reprises qu'il existe pour notre programme deux objectifs de sortie de formation différents mais complémentaires : le test *Bright* et le développement des compétences de travail en français. Ces objectifs engagent une double procédure évaluative de type "professionnel" et "académique" à trois niveaux : diagnostique en début de formation, formative en son cours, et sommative en fin de formation.

La révision de l'évaluation initiale a été vue en ce sens dans le cadre de la démarche qualité. Élément primordial de notre démarche d'enseignement, sans lequel on ne pourrait adapter le référentiel de formation au programme individuel de chacun, elle permet de préciser le niveau de langue de l'étudiant, son passé d'apprenant, ses tâches professionnelles, les besoins et attentes précis qu'il a à exprimer[50]. Soit de :

> « Mettre en perspective [s]es acquis avec les composantes de la communication au travail, voir les compétences nécessaires à la tenue du poste de travail voire à une promotion, définir en concertation les priorités et les objectifs de formation en termes de compétences communicatives, comparer en fin de formation les évolutions au regard du positionnement initial. » (*Ibid.*, p. 292).

Étant donné qu'il n'existe a priori aucun test largement diffusé de positionnement linguistique en français adapté à notre double contrainte "professionnelle" et "académique", nous proposons un format propre, combinant une approche communicationnelle à travers une évaluation des compétences d'expression orale et écrite, et une approche 'question à choix multiple' comme le test *Bright*. La mise en place d'un entretien guidé à l'oral (voir annexe 6) répond à une double fonction : il mesure la capacité

---

[50] En complément du niveau *Bright*, de la fiche de poste et du questionnaire d'évaluation des besoins qui nous sont transmis : « […] même lorsqu'on enseigne à un seul individu, un écart important existe entre le niveau annoncé, qui est souvent celui acquis lors d'études effectuées dix ans auparavant, et le niveau effectif, qui peut être moindre (parce que la langue n'a pas été suffisamment pratiquée), ou meilleur (parce que la personne a appris "sur le tas", sans mesurer exactement ses acquis. Ces variations font qu'avant toute formation s'impose une évaluation diagnostique. » (*Ibid.*, p. 291-292). De plus, le *Bright*, centré sur la connaissance ou maitrise de la langue en réception, reflète de manière irrégulière les compétences de production des personnes testées. Il arrive aussi qu'aucun document concernant le niveau, le poste ou les besoins n'ait été reçu avant le début de la formation, cet entretien permet alors de découvrir l'ensemble de ces informations.

de l'étudiant à communiquer sur son parcours et entourage professionnel, et nous permet d'établir plus précisément les priorités et objectifs individuels de formation en fonction des situations de communication rencontrées et des projets de chacun. À l'écrit, pour affiner l'évaluation des compétences d'expression, on invite l'étudiant à rédiger un texte court pour exprimer des données personnelles, des expériences professionnelles passées, ou des projets, en fonction du niveau détecté à l'oral (voir annexe 20). Imposé par *Total Angola* comme évaluation sommative à la fin de toute formation, le format spécifique du test *Bright* est aussi pensé dans le processus d'évaluation dès le diagnostic initial. En complément des procédures "professionnelles", nous proposons donc un test sous forme d'un QCM de 50 questions, qui nous permet d'évaluer la maitrise de la langue tel que le propose le test *Bright*. Noté sous forme de pourcentage de réussite, il est aussi donné en fin de formation à chaque étudiant, pour mesurer le taux de progression individuelle par rapport au niveau initial et vérifier l'acquisition des points de langue (voir annexes 21 et 22), même si c'est le test *Bright* qui sanctionne officiellement la fin de la formation. Cette procédure "académique" est aussi pensée en évaluation formative : nous remettons à la fin de chaque semaine des petits tests du même type (voir annexe 23), créés à partir de la progression en termes de points de langue de notre référentiel de formation. Cette suite de 20 questions permet à la fois d'entrainer les apprenants à la forme du test *Bright* final, et de revenir sur les éléments linguistiques non maitrisés en cas de besoin. Enfin, tout au long des quatre semaines du parcours formatif, l'évaluation "professionnelle" est intégrée dans les mises en pratique, et basée sur des supports tels que des épreuves de DELF professionnel ou de DFP/DFA[51] proposées par le CIEP ou la CCIP. Elles proposent en effet une démarche en termes de compétences communicatives, dans des situations professionnelles de l'entreprise. L'avantage de ces épreuves est qu'elles s'alignent sur les échelles de niveau du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et permettent de situer l'apprenant par rapport au référentiel de compétences de la formation axé sur ces niveaux. On peut ainsi repérer quelles compétences sont acquises et lesquelles ne le sont pas encore, et envisager un renforcement du travail en classe sur les compétences faibles. Nous ne procédons en revanche à aucune évaluation sommative "professionnelle", qui se fera finalement dans les pratiques réelles, au retour chez *Total Angola* : « l'évaluation [des] besoins, devenus objectifs de formation, est d'ordre pratique, professionnelle : on sait prendre un rendez-vous par téléphone ou non; on sait expliquer un menu de restaurant ou

[51] Diplôme de Français Professionnel et Diplôme de Français des Affaires.

non. Et l'évaluation fondamentale n'est pas interne à la formation mais hors formation » (Richer, 2008, p. 25). Un document nous est d'ailleurs transmis par *L.*, qui reporte l'impact de la formation en français sur les compétences de travail du stagiaire concerné[52].

B – Perspective systémique de la qualité

Le deuxième tableau de notre "manuel qualité" présenté en annexe 11 montre les actions réalisées pour l'atteinte d'objectifs qualité dans le champ "hors pédagogie" du système. Nous pouvons y voir qu'une partie non négligeable des critères du référentiel *Label qualité français langue étrangère* choisi se révèlent inadaptés, à cause de la spécificité du terrain qui nous occupe. À l'inverse, des critères nouveaux, correspondant aux paramètres de notre situation mais ne pouvant être présentés dans une perspective générale de formation en FLE, nous ont semblé nécessaires à implémenter.

1 – Accueil, accompagnement

La présence permanente d'un responsable dont les attributions sont focalisées sur la formation *Total Angola* est le facteur principal d'entrée dans la démarche qualité. Ce choix fait par l'ensemble des partenaires au moment du montage de la formation assure qu'une personne possède à la fois le temps, les compétences et les attributions pour se concentrer sur l'accueil et l'accompagnement des stagiaires. Cet élément qui se retrouve dans la plupart des formations ou organismes est le premier garant de la qualité dans le sens où il structure le fonctionnement du système et assure son suivi. Paramètre au contraire original, le nombre très réduit d'étudiants, provenant d'un même milieu source, pousse à un traitement particulier de l'accompagnement, à une individualisation des procédures, au niveau pédagogique et en ingénierie de la formation. De ce fait, les critères d'accueil de publics larges (variété des langues, visibilité de l'information) ne sont pas pertinents dans notre cas. De même, la relation avec une source unique de public oblige à une relation étroite et personnalisée avec l'entité en question, et une diffusion publique du service offert ne fait pas sens dans ce contexte de contrat privé. Au niveau de la gestion des inscriptions et des paiements, les modalités de réalisation sont d'ailleurs traitées avec l'organisme en charge – *L.* – et non avec les étudiants qui suivent un processus organisé par leur entreprise. On trouve alors un échange "un à un", dans une communication qui peut être

[52] Cette mesure est réalisée par le stagiaire lui-même, dans un processus d'auto-évaluation, et par son supérieur hiérarchique direct. Nous nous pencherons plus en détail sur ce document dans le troisième et dernier chapitre du mémoire, consacré à l'évaluation de l'ensemble du projet entrepris pendant le stage.

facilement ciblée et efficace, avec l'entreprise commanditaire via *L.* d'un côté[53], et avec le public de l'autre, une fois arrivé à Windhoek. Face à ce système, les objectifs qualité sont aisément identifiables. L'état des lieux et les constats de problèmes liés à la non-qualité nous indiquaient deux pistes de travail majeures : le manque de rigueur dans certaines procédures, et à l'inverse, des contraintes aux conséquences néfastes sur des points qui affectaient l'ensemble du système. Des informations obsolètes, des zones encore "floues" et non structurées étaient à actualiser et éclaircir afin d'éviter les problèmes de fonctionnement constatés au niveau de l'arrivée, des transports et des règles de sécurité notamment. Nous avons ainsi mis en place des mesures visant à développer la qualité de l'information pour supprimer des coûts inutiles en termes de temps et de finances, ainsi que des failles du système au niveau de l'accompagnement. Au contraire, de la rigidité et de l'absence de choix au niveau des possibilités d'hébergement et de restauration, il résultait que les étudiants n'adhéraient pas à ce fonctionnement, état de fait ayant des répercussions sur la perception générale du service proposé et la motivation des stagiaires. Nous nous sommes alors engagés à assouplir ce système en développant les possibilités mais aussi le niveau de qualité de l'hébergement et de la restauration, grâce à une négociation avec tous les partenaires : diversification de l'offre et augmentation des budgets consacrés à ces postes de dépense. En parallèle, d'autres critères du référentiel *Label qualité français langue étrangère*, non renseignés quant aux orientations et agissements antérieurs, nous ont permis de nous positionner sur des actions, notamment concernant le choix des langues d'accueil. Nous avançons qu'une démarche professionnelle de notre part doit se traduire par un usage de la langue française dès l'arrivée des stagiaires au CCFN, afin de reproduire le contexte de leur entreprise. De plus, face à un public homogène et réduit, nous ne mettons en circulation que les langues qui le concernent en cas de besoin : portugais et éventuellement anglais. Enfin, des contraintes propres à notre système empêchent la réalisation de certains critères voire les invalident. C'est par exemple le cas du contact avec la langue française à l'extérieur du lieu de formation, qui ne peut être que très difficilement assuré en milieu anglophone.

2 – Locaux, sécurité, équipement

Hébergée par le CCFN et intégrée dans ses activités, la formation *Total* bénéficie

[53] Procédure qui présente cependant l'inconvénient d'empêcher le contact direct avec les étudiants avant le début de la formation.

de l'organisation et du maintien des locaux du centre qui servent pour l'ensemble des cours et activités. La rubrique "locaux, sécurité, équipement" dépend avant tout de prises de décisions relevant de la direction et d'acteurs politiques impliqués dans la gestion de la structure, c'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas inclure dans notre démarche qualité 13 des 20 critères déployés dans le référentiel *Label qualité français langue étrangère*[54]. Précisons que le CCFN a eu la chance, en 2004, de se voir spécialement construire un bâtiment pour héberger ses activités, et que l'organisation des locaux a pu être spécialement étudiée pour répondre aux besoins de la structure. L'état des lieux concernant les critères "locaux, sécurité, équipement" s'en trouve tout à fait satisfaisant. Le volume du bâtiment est adapté au taux de fréquentation, et nous disposons toujours du nombre de salles approprié pour le déroulement des cours[55]. Nous avons également la chance d'avoir un restaurant annexe au centre et qui travaille en collaboration avec nous concernant les activités et les horaires. L'équipe pédagogique dispose d'une salle des professeurs, où elle peut trouver du matériel pour la classe et pour la préparation des cours (manuels, ordinateurs, imprimante et photocopieur). Les étudiants ont quant à eux accès à une médiathèque avec une salle de lecture, une salle vidéo, mais aussi un espace pour étudier. Enfin, le centre est équipé d'une salle multimédia avec six ordinateurs connectés à internet. Nous avons conservé 7 critères dans notre tableau qualité "systémique", dont le choix est basé sur la possibilité à notre niveau d'identifier s'ils sont atteints ou non, et de veiller à leur qualité. Nous nous engageons à maintenir une grande vigilance sur ces 7 critères pour ne plus faire face à des plaintes d'étudiants qui seraient synonymes d'une baisse de qualité, notamment concernant l'équipement pédagogique et le confort du bâtiment. De façon générale, nous disposons de locaux aménagés et fournis en matériel de façon satisfaisante grâce aux décisions de la direction du CCFN. En cas de besoin spécifique quant à l'achat de nouveau matériel, il nous est aussi toujours possible de la solliciter, même si la réponse peut prendre un temps plus ou moins long en fonction des frais à engager.

3 – Communication et circulation de l'information

Cette rubrique n'existe pas dans le référentiel *Label qualité français langue*

---

[54] Un grand nombre d'éléments, déjà mis en place pour l'ensemble de la structure du CCFN, assurent une très bonne base qualité à la formation *Total Angola.* Nous avons la chance de profiter de ces atouts sans avoir à effectuer un travail de fond.

[55] La question du nombre d'étudiants par salle ne se pose pas non plus, car nous ne constituons que des groupes classes de 1 à 4 étudiants.

étrangère. Son développement est pourtant justifié dans un contexte où le circuit d'information entre les différents acteurs du programme est complexe, et mérite d'être structuré pour son fonctionnement optimal. Selon G. Le Boterf (2002), il est essentiel de veiller à la circulation des flux d'information et à la qualité des outils de liaison. Dans notre système initial, le point focal de communication revenait au responsable de formation. Mais celui-ci ne peut recevoir et transmettre tous les échanges, y compris ceux ne le concernant pas directement. Une seule fonction de coordination ne peut assurer un partenariat entre tous les acteurs d'un système (*Ibid.*). Il faut donc prévoir qu'un certain nombre d'échanges se passent simplement entre les acteurs concernés. C'est la coopération, c'est-à-dire l'implication de chacun pour communiquer qui est garante du lien et de l'efficacité d'échange entre tous. Nous avons, à partir de cet état des lieux, identifié les échanges qu'il était pertinent de faire circuler sans intervention du responsable, et ceux qui nécessitaient son contrôle. Le critère C1 concerne la structuration écrite et légale de la formation, afin que tous les partenaires concernés aient une vision claire du cadrage du système et s'engagent à le respecter. Cette structuration existait déjà mais avait besoin d'être actualisée avec les données nouvelles du projet. Cette actualisation nous a notamment permis de réévaluer les postes de dépense, pour un meilleur contrôle du budget et une augmentation de celui-ci bénéficiant directement aux étudiants au niveau de l'hébergement et de la restauration, avec une répercussion sur la qualité des critères d'accueil et d'accompagnement. Notre critère C2 s'intéresse aux échanges *Total Angola* – CCFN via *L.*. Nous avons surtout proposé à ce niveau une réactivité maximale dans la réponse aux procédures courantes comme aux demandes spécifiques. C3 est interne au CCFN et cible la qualité d'échange pédagogique. À partir de l'observation d'un système lourd et pas toujours cohérent où les enseignants s'en remettaient systématiquement au responsable même lorsqu'il n'était pas le destinataire du message, nous avons réuni l'équipe pour proposer un nouveau fonctionnement. La nouvelle procédure repose sur la communication et la coordination entre tous les membres de l'équipe pédagogique, de manière horizontale, s'appuyant sur un cahier de suivi et des échanges oraux, facilités par les rencontres quotidiennes dans la salle des professeurs où chacun prépare ses cours. La mise en place de ce critère est d'autant plus importante que le public professionnel fait preuve d'une capacité critique et d'une exigence particulières quant à la perception de l'appareil didactique et de la façon dont il répond à leurs besoins. Pour le critère C4, en communication administrative et logistique, le constat est inverse. La répartition des tâches entre plusieurs employés entraine de la perte d'information ou des erreurs alors que les

procédures sont rapides à réaliser pour une seule personne. Nous avons donc centralisé les démarches administratives et logistiques sur le responsable de formation, qui peut ainsi contrôler tout le processus administratif en communiquant directement avec les différents partenaires (transport, hôtel, etc.). Cette meilleure visibilité favorise maintenant la qualité du système à ce niveau. Le critère C5 part du constat qu'une non-fidélisation des partenaires entraine une réponse de qualité moyenne de leur part. En sélectionnant des partenaires fixes, en entretenant des relations étroites et de confiance avec eux, nous nous posons comme client important et augmentons leur volonté de fournir des prestations de qualité pour une collaboration sur le long terme. Enfin, C6 reflète l'importance accordée à la communication avec les étudiants. Ce sont eux les premiers juges et bénéficiaires directs de la qualité. Au-delà des questionnaires demandés par *L.* pour mesurer leur satisfaction au milieu et à la fin de leur parcours[56], nous avons mis en place des entretiens informels pour observer en temps réel leurs réactions et suggestions, et mettre rapidement en place de nouvelles procédures en cas de remarques récurrentes. Nous présenterions ainsi la nouvelle rubrique sous cette forme, pour un référentiel qualité propre à notre contexte :

Communication et circulation de l'information

C1 : Le cadre légal et la structure du système sont clairs pour le commanditaire et le centre de formation impliqués. Un accord écrit existe pour ratifier ces paramètres.

C2 : Le centre répond dans les deux jours ouvrables aux communications et demandes du commanditaire.

C3 : Les membres de l'équipe enseignante communiquent entre eux à propos de la progression et du déroulement des cours, des activités de classe. Ils se transmettent les réactions et éventuelles difficultés des étudiants.

C4 : Les démarches administratives et l'organisation logistique sont centralisées. Une personne référente assure l'ensemble de ces tâches. Si ce n'est pas le coordinateur ou le responsable de formation, l'ensemble des informations administratives et logistiques lui sont dans tous les cas communiquées.

C5 : En cas de demande de service extérieur (hébergement, restauration, transport, etc.), des partenaires fixes sont sélectionnés et, dans la mesure du possible, des accords écrits existent entre le centre et ces partenaires.

C6 : Des réunions ou entretiens formels et informels ont lieu régulièrement pour mesurer la satisfaction des étudiants et recueillir leurs remarques et suggestions. Si la remise en cause du fonctionnement d'un paramètre revient de façon récurrente, des mesures sont mises en place.

[56] Nous abordons leur format et leur étude dans le prochain chapitre.

Documents attendus
C1 : Contrat établi entre le commanditaire et le centre qui réalise la formation.
C2 : Emails, observations directes.
C3 : Cahier de suivi, observations directes.
C4 : Observations directes, documents centralisés auprès du responsable ou coordinateur.
C5 : Liste des partenaires. Contrats ou accords écrits.
C6 : Observations directes.

Figure 8 : "Communication et circulation de l'information", une rubrique originale pour le manuel qualité du programme de formation *Total Angola.*

À l'issue de ce chapitre, on visualise l'ensemble de la structure du projet mais aussi les étapes qui ont guidé sa mise en place. Un système qualité ne peut être pensé sans une analyse préalable du contexte où il sera appliqué ; et dans le cas de l'enseignement à un public spécifique, d'une analyse fine de ses besoins comme de la réponse organisationnelle à envisager. Ce travail nous a mené à construire des actions, insérées dans une perspective politique de gestion de qualité et de coûts, autour de deux piliers complémentaires : l'un pédagogique et l'autre systémique. D'un côté, il s'agissait de réviser les processus et paramètres de la situation d'enseignement apprentissage en les adaptant au mieux aux attentes et objectifs de notre public, afin d'obtenir une amélioration des résultats "académiques" et "professionnels" à l'issue de la formation. De l'autre, il fallait entreprendre un travail similaire autour des processus et paramètres concernant le système dans sa globalité : accueil et accompagnement, locaux et équipement, et communication. Ces modifications ont été implémentées en fonction des contraintes propres à notre système et des points faibles identifiés, structurées par un document de référence qui définit les règles et lignes directrices pour chacun des critères du système : le référentiel *Label qualité français langue étrangère*. Après avoir structuré le système qualité, et afin de valider la pertinence de notre projet, nous consacrerons le prochain chapitre à l'évaluation des retombées des actions entreprises, à partir des résultats humains et chiffrés observables ; et au bilan de la gestion de la démarche, avec l'appui des notions d'approche systémique et de recherche-action.

Chapitre 3

-

Évaluation du projet et perspectives

Cette dernière étape du dispositif doit nous permettre de nous positionner par rapport aux objectifs généraux et spécifiques fixés, en accord avec les indicateurs du référentiel d'évaluation du projet (voir annexe 24). Par l'observation d'un ensemble de résultats concrets, nous mesurerons le développement de la qualité générale du système[57]. En ingénierie de la formation, nos préoccupations engloberont la validité du nouveau référentiel et du matériel didactique mis en place, et par là la pertinence de notre analyse de la demande et des besoins. Du côté de la pédagogie, les enjeux seront ceux énoncés par P. Brown et F. Heyworth :

> « Les besoins auxquels il faut répondre ont été analysés ; les composants ont été définis et conçus ; on les a mis en œuvre selon une procédure cohérente et transparente. Il nous faut maintenant savoir si tout a fonctionné. Les étudiants ont-ils appris ce qu'il fallait qu'ils apprennent ? Sont-ils en mesure d'utiliser leur savoir ? […] Afin de répondre à ces questions, il nous faut des critères et des outils de mesure. » (1999, p. 22).

Quelle est la performance des professeurs ? Quel est l'impact formatif sur les résultats académiques et professionnels des étudiants ? Voici autant de questions auxquelles il nous faudra répondre. Par ailleurs, au niveau du système entier, l'application d'un modèle qualité et les actions entreprises ont-elles des retombées sur la perception de la formation par les stagiaires ? Et quelle est la satisfaction des partenaires sur le fonctionnement de la formation ? Plus en avant de ces interrogations, la gestion de la démarche sera un objet de contrôle important, car c'est avant tout de son pilotage que dépend la pertinence du projet. Nous entreprendrons ainsi une analyse rétrospective et une prise de recul professionnelle sur ses apports dans le cadre de notre formation universitaire.

[57] N'étant pas dans une situation de demande de certification, nous réaliserons nous-mêmes cette opération, comme un "audit interne", de l'évaluation collective à l'auto-évaluation. Pour des raisons de confidentialité, et même si le contrôle des coûts et la stabilisation financière du programme ont fait partie du projet comme élément intégrant de la démarche qualité, nous ne traiterons pas ce point en termes de résultats.

I – Résultats ingénieriques[58]

A – Procédures de recueil de données évaluatives

1 – Un dispositif préconstruit

La qualité de service offerte par le CCFN est mesurée depuis la mise en place de la formation en 2008 via le *Questionnaire d'appréciation de fin de parcours linguistique* (voir annexe 25), créé par *L.*, et systématiquement rempli par les apprenants sur le lieu de formation, après avoir réalisé le test *Bright*. Nous pouvons pour cette source accéder aux questionnaires 2012 et 2013, qui vont nous permettre de développer une analyse comparative entre les données produites avant et après la mise en place du projet qualité[59]. Cette évaluation se présente sous la forme d'un document de deux pages, comprenant trois rubriques distinctes : "appréciations détaillées", "pédagogie" et "immersion". Les "appréciations détaillées" renvoient à l'ingénierie de la formation à travers huit critères tandis que la partie "pédagogie" s'intéresse à l'action d'enseignement et au comportement didactique de chaque professeur sous six critères. L'évaluation de l'immersion, moins importante, concerne quatre critères de conditions d'accueil. Les notes s'étalent sur une échelle de 1 à 4, de "insatisfaisant" à "très bon". À ces résultats chiffrés, s'ajoutent les traces écrites générées au cours de la formation par le *Questionnaire d'appréciation de mi-parcours linguistique* (voir annexe 26). Il se présente sous la forme de huit questions sur les différents éléments du système de formation proposé. Axé sur l'évaluation du processus pédagogique et du travail ingénierique des organisateurs, il délègue au questionnaire de fin de parcours l'évaluation des services d'accueil et d'immersion. Aux côtés des questions ouvertes commençant par "*Quels sont vos commentaires sur…*" et qui invitent directement à des réponses développées, d'autres prévoient des réponses courtes de type oui/non, à justifier.

Depuis 2013, le questionnaire *Formetris* complète ce processus. Il est donné à remplir aux étudiants deux semaines après leur retour sur le site de travail à Luanda. Notés sur 100, quatre critères évaluent le développement des compétences professionnelles par

---

[58] Pour l'ensemble de cette partie, et pour plus de détails, se reporter aux annexes 25 à 27, présentant le format des traces écrites récoltées, et les données statistiques pour 2012-2013.

[59] Nous disposons de 14 questionnaires pour 2013 (ensemble des étudiants reçus), et de 18 questionnaires pour 2012 (1 questionnaire manquant). Les questionnaires 2008-2011 n'apparaissent malheureusement pas dans les archives, amputant un grand nombre de données qui auraient alimenté l'analyse.

les étudiants eux-mêmes, et processus nouveau, par leur hiérarchie[60]. Il met aussi en avant six critères ingénieriques et pédagogiques, également notés sur 100 à partir de questions d'aiguillage. De diffusion large et non spécifiquement créé pour la formation *Total* comme le précédent, ce questionnaire ne s'intéresse pas à l'évaluation de la caractéristique "immersion". Mais la précision des questions posées pour chaque critère, comme celle de la notation, en font un outil qui fournit des informations plus étoffées que le questionnaire d'appréciation de *L.*

2 – Analyse critique

a) Contraintes et avantages

L'ensemble du dispositif présenté est choisi et diffusé par le commanditaire. Le CCFN est chargé de son application sur le lieu de formation, ou bien en reçoit les résultats directement par email, sans contrôle sur sa mise en place. Ses prestations ne sont donc pas évaluées en interne et de façon autonome, mais c'est plutôt *L.* qui cherche à évaluer la validité de la formation proposée et le travail du sous-traitant via le sondage des stagiaires en ayant bénéficié. Ces données préconstruites et partagées par *L.* nous sont toutefois des plus utiles pour appréhender la façon dont est perçu le service proposé. Être à l'écoute des stagiaires est un moyen de récolter des informations riches pour l'analyse de la qualité. L'apprenant, point focal d'un système de formation, est en effet le mieux placé pour évaluer si ce qui lui est proposé répond à ses besoins, et lui convient ou non. Par ailleurs, et étant donné la quantité d'informations déjà provoquées, recourir à des questionnaires de satisfaction propres, créés par le CCFN, alourdirait ce processus déjà étendu. Nous avons la chance dans notre cas de disposer d'outils générant deux types de données complémentaires : chiffrées et écrites. Même si elles sont toutes émises par l'humain, l'objectivité des chiffres apporte une lisibilité statistique immédiate à l'évaluation, tandis que les traces écrites sont à caractère plus subjectif. Prenant la forme d'indices mesurables précis, les chiffres[61] permettent d'évaluer une moyenne ou un écart de performance par rapport à une situation antérieure, et d'en tirer des conclusions sur l'efficacité des processus. Leur traitement doit cependant prendre en compte le fait qu'un certain nombre

---

[60] Étant donnée sa mise en place récente, et un taux de réponse incomplet, nous ne disposons actuellement que de six rapports d'évaluation *Formetris* qui nous ont été transmis par *L.*. Même si ce nombre est encore trop réduit pour envisager des statistiques fiables (les écarts-types peuvent atteindre jusqu'à 64% pour certains critères), il est intéressant de se pencher sur ses premiers chiffres, d'autant plus qu'ils offrent une précision de notation que nous n'avons pas dans les questionnaires d'appréciation présentés plus haut.

[61] Pour rappel, recueillis via le questionnaire d'appréciation de fin de parcours et le rapport *Formetris*.

de paramètres "non-maitrisés" peuvent les influencer : ils ne sont pas systématiquement le produit direct de la qualité de la formation proposée. S'ils sont d'une utilité incontestable pour évaluer un projet, les chiffres mènent plus souvent à des hypothèses sur leur origine qu'à une analyse aboutie, surtout dans le cas d'un service immatériel tel qu'une prestation de formation. Que l'on se situe dans le monde de l'entreprise ou dans le monde éducatif, il faut aller chercher des données supplémentaires auprès du bénéficiaire, qui donneront des indications et des justifications sur sa satisfaction ou non-satisfaction :

> « Une bonne qualité de service nécessite que l'on prenne en compte le point de vue du client à toutes les étapes de son parcours dans l'organisation.» (Canard, 2012, p. 30).

> « Les outils pour ce faire devront aller au delà de l'analyse quantitative et des instruments standardisés, qui sont le propre des évaluations de résultats ou de processus. Ils devront intégrer le récit, la monographie, et sans doute des données imprévues […]. La recherche de qualité évoque ou demande normes et certifications, tout en requérant de l'imprécis, du récit, du questionnement multiforme. » (Robert, 2005, p. 13).

Les outils fournis par *L.* – questionnaire d'appréciation de mi-parcours et commentaires associés au rapport *Formetris* – nous fournissent cette matière complémentaire. À ces données provoquées, s'ajoutent en plus les commentaires des étudiants émis lors d'entretiens ou de conversations informels, générés directement au CCFN. Ces derniers nous confirment les traces écrites de l'appareil d'évaluation *L.*, et fournissent des éléments d'analyse à caractère plus spontané qu'il ne faut pas non plus négliger.

b) Des limites incontestables à contourner

Le risque est que le public, au cœur de la formation, se concentre plus sur des éléments de satisfaction à court terme que sur une vision à long terme. En ce sens, l'avantage des outils mis en place par *L.* pour sonder l'opinion des stagiaires est qu'ils provoquent une double évaluation du système : "à chaud" pendant la formation, et avec un certain recul depuis le lieu de travail, deuxième possibilité que le CCFN n'a pas à cause du contact très limité avec la compagnie pétrolière. Mais de par la configuration des deux outils, nous obtenons des données bien plus importantes au cœur de la formation (réponses écrites), que depuis le lieu de travail (données chiffrées principalement). Là encore, les commentaires "à chaud", instantanés et pris directement dans la réalité du vécu de l'étudiant, riches en impressions et points de vue, pourront se révéler très autocentrés, et générés par des facteurs indépendants du système de formation. Justement parce qu'il est

au cœur de ce système, s'exerce sur l'apprenant une pression forte, à la fois personnelle, professionnelle, et pédagogique. En ce sens, nous ne pouvons que regretter le peu d'importance accordée à l'évaluation par la hiérarchie dans le dispositif proposé. Un regard extérieur, moins impliqué dans le vécu de la formation, équilibrerait sans conteste cette tendance. Enfin, la validité de la recherche de données de satisfaction auprès des étudiants est à relativiser pour plusieurs autres raisons. La méthode utilisée, en français plutôt qu'en langue maternelle, et la difficulté d'évaluer des critères d'ingénierie de la formation ou pédagogique lorsque l'on n'est pas spécialiste de la discipline, conduisent parfois les formés à donner des réponses confuses ou hors sujet. F. Canard met en avant toutes les difficultés et problématiques de l'évaluation par le client : « […] l'interface avec le client n'est pas seulement matérielle mais humaine, relationnelle. De plus, la perception d'un service est souvent globale, ce qui signifie que la perception de chaque caractéristique du service peut avoir un impact négatif (ou positif) sur la perception de l'ensemble du service. ». (2012, p. 37). Pour ces raisons, il faudra exploiter les résultats de ce dispositif en les nuançant de nos propres observations, et le compléter en récoltant les points de vue de l'ensemble des partenaires du projet, représentés par nos interlocuteurs habituels chez *Total*, *L.* et au CCFN. Collective et externe, cette procédure rétablira l'objectivité et la pertinence du dispositif déjà existant.

B – Le CCFN offre-t-il une réponse de formation plus adéquate ?

1 – L'ancien programme de formation et ses faiblesses

Dans l'ensemble des retours des étudiants, années 2012 et 2013 confondues, le premier élément notable est que le calendrier de cours, tel qu'il a été prévu dès la mise en place de la formation *Total Angola* au CCFN, est approuvé par les étudiants. Ils plébiscitent, lors des entretiens informels et dans leurs évaluations écrites, l'alternance entre cours théoriques et pratiques, séances multimédia, et repas accompagnés, menés par différents enseignants : « *Le cours est très homogène, même quand on change de professeur. Ils se complémentes très bien.* ». Cependant, en 2012 – au moment où la démarche qualité était engagée, mais le référentiel et les supports pédagogiques non renouvelés –, de nombreux commentaires révèlent que le fonctionnement des cours efface ou invalide cette alternance dans la pratique : « *Revoir la coordenation entre les leçons du matin et le mis en pratique.* », « *Je crois qu'il n'y a différence entre ça qu'on appris dans em cours ou l'autre mais ça que les cours enseigne est plein est bien exposé.* » Les activités proposées l'après-midi par rapport à la classe du matin manquent de cohérence et

n'introduisent pas la variété de formules d'apprentissage annoncée. La répétivité notable des contenus et méthodes d'enseignement a une incidence sur la perception de la formation, qui prend une tournure "lourde" pour un certain nombre d'étudiants : « *L'après-midi est trop longue. Je prefere de 14h a 16h30, specialement pour un etudiant seul.* », « *La difficulté c'est que le cours est très fatigant.* », « *Un peu lourd et avec un peu de vitesse le rythme.* ». Dans les données chiffrées, la tendance est confirmée : la mise en pratique de l'après-midi ne donne pas satisfaction dans 33% des cas. Les étudiants, n'ayant pas accès au référentiel de compétences, ne peuvent pas directement l'évaluer, mais celui-ci est aussi en partie à l'origine de leurs constats (voir annexe 12). Non axé sur les échelles de niveau du CECR, peu détaillé, rangé dans une progression parfois aléatoire, il mélange des objectifs de communication de niveau A2 à des objectifs professionnels relevant du niveau B2. "Établir des comparaisons" apparait par exemple pour la première fois dans le niveau le plus élevé du référentiel, aux côtés de "participer à une réunion professionnelle"[62], qui implique des capacités linguistiques et communicationnelles telles que l'articulation logique et l'argumentation. On voit par ailleurs que dans les actes de communication, se retrouvent des éléments hétéroclites pouvant relever de compétences très précises – comme "indiquer la nationalité" – ou au contraire très vastes, correspondant à des situations professionnelles qui appellent plutôt un ensemble d'actes de communication – comme la capacité à "participer à des réunions". Ce référentiel aborde également des compétences communicatives généralistes, non ancrées dans le contexte d'entreprise, telles que "raconter des évènements passés, évoquer des souvenirs", et souffre de répétitions, comme les étudiants ont pu le souligner dans le vécu de leur parcours de formation. Des incohérences et flous grammaticaux s'en suivent. On note par exemple une "rapide révision des fondamentaux" pour le niveau avancé (2-2,5 selon l'échelle du test *Bright*), et la progression s'arrête sur des points linguistiques qui auraient dû être abordés dès le niveau A2 : le conditionnel présent, les adverbes, les pronoms compléments *y* et *en*[63]. On comprend alors l'incidence de telles anomalies sur la perception qu'ont les étudiants du programme de formation suivi. Même si une majorité d'entre eux estiment que le parcours proposé prenait bien en compte leurs objectifs professionnels et leur profil

---

[62] Le *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun* pose la comparaison comme un objectif de communication de niveau A2 : "comparer des choses et des personnes." (Alliance Française, 2008).

[63] Source : *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun.* (*Ibid.*).

d'apprentissage[64], d'autres indiquent des réserves quant à la capacité de ce parcours de formation à répondre à leurs besoins et attentes : « *Non, je pensé qu'il serait plus dirigé aux mes objectifs professionnels mais il trop général.* », « *Non, parce que j'envisageait d'ameliorer la communication orale (présentations, conversations, comprehension orale), et le course se concentre beaucoup sur la communication écrit et les règles grammatical.* ».

2 – Le nouveau programme de formation à l'épreuve de l'évaluation

Dans un contexte où le programme proposé peinait à répondre aux besoins professionnels en français du public cible, il apparaissait nécessaire de mieux l'adapter à son profil, en réorganisant le référentiel de compétences et la progression d'apprentissage. La réponse à donner devait passer par une réflexion sur les contenus de formation et la réhabilitation des différentes formules d'enseignement/apprentissage, en accord avec les informations officielles données aux étudiants. C'est dans ce mouvement que l'analyse des besoins et la définition d'objectifs ajustés de communication professionnelle ont pris tout leur sens. Ces démarches nous ont menés à la structuration d'une nouvelle progression par compétences professionnelles plutôt que par compétences communicatives à caractère parfois général, appuyée sur les tableaux des contenus des manuels de français professionnel et les exigences du test *Bright* (voir annexes 13 et 14). La répétitivité des objectifs de l'ancien cursus a été éliminée, pour suivre une progression structurée, de la prise de contact professionnelle, à la capacité à avancer des arguments dans diverses situations. Les compétences professionnelles larges ont été déclinées en actes de communication précis, puis en points grammaticaux et lexicaux. Par ailleurs, le programme de formation initialement arrêté à la capacité à se situer dans le passé – grâce à l'alternance passé composé/imparfait – et à la comparaison de deux éléments, a été développé pour atteindre un niveau B2 en termes de compétences de communication (indiquer une réserve, faire des hypothèses sur une situation passée, etc.) et de compétences professionnelles (faire un bilan d'activité, donner des arguments). Dans le programme de formation associé, les mises en pratique de l'après-midi ont été reconçues pour s'ajuster aux points de langue abordés le matin tout en les traitant sous l'angle communicatif en

[64] Nous ne pouvons intégrer ici les remarques de fin de formation sur l'atteinte d'objectifs prioritaires, brouillées par le besoin de faire un bilan personnel. Trop émotionnelles, elles perdent leur valeur analytique quant à la pertinence du programme suivi par rapport à ces objectifs : « *Oui, parce quand je suis arrivée j'avais le niveau 2.4, maintenant j'ai le niveau 3.8* », « *Oui, bien que le résultat ne correspond pas à la connaissance acquise. Je suis très fier de retourner en Angola avec un français courant.* ».

situation professionnelle. En 2013, le chiffre d'insatisfaction tombe ainsi à 7% pour les mises en pratique, correspondant à l'opinion d'un étudiant sur les quatorze reçus. Le nombre de commentaires positifs concernant l'organisation et le fonctionnement du programme est largement supérieur aux critiques et les objectifs de cours sont distingués des étudiants : « *Je suis d'accord parce que les matins sont pour l'apprentissage et après-midi pour faire de revisions [pratique à la suite des cours du matin]* ». Ils se sentent à l'aise avec l'organisation et le rythme, qui sont ressentis comme plus ajustés, tout en introduisant une souplesse par rapport aux besoins individuels : « *Je n'ai aucune difficulté.* », « *Ce cour c'est bien, parce que le rythme est adapté à l'évolution du stagiaire.* », « *Les cours sont très interessants et le rythme est adéquat à mon niveau.* ». Le respect des objectifs fixés, corrélé à l'organisation des cours en fonction du référentiel de compétences, atteint ainsi 100% de satisfaction. De manière générale, les étudiants se montrent maintenant très satisfaits de la faculté de la formation à répondre à leurs besoins[65], même s'ils ne sont pas toujours identifiés sous l'angle professionnel : « *Oui, parce que mon objectif été de savoir écrir et parler en français et je me suis beaucoup améliorée.* ». Un étudiant fait même un constat sur la prise en compte, dans la mise en place ingénierique de la formation, du double objectif de sortie du public formé – performance académique et application professionnelle de la langue : « *Le parcours est tres intéressant. Les professeurs et tout l'équipe du centre sont tous patients et preparées pour aider aux étudiants d'atteindre leurs objectifs, qui est d'obtenir un bon résultat sur le test Bright et aussi être capable de parler la langue pour communication professionnel*. ». Dans le rapport d'évaluation *Formetris*, les étudiants pointent d'ailleurs en 2013 « *le programme de cours* » et « *le progrès en peu de temps* » comme éléments les plus appréciés de la formation.

3 – Gestion et coordination du parcours formatif proposé aux étudiants

La coordination du parcours, élément d'ingénierie de la formation associé à l'application du référentiel et à la conduite d'une progression adaptée aux besoins des apprenants, est déjà jugée bonne ou très bonne par la plupart des étudiants en 2012. En effet, ces derniers apprécient la présence permanente d'un responsable et le suivi global de

---

[65] Sur ce point, des facteurs extérieurs corrélés viennent perturber la satisfaction des étudiants : « *Oui, mas le temp c'nes pas assiez pour apprendre de langue.* », « *Je pense qui oui, mas le teste Bright ne correspond pas avec la realité.* ». Ce n'est pas la qualité de réponse ingénierique du CCFN qui est ici remise en cause, mais la présence d'éléments de contrainte non négociables entrant en contradiction avec les attentes du public.

leur parcours et séjour qu'il assure. De plus, avec les mesures qualité mises en place de façon intuitive dès la deuxième partie de l'année – comme le développement de l'évaluation initiale – ils remarquent déjà la recherche d'un ajustement du programme aux objectifs individuels : « *Elle va d'accord avec mes objectifs.* », « *De façon générale c'est bien. Elle a donné un test pour savoir le niveau de chaqu'un et avec les résultats et les nécessités présentés elle a créer le programme de formation. Jusqu'au moment c'est bien parce que elle fait le suivi.* ». Une proposition intéressante d'amélioration faite par l'un d'entre eux concerne la possibilité pour les étudiants d'avoir une visibilité sur le programme et les objectifs d'apprentissage, ce qui leur permettrait certainement de s'y investir avec plus de motivation. En 2013, la tendance est confirmée, et les commentaires valident encore plus généralement la cohérence du parcours proposé par rapport aux objectifs individuels : « *De manière général, le programme de formation a été bien structuré, et tous elements sont bien suivis.* », « *La coordination et la qualité de la formation est adaptée à mes besoins professionnels.* ».

Cependant, l'intensivité des cours, la charge horaire, voire la durée de la formation restent, dans toutes les évaluations, et malgré les améliorations ingénieriques, des points de critique mis en avant, tant dans les statistiques que les remarques formulées. Courte mais très condensée, la formation exige en effet un volume d'heures de contact avec la langue française très imposant chaque jour, et ce depuis les décisions politiques prises en 2008 concernant son calendrier. Mais c'est justement dans ce calendrier que la formation trouve toute sa plus-value, empêchant sa remise en question. Et ce d'autant plus que le format arrêté répond à des contraintes de mise en disponibilité des salariés de l'entreprise *Total*, ainsi que de budget. Pour en augmenter encore la souplesse, au-delà de l'hétérogénéité réamorcée des formats d'enseignements, nous pensons dans une perspective d'amélioration continue alléger le temps consacré aux situations didactiques strictes. Cela signifie préparer l'aménagement de périodes de travail en autonomie, qui pourront être soumises à des consignes précises et à un retour de production dans l'espace classe. Cette remarque va de pair avec l'évaluation du travail personnel donné aux étudiants. En 2012, les avis étaient partagés, et les étudiants ont plusieurs fois fait remarquer que la quantité de travail personnel était trop élevée, même si son intérêt était reconnu : « *C'est très bien mais il faut voir bien si on peut faire toute les devoirs que le professeur demande.* », « *Le travail personnel est très riche mais aussi fatigant. Le volume est grand et bon à mon a vue le temp n'est pas suffisant.* ». En 2013, toute l'équipe a reçu la consigne de veiller à l'ampleur

et à la pertinence de ce travail personnel, dans la prise en compte de celui déjà réalisé en journée. Dans le questionnaire *L.*, aucun étudiant n'a plus émis de réserve, et tous ont validé son intérêt : « *Je pense que l'exercice pour faire a la maison c'est util et très important pour mémorize tous qui j'ai appris.* », « *Selon le type de formation (intensif), je pense que le volume est adéquat.* ». On observe ainsi de bons résultats qualité sur ce point, si ce n'est que la demande d'aménagement d'un temps de travail personnel plus large le soir reste forte, entrant en résonnance avec les perspectives d'assouplissement envisagées pour 2014.

C – Les supports pédagogiques sélectionnés et conçus sont-ils pertinents ?

1 – Les anciens supports pédagogiques : problèmes soulevés

Garantir l'utilisation de supports d'enseignement/apprentissage dont les orientations sont issues d'une analyse de la demande émise par l'entreprise, et des besoins de communication du public cible, représente l'une des dernières étapes de la démarche propre au FOS. Indexés sur un référentiel bancal, les cours créés pour la formation *Total Angola* ne répondaient en 2012 que partiellement aux objectifs professionnels de notre public. On y retrouvait la répétivité mise en avant dans l'analyse du document de référence pour la progression du parcours formatif. La leçon 3, puis la leçon 7 de ces anciens supports étaient par exemple consacrées aux mêmes objectifs "faire connaissance" et "parler de ses goûts". Par ailleurs, le matériel disponible prenait plus ou moins fin à la leçon 24 "Comparer avant et maintenant", sans proposer aucun élément pour les niveaux supérieurs au A2. Une leçon 26 était toutefois disponible, dont l'objectif communicatif était "Donner des conseils, mettre en garde, et indiquer des actions nécessaires", à travers l'initiation au subjonctif. Mais en aucun cas les activités proposées ne prétendaient faire acquérir un ensemble de ressources linguistiques pour participer à une réunion professionnelle, tel qu'annoncé dans le référentiel de compétences. Si l'on se penche plus en avant dans le fonctionnement individuel de chaque leçon destinée à un cours "académique" du matin, on retrouve la lâcheté du lien des contenus avec les discours en circulation dans le monde professionnel. Pour exemple, bien que les repas professionnels ou les achats divers soient partie intégrante de la vie de l'entreprise, "parler de ses habitudes alimentaires" (leçon 11), en semble plus éloigné. Enfin, le positionnement didactique adopté nous rapprochait plus de l'époque de la méthodologie traditionnelle que de l'approche communicative ou actionnelle. Lexique et grammaire étaient constamment travaillés, conceptualisés à travers des questions métalinguistiques du type "*Quels types de*

mots/expressions indiquent la quantité déterminée, indéterminée et la quantité zéro ?" et des pages récapitulatives du fonctionnement de la langue (voir annexe 28). De nombreux exercices de systématisation complétaient cette acquisition du fonctionnement de la langue, mais très peu d'activités (voire aucune pour certaines leçons) permettaient d'envisager le travail linguistique comme étant au service d'une capacité à communiquer. D'autre part, et comme nous l'avons déjà évoqué, ces activités lorsqu'elles étaient présentes positionnaient souvent l'apprenant loin de son expérience professionnelle directe. En voici deux exemples, consigne de production orale pour le premier, puis écrite pour le deuxième, répondant aux objectifs communicatifs "situer un lieu géographiquement de façon simple" et "parler de son passé professionnel" :

> "Situer les DOM-TOM" (leçon 5, activité à réaliser à partir du manuel *Alter Ego* 1, Dossier 6, leçon 2).
>
> "Voici les étapes du parcours professionnel de Tito Guarnieri. À partir des notes ci-dessous, écrivez un article sur le modèle de l'article concernant Greg Cappell, page 62. (leçon 13, activité à réaliser à partir du manuel *Travailler en français en Entreprise 1*, Bilan 6, activité 3).

En 2012, les questionnaires d'appréciation remplis par les étudiants pointent des insatisfactions concernant ce matériel et valident notre positionnement. À la question « *Les supports pédagogiques remis par l'organisme sont-ils de qualité et suffisants ?* », seule la moitié d'entre eux répond oui. Les autres, sans entrer sur le terrain didactique, lancent indirectement une demande d'adaptation meilleure à des besoins concrets : « *Oui, les supports ont qualité mais il n'en a pas beaucoup de support audio*. ». Pour cette raison, mais aussi parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise avec le format photocopie apparemment peu lisible, et souhaitent s'appuyer sur un ensemble d'outils d'apprentissage complémentaires, ils déplorent l'absence de matériel éditorial : « *Voir la possibilité de mettre à disposition des étudiants les livres et grammaire.* », « *Oui, je préfère avoir les livres, si est possible de négocier avec Total pour incluire dans le contrat les coûts pour acheter les livres au lieu d'avoir photocopies.* », « *J'ai espéré recevoir matériel de support (livre et cahier d'excersices)* ». Au total, sept commentaires insistant sur la nécessité d'une évolution de support sont à souligner dans les évaluations. L'ensemble des constats soulevés ici est alors suffisant pour justifier le renouvellement du matériel pédagogique utilisé.

2 – Les nouveaux supports pédagogiques : quelles améliorations ?

En corrélation avec le renouvellement du référentiel de compétences, les supports

pédagogiques ont été revus dans l'objectif d'améliorer la réponse de formation faite à *Total Angola*. En accord avec le positionnement pédagogique adopté suite à l'analyse des besoins, ces supports sont de deux ordres : matériel construit spécifiquement pour le public cible, en lien avec son terrain d'action pour le niveau débutant, et matériel édité de large diffusion en français professionnel pour le niveau intermédiaire. Pour le premier niveau, les supports de formation ont l'inconvénient de garder le format photocopie, mais sont tout de même accompagnés des outils demandés en 2012 – dictionnaire unilingue et manuel de grammaire française. Par ailleurs, ils offrent, par rapport à une édition de large diffusion, un accompagnement des stagiaires débutants dans une progression par séquences adaptée au calendrier de formation – format "académique" de 4 heures de cours le matin, et mises en pratiques de 3 heures l'après-midi -, de plus ancrée dans leur contexte d'entreprise. Comme nous l'avons vu, les contraintes de notre terrain ne nous ont pas autorisés à créer un programme entièrement sur objectifs spécifiques, mais plutôt en accord avec des besoins transversaux du monde professionnel appliqués au site *Total Angola* de Luanda. Par rapport aux anciens supports, ceux adossés au nouveau référentiel de compétences suivent une progression cohérente, sans répétition jusqu'aux acquis linguistiques et communicationnels du niveau B2. Tout comme nous avons fait appel, pour la construction du référentiel de compétences, à une définition d'objectifs structurée par une collecte de données partiellement effectuée dans le matériel éditorial, nous nous sommes en partie appuyés sur ce même matériel pour l'élaboration des supports de cours. Pour une compétence communicationnelle donnée, les exercices et activités y sont en général très bien construits et pertinents. Suivant nos besoins, ces exercices ont pu être extraits de plusieurs manuels, adaptés à notre contexte et aux objectifs de séquence, combinés et intégrés aux situations rencontrées sur le site de *Total Angola*, afin de former un nouveau patchwork spécifique à la formation du public cible[66]. Dans le corps des séances, la compétence de compréhension est sollicitée pour chaque nouveau document, à travers des activités variées, prétextes à aborder ensuite des points de langues mis au service d'actes de communication. Les larges récapitulatifs grammaticaux ont disparu, laissant cette mission au manuel de grammaire française, utilisé la plupart du temps en autonomie par les étudiants. La systématisation vise à être traitée de manière efficace, avec un nombre d'exercices limités, pour pouvoir mettre rapidement l'apprenant en situation de production orale ou écrite, une fois le contenu linguistique appréhendé. Voici deux illustrations pour

[66] En fin de séquence, toutes les sources desquelles sont extraits les exercices sont indiquées.

des consignes de production, intégrées aux séances "Dans l'entreprise, s'orienter et décrire des locaux" et "Réaliser un entretien professionnel", qui peuvent être mises en parallèle avec les exemples pris dans les anciens supports :

> "Le service technique va refaire votre bureau. Précisez par courriel comment vous souhaitez l'aménager." (séance 6).

> **"À vous ! Répondez à l'oral.**
> Quel était votre niveau de français quand vous avez commencé la formation ?
> Que s'est-il passé depuis ?
> De quoi êtes-vous capable en français maintenant ?
> Comment étiez-vous lors de votre expérience personnelle ?
> Que s'est-il passé depuis ?
> Comment êtes-vous maintenant ?" (séance 11).

Pour le niveau intermédiaire, où nous avons fait le choix d'adopter directement un support éditorial, l'ancrage contextuel neutre d'*Objectif Express 2* (Dubois & Tauzin, 2009) et sa souplesse d'utilisation ont orienté notre décision vers ce manuel. Il offre en effet la possibilité de modifier ou d'introduire aisément des activités nouvelles, tournées les objectifs et les situations professionnelles de notre public, Le volume de temps à mobiliser pour la création de cours spécifiques à *Total Angola* n'était pas justifié dans ce cas, contrairement au niveau débutant pour lequel aucun manuel n'avait fait complètement écho aux besoins du public, au nouveau référentiel de compétences, comme au contexte d'apprentissage. Créées et indexées sur les objectifs des cours académiques pour les deux niveaux présentés, nous avons vu que les mises en pratiques introduisent maintenant des formules d'apprentissage différentes de celles du matin, orientées vers la réception, le traitement d'information et l'échange communicationnel en situation.

En 2013, 10 étudiants répondent ainsi par l'affirmative à la question « *Les supports pédagogiques remis par l'organisme sont-ils de qualité et suffisants ?* » sur les 14 questionnaires complétés, augmentant significativement le taux de satisfaction. Les commentaires soulignent la progression linguistique rigoureuse dans les supports utilisés et leur orientation vers des compétences communicationnelles : « *Oui, parce que tous les éléments d'apprentissage sont appliquées pour nos aider à developper rapidement.* », « *Oui, pour moi tous les supports pédagogiques m'ont aidé d'extructurer ma compréhension oral et écrite.* ». De plus, si les étudiants pointaient en 2012 qu'il manquait manuels et dictionnaires comme supports tangibles, ils apprécient maintenant positivement leur utilisation pour l'enseignement-apprentissage. Le fait qu'une partie des cours reste

sous un format "photocopie", et donc de qualité matérielle inférieure, expliquerait que le chiffre moyen de satisfaction reste légèrement inférieur à 80% pour l'ensemble des évaluations remplies.

3 – Un élément pédagogique à intégrer plus finement : les séances multimédia

Les séances multimédia, réalisées à partir d'activités et d'exercices sur l'internet, sont données à évaluer sous l'appellation "e-learning"[67]. En 2012, si un certain nombre d'étudiants se déclarent satisfaits de cet élément du dispositif de formation, d'autres font des suggestions pour une approche différente, basée sur des activités plus interactives que le simple enchaînement d'exercices de systématisation tout au long des séances : « *Je propose conversations et un peu de pratique avec les components d'informatique.* ». Dans le cadre de la démarche qualité, nous n'avons pour l'instant pu proposer sur cet élément qu'une révision des liens sélectionnés pour les ajuster à la progression linguistique du nouveau programme de formation. Les liens inactifs, ne présentant que des fiches grammaticales, ou destinés à des anglophones, ont aussi été supprimés pour ne garder que les exercices les plus pertinents. En 2013, les étudiants sont ainsi légèrement plus nombreux à plébisciter le dispositif et son intérêt dans le parcours d'apprentissage : « *Cet outil est très efficace pour l'apprentissage et la consolidation des connaissances.* ». Mais dans les données chiffrées, le module e-learning reste l'élément le moins bien noté, à 74% de satisfaction. Les apprenants révèlent notamment avoir du mal à appréhender l'outil et ses objectifs, ils se plaignent de la complexité des exercices et du manque de préparation à leur résolution. Issus de sources diverses et variées, même soigneusement sélectionnés, ces exercices sont en effet instables et comportent de nombreux défauts. Relevant majoritairement du français général, souvent classés par point linguistique plutôt que par niveau, ils déploient un vocabulaire trop avancé, et comportent parfois des erreurs qui brouillent leur fonctionnement. Face à ces constats, il est clair que les projets d'amélioration futurs devront se concentrer pour ce dispositif sur un renouvellement des sources sélectionnées et de l'approche didactique proposée, vers l'interaction et la résolution de tâches qui impliquent la mobilisation d'un ensemble de compétences communicatives et pragmatiques en contexte. Ces parcours pourront être déjà construits et

---

[67] Facteur à l'origine de confusions. Il arrive en effet que le dispositif e-learning proposé par *Total* avant ou après la formation au CCFN soit confondu avec celui intégré à la formation intensive : « *Une methode de e-learning a ete me proposée dans ma parcours pasque je vais commencé la decembre 2012.* », « *J'ai déjà fait ce formation, je pense qui cette méthode est très utile pour ma progression.* »

exploités sur l'internet à partir de sites pour l'enseignement-apprentissage du FLE, ou à imaginer pour le public *Total*, avec un accompagnement/tutorat intégré.

Ce sont finalement cinq critères sur les sept retenus en ingénierie de la formation qui obtiennent 100% de satisfaction en 2013 (questionnaire *L.*), après les transformations opérées sur le programme de formation, les supports d'enseignement/apprentissage et la gestion du parcours formatif des étudiants. Aucun d'entre eux ne remplissait cet objectif en 2012. Reste à voir si les impacts pédagogiques ont pu être de la même ampleur, en interne dans la perception de l'action des enseignants, et en externe dans la prestation linguistique, académique et professionnelle des étudiants.

II – Résultats pédagogiques[68]

La procédure d'évaluation des résultats pédagogiques est la même qu'en ingénierie de la formation. Prévus dans le dispositif élaboré par *L.*, un ensemble de questions ou points de contrôle en sont remis à la satisfaction des stagiaires. Ces éléments concernent les aptitudes professionnelles des enseignants, et la façon dont ils développent l'appareil pédagogique dans les différents formats de classe. Là encore les données recueillies ont un double caractère – chiffré et écrit, objectif et subjectif – et viennent d'une source unique – les stagiaires – posant les limites que nous avons déjà analysées. Mais les résultats pédagogiques sont aussi ceux des étudiants à la sortie de la formation, aboutissement des efforts qualité mis en place sur le système. Dans notre cas, ils sont produits par le test *Bright*, appareil de mesure informatisé de la performance linguistique. Depuis peu, ces résultats sont aussi notés en situation d'action professionnelle par les étudiants en auto-évaluation, et par leur hiérarchie, seule entité humaine ayant un point de vue extérieur à la formation et immédiat sur ses retombées.

A – Pratiques d'enseignement : les professeurs évalués par les étudiants[69]

À la suite d'un travail ingénierique sur l'ajustement d'une proposition de formation à une demande spécifique, c'est la réalisation pédagogique effective à laquelle il faut s'intéresser. Face à l'ampleur de la première mission, et à son aspect prioritaire, le travail pédagogique auprès des enseignants du programme *Total Angola* n'a pu en rester qu'à ses prémices pendant le stage. Cette décision a aussi été appuyée par des résultats très positifs en 2012 concernant les prestations pédagogiques des enseignants, avec un minimum de 85,7% d'étudiants satisfaits ou très satisfaits pour chaque critère, et ce indépendamment des contenus de formation. Ces prestations semblent constituer depuis sa mise en place le point fort de la formation. Comme l'expliquent P. Brown et F. Heyworth, plus que didactique, « Le processus est relationnel ; il est influencé par le sentiment que les apprenants ont les uns pour les autres et pour l'enseignant et affecté par l'actualité et des

---

[68] Même remarque que pour la partie I : pour l'ensemble de la partie II et pour plus de détails, se reporter aux annexes 25 à 27, présentant le format des traces écrites récoltées et toutes les données statistiques.

[69] Nous notons que les étudiants ont tendance à utiliser cette rubrique comme un "fourre tout" des problèmes divers rencontrés pendant la formation – e-learning, travail personnel, connexion internet – démontrant une fois de plus l'interdépendance dans la perception des critères de la qualité. Par ailleurs, et comme nous l'avons souligné dans les limites du dispositif d'évaluation, des réactions psychoaffectives et stress personnels peuvent venir alimenter les commentaires, comme lorsqu'un étudiant évoque ses difficultés en compréhension orale ou lorsque qu'un autre dit ses problèmes à se concentrer en groupe classe.

expériences personnelles qui n'ont rien à voir avec la salle de classe. » (1999, p. 13). La qualité relationnelle et le sens pédagogique des enseignants ont donc une large incidence sur la perception de leur efficacité professionnelle générale. On observe ainsi, dans les commentaires sur l'animation de classe en 2012, que tous les étudiants valident les compétences des professeurs : « *Pour moi la animation a été très bien. Tous les professeurs sont capables, competente et ils ont un grand capacité d'écoute. Ils sont aussi tres sympatiques.* », « *C'est très bien. Les formateurs sont attencieux et donnent beaucoup de exercices et des explications claires pour comprendre et pratiquer.* ».

Dans la logique de la démarche qualité, et dans un souci professionnel allant au-delà des qualités relationnelles des enseignants, nous avons pris le temps et l'initiative de préparer l'introduction des nouveaux supports de formation grâce à des réunions "ateliers" pédagogiques, où chaque enseignant proposait et menait comme s'il était en classe une petite séquence d'enseignement, découpée dans celle correspondant à une matinée de cours. Par un travail d'échange autour des prestations de chacun, nous avons visé une harmonisation des pratiques autour de ces supports, vers le développement linguistique et communicationnel en situation des étudiants. Grâce au renouvellement du programme et à cette action ponctuelle, la pédagogie est encore mieux notée en 2013 qu'en 2012, puisque tous les critères atteignent un minimum de 90% d'étudiants satisfaits ou très satisfaits. Dans le rapport *Formetris*, un grand nombre d'éléments donnés comme les plus appréciés concernent l'action d'enseignement : « *la méthodologie d'enseignement / utilisée pour la formation* », « *la qualité de professionnels* », « *les professeurs* ». Le bon contact avec les formateurs et le face à face de classe sont toujours les éléments mis en avant. Dans le rapport *Formetris* encore, la partie animation est évaluée à plus de 90% de satisfaction. Les commentaires favorables dans les questionnaires d'appréciation *L.* sont aussi majoritaires sur ce point : « *Les formateurs sont disponibles et existe une interaction entre formateur et stagiaire.* », « *C'est bien. Les professeurs son très supportive et elles dones des bonne conseille que m'aider amellore.* », « *La pédagogie est belle et les formateurs on la competance nécessaire pour repondre nos questions.* ». Mais les étudiants repèrent aussi un meilleur ajustement de l'action d'enseignement à leurs objectifs professionnels individuels après l'adoption du nouveau référentiel de compétences, l'approfondissement de l'évaluation initiale, et l'assouplissement du dispositif pour construire des parcours de formation individualisés : « *Le travail du personnel est excellent, car ils sont tous impliqués dans le processus de réalisation de l'objectif principal du cours.* ». Le nombre

d'étudiants satisfaits pour le critère "adaptation de votre parcours à vos besoins, votre niveau et votre profil d'apprentissage", passe ainsi de 85,7% à 90,6% entre 2012 et 2013 (10 formés moyennement ou peu satisfaits pour un professeur donné la première année, contre 5 seulement en 2013). Corrélé à ce critère, le "suivi et accompagnement de votre parcours" bénéficie de la même évolution positive. Nous passons de 9 étudiants insatisfaits à 4, soit une baisse de 12,9% à 7,5%, grâce à la redéfinition du fonctionnement de l'équipe de professeurs : coordination directe et communication via le cahier de liaison. Avec sept professeurs au lieu de dix (cinq maximum pour un groupe d'étudiants), les formés se sentent aussi mieux suivis par chaque membre de l'équipe, même si la fréquence d'enseignement parfois plus faible pour certains professeurs ne permet pas d'atteindre ici 100% de satisfaction.

En revanche, synonyme du travail avec l'équipe enseignante encore à mener, le critère "clarté des explications" perd en qualité, avec un taux d'insatisfaction passant de 2,9% à 7,5% entre 2012 et 2013. Comme nous l'avons souligné plus haut, l'ampleur de la réflexion et de l'action ingénierique ne nous a malheureusement pas laissé le temps d'entreprendre un suivi concret de l'action d'enseignement de tous les professeurs par des observations de classe. Les projets futurs sur le programme de formation *Total Angola* devront aller dans ce sens afin de développer les pratiques professionnelles vers une didactique spécialisée, avec un encadrement pédagogique renforcé. De manière générale, et dans la continuité des missions ingénieriques déjà menées, il faudra toujours considérer le fait que les formés peuvent avoir individuellement des objectifs et des besoins très différents. Notre intérêt sera alors d'établir systématiquement des programmes de formation personnalisés de plus en plus souples afin de prendre en compte tous ces profils.

B – Performance "académique" des étudiants

Nous nous intéressons ici aux résultats pédagogiques des étudiants à la sortie de formation. Nous voulons en analyser les évolutions, pour l'ensemble des formés, depuis la mise en place du dispositif en 2008. Ces résultats sont dits "académiques" car établis par un appareil de mesure officiel : le test *Bright*. L'accès aux données complètes nous permet d'observer une rupture entre les premières années du fonctionnement du programme et les deux dernières, où les efforts qualité ont été engagés sur le système. Le tableau statistique du test *Bright* montre qu'en 2012-2013 (voir annexe 27), l'augmentation moyenne des scores des étudiants, entre l'entrée et la sortie de formation, est nettement supérieure à la

période 2008-2011. Alors qu'elle s'élève à 0,66 pour les quatre années précédentes, elle est proche de 1 dans nos derniers résultats, la deuxième moitié de l'année 2012 correspondant aux débuts de la mise en place de la démarche qualité, et à l'introduction d'un nouveau référentiel de compétences. Même s'il est difficile d'établir un lien radical entre les résultats *Bright* et la conduite d'actions d'amélioration sur le système de formation, ces dernières ont nécessairement entraîné des retombées positives participant à l'évolution des scores des étudiants formés[70]. Les résultats minimaux de sortie sont également meilleurs en 2013 (1,4 pour le plus faible), *Total* ayant établi un seuil de sélection à 0,8 pour l'entrée en formation. Les scores maximaux de sortie, eux, sont stables, car subordonnés aux différents niveaux d'entrée. Ce sont les plus manifestes en termes d'impact formatif, car ils sont signes de compétences linguistiques et communicationnelles fortes, applicables en contexte professionnel[71]. Notons également qu'en 2012-2013, l'absence de résultats négatifs au test est assurée, les étudiants ressortant systématiquement avec un niveau de langue évalué supérieur au niveau d'entrée. L'écart maximal entre le score d'entrée et de sortie est lui aléatoire suivant les années et les cas individuels. Des étudiants particulièrement motivés et investis dans leur apprentissage, présentant des facilités, arrivent régulièrement en formation et en ressortent avec une évolution correspondant à deux niveaux du CECR (de A2 à B2 par exemple). Le taux d'augmentation égal ou supérieur à 1, enfin, reste mitigé. Si en 2012 – et tout particulièrement sur la deuxième partie de l'année – plus de la moitié des étudiants réalisaient un écart de 1 point ou plus par rapport à leur score initial, ce chiffre est redescendu en 2013, où seulement 5 étudiants sur 13 (38%) ont atteint un écart de cette ampleur. Difficile d'attribuer une cause particulière à cette baisse, dans un système où un nombre d'éléments indéfini, parfois non-contrôlables (évolution du test, facteur stress, etc.), peut influencer les résultats. Reste que les perspectives d'amélioration continue au niveau ingénierique et pédagogique, envisagées tout au long de ce chapitre, devraient permettre de stabiliser et faire évoluer encore ces scores. Si l'on formule un horizon d'objectifs pour les années à venir, et pour attester de la qualité du travail de formation réalisé, étendue à une majorité d'étudiants, la moyenne

---

[70] On constate une baisse notable du nombre d'étudiants bénéficiant de la formation au CCFN ces dernières années, expliquée par *Total Angola*, qui a fait évoluer le profil de sélection vers des employés qualifiés destinés à l'expatriation et/ou des postes à responsabilité. Paradoxalement, l'entreprise rencontre des difficultés à éloigner ces personnes de leur poste de travail pour une durée de 4 à 5 semaines.

[71] Pour préciser le score réalisé, le test *Bright* génère systématiquement un descriptif des compétences professionnelles en langue française, donné sur la feuille de résultats. Plus le score est élevé, plus les compétences en communication et interaction orale et écrite sont développées, applicables à un grand nombre de domaines, et pointues (voir annexe 8).

annuelle d'augmentation au test devra rester proche de 1. L'écart minimum entre le niveau d'entrée et celui de sortie devra être maintenu positif, et si possible amplifié. Enfin, le pourcentage d'étudiants atteignant une évolution égale ou supérieure à 1 devra pouvoir être redéveloppé comme sur la deuxième moitié de l'année 2012.

C – Impact professionnel

L'évaluation du développement des compétences professionnelles en français est traitée de manière intégrée à la formation, tout au long du parcours. Nous avons vu qu'elle se fait de manière pratique par des mises en situation, en lien avec les niveaux du CECR, et s'appuie sur des outils tels que les jeux de DELF professionnel. Ce type d'évaluation, formatif, fait partie d'un parcours individuel encore "en mouvement" qui intéresse l'équipe enseignante et l'apprenant, mais ne peut être intégrée à des données stabilisées sous forme de bilan. En revanche, le rapport *Formetris* fournit des mesures à partir de constats effectifs sur le lieu de travail et après formation. Organisé par thèmes, l'une de ses grandes composantes concerne l'"impact en situation de travail". Celle-ci se décline en trois sous-critères – "amélioration de la langue", "utilisation de la langue" et "impact sur le travail des formés" –, évalués à la fois par les formés et par leur responsables hiérarchiques[72]. La première composante obtient ainsi une moyenne de 88,6%, pour une note minimale de 79% et une note maximale de 100%. Le chiffre le plus bas, 57%, est donné en utilisation de la langue. Il concerne a priori une variable n'ayant pas de lien direct avec le travail d'adéquation aux besoins professionnels réalisé au CCFN, mais revient plutôt à la sélection du candidat réalisée en amont chez *Total Angola*. Son contexte professionnel demandait-il une utilisation de la langue française qui justifiait une formation intensive en immersion[73] ? On constate sur les trois rapports doublement évalués que la hiérarchie est moins stricte quant aux notes minimales attribuées, phénomène qui peut être justifié par un regard extérieur plus objectif, alors qu'en auto-évaluation les formés auront tendance à vouloir éviter une sur-valorisation de leur compétences. Le même effet est visible pour la moyenne calculée en "amélioration de la langue", qui met en avant un écart d'environ 10% entre perception par la hiérarchie et par les employés. À l'inverse, l'"utilisation de la langue" et l'"impact sur le travail des formés" sont évalués de façon plus positive du côté des

---

[72] Nous obtenons seulement trois réponses de la hiérarchie sur les six questionnaires reçus.

[73] L'étudiant, à la question "*Pour quelle(s) raison(s) avez-vous suivi cette formation ?*" indique d'ailleurs 0% pour l'option "*nécessaire pour votre poste actuel*", mais 100% pour "*utile pour développer vos compétences*".

employés, qui peuvent juger directement de l'apport de ces nouvelles compétences dans leurs tâches professionnelles quotidiennes. Enfin, un dernier phénomène à souligner est que les écarts de notes pour ce tableau d'impact en situation de travail sont peu importants, et restent dans une moyenne haute, montrant un bilan stable et encourageant du côté des principaux intéressés : les apprenants et leur environnement hiérarchique professionnel. Ils valorisent pour l'instant la capacité du CCFN à répondre à leurs besoins linguistiques, et l'apport professionnel d'une telle formation par rapport à l'investissement réalisé.

À l'issue de l'analyse des résultats ingénieriques et pédagogiques, produits majoritairement par les étudiants, nous pouvons affirmer que la satisfaction sur tous les critères donnés se révèle bien supérieure en 2013 qu'avant la conduite de la démarche qualité, démontrant un certain succès du projet entrepris. Ces résultats trouvant facilement des limites, telles que nous les avons énoncées au début de ce chapitre et décelées tout au long de l'observation des données, nous les avons nourris de notre prise de recul sur la justification et la portée des actions entreprises. Nous avons ainsi vu qu'il existe encore des problèmes en suspens, pour lesquels nous avons proposé des perspectives d'amélioration à apporter, dans la continuité de la démarche[74]. Afin de compléter l'évaluation du projet, nous voulons maintenant ouvrir un point de vue plus large, prenant en compte les aspects logistiques, administratifs, et techniques du projet, et le réinsérant dans ses enjeux politiques. Par une réflexion sur sa gestion globale enfin, nous donnerons un éclairage sur les apports professionnels de sa réalisation et mise en écriture.

[74] Tel que l'expose F. Canard : « L'analyse de ces données a pour but d'informer les responsables sur la situation et l'évolution de la qualité, de visualiser les écarts et les tendances par rapport aux objectifs, de prendre des décisions, de mesurer leurs impacts et de mener des actions d'amélioration. » (2012, p. 200).

III – Réflexion politique et professionnelle autour du projet

A – Perception générale de la formation : à l'écoute des stagiaires

1 – Service d'accueil et d'immersion

Dans le questionnaire d'appréciation *L.*, spécifiquement créé pour *Total Angola,* le dernier point donné à évaluer aux formés concerne la perception du service d'accueil et d'immersion. Ce sont encore eux, premiers bénéficiaires de ce service, les mieux placés pour y poser un regard critique, avec les limites que nous lui connaissons désormais. La différence de résultats est ainsi manifeste après la mise en place des actions d'amélioration sur les quatre points concernés : informations reçues avant le départ, repas et hébergement, activités socioculturelles et conditions matérielles.

En 2012, les chiffres les plus saillants concernent les informations reçues avant le départ et la qualité des repas. Le premier point soulève 44% d'insatisfaction. Les étudiants regrettent de ne pas pouvoir accéder au calendrier de cours avant leur arrivée, et demandent une amélioration sur ce point : « *Envoye le program de formation par les stagiaires avant elles sont arrive a FNCC.* ». Dans le cadre des améliorations de procédures, le travail sur les informations reçues avant le départ a été fait en collaboration avec *L.*, notamment à travers l'actualisation des documents distribués chez *Total* en amont, et la décision de transmettre le calendrier via email une semaine avant le début de la formation. On atteint de cette manière 100% d'évaluations positives en 2013.

Le montant de l'enveloppe repas, trop bas, appelle des critiques régulières représentant aussi 44% d'insatisfaction : « *L'argent pour restaurant preciser augmenter. L'argent ne pas suffisant, 90$ pour soir diné rien.* », « *Revoir le budge : repas.* ». Un étudiant argumente même l'effet "boule de neige" d'une non-qualité à ce niveau, jusqu'à relever une influence possible sur les résultats pédagogiques : « *D'une façon générale il faut augmenter le budget pour les repas surtout le déjeuner ; si les étudiants ne sont pas satisfaites ils ne vont pas bien apprendre.* ». Le problème a été résolu en 2013 par l'augmentation significative de l'enveloppe repas accordée aux étudiants, et la liberté totale de choix concernant les lieux de restauration, baissant le taux d'insatisfaction de 44% à 14%[75]. En "qualité de l'hébergement/accueil", le taux d'insatisfaction atteignait de son côté

[75] Un taux 0 d'insatisfaction sera toutefois difficile à atteindre sur ce point, les étudiants se plaignant encore malgré toutes les mesures prises de la qualité de la nourriture en Namibie.

33% en 2012. Malgré des choix longuement sélectionnés et plusieurs changements de "guesthouse", les étudiants reportaient régulièrement pendant leur séjour des problèmes concernant l'équipement et la qualité du service fourni. C'est encore l'évolution du budget accordé à ce poste de dépense par *Total Angola* qui a permis la sélection d'un hôtel de haut standing et une évolution de confort d'hébergement, faisant émerger de bien meilleures évaluations en 2013, où le taux de satisfaction monte à 93%.

La partie gestion des activités socioculturelles du weekend rencontrait encore en 2012 des incohérences, responsables d'observations surprenantes de la part des étudiants. Il est ainsi arrivé qu'aucune activité ne soit prévue, même si l'accompagnement par un professeur était assuré. Ce sont les apprenants eux-mêmes, semble-t-il, qui ont proposé un programme à l'enseignant : « *Par exemple, on avez trouvé des activité pour le première samedi après midi, rien le matin et pour le deuxième rien à faire. C'étais nous qui avons demandé de aller aux magasins pour chercher les noms des articles/achats en français.* ». La structuration de ce programme, avec trois activités dans et hors de la capitale, a ainsi permis de réduire l'insatisfaction de 17% en 2012 à 0% en 2013[76].

Enfin, l'organisation et les conditions matérielles souffraient d'une mauvaise appréciation en 2012, avec 22% d'étudiants insatisfaits. Dans les traces écrites comme les retours d'entretiens lors de leur séjour, ces derniers signalent systématiquement des problèmes de connexion ou de matériel défectueux : « *La Internet ne marché pas tout jour* », « *J'ai proposée à amélioration en la connexion (Internet)* », « *Le CD (le salle) ne marché pas tout jour* », « *Ma suggestion est revoir les conditions de la climatisation dans la salle de multimédia.* ». Ces commentaires contaminent également la perception du critère "supports pédagogiques", confirmant une fois de plus l'influence de la défaillance d'éléments du système sur d'autres variables interdépendantes. Après la mise en place des procédures qualité au niveau de l'équipement et de la communication générale parmi les membres de l'équipe – signalement immédiat en cas de problème, réactivité de résolution – ce critère est noté "bon" à "très bon" par l'ensemble du public reçu en 2013. Cette notation est complétée par le rapport *Formetris*, où les formés se déclarent satisfaits à 89% pour les conditions matérielles.

---

[76] Et ce même si l'immersion en pays anglophone risque toujours d'influencer la satisfaction sur ce critère, pour lequel nous avons déjà pu lire des commentaires tels que : « *On pourrait parler plus français que anglias pendent las activités culturals.* », malgré la présence systématique d'un formateur francophone.

2 – Prestation générale

Les analyses des retours statistiques, des traces écrites, et les discussions informelles avec les étudiants montrent ainsi que pour la prestation générale de 2013, la majorité des problèmes notifiés en 2012 ont disparu. Les actions entreprises pour développer la qualité de réponse d'enseignement et d'accueil ont eu une répercussion certaine, et l'attention portée à chaque critère a bien développé une satisfaction pour l'ensemble du système. La formation est même recommandée par un étudiant : « *J'encourage l'autres collaborateurs a faire cette formation.* ». C'est le rapport *Formetris*, à caractère plus commercial et donc plus large, qui privilégie l'évaluation globale du système de formation. Ses données 2013 mettent en avant des chiffres plutôt satisfaisants pour l'ensemble du système, tous supérieurs à 80%. Le résultat le plus révélateur concerne la question « *Dans l'ensemble, que pensez-vous de la formation ?* » : il atteint 91% et prouve une perception de qualité certaine du côté des formés. Si l'aspect "enrichissant", noté 82%, dépend plus d'un point de vue et d'une ouverture personnels, nous pourrons en revanche essayer de faire évoluer les chiffres pour l'"adéquation aux attentes", bloqués pour l'instant à 83%, par un meilleur dépistage à ce niveau, notamment lors de l'entretien du premier jour de formation. La moyenne pour la dernière question « *Recommanderiez-vous cette formation à quelqu'un qui aurait le même profil que vous ?* » dépend, elle, de la perception de l'ensemble de la formation, mais aussi d'une appréciation personnelle qu'il faudrait préciser par des commentaires pour pouvoir en faire évoluer le résultat. Toujours est-il que parmi les éléments les plus appréciés du parcours, se situe cet élément de perception globale « *L'accueil donné par les personnes du centre de formation* ». Les éléments les moins appréciés donnés, eux, relèvent de considérations qui ne peuvent être résolues par l'application d'une démarche qualité, si ce n'est par la discussion avec les étudiants et l'encouragement à l'ouverture personnelle : « *Etre loin de la maison* », « *La nourriture du pays* ». Par ailleurs, le lieu de la formation – pays anglophone – appelle souvent la désapprobation des stagiaires. Nous l'argumentons lors de la journée d'accueil comme un choix justifié par *Total Angola*, et comme un avantage certain par rapport au contexte de l'entreprise, où circulent l'anglais comme langue officielle, ainsi que le français et le portugais comme langues de communication. Il arrive pourtant encore que des commentaires négatifs en ressortent, en fonction des objectifs individuels : « *Je demandé une formation d'immersion en français dans un contexte francophone de façon à élever mon niveau plus rapidement. En Namibie c'était très*

difficile d'avoir une vraie immersion. ». Les résultats *Formetris* 2014, à mettre en parallèle avec ceux de 2013, seront d'une précieuse aide pour affiner toutes ces réflexions.

B – Réactions des organisateurs : L., Total Angola *et CCFN*

Avoir conduit une vaste analyse à partir du dispositif d'évaluation institutionnel mis en place par *L.*, et centré sur les réactions des étudiants, nous a permis de prendre un recul ingénierique, pédagogique et global sur les implications des changements introduits dans notre système de formation. Nous voulons maintenant, pour insérer cette analyse dans une perspective plus politique, examiner la participation et la satisfaction des partenaires du projet.

1 – Le client et le commanditaire

a) Rôle dans la mise en place de la démarche qualité et contexte de retour évaluatif

Préoccupée par la qualité du service fourni et la satisfaction de ses clients, la société *L.* a déjà choisi d'adhérer à des normes propres[77] qu'elle applique dans ses processus d'ingénierie, d'accueil et de communication. À la fois dans le contrat liant les deux parties, et dans les directives de travail données, *L.* oriente l'action du CCFN dans le sens d'un respect de procédures en accord avec les normes de la société. *L.* joue ainsi le premier rôle dans le respect de règles qualité chez les institutions partenaires, même si la démarche n'est pas nommée comme telle et reste implicite. Notre démarche qualité a intégré ces orientations, tout en en proposant de nouvelles, à partir de la réalité de notre terrain. Les deux approches se sont ainsi alimentées réciproquement, celle de *L.* répondant à des normes et des procédures officielles, la nôtre restant hors du circuit de certification. Nous avons souligné à plusieurs reprises que, étant donnée la structure communicative et d'action établie entre les trois entités impliquées dans le programme, nos contacts directs avec le client *Total Angola* sont très limités voire inexistants. C'est *L.*, représentée par la présidente de la société et la coordinatrice pédagogique, qui échange, négocie, et prend des décisions avec la coordinatrice des formations en langue et le service des achats chez *Total Angola*. C'est donc presque uniquement à travers le premier partenaire que nous pouvons obtenir un retour sur les actions entreprises et les résultats obtenus. La distance entre les

[77] Certifications professionnelles FFP (Fédération de la Formation Professionnelle, rassemblement d'organismes privés de formation) et OPQF (Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation). (Source : communication *L.*).

organisateurs du programme de formation, respectivement basés à Luanda, Paris et Windhoek, ne favorise pas non plus les possibilités de communication en face à face, remplacées par l'email ou par des échanges téléphoniques. Ce processus s'enrichit dans la mesure du possible d'une réunion annuelle en présentiel entre les trois partenaires, afin d'établir des bilans et de développer de nouvelles perspectives. Le CCFN a ainsi reçu en décembre 2013, et pour la première fois depuis le changement de coordination en juillet 2012, la visite de la présidente de *L.* et de la responsable des formations en langue de *Total Angola*. Si l'observation des emails échangés pendant et après la conduite du projet qualité pouvait déjà donner des indices sur ses résultats auprès de nos deux partenaires, cette récente réunion nous a fourni des données amenant à des conclusions beaucoup plus solides.

b) Évaluation du service proposé et des résultats obtenus

Dans les emails retraçant les échanges avec *L.*, l'année 2012 est celle de la prise de contact avec une nouvelle équipe au CCFN (directeur, directrice adjointe et responsable de formation *Total Angola*). De nombreux sujets d'ajustement face à différentes problématiques logistiques, administratives et pédagogiques sont ainsi évoqués avec cette nouvelle équipe dans la deuxième partie de l'année. Ils disent la volonté et la nécessité d'une stabilisation et d'une évolution de procédures. Cette période initie aussi de manière informelle notre projet qualité : renouvellement de contrat, réévaluation de la grille budgétaire, nouveau référentiel de formation et négociation de supports pédagogiques édités pour les apprenants. Face aux nombreuses requêtes des étudiants, se mettent aussi et peu à peu en place des solutions : augmentation de l'allocation repas, souplesse du calendrier, etc. Des cas spécifiques surgissent, appelant de longues délibérations et la capacité de réaction de l'ensemble des partenaires du projet, tel que la résolution d'un problème de vol et d'assurance dans l'hôtel où sont logés les stagiaires. Alors que la priorité des organisateurs devrait être l'action ingénierique et pédagogique, on observe que le public reçu a tendance à orienter – par la manifestation de ses attentes – l'action de travail vers le service en immersion et la capacité de *Total* comme du CCFN à assurer son confort et sa sécurité. Ainsi, début 2013, le mouvement d'amélioration du système se poursuit, notamment avec l'évolution de la prestation d'hébergement vers un hôtel haut de gamme, impulsée là encore par des demandes insistantes d'étudiants. Les partenaires se mobilisent pour gérer ce changement au niveau budgétaire et logistique : nouvelle facturation, contrat préférentiel avec l'hôtel, réorganisation des dîners, transport. Les

échanges de la deuxième partie de l'année sont intéressants en ce qu'ils marquent une rupture : fin des procédures de stabilisation et d'amélioration, et début d'une phase de retour d'évaluation. C'est à ce moment que le rapport d'évaluation *Formetris* est introduit auprès des étudiants après leur retour dans l'entreprise. Sa diffusion par *L.* auprès du CCFN s'accompagne de messages très positifs, montrant la satisfaction du commanditaire à la lecture des chiffres et appréciations donnés au sein de *Total Angola*. D'autre part, la communication se concentre beaucoup autour de la préparation de la réunion entre les trois partenaires planifiée pour la fin de l'année. Réalisée début décembre 2013, cette première rencontre entre les représentants de *Total Angola, L.*, et la nouvelle équipe de travail au CCFN a recentré l'action de travail sur des variables ingénieriques et pédagogiques : conclusions collectives sur l'adoption d'un nouveau référentiel de formation et l'exploitation des nouveaux supports, conduite pédagogique de l'équipe, et réflexion sur les pistes d'évolution pour le futur. Au niveau des résultats académiques des étudiants, l'augmentation moyenne au test *Bright* sur l'année a bien été annoncée comme la plus importante depuis la mise en place de la formation[78]. Le client comme le commanditaire ont confirmé que la coordination de l'équipe enseignante autour des apprenants était le point le plus apprécié de ces derniers, et que l'ensemble des professeurs faisaient preuve d'une exigence professionnelle reconnue. La qualité des supports d'apprentissage a également été plébiscitée. Les points prioritaires sur lesquels travailler en 2014, car moins bien perçus par les étudiants, ont également été discutés. C'est avant tout le parcours "e-learning" au CCFN qui doit être amélioré. D'autre part, au niveau des procédures, il faut encore améliorer la communication auprès des étudiants lors de la journée d'accueil, pour gérer leurs attentes, et éviter une critique des points que nous savons moins appréciés mais non négociables. Afin d'ajuster plus finement le parcours de formation aux besoins des professionnels reçus, nous devrons introduire dans le système la grille de compétences linguistiques de *Total* partagée au moment de la réunion, et déterminer des objectifs de communication prioritaires avec l'étudiant. Le questionnaire d'analyse des besoins, encore trop peu souvent communiqué avant le début de la formation, devra aussi être demandé systématiquement auprès de *L.*, afin d'appréhender en amont le profil et les attentes de chaque stagiaire. Pour apporter plus de souplesse au programme de formation tout en renforçant ses exigences linguistiques, des travaux devront être proposés aux étudiants à partir de supports complexes (ouvrages, presse, rapports, etc.), présentant des thématiques

[78] Avec celle de 2012.

larges en fonction de centres d'intérêt annoncés. Globalement, la diversification des supports d'enseignement-apprentissage, et l'introduction de tâches plus variées hors du domaine de la classe, mais au plus proche de celles accomplies professionnellement, sera la grande orientation ingénierique à développer pour les mois à venir.

2 – L'équipe du CCFN

L'équipe du CCFN mobilisée dans le projet est double : administrative d'un côté et pédagogique de l'autre. L'enjeu politique du projet était de réussir à impliquer l'ensemble de ses membres dans le changement de procédures, en mettant en œuvre une réflexion commune et en faisant valider les propositions par les acteurs concernés. Là encore non officielle, la démarche qualité n'a pas été nommée comme telle, mais le message diffusé était clair, orienté vers l'intérêt de tous : il s'agissait de stabiliser ou d'améliorer les procédures pour le confort de travail de tous, et d'obtenir une satisfaction maximale des partenaires afin de garantir une pérennité du programme au sein du CCFN. Donner plus de visibilité à l'équipe sur l'activité avec *Total Angola*, l'impliquer dans les décisions, a permis de construire une conscience commune des actions à réaliser ensemble pour obtenir de meilleurs résultats. Conduire une démarche qualité ne peut se réaliser que par la coordination d'un groupe, et nous avons vu que celle-ci est possible grâce à une communication permanente bien structurée entre tous les acteurs, dont le responsable de formation peut être le point central ou au contraire volontairement exclu. Cette coordination peut être effective sans pour autant suivre les procédures habituelles du monde industriel – réunions régulières sur le projet, groupe de travail –, coûteuses en temps et en investissement pour des employés impliqués dans d'autres tâches, et dont la priorité professionnelle ne peut être uniquement le programme *Total Angola*. Chaque acteur est maintenant positionné sur ses responsabilités. Il connaît l'importance de l'application des mesures partagées de qualité dans son travail, et pour l'ensemble du système. Le bilan 2013 a été positif au sein de l'équipe enseignante, qui dit avoir pris plaisir à travailler dans le cadre de ce programme, et s'engage dans une nouvelle année avec la volonté de s'investir et d'améliorer encore ses prestations (bilan réunion d'équipe). Du côté administratif, la direction du CCFN comme le service comptabilité sont satisfaits d'avoir travaillé et appuyé la mise en place de procédures stables, qui garantissent un très bon fonctionnement du programme. Nous espérons ainsi avoir créé les conditions pour que les améliorations apportées soient durables, portées par tous au-delà d'une période déterminée et des changements de personnel. La mise en mémoire du projet va d'ailleurs

en ce sens, en formalisant la réflexion suivie, les actions entreprises, et un bilan qui pourront être diffusés aux prochains responsables.

C – Pilotage du projet et prise de recul professionnelle

Cette toute dernière partie, par un retour théorique et personnel sur notre expérience de pilotage de projet, vise à finalement réintégrer un point de vue plus auto-évaluatif sur son intérêt et ses apports dans le cadre de notre formation universitaire. Elle fait écho au positionnement de M. Dennery, selon qui les conditions d'obtention des résultats sont au moins aussi importantes que les résultats eux-mêmes (2008).

1 – L'approche systémique à la source du projet

Les actions menées s'appliquant à un système de formation complet, nous avons décidé dès leur planification d'intégrer l'approche systémique comme référence pour leur conduite (cf. Chapitre 1). À l'origine, il est pourtant indispensable d'isoler les variables du système pour clarifier son organisation et identifier les éléments qui le composent. Ce travail méthodique est celui réalisé pour la constitution de toute charte qualité, parmi lesquelles le référentiel *Label qualité français langue étrangère* : les différents éléments d'un système de formation FLE y sont classifiés par catégorie, puis par critère d'action. Il était à notre avantage d'appuyer notre démarche sur ce document, créé par un groupe de recherche impliquant de nombreux spécialistes de l'ingénierie et de l'enseignement du FLE, afin d'être sûrs de ne laisser de côté aucun des composants du programme de français à destination des employés de *Total Angola*. Nous en avons reproduit la même organisation, tout en l'adaptant à notre contexte spécifique. Apparaissant de manière implicite sous chaque catégorie et chaque critère, nous avons vu que c'est d'abord le public cible qui cristallise l'approche systémique dans une démarche FOS. Toute formation est en effet créée à partir de ses besoins linguistiques spécifiques, auxquels elle se doit de répondre comme finalité principale. Dans la réflexion autour d'un modèle qualité, ce sont ces besoins qui ont guidé notre travail ingénierique, de leur analyse à l'élaboration d'un référentiel de compétences et de supports d'enseignement/apprentissage. Sous la structure systémique, nous avons considéré que la modification et l'apport d'améliorations sur une variable aurait un impact à la fois sur les autres éléments et sur l'ensemble de la performance réalisée. Cette performance s'est évaluée au niveau de la réponse aux besoins de formation des étudiants, de leurs résultats académiques et professionnels, mais aussi de la perception générale de ces derniers et de l'ensemble des partenaires sur la qualité du

service fourni. La maîtrise des différentes conditions de travail, tant pédagogiques, matérielles, humaines, qu'organisationnelles a ainsi permis l'élimination de coûts lourds en termes d'efficacité de la formation. Avoir toujours conscience de l'ensemble coordonné des variables du programme et de leur interdépendance s'est de plus révélé très formateur en termes de gestion ingénierique, administrative et logistique de systèmes de formation.

2 – La recherche-action comme guide de travail

La recherche-action, s'attachant à l'amélioration d'un système par un processus itératif[79], s'apparente au cycle de qualité de Deming (cf. Chapitre 1). Celui-ci est aussi utilisé par C. Le Ninan pour définir la démarche qualité dans le secteur éducatif, avec pour finalité la transformation de la réalité pédagogique (2006). Le fondement des deux principes, et leur apport déjà validé dans le domaine de l'enseignement, justifiaient donc largement une approche recherche-action pour notre projet. D'autre part, le format d'un stage filé de 7 mois, et son intégration dans un projet d'établissement à long terme, autorisaient la mise à l'épreuve des propositions d'amélioration, leur évaluation et leur éventuelle modification dans un processus "en spirale". Enfin, la possibilité de réaliser ce même stage sur notre lieu de travail se présentait comme un élément facilitateur supplémentaire. Le planning du projet dans le Chapitre 2 montre que toute une série de recherches ont pu être entreprises avant même son commencement, grâce à un contact anticipé avec le milieu d'action. De même, la fin du stage n'a pas marqué la fin du processus d'exploitation du nouveau programme de formation en classe ni l'arrêt de l'application des principes qualités établis.

Fil directeur du projet qualité, le processus de recherche-action apparaît dans notre travail de rédaction qui reprend les grandes phases de sa conduite, de la planification à la réalisation et au contrôle des actions d'amélioration entreprises sur les différents éléments du système. Mais elle a surtout été effective en interne à chaque phase, où nous avons procédé par étapes successives de recherches, d'essais, de constats positifs ou négatifs, et de réajustements. Chaque changement a en effet provoqué de façon plus ou moins immédiate des réactions, des données observables, pouvant avoir un impact local ou plus large sur le système. Grâce à ce recueil permanent de résultats, nous avons pu valider les propositions, ou au contraire en planifier puis réaliser d'autres susceptibles de mieux

---

[79] Mangenot, F. *Méthodologie du mémoire*, cours de Master 2 mention Sciences du langage spécialité FLE (2011-2012).

fonctionner. Cette avancée par "tâtonnements" a été réelle pour toutes les rubriques : formations et enseignement ; enseignants ; accueil et accompagnement ; locaux, sécurité et équipement ; communication et circulation de l'information. Les résultats du projet et les retombées pour le CCFN n'en seront que plus positifs par rapport à un cycle d'amélioration réalisé de façon unique. Le contrôle, dans ce cas, n'aurait permis d'envisager que des actions futures fictives, impossibles à appliquer, à cause du facteur temps ou bien de la fin de l'accès au lieu de stage. La recherche-action a ainsi été un moyen de nous former à la gestion des étapes d'un projet établi sur le long terme.

3 – Obstacles et points d'appui

a) Travail ingénierique

J.-M. Mangiante et C. Parpette soulignent par deux fois la primauté de la notion d'"adaptation" en ingénierie pédagogique face à un public spécifique (2004, n.d.). Il faut ajuster un programme de formation pour ce public, en fonction de ses besoins, mais aussi d'un contexte de formation formé de variables interdépendantes aussi diverses qu'évolutives : « du fait de la diversité des contextes de mise en œuvre, tant sur le plan institutionnel, que géographique, humain ou matériel » (*Ibid.*, n.d.). C'est ainsi que l'ingénierie pédagogique, dans l'approche systémique, ne peut être considérée indépendamment de l'ingénierie de la formation ni de l'ingénierie politique. Nos premières difficultés sont apparues au niveau de la structuration du nouveau programme de formation, dues à une collecte des données peu riche, du fait de l'accès très limité au milieu-cible. Nous y avons remédié partiellement par une série d'enquêtes à travers les médias et les apprenants reçus, mais aussi des recherches dans le matériel pédagogique existant. Notre contexte très spécifique nous a également rendu difficile le positionnement dans une didactique délimitée, point que nous avons contourné en faisant le choix d'une triple frontière FOS-français à visée professionnelle-français professionnel. Dans tous les cas, notre élément d'appui essentiel a été le facteur temps, qui a permis de mettre en place une réelle démarche FOS dans toutes ses étapes, et des réajustements à partir de nouvelles entrées d'informations, provenant d'observations simultanées de résultats. C'est aussi ce fonctionnement que préconisent J.-M. Mangiante et C. Parpette :

> « Il est indispensable de faire prendre conscience aux dirigeants administratifs et financiers de l'institution de la nécessité d'un temps d'élaboration suffisamment long pour être efficace, intégrant l'analyse des besoins, le recueil et le traitement des données. De même qu'il faut souligner le caractère évolutif de ce programme et des temps d'évaluation par étape nécessitant des modifications de contenus. Ce *travail de conception* ne doit pas être confondu avec la préparation du cours. » (2004, p. 148).

Enfin, si le programme a pu être stabilisé grâce à ce processus d'ingénierie, d'autres variables sont intervenues dans son élaboration et en ont modifié les orientations, sous l'influence systémique, entraînant un travail permanent sur les contenus de formation. L'évolution progressive de la politique de formation *Total Angola* vers un public en changement de poste ou en voie d'expatriation nous a par exemple amenés à créer du matériel supplémentaire, pour des niveaux très élevés avec des exigences très pointues.

b) Le paramètre humain

Au niveau humain, les difficultés rencontrées nous ont conduit à créer une rubrique spécifique au manuel qualité adopté pour notre programme : "communication et circulation de l'information". Le nombre important d'acteurs au CCFN et d'interlocuteurs en externe, ajouté à des paramètres de communication non ou mal structurés, avait des conséquences néfastes sur la gestion du lien entre tous. Nous avons donc modifié le système de communication et pris appui sur des nouvelles règles spécifiques pour échanger avec chacun, en créant six critères pour la rubrique. Au niveau du CCFN surtout, le manque de coordination au sein de l'équipe pédagogique, et l'habitude de recourir au responsable de formation pour tout type de besoins, perturbait tout le système de formation. En donnant des responsabilités nouvelles à cette équipe, en obligeant la communication et l'échange d'informations entre ses membres plutôt qu'auprès de la hiérarchie (critère C3), nous avons contribué à développer son autonomie et sa cohésion, dans un processus expliqué par C. Le Ninan : « Il s'agit […] pour chacun des personnels du Centre, de travailler en fournissant le meilleur service possible aux collègues avec qui il est en relation, et d'en recevoir l'équivalent en retour. Cela implique une attitude d'ouverture, de décloisonnement […]. » (2006, p. 14). Dans ce cadre, la démarche qualité s'est ainsi transformée en un outil de construction sociale, de management interne, permettant aux enseignants de donner du sens à leurs pratiques professionnelles (Delausnay & Sylin, 2006). D'autre part, les difficultés liées à une communication incertaine avec des partenaires extérieurs irréguliers pour des services tels que l'hébergement et les loisirs ont été résolues en sélectionnant des interlocuteurs fixes, en structurant les échanges en bilatéral au lieu de faire passer l'information par des maillons intermédiaires non nécessaires (critères C4 et C5). De la

même façon, afin d'éviter les incompréhensions et les difficultés relationnelles avec un public d'étudiants exigeant, le dialogue avec ces derniers a été renforcé, autant pour leur garantir une fiabilité et une transparence de processus de notre côté, que pour recueillir des impressions et suggestions momentanées de l'autre (critère C6). C'est ainsi tout le système de communication que nous avons clarifié et amélioré, dans un contexte où le paramètre humain est central pour la production d'un service de qualité comme pour les retours quant à la perception de ce service. Notons encore que dans cette gestion parfois délicate des échanges, l'autonomie laissée par la direction du CCFN, ou au contraire son appui en cas de besoin, ont largement contribué au succès de la démarche à ce niveau.

c) Gestion d'urgences

La dernière difficulté de taille a concerné le fonctionnement logistique du système, notamment dans les cas d'urgence. Dans les premiers temps de la prise en charge du projet, l'ampleur des recherches à réaliser et des actions à mettre en place, associée à une expérience limitée du contexte et des évènements pouvant survenir au sein de ce dernier, rendait difficile la gestion sereine d'imprévus. Des absences répétées d'enseignants non prévenues, des problèmes d'hébergement, ou encore la défaillance d'équipements rendaient fragile le système entier. Là encore, la démarche qualité, en intégrant les variables de ces évènements pour appliquer de nouvelles procédures et éliminer les points de dysfonctionnement, s'est voulue, à l'instar du principe avancé par A. Vinokur : « une réponse à l'accélération constante et de moins en moins prévisible du contexte […]. Elle permet d'intégrer la volatilité, la complexité et l'incertitude de l'environnement dans le but de renforcer la capacité d'action et de réaction de chacun des éléments du système qu'il vise à maîtriser » (2005, p. 104). Autre point d'appui, le paramètre humain précédemment décrit a également été indispensable dans la gestion d'imprévus, que ce soit au niveau de la direction ou de membres de l'équipe enseignante. Et même si on ne peut éliminer l'incertitude de l'environnement, faire valoir maintenant l'expérience de celle-ci permet de réagir mieux et plus rapidement à toute nouvelle situation d'urgence qui surgit encore, participant ainsi de l'amélioration continue comme de qualités indispensables en coordination.

L'évaluation du projet accompli marque un deuxième cycle de travail, après la planification et la réalisation des phases et actions qui le composent (Delausnay & Sylin, 2006). Ce cycle ouvre celui de l'amélioration continue car au contraire de clore le projet, il

permet d'envisager de nouvelles perspectives pour sa continuité. F. Canard dit : « la démarche qualité est une démarche de long terme, un investissement immatériel dont les effets retours sont difficiles à évaluer. » (2012, p. 154). Dans le secteur de l'enseignement, et plus encore en français langue étrangère face à un public spécifique, elle appelle effectivement la capacité d'un centre et d'une équipe à se mobiliser régulièrement autour d'un programme, pour répondre au plus juste aux besoins de communication et attentes individuelles des apprenants d'une part, et s'y adapter en fonction de leur évolution d'autre part. Pour cela, des outils d'évaluation de résultats ingénieriques, pédagogiques et politiques sont indispensables, à penser en lien avec le terrain d'action. La consultation des apprenants, déclencheurs et premiers bénéficiaires d'un système de formation, doit prioritairement être intégrée à ce dispositif, mais trouve aussi rapidement ses limites, de par leur éloignement du domaine didactique et leurs préoccupations affectives individuelles. Les éléments d'évaluation ainsi obtenus doivent donc impérativement être observés sous l'angle analytique de l'œil d'un professionnel de la didactique. Agrémentés de résultats pédagogiques concrets, et de l'appréciation extérieure des partenaires impliqués dans le système, dans toute la richesse de leurs positionnements hétérogènes, ils n'en sont que plus lisibles. Pour être efficace, le contrôle de la qualité d'un programme de formation doit également être pensé au quotidien, dans l'écoute et la communication soutenue avec le public reçu et les partenaires (Robert, 2005). Nous apportons ainsi une nouvelle réponse à notre questionnement initial : notre système qualité a été conçu dans le respect de phases de travail allant de la planification à l'évaluation, dans ses variables pédagogiques, logistiques et administratives, au plus proche des problématiques, des besoins de communication professionnelle et des attentes du public cible. Il fonctionne en continu, à l'écoute des réactions et suggestions quotidiennes des étudiants et de l'entreprise cliente ; mais aussi sous forme de bilans cycliques, qui permettent de toujours appréhender des perspectives d'amélioration en fonction des résultats obtenus. Sa gestion est collective. Il fonctionne grâce à l'implication de ses décideurs et des acteurs engagés. Car au-delà de la réflexion et du travail ingénierique, c'est aussi et en grande partie de celle-ci que dépend l'ampleur des résultats.

Conclusion

Ce mémoire retrace la conduite d'une démarche qualité appliquée à une formation pour un public professionnel déterminé. L'enjeu du projet, réalisé dans le cadre du Master 2 professionnel Sciences du Langage spécialité FLE, était de construire une réponse adaptée pour atteindre un objectif prioritaire : la satisfaction des besoins de l'entreprise cliente et des apprenants concernés, dans une perspective politique de pérennisation voire de développement du programme au sein du CCFN. La qualité serait maitrisée en interne plutôt que reconnue par une labellisation officielle. En effet, dans ce contexte spécifique où aucun nouveau client extérieur n'était à identifier, la pertinence du projet résiderait dans la visibilité entre les partenaires identifiés. L'atteinte de l'objectif prioritaire serait ainsi vérifiée par des résultats positifs ou meilleurs sur un ensemble d'éléments du système de formation, relevant de l'évolution linguistique des étudiants, et de leur perception des éléments pédagogiques et organisationnels. Pour tous les partenaires, et malgré leurs objectifs particuliers qui pouvaient sembler très disparates, l'amélioration de ces résultats irait dans le sens d'une satisfaction d'enjeux à divers niveaux : politiques, économiques, humains et pédagogiques. Tout au long de notre réflexion autour du projet mené, nous avons tenté d'apporter une réponse construite à notre questionnement initial : Quel système qualité mettre en place pour une formation en immersion destinée à un public spécifique ? Ce système s'est d'abord construit autour d'une base en ingénierie pédagogique et en ingénierie des systèmes de formation, afin de répondre aux besoins en langue des apprenants, à l'origine et au cœur du programme *Total Angola*. Nous avons fait le choix d'appliquer une méthodologie FOS, de l'analyse de la demande à l'élaboration et l'exploitation de supports didactiques. Dans la réalisation effective d'un nouveau référentiel de compétences, les contraintes de notre public, associées à l'impossibilité d'accéder à l'ensemble des données pouvant avoir un impact sur les savoirs à maitriser par les formés, nous ont néanmoins amenés à raisonner sur un concept de "situation professionnelle", plus large et distinct de celui de poste de travail (Le Boterf, 2002). La définition d'objectifs communicationnels prioritaires et l'orientation du programme de formation ont ainsi été déterminés par un positionnement didactique en français professionnel plus qu'en FOS. Si les résultats académiques et au retour sur le site de travail se sont avérés positifs, si la satisfaction des étudiants est meilleure en 2012-2013 que sur les années précédentes, notre constat est que la qualité a aussi un coût :

> « En revanche, la mise en place d'un cours "à la carte" nécessite de la part de l'enseignant une implication, une disponibilité et une adaptabilité à la situation d'apprentissage considérables. Cela n'est envisageable que dans le cadre d'un emploi stable et correctement rémunéré, ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants. […] L'élaboration de programmes de FOS nécessite de la part des institutions de formation la constitution d'une véritable cellule de ressources à la fois humaines, matérielles et documentaires, encadrée par un responsable (coordinateur pédagogique, directeur des cours…). » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 146).

Toujours en ingénierie de la formation, mais débordant sur la perspective politique, nous avons proposé un système qualité plus global, touchant les critères relatifs à l'accueil et l'accompagnement, aux locaux et à l'équipement, et à la communication et circulation de l'information. À partir d'un ensemble de normes issues du référentiel *Label qualité français langue étrangère*, adaptées à notre terrain d'action, ce sont des attentes du public que sont nées les procédures d'amélioration, tournées vers l'objectif de leur satisfaction. Destinataires du processus qualité, les étudiants en ont aussi été considérés comme des acteurs à part entière, fournissant feed-back et suggestions. S'il était efficace, ce système présentait aussi l'inconvénient de laisser se développer une dimension subjective et l'expression d'intérêts personnels, qui pouvaient rapidement prendre le pas sur des considérations plus réflexives relatives au service fourni. F. Mourlhon-Dallies explique ce processus chez l'apprenant actif :

> « la motivation des publics formés dépend grandement de facteurs indépendants de l'enseignement (voir de la matière) dispensé(e). […] Comme le développent les spécialistes en ingénierie de formation, la réussite d'une formation pensée pour l'entreprise n'est que pour partie liée aux pratiques d'enseignement et à la qualité de la relation entre l'enseignant et son public. » (2008, p. 214).

Pour balancer cette tendance et établir un équilibre égard aux intérêts de tous les partenaires, au CCFN, chez *L.*, et en externe, nous avons recherché leur implication active dans les choix et les procédures de modification à apporter au système. Bénéficiaires directs des résultats de la démarche qualité, ils ont été garants de l'application régulière de ces procédures. Leurs retours ont confirmé qu'une réponse adaptée avait été apportée à leurs préoccupations individuelles dans la gestion du projet et les résultats engendrés. Fonctionnant en continu, dans l'observation permanente de résultats et à l'écoute de ses acteurs, le cycle qualité doit ainsi pouvoir être pérennisé comme une "culture", un état d'esprit général au sein du programme *Total Angola*, un engagement individuel intégré (Canard, 2012). Par ailleurs, des bilans de type annuel, à divers niveaux du système et de résultats, tel que celui présenté dans le Chapitre 3, doivent permettre de mettre en œuvre des processus de réajustement de l'action dans un cycle d'amélioration continue. Ainsi,

face au glissement des besoins de l'entreprise *Total* et des apprenants concernés vers des profils en évolution de poste ou en voie d'expatriation, et suivant les domaines professionnels représentés, le référentiel de formation sera certainement amené à être retravaillé dans le futur, pour actualiser et redéfinir les compétences en fonction des transformations observées. La souplesse et la réactivité dans la mise en place des programmes de formation individuels devront de toute façon être développées, dans l'idéal au point « d'inventer une séquence de formation originale pour chaque demande. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 211). Plus globalement, avec un environnement de formation en évolution constante – projets de l'entreprise cliente ou du commanditaire, besoins et attentes des apprenants, coûts, etc. – de nouvelles exigences apparaitront, et il faudra ajuster régulièrement l'ensemble des points du système touchés. C'est aussi pour cette raison que la démarche qualité est à penser sur le long terme.

À un niveau plus personnel, l'intérêt de la réalisation de ce projet, dans le cadre d'une formation professionnelle en ingénierie et enseignement du FLE, était d'acquérir une expérience soumise à réflexion. Ses apports ont été divers. Dans le vécu du stage, c'est le niveau pédagogique qui a représenté le cœur du travail. L'élaboration des supports, incluant les étapes préalables de méthodologie FOS, a de loin représenté l'investissement en temps le plus important. Mobilisant des compétences en ingénierie, ce travail nous a positionné en tant que concepteur de matériel didactique. La difficulté tenait ici au fait que le public n'était pas généraliste, et que ses besoins spécifiques étaient à prendre en considération pour l'organisation d'un parcours d'apprentissage adapté. Sélectionner, choisir, hiérarchiser, créer, ont ainsi représenté nos tâches principales pour divers supports articulés entre eux : matériel édité, dossiers de cours niveau débutant, séances multimédia. Le niveau administratif et logistique a représenté le deuxième poste d'action, demandant des compétences de type général, appliquées dans notre cas au domaine de la formation. Nous y avons vécu la conduite et la restructuration des procédures administratives d'une part – inscriptions, factures et paiements, réservations, etc – et des procédures logistiques d'autre part – équipement, transport, restauration, etc. Enfin, la gestion des ressources humaines a représenté une "découverte" en termes d'aptitudes professionnelles, mais aussi d'importance et de poids dans le dispositif. Faire fonctionner une équipe, la guider, être à son écoute, et la faire progresser ont été autant de tâches qui ont représenté une part non quantifiable du projet mené. Nous avons ainsi abordé le domaine de la formation de formateurs, en suivant pédagogiquement les enseignants du programme, et en mettant en

place des ateliers de partage de pratiques de classe. Dans l'ensemble des actions menées à ce niveau, les qualités relationnelles ont pris une importance aussi grande que l'aspect purement technique. Cette expérience de management d'un programme de formation pour public spécifique, au sein de laquelle nous avons choisi de développer un processus qualité, est ainsi une porte ouverte vers l'acquisition d'un ensemble de compétences en ingénierie et en gestion, à réinvestir dans d'éventuels projets futurs. La capacité à adapter des actions dans un contexte singulier, à partir d'une réflexion méthodique sur ce contexte, est incontestablement la première. Elle couvre tous les niveaux ingénieriques, et se matérialise dans le choix et l'articulation de démarches variées. Elle exige une approche flexible[80] dans la gestion des objectifs pédagogiques, logistiques, humains et politiques. La capacité à mener des travaux collectifs, par l'échange permanent, en est une autre. La plus-value d'une réflexion et d'une mobilisation commune nous semble maintenant incontestable dans un projet. Toutes les actions mises en place sur l'ensemble d'un système, même si elles sont initiées par le responsable en charge du programme, ne peuvent se réaliser sans le soutien et la collaboration de la direction, ni l'implication des acteurs de terrain (Delausnay & Sylin, 2006). En tant que responsable de formation, nous n'aurions pu prétendre à l'implémentation des différents points d'amélioration sans l'ouverture au changement de l'ensemble de l'équipe, ni l'écoute et la motivation de tous à appliquer de nouvelles procédures. Cette expérience prouve que: « Le monde du travail […] est devenu un monde complexe privilégiant l'activité collective qui impose coopération (travailler ensemble sur une même tâche) et coordination (programmation cohérente des interventions dans le temps) […] » (Richer, 2008, p. 20).

Et les structures d'enseignement, face à l'augmentation des demandes de formation variées et pointues, auront toujours plus besoin de professionnels préparés à y répondre. A. Davanture parle d'une vague d'« ingénierie du français professionnel » (2010, p. 1), qui reflète l'implémentation en force de cette voie dans le champ de la didactique du FLE. Les possibilités didactiques en français professionnel ou FOS sont d'ailleurs encore en cours d'exploration : constitution de référentiels de compétences de communication métiers[81] ;

---

[80] La flexibilité est d'ailleurs l'un des objectifs de la maitrise de la qualité cité par P. Brown et F. Heyworth (1999).

[81] « La recherche en FOS s'oriente également sur la constitution de référentiels de compétences du monde professionnel qui nécessite un travail d'observation, de collecte d'enregistrements vidéo et audio, de documents écrits, d'entretiens avec des professionnels, réalisés sur le terrain. » (Desroches & Mangiante, 2014, p. 53).

mutualisation des ressources pédagogiques ; développement de dispositifs de formation continue dans les organisations, en présentiel et à distance. Comme prolongements du projet mis en place, de nombreuses perspectives sont envisageables dans ce contexte. Les actions menées – visant la maitrise des pratiques et des moyens – pourraient être reprises pour des systèmes similaires, avec un manuel qualité évolutif en fonction des spécificités rencontrées. Au contraire, après l'adaptation du référentiel interministériel FLE, on pourrait imaginer la conception d'une nouvelle certification pour les programmes FOS, par une institution désignée cette fois. Celle-ci prendrait en compte la méthodologie spécifique de leur création, et la formation des enseignants à cette didactique. Au CCFN, nous pourrions ainsi envisager de reconduire la démarche en visant la certification en tant que centre de langue référence pour l'enseignement aux publics professionnels.

Bibliographie

Academic Quality Improvement Program, Higher Learning Commission. (2010). *Principles and Categories for Improving Academic Quality*. Consulté le 30 janvier 2014 *:* https://content.springcm.com/content/DownloadDocuments.ashx?aid=5968&Selection=Document%2C9906a3b3-4e91-df11-9372-001cc448da6a%3B

Adanlete, A. G. (2012). Réflexion sur la labellisation des centres de langues en Afrique. In S. Borg & P. Chardenet (Coord.). *Synergies Monde, 9*, 97-10. Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, Besançon, mai 2011. Texte consulté sur le site du Centre de linguistique appliquée de l'université de Franche-Comté (janvier 2014) : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde9/gatowovo.pdf

Alliance Française. (Ed.) (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun.* Paris : Clé International.

Amiot, M.-H., Ndaywel È Nziem, I., Riehl, L. & Soignet, M. (2008). *Objectif diplomatie Afrique-Océan Indien A1/A2.* Paris : Hachette Livre.

Bouclet, Y. (n.d.) Le statut de la compétence dans l'analyse d'une situation cible professionnelle. *Points Communs,* 42. Texte consulté sur le site de la CCIP (janvier 2014) : http://www.francais.cci-paris-idf.fr/wp-content/uploads/downloads/2011/10/pc42_-_recherche_y._bouclet.pdf

Boyer, M., Corriveau, L. & Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public,* 14 (3). Consulté le 8 avril 2014 : http://www.innovation.cc/francais/corriveau14et3al5.pdf

Brown, P. & Heyworth, F. (1999). *Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maitrise de la qualité.* Texte consulté sur le site du conseil de l'Europe (janvier 2014) : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_fr.asp

Canard, F. (2012). *Management de la qualité : vers un management durable* (2e éd.). Paris : Gualino - Lextenso éditions.

Carras, C., Kohler-Bally, P., Szilagyi, E & Tolas, J. (2007). *Le français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE international.

Carras, C. & Parpette, C. (2007). Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories et des démarches didactiques. Dans K. Mümtaz (Ed.), *Actes du symposium international : Théorie et pratique de la formation en L.E.A.* (pp. 61-70). Université de Bilkent, Ankara, Turquie.

Centre International d'Études Pédagogiques (2013). *Label qualité français langue étrangère, Référentiel.* Consulté le 30 janvier 2014 : http://www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/referentiel_2013_130614.pdf

Chardenet, P. *Évaluation des apprentissages*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 2ème année, 2011-2012.

Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*. Bruxelles : Commission européenne.

Comité technique de l'ISO. (2009). *Choisir et appliquer les normes de la famille ISO 9000*. Genève : ISO. Consulté en ligne le 30 janvier 2014 : http://www.iso.org/iso/fr/iso_9000_selection_and_use-2009.pdf

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* : *apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 30 janvier 2014 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Davanture, A. (2010). Répondre aux demandes de formation en français professionnel : les atouts du FOS et du FLP. *Points Communs*, 42. Texte consulté sur le site de la CCIP (janvier 2014) : http://www.francais.cci-paris-idf.fr/wp-content/uploads/downloads/2011/10/pc42_-_recherche_a._davanture.pdf

Delausnay, N. & Silyn, M. (2006). *Les démarches de qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux ?* Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, avril. Texte consulté sur le site de l'INRP : http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/335.pdf

Dennery, M. (2008). *Piloter un projet de formation : De l'analyse de la demande au cahier des charges*. Paris : ESF Éditeur.

Desroches, F. & Mangiante, J.-M. (2014). Le FOS, un exemple de recherche-action en didactique du FLE. *Le français dans le monde*, 391, 52-53.

Dubois A.-L. & Tauzin, B. (2006). *Objectif Express 1*. Paris : Hachette Livre.

Dubois A.-L. & Tauzin, B. (2006). *Objectif Express 1. Cahier d'activités*. Paris : Hachette Livre.

Dubois A.-L. & Tauzin, B. (2006). *Objectif Express 1. Guide pédagogique*. Paris : Hachette Livre.

Dubois A.-L. & Tauzin, B. (2009). *Objectif Express 2*. Paris : Hachette Livre.

Dubois A.-L. & Tauzin, B. (2009). *Objectif Express 2. Cahier d'activités*. Paris : Hachette Livre.

Dubois A.-L. & Tauzin, B. (2009). *Objectif Express 2. Guide pédagogique*. Paris : Hachette Livre.

Gillmann, B. (2007). *Travailler en français en entreprise 1*. Paris : Didier.

Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon (n.d.). *Regards croisés sur la qualité en éducation et formation*. Compte-rendu du séminaire du 22 et 23 novembre 2011. Consulté le 8 avril 2014 : http://ife.ens-lyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels, construire des parcours de professionnalisation.* (4e éd.). Paris : Éditions d'organisation.

Le Ninan, C. (2006). Démarche qualité : Enjeux pour les centres universitaires de FLE et méthode. In D. Albry & M. Fiévet (Ed.), *L'enseignement apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. (pp.11-18). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Losada, N.-R. & Mediano, C.-M. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y sur aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación, 8*, 35-66. Texte c*onsulté sur le site de l'UNED (janvier 2014) :* http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/CATALINA_MARTINEZ_MEDIANO/ALGUNOS%20DE%20SUS%20TRABAJOS%20PUBLICADOS/05-08_EL_%20MODELO_%20EFQM_%20Y_%20SU_%20APLICACION_CMARTINEZMEDIANO.PDF

Macquet-Dubois, P. (2007). *Travailler en français en entreprise 1. Guide pédagogique*. Paris : Didier.

Mangenot, F. *Méthodologie du mémoire*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 2ème année, 2011-2012.

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.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (n.d.). *Le Français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter*. Consulté le 30 janvier 2014 : http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf

Mourlhon-Dallies, F. (2006a). Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives. *Synergie Pays riverains de la Baltique*, 3, 89-96. Texte consulté sur le site du Centre de linguistique appliquée de l'université de Franche-Comté (janvier 2014) : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf

Mourlhon-Dallies, F. (2006b). Penser le français langue professionnelle. *Le français dans le monde*, 346. *Consulté le 30 janvier 2014 :* http://www.fdlm.org/enseignement-sur-objectifs-specifiques/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris : Didier.

Mourlhon-Dallies, F. (2014). Apprendre au travail et par le travail. *Le français dans le monde*, 391, 48-49. Propos recueillis par Sébastien Langevin.

National Institude of Standards and Technology (2011). *Education Criteria for Performance Excellence.* États-Unis : Baldrige Performance Excellence Program. Consulté le 30 janvier 2014 : http://www.qd.mahidol.ac.th/ext/document/edpex_en.pdf

Olleik, Z. (2010). *Démarche curriculaire : élaboration de référentiels FLE/FOS.* Communication présentée à l'Université de Damas et l'Université d'Alep, Syrie, avril 2010. Consulté le 30 janvier 2014 : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/381/

Penfornis, J.-L. (2002). *Français.com*. Paris : CLE international.

Penfornis, J.-L. (2002). *Français.com*. *Cahier d'exercices*. Paris : CLE international.

Penfornis, J.-L. (2003). *Français.com*. *Guide pédagogique*. Paris : CLE international.

Penfornis, J.-L. (2004). *Vocabulaire du français des affaires.* Paris : CLE international.

Remaud, D. *Ingénierie de la formation*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 2ème année, 2011-2012.

Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, *3*, 15-30. Texte consulté sur le site du Centre de linguistique appliquée de l'université de Franche-Comté (janvier 2014) : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf

Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. In M. Lecointe & A. Aubert (Coord.). *Dossiers des sciences de l'éducation, 13*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. Consulté le 30 janvier 2014 : http://www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13_Robert_final.pdf

Schwartzman, R. (1995). Are students customers ? The metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 116, 215-222. Consulté le 30 janvier 2014 : http://roypoet.com/files/Are_Students_Customers.pdf

Tavenas , F. (2004). *Assurance qualité : référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation.* Bruxelles *:* Publications EUA, European University Association. Consulté le 30 janvier 2014 : http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_FR.1082043002992.pdf

Vinokur, A. (2005). Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, *Hors-série n° 1*, 83-108. Consulté le 30 janvier 2014 *:* http://cres.revues.org/1919

Vinokur, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité de l'éducation, *Revue inDIRECT*, 12, Bruxelles. Consulté le 8 avril 2014 *:* http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/les_nouveaux_enjeux_de_la_mesure_de_la_qualite_en_education_par_annie_vinokur_2008.pdf

Weka education. (2009). *Mettre en place une démarche qualité*. Éditions WEKA - GERER LES RESSOURCES HUMAINES.

MOTS-CLÉS : Français sur objectifs spécifiques, français professionnel, ingénierie de la formation, démarche qualité.

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une formation intensive en immersion adressée à un public professionnel, ce mémoire retrace la conception d'une démarche qualité, de sa planification à son évaluation. Ancré dans l'ingénierie politique, le projet mené a pour but principal d'apporter une réponse aux besoins de tous les acteurs impliqués dans cette formation. Ces besoins, très hétérogènes, peuvent être rassemblés autour d'une aspiration commune, celle de garantir un fonctionnement optimal du programme et d'obtenir des résultats satisfaisants. Au cœur de ce système, ce sont d'abord les apprenants, tous employés de l'entreprise pétrolière *Total* basée en Angola, qui occupent notre attention. Suivant la méthodologie FOS, après une identification de leurs besoins linguistiques associés au terrain d'action, nous proposons un renouvellement du programme de formation. Au-delà de l'ingénierie pédagogique, l'approche qualité est aussi étendue à l'ensemble du système qui nous occupe. Sur chacun des processus, prenant comme base un référentiel solide, une série d'améliorations sont pensées et appliquées par ses acteurs. Nous montrons ainsi que la démarche qualité se conçoit dans une double perspective : technique et humaine.

KEYWORDS : French for specific purpose , French for professional purpose , education engineering, quality improvement.

ABSTRACT

In the context of an intensive French training for professionals, this thesis records a process of quality improvement, from planning to evaluation. Settled in politic engineering, this project focuses on the program actors' needs, and on the best answer to give them. Those needs are very different but can be gathered by a common aspiration of reaching an optimal functioning of the program, and satisfactory results. At the heart of this system, we first dedicate our attention to the learners, all employees from the French petrol company *Total* based in Angola. Following the *French for specific purpose* methodology, after indentifying their linguistic needs according to their professional area, we propose a new version of the teaching and training program. Beyond the pedagogical engineering, the quality approach is extended to the global system we work on. On each one for the process, taking as a basis a well-established frame of reference, a set of improvements are thought and implemented by the actors of the program. This way, we show that quality improvement has to be conceived on a double technical and human perspective