



HAL
open science

Mise en place d'une offre de formation en français de spécialité pour des professionnels au CNED

Christine Carré

► **To cite this version:**

Christine Carré. Mise en place d'une offre de formation en français de spécialité pour des professionnels au CNED. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01213674

HAL Id: dumas-01213674

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01213674>

Submitted on 8 Oct 2015

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.



Mise en place d'une offre de formation en français de spécialité pour des professionnels au CNED

CARRE – Christine

N°d'étudiant : 21433036

Sous la direction de Mme Catherine CARRAS

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

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 tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Catherine CARRAS, pour ses conseils et son suivi tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Madame Héloïse THIEULIN, responsable de formation chargée de parcours de formation ainsi que Madame Laetitia PIERROT, responsable de formation chargée d'ingénierie de formation pour leur collaboration.

Je tiens aussi à remercier Madame Valérie BRARD-TRIGO, directrice du site CNED de Poitiers et Monsieur Alain RETAILLEAU, directeur du site CNED de Grenoble ainsi que Madame Emilie BRITES-RAUTURIER et Monsieur Sylvain BIGOT, chefs de service « Formations et Services » respectivement sur les sites de Poitiers et Grenoble, et Madame Gwenaëlle BOUCHER, chef du département FLE pour avoir rendu cette collaboration possible.

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 : CARRE

PRENOM : Christine

DATE : 31/08/2015

SIGNATURE :

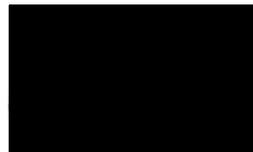


Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE LA DEMANDE DE FORMATION ET PROBLEMATIQUE EMERGEANTE.....	9
CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE LA DEMANDE	10
1.1- Le contexte institutionnel.....	10
1.1.1- Le CNED à l’international	11
1.1.2- Le CNED en mutation	11
1.2- Le contexte organisationnel	12
1.2.1- Une organisation par sites d’exploitation.....	12
1.2.2- Le département FLE du site de Poitiers	13
Offre pour les enseignants de FLE.....	13
Offre pour les apprenants en FLE.....	14
1.2.3- Le département Langues du site de Poitiers.....	15
Offres langues pour professionnels.....	15
1.2.4- Le service « Formations et Services » du site de Grenoble.....	16
1.3- Le contexte humain.....	17
1.4- Le contexte économique	17
1.5- Le contexte technologique	18
CHAPITRE 2 – L’ANALYSE DE LA DEMANDE ET PROBLEMATIQUE EMERGEANTE	18
2.1- La demande.....	18
2.2- Le public du parcours Tourisme.....	20
2.3- Les besoins.....	20
2.4- Le contexte d’apprentissage	20
2.5- Les conditions matérielles.....	21
2.6- La problématique émergente	21
PARTIE 2 - ANALYSE SYSTEMIQUE : DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITE DES PARAMETRES A LA	
DEFINITION D’UNE OFFRE	23
CHAPITRE 3 – AJUSTEMENT DES VARIABLES « BESOINS DES APPRENANTS », « CONTENUS DE FORMATION	
» ET « RENTABILITE »	25
3.1- Les institutions et la formation en langue pour les professionnels.....	25
3.2- L’exemple de la formation CNED - Fahang chinois des PNC.....	27
3.3- La mise en place de formations en français de spécialité au CNED.....	29
3.4- L’ajustement des variables pour le FOS et pour le français de spécialité.....	31
CHAPITRE 4 – AJUSTEMENT DES VARIABLES « METHODES », « OUTILS », « CONTEXTE » ET «	
PERFORMANCES »	33
4.1- L’observation de la variable « performances » dans une approche systémique	33
4.2- La régulation d’ingénierie.....	35
4.3- La régulation pédagogique.....	37
4.3.1- Les activités langagières et la formation à distance	37
4.3.2- La perspective actionnelle et la formation à distance.....	40
4.4- La régulation de feed-back.....	42
CHAPITRE 5 - AJUSTEMENT DES VARIABLES « SUIVI », « INSCRIPTIONS » ET « PERFORMANCES ».....	44
5.1- Le « suivi » pédagogique d’une formation à distance et la variable « performances »	45
5.2- L’accompagnement pédagogique des inscrits individuels.....	48
5.3- L’accompagnement pédagogique des inscrits en groupe	49
5.4- L’hybridation pour les « inscriptions groupées »	51
5.5- Synthèse des adaptations en fonction du type d’inscription.....	53
PARTIE 3 - MISE EN PLACE D’UNE OFFRE DE FORMATION EN FRANÇAIS DE SPECIALITE – BILAN ET	
PERSPECTIVES.....	57

CHAPITRE 6 – SCENARISATION DE LA FORMATION EN FRANÇAIS DU TOURISME	58
6.1- L’analyse du public.....	59
6.2- Les besoins des apprenants	62
6.2.1- Les référentiels de compétences et d’activités professionnelles.....	62
6.2.2- Les référentiels de formation	63
6.2.3 Sélection des compétences de communication	66
6.3- La collecte de données et l’analyse de discours	68
6.3.1- La collecte de données	68
6.3.2- L’analyse de discours.....	70
6.4- Le programme de formation.....	72
6.4.1- L’architecture globale du dispositif	74
6.4.2- La formation individuelle	75
6.4.3- Les ateliers collaboratifs avec classe virtuelle	76
6.3.4- Les évaluations	79
6.3.5- Les ressources en accès libre : entraînements aux DFP tourisme et hôtellerie B1 et point langue.....	80
6.5- L’accompagnement à distance	80
6.6- L’adaptation du dispositif pour les inscriptions groupées	80
6.6.1- Adaptation de l’accompagnement pour les organismes de formation ou les entreprises	80
6.6.2- Adaptation pour l’hybridation.....	81
CHAPITRE 7 – BILAN ET PERSPECTIVES.....	81
8.1- Retour sur la problématique	81
8.2- Perspectives pour les domaines affaires et hôtellerie restauration.....	83
Conclusion.....	85
Bibliographie	88
Sitographie	91
Table des annexes.....	92
Table des illustrations (dans le texte)	94
Sigles et abréviations utilisés.....	95

Introduction

Proposer d'enseigner à distance les langues à des professionnels peut sembler à priori peu convaincant notamment pour certains financeurs de la formation continue. Pourtant la formation en ligne à distance, grâce sa flexibilité dans le temps et l'espace, prend peu à peu sa place dans le monde du travail et les multiples possibilités d'échanges qu'offre le web social permettent de donner un nouveau souffle à l'enseignement des langues.

Aussi lorsque le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance), opérateur de l'Etat depuis 1939 et premier organisme de formation tout au long de la vie en Europe et dans le monde francophone, a pour projet de cibler un public professionnel à priori restreint avec une offre de FLE, on peut s'interroger. Pourtant il s'agit de l'aboutissement d'un long cheminement. En 2012, suite à une enquête menée auprès des Alliances Françaises et Instituts Français à travers le monde, le CNED engage un processus de développement des formations en FLE destinées à un public international. Dans l'objectif de cibler les professionnels, le CNED souhaite de mettre en place des parcours en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour les domaines du tourisme, de l'hôtellerie-restauration et des affaires, de façon échelonnée, à partir de janvier 2016. Ces parcours s'inscrivent dans le cadre du projet d'établissement qui vise une pédagogie renouvelée, un accroissement du nombre d'inscrits et une reconnaissance plus large du CNED au niveau international.

Les besoins de formation en langues des professionnels étant en lien direct avec leurs activités professionnelles, les dispositifs en FOS sont généralement très spécifiques et demandent une ingénierie longue et couteuse que beaucoup d'organismes de formation hésitent à mettre en place. Avant de lancer la conception du premier parcours, il semble donc intéressant d'analyser l'ensemble des paramètres dont le CNED doit tenir compte pour répondre au mieux à ces besoins spécifiques. En effet, on peut se demander si pour un organisme spécialisé dans l'enseignement à distance visant un public large (scolaire, supérieur, préparation de diplômes de l'Education nationale ou de concours...), il peut être judicieux de proposer des offres en français pour des professionnels.

Aussi, travaillant au CNED en tant que Responsable de Formation Chargée d'Ingénierie de Formation (RF-CIF), il semblait intéressant que, dans le cadre d'un mémoire de master FLE, je sois associée à la conception et à la mise en place de ce projet

et que je puisse au préalable analyser la problématique mise à jour : mise en place d'une offre de formation FLE pour des professionnels, comment concilier la spécificité des besoins des apprenants et les objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques d'un organisme de formation à distance ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous mènerons une analyse systémique qui nous permettra, en isolant certains éléments, de mettre en évidence les relations qui les nouent et de privilégier certains paramètres afin que les objectifs, côté apprenants et côté CNED, puissent être atteints. A partir des axes de conception ainsi définis, nous pourrons alors procéder à l'ingénierie du premier parcours (tourisme) et à la rédaction du programme de formation.

La première partie de ce mémoire fera le point sur le contexte de mise en place de ces nouveaux parcours de formation en FOS et sur leur positionnement dans l'offre du CNED en Français Langue Etrangère et en langues à destination des professionnels. Par la suite, nous analyserons la demande formulée par le directeur de l'unité d'affaires « Enseignement professionnel » et nous préciserons la problématique émergente.

La deuxième partie du mémoire retracera les trois temps de l'analyse systémique durant lesquels nous nous pencherons plus précisément sur la rentabilité de ce type de dispositif pour l'organisme de formation, l'adéquation de la didactique du FLE avec la formation à distance et le suivi à mettre en place afin de s'ajuster au mieux aux besoins de nos inscrits.

La troisième partie détaillera la démarche suivie pour la conception du parcours FLE pour les professionnels du tourisme : analyse du public, analyse des besoins, collecte des données, analyse des discours, élaboration du programme de formation et élaboration des activités didactiques. Nous détaillerons aussi l'accompagnement des inscrits par les tuteurs ainsi que les possibilités d'adaptation du dispositif pour des modalités faisant alterner l'enseignement à distance et l'enseignement en présence (parcours hybride).

Enfin dans le cadre d'un bilan, nous étudierons dans quelle mesure la solution retenue constitue une réponse à la problématique de départ. Si le dispositif s'avère satisfaisant, nous en proposerons une modélisation afin de transférer notre démarche d'ingénierie sur les deux autres parcours (affaires, hôtellerie-restauration) et ainsi de pouvoir capitaliser le travail accompli.

Partie 1

-

Contexte de la demande de formation et problématique émergente

Dans cette première partie, nous allons préciser le contexte institutionnel, organisationnel, humain, économique et technologique dans lequel va s'inscrire la demande de formation. Ensuite nous analyserons cette demande, le public qu'elle vise et la problématique qu'elle fait émerger.

Chapitre 1 – Le contexte de la demande

1.1- Le contexte institutionnel

Le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) est un établissement public national à caractère administratif placé sous la tutelle du ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. C'est le premier opérateur de formation tout au long de la vie en Europe et dans le monde francophone.

En tant qu'opérateur de l'Etat, le CNED a une double mission :

- la scolarité réglementée : dans le décret 2009-238 du 27 février 2009 (Site Légifrance, 2009), il est mentionné que le CNED « assure pour le compte de l'État, le service public de l'enseignement à distance ».
- la formation tout au long de la vie (enseignement supérieur, formation professionnelle, concours...).

Avec plus de 500 formations, le CNED forme 232 000 personnes dont 13% hors métropole.

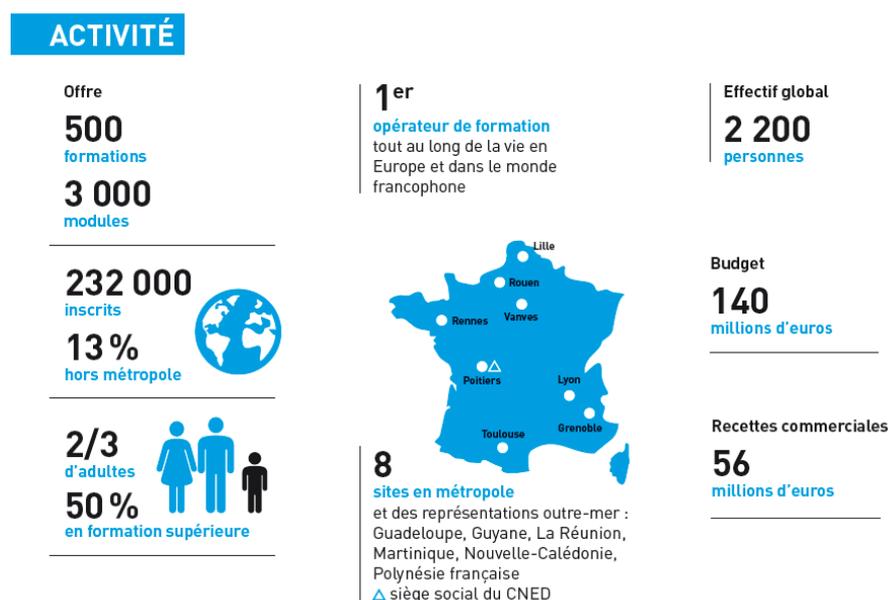


Image 1 - Répartition des inscriptions. Source CNED - Chiffres 2014

1.1.1- Le CNED à l'international

En France comme à l'étranger, le CNED permet de suivre à distance via internet un enseignement scolaire ou supérieur français ainsi que des formations professionnelles en formation initiale ou en formation continue. Plus de vingt-sept mille inscrits suivent chaque année des formations du CNED à l'étranger, principalement en Afrique mais aussi en Europe, en Amérique et en Asie.



Image 2 - Répartition des inscrits à l'étranger. Source CNED

1.1.2- Le CNED en mutation

Affaibli par une baisse des inscriptions de 50% entre 1998 et 2011 et épinglé par un rapport de la cours des comptes en février 2013 pour son offre d'enseignement inadaptée à la formation en ligne, le CNED s'est engagé dans un processus de transformation numérique et de reconquête des inscrits. Le projet d'établissement CNED 24/24 pour les années 2012-2015 (CNED, 2012) a défini six priorités :

- La reconquête des clients sur le marché de l'e-learning et de la formation à distance.
- La prise en compte des demandes et des besoins de l'apprenant.

- Le CNED « augmenté » en adéquation avec des apprenants mobiles et connectés en réseau.
- L'hybridation des formations avec une alternance des modalités distance/présence et synchrone/asynchrone.
- L'écriture à l'ère du numérique, résumée par la formule : « créer numérique, écrire numérique et produire numérique ».
- La création de nouveaux métiers pour opérer une transformation pédagogique et technologique ayant pour objectif de « refonder de la relation entre le savoir, l'apprenant et le formateur ».

Cette politique de transformation a permis une hausse de 11% des inscriptions et de 2% du chiffre d'affaire en 2013. En 2014, le CNED a gagné 6000 inscrits supplémentaires avec un total de 232 000 inscrits pour un chiffre d'affaire de 56 millions (+ 1,8%).

C'est dans cette nouvelle dynamique que prend place la commande de formation qui servira de support de réflexion pour ce mémoire. Cette demande, émise en interne par le Directeur de l'unité d'affaires Enseignement professionnel est la suivante : « Créer une offre visant à l'apprentissage du FLE par les professionnels. Trois secteurs d'activité : tourisme, affaires, hôtellerie et restauration ».

1.2- Le contexte organisationnel

1.2.1- Une organisation par sites d'exploitation

Le CNED dont le siège social se situe à Poitiers est composé de huit sites d'exploitation. Les formations en langues sont créées et gérées par le site de Poitiers, les formations professionnelles principalement par les sites de Grenoble et Lyon. Dans le cadre de ce projet de formation en FLE pour professionnels, il est apparu intéressant de rapprocher le département FLE situé à Poitiers et le service en charge des formations professionnelles situé à Grenoble. C'est dans ce contexte de collaboration entre sites que j'ai été amenée à travailler sur le parcours de français pour les professionnels du tourisme dans le cadre de mes fonctions de responsable de formation - chargée d'ingénierie de formation (RF-CIF) à Grenoble.

1.2.2- Le département FLE du site de Poitiers

Les modules de FLE pour professionnels, nommés « modules FOS » (Français sur Objectifs Spécifiques) en interne, doivent compléter l'offre FLE du CNED gérée par le site de Poitiers. Cette offre FLE a deux publics spécifiques : les enseignants en FLE d'une part et les personnes souhaitant apprendre le français d'autre part.

Offre pour les enseignants de FLE

Cette offre est composée de formations destinées aux enseignants ou futurs enseignants de FLE :

- Cursus FLE (Master mention Sciences du langage spécialité FLE et DU FLE) en partenariat avec l'Université Stendhal-Grenoble 3 (Université Grenoble-Alpes à partir du 1^{er} janvier 2016).
- DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE) en partenariat avec l'Alliance Française Paris Ile-de-France. Il s'agit d'une formation de 10 mois découpée en six modules : cinq modules fondamentaux (didactique, phonétique, grammaire, évaluation, guidage de classe) et un module de spécialisation au choix. Le test d'accès à la formation et le test final sont organisés par l'AFPIF dans différents centres de passation à travers le monde. Les modules de spécialisation (civilisation/littérature, FOS, FLE aux enfants, TICE, FLE aux adultes peu ou pas scolarisés) sont ouverts aux inscrits sans passer le test d'accès.
- Pro FLE (modules de professionnalisation). Cette formation permet de se former à la didactique du FLE. Elle est proposée en partenariat avec le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), le ministère des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI) et l'Institut Français (IF). Il s'agit de 4 modules de 40 heures entièrement en ligne :
 - Interagir dans son contexte professionnel.
 - Construire une unité didactique.
 - Piloter une séquence pédagogique.
 - Évaluer.

Pour chacun des modules, une évaluation avec correction personnalisée est proposée (réalisation d'une activité de mise en situation) ainsi qu'un accompagnement par un tuteur. Un certificat est délivré par le CNED, le CIEP, l'IF et le MAEDI pour attester du suivi de chacun des modules et dresser un bilan des compétences acquises (complété par le tuteur) à l'issue du module.

Offre pour les apprenants en FLE

Le département FLE gère aussi des formations pour apprendre le français langue étrangère :

- Préparation aux certifications DILF, DELF (B1 et B2), DALF (C1 et C2). Il s'agit de formations modulaires de 20 à 70 heures sur 4 ou 6 mois permettant de préparer aux diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation nationale pour certifier les compétences en français. Les examens sont organisés par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) dans des centres d'examens agréés, en France pour le DILF (diplôme initial de langue française) et dans 900 centres d'examens agréés répartis dans 154 pays pour le DELF (diplôme d'études en langue française) et le DALF (diplôme approfondi de langue française). La formation comprend la correction personnalisée de deux évaluations (format examen), une animation mensuelle sur forum pour pratiquer l'écrit et le suivi sur forum (réponses aux questions) par un tuteur. Les formations de préparation aux DELF et DALF comprennent aussi quatre rendez-vous téléphoniques pour pratiquer l'oral avec un tuteur ainsi qu'un complément optionnel de perfectionnement linguistique (grammaire).
- Réussir des études supérieures en langue française : FOU économie-gestion et FOU sciences de l'ingénieur. Formation entièrement en ligne accessible pendant six mois, elle cible les étudiants internationaux souhaitant intégrer une formation universitaire en français. Elle est composée de contenus et exercices en format pdf interactif basés sur des documents authentiques écrits, oraux et vidéos. Elle propose des activités collaboratives encadrées par un tuteur et la correction individualisée de deux productions écrite et orale. Un module de préparation interculturelle transversal est disponible avec ces deux formations ou séparément avec un coaching individuel en option (deux séances de 30 minutes de conversation en classe virtuelle).

- *# je veux parler français* : modules de FLE. La collection *# je veux parler* propose diverses formations en langue (anglais, espagnol, allemand, italien et français). Il s'agit d'une formation entièrement en ligne sur abonnement de trois, six ou douze mois sous-traitée par un prestataire extérieur spécialisé dans la formation en ligne des langues. Un test de niveau à l'entrée détermine le niveau et le parcours de l'apprenant. Ce test de niveau peut être repassé tous les mois afin d'évaluer sa progression. Un système de reconnaissance vocale permet de travailler et corriger sa prononciation. L'inscription permet d'accéder à de nombreuses activités interactives et autocorrectives, à des exercices de grammaire et de vocabulaire, ainsi qu'à des activités hebdomadaires autour de l'actualité francophone. Un complément optionnel « pratique de l'oral » entièrement géré par le CNED permet de s'entraîner à l'oral par téléphone avec un formateur francophone durant des séances de 30 minutes à raison de deux, cinq ou dix rendez-vous. Dix thématiques au choix sont proposées pour ces entretiens mais l'apprenant peut proposer de travailler sur des documents ou des thématiques en lien avec ses besoins. Ce service complémentaire de pratique de l'oral se vend bien en anglais mais assez peu dans les autres langues.

1.2.3- Le département Langues du site de Poitiers

Offres langues pour professionnels

La commande de modules de FLE pour professionnels vient compléter les autres offres de langues à destination des professionnels proposées par le département Langues du site de Poitiers :

- L'offre langues des BTS : la rénovation de l'offre langues des BTS a été entamée en 2015. En fonction des BTS, elle concerne une ou plusieurs langues obligatoires ou facultatives pour l'examen : l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais. De façon générale, le niveau B2 est attendu pour la LV1 et le niveau B1 pour la LV2. Sous-traitée par un prestataire spécialisé dans les formations en langues en ligne, elle propose des thématiques adaptées à chaque spécialité de BTS. Suivant les modalités d'examen, les deux évaluations sont soit orales synchrones (interaction avec un tuteur) soit écrites.
- L'offre Fahang chinois des PNC : cette formation de vingt heures doit permettre au personnel navigant commercial (PNC) d'Air France de s'exprimer oralement

à travers l'acquisition de phrases types mémorisées en chinois dans des situations professionnelles prédéterminées. Ces situations correspondent aux activités des personnels navigants sur les vols commerciaux. S'adressant à des professionnels ayant une connaissance élémentaire du chinois, la formation est découpée en quatre unités. La première unité permet de réviser la prononciation chinoise et les trois unités suivantes proposent des thématiques axées sur le métier de PNC.

- Les préparations au diplôme de compétence en langue (DCL). Proposées en allemand, anglais, espagnol et italien, ces formations du CNED permettent de s'entraîner aux épreuves du DCL délivré par l'Education nationale pour chacune de ces langues. Le diplôme de compétence en langue est défini dans le livre III du code de l'éducation (Site Légifrance, 2010) en tant que « diplôme national professionnel qui atteste les compétences, acquises par des adultes en langue de communication usuelle et professionnelle, communes à l'ensemble des secteurs d'activité économique ». Ce diplôme concerne actuellement treize langues (quatre sont proposées par le CNED) et atteste d'un niveau A2 à C1 (sauf pour le français professionnel : niveau A1 ou A2). Les centres d'examen, agréés par les recteurs d'académies, se répartissent sur l'ensemble du territoire français (métropole et DOM) : Greta, universités et Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP). L'épreuve est une étude de cas en cinq phases durant laquelle le candidat effectue diverses tâches proches de la réalité professionnelle. Les préparations aux diplômes de compétence en langue – français langue étrangère (DCL-FLE) et français professionnel (DCL-FP) ne sont pas proposées au CNED.

1.2.4- Le service « Formations et Services » du site de Grenoble

Le service Formations et services du site de Grenoble crée et gère de nombreuses formations professionnelles règlementées (CAP, baccalauréat professionnel, BTS) dans les domaines industriel, tertiaire, santé/paramédical et arts appliqués. Ces formations sont accessibles en formation initiale ou en formation continue. En lien avec la demande de modules FLE pour professionnels (tourisme, affaires, hôtellerie et restauration), on peut retenir les formations BTS et mise à niveau BTS tourisme, hôtellerie – restauration, hébergement (en cours de fermeture) et dans une moindre mesure le CAP cuisine. Ces formations permettent d'avoir accès à de nombreuses ressources et documents authentiques

(vidéos, documents professionnels...). De plus le site de Grenoble est en lien permanent avec des experts (professionnels et enseignants) des domaines du tourisme et de la restauration puisqu'ils assurent le tutorat, la correction des copies mais aussi la mise à jour des contenus de formation.

Dans ce contexte de mise en place de modules de français pour professionnels, la collaboration entre le département FLE du site de Poitiers et le service rattaché à la formation professionnelle du site de Grenoble paraît donc judicieuse.

1.3- Le contexte humain

Dans le cadre de cette collaboration entre les sites, j'ai pu travailler en relation avec la responsable de formation chargée de parcours de formation (RF-CPF) en charge de l'accompagnement et suivi des parcours DILF-DELF-DALF et proFLE et la responsable de formation chargée d'ingénierie de formation du département FLE du site de Poitiers. Pour l'ingénierie du parcours FLE pour les professionnels du tourisme, j'ai pu collaborer, sur le site de Grenoble, avec la responsable de formation chargée de parcours de formation (RF-CPF) du BTS tourisme et avec deux professionnels-enseignants intervenant dans le cadre du tutorat dans les domaines du tourisme et de l'hôtellerie-hébergement. Sur ce projet, j'étais chargée de la conception du programme de formation ainsi que de la mise en place des modalités de suivi par les tuteurs/correcteurs. Un enseignant en FLE spécialiste du tourisme interviendra par la suite (contrat auteur) pour concevoir les contenus et les activités à partir du programme de formation.

1.4- Le contexte économique

La commande de modules de FLE pour professionnels intervient dans un contexte de reconquête des inscrits et de développement à l'international. Les modules doivent pouvoir se vendre à des clients non-francophones à l'étranger, donc dans un contexte où le CNED est inconnu. La stratégie d'accompagnement de la direction commerciale et marketing du CNED doit donc être forte afin de faire connaître ces formations aux professionnels par le biais des entreprises en activité dans les domaines concernés mais aussi auprès des organismes de formation en langues vers lesquels les entreprises se tournent pour former leur personnel. Les organismes de formation, les Alliances Françaises et les Instituts Français qui, pour diverses raisons, ne seraient pas en mesure de mettre en œuvre par eux-mêmes des formations en français de spécialité (manque de formateurs

formés, contraintes économiques, volonté d'hybridation ou de formation à distance...) constituent donc une cible privilégiée pour ce type de formation.

1.5- Le contexte technologique

Les modules FLE pour professionnels étant à destination d'un public international, les contenus de formation seront intégralement disponibles en ligne sur la plateforme Moodle qui permettra par ailleurs de donner accès à divers outils de communication. Les évaluations notées pourront être traitées via le dispositif CEL (Copies En Ligne). Les activités de type exercices autocorrectifs seront élaborés en interne avec le dispositif CEN (Chaine Editoriale Numérique).

Chapitre 2 – L'analyse de la demande et problématique émergente

2.1- La demande

Le développement de l'offre FLE à l'international fait partie des objectifs de repositionnement du CNED. La volonté d'adaptabilité à l'hybridation des formations à distance proposées à l'étranger apparaît aussi clairement dans le projet d'établissement 2012-2015 - LE CNED 24/24 (CNED, 2012) :

Le CNED doit revisiter entièrement les segments d'inscrits qui structurent ses bases économiques. Il tire sa force du règlementé pour se déployer sur d'autres terrains. L'international figure comme l'un des chantiers de cette reconquête. Avec 22 000 inscrits, le CNED n'occupe pas la place qui devrait être la sienne, que ce soit dans le domaine du FLE (Français Langue Etrangère), dans celui du supérieur et notamment des BTS, ou encore dans le partenariat avec les établissements français de l'AEFE (agence pour l'enseignement français à l'étranger) et de la MLF (mission laïque française). [...] « L'hybridation », c'est-à-dire l'articulation entre des formations à la carte et à distance assurées par le CNED, combinées avec des matières enseignées en présentiel dans un établissement physique avec lequel le CNED aurait conventionné, constitue une piste qui mérite d'être creusée à l'étranger.

En 2012, à la demande du CNED, l'institut d'études LH2 (intégré au groupe BVA depuis début 2014) a mené une enquête sur les attentes en matière de formation à distance des Alliances Françaises et Instituts Français à l'étranger. Un questionnaire a été envoyé par mail en novembre 2012 à 1517 contacts fournis par le CNED. Un échantillon de 165 directeurs d'Alliances Françaises ou Instituts Français a pu être constitué (soit un taux de retour de 11%). L'analyse des réponses a pu montrer que 67% des directeurs interrogés déclarent recevoir un nombre relativement important de demandes de formation en Français sur Objectif Spécifique permettant de fixer les potentialités de ce type de

formation. Parmi les domaines testés, le tourisme est celui où les demandes paraissent les plus nombreuses. 52% (soit 86 directeurs) seraient motivés pour proposer une offre de formation à distance en FOS et une majorité (77 directeurs) pourrait envisager un partenariat avec le CNED pour la mettre en place. Dans ce cas, ils préféreraient un dispositif hybride, avec un accompagnement local et un accompagnement CNED (avec une préférence pour l'accompagnement local). L'étude a permis de conclure que le CNED bénéficie d'une très bonne image auprès des Alliances Françaises et Instituts Français, et qu'il existe un réel potentiel de développement en matière de partenariats avec cette cible pour développer la formation à distance à l'étranger (LH2, 2012).

Le site de Poitiers du CNED a donc inscrit dans son contrat d'objectifs de 2015, la conception de trois formations spécifiques de 3 mois en Français Langue Etrangère (FLE) pour des publics professionnels :

- un parcours Hôtellerie Restauration (niveau A2),
- un parcours Affaire (niveau B2-C1),
- un parcours Tourisme (niveau A2-B1).

Des démarches sont en cours auprès de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP) afin de proposer des entraînements aux épreuves des diplômes de français professionnel. Les diplômes DFP de la CCIP sont indexés sur différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Si on consulte la notice du CCIP (2015), ils « attestent des compétences de communication écrites et orales en français dans les principaux domaines du monde professionnel : affaires, droit, santé, diplomatie, tourisme et hôtellerie, sciences et techniques, mode-design ». Ces diplômes évaluent des savoir-faire langagiers et communicatifs nécessaires dans l'activité professionnelle. Les connaissances et savoir-faire propres aux secteurs doivent « être acquis en langue maternelle ou une autre langue, selon les cas » (CCIP, 2015). Aucune justification de niveau ou de formation n'est nécessaire pour se présenter à l'examen.

Première formation à être mise en place, le parcours Tourisme doit être ouvert aux inscrits pour janvier 2016. Il doit être accessible à deux types d'inscriptions :

- les inscriptions individuelles correspondant à un public non francophone souhaitant se former au Français du Tourisme,

- les inscriptions groupées émanant d'organismes de formation proposant des cours de français (Alliances françaises, Instituts français, centres de cours de langue privés...) ou éventuellement d'entreprises du tourisme souhaitant former un groupe d'employés.

Le dispositif proposé doit donc pouvoir fonctionner entièrement à distance de façon autonome en gestion par le site de Poitiers (avec des tuteurs permanents) mais doit aussi être adaptable aux contraintes locales d'un organisme (ou d'une entreprise) qui souhaiterait proposer une offre de Français du Tourisme à un groupe d'apprenants (spécificité du groupe, hybridation avec des cours en présence, suivi réalisé par des tuteurs locaux...).

Le parcours Tourisme doit permettre de s'entraîner aux huit épreuves du DFP tourisme et hôtellerie B1.

2.2- Le public du parcours Tourisme

Afin de rentabiliser la formation, le public visé doit être le plus large possible. On ciblera donc un public international non francophone souhaitant se former au français du tourisme. Il pourra s'agir de professionnels (ou d'étudiants) du domaine amenés à travailler avec des touristes ou des entreprises francophones, mais aussi de toute personne souhaitant se former au français du tourisme dans le cadre d'un projet individuel. Les niveaux pouvant être très hétérogènes, on s'efforcera de proposer une formation niveau A2-B1.

Les métiers liés au secteur du tourisme pouvant être très variés, on tentera d'aborder l'ensemble du domaine du tourisme.

2.3- Les besoins

Le public étant très varié, il est difficile de cibler des besoins spécifiques. On s'efforcera donc de sélectionner pour chaque famille de métiers liés au secteur du tourisme, les compétences professionnelles nécessitant des besoins de communication. Les entreprises du tourisme proposant, pour une grande majorité, des services en contact direct, on peut considérer qu'il s'agira d'échanges avec une clientèle francophone ou éventuellement de relations en français avec des professionnels francophones.

2.4- Le contexte d'apprentissage

Le contexte général de la formation peut varier en fonction du type d'inscription (individuel ou groupé). Dans la majeure partie des cas, on peut considérer que le contexte

d'apprentissage sera hétéroglotte (formation dispensée dans des pays non francophones). Dans le cas d'inscriptions groupées (groupe rattaché à un établissement ou un organisme), on peut penser que les apprenants auront une culture éducative homogène avec une langue maternelle commune éloignée ou non du français. Dans le cas d'inscriptions individuelles, les apprenants seront d'origines diverses avec des cultures éducatives et des langues maternelles hétérogènes.

2.5- Les conditions matérielles

Dans le cas des inscriptions individuelles, la formation doit être autonome et dispensée intégralement à distance. Les tuteurs sont rattachés au site de Poitiers soit par un contrat de vacation, soit par affectation sur des postes adaptés. Leur rôle est généralement de présenter la formation et/ou certaines activités lors de classes virtuelles, de suivre les inscrits, répondre aux questions dans les forums et d'intervenir en cas d'animations spécifiques. Ils peuvent aussi corriger les devoirs. La formation étant dispensée sur la plateforme Moodle du CNED, les apprenants suivent la formation à distance où ils le souhaitent mais doivent être équipés d'un ordinateur connecté à internet.

Dans le cas d'inscriptions groupées, les conditions matérielles pourront être très diverses en fonction des modalités choisies localement mais aussi définies avec le CNED. Il pourra s'agir d'une formation intégralement en ligne ou d'un dispositif hybride si le centre de formation souhaite par exemple articuler des séquences en présence (et/ou en classe virtuelle) avec des formateurs locaux. Il faudra prévoir des modalités d'inscriptions où les apprenants d'un même groupe puissent travailler et communiquer en ligne entre eux exclusivement. Il faudra aussi envisager la possibilité d'inscrire les formateurs locaux (rattachés aux organismes de formation) pour le suivi des séquences à distance, ceci permettant une continuité de suivi entre la présence et la distance mais aussi une rémunération locale des tuteurs. Dans le cas d'inscriptions groupées, les conditions matérielles de suivi de la formation dépendront des conditions définies par l'organisme ou l'entreprise locale : soit sur le lieu de formation ou d'exercice soit à distance.

2.6- La problématique émergente

La formation à mettre en œuvre relève d'une logique de l'offre qui prend place dans une démarche de reconquête des inscrits et de repositionnement de la part du CNED sur le marché de la formation à l'international. Bien que parfois qualifié de FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) en interne, il s'agit d'un module relevant du Français de Spécialité

(FS) qui proposera une approche transversale du domaine du tourisme et qui sera ainsi susceptible d'intéresser une cible large permettant de générer un nombre d'inscrits important. Le CNED se retrouve ainsi confronté au paradoxe de nombreuses institutions souhaitant mettre en œuvre une nouvelle offre de formation FLE pour les professionnels : il lui faut concilier les besoins de formation très spécifiques de ces apprenants (durée, contenus, accompagnement, lieux, modalités...), avec ses objectifs propres de rentabilité afin de proposer une offre attractive pour un maximum de personnes. Pour cela, il lui faudra mettre en place une ingénierie de formation qui, tout en tenant compte des contraintes propres d'un organisme d'enseignement à distance (contraintes organisationnelles, techniques, économiques...), puisse s'adapter aux attentes et objectifs de formation spécifiques du client, qu'il soit individuel ou institutionnel. La problématique émergente pourrait donc être formulée de la façon suivante :

Mise en place d'une offre de formation FLE pour des professionnels : comment concilier la spécificité des besoins des apprenants et les objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques d'un organisme de formation à distance ?

Ainsi après avoir analysé le contexte de la demande et mis en relief la problématique émergente, nous allons essayer de comprendre comment les différentes variables constituant les attentes des apprenants d'une part et les objectifs et contraintes de l'institution d'autre part peuvent s'ajuster pour définir une offre de formation stabilisée et commercialisable.

Partie 2

-

Analyse systémique : de la prise en compte de la diversité des paramètres à la définition d'une offre

La conception d'un nouveau dispositif de formation doit tenir compte de multiples contraintes. Le contexte des formations de langue à des fins professionnelles étant souvent complexe, Mourlhon-Dallies (2008 : 200) préconise de réaliser « une analyse systématique et raisonnée consistant à détailler tous les paramètres intervenant dans une situation d'enseignement/apprentissage, susceptibles de jouer sur la programmation des contenus d'une formation ». Reprenant la définition de système énoncée par Rosney (1975) comme « un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisé en fonction d'un but », Eurin et Heano (1992 : 12) justifient ainsi la nécessité d'adopter une approche systémique pour définir une situation d'apprentissage complexe :

Toute transformation d'un élément détermine la modification des autres éléments et, par un effet de répercussion, celle du système entier. Un système ne peut donc absolument pas être réduit à la somme de ses éléments. Ceux-ci n'ont pas la même signification si on les étudie en eux-mêmes de façon analytique et séparée ou comme participant au tout. Ainsi, si on analyse chaque élément pour lui-même, sans le restituer dans son système, on risque de ne pas percevoir ce qui constitue le système comme tel.

Il ne s'agit donc pas d'analyser les paramètres isolément (par exemple le suivi de l'apprenant), mais de prendre en compte l'interdépendance des paramètres entre eux (le suivi de l'apprenant est à mettre en lien avec le type d'inscription groupée ou non, avec le coût pour l'institution, avec la motivation, avec « l'efficacité » de la formation...) pour ajuster au mieux ce paramètre. L'approche systémique permettrait ainsi de « s'élever pour mieux voir, relier pour mieux comprendre, et situer pour mieux agir » (Rosney, 1975). Manganot (2000 : 38) dans un article sur l'intégration des TIC, illustre bien, en citant Van Lier (1999), l'approche systémique (ou écologique) dans la considération du paramètre de l'apprentissage : « Dans la perspective écologique nous considérons l'apprenant comme un agent actif dans l'environnement d'apprentissage, interagissant avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, construisant ses connaissances par l'investissement actif et co-construisant ses connaissances par un engagement social [...] ».

Dans cette partie, nous allons donc essayer d'ajuster certaines variables en considérant leur interdépendance avec les autres paramètres afin de définir un dispositif de formation stabilisé répondant au mieux au cahier des charges du demandeur (CNED) et aux attentes du futur client qu'il soit individuel ou institutionnel. Nous allons donc considérer les variables :

- stratégiques : institutionnelles (rentabilité, innovation) et organisationnelles (hybridation, inscriptions, formation et recrutement des tuteurs),

- pédagogiques (suivi, contenus, supports, méthodes, évaluations, temporalité),
- technologiques (outils, utilisation, paramétrages).

L'ajustement de ces variables interdépendantes s'indexera sur les besoins de formation des apprenants et conditionnera bien évidemment leurs performances communicatives finales lors des situations professionnelles dans lesquelles ils vont être amenés à évoluer.

Chapitre 3 – Ajustement des variables « besoins des apprenants », « contenus de formation » et « rentabilité »

Nous l'avons vu dans la partie 1, lors de l'analyse de la demande, le public attendu pour ces dispositifs de formation en FLE pour professionnels sera très varié. Il peut être en effet stratégique pour un organisme de cibler un public large en proposant des formations transversales qui soient susceptibles d'attirer un grand nombre d'inscrits. Cependant, tout en étant attractive et en croissance constante, la formation professionnelle continue a des besoins bien spécifiques, notamment pour les formations linguistiques.

3.1- Les institutions et la formation en langue pour les professionnels.

J.M Mangiante et C Parpette (2004 : 17) distinguent, dans les formations en langue pour les professionnels, deux logiques différentes. La première relève d'une demande de formation émanant du milieu professionnel afin de répondre à un besoin d'un public précis : il s'agit dans ce cas de FOS (Français sur Objectifs Spécifiques). La seconde relève de l'offre d'un organisme de formation proposant une approche globale d'une discipline et ciblant un public le plus large possible : il s'agit dans ce cas de français de spécialité.

La première approche (FOS) nécessite une étude précise des actes de parole utilisés pour accomplir des tâches définies. « 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 (coordonnateur pédagogique, directeur des cours...). » (Mangiante & Parpette, 2004 : 146). La mise en place de ce type de programme requiert un processus d'ingénierie pédagogique long et coûteux : analyse des besoins, collecte et analyse des données, scénarisation, élaboration d'activités en lien avec les pratiques professionnelles. Ce travail est souvent assimilé au travail de préparation du cours et peut ne pas être rémunéré en tant que tel. C'est pourtant

un travail distinct qui s'ajoute à la préparation des cours et qui a donc un coût. De plus, proposant des contenus très spécifiques, ce type de dispositif touche un public souvent très restreint et est difficilement réutilisable. Une formation en FOS est une formation « sur mesure qui considère chaque demande comme unique » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 50) et qui cible des compétences limitées. Cette singularité est la raison pour laquelle Mourlhon-Dallies parle de français sur objectif spécifique au singulier. Ce type de formation est lourd à mettre en place. Les délais et les coûts d'ingénierie sont en général importants pour un nombre d'apprenants limité. Pour un organisme de formation qui souhaite conserver des prix attractifs, ce type de formation n'est pas forcément très rentable par rapport à des offres plus transversales, rentabilisées par le nombre d'inscrits sur une durée d'exploitation longue.

La deuxième approche (français de spécialité) est une anticipation de l'institution lui permettant le plus souvent de diversifier son offre. Elle vise un public très divers aux besoins moins déterminés, parfois même pour l'apprenant lui-même, comme le soulignent Carras, Tolas, Kohler & Szilagy (2007 : 19) :

Dans le cas de formations en Français de Spécialité, qui ne répondent pas à une demande précise mais anticipent, en quelque sorte, les besoins futurs et éventuels des apprenants, le lien avec un objectif de sortie est très flou, voire hypothétique. Ainsi, des apprenants peuvent choisir de suivre des cours de « Français de l'entreprise » ou de « Français du tourisme » dans le but d'enrichir leur CV, mais rien ne garantit qu'ils travailleront un jour dans ces domaines-là. Dans ce cas, le contenu du programme, les documents serviront de support, le type d'évaluation, etc., ne sont pas contraints par une demande extérieure, ils sont déterminés par l'institution et l'enseignant, dans les limites du domaine de spécialité concerné.

Le programme de formation diversifiera donc les sujets traités de façon à pouvoir convenir au plus grand nombre d'apprenants. Ce type de formation en français de spécialité coûte donc moins cher à mettre en place pour les centres de langue qui utiliseront le plus souvent des méthodes de français de spécialité que l'enseignant complètera avec des activités plus adaptées en fonction des demandes de son public. Pour un organisme de formation à distance tel que le CNED, un travail d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique spécifique sera nécessaire afin de proposer une offre « autoporteuse » c'est-à-dire non dépendante de manuels existants, et entièrement numérique afin d'être commercialisée à l'international. Les formations CNED étant susceptibles d'accueillir un nombre d'inscrits très important et en renouvellement tout au long de l'année, l'ensemble des contenus de formation sera accessible en permanence sur la plateforme de formation.

Le rôle et les apports des enseignants-tuteurs seront prédéterminés afin de conserver une homogénéité et une qualité constante de formation.

3.2- L'exemple de la formation CNED - Fahang chinois des PNC

La formation CNED - Fahang chinois des PNC est une formation en langue sur objectifs spécifiques qui répond à une demande d'Air France pour former son personnel navigant commercial travaillant sur les destinations « Asie ». La conception de cette formation a nécessité six mois de développement en interne au CNED et a mis en œuvre une démarche similaire à la démarche de conception FOS :

- Analyse de la demande.
- Analyse des besoins.
- Définition de l'objectif général de formation : s'exprimer oralement, de façon correcte, à travers l'acquisition de phrases types mémorisées en chinois dans des situations professionnelles prédéterminées qui correspondent aux activités sur les vols commerciaux d'Air France.
- Contact avec le terrain et collecte des données, notamment une brochure Air France répertoriant les phrases type les plus courantes utilisées par les PNC.
- Traitement des données et analyse des discours : sélection de phrases type validées par le responsable de formation Air France puis par un questionnaire envoyé à 40 PNC (20 réponses obtenues).
- Elaboration du programme de formation.
- Elaboration des activités didactiques.

Cette démarche a été menée par la responsable de formation chargé d'ingénierie de formation (RF-CIF) elle-même enseignante en chinois et par une formatrice en chinois ancienne hôtesse de l'air (recrutée sous contrat d'auteur) afin de concevoir les activités. La prestation de conception des activités n'ayant pas donné satisfaction, les contenus ont été finalisés par la responsable de formation.

Le module de 20 heures élaboré comprend une unité 0 correspondant à la révision de la prononciation chinoise (1 à 2 heures) et trois unités thématiques axées sur le métier de PNC (chaque unité étant découpée en quatre séquences) :

- l'accueil à bord,

- la sécurité à bord,
- le service à bord.

Un quizz final d'auto-évaluation d'une heure est proposé en fin de formation.

Chacune des séquences est composée de 4 ou 5 dialogues basés sur des situations propres à l'exercice du métier de personnel navigant commercial. L'apprenant doit s'exercer à comprendre et à reproduire des phrases types. Les dialogues sont transcrits uniquement en pinyin et non en caractères chinois puisque la formation vise uniquement l'acquisition de compétences orales. Un enregistreur en ligne permet à l'apprenant de comparer sa prononciation des répliques avec celles du dialogue enregistré. L'apprenant peut aussi faire vérifier sa prononciation en envoyant un enregistrement à un tuteur. Pour chacun des dialogues, des activités de prononciation (répétition) de vocabulaire sont ensuite proposées. A la fin de chaque unité, des exercices d'appariement permettent à l'apprenant de s'entraîner à utiliser les expressions appropriées aux situations de communication proposées. Un forum lui permet d'échanger avec les autres PNC.

Basée essentiellement sur la production orale, la formation correspond aux besoins de communication usuels des PNC, la compréhension orale des passagers pour des situations plus complexes ou non prévues dans les échanges types pouvant être prises en charge par le PNC ressource. En effet chaque équipage est composé d'une personne apte à prendre le relai pour traduire ou communiquer directement en chinois avec les passagers.

Cette formation existe depuis quatre ans. Trois sessions se sont déjà déroulées et ont permis de former, pour chacune d'entre elles, vingt à cinquante inscrits. Proposant des contenus en adéquation avec les besoins des apprenants, les inscrits s'avèrent très satisfaits par cette prestation. Cependant la formation arrive en fin de vie (la durée de vie prévisionnelle des formations est normalement fixée à cinq ans par le CNED) avec les inconvénients technologiques qui peuvent en découler (dans ce cas, l'adaptabilité du player son aux différentes versions des navigateurs semble poser problème). Elle nécessiterait donc une adaptation si elle continue à être exploitée.

Cette formation (marché B2B « business to business », c'est-à-dire ciblant le marché de la formation continue) est cependant loin d'atteindre les effectifs des formations visant le marché individuel (inscriptions individuelles majoritaires) comme les préparations aux certifications DILF, DELF, DALF (570 inscrits en 2014) ou même #je veux parler FLE (110 inscrits depuis le 1/01/2015), plus généraliste. Cependant la

formation Fahang a pu former plusieurs sessions d'inscrits, ce qui n'est pas forcément le cas des formations en langue sur objectifs spécifiques. En effet, une entreprise peut avoir un besoin ponctuel de formation (exemple : formation au français pour accueillir des ingénieurs francophones venus installer une nouvelle chaîne de production dans une usine au Brésil), sans par la suite, avoir besoin de former d'autre personnel. Une formation sur objectifs spécifiques répondant à une demande de formation continue ne correspond donc pas au même modèle économique qu'une formation visant le marché individuel, dont l'amortissement est calculé sur la durée et donc très dépendante du nombre d'inscrits. Dans le cas des formations répondant à une demande, l'investissement correspondant à la mise en place est très souvent imputé au commanditaire dès le départ dans les coûts de conception de la formation.

En effet, ce type de formation, comme toutes les formations répondant à une demande (marché B2B correspondant à des appels d'offre) nécessite en général des investissements lourds lors de la conception car le travail d'ingénierie, souvent très spécifique, peut être long et le coût journée chargé (imputé des charges de fonctionnement) d'un responsable de formation en charge de l'ingénierie est un des plus élevés parmi les différents intervenants sur une nouvelle formation.

Pour « Fahang chinois des PNC », les charges d'exploitation sont peu importantes. L'accompagnement est en effet limité à un tuteur chargé de répondre aux questions et de vérifier la prononciation des apprenants sur demande. Il n'y a pas de classe virtuelle, de correction individualisée, ni d'intervention spécifique qui pourrait alourdir ces charges variables (dépendant du nombre d'inscrits). Cependant la complexité d'une formation en langue sur objectifs spécifiques peut nécessiter un accompagnement plus important notamment pour mettre en place des activités à distance permettant de travailler la compétence d'interaction orale, compétence intervenant dans de nombreuses situations professionnelles. Les cahiers des charges des entreprises ou organismes commanditaires peuvent aussi comporter des exigences de suivi plus importantes (évaluations, classes virtuelles, suivi individualisé...) ce qui alourdit les charges d'exploitation. Ces charges sont bien sûr reportées pour le commanditaire sur les coûts facturés par inscrit.

3.3- La mise en place de formations en français de spécialité au CNED

Dans le cas des formations en français de spécialité, nous sommes sur une logique de l'offre. Nous l'avons vu, le CNED souhaite se développer à l'international et attirer de

nouveaux clients en élargissant son offre FLE. Le CNED n'étant pas connu à l'étranger, les inscriptions individuelles risquent d'être très peu nombreuses. Le CNED entend donc proposer son offre de français de spécialité à des organismes ou des centres de langue ayant des demandes de formation en français de spécialité (tourisme, hôtellerie-restauration, affaires) mais ne pouvant pas y répondre localement, ou directement à des entreprises ayant des besoins de formation. En effet un centre de langue peut trouver des avantages à se tourner vers le CNED, soit pour proposer une offre hybride ou en ligne plus adaptée aux contraintes horaires ou géographiques des professionnels, soit dans un objectif de rentabilité, soit par manque de personnel spécifique. La formation en français de spécialité accueillera donc deux types de public : les inscriptions individuelles et les inscriptions par groupes émanant des entreprises ou des organismes de formation.

Les besoins des apprenants dans les deux cas peuvent être très différents. Dans le cas des inscriptions individuelles, nous sommes face à un public large, international, aux profils variés. Ce profil correspond au public relevant du français de spécialité. Dans le cas des inscriptions groupées, le nombre d'inscrits par groupe est moins nombreux, le public est généralement de même nationalité et a une culture et une langue commune. Ses besoins peuvent être beaucoup plus ciblés, surtout si la demande émane d'une même entreprise. Ce type de public s'apparentera plus à un public de type FOS. Lors de l'ingénierie, on pourra donc réfléchir à une « adaptabilité » du dispositif prévu pour les inscriptions individuelles, notamment au niveau de l'accompagnement avec une modalité d'hybridation (voir chap. 5) afin que les formations proposées pour les groupes puissent être davantage en adéquation avec les besoins des apprenants.

D'un point de vue économique, les inscriptions groupées pourront être vendues à des tarifs négociés aux organismes de formation comme c'est déjà le cas pour les préparations DELF/DALF avec certaines Alliances Françaises notamment au Brésil. Il peut être en effet plus rentable pour un organisme de formation de sous-traiter un cours plutôt que de le mettre en place directement. Cependant, certains centres de langue pourront préférer utiliser les contenus CNED (souvent associés à une image de qualité et permettant de proposer des cours en ligne) en assurant l'accompagnement sur place par des enseignants ou formateurs locaux. En effet, suivant les pays, les salaires locaux peuvent être très bas et il peut être plus avantageux pour un centre de langue d'assurer lui-même le suivi (tutorat, correction des évaluations). De plus, si une formation est proposée avec une modalité hybride (alternance de cours en présence et de cours à distance), il sera

certainement plus cohérent pédagogiquement que le suivi en ligne et en présence soit assuré par le même intervenant.

3.4- L'ajustement des variables pour le FOS et pour le français de spécialité

Ainsi comme nous venons de le voir, pour une formation de type FOS, l'ajustement des variables « contenus de formation », « besoins de formation » et « rentabilité » peut se faire de façon très précise. Les besoins des apprenants sont en effet homogènes et prédéterminés. Ils permettent de mettre en place une ingénierie spécifique pour proposer des contenus y répondant exactement. La démarche pour aboutir à la création de ces contenus est souvent longue et les coûts de conception peuvent être élevés. Cependant le nombre d'apprenants à former est en général défini par la demande et dans le cas d'une réponse à un appel d'offre, une fois le marché notifié (acceptation de l'offre) la rentabilité de la formation (calculée lors de réponse à l'appel d'offre) est normalement assurée. La prise de risque pour l'organisme de formation est alors minime.

Dans le cas du FOS, les deux paramètres « besoins de formation » et « rentabilité » étant fixés, seule la variable « contenus de formation » est à ajuster. Le travail d'ingénierie consiste donc à mettre ces « contenus de formation » en adéquation avec les « besoins des apprenants ».

Dans le cas d'une formation de français de spécialité, les variables « contenus de formation », « besoins de formation » et « rentabilité » s'ajustent avec beaucoup moins de précision. Il est en effet difficile d'avoir une connaissance précise des besoins des apprenants car ils peuvent être très différents. Les thèmes abordés par les contenus de formation seront les plus variés possibles (à l'intérieur du domaine ou de la branche d'activité ciblée) afin d'intéresser un maximum de personnes. La rentabilité de ce type de formation (inscription individuelle) sera dépendante du nombre de clients, l'amortissement des investissements engagés lors de la conception (scénarisation, élaboration des activités, production éditoriale, mise en ligne...) se faisant sur la durée. Nous pouvons reprendre le questionnement de Mangiante et Parpette (2009 : 13) à propos du français de spécialité :

Y a-t-il toujours une nécessité chez les candidats de recourir à ce type de cours ? Rien n'est moins sûr. Cette situation est en fait le fruit du processus d'institutionnalisation des cours de langue sur objectif spécifique. La mise en place de ces cours n'est pas le résultat d'une

demande mais une sorte d'anticipation du centre de langue, dans un souci de diversifier son offre et donc ses clients.

Il s'agit donc en quelque sorte d'un pari sur l'avenir de la part de l'organisme de formation qui présuppose qu'il peut intéresser un nombre suffisant de clients. En effet, le dispositif ne devient rentable que si un certain nombre d'inscrits est atteint (seuil de rentabilité). Pour les trois formations de français de spécialité, le site CNED de Poitiers prévoit 170 inscrits en année 1, dont 50 inscrits pour le domaine du tourisme (20 en inscription individuelle et 30 en inscriptions groupées). Le nombre d'inscriptions est prévu en croissance sur les 4 années suivantes pour atteindre environ 200 inscrits pour le domaine du tourisme à partir de la 4^{ème} année. Des opérations de communication sont prévues (prospection auprès d'entreprises et organismes, supports de communication multilingue...) afin de faire connaître ces offres et conquérir de nouveaux clients. Le CNED a par ailleurs une expérience passée dans le français de spécialité : « Le CNED a mis sur le marché, depuis le début des années 1990, une quinzaine de cours de spécialité, et les cours de français des affaires connaissent un succès qui semble ne pas se démentir depuis de nombreuses années » (Mangiante, Parpette, 2004 : 12). Il semble donc que ces offres répondaient à une réelle demande. Cependant le personnel du CNED étant très changeant, il est difficile d'obtenir des informations pour capitaliser l'expérience qui a pu être acquise sur ces formations, ni de connaître les raisons pour lesquelles elles ont été fermées.

Ainsi une formation en français de spécialité est plus simple et plus rapide à mettre en place qu'une formation en FOS car c'est l'organisme qui fait les choix des contenus de formation en fonction des besoins supposés d'un public large. En général ce type de formation nécessite moins d'investissement qu'une formation FOS lors de sa conception cependant la rentabilité d'une formation en français de spécialité est plus aléatoire car beaucoup plus dépendante du nombre d'inscrits.

Dans le cas du français de spécialité, les trois paramètres peuvent être fluctuants. C'est donc la variable « contenus de formation » qu'il faut ajuster en priorité en les rendant les plus larges et attractifs possibles afin qu'ils puissent s'adapter aux « besoins » variés des apprenants et attirer un grand nombre d'inscrits pour permettre une « rentabilité » maximale de la formation.

Chapitre 4 – Ajustement des variables « méthodes », « outils », « contexte » et « performances »

Dans ce chapitre, nous allons étudier les interdépendances entre les variables « méthodes » pédagogiques, « outils » technologiques, « contexte » et « performances » des apprenants. Bien que l'on soit en lien avec le milieu professionnel, nous ne parlerons pas de la mesure de la « performance » associée à la culture du résultat chère à la gestion managériale du milieu de l'entreprise et dont le concept, repris pour l'évaluation d'établissements scolaires ou de dispositifs éducatifs, a été fortement remis en question (Figari & Remaud, 2014 : 35). La variable « performance » doit être interprétée dans le sens donné par le CERL (2001 : 141) c'est-à-dire au sens de production langagière évaluable : « Il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence. » Nous allons voir que dans la formation à distance, les méthodes pédagogiques actionnelles sont à mettre en relation avec les outils de communication dont on va disposer sur la plateforme de formation mais aussi avec le suivi (accompagnement du tuteur) que l'on va mettre en place. Les méthodes pédagogiques mises en œuvre doivent bien sûr permettre à l'apprenant de développer ses compétences communicatives langagières (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques) et de l'amener à produire les discours oraux ou écrits (« performances ») nécessaires à sa pratique professionnelle.

4.1- L'observation de la variable « performances » dans une approche systémique

L'étude de la variable « performances » prend tout son sens dans une formation en langue pour des professionnels. Dans ce type de formation, il s'agit en effet d'apprendre à communiquer dans son contexte professionnel. Comme le soulignent Cuq et Gruca (cité par Mangiante, Parpette, 2009 : 155) : « le Français sur Objectif Spécifique (nous) apparaît largement [...] accompagner l'avant-garde puis le triomphe du courant communicatif », la production de discours écrits ou oraux étant en effet un des fondements de l'approche communicative. La variable « performance » constitue donc un des paramètres qui va contribuer à mettre en place la « rétroaction » de l'approche systémique si on l'envisage sous un jour évaluatif. Dans la modélisation des processus d'évaluation proposée par Figari et Remaud (2014), les différentes données du système à évaluer sont regroupées en trois ensembles :

- Le contexte (environnement, population, situations, moyens) = I induit
- Les stratégies (projets, dispositifs, méthodes) = C construit
- Les productions (performances, comportements, compétences) = P produit

Dans notre cas de mise en place d'un dispositif de formation en français de spécialité, on pourrait associer :

- Le contexte : milieu professionnel, orientations de l'institution (CNED), enseignement à distance, innovation.
- Les stratégies : approche communicative et perspective actionnelle, outils de communication.
- Les productions : performances (actes de langage relatifs à des situations professionnelles).

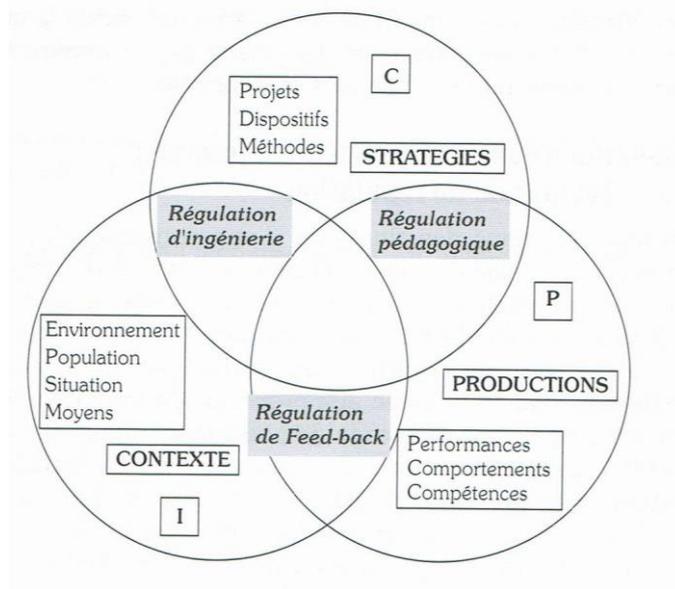


Image 3 – Une modélisation de l'évaluation interne. Source : Figari & Remaud, (2014 : 35)

En suivant le raisonnement de Figari et Remaud et dans un objectif de régulation interne de nos variables, si on ajuste :

- C et I, c'est-à-dire les stratégies (méthodes et outils) au contexte, il s'agit de la régulation d'ingénierie. Le contexte institutionnel intervenant pour beaucoup dans cette régulation, on se rapprochera plus dans ce cas de la notion de régulation d'ingénierie de formation.

- C et P, c'est-à-dire les stratégies (méthodes et outils) aux performances que l'on souhaite obtenir, il s'agit de la régulation pédagogique.
- P et I, c'est-à-dire les performances au contexte, il s'agit de régulation de feedback.

Afin d'ajuster les différentes variables, nous allons essayer de voir comment mettre en œuvre ces trois régulations.

4.2- La régulation d'ingénierie

Nous sommes dans un contexte d'apprentissage de FLE par des professionnels grâce à un dispositif accessible en ligne à distance proposé par le CNED. Nous l'avons vu dans la partie 1, le CNED a inscrit dans ses objectifs d'opérer une transformation pédagogique et technologique ayant pour objectif de « refonder la relation entre le savoir, l'apprenant et le formateur ». Il s'agit « d'innover » au sens où l'envisage Brodin citée par Degache & Nissen (2008 : 63) c'est-à-dire « dans la continuité et la rupture par rapport à des pratiques antérieures ». Il s'agit ici de transformation, de « refonder » la relation savoir-apprenant-formateur. Il est en effet difficile de se baser sur cette relation triadique telle qu'elle a été modélisée par Houssaye en 1988 car cette représentation a été supplantée par d'autres modélisations intégrant les TICE notamment avec la pyramide de Poisson en 2003 qui a ajouté un pôle « ressources éducatives » (média, instruments). De plus, au vu de recherches plus récentes, définir un système didactique s'avère beaucoup plus complexe qu'une simple relation triangulaire, voir la modélisation de Rivens Monpean (2014) intégrant des niveaux macroéducatif (politique des langues, politique éducative et cadrage socio-politique), mésoéducatif (organisation, conception et articulation du dispositif), microéducatif (pédagogie, apprentissage et action des intervenants) (T. Soubrié, cours de Master 1 « Intégration des TIC dans une approche projet », 17 mars 2015).

Le CNED a publié peu de consignes concernant les « méthodes pédagogiques » à utiliser. Lorsque le CNED parle de « pédagogie renouvelée » dans son projet d'établissement (2012 : 9), il s'agit principalement d'orienter la transformation vers l'utilisation des technologies afin de répondre à la spécificité des besoins de l'apprenant :

La pédagogie doit rester au cœur des métiers du CNED. La pédagogie n'est pas seulement un « moment » dans le cycle de vie d'une offre : elle irrigue à chaque instant le processus. Mais elle se laisse enrichir, transformer, par les nouvelles possibilités de la technologie. La pédagogie est à « double-entrée » : comment enseigner à distance, mais surtout comment apprendre à distance. C'est l'un des enrichissements majeurs qu'apportent les technologies : construire des

formations qui ne répondent pas seulement aux spécifications pédagogiques d'enseignement, voulues par l'enseignant, mais qui répondent pleinement aux besoins de l'apprenant, à la diversité de ses besoins, à la personnalisation ou l'individualisation de l'apprentissage pour chaque apprenant.

Les méthodes pédagogiques restent peu définies, mais elles se veulent multiples pour laisser à l'apprenant la liberté de choisir ses propres modalités d'apprentissage :

Tel apprenant préfère s'approprier d'abord la théorie, le cours, avant d'appliquer ses acquis à des exercices et des situations concrètes, tel autre préférera comprendre les questions posées à travers des situations expérimentales, des exemples, des exercices, pour qu'ensuite l'apport théorique conforte et organise son savoir. Tel apprenant préfère travailler seul, alors que tel autre a besoin de travailler avec d'autres. Tel apprenant préfère travailler par courtes séquences, alors que tel autre souhaite consacrer de longs temps à son apprentissage. Tel apprenant a besoin d'un parcours très structuré, alors que tel autre veut disposer de plus de liberté. La relation entre l'apprenant et l'enseignant, l'accompagnateur, le tuteur, est aussi sensiblement différente d'un apprenant à l'autre (CNED, 2012 : 9-10).

Deux projets du CNED, CEN (chaîne éditoriale numérique) et SMF (structuration des modèles de formation) sont en cours de mise en place et contribueront au renouvellement pédagogique et technologique du CNED. Le premier projet, CEN, permettra de produire les contenus numériques en format Scorm (Sharable Content Object Reference Model : norme de codage des objets pédagogiques) avec un nouveau outil auteur LCMS (Learning Content Management System : système de la création et gestion des contenus de formation) acquis début 2015. Cet outil testé en 2015 sur quatre formations, sera généralisé à partir d'octobre 2015 aux nouvelles formations après un processus de formation des personnels concernés. Le deuxième projet SMF proposera dix-huit modèles de formation qui serviront de canevas, l'objectif du projet étant d'harmoniser l'offre du CNED. A priori ce projet concerne plus la structure des dispositifs (nombre de parcours à organiser, les types de modules à développer, la nature et le nombre de grains à fabriquer et les types de services offerts) que sur les démarches pédagogiques. Des sessions de formation seront organisées à partir de la rentrée 2015 afin de former les RF-CIF (Responsable de Formation - Chargé d'Ingénierie de Formation).

La demande de transformation pédagogique et technologique du CNED s'avère donc vaste mais donne pour l'instant peu d'orientations précises, on s'appliquera donc à intégrer sur les dispositifs de formation en français de spécialité, les évolutions didactiques qui ont transformé l'enseignement du FLE et plus particulièrement l'enseignement du français pour des professionnels en mettant en œuvre une approche communicative et actionnelle. D'un point de vue technologique, l'outil CEN de mise en forme des contenus numériques n'interférant en rien sur le fond et les méthodes pédagogiques, nous ne nous

attarderons donc pas sur ses spécificités. Par contre, il nous faudra définir les outils de la plateforme LMS Moodle (ou éventuellement issus du web 2.0) permettant de communiquer à l'écrit et à oral et d'accompagner les tâches qui seront proposées aux apprenants.

4.3- La régulation pédagogique

Le travail d'ingénierie pédagogique consiste à ajuster les variables « méthodes » et « outils » de façon à obtenir des « performances » correspondant aux objectifs de formation. Les méthodes pédagogiques sont souvent remises en cause lorsque, après évaluation des apprenants, on se rend compte que les objectifs ne sont pas atteints. L'enseignement des langues étrangères à des publics spécifiques a pourtant pris une place importante dans la réflexion didactique et l'enseignement du français pour professionnels a accompagné et même alimenté l'évolution méthodologique (Carras, 2014 : 7). Comme l'expliquent Dejean-Thircuir et Nissen (2013), il est tentant de mettre en parallèle l'évolution des technologies avec les évolutions didactiques, surtout ces dernières années durant lesquelles le web 2.0 a permis, dans une perspective actionnelle, d'impliquer les apprenants dans des tâches sociales en ligne. Pourtant la mise en parallèle de la variable « outils » et la variable « méthodes » demande certains ajustements, notamment dans la formation à distance.

4.3.1- Les activités langagières et la formation à distance

Dans les années 80, suite aux critiques du français fonctionnel qui considérait les actes de parole comme des éléments décontextualisés, l'approche communicative a changé les perspectives en recentrant l'enseignement/apprentissage des langues non plus sur la composante linguistique de la langue (lexique, grammaire...) mais sur les besoins communicatifs de l'apprenant. La communication fut envisagée à la fois comme le but et le moyen d'apprentissage (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013). L'approche communicative a mis en avant la composante pragmatique et la production d'actes de parole reliés à un contexte d'énonciation : « L'approche communicative a pour principe d'introduire le plus possible dans la classe un fonctionnement des échanges similaire à celui qui prévaut en situation naturelle » (Mangiante & Parpette, 2009 : 157). Le FOS, en se recentrant sur les besoins de l'apprenant, a été considéré comme « le courant le plus abouti de l'approche communicative » (Carras, 2014).

D'après le CECRL, la compétence à communiquer langagièrement se concrétise par la « réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation [...], chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Il faut remarquer que bien qu'elle soit mentionnée par le CERCL, l'activité langagière de médiation (traduction, interprétation) est bien souvent mise de côté dans les situations d'apprentissage/enseignement des langues.

Dans une formation à distance en langue, la mise en œuvre d'activités de compréhension écrite et orale ne pose pas de problème technique (mise en ligne de fichiers texte ou son) ni celle de la production écrite ou orale (dépôt par l'apprenant de fichier texte ou son, suite à un enregistrement via un outil disponible en ligne sur la plateforme de formation). L'interaction écrite en ligne est une activité langagière qui se travaille très facilement via les forums (discussions en ligne asynchrone) et dans une moindre mesure via les chats (discussions en ligne synchrone) car la composante synchrone de l'interaction (écrite ou orale) s'avère plus complexe à mettre en œuvre lorsqu'il s'agit de formation à distance. Pourtant les interactions orales sont des situations de communication très fréquentes dans le milieu professionnel (notamment pour les relations clients qui interviennent dans de nombreux domaines professionnels) et il est souvent utile d'intégrer des activités langagières de ce type dans les formations en langue pour des publics spécialisés. De plus l'interaction orale permet de travailler des savoir-faire langagiers sous-jacents à la compétence linguistique, comme la maîtrise de l'organisation de la prise de parole. (Mangiante & Parpette, 2009 : 132-133).

Cependant, dans une formation à distance, il est difficile d'organiser des moments synchrones de communication orale (par exemple en utilisant l'outil de classe virtuelle Collaborate intégré à la plateforme de formation) car cela demande de fixer un rendez-vous commun (par groupe ou en classe entière). Or le public de l'enseignement à distance est souvent peu disponible pour des sessions de communication synchrones en classe virtuelle pour différentes raisons :

- à l'international, il peut être réparti sur des fuseaux horaires différents,
- il est souvent déjà en activité et a un emploi du temps chargé,
- il peut avoir des difficultés à maîtriser les aspects techniques de l'outil de classe virtuelle,

- il ne souhaite pas prendre la parole en public... ou pour toute autre raison qui serait aussi valable lors de l'enseignement en présence.

Répartir la classe en plusieurs groupes permet de proposer des horaires variés mais cela multiplie les coûts de suivi/tutorat pour l'organisme de formation. Dans tous les cas, il faudra veiller à l'intérêt de la session (qui peut prendre la forme d'un atelier) proposée en classe virtuelle. Pour générer l'interaction orale, le sujet doit pouvoir susciter un débat (problématique d'actualité par exemple) et être anticipé et préparé par l'apprenant (article à lire, vidéo d'accroche...avec éventuellement des questions pour faire comprendre la problématique et guider la réflexion) afin de lui donner envie de se connecter et faciliter les échanges. Un autre point important qui conditionne le succès d'une classe virtuelle est la formation du tuteur qui doit maîtriser l'outil pour présenter un document, gérer les problèmes techniques (par exemple les décalages de son), répartir les apprenants dans des « salles de discussion », attribuer les tours de parole, suivre de façon simultanée le chat et l'oral, guider la progression de la discussion, relancer le débat, inciter tout le monde à prendre la parole... Son rôle est multiple et demande une maîtrise technique de l'outil qui ne doit pas être négligée.

Une autre solution pour travailler l'interaction orale est de proposer des rendez-vous téléphoniques individuels avec un tuteur. Expérimentée sur les formations # je veux parler, la prestation « pratiquer l'oral » représente un coût de suivi important (rémunération tuteur) et est donc proposée en option payante. Cette prestation est difficilement intégrable dans le scénario d'une formation car elle alourdit considérablement le prix de vente ce qui a une influence directe sur le nombre d'inscrits.

Une solution informelle pour faire travailler l'interaction orale est de proposer des tâches collaboratives. Permettant de mettre en œuvre une conception d'apprentissage socio-constructiviste, l'apprenant est amené à résoudre des conflits socio-cognitifs en se confrontant à ses pairs. Ces situations amènent à échanger à l'oral par petits groupes (téléphone, skype, classe virtuelle) cependant l'activité langagière d'interaction à l'oral n'est réellement effective que si la langue d'échange est la langue cible et non une autre langue commune (maternelle ou non). Dans le cas de réalisation de tâches dans le cadre d'une formation pour professionnels, l'interaction orale ne simulera pas directement une situation professionnelle mais pourra répondre à des besoins communicatifs spécifiques à la collaboration (prise de parole en réunion par exemple). La tâche à réaliser par groupe

peut toutefois consister à enregistrer une simulation d'interaction dans le cadre d'une situation professionnelle.

4.3.2- La perspective actionnelle et la formation à distance

La perspective actionnelle a été préconisée pour l'apprentissage des langues par le CECRL en 2001 car « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). En définissant 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 », le CECRL donnait tout son sens à la formation pour public spécifique en ouvrant la possibilité de simuler la réalité professionnelle. En effet alors que l'English for specific/special purposes (ESP) utilisait la résolution de tâches ou de problème (Task based learning) depuis les années 80, le FOS privilégiait jusqu'alors une approche analytique centrée sur l'aspect linguistique de la langue (Mourlhon-Dallies, 2008). La pédagogie actionnelle rend ainsi possible l'acquisition de savoir-faire mais aussi des « savoir-être » en contexte professionnel (Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi, 2007 : 40).

Ainsi la pédagogie actionnelle permet de structurer l'apprentissage autour de tâches à réaliser, ou de fédérer la classe ou des groupes d'apprenants autour d'un projet commun, ou de mettre en place une simulation globale permettant de donner un cadre général (croisière, île, immeuble...) et ainsi de profiler les tâches en fonction des besoins des apprenants. Dans les formations en français pour professionnels, les tâches seront axées « sur la production de discours oraux et/ou écrits conformes aux discours professionnels en circulation » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 65). Le web 2.0 permet de donner encore plus de sens à la réalisation de tâches en les ancrant dans une pratique sociale. Ainsi compléter un avis sur un restaurant dans tripadvisor.fr, proposer une recette de cuisine sur marmiton.fr, ou publier une chronique musicale sur soudcloud.fr permettent aux apprenants de sortir des murs de la classe et de s'impliquer dans une production langagière concrète et connectée à la vie sociale. Ces tâches sociales en prise avec le réel sont en général très appréciées et sont génératrices de motivation pour les apprenants. Cependant comme le soulignent Ollivier et Puren (2013 : 23) « il n'est pas toujours facile de trouver sur Internet des sites proposant des possibilités d'action et d'interaction qui soient adaptées aux besoins et au niveau des apprenants ». On pourrait ajouter que dans notre contexte de travail, il est

particulièrement difficile de mettre en place ce type d'activités en lien avec le web social si cela ne rentre pas dans le cadre des activités professionnelles de notre public.

Pour la formation à distance, la réalisation de tâches permet de donner du sens aux apprentissages mais aussi de fédérer des apprenants parfois isolés autour de travaux collaboratifs. Ces tâches collaboratives permettent de générer des échanges entre apprenants et de travailler la production orale et l'interaction qui sont des compétences moins faciles à mettre en œuvre en dehors de la classe (formation en présence). Cependant la réalisation de tâches collaboratives nécessite une progression simultanée des apprenants dans la scénarisation de la formation où les contenus de formation sont souvent organisés en fonction de leur degré de difficulté. Dans des formations courtes (trois mois pour les formations en français de spécialité) et ouvertes aux inscriptions tout au long de l'année (préconisation du CNED pour favoriser la rentabilité), les entrées et sorties de formation des apprenants se font en continu et la progression est individuelle. Il est donc difficile de proposer des tâches collaboratives intégrées à la scénarisation, surtout si le nombre d'inscrits sur la formation est limité. Les travaux collaboratifs doivent donc constituer des unités indépendantes qui puissent être réalisées en parallèle à la progression.

Par contre, le partage des travaux réalisés lors de tâches individuelles est toujours possible et il est intéressant pour les apprenants de pouvoir consulter et échanger sur les productions réalisées par leurs pairs. En effet la production nécessite le regard d'autrui pour avoir un sens. Accomplir une tâche individuellement sans autre but que de s'entraîner personnellement est très peu motivant pour l'apprenant et il est souvent très demandeur d'un retour sur son travail. Cependant lorsque l'ensemble de la formation est construit sur des tâches à réaliser, il est impossible financièrement que le tuteur fasse une correction individualisée pour tous les travaux.

Une solution peut être d'utiliser l'outil « atelier » de la plateforme de formation Moodle. Cet outil permet l'évaluation collaborative des travaux par les apprenants eux-mêmes en fonction d'une grille de critères élaborée par le concepteur. Suivant les paramètres, l'apprenant évalue deux travaux et est lui-même évalué par deux personnes. Cette évaluation entre pairs est très utilisée par les Mooc mais nécessite d'encadrer les étapes avec des dates précises (dépôt des travaux, évaluation), ce qui est peu compatible avec les progressions non synchrones des formations ouvertes en continu. De plus, ce type d'évaluation peut être considéré comme un travail supplémentaire pour l'apprenant et peut

entraîner un effet de lassitude si les évaluations demandées tout au long de la formation sont nombreuses.

Une autre solution peut être de proposer un espace de dépôt sur la plateforme de formation afin que les productions soient visibles par le tuteur et par les autres apprenants. Ainsi les apprenants peuvent (ou « doivent » selon les consignes données par les concepteurs) rédiger des commentaires (libres ou sur la base de critères d'évaluation donnés par le concepteur) sur les productions de leurs pairs. Cela permet aussi de générer des échanges écrits. Cependant l'expérience montre que si le tuteur est passif et ne participe pas aux commentaires ou ne propose pas de retour global sur les travaux déposés, les apprenants délaissent ces activités d'échanges et cela qui peut contribuer à la démotivation de certains. En effet comme le souligne Phoungsub (2013 : 9) dans une analyse de feedback entre pairs lors d'une situation d'écriture socialisée sur forum (Epal, 2013), il semble nécessaire, d'une part, de donner des consignes précises aux apprenants lors des activités d'échanges sur les travaux réalisés, mais aussi de ne pas négliger le rôle incarné par le tuteur en tant que figure d'autorité et de correcteur : « [...] Le rôle de l'enseignant ou du tuteur n'est pas non plus négligeable. L'enseignant devrait accompagner les apprenants afin de développer un comportement réflexif, analytique, critique et métacognitif chez ces derniers ». Ceci permet de limiter les commentaires socio-affectifs au profit de retours plus constructifs sur les travaux réalisés (correction des erreurs, argumentation sur les idées émises...). Aussi, là encore, les interventions du tuteur sont à considérer financièrement et répondent à de réelles compétences de tutorat qu'il ne faudra pas négliger lors de la formation des intervenants.

4.4- La régulation de feed-back

Analyser la variable « performances » par rapport au contexte revient à évaluer les apprenants par rapport aux situations professionnelles auxquelles ils vont se trouver confrontés. Dans le cas des formations en français de spécialité, deux évaluations internes au programme de formation ont été prévues. Elles seront conçues à partir de mises en situations proches des réalités professionnelles du domaine. Elles permettront à l'apprenant d'avoir un retour individualisé sur ses apprentissages. Comme pour les autres formations en langue du CNED, les évaluations à distance peuvent prendre trois formes :

- Evaluation écrite : le fichier réalisé par l'apprenant sera déposé en ligne via le dispositif Copies en ligne (CEL). Ceci permet au correcteur de télécharger et d'annoter la

copie avant de la redéposer en ligne accompagnée d'une note. L'apprenant peut disposer d'un corrigé type à télécharger si cela a été prévu par le dispositif.

- Évaluation orale asynchrone : la production orale de l'apprenant est enregistrée via les outils mis à disposition en ligne et déposée, de la même façon que les évaluations écrites, sur le dispositif CEL en ligne. Le correcteur peut lui-aussi faire son retour à l'oral.

- Evaluation orale synchrone : le candidat réserve directement sur l'outil rendez-vous de la plateforme de formation Moodle une de plages mises à disponibilité par le correcteur. L'évaluation a lieu en synchrone avec l'outil de classe virtuelle Collaborate intégré à Moodle. Ce type d'évaluation permet de travailler sur des activités langagières d'interaction orale.

Si les démarches auprès de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP) aboutissent, des sujets type des épreuves du Diplôme de français professionnel pourraient être mis en ligne ainsi que leurs corrigés mais ne feraient pas l'objet d'une correction individuelle. Ces ressources additionnelles, incluses dans la formation, permettraient à ceux qui le souhaitent de s'entraîner pour cet examen.

Comme le soulignent Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi (2007 : 50), l'évaluation des apprenants en FOS est beaucoup plus directe puisque c'est l'efficacité communicative dans le cadre de leur activité professionnelle qui va être directement mise en œuvre :

[...] Dans une formation en français général, ou en français de spécialité dans le cadre d'un organisme de formation en langue, l'évaluation est interne au programme de formation. Dans le cas des programmes FOS, l'évaluation a lieu sur le terrain ou du moins, en lien avec ce terrain. C'est la capacité des apprenants à réaliser les tâches professionnelles ou autres, nécessaires à leur activité, et qui ont été à l'origine de la demande de formation, qui constitue la véritable évaluation.

Dans le cas du FOS, l'entreprise commanditaire de la formation peut directement mesurer l'efficience (les résultats par rapport à l'investissement financier) du dispositif mis en place. Dans une formation en français de spécialité, il est plus problématique d'avoir un retour extérieur sur l'utilité de la formation puisque les apprenants avaient au départ des besoins et des attentes très diversifiés. De plus, il est difficile d'évaluer de façon systématique et cohérente l'ensemble des compétences acquises lorsqu'elles s'étendent sur un domaine très vaste. Dans le cas de français de spécialité, un retour sur le pourcentage des inscrits aux examens ayant suivis la formation du CNED et ayant obtenu le diplôme de français professionnel de la CCIP permettrait éventuellement une évaluation externe du

dispositif. Cependant, ne s'agissant pas d'une formation préparant spécifiquement à ce diplôme, il ne peut pas s'agir d'un retour exact sur les compétences mises en jeu par la formation elle-même.

Ainsi, l'ajustement des variables « méthodes », « outils », « contexte » et « performances » est complexe car le réglage de la variable « performances » implique un effet rétroactif du système. En effet elle ne peut se faire qu'à posteriori puisque les productions effectives des apprenants n'auront lieu qu'après la mise en fonctionnement du dispositif. C'est l'évaluation des performances qui permettra de réajuster les variables « méthodes » et « outils ». Le réglage initial de ces deux variables se fera en référence au contexte institutionnel d'une part, dans le suivi des orientations de l'organisme de formation (CNED), et en référence aux évolutions de la didactique du français pour professionnels. En effet depuis le français fondamental des années 50, jusqu'au FOS, français de spécialité et français langue professionnelle actuels, la méthodologie d'enseignement du français n'a cessé d'évoluer se dégageant « des préoccupations strictement linguistiques pour tenter d'articuler le linguistique à ses extérieurs (socio-culturels, économiques, cognitifs, professionnels) » (Mourlhon-Dallies, 2008). On peut même considérer que c'est la prise en compte des publics spécifiques avec les contraintes liées à une utilisation professionnelle de la langue qui a contribué à l'évolution méthodologique (Carras, 2014 : 7). Dans notre contexte, on s'appliquera donc à adapter ces méthodes pédagogiques aux outils de la formation à distance de façon à favoriser échanges, travaux collaboratifs, interactions orales et réalisations de tâches.

Chapitre 5 - Ajustement des variables « suivi », « inscriptions » et « performances »

Nous avons vu dans le chapitre 3 qu'un des moyens pour rentabiliser les formations en français de spécialité était de les proposer aux organismes de formation en langues à l'étranger ou aux entreprises souhaitant former un groupe d'employés (par exemple pour une formation en français du tourisme : personnel d'un hôtel ou un centre de vacances de type Club Med à l'étranger). Dans la variable « inscriptions », nous devons donc distinguer deux types de public : le public inscrit individuellement (international, besoins hétérogènes, langues et cultures variées) et le public inscrit par groupe (même nationalité, besoins éventuellement plus ciblés, langue et culture communes).

La plateforme de formation Moodle permet de donner accès aux contenus de formation et aux outils de communication par groupe, on peut donc constituer des « classes » d'apprenants, chaque classe correspondant à un « code-classe ». A l'inscription, chaque inscrit sera affecté à une de ces classes dans Gaël (outil informatisé de gestion des inscrits). Par exemple dans le code classe 3P21, le premier chiffre correspond au code du site (3 : Grenoble), la lettre correspond à la formation (P : baccalauréat professionnel photographie) et le nombre suivant correspond au code du groupe-classe (21 : groupe classe des inscrits ayant déjà un niveau IV, donc déjà titulaires d'un autre baccalauréat). Ces inscriptions par « groupes-classe » permettent de profiler les types de contenus ou de services (outils de communication, types de suivi par les tuteurs) auxquels les inscrits auront accès. Dans notre exemple, la groupe classe 3P21 aura accès qu'aux contenus professionnels et non aux contenus généraux (puisqu'ils sont dispensés des épreuves générales pour l'examen) et pourront accéder à certains forums de discussion entre eux spécifiquement sans voir les discussions des autres classes alors qu'ils utilisent le même outil. Dans notre cas, les apprenants pourront communiquer « entre eux » par groupe-classe et pourront être suivi par un ou plusieurs tuteurs affectés spécifiquement (ou non) à leur groupe-classe. On va donc pouvoir distinguer le groupe-classe regroupant l'ensemble des inscrits individuels et les différents groupes-classe correspondants à chacun des groupes relatifs aux organismes de formation ou aux entreprises. Pour chaque groupe-classe (variable « inscriptions »), on pourra mettre en place un « suivi » spécifique correspondant aux « besoins de l'apprenant » et suivant le cas, aux exigences de l'organisme de formation ou de l'entreprise, afin d'ajuster au mieux la variable « performances ».

5.1- Le « suivi » pédagogique d'une formation à distance et la variable « performances »

Comme le soulignent Degache & Nissen (2008 : 62) en reprenant l'appel à contributions du colloque "Échanger pour apprendre en ligne" (Epal, 2007) : dans les « campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur l'accompagnement et la communication pédagogiques ». Lors du passage à l'e-learning, les organismes de formation à distance tels que le CNED ont souvent adopté la même optique en mettant en ligne des contenus jusque-là envoyés aux inscrits sous format papier. Cependant, avec la variété et la multiplicité des ressources en ligne accessibles gratuitement sur Internet, le CNED a dû modifier sa

stratégie jusque-là axée sur la qualité des contenus de formation mis à disposition pour s'orienter vers une politique de mise en place de parcours de formation et de développement des « services aux inscrits » (dans ce cas : suivi ou accompagnement). Ainsi « la question n'est plus seulement de savoir comment accéder aux ressources, ni de préciser à quelle fin intégrer ponctuellement telle ressource, mais surtout de déterminer par quelle médiation humaine on va aider à leur utilisation » (Degache & Nissen (2008 : 62). En 2012, le projet d'établissement du CNED (2012 : 5) signalait la mutation engendrée par le développement d'Internet et des TICE :

Les TIC transforment l'enseignement à distance [...] : celui-ci doit répondre aux besoins et aux attentes d'apprenants équipés, mobiles, connectés, et en réseau. [...] L'enseignement à distance doit prendre en compte les nouvelles manières d'apprendre à l'ère du numérique : modalités d'accès aux savoirs, apprentissage sur support ou en ligne, diversité des supports, temporalités adaptées, possibilité de travail collaboratif, accès en tout temps et en tout lieu, relation renforcée avec un enseignant ou un tuteur.

En effet, les apprenants n'achètent plus des contenus de formation qu'ils pourraient étudier en autonomie (les traditionnels fascicules papier qui restent pourtant associés à l'image du CNED malgré la transformation numérique) mais bien des formations en ligne intégrant des parcours adaptés, des outils permettant de communiquer et de travailler avec leurs pairs et surtout proposant un accompagnement pédagogique adapté à leurs besoins. Le rôle du tuteur est donc primordial dans une formation à distance et est directement lié aux « performances » des apprenants :

L'étayage humain joue un rôle essentiel dans l'apprentissage et dans la réussite de la formation, tant au niveau cognitif, affectif qu'organisationnel. L'importance de la médiation humaine pour fournir un accompagnement dans un dispositif de formation utilisant les TICE a maintenant été maintes fois démontrée (Nissen, Poyet & Soubrié, 2011 : 97).

La typologie de Quintin (2007), citée par Descamps, Depover & De Lièvre (2009 : 4) distingue les rôles et fonctions propres au tuteur :

- fonction socio-affective (encouragement, convivialité...),
- rôle pédagogique (facilitation des apprentissages),
- fonction organisationnelle (répartition des tâches, rappels des délais, synthèses...),
- rôle technique et administratif (liaison avec l'institution, aide technique...).

Le rôle évaluatif du tuteur est parfois ajouté à cette typologie (Nissen, 2009), comme cela peut être le cas dans la formation de français de spécialité où le tuteur est aussi le correcteur des évaluations.

Pendant longtemps le rôle du tuteur dans les formations du CNED était limité. En effet les formations traditionnelles du CNED étaient composées de contenus de formation (sous forme de fascicules papier) accompagnés d'un site internet proposant des ressources en ligne, la possibilité de poser des questions aux tuteurs (tutorat individualisé) et un forum entre inscrits. L'accompagnement était réactif (réponse suite à une sollicitation de l'apprenant) et plutôt centré sur « la production » de l'apprenant (De Lièvre, Depover & Descamps, 2009 : 3). Les interactions entre apprenants étaient en général possibles via un forum (non tutoré). En moyenne, seuls 30% des apprenants remettaient des copies à la correction. Actuellement, la majorité des formations du CNED sont proposées en ligne sur des plateformes de formation (Moodle, Blackboard) intégrant des outils de communication (avec les tuteurs, les pairs et le responsable de formation) et des travaux collaboratifs. L'accompagnement proposé est de plus en plus proactif c'est-à-dire à l'initiative du tuteur (conseils, actualité, annonces de classes virtuelles, rappel des délais...), et plutôt centré sur le « processus d'apprentissage » (De Lièvre et al., 2009 : 3). La communication entre inscrits et avec les tuteurs est encouragée (travaux ou évaluations collaboratives, proposition de sujets de discussions, classes virtuelles...). En effet, comme le soulignent De Lièvre et al. (2009), l'encadrement des apprentissages est un des moyens de rompre l'isolement de l'apprenant et permet de limiter les abandons dans la formation à distance : « Parmi les différentes formes de soutien à proposer aux apprenants, la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance » (De Lièvre et al., 2009 : 2). Cependant comme le montrent les expérimentations de ces auteurs, le caractère proactif du tutorat a tendance à augmenter le nombre d'interventions élaborées par les apprenants mais n'a pas un résultat significatif sur les « performances ». Les « performances » seraient quant à elles, plus influencées par la nature des interventions du tuteur que par leur nombre ou leur caractère proactif ou réactif. Finalement on pourrait aller plus loin dans le raisonnement : si la modalité proactive du tutorat encourage les interactions des apprenants, cela contribue rompre leur isolement. Ainsi, à défaut d'influencer les « performances », le tutorat proactif permettrait de limiter les abandons. De plus, pour améliorer les « performances » des inscrits, si c'est la nature des interventions du tutorat qui prime sur le nombre, cela conforte l'importance que nous souhaitons donner depuis le début de ce mémoire à la formation des tuteurs, formation jusqu'à présent très souvent négligée par le CNED lors de l'ouverture de nouvelles formations.

Nous allons maintenant voir comment l'organisation du « suivi » des apprenants, c'est-à-dire de l'accompagnement pédagogique de la formation en français de spécialité, peut varier en fonction du type « d'inscriptions ».

5.2- L'accompagnement pédagogique des inscrits individuels

Le groupe-classe constitué par les apprenants inscrits individuellement sera le premier groupe qui accèdera à la formation de français de spécialité tourisme qui ouvrira normalement en janvier 2016. Par la suite et après des démarches de communication auprès des centres de langues et des entreprises, d'autres groupes-classes dits en « inscriptions groupées » pourront être constitués.

Comme nous l'avons dit dans la première partie, ce groupe-classe dit en « inscriptions individuelles » sera constitué d'inscrits isolés (public international) non francophones : professionnels ou étudiants du domaine ou toute personne souhaitant se former au français du tourisme dans le cadre d'un projet individuel, précis ou non. Ce groupe-classe est constitué de tous les apprenants en inscription directe (suite à une demande d'inscription individuelle via le dispositif d'inscription en ligne ou suite à l'envoi postal du document d'inscription). Il s'agit donc des apprenants non rattachés à une demande de formation émanant d'un organisme de langues ou une entreprise.

Il n'y a pas de période d'inscription car dans un objectif de rentabilité optimale, l'accès à la formation est ouvert toute l'année (préconisation du CNED). Après son inscription, l'apprenant a accès à la plateforme de formation pour une durée de trois mois. L'accompagnement pédagogique doit donc tenir compte des dates d'inscription et de la progression propre à chaque apprenant. Dans un premier temps, le CNED étant peu connu à l'international, il est probable qu'il n'y aura qu'un nombre réduit d'inscrits individuels, on peut donc penser qu'un seul tuteur-correcteur sera nécessaire pour accompagner l'ensemble des inscrits de ce groupe. Le tuteur-correcteur est rattaché au CNED soit par une affectation en tant qu'enseignant sur poste adapté soit dans le cadre d'un contrat de vacation. La tâche du tuteur-correcteur rattaché au groupe-classe des « inscrits individuels » sera complexe car, dans un même temps, il aura à corriger deux évaluations différentes, devra intervenir sur plusieurs outils de communication (il faudra veiller à ne pas les multiplier de façon à limiter les navigations entre les différents outils) et gérer des apprenants ayant des progressions non synchrones. Si les inscrits sont nombreux, le suivi

des apprenants pourra devenir lourd à gérer pour un seul tuteur-correcteur, on pourra donc envisager différentes options :

- séparer les rôles de correcteur de celui de tuteur et affecter deux personnes différentes, mais cela pourra poser des problèmes en cas de questionnement sur les corrections des évaluations,

- si la formation est découpée par thèmes, affecter différents tuteurs en fonction des thèmes, mais là encore cela pourra poser des problèmes de cohérence dans le suivi,

- faire des sous-groupes à l'intérieur du groupe-classe et affecter un tuteur-correcteur à chacun des sous-groupes, ce qui peut paraître plus cohérent mais nécessite des paramétrages spécifiques dans Gaël (outil informatisé de gestion des inscrits et des tuteurs-correcteurs) et une gestion des affectations de copies sur le dispositif CEL (Copies en ligne) pour faire correspondre le correcteur et le tuteur assurant le suivi de l'apprenant.

Le rôle de tuteur consistera à répondre aux questions des apprenants, suivre les feedback des apprenants suite aux différentes tâches, faire des retours généraux sur les éléments déposés (tâches individuelles ou travaux collaboratifs), encourager les comportements critiques et réflexifs, relancer les apprenants, annoncer et gérer les classes virtuelles...

Une classe virtuelle suivie d'une activité collaborative (atelier) sera proposée tous les mois (sur trois thématiques différentes pour correspondre à la durée de formation d'un apprenant). Cette classe virtuelle et l'activité collaborative lui correspondant seront accessibles à tous les apprenants présents sur la formation quel que soit leur niveau de progression dans le parcours de formation. Les classes virtuelles permettront de générer des interactions orales (voir paragraphe 4.3.1). Les travaux relatifs à l'activité collaborative devront être déposés dans un délai de dix jours et feront l'objet d'un retour global pour l'ensemble des participants sous forme d'un commentaire écrit par le tuteur.

Comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, le ou les tuteurs devront être formés à l'utilisation de la plateforme et des outils de communication mais aussi aux tâches spécifiques qu'implique la gestion des apprenants à distance.

5.3- L'accompagnement pédagogique des inscrits en groupe

Les groupes-classes dits en « inscriptions groupées » seront constitués d'apprenants rattachés à un même organisme de formation (centre de langues par exemple) ou à une

même entreprise souhaitant proposer une formation à distance à ses employés. Les inscriptions seront gérées directement entre le CNED et l'organisme de formation ou l'entreprise, et feront l'objet d'une tarification spécifique. Pour l'accompagnement, l'intérêt des inscriptions groupées réside dans le fait que les dates de début et de fin de formation sont identiques pour l'ensemble des apprenants du groupe-classe. On peut donc proposer un planning de formation et gérer la progression de l'ensemble du groupe. De plus, les apprenants voient uniquement sur la plateforme les travaux et les interactions des membres de leur groupe. La formation est plus cohérente puisque les apprenants réalisent les tâches de façon synchrone et peuvent donc faire les retours sur les travaux des autres apprenants au même moment, ce qui peut générer des échanges en ligne plus constructifs. L'ensemble des apprenants peut suivre les mêmes classes virtuelles (spécifiques à leur groupe) et réaliser les activités collaboratives associées, de façon synchrone, ce qui d'une part, permet d'avoir un nombre d'inscrits constant et relativement important pour favoriser les interactions orales et d'autre part, permet de souder le groupe puisque les mêmes apprenants seront amenés à communiquer ou à collaborer plusieurs fois tout au long de la formation. Le travail du tuteur se trouve ainsi clarifié puisqu'il suit le planning de formation et on peut supposer que le suivi individuel et collectif sera facilité.

Du point de vue de la gestion des différents groupes-classes, il sera certainement nécessaire de prévoir différentes périodes fixes de trois mois dans l'année de façon à pouvoir caler les durées de formation des groupes. En effet le nombre de « trains » ou périodes de formation (exemple de train : du 1^{er} janvier au 31 mars) est limité par le logiciel de gestion Gaël et l'on peut difficilement multiplier les périodes de formation. Cependant un même train peut accueillir plusieurs groupes-classes, ce qui permet de gérer simultanément plusieurs groupes.

L'accompagnement des groupes dits en « inscriptions groupées » peut être réalisé par un tuteur-correcteur identique ou non (en fonction du nombre d'inscrits) au groupe-classe des « inscriptions individuelles » et rattaché au CNED, notamment pour les formations commanditées directement par des entreprises qui n'ont pas d'enseignant spécialisé sur place. Cependant, comme nous l'avons précédemment indiqué lorsque nous avons abordé la notion de rentabilité (paragraphe 3.3), certains organismes de formation préféreront, pour des raisons économiques, utiliser les contenus et les outils CNED mais assurer l'accompagnement de leur groupe par des enseignants ou formateurs locaux. Dans ce cas, le tuteur-correcteur local sera rattaché au groupe-classe correspondant et si

nécessaire sera formé par le CNED aux différents outils mis à disposition par la plateforme de formation ainsi qu'à la gestion de formations à distance. Les classes virtuelles et les activités collaboratives correspondantes constituant des unités autonomes et indépendantes du reste de la formation, le correcteur-tuteur rattaché à l'organisme de formation pourra éventuellement les adapter ou les transformer en fonction des besoins spécifiques du groupe d'apprenants.

5.4- L'hybridation pour les « inscriptions groupées »

Dans le cas des inscriptions groupées, les besoins des apprenants peuvent être beaucoup plus ciblés, surtout si la demande initiale émane indirectement d'une entreprise. Sans vouloir se lancer dans la création d'une formation en FOS, les centres de langues peuvent vouloir adapter la formation à distance en français de spécialité proposée par le CNED. Modifier la structure de la formation présente sur la plateforme de formation semble peu envisageable côté CNED. En effet cette structure doit pouvoir rester la plus transversale possible afin d'être utilisable par l'ensemble des groupes-classes. La conception d'une nouvelle scénarisation tenant compte des exigences du centre de langues reviendrait à créer une nouvelle formation et nécessiterait de nouveaux investissements en ingénierie et en droit d'auteur pour la conception de nouvelles activités. Or, dans le processus de production CNED, il y a très peu, pour des raisons économiques, de réajustement ou d'adaptation de formations après leur mise en exploitation. Seules quelques opérations de maintenance (actualisation des thématiques en lien avec les examens par exemple) sont réalisées, souvent en lien avec des modifications des textes officiels du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les formations devenues obsolètes ou ne convenant pas font en général l'objet d'une réingénierie intégrale. Un remaniement de la formation de français de spécialité initialement conçue ne peut donc pas être envisagé.

Une adaptation possible pour les centres de langues serait de mettre en place une formation où les apprenants utiliseraient la plateforme de formation CNED pour l'enseignement à distance et suivraient des enseignements en présence plus spécialisés, gérés par un tuteur-correcteur local. Il s'agirait dans ce cas de formations hybrides dans le sens donné par Charlier, Deschryver & Peraya (cité par Degache & Nissen, 2008 : 63) c'est-à-dire "des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en

présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique".

On pourrait donc envisager, comme précédemment, que les ateliers (classes virtuelles et activités collaboratives rattachées), normalement gérés en ligne par le tuteur-correcteur, pourraient être adaptés ou transformés pour faire partie de l'enseignement en présence (ce qui paraîtrait logique pour travailler l'interaction orale). De plus, sur la plateforme de formation, il serait possible de cacher, pour le groupe-classe concerné, certains thèmes ou sous-thèmes ne correspondant pas aux besoins de formation des apprenants. Ces thèmes ou sous-thèmes pourraient être remplacés par des cours sur objectifs spécifiques proposés en présence par le tuteur-correcteur. Les centres de langues auraient une utilisation des contenus CNED similaire à l'utilisation d'ouvrages de français de spécialité décrite par Mangiante & Parpette (2009 : p.18) :

L'utilisation d'ouvrages de français de spécialité – prenons le cas du français du tourisme – peut prendre deux formes différentes pour un enseignant :

- soit celui-ci a affaire à un public non professionnel, dont l'objectif est assez vague, avec lequel il pourra étudier l'ensemble des domaines proposés ;
- soit il est confronté à un public professionnel qui ne peut être intéressé que par l'un des métiers du tourisme traité dans la méthode et qui ne verra certainement pas d'un bon œil de travailler sur une thématique d'agence de voyages alors qu'il est employé d'hôtel ou vice-versa. Il lui faudra alors limiter son utilisation de la méthode au domaine de son public et compléter ce qui lui est proposé par des activités qu'il construira lui-même.

Ainsi sur les temps de formation à distance, la plateforme de formation permettrait, pour les thèmes retenus, de proposer en ligne les activités autocorrectives et de mutualiser les tâches réalisées (génération d'interactions écrites). Sur les temps de formation en présence, le tuteur-correcteur pourrait proposer des ateliers d'interactions orales (similaires ou non aux classes virtuelles envisagées à distance) et les activités collaboratives rattachées pourraient aussi être tutorées en présence. De plus, des séquences portant sur des thèmes spécifiques pourraient être intégrées dans la formation en présence.

L'alternance des modalités de formation en présence et à distance peut avoir plusieurs intérêts. Tout d'abord, le présentiel peut permettre de réguler la formation en ligne et plus particulièrement les interactions, comme l'ont souligné Degache & Nissen, (2008 : 72-73) lors d'une expérimentation sur quatre formations hybrides :

Cela nous amène à un constat essentiel dans ces formations hybrides : lorsque le présentiel existe, il est presque toujours utilisé pour réguler le distanciel. Ainsi, pour relancer l'activité à distance en cas de travail jugé insuffisant ou insatisfaisant, les enseignants se servent uniquement de la modalité présentielle dans quatre formations. [...] De même, la consigne d'interagir en ligne, lorsqu'elle est donnée, l'est toujours également en présentiel. Enfin, les enseignants assurent certaines tâches de tutorat en présentiel (par exemple pour donner des

consignes complémentaires, planifier, recadrer, modérer...), même si ces tâches se rapportent à un travail réalisé en ligne.»

En effet l'alternance présentiel et à distance peut avoir tendance à perdre les apprenants. L'intervention régulière du tuteur-correcteur en présence peut permettre de rassurer, de répondre aux interrogations et aux éventuels problèmes techniques des apprenants et de préciser les consignes des activités à réaliser en ligne. De plus, afin de clarifier les modalités de formation, un planning de travail spécifiant les différentes étapes de la formation (présentielles et à distance) pourra être proposé par l'organisme de formation. Nissen (2011), suite à une analyse des interactions verbales à distance et en présentiel d'une formation hybride, souligne la complémentarité des deux modalités de tutorat : le tuteur se sert plutôt du distanciel pour individualiser la formation alors qu'il s'adresse en classe principalement au groupe (encouragement des échanges, des retours, des questions...) ce qui contribue à l'aspect motivationnel des regroupements en présence.

En plus de l'aspect pédagogique, il peut être intéressant pour un organisme de langues, de proposer une formation hybride à des apprenants déjà en activité professionnelle et donc soumis à des contraintes de temps et de lieux. La modalité en présence gérée par un tuteur-correcteur permet aussi au centre de langues de garder la main sur la formation, tandis que la plateforme de formation et les outils de communication du CNED le dégagent des aspects techniques liés à la gestion d'une formation à distance.

5.5- Synthèse des adaptations en fonction du type d'inscription

Comme nous venons de le voir, la variable « suivi » est étroitement liée à la variable « performances ». Cependant, dans notre cas, l'ajustement du « suivi » mis en place va dépendre du type d'inscriptions mais aussi des choix de l'organisme de formation avec lequel le CNED va travailler. En effet, en choisissant d'accompagner les apprenants avec ses propres enseignants-tuteurs, l'organisme ou le centre de langues vouloir adapter en partie les contenus mais aussi les modalités (hybridation du dispositif). En ouvrant, pour des raisons de rentabilité, la formation aux organismes de formation, le CNED doit pouvoir proposer une formation adaptable d'un point de vue du suivi (en rendant possible l'accompagnement à distance par groupe d'inscrits, en prévoyant des possibilités d'hybridation) mais aussi, dans une moindre mesure, d'un point de vue des contenus en laissant à l'organisme de formation la possibilité de « prendre la main » sur certaines séquences ou ateliers prévus afin qu'il puisse les adapter de façon plus précise aux besoins spécifiques de son groupe d'apprenant. A la notion de spécificité des besoins de formation

caractéristique du FOS (qu’une structure de formation telle que le CNED ne peut pas gérer à moindre coût et dans des délais restreints), il semble judicieux de répondre par des formations plus transversales de français de spécialité proposant différentes options d’adaptation qui seront gérées directement par les organismes de formation locaux. Ainsi le CNED propose une structure de formation qui peut être mise en œuvre rapidement et sur laquelle pourront se greffer des contenus spécifiques créés et gérés directement par les organismes de formation. Les différents ajustements devront alors être définis et paramétrés sur la plateforme de formation et sur le système de gestion des tuteurs/apprenants (Gaël) en lien avec le responsable de formation chargé de parcours de formation (RF-CPF) du CNED. On peut résumer sous la forme d’un tableau les adaptations (modalités, rattachement du tuteur-correcteur, contenus) de la formation en fonction du type d’inscription :

Formation	Module de français de spécialité (tourisme, affaire, hôtellerie restauration)		
Inscription	individuelle	groupée	
Public	indépendant	rattaché à un organisme de formation ou une entreprise	rattaché à un organisme de formation
Modalité	à distance	à distance	hybride (présence + distance)
Tuteur/correcteur	CNED	CNED ou local	local
Contenus de formation sur la plateforme de formation	<ul style="list-style-type: none"> - 6 thèmes avec activités auto correctrices et taches finales individuelles - 3 ateliers (classe virtuelle + activité collaborative) - 2 évaluations notées - ressources en ligne : sujets d’entraînement aux épreuves du DFP (si accord de la CCIP) + corrigés type 	Idem mais les 3 ateliers sont modifiables par le tuteur-correcteur	Idem sans les ateliers (réalisés en présence) et possibilité de cacher certains thèmes ou sous-thèmes (remplacés par des cours en présence)

Ainsi dans cette seconde partie, en suivant une démarche d’analyse systémique, nous avons pu étudier comment certaines variables étaient liées entre elles. Nous avons essayé d’optimiser les ajustements que l’on pouvait opérer sur ces variables afin d’une part de répondre le mieux possible à la spécificité des besoins en formation des professionnels et d’autre part de tenir compte des contraintes auxquelles est confronté un organisme de formation à distance tel que le CNED. On pourrait synthétiser le « système » formé par la formation de français de spécialité (dans ce cas, pour le domaine du tourisme) sur la carte conceptuelle suivante :

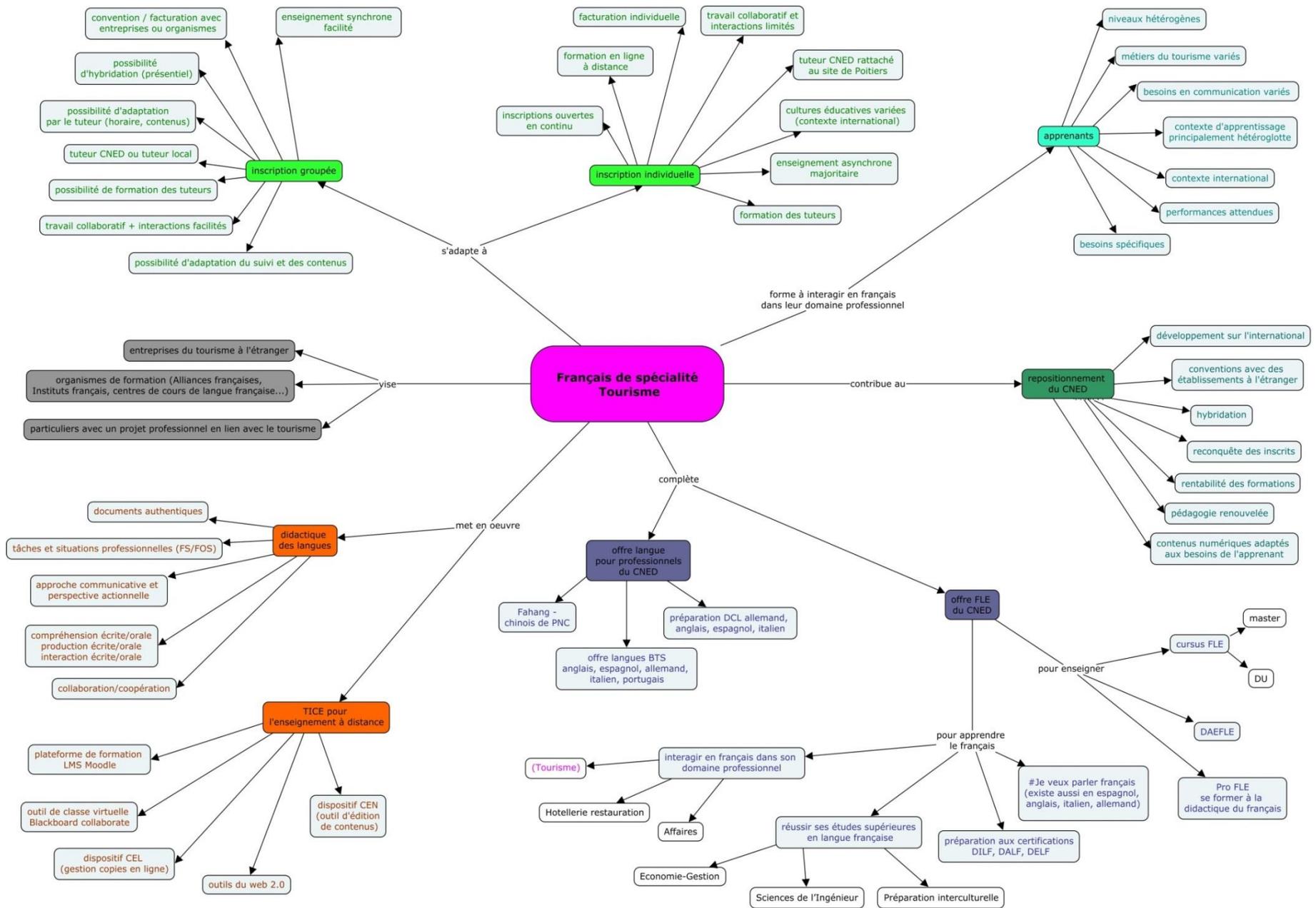


Image 4 – Carte conceptuelle : formation français de spécialité - parcours tourisme

En étudiant l'interdépendance des variables « besoins des apprenants », « contenus de formation » et « rentabilité » (chapitre 3), nous avons mis en évidence la nécessité de concevoir des contenus de formation les plus transversaux possibles (dans le domaine abordé) afin de pouvoir convenir à une cible large d'apprenants.

En explorant les liens entre des variables « méthodes », « outils », « contexte » et « performances » (chapitre 4), il nous est apparu essentiel d'appliquer les méthodes pédagogiques propres à la didactique des langues en utilisant au mieux les outils de la formation à distance afin de favoriser les échanges et la réalisation de tâches en lien avec les activités professionnelles des apprenants.

En analysant les variables « suivi », « inscriptions » et « performances » (chapitre 5), nous avons mis en relief l'intérêt de l'adaptabilité de la formation pour une commercialisation aux entreprises et aux organismes de formation et pour une correspondance plus étroite avec les besoins spécifiques d'un groupe d'apprenants.

C'est dans ces différentes optiques que nous allons procéder à la conception et la mise en place de la formation français de spécialité - parcours tourisme.

Partie 3

-

Mise en place d'une offre de formation en français de spécialité – Bilan et perspectives

Dans cette troisième partie, nous allons décrire la mise en place de l'offre de formation Français de spécialité - parcours tourisme, objet de la demande émise en interne au CNED par le Directeur de l'unité d'affaires Enseignement professionnel. Même si cette formation ne correspond pas à du FOS, elle peut s'y apparenter par certains aspects notamment dans sa version adaptable pour les entreprises et les organismes de formation. Pour la conception de cette formation, nous respecterons donc la démarche spécifique à un projet de FOS en retraçant les différentes étapes de mise en place : analyse de la demande (voir chap. 2), analyse du public, analyse des besoins, collecte des données, analyse des discours, élaboration du programme de formation et élaboration des activités didactiques (Carras, 2014 : 8 ; Carras et al., 2007 : 23 ; Mangiante et Parpette, 2004 : 7). Nous réfléchirons aussi sur les adaptations possibles de cette formation pour les inscriptions groupées et l'hybridation. Nous essaierons enfin d'analyser le dispositif mis en place vis-à-vis de la problématique de départ et d'envisager une modélisation qui pourrait servir de support à l'élaboration des parcours de français de spécialité affaires et hôtellerie-restauration.

Chapitre 6 – Scénarisation de la formation en français du tourisme

La demande, analysée dans le chapitre 2, est de concevoir une formation de 3 mois en français pour des professionnels du tourisme (niveau A2-B1). Si la demande auprès de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP) aboutit, cette formation permettrait aussi de s'entraîner aux épreuves du DFP tourisme et hôtellerie B1. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit de concevoir une formation en français de spécialité. Si nous reprenons Mangiante (2007 : 130) :

Le français de spécialité cible [...] la langue de spécialité, ou plus particulièrement l'ensemble des discours propres à une spécialité ou à une discipline donnée : spécificités des structures syntaxiques, lexicale de spécialité, mode de communication privilégiée... Il ne correspond pas à la réponse à une demande précise de formation linguistique formulée par un public clairement identifié avec un objectif spécifique mais plutôt à une offre de formation plus exhaustive, moins urgente, couvrant l'ensemble des situations de communication d'un domaine spécialisé qui comprend plusieurs métiers lorsqu'il s'agit d'un domaine professionnel.

Nous allons essayer tout d'abord de définir le « domaine spécialisé », c'est-à-dire le domaine du tourisme, afin de pouvoir délimiter les situations de communication qu'il nous semblera nécessaire d'intégrer au programme de formation.

6.1- L'analyse du public

Nous avons vu que notre public-cible est très varié (âge, parcours, langue...). Il est composé principalement de professionnels du tourisme ou de personnes ayant un projet en lien avec ce secteur. Ces professionnels sont amenés pour la plupart à recevoir des clients francophones dans leur pays d'exercice. Cerner ces touristes francophones et savoir dans quels pays ils se rendent est assez complexe, cela permettrait pourtant de mettre en place une campagne de communication plus poussée dans les pays concernés. L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) estime à 274 millions le nombre de locuteurs de français dont 212 millions en font un usage quotidien (données 2014). Cette estimation tient compte des populations des pays membres et observateurs de l'OIF (France, Congo, Maroc, Canada, Cameroun, Belgique...) mais aussi des pays où résident de nombreux francophones (Algérie, Allemagne, Royaume-Uni...). Cependant s'il est difficile de relier ces francophones à des destinations touristiques, des chiffres existent pour les pays non francophones préférés des touristes français : 9,5 millions de français en visite en Espagne en 2013, 5,2 millions en Italie, 3,9 millions Grande-Bretagne, 1,5 millions en Allemagne et aux Etats-Unis...

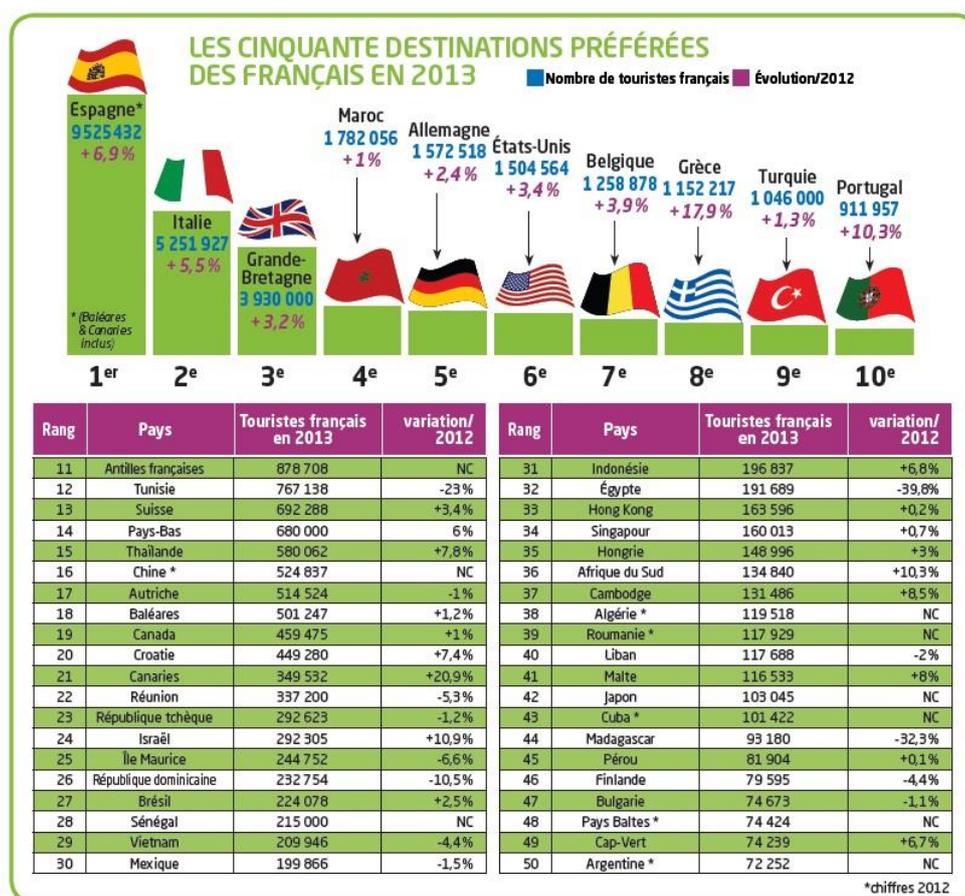


Image 5 – Les 50 destinations préférées des français. Source : L'écho touristique (2014)

Ces chiffres peuvent nous orienter vers certains pays où il y aurait des besoins d'apprentissage du français dans le but de recevoir des touristes francophones, cependant comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les pays d'origine des apprenants seront surtout en lien avec les partenariats que le CNED pourra établir avec les Alliances Françaises ou les Instituts Français à l'étranger. Il est donc difficile d'en établir une liste à ce stade de la formation et de chercher à avoir une définition plus fine de notre public.

Les activités professionnelles de nos apprenants seront variées. En effet, il est complexe de définir le champ du tourisme car il est transversal à un grand nombre de branches professionnelles. L'Organisation Mondiale du Tourisme (OMT) définit comme « touristes » les personnes qui passent au moins une nuit dans un moyen d'hébergement collectif ou privé dans un lieu visité, pour l'un des motifs suivants : loisirs ; détente ; vacances ; visites à des parents ou amis ; santé (thermalisme, thalassothérapie) ; affaires et motifs professionnels ; missions ou réunions diverses ; ainsi que d'autres raisons telles que pèlerinage, manifestations sportives, voyages scolaires... (Guitton & Michun, 2006). En France, la Direction Générale des Entreprises (DGE) répartit les métiers qui relèvent du secteur du tourisme en deux sous-ensembles d'une trentaine de branches professionnelles :

Les branches dont l'activité principale relève du tourisme :

- **Voyage (organisation de voyages et réception de touristes)** : organismes de tourisme ; agences de voyages ; guides interprètes.

- **Hébergement** : hôtellerie ; camping.

Les branches dont une part de l'activité relève du tourisme :

- **Restauration** : restauration traditionnelle ; restauration rapide ; restauration collective.

- **Transports** : transport aérien ; transport maritime ; transport routier de voyageurs ; transport urbain ; transport par taxi ; location de véhicules.

- **Loisirs** : activités récréatives (parcs d'attraction, aquatiques, animaliers ou ludoéducatifs...), activités culturelles et artistiques ; activités liées au sport (espaces de remise en forme, salles de fitness...) ; thermalisme, thalassothérapie ; casinos ; remontées mécaniques.

De son côté, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France (CCIP) définit comme public du DFP tourisme et hôtellerie B1 :

[...] toute personne travaillant ou souhaitant travailler dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie ou de la restauration, dans des structures variées :

- organismes de promotion touristique : syndicats d'initiative, offices de tourisme,
- associations de tourisme,
- agences de voyages : voyagistes (tour-opérateurs), distributeurs, agents de réceptif,
- clubs de vacances, villages de vacances,
- parcs de loisirs,
- transporteurs,
- hôtels indépendants,
- chaînes hôtelières,
- résidences de tourisme, auberges de jeunesse,
- restaurants.

Dans les activités liées au tourisme, on distingue généralement le tourisme « émetteur », qui produit de manière centralisée une offre de circuits ou de séjours et organise le déplacement des touristes, du tourisme « récepteur » qui assure l'accueil et l'organisation des séjours des touristes (Guitton & Michun, 2006). Dans notre cas, sachant qu'il s'agit d'une formation en langue dispensée à l'international pour des professionnels amenés à communiquer avec des touristes francophones, nous nous consacrerons principalement au tourisme « récepteur », c'est-à-dire à l'accueil du touriste et aux interactions qui y sont liées. On peut en effet supposer qu'une grande partie des activités de production des offres s'effectuent dans la langue du milieu environnant (contacts avec les prestataires, recherche d'informations, organisation des transports...). Cependant les prestations pouvant être commercialisées à des français, il ne faudra pas oublier, dans la phase de conception, les documents qui devront être réalisés en français (programmes, actions de promotion...) ni les aspects socio-culturels à intégrer dans des offres ciblées pour des français (par exemple : horaires, habitudes culinaires, difficultés avec les langues...)

Les métiers relevant du domaine du tourisme étant multiples, les profils des apprenants composant notre public seront donc très variés. Pour la conception de notre formation, il sera impossible d'avoir une vision exhaustive de toutes les situations de communication auxquelles chacun des métiers va être confronté. Il nous faut donc sélectionner des situations métiers transversales permettant d'aborder les principaux discours spécifiques au domaine du tourisme. Sachant qu'il existera par la suite un parcours CNED en français de spécialité pour le domaine hôtellerie-restauration (niveau A2), nous développerons en priorité pour le parcours tourisme des contenus en lien avec les branches voyages (agence de voyage, organismes de promotion touristique, guides), transport et loisirs (animation de club de vacances). Les aspects hôtellerie et restauration seront abordés plus rapidement afin de ne pas pénaliser les éventuels candidats au DFP

tourisme – hôtellerie B1 qui pourraient être interrogés sur des documents en lien avec ces deux domaines.

6.2- Les besoins des apprenants

Dans une démarche de FOS, « l'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation » (Carras et al., 2007 : 26). Dans notre cas, les activités tout comme les métiers sont multiples. Les référentiels de compétences professionnelles qui listent les activités professionnelles et les compétences requises pour exercer un métier permettent d'avoir une meilleure connaissance des tâches que devront accomplir les professionnels.

6.2.1- Les référentiels de compétences et d'activités professionnelles

Les référentiels-métiers comme les fiches du Référentiel Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) ou sur les fiches emplois-types/métiers d'encadrement du site officiel des référentiels des activités du Tourisme et de l'Hôtellerie (<http://referentiel.atout-france.fr/>) sont complexes à utiliser. En effet il est souvent difficile de distinguer les compétences liées à la maîtrise des tâches professionnelles, des tâches de communication qui leur sont souvent associées. Comme le précise Mangiante (2007 : 131) :

Dans beaucoup de professions, le recours à la langue pour communiquer dans la sphère professionnelle ne correspond qu'à des moments précis de la pratique du métier. [...] Dans d'autres professions les situations de travail à dominante langagière seront les plus fréquentes et parfois se confondront avec la pratique même de cette activité. [...] C'est ici qu'un instrument peut s'avérer utile, à savoir un référentiel de compétences langagières appliqué à l'exercice d'un métier particulier, qui permettrait d'établir une comparaison « ligne à ligne » avec les référentiels – métiers correspondants qui ciblent de leur côté les compétences professionnelles propres à ce métier.

Un travail de mise en correspondance des compétences professionnelles et des compétences langagières permet de constituer des référentiels langagiers spécifiques au monde professionnel. Des référentiels de compétences langagières de ce type sont en cours d'élaboration au sein de la CCIP et d'universités partenaires. Ils s'appuient sur le recueil et l'étude des utilisations de la langue de différents locuteurs en situation de travail. Cependant les résultats de ces travaux ne sont pour le moment que très peu accessibles sur Internet. Le Centre de Niveaux de Compétence Linguistique Canadien (CNCLC) a aussi réalisé une analyse linguistique pour un certain nombre de métiers du tourisme (barman,

cuisinier, coordonnateur d'activités spéciales, serveur au comptoir, serveur d'aliments et de boissons, guide de pêche, directeur de club de golf, chasseur, réceptionniste d'hôtel, aide-cuisinier, cuisinier à la chaîne, chauffeur de taxi, guide touristique, conseiller en voyages). Chacune des fiches, disponibles sur Internet (http://www.itsessential.ca/itsessential/display_page.asp?page_id=354) présente les Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens (NCLC) relatifs au poste ainsi qu'une liste assez exhaustive de compétences d'expression, de compréhension orale, de lecture et de rédaction.

Ces types de modélisations sont analytiques et le travail de décomposition des compétences de communication est souvent très poussé. Aussi le détail des compétences rend difficile leur transposition dans un cours de langue (Mourlhon-Dallies, 2008). Pour le français de spécialité, cet inventaire détaillé des compétences de communication s'ajoute à la diversité des métiers, ce qui complexifie un éventuel travail de recoupement de compétences communes ou similaires, compétences qui ne viseraient alors plus un métier mais pourraient convenir à l'ensemble des branches d'activités professionnelles du domaine du tourisme.

6.2.2- Les référentiels de formation

Une autre ressource possible serait l'utilisation des référentiels de formation aux certifications du secteur du tourisme. Ces certifications en France sont assez limitées en dessous du BTS, si bien que le niveau bac+2 est devenu le principal seuil d'entrée à la profession. Les licences professionnelles sont nombreuses et spécialisées. Certains masters (gestion des activités touristes et hôtelières par exemple) permettent de s'orienter vers des activités de « yield management » (maximisation du chiffre d'affaire en fonction des prix et des taux d'occupation) très prisées actuellement par le secteur du tourisme. Le BTS Tourisme, rénové en 2012, fusionne les anciens BTS « Animation et gestion touristiques locales » et BTS « Ventes et productions touristiques » (créés en 2001) pour tenir compte des rapprochements de ces deux missions entraînés par les évolutions juridiques, technologiques et économiques. C'est donc un diplôme préparant à la pluralité des métiers du secteur : emplois « liés à l'offre de destinations », « liés à la conception de l'offre », et « liés à l'hébergement, aux déplacements touristiques et à l'accueil sur des sites de loisirs » (Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, 2012 : 8-12).

Le référentiel du diplôme BTS Tourisme présente les deux épreuves de langues obligatoires à l'examen (LVA : anglais, LVB au choix du candidat : allemand, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, japonais, portugais, russe) ainsi qu'une épreuve facultative en langue vivante étrangère (différente de LVA et LVB). Les épreuves de communication en langue étrangère ont pour but d'évaluer :

- « - les connaissances et compétences langagières générales ;
- les compétences langagières appliquées au domaine professionnel (relation client dans le cadre des activités touristiques) ;
- les connaissances et compétences culturelles et interculturelles » (Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, 2012 : 99).

Le candidat doit donc maîtriser « les éléments fondamentaux de la communication » en langue étrangère dans le cadre des situations de gestion de la relation client en lien avec les fonctions d' « accueil, vente et suivi de clientèle » et d'« accueil, animation et accompagnement des touristes ». On est donc bien sur les compétences de communication avec la clientèle qui correspondent aux besoins de formation de nos apprenants en français de spécialité.

La description des épreuves de langues nous donne une assez bonne idée des tâches que les apprenants doivent savoir accomplir en lien avec une clientèle étrangère. Les épreuves de LVA et LVB portent sur la production écrite et l'expression orale en continu. Il s'agit de réaliser deux tâches à caractère professionnel :

- une production écrite : rédiger un compte rendu en français d'un document en langue étrangère (ou l'inverse), répondre à un courrier, traduire ou adapter une notice, un programme, etc. Cette production sera commentée et justifiée en français suite aux questions de l'examineur.
- une production orale : présenter et expliquer à des touristes étrangers un programme d'excursion, donner des indications d'orientation, expliquer un système de prestations, présenter la biographie d'un personnage célèbre, retracer l'origine et l'historique d'un site, évoquer une œuvre d'art, une coutume, raconter une légende locale, etc. Cette production orale en continu sera suivie d'un échange en langue cible avec l'examineur.

L'épreuve de langue optionnelle a un caractère moins professionnel. Elle consiste en un entretien (présentation de texte suivi d'un échange) dans la langue choisie à partir d'un texte relatif au tourisme et aux voyages : article de presse généraliste ou spécialisée, extrait de revue, de roman, de récit de voyage, etc.

Le référentiel du BTS Tourisme présente surtout un tableau¹ intéressant croisant les compétences et les savoirs associés, notamment le savoir « Communication en langues vivantes étrangères ». Ces compétences sont utiles pour le concepteur de formation en langue car elles décomposent le contenu de certains modes opératoires qui vont guider les interactions. Par exemple, pour la fonction « accueil, vente, suivi de la clientèle », l'opération de vente se découpe en différentes étapes de communication entre le conseiller voyages et son client :

C1226 - Proposer une offre commerciale documentée.

C1227 - Argumenter la proposition « produit et prix ».

C1228 - Traiter les objections des clients et obtenir un accord provisoire.

C1229 - Proposer des services ou produits complémentaires (assurances, offres de crédits, services et produits accessoires).

Cependant même si certaines compétences professionnelles correspondent directement à des compétences de communication (C1213 - questionner le client pour analyser ses besoins et attentes), certaines s'avèrent plus confuses pour le concepteur de formation en langue car elles se réfèrent plus à des compétences liées à la formation technique qu'à la formation en langue (exemple : C2224 - se conformer aux usages et aux contraintes de la profession). D'autres compétences relèvent surtout d'un exercice de la profession à l'étranger (exemple : C2241 - assurer les réservations auprès des prestataires et des partenaires) et non de l'accueil de clients francophones dans son propre pays d'exercice (dans notre exemple, les réservations auprès des prestataires se feront très certainement dans la langue du pays ou en anglais pour des prestataires étrangers). De plus, certaines compétences du référentiel ne sont pas considérées comme des compétences langagières. Par exemple la mise en place d'actions de communication sur l'offre touristique n'est pas reliée dans le tableau à des savoirs langagiers, il semble pourtant qu'un organisme touristique local peut vouloir promouvoir son offre en français. D'autres

¹ Voir Annexe 1

compétences associées à des savoirs de communication sont très générales et transversales (C2215- gérer les aléas, C2223- gérer les imprévus) et le concepteur peut se trouver démuni pour envisager des activités ou des tâches en lien avec des situations professionnelles contextualisées dont il ne connaît pas les implications professionnelles.

Comme on vient de le voir, le référentiel de formation du BTS Tourisme apporte certains éléments au concepteur mais ne permet pas d'explicitier l'ensemble des besoins de communication de notre public. Il ne permet pas non plus d'établir une base sur laquelle on pourrait de structurer la formation.

6.2.3 Sélection des compétences de communication

Aussi devant la diversité du secteur du tourisme, il n'est pas possible, ni par des questionnaires, ni par l'utilisation de référentiels, de recenser de façon exhaustive les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français, ni les connaissances et les savoir-faire langagiers nécessaires à leurs activités spécifiques. Cependant le référentiel de formation du BTS Tourisme permet d'envisager un certain nombre de situations pour lesquelles les apprenants auront à utiliser le français pour communiquer. De plus, comme le soulignent Mangiante & Parpette (2009 : 137-138), de nombreux discours du domaine du tourisme ne sont pas très éloignés des dialogues de la vie quotidienne enseignés en français général. Aussi il est relativement facile pour le concepteur, en s'appuyant sur sa propre expérience, d'imaginer les besoins de communication dans un office de tourisme, à la réception d'un hôtel ou lors d'une visite guidée de sites touristiques, etc. Il s'agit donc pour le concepteur de sélectionner, à partir de besoins de communication transversaux prédéterminés, un ensemble cohérent de situations caractéristiques du domaine du tourisme et de proposer des tâches en lien avec ces situations. Ces tâches ne pouvant être décontextualisées, elles devront être proposées à l'apprenant comme un exemple permettant d'acquérir des compétences langagières transversales et transférables à d'autres situations plus proches de la pratique professionnelle de chacun. Aussi, sachant que l'on ne pourra pas couvrir l'ensemble des besoins des apprenants, il sera important de leur faire acquérir, aux cours des activités, des stratégies d'apprentissage leur permettant de s'autoformer et de transférer les compétences acquises au cours de la formation (Carras et al., 2007 : 40).

Aux besoins langagiers s'ajoutent des besoins culturels ou socio-culturels qui vont constituer l'arrière-plan des situations de communication. La prise en compte de

l'interculturalité peut s'avérer essentielle dans l'exercice professionnel en lien avec des touristes étrangers, notamment pour le métier de guide :

Il apparaît ainsi, dans la situation de communication particulière qui réunit le guide et le groupe de touristes au cours d'une visite, que la compréhension des composantes culturelles françaises est nécessaire, d'autant plus que ces dernières sont accentuées par les réflexes identitaires que le groupe constitué développe lors d'un séjour dans un pays étranger. Un groupe de touristes français exprime son identité, ses besoins, ses craintes en fonction non seulement de ses propres caractéristiques socioculturelles mais aussi de ses représentations du pays d'accueil et de ses habitants, de sa façon de voyager et de concevoir les visites, les contacts et l'organisation générale (Mangiante & Parpette, 2004 : 60).

A partir de ces différents éléments et d'une réflexion sur les situations de communication auxquelles se trouvent confrontés certains métiers phares du tourisme (conseiller en voyage, guide accompagnateur, réceptionniste, agent d'accueil en office de tourisme ou sur des sites de loisirs ou en évènementiel, animateur...), nous avons donc présélectionné des compétences de communication qui nous ont semblé être communes ou nécessaires à la pratique de différents métiers du tourisme.

<i>Situations d'écrits</i>	<i>Situations orales</i>	<i>Contenus culturels</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à une demande d'information d'un client (écrit ou oral) - Rédiger une lettre/un mail/une contribution sur un forum en réponse à une situation donnée relevant du tourisme (réclamation...) - Concevoir un document d'information ou de promotion de prestations touristiques - Rédiger un programme d'activités, une description de circuit, de voyage - Evaluer la satisfaction du client (écrit ou oral) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter, parler de son métier, de son entreprise - Accueillir un client (physique ou par téléphone) - Répondre à une demande d'information d'un client (écrit ou oral) - Aider un client à choisir une prestation touristique - Vendre une offre touristique - Facturer et encaisser un client - Répondre à des réclamations, des objections - Présenter et commenter une prestation, un itinéraire ou une visite touristique - Evaluer la satisfaction du client (écrit ou oral) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les pays francophones, les francophones expatriés, les destinations préférées des français - Identifier et utiliser les stratégies de contact (verbal, non verbal) - Percevoir l'appartenance socioculturelle de l'interlocuteur francophone, décoder les stéréotypes - Tenir compte des contextes socioculturels (celui du client ou touriste étranger et le sien propre) : connaissance du mode de vie, des habitudes, des pratiques commerciales, de la culture sociale

6.3- La collecte de données et l'analyse de discours

Si on envisage la diversité des branches professionnelles rattachées au tourisme, les discours et les documents authentiques sont multiples. Il est là encore impossible de collecter sur le terrain les discours relatifs aux activités de chacun des métiers du domaine. Le lien que l'on a pu faire entre le référentiel de formation et les besoins de formation en langue du public professionnel peut aussi s'envisager pour la collecte de données. En effet, le BTS tourisme du CNED utilise des documents authentiques variés (brochures, documents de travail ...) permettant de s'informer sur les discours circulant dans le domaine. Ces documents pourront éventuellement servir par la suite de supports aux activités. Ainsi avec l'aide du RF-CPF (responsable de formation – chargé de parcours de formation) et de tuteurs des BTS tourisme et hôtellerie-restauration actuellement enseignants mais aussi anciens professionnels, certains contenus de formation ont pu être retenus et analysés.

6.3.1- La collecte de données

En premier lieu, les vidéos relatives à la vente en agence de voyages, bien que non authentiques, ont permis d'analyser les échanges entre conseiller en voyages et clients. Tournées pour l'ancienne version du BTS avec des professionnels en activité en agence de voyages, elles restent d'actualité pour les types de discours utilisés même si l'aspect du produit a vieilli (écrans cathodiques pour certains ordinateurs par exemple). Chacune des vidéos correspond à une thématique : l'accueil du client et la découverte des besoins, l'argumentation produit, la vente de circuit long courrier, les ventes de dernières minutes, le voyage de noces, l'avis de professionnels. Certaines vidéos peuvent être utilisées en l'état pour la formation en français de spécialité, d'autres seulement pour la bande-son.

D'autres contenus de formation, notamment des fiches méthodologiques en ligne (« Elaborer un dépliant touristique d'appel », « Evaluer la satisfaction des clients », « Monter un produit visite de ville pour un groupe constitué »...) paraissaient intéressantes comme supports pour mettre en place des activités de communication. Cependant ces fiches sont longues et plutôt techniques donc difficiles à aborder avec des niveaux A2-B1. Certains fascicules du cours « Gestion de la relation client », notamment le cours de deuxième année « Approfondissements et mises en situation » (Auger et al., 2013) comportent de nombreux extraits de documents authentiques. Bien qu'aisément réutilisables car déjà négociés pour les droits d'auteur, il serait dommage de les utiliser

directement car, étant extraits pour la plupart de brochures ou de catalogues de tours opérateurs, ils comportent de nombreuses dates (2013, année de la réingénierie du BTS tourisme) et ne correspondent plus à l'offre actuelle des voyagistes. Il convient donc d'utiliser des versions plus récentes. Les exploitations pédagogiques de ces documents, bien que très orientées sur l'acquisition de compétences professionnelles, pourront être utilisées pour la conception des activités (arguments/contre-arguments lors d'une prestation de vente, techniques d'atténuation ou d'accord, retranscription et analyse de certaines vidéos...). Le fascicule de présentation des métiers du tourisme (Auger et al., 2013) est intéressant pour constituer un document synthétique présentant sous une forme ludique les sept familles du tourisme. Pour les contenus socio-culturels, un extrait du fascicule de « Gestion de la relation client » de première année (Hacquemand, 2015) peut être utilisé pour présenter les codes sociaux français (salutations, ponctualité, vouvoiement ou tutoiement, codes non verbaux ...). Certains contenus du module de préparation interculturelle de la collection « Réussir ses études en langue française » pourraient être intéressants (décoder les stéréotypes, la famille française) mais sont très rattachés à la vie en France et ciblent uniquement les comportements des français. Or dans notre cas, il ne s'agit pas d'exercer son activité professionnelle dans un autre contexte mais d'être confronté à des variations culturelles relatives aux publics avec lesquels on va être amené à travailler et qui, ayant pour point commun l'utilisation quotidienne de la langue française, peuvent avoir des origines et des cultures multiples. Ces variations culturelles pouvant être nombreuses, il s'agira donc de sensibiliser l'apprenant à ces différences et de lui donner des clés pour les appréhender.

De nombreux contenus en lien avec le tourisme sont aussi disponibles librement sur Internet (documents commerciaux, documentaires vidéo, blogs, études, sites d'offices de tourisme, audioguides...). Ces documents permettent d'avoir accès à des discours authentiques et peuvent être exploités (après demande de droits de la part du CNED) par les apprenants durant les activités. Cependant, lors de leur sélection et si nous souhaitons utiliser ces documents par la suite à des fins pédagogiques, il faudra veiller à ce qu'ils ne soient pas en lien direct avec la France ou des pays francophones mais plutôt tournés vers l'international en variant les destinations évoquées. En effet notre objectif n'est pas de faire connaître les aspects touristiques de la France puisque la majorité de nos apprenants restent en exercice dans leur pays et proposent à des touristes français ou francophones des

activités touristiques locales. Ce travers, commun à de nombreux manuels de français de spécialité, a notamment été soulevé par Mourlhon-Dallies (2008 : 282) :

En matière de tourisme, tous les voyages évoqués dans les ouvrages des éditeurs français proposent une découverte de la France (ou de terres francophones) alors que les personnes qui se forment en français du tourisme, le faisaient jusqu'ici (c'est-à-dire avant que les formations en FLP n'aient lieu en France dans ce domaine) du point de vue inverse, leur but étant de faire visiter leur pays à des touristes français. En clair, la demande en français du tourisme est de mieux connaître et accueillir le touriste français et non de mieux connaître les monuments et les régions françaises ! Le matériel se situe donc, dans sa très grande majorité en porte à faux complet avec le cadrage souhaité par les utilisateurs.

6.3.2- L'analyse de discours

Nous l'avons vu, les activités professionnelles rattachées au domaine du tourisme sont multiples. Les discours le sont tout autant. Certaines caractéristiques des discours touristiques employés dans les descriptifs des brochures sont relativement saillantes et peuvent constituer des points d'entrée pour des activités d'analyse de documents par les apprenants. Ainsi les adjectifs qualificatifs et les superlatifs sont surabondants : les paysages sont « splendides », les « montagnes « majestueuses », les cultures « fascinantes », les costumes « chatoyants », les panoramas « sublimes », les fleuves sont « les plus longs », les palais « les plus anciens »... Les intitulés de circuits sont évocateurs : « Islande, la terre des fumées » ; « Les plateaux secrets du Vercors » ; « La Réunion, l'île aux trésors » ; « Cuba, la perle des tropiques »... Comme le mentionne Mourlhon-Dallies (2008), le professionnel du tourisme transforme la réalité du voyage (en aplanissant les difficultés rencontrées sur le terrain) mais aussi l'imaginaire (en occultant les points négatifs). Elle souligne par exemple le « non-dit » lorsqu'il s'agit des déplacements dans l'espace et des durées des transports. Les descriptifs de circuits ne signalant pas les trajets de bus, on trouvera seulement pour la journée X : « Arrivée à Y, visite de ... ». De même, on peut noter des stratégies de contournement. Ainsi dans les brochures d'hôtels, on ne mentionnera pas certaines caractéristiques pourtant mises en exergue par les concurrents : à Venise où presque tous les hôtels sont valorisés par leur proximité avec la place Saint-Marc, un hôtel éloigné se référencera par rapport à d'autres points touristiques. De même, des juxtapositions dans les formulations viendront contrebalancer des interprétations qui pourraient s'avérer négatives. Ainsi l'aspect typique d'un ancien palais peut s'associer à une idée de vétusté, aussi on parlera plutôt d'un « ancien palais récemment rénové ». Dans son objectif d'enjoliver systématiquement les éléments du voyage, Mourlhon-Dallies (2008 : 167) résume de façon imagée le rôle du concepteur de brochures : « [...] le professionnel du tourisme est comme un marin sur un

bateau qui colmate sans cesse les brèches. Telle une eau envahissante, le réel fait irruption de toutes parts, dans toute son ambivalence, et le rôle du professionnel consiste à repousser tout risque de mauvaise interprétation ».

Il pourrait être aussi intéressant pour l'apprenant, lors d'une activité préliminaire à la réalisation d'une tâche, d'analyser les caractéristiques du traitement des objections lors d'une argumentation de vente. Bien qu'un discours de ce type requiert à la fois des compétences professionnelles et des compétences langagières poussées, une analyse de documents authentiques (vidéos par exemple) permettrait de voir comment on met en relation les techniques de vente (accord, atténuation, témoignage...) et les caractéristiques linguistiques qui, dans ce cas, sont relativement simples. Ainsi on peut relever pour la gestion d'une objection de type « mal de mer » lors d'une argumentation pour la vente d'une croisière (Auger et al., 2013 : 85-95) :

- La technique de l'atténuation, qui consiste à réduire la portée de l'objection, peut se concrétiser sous la forme « **je comprends** votre inquiétude, **mais** les bateaux sont **désormais** équipés de systèmes antirollis performants et de stabilisateurs qui diminuent les désagréments du mal de mer. C'est l'avantage de ces gros paquebots ».

- La technique de l'accord (oui...mais) qui consiste à accepter l'objection et y apporter un argument explicatif, peut se traduire par « **vous avez raison** de mentionner cette inquiétude. Si vous avez vraiment peur d'être gêné(e), **je vous conseille de** demander à votre médecin ou pharmacien des cachets spécifiques, ils sont très efficaces et peu contraignants ».

De même pour une objection d'une mère de famille de type « mais ce n'est pas pour les gens d'un certain âge la croisière ? », on peut distinguer :

- La technique du boomerang qui consiste à transformer l'objection en argument de type « **non, c'était autrefois**, ça a bien changé. **Aujourd'hui** les familles sont à l'honneur, avec la gratuité pour les enfants de moins de 18 ans ».

- La technique du témoignage : « **croyez-moi**, quand les enfants ont fait une croisière, ils demandent à en refaire ».

Ainsi des activités de repérage et d'analyse dans des documents authentiques lors d'activités préparatrices à une tâche finale permettront de mettre en relief les aspects linguistiques et discursifs de la production attendue. Il faudra cependant tenir compte du niveau des apprenants (A2-B1). En effet, certaines caractéristiques du discours touristique

font appel à des nuances sémantiques assez fines ou à des compétences discursives et fonctionnelles poussées, notamment lors des interactions de vente où le niveau de compétence professionnelle attendu correspond plutôt à un niveau C1 : « Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit » (CECRL, 2001).

6.4- Le programme de formation

Il va s'agir maintenant de définir l'architecture générale de la formation, c'est-à-dire la succession des séances, en tenant compte de la progression des compétences à acquérir et du volume global d'heures allouées à la formation (60h). Le découpage de la formation à distance est moins contraint que celui de la formation en présence pour lequel on se cale souvent sur des formats classiques extensifs de 2 heures par semaine ou intensifs sur une semaine en s'adaptant aux contraintes professionnelles des apprenants. Cependant un découpage régulier et consigné sur un plan de travail permet à l'apprenant à distance de s'organiser et de garder un rythme constant dans sa formation. De plus, cette organisation programmée (définition du nombre d'heures de formation par semaine, évaluations régulières, traçabilité des inscrits...) correspond à une exigence des financeurs de la formation professionnelle continue (entreprises, OPCA, Etat, régions...).

L'architecture des formations en FLE pour professionnels a souvent été en lien avec l'évolution des courants méthodologiques.

A la grande époque du français fonctionnel, on a pu ordonner les chapitres de cours en fonction d'actes de paroles, alors que dans les années 90, quand prévalait l'enseignement du français de spécialité, l'approche par grands thèmes, découpés selon les domaines et les sous-domaines, l'emportait largement (Mourlhon-Dallies, 2008 : 215).

On distingue différentes structurations possibles (Mourlhon-Dallies, 2008 ; Carras, 2014) :

- une structuration selon les « quatre habiletés » pour des formations courtes axées sur un objectif de formation précis (exemple : formation à la conversation téléphonique avec rédaction de fiches d'appel) ;

- une structuration par compétences professionnelles. Cette structuration nécessite d'identifier au préalable des compétences les plus couramment mobilisées dans les métiers des personnes en formation. Elle nécessite de distinguer, dans les tâches professionnelles

que doit accomplir l'apprenant, les compétences de communication à conduire en langue cible ;

- une structuration par compétences de communication, déjà mise en place pour l'enseignement fonctionnel du français. La formation s'organise souvent autour d'objectifs fonctionnels (« saluer », « donner son opinion », « questionner à propos d'une réservation »...);

- une structuration du moins spécialisé au plus spécialisé (et inversement), c'est-à-dire commençant par des situations de communication générales vers des situations spécifiques (relations entre professionnels par exemple) ;

- une structuration selon le dispositif de travail (chainage d'activités, structure du poste de travail...). Cette organisation permet de travailler sur les échanges professionnels entre les différents services d'une entreprise et donc d'aborder les différents postes de travail ;

- une structuration thématique, très souvent utilisée par les manuels à destination des publics professionnels. Il s'agit plus d'une juxtaposition des thèmes relatifs aux différents secteurs d'activité du domaine étudié que d'une réelle mise en œuvre d'une progression pédagogique. Cette structuration est classique pour le tourisme depuis les années 90 avec un découpage en trois parties : transport (et visite guidée), hôtellerie, restauration. La structuration thématique est « en phase avec les enseignements de français de spécialité qui supposent un balayage assez vaste des domaines et une durée de formation assez longue » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 217) et est donc plutôt adaptée à un public large. De plus, le découpage thématique, très structuré, contribue souvent à donner une vision claire de la formation, ce qui peut s'avérer intéressant pour l'apprenant à distance qui ne bénéficie pas systématiquement de recadrages explicatifs donnés par l'enseignant. Comme le souligne Mourlhon-Dallies (2008 : 217) :

Il est également à noter que ce principe de mise en ordre est très apprécié dans les modules de formation à distance ou dans le matériel d'auto-formation, dans la mesure où le découpage des séquences offre une lisibilité immédiate. Les titres des unités ou des séances donnent l'image d'une matière bien déterminée, maîtrisée, rassurante.

Cependant, plusieurs modes de structuration peuvent se mêler sur une même formation. Ainsi si on observe le découpage des manuels de français du tourisme présents sur le marché, on peut constater que les trois manuels répertoriés par le Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (CIEP, 2014) adoptent une structure mixte :

- le manuel « Le français en contexte – Tourisme » (Maisons des langues, 2014) est composé de 6 thèmes (modules) : « les métiers du tourisme », « l'office de tourisme », « l'agence de voyages », « les transports », « l'hébergement », « l'évènementiel ». Chaque module est découpé en « contextes » relatifs à une compétence professionnelle spécifique, par exemple : « identifier des supports informatifs et répondre à des demandes de renseignements », « connaître la ville et orienter les touristes », « s'informer des perturbations et réagir de façon adaptée aux réclamations des passagers »...

- le manuel « Français du tourisme » (Hachette, 2004) propose un découpage en 5 compétences professionnelles (5 modules) : « Découvrir le monde du tourisme », « accueillir et assister le touriste », « concevoir un produit touristique », « assurer la vente et l'après-vente », « promouvoir le produit et fidéliser le client ». Chaque module - compétence étant ensuite sous découpé par thèmes, c'est-à-dire par secteurs d'activité. Ainsi le module « accueillir et assister le touriste » se décline en « l'accueil et l'assistance », « les transports, les horaires, les programmes », « l'hôtellerie, la restauration, la gastronomie ». De même, « concevoir un produit touristique » est abordé pour « l'offre d'itinéraires, excursions, de circuits », « l'offre d'animations culturelles et de loisirs », « l'offre d'hébergement et de restauration ».

- le manuel « Tourisme.com » (CLE international, 2004) adopte la même structuration que « Le français en contexte », c'est-à-dire un découpage thématique en 6 unités « premiers contacts », « accueil », « animation », « promotion d'une destination », « vente d'un produit touristique » et « guide ». Chaque unité est constituée de quatre « leçons » correspondant à des compétences professionnelles. Ainsi l'unité « vente d'un produit touristiques » se décompose en « identifier les produits touristiques », « rédiger un circuit », « mener un entretien de vente » et « annuler une réservation ».

Les trois structurations sont finalement assez proches, l'une part de la compétence professionnelle qu'elle décline pour différents secteurs d'activité, les deux autres partent du secteur d'activité pour lequel sont déclinées différentes compétences professionnelles.

6.4.1- L'architecture globale du dispositif

Le dispositif « français de spécialité – parcours tourisme » comprend 60 heures de formation et est découpé en :

- 6 unités en formation individuelle avec 6 productions (tâches) à déposer sur la plateforme de formation. Echanges sur les productions avec les inscrits et le tuteur (46 heures).
- 3 ateliers collaboratifs (un atelier par mois) composés chacun d'une classe virtuelle animée par le tuteur et d'une activité collaborative à réaliser par équipe (3x3 heures + 1 heure d'interaction écrite su forum).
- 2 évaluations avec corrections individualisées (2x2 heures).
- Des ressources en accès libre : des sujets d'entraînement aux épreuves du DFP tourisme et hôtellerie B1 (si accord de la CCIP) et des fiches synthèse en grammaire, conjugaison et lexique (point langue).

6.4.2- La formation individuelle

Pour la partie individuelle de la formation, les compétences professionnelles à aborder nous semblent plus nombreuses que les différents secteurs d'activité, on s'orientera sur une structuration thématique autour de six unités, chaque unité étant découpée en séquences relatives à des compétences professionnelles. A chaque séquence, on associe une tâche finale de communication (production écrite ou orale) à réaliser par l'apprenant. Une production par unité est à déposer sur la plateforme de formation.

Chaque séquence sera conçue à partir du programme de formation² (en annexe) par un enseignant auteur de FLE spécialisé en tourisme et recruté par le CNED. Ce programme détaille les objectifs de communication, les structures et phrase type rattachées, les points grammaticaux, lexicaux, phonétiques et culturels reliés, les réactivations nécessaires (révision), des suggestions de documents authentiques ou d'activités à mettre en œuvre ainsi que des propositions de tâches de production. Les tâches de production sont en lien direct avec la compétence professionnelle associée à la séquence.

Chaque séquence respectera le cahier des charges suivant :

- Une phase 1 de découverte/appropriation du thème et de la tâche pour susciter l'intérêt des apprenants (phase d'accroche).
- Une phase 2 d'analyse et de travail sur la langue et la culture à partir de documents authentiques en lien avec la tâche finale. Cette phase comprend des étapes de

² Annexe 2 : Programme de la formation individuelle

réception/compréhension des documents, repérage des récurrences (grammaire, lexicale, phonétique...) et des caractères discursifs, conceptualisation des phénomènes, systématisation et expression à l'aide d'exercices. Ce travail doit permettre à l'apprenant de s'approprier les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques rattachées à la séquence et nécessaires à la réalisation de la tâche. L'autonomisation de l'apprenant sera privilégiée (mise en œuvre de compétences stratégiques) afin qu'il puisse adapter les savoir-faire à ses besoins spécifiques. Cette phase inclut des exercices autocorrectifs en ligne réalisés avec l'outil CEN du CNED (voir paragraphe 4.2).

- Une phase 3 de production (réalisation de la tâche).

Chaque apprenant devra déposer en accès partagé sur la plateforme de formation au moins une production par unité et commenter deux productions du même type réalisées par les autres apprenants (de préférence les deux productions précédemment déposées). Un forum permettra d'échanger avec le tuteur et les autres apprenants pour chaque unité. Chaque apprenant suivant son propre rythme de formation (entrées de nouveaux inscrits tout au long de l'année), il est souhaitable que les apprenants soient suffisamment nombreux pour que les interactions soient fluides et pas trop décalées par rapport à la date de dépôt des productions.

6.4.3- Les ateliers collaboratifs avec classe virtuelle

Les ateliers sont des activités mensuelles proposées par le tuteur. Les objectifs de ces ateliers sont multiples : travailler l'interaction orale (activité nécessaire à tous les secteurs du tourisme), favoriser l'apprentissage entre pairs (travail collaboratif), générer une dynamique (avec des sujets en lien avec l'actualité par exemple), éviter l'isolement des apprenants, motiver les échanges sur forum...

Ils comportent trois étapes :

- Etape 1 : le tuteur annonce la classe virtuelle proposée à tous les apprenants de la formation, quelle que soit leur progression dans la formation. Il propose en même temps une « accroche » (article d'actualité, vidéo, image...) afin de donner envie aux inscrits de participer à la classe virtuelle et d'amorcer une réflexion qui servira de base aux échanges.
- Etape 2 : le tuteur anime une classe virtuelle (1 heure) durant laquelle il lance la discussion sur le thème choisi. Dans la mesure du possible, il incite chacun des participants à prendre la parole.

- Etape 3 : le tuteur propose une activité collaborative à réaliser par équipe (triade ou dyade). Cette activité correspond dans la mesure du possible à une tâche sociale en lien avec le web 2.0, ce qui permet de lui donner du sens. En effet en publiant des contenus accessibles à tous sur internet, l'apprenant devient acteur sur le web-social. Ainsi la tâche de communication ne constitue plus un entraînement dans un environnement préservé mais prend tout son sens dans la vie réelle avec un véritable enjeu social (Dejean-Thircuir, Nissen, 2013 ; Mangenot, 2013 ; Ollivier, Puren, 2013). Cette tâche ne sera pas spécifiquement reliée à un secteur d'activité et pourra porter sur des thématiques générales en lien avec le domaine du tourisme. L'activité collaborative proposée comporte une phase préparatoire (sous forme d'un tableau à compléter en wiki par exemple) durant laquelle les apprenants doivent, à partir d'exemples de documents, procéder à une rapide analyse discursive de corpus. Puis les apprenants réalisent la tâche en respectant le cahier des charges du site collaboratif utilisé. L'activité doit être réalisée pour une date fixée par le tuteur (environ dix jours après la classe virtuelle). Le lien de la page web où la production est consultable sera déposé sur la plateforme de formation par l'équipe. Pour communiquer, les apprenants utiliseront des outils de la plateforme dédiés à chaque équipe (forum, wiki, chat). Ils pourront aussi utiliser des outils externes (téléphone, skype, viber...)
- Etape 4 : les apprenants interagissent (IE) par forum sur les productions des autres groupes. Le tuteur fait un retour global sur l'activité.

Trois ateliers seront préparés par l'enseignant-auteur mais le tuteur aura la possibilité de proposer un atelier différent plus adapté au profil du groupe ou si l'actualité s'y prête (attentat dans un pays touristique, crash d'avion, changement de législation...). Les trois ateliers pourront par exemple traiter les thèmes suivants :

- Le tourisme collaboratif

Le thème : en réaction au tourisme de masse et à la crise économique, le tourisme collaboratif est en plein boom. Le « touriste » qui ne souhaitait rien manquer du patrimoine d'un pays fait place au « voyageur » en quête d'authenticité, d'expériences et d'intégration à la culture locale. Face à des voyages désincarnés, le voyageur souhaite rencontrer l'humain et ressentir les lieux d'un autre point de vue, et si possible à moindre frais. De nombreuses entreprises surfent donc sur la tendance de l'économie collaborative.

Elles proposent de mettre en contact, via des plateformes, des particuliers proposant des services (le plus souvent contre rémunération) de covoiturage ([blablacar...](#)), de restauration chez l'habitant ([vizeat...](#)), de guide ([guide like you](#), [good-spot](#), [trip4real...](#)), d'hébergement ([guesttogoest](#), [airbnb](#), [gamping](#))... Désormais les applications réunissent différents services.

La discussion : le tourisme collaboratif face aux professionnels du tourisme : un risque pour l'emploi ? Exemple de vidéo d'accroche : les guides conférenciers versus « guide like you » : <https://www.youtube.com/watch?v=ZxuDEOOq1G8>

L'activité collaborative : s'inscrire sur un des sites, compléter son profil et proposer un service avec sa description (visite guidée, description d'appartement, types de plats préparés...). Entre membres de l'équipe, échanger pour demander des informations complémentaires.

- Le geocaching

Le thème : le geocaching est une chasse au trésor mondiale qui consiste à trouver et/ou cacher une boîte étanche contenant un registre des visites et parfois de petits objets sans valeur qui peuvent être échangés. Chaque cache est déposée à un endroit géo localisé correspondant souvent à un centre d'intérêt géographique, patrimonial... La recherche se fait grâce à un GPS ou un smartphone équipé de l'application gratuite [geocaching](#) (ou éventuellement en utilisant google maps).

Exemple de vidéo : http://www.francetvinfo.fr/geocaching-la-chasse-au-tresor-geante_651363.html

La discussion : utilisation du geocaching par les offices de tourisme, comment faire découvrir le territoire autrement ?

L'activité collaborative : par équipe, proposer un circuit de découverte d'un lieu réalisable à pied en définissant 5 caches correspondant à des centres d'intérêt. Compléter les fiches de description des géocaches en y intégrant une explication historique, géographique...

- Le tourisme durable, l'éco-tourisme, le tourisme solidaire, le tourisme social

Le thème : Définition de « tourisme durable » par l'Organisation Mondiale du Tourisme (sauvegarder les ressources naturelles et la biodiversité, respecter l'authenticité socioculturelle des communautés d'accueil, assurer une activité économique viable sur le long terme contribuant à la réduction de la pauvreté). Les différentes notions du tourisme

durable. Accroche en lien ou non avec l'actualité (<http://www.tourisme-durable.org/> ; <http://www.voyageons-autrement.com/>).

La discussion : tourisme vert ou greenwashing ?

<http://www.lechotouristique.com/article/le-greenwashing-un-jeu-dangereux,74918>

L'activité collaborative : par équipe, sélectionner trois vidéos (youtube, dailymotion) présentant une démarche similaire en lien avec le tourisme durable (construction d'écogites, projets de tourisme solidaire...). Comparer les trois projets dans un tableau partagé en wiki et sélectionner le projet correspondant le plus à un tourisme « durable » tel que l'entend l'OMT. Rédiger un commentaire pour la vidéo sélectionnée en expliquant pourquoi le projet vous semble intéressant.

D'autres thèmes pourront être développés par le tuteur, particulièrement pour les groupes des organismes de formation, de façon à mieux correspondre aux besoins et aux demandes des apprenants. Pour l'utilisation des applications du web 2.0, il faudra veiller à ce qu'elles ne soient pas, de façon trop flagrante, des supports de publicité. On privilégiera des sites collaboratifs accessibles prioritairement par ordinateur (qui peuvent éventuellement proposer des applications mobiles) reconnus, actifs (faire attention aux nombres et aux dates des dernières publications) et existants depuis plusieurs années. L'utilisation des sites collaboratifs devra faire l'objet d'une déclaration dans la fiche d'expression des besoins métiers (EB métiers) par le responsable de formation - chargé d'ingénierie de formation (RF-CIF) afin d'être analysé par le service en charge des systèmes d'information (DSI). Les apprenants devront être sensibilisés au respect des chartes de publication de chacun des sites utilisés.

6.3.4- Les évaluations

Les deux évaluations individuelles sont prévues par le dispositif, une production écrite à réaliser à mi-parcours (après l'unité 3) et un enregistrement d'une production orale. Elles représentent chacune deux heures de travail de la part de l'apprenant et seront déposées en ligne sur le dispositif Copies en ligne du CNED. Elles feront l'objet d'une correction individualisée avec des annotations et d'une note sur 20 points. Elles seront conçues et rédigées par l'enseignant-auteur dans l'optique des épreuves du DFP tourisme – hôtellerie B1 de la CCIP (tâches professionnelles).

6.3.5- Les ressources en accès libre : entraînements aux DFP tourisme et hôtellerie B1 et point langue

Un « point langue » réunira sur des fiches de synthèse les éléments clés de grammaire, lexicale, conjugaison abordés durant la formation. Si les démarches du CNED auprès de la CCIP aboutissent, des sujets d'entraînement aux huit épreuves du DFP tourisme et hôtellerie B1 ainsi que les corrigés pourront aussi être proposés en téléchargement.

6.5- L'accompagnement à distance

L'accompagnement à distance est assuré par le tuteur-correcteur rattaché au CNED. Pour la partie formation individuelle, il répond aux questions des inscrits sur les forums de chaque unité et supervise les commentaires des inscrits sur les espaces de retour des productions. Il anime la partie ateliers en annonçant les classes virtuelles et les activités d'accroche. Durant la classe virtuelle, il anime la discussion puis explique la constitution des groupes et les activités collaboratives à réaliser. Durant la phase de production, il répond aux questions sur le forum rattaché à l'atelier. Il supervise les échanges suite aux retours des travaux et fait un retour général sur l'atelier pour l'ensemble des apprenants.

Sur un forum général, il répond aux questions en lien avec la méthodologie, les évaluations, éventuellement les épreuves du DFP tourisme-hôtellerie, ...

Sur Copies en ligne, il corrige les évaluations.

6.6- L'adaptation du dispositif pour les inscriptions groupées

Le dispositif précédemment décrit correspond à la formation intégralement à distance accessible aux inscrits individuels et suivi par un tuteur-correcteur rattaché au CNED. Pour les inscriptions groupées correspondant à des partenariats avec des organismes de formation ou des entreprises, différentes adaptations sont envisageables.

6.6.1- Adaptation de l'accompagnement pour les organismes de formation ou les entreprises

Dans le cas d'une formation entièrement à distance en inscription groupée, le tuteur-correcteur peut être rattaché au CNED ou à l'organisme de formation et il effectue le même suivi que pour la formation en inscription individuelle. Cependant, en fonction du groupe, le tuteur-correcteur pourra transformer les ateliers collaboratifs de façon à proposer des activités plus en lien avec les besoins spécifiques des apprenants (groupe plus

homogène). Les besoins spécifiques des apprenants seront formalisés par l'organisme de formation ou l'entreprise. Bien qu'utilisant les outils de communication de la plateforme de formation (forum, classe virtuelle), le processus d'adaptation des ateliers sera transparent pour le CNED si le tuteur-correcteur est rattaché à l'organisme de formation. Si le tuteur-correcteur est rattaché au CNED, les besoins spécifiques de formation lui seront transmis par le responsable de formation - chargé de parcours de formation (RF-CPF) et il aura la charge de préparer et d'animer les ateliers correspondants.

6.6.2- Adaptation pour l'hybridation

Dans le cas d'une formation hybride, l'organisme de formation partenaire transmet au RF-CIF les éventuels contenus à cacher pour le groupe (unités ou séquences). De même, la classe virtuelle relative aux « ateliers » sera rendue invisible puisque les discussions auront lieu en présence. Cependant les forums et espaces de dépôt seront conservés et serviront pour soutenir les échanges des tâches collaboratives.

Chapitre 7 – Bilan et perspectives

La structuration globale du dispositif étant définie pour le parcours tourisme, il nous apparaît essentiel, avant la création des contenus par l'enseignant-auteur, de faire un point par rapport à la problématique de départ. Nous pourrions ainsi voir comment la réflexion que nous avons pu mener, nous a amenés à transformer le schéma classique d'une formation en langue. Nous pourrions aussi lister les points de vigilance qu'il faudra observer lors de la mise en exploitation. Enfin, nous envisagerons les possibilités de modélisation de ce dispositif afin de pouvoir mettre en œuvre de façon efficace les deux parcours de français de spécialité affaires et hôtellerie-restauration.

8.1- Retour sur la problématique

Suite à la demande de mise en place d'une offre de FLE pour professionnels, nous nous sommes interrogés sur la possible conciliation entre une formation pour un public ciblé avec des besoins très précis et un organisme de formation tel que le CNED contraint par des objectifs de rentabilité et une ingénierie spécifique à l'enseignement à distance. Nous avons donc formulé la problématique de la façon suivante : Mise en place d'une offre de formation FLE pour des professionnels, comment concilier la spécificité des besoins des apprenants et les objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques d'un organisme de

formation à distance ? Une analyse systémique nous a amenés à choisir les orientations suivantes :

- les contenus de formation devaient être les plus larges possibles (dans le domaine abordé) afin de pouvoir convenir à une cible large d'apprenants,
- les méthodes pédagogiques relatives à l'enseignement des langues devaient être mises en œuvre en utilisant au mieux les outils de la formation à distance afin de favoriser les échanges et la réalisation de tâches de communication propres à notre public professionnel,
- la formation devait pouvoir s'adapter aux modalités de suivi des organismes de formation et des entreprises et à la spécificité de leurs groupes d'apprenants.

La formation à distance proposée a donc été conçue de façon à balayer les besoins langagiers relatifs aux compétences professionnelles les plus saillantes des différents secteurs du domaine du tourisme. Nous nous sommes appliqués à privilégier la réalisation de tâches correspondant aux besoins de communication des professionnels du tourisme et à favoriser les échanges entre apprenants, par écrit sur les forums mais aussi en interaction orale lors des ateliers. Afin de varier les situations d'apprentissage, nous avons aussi proposé des activités collaboratives sur le web social, qui, si elles ne mettent pas en œuvre directement des compétences professionnelles, permettent des apports culturels, font travailler l'interaction orale (activité commune à l'ensemble des secteurs) et stimulent les apprenants en les incitant à communiquer dans la vie réelle. Enfin, dans un objectif de commercialisation vers des institutions (organismes de formation, centres de langue...) et vers des entreprises, nous avons prévu différents types de suivi (tuteur local ou tuteur rattaché au CNED) mais aussi la possibilité d'hybridation (pour faire alterner formation à distance et formation en présence) et d'adaptation des contenus (modification des ateliers et remplacement d'unités ou séquences par des cours en présence gérés par les institutions).

Le succès de cette formation va dépendre en grande partie de la démarche de promotion que la direction commerciale et marketing (DCM) du CNED mettra en place à l'étranger notamment auprès des institutions ayant répondu favorablement à l'enquête menée fin 2012. De plus, il faudra être vigilant à la formation du tuteur-correcteur qui joue un rôle d'animation important particulièrement lors des ateliers pour lesquels l'aspect technique des outils ne doit pas être négligé (utilisation de la classe virtuelle Collaborate,

gestion des équipes pour les ateliers sur Moodle...). Le rôle du responsable de formation chargé de parcours de formation (RF-CPF) est lui aussi important puisqu'il organisera, en lien avec les organismes de formation, les modalités pour les groupes (accessibilité ou non à certains outils et/ou contenus, formation des tuteurs, inscription des tuteurs-correcteurs locaux dans la grille GRACT du logiciel de gestion des tuteurs Gaël afin qu'ils remontent automatiquement sur Moodle, ...). Pour les ateliers collaboratifs, il faudra rester vigilant à la pérennité des applications du web social vers lesquels on va orienter les apprenants. Il n'est pas rare en effet que ces applications du web 2.0 ferment, soient rachetées par d'autres, ou deviennent payantes. De plus, le tuteur-correcteur devra être attentif au respect par les apprenants des chartes définies par chacun des sites. Les activités collaboratives étant souvent négligées par les apprenants, le tuteur-correcteur a un rôle majeur à jouer pour que les apprenants y participent : messages proactifs, relance, suivi des groupes, réactivité de réponse aux questions, retours sur les travaux... L'implication du tuteur joue souvent un rôle important dans la motivation des apprenants. Aussi le responsable de formation chargé de parcours de formation devra soutenir le tuteur en cas de besoin, et ne pas négliger l'importance de sa formation sur ces différents points.

8.2- Perspectives pour les domaines affaires et hôtellerie restauration

Le dispositif proposé pour la formation en FLE pour les professionnels du tourisme peut être transposable aux deux autres domaines : affaires et hôtellerie-restauration. La structure de la formation pourrait en effet être modalisée en quatre grandes parties :

- une partie générale comprenant la présentation de la formation, le calendrier et un forum (pour les annonces du tuteur-correcteur, les questions méthodologiques ou transversales...),
- les contenus en autoformation avec les six unités (avec pour chacune, un forum spécifique et des espaces de dépôt-échanges pour les productions) et le point langue (fiches de synthèse en grammaire, conjugaison, lexique),
- les trois ateliers collaboratifs composés d'une classe virtuelle, un forum, un espace de dépôt-échanges pour les travaux et un espace d'échanges accessible par équipe (forum, wiki, chat),
- les deux évaluations (sujets et lien pour accéder à Copies en ligne),

- éventuellement les sujets d'entraînement aux épreuves du diplôme de la CCIP (et corrigés).

On aurait ainsi trois parcours parallèles que l'on peut schématiser sur une carte conceptuelle³ (voir annexe). Cette modélisation permettrait d'accélérer l'ingénierie des parcours Affaires et Hôtellerie-restauration, de dupliquer les structures sur Moodle, de grouper les formations pour les tuteurs-correcteurs et de gérer trois formations similaires pour le responsable de formation chargé de parcours de formation. Des variantes spécifiques, par exemple sous forme de ressources à télécharger (guide sur l'œnologie ou la gastronomie, fiches ressources pour la communication téléphonique...) pourraient ensuite s'ajouter à chacun des parcours. Il serait cependant souhaitable, avant d'appliquer ce modèle aux autres parcours, de tester la formation avec des apprenants sur l'intégralité du parcours (trois mois) afin de recueillir les retours des inscrits, du tuteur-correcteur mais aussi du responsable de formation du CNED et de son homologue dans l'institution dans le cas d'inscriptions groupées émanant d'un organisme de formation. Cela permettrait de réaliser d'éventuels réajustements et de ne pas répliquer des points de dysfonctionnement sur plusieurs dispositifs.

³ Annexe 3 – Structure des formations en français de spécialité

Conclusion

Suite à une demande interne de mise en place de parcours de formation en FLE pour des professionnels, nous nous sommes demandé comment un organisme de formation tel que le CNED, contraint par des objectifs de rentabilité et par une ingénierie spécifique à l'enseignement à distance, pourrait arriver à concilier la spécificité des besoins de ce public et ses propres objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques.

Les professionnels ont en effet des besoins langagiers très spécifiques et en lien direct avec leur secteur d'activité. De son côté, le CNED a défini, dans son projet d'établissement, des objectifs de transformation numérique et de reconquête des inscrits. Le contexte des formations en langue à des fins professionnelles étant complexe, il nous fallait donc détailler l'ensemble des paramètres et leur interdépendance afin d'être à même de proposer un dispositif de formation satisfaisant à la fois les attentes des apprenants et les objectifs du CNED. Cette démarche systémique nous a permis de mettre en évidence des priorités à respecter pour la conception des parcours de formation en français de spécialité :

- les contenus de formation devaient être les plus transversaux possibles dans le domaine abordé afin de pouvoir convenir à une cible large d'apprenants et donc générer un nombre d'inscrits important,

- les méthodes pédagogiques propres à la didactique des langues devaient être mises en œuvre en utilisant au mieux les outils de la formation à distance afin de favoriser les échanges et la réalisation de tâches en lien avec les activités professionnelles des apprenants,

- le dispositif proposé devait être adaptable pour être commercialisé à des organismes de formation à l'étranger de type Alliances Françaises ou Instituts Français pour pallier la faible notoriété du CNED au niveau international et pour répondre aux besoins spécifiques d'un groupe d'apprenants.

En mettant en œuvre la démarche-type d'élaboration d'un programme de formation FOS, nous avons proposé un parcours de soixante heures en français du tourisme composé de six unités thématiques aboutissant à la réalisation de tâches de communication, de trois ateliers collaboratifs, de ressources en accès libre et de deux évaluations. Ce dispositif vise un public professionnel large et s'attache particulièrement à mettre en œuvre

une perspective actionnelle. Il vise aussi à faire travailler l'interaction orale (via les ateliers), activité langagière qui, pour des raisons de fonctionnalité et de coût, est souvent mise de côté dans les formations de langues à distance. Elle s'avère pourtant essentielle dans le milieu du travail, particulièrement lorsque des relations commerciales ou de services sont mises en jeu. Nous nous sommes aussi efforcés de prévoir des modalités de suivi qui puissent s'adapter à une commercialisation à des organismes de formation à l'étranger notamment en définissant des possibilités d'hybridation du dispositif.

Ainsi en s'adressant à la fois à un public individuel large en modalité à distance et pouvant s'adapter, éventuellement en modalité hybride, à un public rattaché à des organismes de formation répartis à travers de monde, cette formation est susceptible de générer un nombre d'inscrits important. De plus, en mettant en œuvre les technologies numériques et des méthodes pédagogiques actionnelles, cette formation permet de proposer des situations de communication en lien direct avec les besoins professionnels des apprenants et ainsi répondre aux attentes de formation des inscrits et des financeurs. Il nous semble donc que le dispositif de formation FLE pour des professionnels proposé constitue une réponse à la problématique de départ puisqu'il parvient d'une part, par son adaptabilité, à satisfaire la spécificité des besoins des apprenants et d'autre part, en suivant les orientations définies par le projet d'établissement, à répondre aux objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques du CNED.

Cependant comme nous l'avons spécifié, le succès de ces parcours de formation en français de spécialité dépend de facteurs qui nous semblent incontournables. Une politique de commercialisation active est nécessaire pour démarcher les centres de langues et faire connaître de CNED auprès des entreprises et des organismes financeurs de la formation continue à l'étranger. Les tâches des tuteurs-correcteurs doivent être définies avec précision car ils jouent un rôle majeur dans l'animation de la formation et la motivation des apprenants. Le responsable de formation chargé de parcours de formation (RF-CPF) est lui aussi un élément-clé de réussite puisqu'il organise, en lien avec les organismes de formation, les paramétrages pour les groupes et qu'il soutient activement les tuteurs-correcteurs par la formation et le conseil.

Nous avons proposé une modélisation du dispositif créé pour le parcours de français de spécialité – tourisme afin de transposer la structure aux deux autres domaines de spécialité envisagés (affaires et hôtellerie-restauration). Il semble cependant qu'une phase de tests serait incontournable avant de procéder à des répliques, ce qui permettrait

de ne pas reproduire des éventuels dysfonctionnements. Il serait donc intéressant de prolonger le travail accompli dans un objectif évaluatif et correctif avec une phase expérimentale. Cette phase permettrait de procéder à des modifications du modèle proposé. Cependant les délais de sortie étant très serrés (janvier 2016), il est fort probable que la mise en exploitation du parcours tourisme se fasse dans l'urgence. La formation proposée étant assez courte (3 mois), il semblerait donc judicieux, à défaut de pouvoir mener une démarche qualitative poussée, d'attendre d'avoir un retour de la part des inscrits, du tuteur-correcteur et du responsable de formation de cette première session et de réaliser les éventuels ajustements. Ce travail constituerait ainsi une première expérience de modélisation, processus qui, dans une démarche de rationalisation des tâches d'ingénierie et avec la création des dix-huit modèles du projet SMF (Structuration des Modèles de Formation), est amené à être appliqué à l'ensemble des nouvelles formations du CNED.

Bibliographie

AUGER, F., RIGAUD-MINET I., CAYOL-GERIN, A., PELLOUX, M.P. (2013). *Présentation des métiers du tourisme*, Mise à niveau et BTS Tourisme, ref : 3-9019-AN-PA-00-13. Poitiers : CNED.

AUGER, F., DOREAU, E., SCHAEFFER, N. (2013). *Gestion de la relation client*, module 2 et 3, BTS Tourisme 2ème année, ref : 3-51T6-TEPA02613. Poitiers : CNED.

CALMY, A.M. (2004). *Le Français du Tourisme*. Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Paris : Hachette.

CARRAS, C. *Enseignement à des publics professionnels*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 2ème année, 2014-2015, Université Stendhal Grenoble 3.

CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P. & SZILAGYI, E. (2007). *Le français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE international.

CCIP (2015). Diplôme de français professionnel tourisme et hôtellerie B1. Consulté le 22/07/2015, http://www.francais.cci-paris-idf.fr/wp-content/uploads/downloads/2014/07/FICHE-DFP_Tourisme-et-h%C3%B4tellerieB11.pdf

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 4. CNED / Lavoisier, p. 469-496.

CIEP (2014). *Méthodes de français sur français sur objectifs spécifiques*, répertoire. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.

CNED (2012). *Le CNED 24/24 - Projet d'établissement pour les années 2012-2015*, p.6. Poitiers : CNED.

CNED (2012). *Projet d'établissement*. Consulté le 22/07/2015, <http://www.cned.fr/le-cned/institution/projet-d%C3%A9tablissement/>

COLL, A. & Laygues, A. (2014). *Le français en contexte, tourisme*. Paris : Maison des langues.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CORBEAU, S., DUBOIS, C. & PENFORNIS, J.L. (2013). *Tourisme.com*, 2^{ème} édition. Paris : CLE International.

CUQ J.-P., GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.324. Grenoble : PUG.

DEGACHE, C., NISSEN, E. (2008). « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11 (1), p.61-92. Consulté le 25/07/2015, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785917>

DEJEAN-THIRCUIR, C., NISSEN, E. (2013). « Évolutions technologiques, évolutions didactiques ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, n°54, p.28-40. Paris : CLE international.

DE LIEVRE, B., DEPOVER, C., DESCAMPS, S. (2009). « Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance ». In Develotte, Mangenot, Nissen (coord., 2009) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté le 12/08/2015, <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/>

DIRECTION GENERALE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE (2012). « Annexe 1 - Référentiel du diplôme », *Brevet de technicien supérieur Tourisme*. Consulté le 23/08/2015, <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/brochadmin/bouton/c134/c134c.pdf>

EURIN, S., HENAO M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette-AUPELF.

FIGARI, G., REMAUD, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.

GUITTON, C., MICHUN, S. (2006). « Les métiers et formations du tourisme. Logiques des branches professionnelles et perspectives régionales », *Bref*, n°233, septembre 2006. Marseille : CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Consulté le 22/08/2015, <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Les-metiers-et-formations-du-tourisme.-Logiques-des-branches-professionnelles-et-perspectives-regionales>

HACQUEMAND, C. (2015). Gestion de la relation client, module 1, BTS Tourisme 1^{ère} année, ref : 3-51T5-TEPA-01-15. Poitiers : CNED.

MANGENOT, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». *Les Langues modernes 3/2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, p.38-44. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.

MANGENOT, F. (2013). « Internet social et perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, n°54, p.41-51. Paris : CLE International.

MANGIANTE, J.M. (2007) : « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, p.129-144, juillet 2007. Paris : CLE international.

MANGIANTE, J-M., PARPETTE, C. (2004), *Le français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

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

NISSEN, E. (2009). « Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : Analyse de pratiques ». *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*, p.191-210. Lille : CEGES. Consulté le 13/08/2015, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785937>

NISSEN, E., (2011). « Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel ». In Nissen, Poyet, Soubrié (coord., 2011). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : Ellug.

NISSEN, E., POYET, F., SOUBRIE, T. (2011). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : Ellug.

OLLIVIER, C., PUREN, L. (2013) « L'ouverture au-delà des murs de la classe : du fantasme à la réalité ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, n°54, p.16-27.

PHOUNGSUB, M. (2013). « Feedback entre pairs lors d'une situation d'écriture socialisée sur forum : un défi pour pousser les étudiants à produire des commentaires constructifs ». In Dejean, Mangenot, Nissen, Soubrié (coord., 2013) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 6-8 juin 2013. Consulté le 11/08/2015, <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/>

QUINTIN, J.J. (2007). « L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone », *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2007*, In : Nodenot T., Wallet J., Fernandes E., (Eds). pp. 221-232, Lausanne, Suisse.

RIVENS MOMPEAN, A. « Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? », *Alsic [En ligne]*, Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 05 octobre 2014. Consulté le 25 juillet 2015, <http://alsic.revues.org/2747>

ROSNAY, J DE. (1975). *Le microscope. Vers une vision globale*. Paris : Le Seuil.

Site Légifrance (2009). *Décret n° 2009-238 du 27 février 2009 relatif au service public de l'enseignement à distance*. Consulté le 22/07/2015, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=5921161D699B3FF378E1F591B33F34D1.tpdjo13v_2?cidTexte=JORFTEXT000020318863&dateTexte=20090301

Site Légifrance (2010). *Décret n° 2010-469 du 7 mai 2010 créant le diplôme de compétence en langue*. Consulté le 22/07/2015, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022191437&dateTexte=&categorieLien=id>

SOUBRIE, T. (2014). *Intégration des TIC dans une approche projet*, cours de Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 1ère année, 2014-2015, Université Stendhal Grenoble 3.

VAN LIER L. (1999). « Une perspective écologique », in Caré J.-M. (dir.) *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Apprendre les langues étrangères autrement* (janvier 1999), p. 10-20. Paris : Hachette-Edicef.

Sitographie

ATOOUT France & DGE (nd.). « 50 fiches emplois-types/métiers d'encadrement », Site officiel des référentiels des activités du Tourisme et de l'Hôtellerie. Consulté le 22/08/15, <http://referentiel.atout-france.fr/page/quatre-niveaux-d%E2%80%99emplois-typesm%C3%A9tiers>

CCIP (nd.). « DFP tourisme et hôtellerie B1 ». Consulté le 01/09/15, <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/dfp-tourisme-et-hotellerie-b1/>

CNCLC (nd.). « Analyses linguistiques des professions du secteur touristique ». Consulté le 22/08/15, http://www.itsessential.ca/itsessential/display_page.asp?page_id=354

Table des annexes

Annexe 1 BTS Tourisme - référentiel de certification.....	93
---	----

Annexe 1

BTS Tourisme - référentiel de certification

(Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle,
2012 : 78-80)

Tableau croisé compétences et savoirs associés

Correspondance totale	Correspondance partielle
-----------------------	--------------------------

- 1 – Culture générale et expression
- 2 – Communication en langues vivantes étrangères
- 3 – Gestion de la relation client
- 4 – Tourisme et territoire
- 5 – Cadre organisationnel et juridique des activités touristiques
- 6 – Mercatique et conception de prestation touristique
- 7 – Gestion de l'information touristique

Fonction 1 – Accueil, vente et suivi en langue française et en langue étrangère

Compétences générales	1	2	3	4	5	6	7
C1111 - Accueillir en langue française, en langue anglaise et dans une autre langue étrangère							
C1112 - Créer un climat propice à la relation et à la fidélisation							
C1113 - Mettre en place un espace d'attente et d'accueil							
C1114 - Mettre en valeur les offres promotionnelles							
C1115 - Mettre à disposition l'information touristique sous forme papier et numérique							
C1116 - Animer et gérer des espaces spécifiques dédiés à l'attente (espace enfant espace ludique espace							
C1222 - Utiliser ses connaissances des différentes formes de tourisme							
C1223 - Trouver les informations complémentaires en consultant les sources appropriées							
C1224 - Consulter les bases de données professionnelles à l'aide des GDS							
C1225 - Exploiter l'information disponible sur les sites professionnels							
C1226 - Proposer une offre commerciale documentée							
C1227 - Argumenter la proposition « produit et prix »							
C1228 - Traiter les objections des clients et obtenir un accord provisoire							
C1229 - Proposer des services ou produits complémentaires (assurances, offres de crédits, services et produits accessoires)							
C1231 - Présenter les conditions générales et particulières de vente dans le cadre de la législation du tourisme							
C1232 - Compléter le contrat de vente de produits touristiques							
C1233 - Réserver les prestations touristiques avec l'utilisation éventuelle d'un GDS							
C1234 - Produire une facture							
C1235 - Encaisser le produit de la vente							
C1311 - Relancer le client en cas d'accord provisoire							
C1312 - Établir les documents de voyage (bons d'échange, billetterie, carnet de voyage...)							
C1313 - Analyser et traiter les réclamations							
C1314 - Assurer l'assistance-conseil notamment en cas d'évènements imprévus							

Fonction 2 – Accueil et accompagnement des touristes en langue française et en langues étrangères

Compétences générales	1	2	3	4	5	6	7
C2111 - Proposer des supports d'information							
C2112 - Installer une signalétique adaptée							
C2121 - Renseigner							
C2122 - Prendre en charge un groupe y compris des personnes à besoins spécifiques							
C2123 - Gérer les dysfonctionnements							
C2131 - Sélectionner les informations utiles							
C2132 - Traiter les questions et les objections des touristes							
C2133 - Utiliser le vocabulaire professionnel adapté							
C2211 - Recueillir les demandes immédiates des touristes							
C2212 - Gérer les flux de touristes sur les différentes activités							
C2213 - Mobiliser les ressources disponibles en matériel							
C2214 - Adapter les activités							
C2215 - Gérer les aléas							
C2221 - Gérer les relations au sein du groupe de touristes							
C2222 - Créer un climat de confiance							
C2223 - Gérer les imprévus							
C2224 - Se conformer aux usages et les contraintes de la profession							
C2231 - Coordonner l'action des intervenants							
C2232 - Créer des relations de coopération au sein de l'équipe							
C2241 - Assurer les réservations auprès des prestataires et des partenaires							
C2242 - Collecter les pièces justificatives des opérations réalisées avec les prestataires							
C2243 - Établir les demandes d'autorisation							
C2244 - Accompagner les opérations d'embarquement et/ou de débarquement et les opérations d'enregistrement							
C2311 - Mesurer la satisfaction de la clientèle							
C2312 - Rédiger un bilan de la prestation							
C2321 - Formuler des propositions d'adaptation							
C2322 - Informer les services concernés							

Table des illustrations (dans le texte)

Image 1 - Répartition des inscriptions. Source CNED - Chiffres 2014	10
Image 2 - Répartition des inscrits à l'étranger. Source CNED.....	11
Image 3 – Une modélisation de l'évaluation interne. Source : Figari & Remaud, (2014 : 35).....	34
Image 4 – Carte conceptuelle : formation français de spécialité - parcours tourisme.....	55
Image 5 – Les 50 destinations préférées des français. Source : L'écho touristique (2014)	59

Sigles et abréviations utilisés

AFPIF :	Alliance française Paris Ile-de-France
BTS :	Brevet de technicien supérieur
B2B :	Business to business ou interentreprises
CAP :	Certificat d'aptitudes professionnelles
CEL :	Copies en ligne
CEN :	Chaine Editoriale Numérique
CCIP :	Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
CNED :	Centre national d'enseignement à distance
DALF :	Diplôme approfondi de langue française
DCL :	Diplôme de compétence en langue
DCL-FLE :	Diplôme de compétence en langue – français langue étrangère
DCL-FP :	Diplôme de compétence en langue français professionnel
DELFB :	Diplôme d'études en langue française
DFP :	Diplôme de de français professionnel
DILF :	Diplôme initial de langue française
DU :	Diplôme universitaire
DAEFLE :	Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE
ESP :	English for specific/special purposes
FLE :	Français langue étrangère
FOS :	Français sur objectif(s) spécifique(s)
FOU :	Français sur objectifs universitaires
IF :	Institut français
LCMS :	Learning Content Management System
LMS :	Learning Management System
LV1 :	Langue vivante 1
MAEDI :	Ministère des Affaires étrangères et du Développement International
MOOC :	Massive Open Online Courses
PNC :	Personnel navigant commercial
RF-CIF :	Responsable de formation - chargé d'ingénierie de formation
RF-CPF :	Responsable de formation - chargé de parcours de formation

SCORM : Sharable Content Object Reference Model
SMF : Structuration des modèles de formation
TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

MOTS-CLÉS : français de spécialité, tourisme, distance, FOS

RÉSUMÉ

Les besoins de formation en langues des professionnels étant en lien direct avec leurs activités professionnelles, les formations en FLE qui leur sont destinées sont généralement très spécifiques et demandent une ingénierie longue et coûteuse que de nombreux organismes de formation hésitent à mettre en place. Aussi avant de lancer la conception du premier parcours FLE pour un public professionnel, il semblait intéressant d'analyser l'ensemble des paramètres dont le CNED devait tenir compte pour répondre au mieux à ces besoins spécifiques. Ainsi en menant une analyse systémique, nous avons essayé de répondre à la problématique suivante : comment concilier la spécificité des besoins des apprenants et les objectifs stratégiques, pédagogiques et technologiques d'un organisme de formation à distance ?

Cette analyse nous a permis de formaliser des priorités qui nous ont aidés à la conception de la formation en français du tourisme. Nous proposons aussi une modélisation de cette formation qui pourra servir de base à la mise en place de parcours de français de spécialité pour d'autres domaines.