



HAL
open science

Une simulation globale revisitée de français professionnel en Catalogne

Florianne Yvon

► **To cite this version:**

Florianne Yvon. Une simulation globale revisitée de français professionnel en Catalogne. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01465850

HAL Id: dumas-01465850

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01465850v1>

Submitted on 13 Feb 2017

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.



UNE SIMULATION GLOBALE REVISITÉE DE FRANÇAIS PROFESSIONNEL EN CATALOGNE

YVON Florianne

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016



UNE SIMULATION GLOBALE REVISITÉE DE FRANÇAIS PROFESSIONNEL EN CATALOGNE

YVON Florianne

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

À l'Alliance française de Sabadell, pour m'avoir offert l'opportunité de réaliser mon stage ; à l'équipe enseignante pour sa participation et sa bienveillance à mon égard ; à Laura, pour sa bonne humeur ; à Anne-Fleur, pour son humour et sa pétillante compagnie ; à mes élèves, pour leur sympathie et leur compréhension ; à ma directrice de mémoire, Mme Carras, pour ses précieux conseils et ses remarques avisées ; et enfin à mes proches pour leur soutien indéfectible, et tout particulièrement à ma maman, pour le travail et le travail qu'a représenté la relecture de ce mémoire : à tous, je vous dis un grand merci. Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans votre aide.

Sommaire

Introduction.....	7
PARTIE 1 : CONTEXTE DU STAGE.....	10
CHAPITRE 1. DESCRIPTION DU TERRAIN DE STAGE.....	11
1. L'ESPAGNE.....	11
2. LA CATALOGNE.....	12
3. LA RÉGION DU VALLÈS OCCIDENTAL ET LA VILLE DE SABADELL.....	14
4. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SABADELL.....	14
CHAPITRE 2. ANALYSE DU CONTEXTE.....	17
1. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	17
2. LE CONTEXTE ORGANISATIONNEL.....	17
3. LE CONTEXTE HUMAIN.....	20
4. LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE.....	28
5. LE CONTEXTE MATÉRIEL.....	29
CHAPITRE 3. ANALYSE DE LA COMMANDE DE STAGE.....	32
1. UNE « PROGRESSION DE FOS » DE NIVEAU A1.....	32
2. DES COURS DE SOUTIEN ET DES COURS EN ENTREPRISE.....	34
CHAPITRE 4. PROBLÉMATIQUE.....	36
Partie 2 – CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	37
CHAPITRE 5. CONCEPTS.....	38
1. « FOS », « FRANÇAIS PROFESSIONNEL », « FRANÇAIS GÉNÉRAL » : QUELLE APPELLATION POUR QUELLES IMPLICATIONS ?.....	38
2. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	43
3. LES SIMULATIONS GLOBALES.....	45
CHAPITRE 6. MÉTHODOLOGIE.....	51
1. L'IDENTIFICATION DE LA DEMANDE.....	51
2. L'ANALYSE DU PUBLIC.....	51
3. UNE RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET UNE ÉTUDE DES TRACES.....	56
CHAPITRE 7. PROJET DE CONCEPTION.....	58
1. D'UN PROGRAMME DE FRANÇAIS PROFESSIONNEL.....	58
2. ... À UNE SIMULATION GLOBALE REVISITÉE CLEF-EN-MAIN.....	59
Partie 3 – OUTIL ÉLABORÉ.....	62
CHAPITRE 8. UN PROGRAMME ORGANISÉ AUTOUR DE LA TÂCHE.....	63
1. DES RÉFÉRENCES MULTIPLES POUR LE RÉFÉRENTIEL.....	63
2. UN ÉVENTAIL DE TÂCHES ET SOUS-TÂCHES.....	65
3. APPRENDRE EN FAISANT ET EN « FAISANT COMME SI ».....	68
CHAPITRE 9. UN CONTENU ADAPTÉ AU NIVEAU A1.....	70
1. DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES.....	70
2. L'ORGANISATION DES SÉANCES.....	72
3. LES TIC COMME SUPPORT DES TÂCHES.....	73
4. UNE GRAMMAIRE INDUCTIVE ET EXPLICITE.....	73
5. UN LEXIQUE BASÉ L'INTERCOMPRÉHENSION EN LANGUES ROMANES.....	74
6. UNE PHONÉTIQUE CIBLANT LES ERREURS DES CATALOPHONES/CASTILLOPHONES.....	75
7. L'OMNIPRÉSENCE DE L'INTERCULTUREL.....	76
CHAPITRE 10. L'ENSEIGNANT.....	77
1. LE RÔLE D'UN ENSEIGNANT DE SIMULATION GLOBALE.....	77

2. ... ADAPTÉ AU CONTEXTE HUMAIN.....	80
CHAPITRE 11. LES APPRENANTS.....	83
1. LES TIC COMME SUPPORT D'APPRENTISSAGE.....	83
2. L'AUTONOMIE AU CŒUR DE LA SIMULATION.....	84
3. UNE PLACE POUR LA CRÉATIVITÉ ET L'IMAGINAIRE.....	85
CHAPITRE 12. MISE EN PLACE ET BILAN.....	86
1. LA MISE EN PLACE D'UNE PROTO-SIMULATION.....	86
2. UN PROJET PLUS ABOUTI.....	87
Conclusion.....	90

Introduction

De février à juin 2016, j'ai réalisé mon stage de fin de master 2 de FLE au sein de l'Alliance française de Sabadell, dans la périphérie de Barcelone, en Espagne. L'Alliance française de Sabadell est l'une des vingt-et-une Alliances françaises présentes sur le territoire espagnol. Elle a été créée en Catalogne en 1974 par une équipe de jeunes professeurs de français qui affirment leur « volonté de s'intégrer pleinement au milieu catalan en général et à la ville de Sabadell en particulier »¹. Alors que la dictature du Généralissime Franco touche à sa fin, l'Alliance ne tarde pas à se convertir en l'une des références culturelles de Sabadell et en l'école de langue française la plus importante de la région du Vallès Occidental. En 2007, son fondateur Robert Ferrer Chaler est d'ailleurs nommé *Officier de l'Ordre des Palmes Académiques*, titre remis en reconnaissance de sa contribution à la diffusion de la langue et de la culture françaises, deux après que les Alliances françaises d'Espagne ont reçu le *Prix du Prince d'Asturies* pour récompenser leur travail de « préservation et diffusion du patrimoine culturel européen »².

C'est donc dans cette institution de renom que j'ai eu la chance de pouvoir réaliser deux missions de stage : concevoir une « progression de FOS de niveau N1 » pour les cours en entreprise, et élaborer des cours de soutien – en plus de donner quelques cours. Véritables projets d'ingénierie, l'une comme l'autre auraient pu faire l'objet de ce mémoire. J'ai cependant choisi de me centrer sur la première, élaborer une « progression de FOS de niveau N1 ». Tout d'abord, pour le *défi* qu'elle a représenté pour moi : élaborée et complexe, la concrétiser n'a pas été chose facile, surtout au vu du peu de temps dont je disposais. Pour mener à bien cette *mission*, j'ai dû accomplir une multitude de *tâches* diverses et variées en mettant en pratique des connaissances et des compétences de tout type, tant pour l'élaboration du projet en soi que sur le plan des relations humaines – j'ai eu à *agir avec l'Autre*. J'ai pu acquérir de nouvelles techniques de classe et les mettre directement en pratique dans le cadre de mes cours – celle de la *simulation globale* entre autres. Le fait de compulsiver des ouvrages traitant des formations en entreprise, tout comme les diverses enquêtes que j'ai pu effectuer, m'ont permis de mieux comprendre le public professionnel et d'être à même de tenir compte de ses particularités au moment de préparer

¹TALVAT, Delphine (2005). Langue et culture française à l'Alliance de Sabadell. *Lepetitjournal.com*. Disponible en ligne sur <http://www.lepetitjournal.com/barcelone/communaute/3278-communaute-langue-et-culture-franse-alliance-de-sabadell> [consulté le 21/08/2016]

²Site de la Fondation Princesa de Asturias. <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2005-alliance-franaise-societa-dante-alighieri-british-council-goethe-institut-instituto-cervantes-e-instituto-cames.html?texto=acta&especifica=0>

mes cours. Toutes les contraintes auxquelles j'ai dû faire face ont stimulé ma *créativité* en poussant à avoir des idées originales, tant au niveau du projet que des stratégies pour le concevoir. Bien que n'ayant pas affaire à un *lieu-thème*, à des *personnages* et à des *temps de simulation*, j'ai été motivée par les mêmes conditions que celles qui cherchent à stimuler l'intérêt des apprenants dans la *simulation globale revisitée* que j'ai créée. La comparaison peut même être poussée jusqu'à l'utilisation d'une *identité fictive*, puisque j'ai dû me mettre dans la peau d'un travailleur en entreprise pour concevoir les différentes tâches du scénario. Tous les points que nous venons de voir seront repris et expliqués sous l'angle du projet dans les quatre-vingts pages qui suivent.

Grâce ce mémoire, j'ai donc beaucoup appris. Mais son intérêt réside avant tout dans son originalité. Après avoir consulté les bases GED et DUMAS, il semble que très peu de travaux de fin de master 2 portent sur la simulation globale en classe de langues, et qu'aucun ne l'envisage comme support à des cours de français professionnel. De fait, le français professionnel en lui-même n'a pas été abordé, les mémoires étant plutôt orientés vers le FOS, le FOU, ou le français du tourisme ou de l'hôtellerie. C'est aussi l'intérêt de l'outil qui y est présenté, puisqu'à ma connaissance, aucune simulation globale de français professionnel n'a jamais été créée³. Je trouve dommage que personne n'ait interrogé cette possibilité, car de prime abord, la simulation globale semble être un outil particulièrement adapté aux cours en entreprise : pensée dans une perspective actionnelle, elle permettrait au public professionnel de mettre directement en pratique les savoirs et savoir-faire communicationnels vus en cours, sans attendre que cette opportunité surgisse dans le cadre du travail. L'adéquation de cette technique de classe aux formations de publics spécifiques sera justement l'angle sous lequel sera abordé ce mémoire, puisque nous nous demanderons en quoi une simulation globale revisitée de français professionnel est particulièrement adaptée au contexte des cours en entreprise donnés par l'Alliance française de Sabadell. Tout en nous donnant l'occasion de présenter le projet que j'ai élaboré dans le cadre de ma mission de stage et d'en expliquer le processus d'ingénierie, cette problématique nous permettra de voir que la simulation globale, bien qu'ayant été créée il y a plus de quarante ans maintenant, est une technique de classe toujours d'actualité. Je montrerai que dans sa version revisitée, elle est tout à fait pertinente dans une perspective actionnelle tout en faisant la part belle à la communication sous sa forme interactionnelle. Nous verrons que même si à l'origine elle était destinée à des cours de

³Malgré toutes les recherches que j'ai pu faire, la simulation globale se rapprochant le plus de l'outil que j'ai créé est *L'entreprise*, dont on verra dans le mémoire qu'elle en reste tout de même très éloignée.

français général, elle n'en est pas pour autant inadéquate dans le cadre de cours de français professionnel, et qu'elle est même particulièrement bien adaptée au public professionnel des entreprises du Vallès Occidental. Enfin, je prouverai que mettre en place une simulation globale revisitée, même si elle peut susciter une certaine appréhension, ne requiert pas forcément beaucoup de travail de la part des enseignants.

Pour démontrer toutes ces hypothèses et répondre à notre questionnement de départ, nous commencerons par présenter le terrain de stage (chapitre 1), ce qui nous permettra ensuite de procéder à une étude du contexte (chapitre 2) – particulièrement importante au vu de la problématique qui nous intéresse – avant de passer à une analyse des demandes, attentes et besoins⁴ qui sous-tendent la commande à l'origine de ma mission de stage et de l'élaboration du projet, la création d'une « progression de FOS de niveau N1 » (chapitre 3). Cela débouchera sur une nouvelle présentation de notre problématique (chapitre 4) qui exposera l'angle sous lequel sera abordé le reste du mémoire. Les termes de cette problématique seront étudiés dans une partie plus théorique, qui fournit également les outils théoriques (chapitre 5) et méthodologiques (chapitre 6) qui ont permis au projet de prendre forme, avant de passer la présentation des principales caractéristiques de ce projet (chapitre 7). Ce dernier sera ensuite détaillé dans la troisième partie du mémoire : son organisation, le programme, axée sur la tâche (chapitre 8), puis sur les contenus (chapitre 9), avant d'aborder ce qu'il implique pour les enseignants (chapitre 10) et les apprenants (chapitre 11). Enfin, nous finirons par un bilan, en revenant notamment sur sa mise en place (chapitre 12).

⁴Il y a effectivement une différence entre le besoin (inexprimé, voire caché car considéré comme non recevable), la demande (explicite, légitime et formalisée) et l'attente (avouable, mais peu exprimée, inconfortable). Les trois doivent être prises en compte pour bien identifier la demande et en saisir toutes les implications pour le projet.

PARTIE 1 : CONTEXTE DU STAGE

CHAPITRE 1. DESCRIPTION DU TERRAIN DE STAGE

Dans ce chapitre, nous nous proposons de faire la description du terrain de stage, parallèlement à une première analyse globale du contexte.

1. L'Espagne

Mon stage s'est déroulé en Espagne, au sein de l'Alliance française de Sabadell. Il faut savoir que l'économie espagnole a été durement impactée par la crise de la fin des

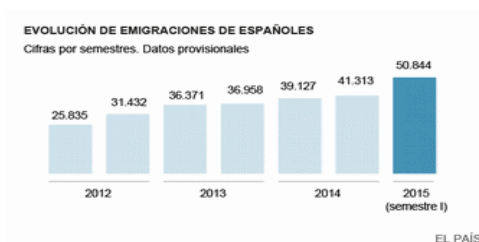


Figure 1: Evolution de l'émigration des espagnols

années 2000. Malgré une assez bonne reprise économique de ces dernières années (+3,2 % de croissance en 2015⁵) et une nette augmentation du pourcentage de population active, le taux de chômage reste élevé (20,9 % en 2015)⁶, et les conditions de travail précaires mises en place pour lutter contre la crise, comme le salaire minimum interprofessionnel à 655,20 € brut (pour 40 heures par semaine) et la facilitation des licenciements économiques, sont toujours d'actualité⁷. C'est pourquoi depuis une dizaine d'années, une partie croissante de la population choisit le chemin de l'émigration (cf. figure 1)⁸, particulièrement vers la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni⁹ (cf. figure 2). Ce phénomène serait à la base du nouvel engouement des Espagnols pour les langues étrangères – par ordre de préférence l'anglais, suivi assez logiquement du français et de l'allemand –, et par conséquent de l'essor des demandes de formation en langues et de la multiplication des académies et écoles de langues un peu partout dans le pays¹⁰.

Malgré une assez bonne reprise économique de ces dernières années (+3,2 % de croissance en 2015⁵) et une nette augmentation du pourcentage de population active, le taux de chômage reste élevé (20,9 % en 2015)⁶, et les conditions de travail précaires mises en place pour lutter contre la crise, comme le salaire minimum

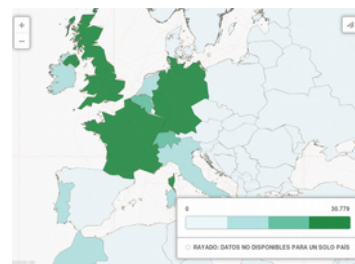


Figure 2: Pays d'accueil européens des émigrants Espagnols de 2008 à 2013

⁵Cf. Vidal-Folch (2016). Espana va mejor porque viene de peor

⁶Cf. Gozzer (2016). El paro en Catalunya cae en 87 900 personas en 2015

⁷Cf. EFE (2016). El salario mínimo de España, inferior al de Irlanda o Eslovenia

⁸Cf. Sanchez (2015). La emigración de españoles bate el récord desde el inicio de la crisis.

⁹Cf. Massot-Vila (2014). ¿Dónde se van los españoles emigrados por la crisis?

¹⁰Je ne peux malheureusement pas prouver cet essor par des données chiffrées, mais Google décompte pas moins de cinquante écoles de langues privées dans la ville même de Barcelone – et ce sans compter les associations du type Alliance française ou les établissements publics comme les EOI (*Escoles Oficials d'Idiomes*) ou l'Institut français.

Ces conditions de travail flexibles sont aussi à l'origine d'un mouvement de délocalisation des sociétés multinationales européennes en Espagne¹¹. C'est le cas par exemple du groupe *Louis Vuitton*¹² qui a ouvert quatre centres de production spécialisés dans le cuir en Catalogne ces dernières années¹³, dont trois sont situés dans le polygone industriel de Barbera del Vallès, à quelques kilomètres de la ville de Sabadell. La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est indispensable aux employés de ces entreprises pour pouvoir communiquer avec le siège, comprendre les documents internes, ou bien tout simplement faire leur travail (service client, call-centers, etc.). En conséquence, les formations professionnelles en langues au sein des entreprises ont connu une forte augmentation au cours de la dernière décennie.

Cette multiplication des formations linguistiques a été possible grâce à l'action de la *Fondation Tripartite* (« *Fundación Tripartita* »). La *Fondation Tripartite* est une fondation étatique pour la formation et l'emploi dont la mission est de « contribuer à ce que les chefs d'entreprise et les travailleurs puissent améliorer les compétences qui les préparent aux changements du marché du travail et des secteurs productifs » et de « favoriser l'accès à une formation gratuite et de qualité pour tous les travailleurs »¹⁴. Cette mission se traduit sur le terrain par des subventions accordées aux entreprises – dont 18,7 % ont été destinées aux formations linguistiques, premier poste en 2015¹⁵ devant la prévention des risques du travail (11,7 %). Toutes les entreprises auprès desquelles l'Alliance française a donné des cours en 2016 ont eu recours aux subventions de la *Fondation Tripartite*.

2. La Catalogne

Sabadell est une ville située dans la périphérie nord de Barcelone. Elle se trouve donc en Catalogne.

La première caractéristique de la Catalogne est que la plupart de ses habitants sont bi-plurilingues, alternant le catalan et le castillan au quotidien. Ces deux langues s'y



Figure 3: La Catalogne en Espagne

¹¹Cf. El Economista (2014). Las empresas vuelven a producir en España: de deslocalización a relocalización

¹²Un de mes apprenants ingénieur dans cette entreprise m'a confié que les salaires des cadres y étaient tellement bas pour le travail fourni que beaucoup démissionnaient au bout de quelques mois.

¹³Cf. Fashion United (2011). Louis Vuitton ouvre sa 4^e usine en Catalogne.

¹⁴Cf. Site de la *Fondation Tripartite*. « Nuestro trabajo consiste en contribuir a que empresarios y trabajadores puedan mejorar las competencias que les preparen para los cambios del mercado laboral y los sectores productivos, en favorecer el acceso a una formación gratuita y de calidad para todos los trabajadores. »

¹⁵Toutes ces informations sont disponibles sur le site de la *Fondation Tripartite*, www.fundaciontripartita.org.

partagent d'ailleurs le statut de langue officielle et sont utilisées de manière indifférenciée par les administrations publiques depuis les années 1980 et le processus de *normalisation*¹⁶ du catalan.

Une deuxième caractéristique de la Catalogne est sa proximité géographique avec la France. Elles ont officiellement une frontière en commun, et le territoire revendiqué par la Catalogne indépendante inclut même une partie du territoire français, la ville de Perpignan et ses environs immédiats (*Catalunya nord*). Cette proximité géographique a un impact direct sur le marché des langues étrangères catalan. En tant que pays voisin, la France représente le premier marché étranger des exportations des entreprises catalanes. Par conséquent, le français (55,3 %) est la deuxième langue la plus parlée dans le commerce avec l'étranger, juste après l'anglais qui est *lingua franca* du commerce international (69,2 %), selon l'étude ELAN.CAT¹⁷. Ainsi, 87,75 % des entreprises offrant à leurs employés une formation en langue leur donnent la possibilité d'apprendre l'anglais, et 17,4 % le français. Cette proximité immédiate est aussi probablement à l'origine du fait que le français est la seconde langue étrangère la plus parlée¹⁸ et la plus enseignée à l'école¹⁹ en Catalogne après l'anglais.

Une troisième caractéristique est que depuis qu'elle souhaite son indépendance, la Catalogne cherche à s'internationaliser en s'ouvrant « au tourisme, aux investissements (...), à l'exportation, à la connaissance académique, à la recherche et, de manière générale, à la culture du monde » (Generalitat, 2015 : 4). C'est dans cette optique que les instances politiques catalanes souhaitent donner un nouvel essor à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La Generalitat a d'ailleurs posé comme objectif principal d'« Améliorer la compétence linguistique et communicative de l'ensemble des élèves [de l'enseignement primaire et secondaire] à



Figure 4: Drapeau de la Catalogne indépendante

¹⁶*Normalització lingüística*. « Rendre normal l'usage de la langue dominée aux côtés de la langue dominante » dans une situation de diglossie (Trimaille, 2015 : 19). Pour plus d'information à ce sujet, se référer aux travaux de l'école catalane de sociolinguistique.

¹⁷Generalitat, 2015. L'étude « ELAN.CAT : Són prou multilingües les empreses catalanes ? » fait référence aux effets du manque de connaissances des langues étrangères dans les entreprises sur l'économie européenne. Elle a été menée par la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC en 2010. Elle a été réalisée en partenariat avec le programme ELAN – European and Latin American Business Services and Innovation – de la Commission Européenne.

¹⁸Les statistiques linguistiques de 2013 de l'Idescat– Institut des Statistiques de Catalogne – concernant les connaissances en langues ne répertorient d'ailleurs que le catalan, le castillan, l'anglais et le français. Cf. Annexe A.

¹⁹« A Catalunya el Pla Lingüístic, per tal d'incloure l'ensenyança en anglès o altres llengües, o anglès més altres llengües, el fa cada centre. Normalment s'inclou l'anglès i, com a segona llengua, el francès i després l'alemany. » (Generalitat, 2015 : 12).

partir d'un modèle d'enseignement plurilingue »²⁰ dans son *Pla de Govern 2013-2016*. Elle a aussi passé un accord avec le Ministère des Affaires Étrangères français pour qu'à partir de l'année 2016, trois mille écoliers, collégiens et lycéens par an passent le DELF Scolaire²¹ – accord qui concerne directement l'Alliance française de Sabadell, seul organisme accrédité par le CIEP en Catalogne avec l'Institut français de Barcelone et les Alliances françaises de Girona et Granollers.

3. La région du Vallès Occidental et la ville de Sabadell

Sabadell est la cinquième plus grande ville de Catalogne avec ses deux cents mille habitants. Située près de Barcelone, dans la comarque du Vallès Occidental, la ville a été l'un des principaux protagonistes de la révolution industrielle catalane au XIX^e siècle, leader dans le secteur du



Figure 5:
Sabadell en
Catalogne



Figure 6: Le musée
de l'industrie textile

textile. Les vestiges de cette époque sont encore visibles, puisque la ville est parsemée de cheminées et de pans d'usines, dont la plupart sont aujourd'hui reconvertis en bibliothèques et musées, et de maisons modernistes construites par les magnats du textile à la fin à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, parmi lesquelles la *casa Taulé* où se trouve l'Alliance française.

Aujourd'hui après s'être reconvertie, Sabadell reste une ville économiquement dynamique grâce aux nombreuses entreprises – notamment multinationales²² – qui se sont installées dans la comarque (à Sabadell, Barbera del Vallès et Terrassa)²³, et du campus de l'une des deux plus grandes universités de Barcelone, la *Universitat Autònoma de Barcelona*.

4. L'Alliance française de Sabadell

En tant qu'Alliance française, l'AF Sabadell fait partie du *réseau des Alliances françaises* – un « réseau d'associations de droit local [à but non lucratif – nda], indépendantes de l'État, créées sur des initiatives locales » (Allain, 2015) comptant plus de

²⁰« Millorar la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat a partir d'un model d'ensenyament plurilingüe » (Generalitat, 2013).

²¹Ce chiffre a été annoncé par la *Generalitat* et l'Ambassade de France aux Alliances françaises de Catalogne et à l'Institut français lors d'une réunion privée, selon un accord préalablement passé entre les deux entités politiques.

²²Comme les trois entreprises auprès desquelles intervient l'Alliance : Volpak-Coesia, Sampling Innovation et Louis Vuitton.

²³« Certain districts (le Barcelonès,, le Baix Llobregat, le Vallès Occidental et le Vallès Oriental) où se concentrent la majorité des entreprises multinationales » (Artige , L. Nicolini, R. 2005 : 15).

huit cents entités implantées dans cent trente-sept pays, qui accueillent chaque année près de 500 000 étudiants et organisent plus de 20 000 événements culturels.

Pour gérer « le premier réseau culturel mondial »²⁴ a été créée en 2007 la *Fondation Alliance française*. Sise à Paris, la Fondation est une « association de droit privée reconnue d'utilité publique » (Allain, *op. cit.*). Chaque année, elle signe une convention avec le Ministère des Affaires Étrangères qui s'accompagne de subventions étatiques (1,7 millions d'euros en 2013). Sa mission est de coordonner le réseau des Alliances françaises et d'assister celles qui en éprouvent le besoin en leur fournissant des conseils et un soutien juridique. Elle est également « la propriétaire de la marque Alliance française » (*ibid.*): pour pouvoir légalement utiliser cette appellation, une Alliance doit être reconnue comme telle par la Fondation Alliance française qui lui accorde ses statuts après examen. Elle doit également mettre en œuvre les trois missions suivantes :

- « Proposer des cours de français, en France et dans le monde, à tous les publics »
- « Mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes les dimensions »
- « Favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures »²⁵

L'Alliance française de Sabadell est donc une « association d'utilité publique, à but non lucratif, promotrice de la langue française et de la culture universelle »²⁶, reconnue par la Fondation et membre du réseau. En tant que telle, elle assure les fonctions d'école de langue française, de centre de services linguistiques, d'organisme officiel de passation des certifications du CIEP et de centre culturel.

4.1. Une école de langue française

L'Alliance française de Sabadell est avant tout un centre de langue. Elle donne des cours auprès des adultes (cours du niveau A1/N1²⁷ au niveau C2/N9 – particuliers ou en groupe), des adolescents (cours à l'Alliance et délocalisés au sein des collèges et lycées de la région) et des enfants (cours à l'Alliance et délocalisés au sein des écoles de la région), et des ateliers de conversation. Elle propose également des cours pour les entreprises (cours



Figure 7: Logo de la Fondation Alliance française

²⁴Dixit le site du MAEDI, www.diplomatie.gouv.fr.

²⁵Cf. Site de la Fondation Alliance française

²⁶Associació d'utilitat pública, sense ànim de lucre, promotora de la llengua francesa i de la cultura universal” - afsabadell.org, page d'accueil. Le reste des informations provient d'un document interne dont la diffusion est interdite, le *Vademecum*.

²⁷Ces niveaux sont basés sur le CECRL mais suivent la dénomination en vigueur en Catalogne (niveaux 1 à 9) – cf. Annexe B.

en groupes et cours particuliers, dans les locaux de l'Alliance ou délocalisés dans ceux de l'entreprise).

4.2. Un centre de services linguistiques

En plus des cours, l'Alliance propose des services de traductions (professionnelles, assermentées, de textes standards ou professionnels, avec ou sans mise en page) et d'interprétariat, du catalan/castillan vers le français et inversement. Elle organise aussi des séjours linguistiques, principalement en France, en Belgique et en Suisse, mais aussi au Canada (via le réseau des Alliances françaises d'Espagne), pour les enfants, les adolescents, les adultes et les professionnels. Elle dispose d'une médiathèque et d'un accès illimité pour ses apprenants à *Culturethèque*, la « bibliothèque numérique du réseau culturel français » gérée par l'Institut français

4.3. Un centre officiel de passation de diplômes et certifications

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'Alliance française de Sabadell est l'un des quatre centres de passation d'examens officiels en Catalogne, aux côtés des Alliances françaises de Girona et Granollers et de l'Institut français de Barcelone. Elle est placée sous la gérance du Centre National des Examens de Madrid pour les examens du DELF, du DALF, du TCF et du DAEFLE.

4.4. Un centre culturel

C'est un centre culturel politiquement et religieusement neutre, et dont l'objectif est



Figure 8: La casa Taulé, siège de l'Alliance française de Sabadell

d'organiser des événements mêlant cultures francophones et locales. Elle organise des expositions d'artistes locaux, la projection de films francophones, des représentations théâtrales, des concerts et des *ateneus* – sorte de cycles de discussion portant sur divers thèmes philosophiques, historiques, sociologiques et culturels, comme les Révolutions (le dernier en date).

Grâce à cette présentation générale, nous pouvons à présent mieux cerner les particularités du cadre géographique, sociale, politique et culturel du terrain stage. Nous allons maintenant procéder à une analyse plus poussée de ce contexte, analyse qui est une étape clef de la démarche d'ingénierie pour tenir compte des répercussions de l'environnement sur la conception du projet.

CHAPITRE 2. ANALYSE DU CONTEXTE

1. Le contexte institutionnel

L'Alliance française de Sabadell fait donc partie du réseau Alliance française : en tant que telle, elle répond de ses actes auprès du représentant de la Fondation à Madrid et se doit de mettre en œuvre les trois missions précédemment citées. Mais mis à part cela, le rôle de la Fondation est plutôt limité, et l'Alliance française de Sabadell reste relativement libre dans ses choix d'orientation et d'organisation.

Comme signalé dans le chapitre 1, les Alliances de Sabadell, Granollers et Girona et l'Institut français de Barcelone collaborent et se coordonnent pour organiser le DELF scolaire²⁸ en Catalogne, issu d'un accord entre la Generalitat et le MAE. En juin 2016, ils ont été près de 2 400 candidats répartis sur tout le territoire catalan à passer le DELF scolaire sur une période de deux semaines²⁹ – ce qui représente une augmentation de plus de 60 % par rapport à 2015 (1 500 candidats). Cependant, ce chiffre n'atteint pas encore les trois mille candidats par an souhaités par la *Generalitat*, ce qui laisse prévoir une coopération toujours plus accrue entre les Alliances et l'Institut français pour les années à venir – coopération déjà bien développée entre les trois Alliances qui organisent les formations du programme *Batxibac* ou *Bachibac*³⁰.

2. Le contexte organisationnel

Le contexte organisationnel concerne bien évidemment l'Alliance française de Sabadell, qui est le lieu de mon stage, mais aussi les entreprises auxquelles le projet est destiné.

2.1. Une Alliance en récupération

L'Alliance française de Sabadell est actuellement dans une phase de récupération après avoir connu des moments difficiles. L'an passé (2014-2015), d'importants problèmes relationnels impliquant l'équipe enseignante, la coordination, la direction et le conseil

²⁸Il s'agit bien du DELF, et non du DALF – il n'existe que pour les niveaux A1, A2, B1 et B2. Le DELF Scolaire est organisé selon la même structure que le DELF « classique » (avec une partie pour chacune des cinq habiletés du CECRL), mais avec des thématiques et des supports adaptés au public scolaire.

²⁹Les CE, CO et PE de chaque niveau doivent être réalisés simultanément pour tous les candidats inscrits.

³⁰Ce programme a vu le jour des suites de l'accord entre le Gouvernement du Royaume d'Espagne et celui de la République française de 2008. Les élèves qui y participent suivent un curriculum spécifique intégrant « des contenus essentiels pour la connaissance de la réalité historique, social et politique de la France » donnés pour un tiers minimum en langue française. À la fin du programme, ils sont doublement diplômés du baccalauréat français et du *bachiller* espagnol. Pour plus d'information, consulter le site officiel du programme Bachibac (cf. sitographie) – en espagnol.

d'administration ont généré de graves difficultés de fonctionnement à l'Alliance : altercations, licenciements, démissions, etc³¹. Cela a débouché début 2015 sur le licenciement du directeur et le changement d'une partie de l'équipe enseignante. Ces événements ont eu des répercussions sur les apprenants (cours décausés, nombreux changements de professeurs, etc.), dont certains ont préféré se désinscrire. Mais c'est surtout l'image et la réputation de l'Alliance qui en ont souffert – ce qui est problématique pour elle étant donné que c'est là-dessus que se base sa stratégie de communication. D'où le but implicite de mes missions de stage, et donc du projet : redonner à l'Alliance son image d'institution d'excellence et de prestige, notamment en diversifiant son offre auprès des entreprises.

2.2. Des entreprises très différentes

Les entreprises qui font appel aux services de l'AF Sabadell pour des cours de français sont très différentes. Elles ont toutes un intérêt à ce que leurs employés apprennent le français, mais pas pour les mêmes raisons.

2.2.1. Louis Vuitton



LOUIS VUITTON
Figure 9: Logo Louis
Vuitton

Louis Vuitton est « la première marque de luxe au monde » (Tendance de Mode, 2007). L'entreprise voit le jour en 1854 en France, à Asnières. Elle est créée par le malletier Louis Vuitton qui a l'idée de « concevoir des bagages alliant fonctionnalité, luxe et innovation » (idib.) pour accompagner la révolution des transports qui a lieu alors. En 1987, le leader de la maroquinerie fusionne avec *Moët Hennessy* pour devenir le groupe LVMH, que l'actionnaire majoritaire du groupe Bernard Arnault transforme en un « véritable empire » (idib.) de la mode : horlogerie, chaussures, cosmétiques, parfums, prêt-à-porter, etc. Importante multinationale, la marque est aujourd'hui implantée dans plus de soixante pays, dont l'Espagne où elle a quatre ateliers (un à Gironne et trois à Barbera del Vallès). Malgré son internationalisation, la compagnie reste française, tout comme la majorité de ses employés. C'est pour cette raison que les ateliers *Louis Vuitton* espagnols ont fait appel à l'Alliance française³² : les personnes y travaillant doivent connaître un minimum de français³³ vu que la majorité de la

³¹Il semblerait que cette histoire ne fait que commencer, puisque l'ancien directeur a eu recours à la justice pour requalifier son licenciement en licenciement abusif. Après trois appels, il a finalement obtenu gain de cause, et a été réinstauré dans ses fonctions de directeur à la mi-juillet.

³²Cinq cours y étaient donnés durant l'année 2015-2016.

³³C'est même obligatoire pour les personnes travaillant dans les domaines de la conception (patronage, design), de la relation client/fournisseur (commandes, achats, etc.), de l'administration de l'entreprise ; et

communication au sein de l'entreprise se fait en français – toutes les formations le sont, comme la plupart des documents techniques et des mails, réunions et vidéoconférences avec le siège.

2.2.2. Volpak – Coesia

Volpak est une entreprise catalane de deux cent vingt-cinq employés qui a vu le jour en 1979 à Santa Perpètua de Mogoda (région du Vallès Occidental, près de Sabadell). En 1996, elle rejoint le consortium multinational italien *Coesia* constitué d'« entreprises multinationales proposant des solutions industrielles basées sur l'innovation »³⁴. Leader dans le domaine du packaging, notamment grâce à ses machines d'emballage souple³⁵, Volpak-Coesia possède neuf filiales et trois usines de production dans le monde entier, et est présente dans plus de cent pays dans lesquels elle a vendu plus de 5 500 machines. Volpak a donc d'importants besoins en formation linguistique, principalement en anglais, mais également en italien et en français – le marché francophone est actuellement en pleine expansion, les demandes affluent de France, de Belgique mais également d'Afrique du Nord.



Figure 10: Logo Volpak - Coesia

2.2.3. Sampling Innovations Europe



Figure 11: Logo Sampling Innovations Europe

Sampling Innovations Europe est une entreprise britannique basée à Londres, à Paris et, depuis 2009, à Barcelone (à Sabadell). Comme son nom l'indique, son secteur d'activité est le design et la production d'échantillons (sachets, ampoules, etc.) pour les professionnels, en particulier pour les entreprises de cosmétiques (comme Yardley, Puig, Clive Christian, Percy & Reed, etc.). Ses employés ont besoin du français pour pouvoir participer à des salons en France³⁶.

fortement recommandé pour les autres employés (par exemple pour les ouvreuses, qui même si elles n'en ont pas besoin au quotidien, doivent connaître certains termes des documents techniques qui leur sont fournis – en général assez transparents pour que l'intercompréhension soit suffisante).

³⁴Cf. Site de Volpak. « COESIA is a group of innovation-based industrial solutions companies operating globally »

³⁵Comme les machines d'emballage pour les *Pom'potes*.

³⁶Je n'ai malheureusement pas beaucoup d'information au sujet de cette entreprise vu qu'aucun de ses employés n'a répondu au questionnaire, et que je n'ai pas pu en savoir plus en discutant avec l'enseignante en charge de leur donner des cours.

3. Le contexte humain

L'Alliance française de Sabadell est une association. Elle est composée de deux entités³⁷ : le Conseil d'Administration et les équipes administrative et enseignante. Le Conseil d'Administration définit les orientations générales de l'Alliance et prend les décisions importantes. Ses membres sont catalans, bénévoles, souvent retraités ou exerçant une activité professionnelle en parallèle, ils ne se réunissent en moyenne qu'une fois par mois. Les équipes enseignante et administrative sont en charge du fonctionnement de l'Alliance au quotidien. Les personnes qui les composent sont majoritairement françaises³⁸, salariées de l'Alliance³⁹ et travaillent au siège.

3.1. Les enseignants

Les cours sont assurés par quatorze personnes : onze enseignants, plus les coordinateurs et la directrice⁴⁰ (en fait, ce sont quinze personnes si l'on tient compte du fait que pendant quatre mois j'ai assuré trois cours en entreprise et les cours de soutien). De ces quatorze enseignants, six (dont la coordinatrice) étaient chargés des cours en entreprise⁴¹. Grâce à un partenariat toujours plus poussé avec *Louis Vuitton*, ces cours sont en pleine expansion : tous les professeurs de l'AF pourraient être susceptibles d'enseigner en entreprise l'an prochain, donc d'utiliser l'outil présenté dans en partie 3. C'est pourquoi il a fallu réaliser une analyse des besoins et des représentations de tous ces enseignants, et pas seulement de six précédents. Cette analyse a été effectuée via des entretiens et une enquête par questionnaire.

3.1.1. Des enseignants intervenant en entreprise

Des quatorze enseignants de l'Alliance, douze enseignants ont participé à cette enquête. De ces douze, neuf ont indiqué donner ou avoir donné des cours en entreprise⁴². Ils devraient donc être particulièrement conscients des spécificités de ces cours et des

³⁷Cf. Annexe C – Organigramme de l'Alliance française de Sabadell.

³⁸Au sein de l'équipe enseignante, Eva est belge et Guilhem a la double-nationalité mais a passé toute son enfance en France. De fait, seul Xavi est espagnol.

³⁹À noter : seul un membre de l'équipe enseignante est en CDI (*contracte indéfini*), tous les autres ont des contrats de 10 mois courant de septembre à juin, et le plus souvent à temps partiel, ce qui explique le nombre élevé de professeur malgré la petite taille de l'Alliance.

⁴⁰Ils souhaitent donner des cours pour ne pas « se couper des réalités du terrain ».

⁴¹Je ne compte pas ici les cours particuliers à orientation professionnelle dispensés dans les locaux de l'Alliance ; seulement les cours en groupe donnés directement dans les locaux de l'entreprise.

⁴²Cf. Annexe E pour les statistiques complets.

enjeux de la formation du public professionnel, ce qui n'est pas forcément le cas d'un professeur n'ayant jamais enseigné en entreprise⁴³.

3.1.2. Une sensibilisation limitée aux problématiques des cours en entreprise

Ils devraient l'être, mais ce n'est pas le cas : 40 % des enquêtés pensent que « FLE généraliste » et « cours de français en entreprise » sont la même chose ! La moitié pense que les contenus (*programme*)⁴⁴ et les supports employés (*manuels*)⁴⁵ sont les mêmes en entreprise et en cours généraliste, et que les mêmes compétences de communication sont visées⁴⁶. Cela explique pourquoi la plupart des cours en entreprise se basent sur des manuels généralistes, *Alter Ego + A1* ou *A propos*, peu adaptés aux besoins des professionnels⁴⁷.

Malgré tout, onze d'entre eux – soit la quasi-totalité – pensent qu'il est nécessaire d'établir un programme spécifique aux cours en entreprise de niveau A1 et seraient intéressés pas la mise en place d'un tel programme⁴⁸.

3.1.3. Des conceptions traditionnelles de l'enseignement-apprentissage

Les entretiens et observations de classe que j'ai pu faire dans le cadre de mon stage m'ont permis de réaliser qu'à l'Alliance française de Sabadell, beaucoup de professeurs ont conservé des représentations très traditionnelles de l'enseignement-apprentissage.

Ils ont par exemple une « conception héliocentrique » (Yaiche, 1996 : 103) de la relation pédagogique : l'enseignant occupe une place centrale dans les interactions en classe et dans la définition des contenus de formation⁴⁹, c'est lui qui décide du programme.

⁴³Certaines formations ne sensibilisent pas leurs apprenants à ce domaine de formation. C'est le cas par exemple du M1 à distance proposé par l'Université Stendhal que j'ai suivi il y a deux ans.

⁴⁴Dans l'enquête, c'est le mot « progression » qui est utilisé puisque c'est le mot qui est employé au sein de l'Alliance pour désigner un programme d'enseignement-apprentissage.

⁴⁵Cela peut être dû à la manière dont est tournée la question : il peut être compris comme le fait qu'un même support peut être utilisé par les deux (ce qui est vrai dans le cas d'un document) – même si l'exemple donné, un manuel, l'orientait plutôt vers une utilisation identique des documents

⁴⁶Même s'ils sont une majorité (60 %) à considérer qu'ils n'ont pas les mêmes objectifs malgré tout – ce qui peut s'expliquer par l'emploi du mot « objectif », qui peut être entendu au sens large comme « apprendre le français » ou « pouvoir s'exprimer en français ».

⁴⁷Les cours de « FLE généraliste » (ou *français général*) sont généraux et ciblent des savoirs et savoir-faire dont les professionnels n'ont pas forcément besoin pour travailler. Pour plus de précisions sur cette terminologie, cf. chapitre 5, 1.

⁴⁸J'inclus dans ces onze enquêtés le #12 ayant répondu autre à la question 7 « Autre » en se justifiant par « Pas de cours en entreprise ! ».

⁴⁹Pour la plupart des membres de l'équipe éducative (et en particulier pour la coordination), c'est l'enseignant qui décide ce que l'apprenant doit apprendre. Même en cours de FOS, il n'y a pas d'analyse des besoins avant de commencer un cours (y compris les cours en entreprise et les cours particuliers) – tout du moins pas d'analyse institutionnelle et officielle (je pense que certains professeurs en font une).

Même si dans les discours, le concept de centration sur l'apprenant est globalement acceptée, dans les faits, on en est encore loin⁵⁰. Cette conception est parfois poussée à l'extrême et se traduit par une attitude infantilisante envers les apprenants, pourtant adultes : ils sont dans l'obligation de faire des devoirs à la maison et subissent des remontrances s'ils ne les font pas ou les oublient ; ils ne doivent pas parler en classe sauf autorisation de l'enseignant ; etc. Ce comportement est néanmoins assez peu répandu. La plupart du temps, c'est l'approche communicative qui prime : l'oral est très présent et les apprenants parlent entre eux dans la réalisation d'activité en groupe, même si les interventions sont encore trop souvent suscitées par les enseignants. Ces derniers ne sont pas encore tout à fait familiarisés avec la perspective actionnelle et préfèrent une approche thématique à une approche par tâche. Ils suivent les manuels mais sans en réaliser les tâches intermédiaires et finales qu'ils proposent⁵¹.

Il ne faut cependant pas généraliser : ces représentations varient beaucoup d'un professeur à un autre. Le thème de l'utilisation de la langue maternelle en classe en est un bon exemple : si certains alternent indifféremment français, castillan et catalan en classe (en fonction, bien entendu, des niveaux et de la difficulté du point exposé), allant jusqu'à inclure des activités de comparaison entre les langues dans leurs fiches didactiques, d'autres en rejettent totalement l'utilisation et bannissent les langues sources de la classe.

3.2. Le public professionnel

Dans cette partie, il s'agit de réaliser une analyse du public professionnel de la Catalogne, auquel est destiné le projet. Les informations présentées dans cette partie ont été collectées lors des entretiens informels non directifs avec les enseignants en charge des cours en entreprise et certains apprenants, et via une enquête par questionnaire⁵².

3.2.1. Une grande diversité de métiers

Dans les cours en entreprise, une grande variété de professions coexistent dans la classe : patronistes, designers, ingénieurs en charge du stock ou des commandes, chargé du service client, chargé du contact fournisseur, chargé de la communication, commercial,

⁵⁰Un exemple frappant est celui de mon cours particulier : il s'agissait d'un commercial qui n'avait besoin que du français oral, ce dont je me suis rendu compte lors de notre première séance quand j'ai réalisé une rapide analyse de ses besoins. Mais la coordination a considéré qu'il n'était pas possible de faire un cours ne visant que les compétences orales, et qu'il fallait obligatoirement que cet apprenant étudie l'écrit et l'oral à parts égales.

⁵¹*Alter Ego* + propose un tâche finale à la fin de chaque dossier, découpée en trois tâches intermédiaires, une par leçon.

⁵²Cf. Chapitre 6 : Méthodologie

rédacteur de manuels techniques, voire psychologue. Or, qui dit métiers différents dit besoins possiblement hétérogènes.

3.2.2. Experts dans leur domaine

Les apprenants des cours en entreprise de l'Alliance française, comme tous les apprenants des formations professionnelles, sont des *experts dans leur domaine*. La majorité d'entre eux sont des cadres⁵³ et ont fait des études longues. Ils sont habitués à étudier de manière scolaire ou universitaire, et ont un haut niveau d'exigence vis-à-vis des formations qu'on leur propose. Ce sont eux qui prennent en charge leur apprentissage dont ils sont responsables. Se considérant des spécialistes, la relation qu'ils ont avec le formateur est une relation d'égal à égal, chacun étant un expert de son propre domaine.

3.2.3. « Débutant total » en français

Le niveau des apprenants de français en entreprise est variable d'un cours à un autre, même si la plupart de ceux qui ont recours aux services de l'Alliance ont un niveau A0 ou A1.1. A0 pour ceux qui n'ont jamais fait de français,⁵⁴ et A1.1 car dans certains cas, les apprenants ont suivi une première formation plusieurs années auparavant, qui bien souvent ne leur a permis d'atteindre qu'un niveau fin A1⁵⁵. Ces derniers sont communément appelés des *faux débutants*.

3.2.4. Habituées à apprendre

La quasi-totalité des apprenants a déjà une formation en langue, principalement en anglais. Ces apprenants possèdent donc leurs propres habitudes d'apprentissage et stratégies métalinguistiques. Ils sont plutôt habitués à des cours de langue traditionnels tels qu'on les dispense à l'école ou à l'université, et qui ont influencé leurs représentations : pour beaucoup, apprendre une langue c'est faire quelques activités de compréhension et d'expression orales comme écrite, mais surtout apprendre des listes de vocabulaire et faire des exercices de grammaire. Les cadres de ces entreprises sont habitués à apprendre de manière scolaire (devoirs, exercices, etc.), mais ce n'est pas le cas des autres apprenants, qui peuvent avoir choisi de suivre une formation professionnalisante parce qu'ils étaient en

⁵³Même si ce n'est pas le cas de tous, certains ayant une formation professionnelle courte – comme les patronistes de Louis Vuitton par exemple.

⁵⁴C'est le cas des cinq enquêtés apprenants travaillant chez Louis Vuitton – cf. Annexe J.

⁵⁵Ça a été le cas d'un de mes élèves de Volpak, qui avait fait français LV2 au collège et au lycée plus de vingt ans auparavant, et qui depuis n'y avait plus eu recours. Étant donné qu'il avait un assez bon niveau à la fin de sa scolarité, il avait encore « de bons restes » : un niveau fin A1.

rupture avec les méthodes d'enseignement-apprentissage traditionnellement utilisés dans le système éducatif⁵⁶.

3.2.5. Bi-plurilingues

En Catalogne, catalan et castillan se côtoient au quotidien. Au travail, les apprenants alternent entre les deux⁵⁷, et même parfois avec l'anglais (pour rappel : nous sommes dans le cas d'entreprises multinationales). Nous sommes donc en présence de bi-plurilingues. Or, ces derniers « disposent d'un éventail plus large et plus souple de représentations à propos des langues, de leurs fonctionnements, de leurs usages sociaux et de leurs locuteurs » (Dagenais et Moore, 2004 : 41) : ils seraient mieux à même d'apprendre une langue étrangère⁵⁸.

3.2.6. Locuteurs de langues latines

Autre facteur qu'il ne faut pas négliger : leurs langues sources, à partir desquelles ils apprendront le français, appartiennent toutes deux à la famille des langues romanes. Elles sont linguistiquement proches, voire très proches, du français comme le constate Mireia Richarte Franquès :

« La proximité entre le français, le catalan et le castillan est évidente. Toutes les trois font partie de la même famille des langues romanes, et ont beaucoup de ressemblances tant au niveau du vocabulaire que de la structure. Ce sont trois langues qui au cours de l'histoire ont évolué et qui malgré les différences qui peuvent être notées aux niveaux écrit et oral, conservent des similitudes importantes puisque la majorité des mots qui forment le lexique de base de ces trois langues ont la même origine. » (Richarte Franquès, 2010 : 12).

Cela a un double impact sur l'apprentissage. Tout d'abord, même si les apprenants n'ont jamais été au contact du français, ils commencent le cours avec un niveau mi A1 en compréhension écrite voire orale, grâce au phénomène d'*intercompréhension*. Au niveau de l'apprentissage en lui-même, ils ont plus de facilité à construire des *passerelles translinguistiques* (Castellotti, Coste, Moore, 2001 : 105) : ils peuvent se servir de leurs langues comme point d'appui pour accéder à la langue cible⁵⁹.

Cette proximité linguistique se double d'une proximité culturelle : la Catalogne et la France sont voisines, les échanges sont donc fréquents entre les deux cultures, ce qui

⁵⁶C'est le cas d'une de mes apprenantes patroniste, qui a choisi une filière professionnalisante car « l'école, c'était pas ça » (selon ses propres mots), et qui avait « du mal avec l'écrit » du fait de sa dyslexie.

⁵⁷Dans certaines entreprises, la maîtrise du catalan est une condition *sine qua non* à l'embauche.

⁵⁸Certaines représentations trop rigides peuvent être délétères en étant à l'origine de blocages.

⁵⁹Pour plus d'informations à ce sujet, cf. Yvon, 2015, « 1.4.1.- La perception de la distance/proximité entre les langues »

réduit la distance culturelle et favorise la compréhension mutuelle⁶⁰. Elles ont en plus des *cultures d'entreprise*⁶¹ assez semblables.

3.2.7. Des apprenants pour qui le français n'est pas une priorité.

D'après l'enquête menée auprès des apprenants⁶², aucun des cours que dispense l'AF Sabadell en entreprise n'est obligatoire. Dans 75 % des cas il s'agit d'une formation optionnelle offerte par l'entreprise, et dans les 25 % restant, ils sont issus d'une demande faite par les apprenants eux-mêmes⁶³. Cette information est corroborée par les enseignants des cours en entreprise. Le public professionnel concerné par le projet n'est donc pas un public captif, comme les adolescents et enfants du système éducatif (en France comme en Espagne) : ils choisissent de suivre une formation de leur plein gré. L'enseignant de ces apprenants ne devrait donc pas rencontrer de problèmes de motivation.

Mais la motivation ne fait pas tout comme le démontre l'absentéisme, phénomène récurrent en entreprise. Cet absentéisme trouve son origine dans le fait que la formation est prise en charge par l'entreprise, mais surtout parce que apprendre le français n'est pas une priorité pour ces apprenants. Leur priorité, c'est leur travail. Un apprenant qui n'a pas terminé un dossier urgent ou qui a un rendez-vous avec un client qui se prolonge choisira de ne pas aller en cours plutôt que de compromettre les tâches qui lui ont été confiées – surtout que les cours de langue sont généralement durant leur pause de midi, ou juste avant ou juste après le travail⁶⁴. Cet absentéisme peut aussi s'expliquer par la fatigue : aller en cours après huit, neuf ou dix heures de travail⁶⁵ représente un effort difficile à fournir. L'âge des apprenants contribue à ce phénomène : certains apprenants ont des enfants et préféreront passer du temps avec eux plutôt que de suivre une formation. Le manque d'intérêt peut aussi être un facteur déterminant : en effet, malgré le besoin qu'ils peuvent avoir de la langue, s'ils ont l'impression de perdre leur temps en allant en cours de français, les apprenants vont cesser de s'y rendre, quitte à étudier à la maison par leurs propres moyens.

⁶⁰Pour avoir travaillé en Catalogne avec des catalans, les différences culturelles entre celle-ci et la France sont assez peu marquées.

⁶¹La *culture d'entreprise* est l'ensemble des *évidences partagées* communes à la quasi-totalité de travailleurs d'une même culture, et qui régissent la communication interne et la vie dans l'entreprise.

⁶²Cf. Chapitre 6, 2.3.3.

⁶³Cf. Annexe I pour les résultats complets.

⁶⁴Je parle ici des apprenants des entreprises du Vallès Occidental faisant appel à l'Alliance – car d'autres formations en entreprise peuvent ne pas avoir ce format-là, et donc ne pas rencontrer les mêmes difficultés.

⁶⁵Rappel : en Espagne, selon la loi, la semaine moyenne de travail est de 40 heures, mais la majorité des salariés font des heures supplémentaires.

3.2.8. Des apprenants qui ont besoin du français

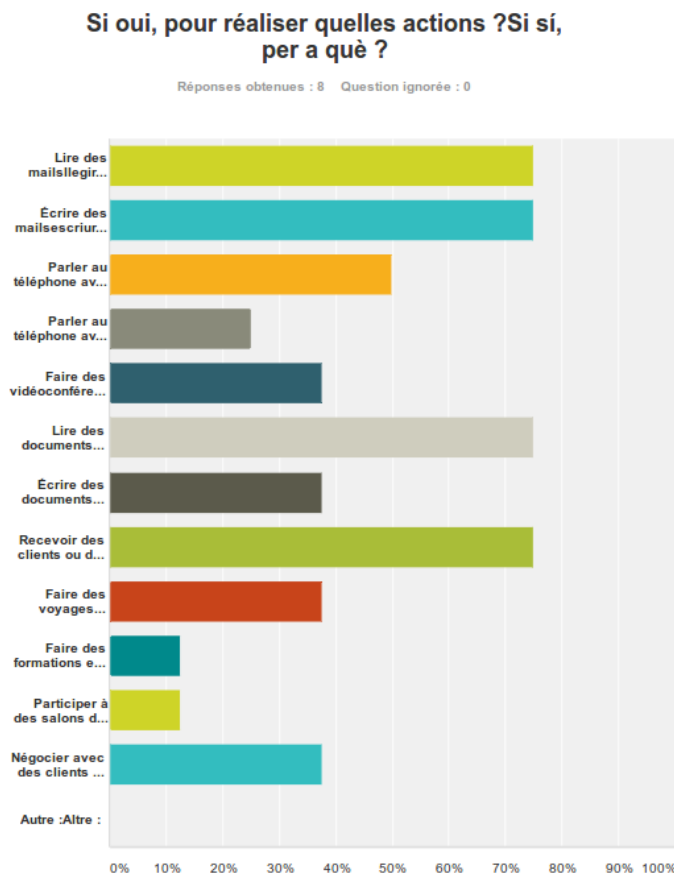


Figure 12: Les tâches professionnelles en français en français, et « recevoir des clients ou des collègues » francophones. La moitié d'entre eux utilise le français pour « parler au téléphone avec des collègues » et un quart « avec des clients », 37,5 %, pour « faire des vidéoconférences » et « des voyages d'affaires dans des pays francophones », « négocier avec des clients » et « écrire des documents techniques ». A cela s'ajoutent « participer à des salons dans des pays francophones » et « faire des formations en français » pour deux d'entre eux. Que peut-on déduire de cela ? Comme on peut le voir sur le graphique, chacune des tâches professionnelles qui avaient été listées dans le questionnaire a été sélectionnée au moins une fois par les participants. De plus, six des huit enquêtés ont à réaliser au minimum quatre tâches en français dans le cadre de leur travail. Ce qui nous amène à conclure que les besoins des apprenants sont divers et variés, et que chaque employé a besoin du français pour des tâches différentes des autres.

Assez logiquement, les entreprises qui font appel aux services de l'Alliance française de Sabadell considèrent que leurs employés ont besoin du français pour mener à bien leur travail. Mais qu'en est-il réellement ? Qu'en pensent les apprenants, qui sont les principaux concernés ? L'enquête par questionnaire⁶⁶ a révélé que c'était effectivement le cas puisque tous les participants déclarent avoir besoin du français dans leur vie professionnelle. Pour les trois quarts d'entre eux, c'est pour « lire » et « écrire des mails », « lire des documents techniques »

⁶⁶Cf. Annexes G, H, I et J pour l'enquête, et chapitre 6, 2.3.3 pour les explications qui l'accompagnent.

Par ailleurs, la moitié déclare utiliser le français dans leur vie quotidienne hors cadre professionnel. Là encore cela concerne des activités diverses et variées telles que « lire des livres », « regarder des films », « parler avec [des] amis / [de la] famille », « voyager dans des pays francophones », ou tout simplement pour « connaître une langue étrangère ».

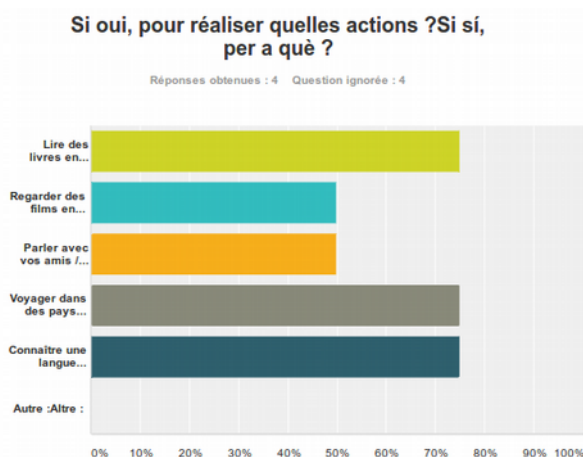


Figure 13: Les activités quotidiennes en français

3.3. *Le public des cours de français général*

Les apprenants des cours en entreprise ne sont pas les seuls à avoir besoin du français dans le cadre de leur travail. Même si aucune enquête n'a pu être faite sur les motivations des apprenants de français général⁶⁷, un certain nombre d'entre eux, principalement issus de la tranche dix-huit / quarante-cinq ans, suivent des cours pour des raisons professionnelles – que ce soit parce qu'ils sont mutés en France par leur entreprise⁶⁸ ou qu'ils souhaitent faire carrière au sein d'une entreprise française⁶⁹, ou bien parce qu'ils sont amenés à communiquer avec des francophones lors de voyages professionnels ou via des mails ou des appels téléphoniques. Ils seraient donc logiquement intéressés par des cours de français professionnel si de tels cours étaient organisés à l'Alliance⁷⁰.

Pour résumer, les apprenants des cours en entreprise sont des experts dans leur domaine, débutants en français mais maîtrisant au moins deux langues latines, ce qui leur donne un avantage en compréhension, et qui ont un besoin certain du français pour réaliser de nombreuses tâches différentes.

⁶⁷Ces informations m'ont été communiquées par Laura Sabater, en charge de l'accueil et de l'inscription des apprenants.

⁶⁸C'est le cas d'au moins une famille de quatre personnes (deux parents et deux enfants) qui ont suivi des cours, car le père est muté au sein d'une filiale française de son entreprise en septembre.

⁶⁹C'est le cas d'un de mes élèves de cours de soutien avec lequel j'ai pu discuter plus amplement, et qui est actuellement en dernière année d'ingénierie chimique, et qui souhaitait obtenir le DELF C1 pour pouvoir travailler en France l'an prochain.

⁷⁰D'ailleurs une dizaine d'entre eux suit le cours « français de l'entreprise » ouvert cet été – destiné à des apprenants de niveau B1 minimum et s'organisant en modules de deux heures basés sur une compétence professionnelle (téléphoner, envoyer un mail, etc.).

4. Le contexte économique

L'étude du contexte économique dans le cadre d'une démarche d'ingénierie est déterminante puisque c'est bien souvent ce qui fonde la faisabilité du projet.

En tant qu'Alliance française, et malgré son rôle dans la diplomatie culturelle française, l'AF Sabadell est indépendante de l'État français. Économiquement, cela implique qu'elle n'a pas droit à des subventions étatiques, comme c'est le cas pour les Instituts français. Elle a cependant la possibilité de participer aux rares projets mis en place par la *Fondation* ou les ambassades, et donc indirectement financés par l'État. Mais ils ne représentent qu'un apport financier réduit et, surtout, ponctuel. En conséquence, les Alliances françaises sont auto-financées à 96 % (Allain, 2015). Mais comment ? En fait, elles ne disposent comme source de revenus que des cours qu'elles dispensent, et dans une moindre mesure du mécénat et des examens officiels.

4.1. Le mécénat

En ce qui concerne le mécénat, il en existe deux types : le mécénat des entreprises et le mécénat des individus. Le premier consiste en des dons, matériels ou immatériels, faits directement à l'Alliance par les dix entreprises ci-contre⁷¹. Le deuxième sont les donateurs particuliers, les dits *Amis de l'Alliance* (*Amics de l'Aliança*). Il existe trois types d'*Amis* dont la dénomination dépend du montant de leur participation : les Amis, les Amis collaborateurs, et les Amis d'honneur. En contrepartie du mécénat, être Ami de l'Alliance ouvre droit à des avantages plus ou moins importants⁷².



Figure 14: Les mécènes de l'Alliance

4.2. Les cours

Mais la source de revenus la plus importante, et de loin, n'est pas le mécénat : ce sont les cours⁷³. Il s'agit tout d'abord des cours qui ont lieu au sein de l'Alliance : les cours de français général, les ateliers de conversation, et les ateliers thématiques⁷⁴. Mais aussi des cours en entreprise : pour chaque demande, un devis spécifique est établi, prenant en compte les frais supplémentaires engendrés par le déplacement du professeur (ces cours sont majoritairement délocalisés dans les locaux de l'entreprise) et le travail de préparation

⁷¹Cf. Site de l'Alliance française de Sabadell

⁷²Cf. Annexe K – Plaquette des Amis de l'Alliance

⁷³Cf. Annexe L pour le détail des prix pour l'année 2016-2017.

⁷⁴Culture & société – non ouvert en 2015-2016.

fourni, puisqu'ils sont censés être faits sur-mesure (analyse des besoins, création de matériel didactique spécifique, etc.). Les cours en entreprise représentent donc une manne financière non négligeable⁷⁵, et qui plus est en plein expansion.

4.3. Les examens officiels

Il existe une troisième source de revenus : les examens officiels du CIEP, le DELF et le DALF, sur le prix desquels l'Alliance touche un pourcentage. Les gains engrangés sont assez limités, mais pas pour autant dédaignables surtout maintenant que l'Alliance est partie prenante de la passation du DELF Scolaire.

4.4. Une situation économique tendue

Malgré tout, ces sources de financement ne semblent que difficilement subvenir aux besoins de l'Alliance, qui rentre tout juste dans ses frais⁷⁶. Dans une situation financière inconfortable, l'AF mise donc sur les cours en entreprise qui représentent une rentrée d'argent confortable et stable, surtout que la demande de formation en français de spécialité / FOS est en pleine expansion depuis quelques années, notamment grâce aux subventions de la *Fondation Tripartite* (voir chapitre 1, 1. L'Espagne). De plus, l'Espagne et la Catalogne sont un terrain difficile pour une Alliance : l'Espagne au vu de sa situation économique, qui fait que les cours ne peuvent être trop chers mais doivent tout de même être suffisamment rentables pour en assurer sa survie ; et la Catalogne – et particulièrement les alentours de Barcelone – du fait des nombreuses écoles de langue concurrentes qui y ont vu le jour ces dernières années. En utilisant mon projet pour communiquer auprès des entreprises, la responsable du mécénat et de la communication souhaite gagner en visibilité auprès de potentiels clients, pour à terme décrocher davantage de contrats pour l'Alliance.

5. Le contexte matériel

Le contexte économique conditionne le contexte matériel. De par la situation financière délicate de l'Alliance, il représente une contrainte pour le projet, car il ne pourra être fait aucun investissement au niveau matériel.

⁷⁵C'est ce que j'ai cru comprendre, car je n'ai malheureusement pas eu accès aux détails des prix, qui sont confidentiels.

⁷⁶Elle a dû assumer des frais exceptionnels quand elle était en procès avec l'ancien directeur – frais qui ont été démultipliés depuis que ce dernier a gagné le procès, puisque l'Alliance est maintenant sensée lui verser des dommages et intérêts...

5.1. Les cours à l'Alliance

Si sa situation économique tendue ne permet pas à l'Alliance d'être à l'aise financièrement et se développer comme elle le voudrait, elle n'en reste pas moins bien dotée. En effet, elle dispose de ses propres locaux, situés dans une magnifique demeure historique de 650 m² du début du XX^e siècle, la *Casa Taulé*⁷⁷. Chacune de ses neuf salles



Figure 15: Le Pati de l'Alliance française

de classe dispose d'un TBI (Tableau Blanc Interactif), d'un ordinateur et d'un accès à internet. Tout le matériel didactique – fiches pédagogiques, supports de cours, documents audio et vidéo, guides pédagogiques, etc. – y est accessible grâce à un serveur, ce qui facilite grandement la préparation et le déroulement des cours tout en assurant une plus grande cohésion méthodologique. Néanmoins, le parc informatique n'est pas récent : les trois ordinateurs en salle informatique et en salle des professeurs fonctionnent sous Windows XP, un système d'exploitation obsolète commercialisé en 2001 et qui n'est plus mis à jour depuis 2014 – ce qui entraîne déjà des problèmes de compatibilité avec les contenus les plus récents. Globalement, on peut dire qu'à l'Alliance, le matériel ne représente pas une contrainte. Mais qu'en est-il pour les cours délocalisés en entreprise ?

5.2. Les cours en entreprise

Les cours en entreprise ne se déroulent qu'exceptionnellement à l'Alliance française. La grande majorité d'entre eux sont délocalisés dans les locaux des entreprises. Or, le contexte matériel n'y est pas le même. Dans la pratique, les conditions d'enseignement-apprentissage sont rarement connues à l'avance – même si l'enseignant peut demander à l'entreprise d'avoir du matériel à sa disposition. Elles diffèrent aussi d'une entreprise à une autre. Le plus souvent les cours se déroulent dans une salle de réunion. Problème : il n'est pas rare que des réunions se prolongent et empiètent sur l'horaire du cours, car comme on le sait les cours de langue ne sont pas une priorité. L'enseignant y dispose d'un tableau blanc et de marqueurs (pas toujours en état de marche). Et dans la majorité des cas, cela ne va pas plus loin. Certaines entreprises ont quand même compris que donner un cours pouvait requérir du matériel un peu plus élaboré. Par exemple, depuis mai 2016 Louis Vuitton met à disposition des formateurs un ordinateur et un vidéoprojecteur. De même, certaines salles de l'entreprise Volpak possèdent des écrans de télévisions pour y dupliquer l'interface d'un ordinateur –

⁷⁷Je vous invite à en avoir un aperçu sur internet, ou si vous passez par Barcelone, à profiter du déjeuner proposé par le restaurant que la cour héberge – le *Pati de l'Alliance française*.

malheureusement, on ne sait jamais à l'avance si la salle attribuée en aura un ou non. Pour pallier ce manque de matériel, l'Alliance française possède un ordinateur portable avec haut-parleurs et une caméra destinés aux cours délocalisés. Mais l'enseignant ne peut pas compter à 100 % sur ce matériel car un autre professeur peut en avoir besoin au même moment (même si normalement il peut le réserver).

Le contexte, institutionnel, organisationnel, humain, économique et matériel, n'est donc pas toujours optimal. Il présente certaines contraintes qui ont rendu difficile l'innovation pédagogique et ont pesé sur la conception. Malgré tout, le projet a pu s'adapter aux caractéristiques du terrain, tout en respectant les différents éléments imposés par la commande de stage.

CHAPITRE 3. ANALYSE DE LA COMMANDE DE STAGE

Tout projet provient d'une commande. Dans notre cas, elle a d'abord été exprimée par la coordination, puis précisée et négociée tout au long du stage. Ce chapitre présente et analyse cette commande. Nous y cernerons et préciserons les demandes et les attentes de l'organisme de stage, et nous les mettrons en perspective par rapport aux besoins décrits dans le chapitre précédent – tout cela dans le but de concevoir un projet le mieux adapté au terrain. C'est la première étape de la conception d'un programme, « l'identification de la demande »⁷⁸. Comme on l'a vu dans l'introduction, la commande a porté sur deux missions : l'élaboration d'une « progression de FOS » de niveau A1, et la création de cours de soutien.

1. Une « progression de FOS » de niveau A1

« Élaborer une progression de FOS de niveau N1 » est la mission principale de mon stage – même si nous verrons que ce n'est pas tout à fait ce qui était attendu.

1.1. Un programme de niveau A1

En fait, il ne s'agit pas d'une *progression* au sens où on l'entend traditionnellement, mais d'un *programme*, sous forme d'un *tableau des contenus* auquel est ajoutée une estimation du temps nécessaire pour mettre en place chaque unité. Ce programme ne doit pas dépasser les soixante heures, à la fin desquelles les apprenants doivent avoir acquis un *niveau N1*. Ce niveau N1 n'est autre que l'appellation espagnole du niveau A1 du CECRL. Pour la coordination, acquérir un niveau A1 signifie couvrir toutes les notions de grammaire et compétences langagières des dossiers 0 à 5 du manuel utilisé pour les cours de français général : *Alter Ego + A1*. Le problème est que ce niveau s'acquiert normalement en quatre-vingt-dix heures. Nous verrons comment cette *double contrainte* a été résolue lors de la conception du projet.

1.2. Du FOS ?

À l'Alliance française, le terme « cours de FOS » est utilisé par les coordinateurs et les enseignants pour désigner les « cours en entreprise ». Il ne s'agit donc pas à proprement parler de *français sur objectifs spécifiques* (FOS), mais seulement d'un cours délocalisé destiné à un public professionnel, qui ne suppose aucunement la subordination du contenu de ce cours aux besoins communicationnels des apprenants via une démarche spécifique.

⁷⁸Cf. Annexe M – Étapes de l'élaboration du programme de FOS.

Par ailleurs, nous verrons plus tard que le projet porte sur du français professionnel, et non du FOS.

1.3. Un format double

Au début du stage, l'idée avait surgi d'avoir un projet adapté à plusieurs formats : *extensif* pour les cours en entreprise « classiques », durant l'année scolaire (de deux à quatre heures par semaine) ; et *intensif* à la demande et pendant l'été, sous la forme d'une « immersion » d'une vingtaine d'heures par semaine, au cours de laquelle les apprenants ne peuvent communiquer qu'en français, y compris au cours des repas et durant les pauses qu'ils prennent avec les enseignants – tout autre langue est bannie. Les cours en immersion pour entreprise étaient proposés à l'Alliance quelques années auparavant, et ils rencontraient un certain succès si l'on en croit les professeurs qui s'en souviennent⁷⁹.

1.4. Une alternative aux manuels existants

Selon la coordination, il n'existe pas de « bon manuel » adaptés aux cours en entreprise de niveau A1. C'est pourquoi la plupart de ceux qui étaient donnés durant mon stage utilisaient des manuels de français général – principalement *Alter Ego + A1*, qui est le manuel employé pour les cours de même niveau à l'Alliance. Pourtant, il existe bel et bien des manuels de français professionnel correspondant à ce niveau, normalement mieux adaptés que les manuels de français général, même s'ils ne sont pas « bons » : *Français.com*, *Travailler en français en entreprise*, *Objectif Express* – ce dernier était d'ailleurs employé par l'un des professeurs pour un cours particulier.

Selon moi, cet état de fait a deux explications : premièrement, parce que les professeurs préféraient travailler avec des manuels qu'ils connaissaient bien et pour lesquels ils avaient déjà créé du matériel didactique (ils n'étaient peut-être pas non plus sensibilisés à la particularité du public professionnel) ; et deuxièmement, parce la coordinatrice souhaitait préparer les apprenants à utiliser le manuel *Quartier d'Affaires*⁸⁰ (qui sera le manuel *officiel* des cours en entreprise en septembre) sans avoir recours à son principal « concurrent »⁸¹, le manuel *Objectif Express*, qu'elle juge « peu adapté ».

⁷⁹Malheureusement, je n'ai pu trouver aucune documentation à ce sujet, à part quelques notes manuscrites dans un classeur faisant l'évaluation formative des participants...

⁸⁰Dont la coordinatrice pédagogique de l'Alliance française de Sabadell est la co-auteure du tome n°2 (niveau B1).

⁸¹*Objectif Express* a assez régulièrement été associé au terme « concurrence » ou « concurrent » – souvent sur un ton ironique qui laissait à penser que cela était dit sur le ton de la plaisanterie – mais dont la récurrence fait suspecter qu'il recèle un fond de vérité. Attention : je ne sous-entends pas ici que la coordinatrice avait des intentions cupides, loin de là, mais seulement qu'elle se représentait ce manuel comme le produit d'une maison d'édition rivale, et par conséquent « mauvais ».

1.5. Une certification ?

À la fin du stage, quand le projet était en passe d'être achevé, il a été fait mention de la problématique de la certification. L'idée était de faire passer aux apprenants une certification officielle de type *DELF Pro* ou *DFP* (CCIP) à la fin de la formation. Malheureusement, comme cela aurait conduit à entièrement remodeler le programme pour l'adapter à ce nouveau référentiel, cela n'a pas été pris en compte pour élaborer l'outil de la partie 3. Cela n'empêche pas pour autant les apprenants de passer – et d'obtenir, je l'espère – un diplôme de français professionnel, puisqu'ils seront sensés avoir un niveau A1 acquis à la fin de la simulation⁸².

2. Des cours de soutien et des cours en entreprise

En plus de l'élaboration d'un programme pour les cours en entreprise de niveau A1, deux autres tâches m'ont été confiées pendant mon stage.

2.1. L'élaboration de cours de soutien

La première de ces tâches est ma deuxième mission : la conception et l'animation de cours de soutien gratuits pour les apprenants de l'Alliance. Le but implicite de cette mission était de redonner une image de prestige à l'Alliance en ressuscitant une modalité qui était proposée – avec succès – il y a quelques années. Cette mission a nécessité de cerner les principales difficultés des apprenants, c'est-à-dire de réaliser une analyse de besoins via une enquête par questionnaire auprès des professeurs. Cette enquête a débouché sur la création de trois types de cours de soutien : des cours de phonétique (tous niveaux), des cours de grammaire (niveau A1-A2, niveau B1, niveau B2-C) et des cours d'expression orale (tous niveaux) – que j'ai assurés trois fois par semaine durant les mois d'avril et de mai.

2.2. Des cours en entreprise

En tant que stagiaire, j'ai également eu à donner des cours : un cours en groupe de français professionnel niveau début A2 pour l'entreprise Volpak⁸³ ; et un cours particulier de français sur objectifs spécifiques de niveau fin A2, toujours au sein de l'entreprise Volpak⁸⁴. En plus de ces cours, j'ai dispensé un cours de français professionnel de niveau

⁸²Ça a été le cas de mes apprenants de Louis Vuitton, à qui j'ai fait passer le DELF Pro A1.

⁸³Nécessitant la création de séquences didactiques s'inspirant de *Quartier d'Affaires A2* mais visant les actes de langage dont les apprenants avaient principalement besoin (l'entreprise n'était pas disposée à acheter le manuel), à raison de trois heures par semaine (2 x 1,5 heure) pendant quatre mois. Il s'agit de français professionnel, car les besoins de chacun des quatre apprenants étaient très variés.

⁸⁴De une heure et demie par semaine, pendant deux mois, se basant sur le manuel *Quartier d'Affaires A2*. Il s'agit de français sur objectifs spécifiques du fait que l'apprenant en question n'avait besoin que de l'oral.

A1 auprès d'employés de Louis Vuitton comme employée de l'Alliance (rémunérée). Ce cours m'a permis non seulement de tester certaines des séquences didactiques du projet et d'utiliser la technique de la simulation globale, mais également d'étudier les représentations des apprenants vis-à-vis celle-ci. Globalement, les cours en entreprise m'ont permis de me familiariser avec le public professionnel et ses caractéristiques et d'obtenir des informations complémentaires sur le fonctionnement des entreprises catalanes – notamment des informations culturelles via des discussions informelles.

CHAPITRE 4. PROBLÉMATIQUE

La présentation du terrain de stage et l'analyse du contexte nous ont permis de constater que les cours donnés par l'Alliance française de Sabadell auprès des entreprises de la région du Vallès Occidental ont des caractéristiques bien particulières, dont il faudra tenir compte au moment de concevoir notre projet, une simulation globale revisitée de français professionnel, qui devra répondre aux demandes et attentes de l'organisme exprimés à travers la commande – ce qui est la base de toute démarche d'ingénierie.

C'est ce lien entre contexte et projet qui fera l'objet de ce mémoire. Nous nous demanderons en quoi une simulation globale revisitée de français professionnel de niveau A1 est-elle particulièrement bien adaptée aux cours en entreprise dispensés par l'Alliance française de Sabadell. Ce questionnement nous donnera l'occasion d'explorer le processus d'ingénierie qui a mené à l'élaboration du projet présenté dans le chapitre 7 et qui fait l'objet de la troisième partie mémoire. Il nous permettra de voir de quelle manière le contexte a impacté les choix qui ont été faits, notamment concernant la forme du projet. Ce sera aussi l'occasion de montrer que la technique de la simulation globale est parfaitement adaptée au français professionnel, tout particulièrement sous sa forme revisitée, et qu'elle permet de prendre en compte les besoins du public professionnel de manière originale, le tout dans une perspective actionnelle.

Pour répondre à notre questionnement de départ et vérifier les hypothèses qui en découlent, il nous faut tout d'abord faire un point sur les concepts de simulations globales, français professionnel et perspective actionnelle, sans lesquels il nous est impossible de bien en saisir toutes les implications. Cela nous donnera la possibilité de présenter les fondements théoriques du projet, avant de nous arrêter sur la méthodologie qui sous-tend son élaboration, tout cela dans le but d'être mieux à même d'en saisir la démarche de conception.

Partie 2 – CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 5. CONCEPTS

Ce chapitre explique les concepts de *français professionnel*, *perspective actionnelle* et *simulation globale* utilisés lors de la conception du projet.

1. « FOS », « français professionnel », « français général » : quelle appellation pour quelles implications ?

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons vu que l'équipe enseignante de l'Alliance française de Sabadell utilisait le sigle *FOS* (français sur objectifs spécifiques) de manière erronée. Nous avons nous mêmes employé les termes *français professionnel* (FP) et *français général* (FG). FOS, FS et FG font partie d'un même ensemble, le *français langue étrangère* (FLE) qui est l'enseignement-apprentissage de la langue française à des non-francophones⁸⁵, mais désignent des réalités différentes qu'il a fallu appréhender au moment de concevoir le projet. C'est pourquoi nous allons faire le point sur cette terminologie dans les lignes qui suivent.

1.1. La diversification des publics

Le français langue étrangère a toujours été un domaine large et complexe, englobant des centaines de situations d'enseignement-apprentissage aux paramètres divers et variés. Cependant, les formations en français se sont réellement diversifiées⁸⁶ à partir de la fin de la Seconde Guerre Mondiale⁸⁷, avec l'émergence et la consolidation de l'Union Européenne (alors CECA puis CEE), qui a entraîné une mobilité accrue des professionnels et des étudiants. Elles ont alors cessé d'être majoritairement destinées aux « spécialistes » et se sont tournées vers les « non-spécialistes » ou « publics spécifiques » (Carras et al.

⁸⁵En théorie, on distingue le *français langue étrangère* (FLE) – destiné à des non-francophones apprenant le français hors des territoires francophones – du *français langue maternelle* (FLM) – enseigné aux natifs, à l'école – et le *français langue seconde* (FLS) – appris par des personnes n'ayant pas le français comme langue première, mais résidant dans un pays où le français est une langue officielle (dans les pays du Maghreb, ou en France pour les migrants, etc.). Mais dans la pratique, ces différentes notions représentent un continuum dont les frontières très floues orientent l'utilisateur vers l'une ou l'autre de ces dénominations en fonction de paramètres extérieurs (politiques, géographiques, socio et psycho-linguistiques, idéologiques, etc.) et des représentations qu'il s'en fait. Pour plus d'information, consulter l'article de Cécile Goï et Emmanuelle Huver, « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? ». Cf Annexe N – FLE, FLM, FLS.

⁸⁶Même si l'on trouvait des formations spécifiques bien avant déjà, comme l'illustre le manuel de français destiné aux militaires « indigènes » datant de 1927, étudié par Gisèle Kahn (Kahn, 1990).

⁸⁷Notamment sous l'impulsion de la troisième vague de mondialisation accompagnée d'une révolution des transports et de la communication, qui ont mené à l'interconnexion du monde tel que nous le connaissons. Aujourd'hui, cette interconnexion passe par une mobilité et une communication accrues qui sont à l'origine d'un accroissement important des demandes de formation en langues depuis la fin du XX^e siècle. Pour plus d'information à ce sujet, cf. Oliver Dollfus, *La mondialisation*.

2007). C'est cette diversification des publics qui a entraîné l'apparition de classifications pour tenter de regrouper les formations de français selon des caractéristiques communes.

1.2. Un public spécifique

1.2.1. Les « spécialistes »

Les publics dits « spécialistes » ou « non-spécifiques » sont des apprenants pour lesquels l'objet et l'objectif de la formation ne font qu'un – pour faire court, ils apprennent le français pour apprendre le français, et en abordent les aspects linguistiques et culturels de manière exhaustive. Ils suivent des cours de *français général*, parfois appelés « FLE ». Pour éviter toute confusion, c'est le premier terme que nous utiliserons dans ce mémoire. Nous le laisserons de côté pour nous centrer sur les publics qui nous intéressent : les publics « non-spécialistes » ou « spécifiques ».

1.2.2. Les « spécifiques »

Les publics « non-spécialistes » ou « spécifiques » sont des apprenants qui ont besoin du français en tant qu'instrument de communication et d'interaction sociale, et dont l'objectif est de pouvoir réaliser des tâches non linguistiques dans un cadre professionnel ou universitaire. La première typologie des formations destinées à ces publics voit le jour en 1971 dans l'ouvrage *Un niveau seuil*⁸⁸. Elle utilise comme critère de classification les types de public, qui sont donc répartis en trois groupes : (1) « ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges avec des partenaires d'autres langues » ; (2) « les étudiants ou stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches » ; et (3), les « spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine ». Par la suite, chaque décennie a vu apparaître son lot de dénominations⁸⁹, se basant cette fois non plus sur le type de public, mais sur le contenu des formations : « français de spécialité », « français scientifique et technique », « français fonctionnel », « français instrumental », « enseignement fonctionnel du français », etc. Néanmoins, toutes ces dénominations ont progressivement disparu pour laisser place dans les années 1990 à une nouvelle typologie distinguant *français sur objectifs spécifiques* (FOS), *français de spécialité* (FS) et *français professionnel* (FP).

⁸⁸Coste, D. et al, *Un Niveau Seuil*, Hatier, 1971, p. 48-49. Cité par CARRAS, C. KOHLER, P. SZILAGYI, E. TOLAS, J. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International. p.8

⁸⁹Pour plus de détails, cf. Annexe O - Dénominations des formations de publics spécifiques.

1.3. Français sur objectifs spécifiques vs français de spécialité

Nous reprendrons ici la distinction faite par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante dans leur ouvrage *Le Français sur objectifs spécifiques. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (2004). Le français de spécialité (FS) a été la première dénomination à apparaître pour désigner des formations destinées à des publics spécifiques – professionnel ou universitaire. Il est ancré dans une *spécialité* concrète : soit un domaine de formation (la médecine, le droit, l'agronomie, etc.), soit une branche d'activité professionnelle (le tourisme, les affaires, la banque, la restauration, etc.). Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est quant à lui apparu bien plus tard. Comme son nom l'indique, il vise des *objectifs spécifiques* et non un domaine : il a donc l'avantage de « couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité » (Mangiante. Parpette. *op. cit.*: 16).

1.3.1. Le public

Le public d'une formation de FOS est extrêmement spécialisé et est connu du formateur qui adapte son programme en fonction de la commande et de l'analyse qu'il fait de ses besoins. Le FS est dans une toute autre logique : le programme est élaboré avant même de connaître le public et ne requiert qu'une connaissance générale du domaine de spécialisation des apprenants. Les modules de FS (*français des affaires, français du tourisme, français de la médecine*, etc.) proposés par les Alliances et les Instituts français permettent de diversifier l'offre de cours tout en visant un public suffisamment large pour que la formation reste financièrement viable.

1.3.2. Le matériel et les contenus

Généralement, il est plus facile de trouver du matériel pour un cours de FS que pour un cours de FOS. L'enseignant de FS peut recourir à de nombreux manuels⁹⁰ conçus pour des publics hétérogènes de secteurs variés (*tourisme.com, Le français de la médecine*, etc.). Ils ne visent pas tant des métiers que l'ensemble de la branche d'activité. Gagnant à être complétés par d'autres supports, ils offrent cependant l'avantage d'établir un cadre sur lequel travailler. Mais plus la demande est spécifique, plus l'enseignant devra concevoir des activités *ad hoc* selon les besoins de la formation : nous entrons alors dans une logique de FOS.

⁹⁰Effectivement, les éditeurs choisissent le matériel didactique qu'ils publient en fonction du nombre de potentiels acquéreurs : c'est donc assez logiquement des manuels de FS qui sont publiés puisqu'ils touchent un public beaucoup plus large.

1.3.3. Les types de discours et les compétences de communication

Les mêmes types de discours et pratiques langagières pourront se retrouver en FS et en FOS, mais selon deux démarches différentes : alors que le FOS cherche à répertorier de manière objective les différentes composantes linguistiques et extralinguistiques des discours employés par le public visé par la formation pour élaborer un programme répondant à des besoins concrets⁹¹, le FS relève d'une « démarche de projection (...) sur les besoins langagiers propres à la pratique d'une profession ou d'une activité spécialisée » (Mangiante, 2006 : 138), et ne nécessite pas le même degré de précision et d'analyse.

1.3.4. La durée de la formation

En règle général, une formation en FOS se fait dans l'urgence. Elle est de courte durée et laisse peu de temps au formateur pour se préparer entre la commande et le début des cours – les entreprises n'ont en général qu'une vague idée du temps et du travail que représente l'élaboration d'un programme de FOS. À l'inverse, une formation en FS ne résulte pas d'une commande : son programme, plus long, est construit *a priori* et est prêt à l'emploi bien avant la survenue d'une quelconque demande.

1.3.5. L'évaluation

En FOS, l'évaluation finale est extérieure et pragmatique, c'est-à-dire que l'on saura si la formation est parvenue à son objectif tout simplement en observant si les apprenants peuvent mener à bien les tâches qui leur sont confiées dans le cadre de leur travail, sans que la langue ne soit une entrave. En FS, l'évaluation est interne au programme de formation : la formation se conclut bien souvent par le passage d'une certification comme les Diplômes de français professionnel de la Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris⁹².

1.3.6. Logique d'offre vs logique de demande

En fait, la principale différence entre le FS et le FOS réside dans le fait qu'ils n'obéissent pas à la même logique. Le FS est dans une *logique d'offre* : la formation est *proposée* par un organisme. Le FOS est lui dans une *logique de demande* : la formation est élaborée à partir d'une *demande* provenant d'un public ayant des besoins définis et

⁹¹Que ce soient des discours spécialisés ou non. Des commerciaux spécialisés dans la vente de machine devront connaître les discours propres à leur métier – la négociation, la description des machines, etc. – mais auront aussi à acquérir des compétences de communication plus générales comme parler de la famille, des goûts et des hobbies, commander au restaurant, etc. afin de pouvoir travailler de manière efficace.

⁹²Cf. Annexe P – Les diplômes de français professionnel (DFP) de la CCIP.

évoluant dans des situations de communication définies. Historiquement, il semblerait que le FS découle des demandes de FOS : « c'est parce que des demandes de formation ont été faites pour des publics professionnels précis que l'offre de formation pour ces publics s'est développée et diversifiée » (Carras et al. *op. cit.* : 21).

Selon la différence que nous venons de faire entre les deux⁹³, le français professionnel se rapproche plus du FS que du FOS. Ce serait un français de spécialité d'un genre particulier.

1.4. Le français professionnel

Dans son article paru dans le *Français dans le monde* en 2006, Florence Mourlhon-Dallies fait état d'un *français professionnel*, catégorie fourre-tout qui rassemble les formations obéissant à deux logiques : celles de *français à visée professionnelle* et celles de *français langue professionnelle*.

1.4.1. Le français à visée professionnelle

Le *français à visée professionnelle*, ou *français à communication professionnelle*, est celui que nous avons désigné sous l'appellation *français professionnel* (FP) jusqu'à présent, et que l'on continuera à employer dans un souci de simplicité. C'est donc une sorte de FS mais qui ne s'inscrit pas dans un domaine ou un secteur spécifique : il vise le monde du travail dans sa globalité. Concrètement, un programme de français à visée professionnelle se base sur des « compétences décloisonnées » (Carras et al. *op. cit.* : 20), c'est-à-dire transversales, communes au plus grand nombre de postes et de secteurs possibles, comme répondre au téléphone, envoyer un mail, assister à une réunion de travail, etc. Il peut assez facilement être adapté à des apprenants ayant un niveau basique de français, voire nul⁹⁴ – ce qui peut être complexe à réaliser dans le cadre d'un programme de FOS ou de FS au vu de la complexité des discours engagés.

1.4.2. Le français langue professionnelle

Il ne faut pas confondre le *français à visée professionnelle* avec le *français langue professionnelle* (FLP). Une formation en FLP n'est pas uniquement une formation linguistique : elle concerne « des publics en voie de spécialisation » qui « appren[nent] donc [leur] métier *en même temps* que la langue française » (Carras et al. *op. cit.* : 20). Il y

⁹³Cf. Annexe Q pour un tableau en récapitulant les principales différences entre FOS et FS.

⁹⁴Le manuel *Objectif Express A1-A2* a d'ailleurs été conçu pour des apprenants n'ayant jamais fait de français auparavant.

a donc une double formation, dans le domaine de spécialité des apprenants et en langue française. Généralement ce type de formation prend place dans des lycées professionnels.

1.4.3. Français professionnel et français des affaires

L'appellation *français des affaires* est à l'origine d'une certaine confusion. Certains éditeurs l'emploient comme synonyme de FP⁹⁵, mais le français des affaires n'en est pas : c'est un *français de spécialité* du domaine des affaires, c'est-à-dire de l'« ensemble des activités économiques et financières »⁹⁶ d'une entreprise (achats, vente, négociation, création d'une entreprise, études de marché, etc.).

Que ce soit en FP, FLP, FOS ou FS, la formation du public professionnel se fait sur la base de besoins définis qui visent une finalité concrète : être capable de réaliser des tâches en français dans un cadre professionnel. Cette conception, qui envisage la langue non plus comme un objet d'étude mais comme un outil à part entière, n'est pas spécifique à la formation des publics spécifiques. C'est une des bases de la méthodologie utilisée pour la plupart des formations en langues étrangères aujourd'hui : l'approche communicative.

2. La perspective actionnelle et l'approche communicative

Au cours de XX^e siècle, la didactique des langues a été marquée par plusieurs approches théoriques ou *méthodologies*⁹⁷, chacune ayant sa propre conception de l'enseignement-apprentissage⁹⁸. Les dernières en date sont l'*approche communicative* et la *perspective actionnelle* qui voient le jour dans les années 1970. Ce sont les deux méthodologies dont se réclame l'Alliance française de Sabadell et qui fonderont le projet.

2.1. L'approche communicative

L'approche communicative se différencie donc des méthodologies précédentes en concevant la langue non plus comme l'objet de l'enseignement-apprentissage, mais comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les aspects linguistiques ne sont plus étudiés comme tels, mais dans la perspective d'une situation de communication et via l'utilisation de documents authentiques. L'apprenant développe des compétences de

⁹⁵Et pas que des éditeurs : c'est le cas de la CCIP de Paris également.

⁹⁶Selon le dictionnaire Larousse.

⁹⁷Comme l'explique Claire Bourguignon (2006), l'emploi du terme « approche » ou du terme « méthodologie » n'a pas les mêmes implications. En effet, les méthodologies sont dogmatiques et centrées sur la langue comme objet – d'où l'utilisation de ce terme pour désigner les méthodologies traditionnelles, directe ou audio-visuelle. Une « approche » est une méthodologie ouverte, c'est-à-dire non dogmatique, qui laisse une certaine liberté d'action. D'où son emploi pour désigner l'approche communicative.

⁹⁸Pour plus d'information à ce sujet, se référer à l'annexe R – Les méthodologies en didactique des langues.

communication en travaillant ses quatre habiletés langagières⁹⁹ : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Les échanges entre apprenants sont favorisés, car il faut « introduire le plus possible dans la classe un fonctionnement des échanges similaire à celui qui prévaut en situation naturelle » (Mangiante & Parpette, 2004 : 157). L'apprenant est au centre de la formation et du processus d'enseignement-apprentissage : ce sont ses besoins qui définissent le programme d'enseignement. L'approche communicative est la méthodologie promue par le *Cadre Commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe en 2001 dans le but d'harmoniser les formations en langues en Europe, et qui est devenu aujourd'hui la référence de la quasi-totalité des manuels et des formations.

2.2. *La perspective actionnelle*

Le CECRL double l'approche communicative d'une *perspective actionnelle*, qui « 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. » (CECR, 2001 : 15). Elle est caractérisée par :

(1) un apprenant-utilisateur de la langue envisagé comme acteur social : apprentissage et usage de la langue sont décloisonnés ;

(2) la notion de tâche : une tâche est un « ensemble d'activités réalistes qui donnent lieu à une production langagière “non-scolaire” ou “real world act” » (Rod Ellis¹⁰⁰) – elle fait appel à l'ensemble des ressources dont disposent les apprenants, c'est-à-dire non seulement leurs compétences linguistiques mais également cognitives¹⁰¹, volitives¹⁰² voire affectives ;

(3) la communication au service de l'action : la perspective actionnelle dépasse l'approche communicative¹⁰³ dans le sens où les actes de parole ne sont plus uniquement de simples « activités langagières », ils « s'inscrivent (...) à l'intérieur d'actions en contexte

⁹⁹En français général, en français de spécialité et en français professionnel. En FOS, il se peut que les besoins du public cible ne nécessitent d'aborder que certaines de ces habiletés.

¹⁰⁰Dans son ouvrage de 2003, *Task based language learning and teaching*. Cité par Narcy-Combes, 2007 : 75.

¹⁰¹« Qui concerne la connaissance » (CNRTL en ligne)

¹⁰²« Qui est relatif à la volonté » (CNRTL en ligne)

¹⁰³« Inscrire les actes de parole à l'intérieur d'actions nous invite à dépasser la théorie des actes de parole d'Austin d'un côté, théorie qui repose sur l'intention du locuteur, et la théorie de Hymes autour des situations de communication, de l'autre, deux théories qui ont en grande partie inspiré l'approche communicative. » (Bourguignon, 2007)

social qui seules leur donnent leur pleine signification » (*loc. cit.*) – la communication ne peut plus être déconnectée de l'objectif qu'elle sert.

(4) « l'agir en accord avec » : une tâche ne peut se réaliser qu'au travers de la coopération avec *l'Autre*, la communication est un instrument pour « agir ensemble ».

La perspective actionnelle a des répercussions directes sur l'évaluation : on ne peut se limiter à évaluer les compétences langagières, il faut également prendre en compte la dimension pragmatique de la communication car la tâche ne peut être accomplie que si les actes de parole sont pertinents vis-à-vis de l'objectif fixé¹⁰⁴.

La perspective actionnelle marque un véritable changement de paradigme en didactique des langues : on passe d'un *paradigme de la connaissance* à un *paradigme de la compétence*¹⁰⁵ au sein duquel objet et sujet, réflexion et action, apprenant et usager ne font qu'un.

2.3. L'approche communic'actionnelle

Dans son article de 2006, *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, Claire Bourguignon reprend à son compte les principes de la perspective actionnelle et de l'approche communicative¹⁰⁶ pour les fondre en une nouvelle approche : *l'approche communic'actionnelle*. Un point intéressant de l'article est qu'elle préconise l'intégration des cinq habiletés, auparavant traitées séparément, car « développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on sera un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées » (Bourguignon, 2006 : 66) – ce qui aussi l'avis de Florence Mourlhon-Dallies (2007). Ce point a aussi été pris en compte au moment de concevoir le projet.

3. Les simulations globales

Les simulations globales sont une technique de classe originale des années 1970 qui place la création et l'imaginaire au cœur de l'enseignement-apprentissage.

¹⁰⁴Claire Bourguignon (2007) illustre ce point crucial de la perspective actionnelle à travers un exemple qui vaut toutes les explications : « Votre frère vous demande de lui acheter un livre pour vous distraire pendant les vacances ; vous allez chez le libraire, vous lisez les quatrièmes de couverture d'un certain nombre d'ouvrages (vous aurez accompli une tâche communicative : « lire ») ; votre intention de trouver un livre en sera à l'origine) mais pourtant vous achetezle *CECR* ! Je ne suis pas certaine que l'objectif à atteindre « se distraire » soit réellement atteint et que votre frère soit ravi !! »

¹⁰⁵Une compétence est la « possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation » (Bourguignon, 2006 : 71).

¹⁰⁶Les deux sont comparées dans le tableau de l'annexe S.

3.1. Historique

Les simulations globales voient le jour dans les années 1970, à une époque où Chomsky, Jakobson, Benveniste et Searle viennent révolutionner les sciences sociales. Les questions du plaisir et de la motivation dans le processus d'apprentissage sont posées. Le jeu est réhabilité et franchit la porte des salles de classe. On prône l'utilisation de la simulation et de la mise en situation de communication, et on annonce la « mort du manuel »¹⁰⁷. C'est dans ce contexte de grands changements que naissent les simulations globales, « point de rencontre et synthèse d'idées, d'attitudes, de pratiques d'une époque » (Yaiche, 1996 : 12).

Les premières simulations¹⁰⁸ voient le jour au BELC sous l'impulsion de Jean-Marc Carré, Christian Estrade et Francis Debyser. Elles sont d'abord brèves et contraintes¹⁰⁹ pour ne pas constituer un changement trop radical. Petit à petit, ces simulations se font plus longues et englobent plus d'aspects communicatifs : les *simulations globales* sont nées. Au cours des années 1980-1990, elles se multiplient et gagnent en reconnaissance. Elles s'ouvrent à d'autres champs que le français langue étrangère jusqu'à devenir un support de travail interdisciplinaire. La reconnaissance est complète quand le monde de l'édition s'en empare au milieu des années 1990 : chez Hachette paraissent alors deux simulations globales généralistes – *l'Immeuble* et *Le Cirque* –, trois simulations globales sur objectifs spécifiques – *La Conférence Internationale*, *l'Hôtel* et *l'Entreprise* – ainsi qu'un mode d'emploi faisant le tour des simulations globales – *Les simulations globales : mode d'emploi*, de Francis Yaiche.

3.2. Définition

Mais qu'est-ce qu'une simulation globale ? Dans l'introduction de *l'Immeuble*, la première simulation globale jamais parue¹¹⁰, Francis Debyser la décrit comme « un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de

¹⁰⁷Selon les mots de Francis Debyser qui, dans trois articles qu'il publie dans le *Français dans le monde* en 1973-74, proclame « la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique » et « dresse un constat d'échec pour toutes les méthodes d'enseignement du français langue étrangère » (Yaiche, 1996 : 12)

¹⁰⁸La simulation en elle-même est une pratique d'apprentissage ancienne qui se retrouve dans de nombreux domaines. Mais elle connaît un renouveau à cette époque.

¹⁰⁹Ce sont « des simulations simples, telles que simuler un échange conversationnel, une transaction, une prise de décision, voire une négociation » (Debyser, 1991 : 81).

¹¹⁰Parue pour la première fois en 1986, rééditée en 1996 chez Hachette.

requérir » (Debyser, 1996 : IV). Une simulation globale est donc caractérisée par un « lieu-thème » et des « personnages ».

3.2.1. Un lieu-thème

C'est l'univers de référence dont parle Francis Debyser. Il est appelé « lieu-thème » car il fonctionne comme un thème (de simulation globale) et comme un lieu (dans lequel se déroulera la simulation globale). Il sert de fil conducteur, de cadre dans lequel les activités linguistiques prennent sens. Les apprenants le créent eux-mêmes au fil des séances. Le lieu-thème peut être un immeuble, mais aussi une île, un village, un hôtel, une entreprise, une conférence internationale, un autocar, un cirque, un bateau de croisière, etc.

3.2.2. Des personnages fictifs

Avant, après ou pendant qu'ils construisent leur lieu-thème, les apprenants créent les personnages qui vont l'habiter. Ces derniers non seulement donnent de l'épaisseur à l'univers de référence qu'ils peuplent, mais servent aussi aux apprenants à faire vivre la simulation globale. L'idée est que durant les interactions, l'apprenant cesse d'être lui-même : il assume l'identité fictive du personnage qu'il interprète.

3.2.3. Aborder le réel par l'imaginaire

Participer à une simulation globale revient donc pour l'apprenant à « faire comme si » : « faire comme si l'on vivait autre part » et « faire comme si l'on était quelqu'un d'autre » (Yaiche, 1996 : 11). Aussi étonnant que cela puisse paraître, le fait de « faire comme si », de laisser une grande part à l'imaginaire, rend l'enseignement-apprentissage de la langue plus réel. Comme le fait très justement remarquer Francis Yaiche, le réel est souvent « laissé à la porte de la classe et (...) n'apparaît que d'une façon fantomatique, au mieux épisodique et donc désarticulée au gré d'exercices ou de débats faits autour de questions existentielles » (Yaiche, 1996 : 11). La simulation globale est imaginaire, mais elle est basée sur la réalité : dans *l'Immeuble*, les situations de communication dans lesquelles évoluent les personnages seraient tout à fait plausibles dans la « vraie » vie - invitation à la fête des voisins, petites annonces, potins entre voisins, une histoire d'amour, etc. Elles sont juste simulées.

3.2.4. Typologie des simulations globales

De manière générale, chaque simulation peut être classée¹¹¹ selon :

- le public : enfants (le cirque) vs. adultes (l'hôpital)
- le type d'enseignement : enseignement professionnel (l'entreprise) vs. non-professionnel (l'immeuble) ; FLE vs. FLM
- la dominante : réaliste (ville, immeuble, etc.) vs. imaginaire (espace, île, etc.)¹¹², fixe (le village) vs. itinérante (la croisière)
- le cadre de l'apprenant : dans le cadre de l'apprenant (la conférence, connue des diplomates) vs. hors du cadre de l'apprenant (l'expédition, inconnue des apprenants)

3.2.5. Organisation des simulations globales

Si les simulations globales peuvent être classées selon leurs différences, elles ont toutes en commun le même « canevas d'invention », constitué de cinq phases ou étapes :

1. « établissement de l'environnement et de décor du lieu-thème »
2. « établissement des identités fictives »
3. « interactions ordinaires »
4. traces écrites qui donnent « une épaisseur historique et sociogrammatique »
5. « événements et incidents »

Ce canevas peut varier d'une simulation à l'autre : ces étapes peuvent intervenir dans le désordre, se chevaucher, s'entremêler.

La durée d'une simulation globale dépend de la situation d'enseignement-apprentissage et de ses paramètres : niveau et âge des apprenants, durée et périodicité des séances (extensif vs intensif), créativité, motivation, etc. Francis Debyser préconisait un minimum de 150 heures « pour une exploitation intensive et un développement exhaustif du canevas d'invention », qui pouvait être ramenées à un volume horaire de « 70 à 80 heures pour une utilisation mixte, la simulation étant alors développée parallèlement à un manuel » (Debyser, Carrée, 1995 : 15). Les simulations globales publiées sont cependant plus courtes : elles durent entre 50 et 70 heures, et même 35 heures pour *La Conférence internationale*.

¹¹¹Cf. Annexe T pour une typologie plus exhaustive.

¹¹²Selon Francis Yaiche, il existe trois niveaux de production : (1) la production fidèle à un modèle « collant au plus près de la réalité (65) ; (2) la reproduction « inspirée de la réalité » (*ibid.*) ; (3) « l'invention d'un modèle totalement nouveau » (*ibid.*)

3.3. Les simulations globales revisitées

Avec le retour d'expérience des simulations globales qui ont été menées, notamment celles à visée professionnelle, on s'est aperçu que : (1) les deux phases qui plantent le décor (1 et 2) prennent énormément de temps, et la dernière phase qui scénarise la simulation est souvent « reléguée aux dernières heures de formation » voire « oubliée, faute de temps » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 286) ; (2) l'oral est peu présent par rapport à l'écrit. Dans son ouvrage *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Florence Mourlhon-Dallies explique que ces deux problèmes ont entraîné une transformation des simulations globales, qui ont été « revisitées » au cours de ces dernières années, en particulier les simulations globales professionnelles.

3.3.1. Un volume horaire réduit

C'est un fait : les formations de FOS et de français de spécialité sont de plus en plus courtes. Il a donc fallu raccourcir les deux premières phases au profit des trois autres en utilisant le tirage au sort et en limitant les options au moment de la création. En prenant en compte cette contrainte horaire, cela donne le canevas d'invention de 40 heures de formation suivant :

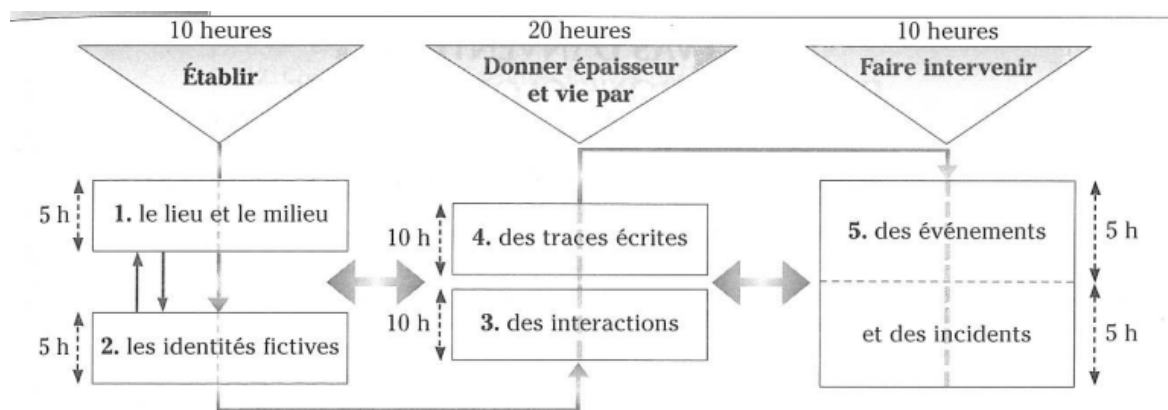


Figure 16: Déroulement type d'une simulation (Yaiche, 1996 : 27)

3.3.2. Un scénario de cadrage

Une autre transformation est l'apparition de « scénarios de cadrage » décrit par Florence Mourlhon-Dallies comme « une sorte de didascalie théâtrale qui précise le lieu de l'action, le profil des identités principales, les « objets de mots » qui seront mobilisés et manipulés dans la scène finale (lettres, dossiers, fax) et que la formation donnera l'occasion de rédiger, la nature de la scène finale » (2008 : 288). Popularisée par Chantal

Cali dans le secteur du droit, du tourisme et des relations internationales, cette variante méthodologique a pour avantage de gagner du temps, et d'avoir une vision plus programmatique et dynamique de la simulation globale. Elle permet également de se focaliser davantage sur les objectifs de formation.

Sorte de fil conducteur, le scénario de cadrage fait perdre à la simulation globale une partie de sa dimension principale, la création, au profit de plus de sérieux et d'une meilleure adaptation aux formations de publics spécifiques, puisqu'il permet de concevoir un programme logique et contextualisé tourné vers la réalisation d'une tâche finale faisant sens pour les apprenants, le tout pour un volume horaire réduit.

3.4. Le « scénario d'apprentissage-action »

Dans notre projet, le scénario de cadrage sera un *scénario d'apprentissage-action*, technique théorisée par Claire Bourguignon.

Un scénario d'apprentissage-action est une sorte de « simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif » (Bourguignon, 2007). Il vise donc une *mission* – la tâche finale, le projet vers lequel tend la formation - décomposée en *tâches* – les problèmes à résoudre, les buts intermédiaires, les étapes dans la réalisation de la mission – qui comportent des micro-tâches imbriquées les unes dans les autres – des activités basées sur les cinq habiletés du CECR.

L'intérêt du scénario d'apprentissage-action est double : il redonne du sens au processus d'enseignement-apprentissage « en remobilisant l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui vise à faire naître le besoin de connaissance et donc le désir d'apprendre » (*ibid.*), et abolit la séparation artificielle qui est traditionnellement faite entre les différentes habiletés.

Pour construire un scénario d'apprentissage-action, il faut passer par quatre étapes : (1) élaborer une mission qui servira de fil conducteur au scénario ; (2) rechercher des textes appropriés à la réalisation de la mission, sélectionnés et classés selon leur difficulté et leur potentiel d'information ; (3) définir les objectifs d'apprentissage en lien avec les tâches et la mission ; (4) mettre en place les activités de compréhension nécessaires à la réalisation des tâches.

Tous les concepts que nous venons de voir ont fait office de fondations sur lesquelles la conception du projet s'est construite.

CHAPITRE 6. MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de l'ingénierie de projet qui a mené à l'élaboration de l'outil présenté dans la troisième partie, il a fallu préciser la commande, réaliser une étude du terrain et une analyse du public et de ses besoins, chercher des outils théoriques sur lesquels s'appuyer. Ces étapes sont également indispensables pour répondre à notre questionnement, puisqu'elles nous ont permis de caractériser le contexte. Les lignes qui suivent présentent et justifient la méthodologie qui a été utilisée pour réaliser chacune de ces étapes.

1. L'identification de la demande

Comme nous l'avons au chapitre 3, la commande initiale était assez floue. Il a donc fallu la préciser, analyser les demandes et surtout en saisir les attentes et les besoins sous-jacents. Pour cela, j'ai choisi d'utiliser des *entretiens informels non-directifs*. Il ne s'agit pas ici de véritables entretiens comme ceux utilisés dans le cadre d'une recherche, mais plutôt de conversations informelles au cours desquelles sont discutés certains points. Aucun enregistrement de ces conversations n'a été fait et les notes ont été prises a posteriori pour ne pas conférer à ces entretiens un caractère trop formel, empêchant des commentaires ironiques apparemment sans importance, mais qui se sont avérés cruciaux pour l'analyse de la commande de stage¹¹³.

2. L'analyse du public

Par analyse du public, j'entends ici l'analyse du public apprenant *et* du public enseignant.

2.1. Le public apprenant

Pour recueillir des données dans le but d'analyser le public apprenant et ses besoins, j'ai choisi de réaliser des entretiens et une enquête par questionnaire en ligne¹¹⁴.

2.1.1. Des entretiens

Tout comme avec la coordination pour l'identification de la demande, j'ai procédé à des *entretiens informels non directifs* auprès de mes propres apprenants (Volpak-Coesia et

¹¹³Il s'agit ici d'un commentaire apparemment ironique de la coordinatrice qui associe le manuel *Objectif Express* à « la concurrence », mais dont la récurrence laisse à penser qu'il recèle assez sûrement un fond de vérité.

¹¹⁴J'ai choisi d'inclure les apprenants de Volpak-Coesia malgré leur niveau A2 en français, car il s'agit ici de l'analyse de caractéristiques générales, communes à tous les apprenants, pas seulement ceux de niveau A1.

Louis Vuitton) et des autres enseignants en entreprises. Il s'agissait de récolter des informations générales sur ce public spécifique (rythme de travail, horaires, niveaux de français, professions, etc.) et de pré-établir une liste de leurs besoins à titre exploratoire dans le processus d'élaboration du questionnaire à destination des apprenants¹¹⁵.

2.1.2. Une enquête par questionnaire

Après négociation auprès de la coordination, un questionnaire en ligne a finalement pu être diffusé auprès des apprenants¹¹⁶.

Les informations générales¹¹⁷ sont collectées par les questions 1 à 5. Elles visent (1) le niveau de français avant de débiter le cours (auto-estimé) pour identifier la proportion de débutants et faux-débutants parmi les participants ; (2) le nombre d'heures de français par semaine et la durée du cours en mois pour connaître les formats des cours en entreprise¹¹⁸ ; (3) le caractère optionnel ou obligatoire du cours, car il est important de savoir si l'on a affaire à un public captif ou non, et si le cours est à l'initiative de l'entreprise ou des propres apprenants. Les questions 6 et 7 étudient les besoins professionnels des apprenants, et les questions 8 et 9 leurs besoins personnels du français¹¹⁹.

Toutes les questions sont des QCM ayant une seule réponse possible, sauf pour les questions 7 et 9 (plusieurs réponses possibles). Avec la question 5, ces dernières sont les seules à offrir la possibilité de cocher et remplir une case « Autre ». L'objectif était de pouvoir remplir le questionnaire rapidement pour qu'il ne soit pas un *poinds* pour les enquêtés¹²⁰, dans le but de collecter un maximum de réponses¹²¹.

¹¹⁵Cf. Annexes G et H – Enquête apprenant – Questionnaire (en ligne et format papier).

¹¹⁶En effet, la coordinatrice, à qui j'avais demandé son aval avant de lancer l'enquête, a dans un premier temps refusé que je le fasse passer aux apprenants des cours en entreprise parce que « les élèves ne connaissent rien aux simulations globales de toutes façons »...

¹¹⁷J'ai fait le choix de ne pas faire apparaître les traditionnelles questions d'identification pour deux raisons. Tout d'abord, pour rendre le questionnaire anonyme, ce qui évite de biaiser les réponses : les enquêtés se sentent protégés par l'anonymat et répondent de manière plus libre, moins conditionnée par des éléments externes (notamment la peur de ne pas bien répondre, c'est-à-dire conformément à ce que l'on pense être la manière selon laquelle l'entreprise veut que l'on réponde par exemple). La deuxième raison est que les critères de sexe et d'âge ne servaient pas à l'analyse des données. La seule information « personnelle » présente est le nom de l'entreprise (question 1).

¹¹⁸Cette information aurait pu s'obtenir via l'Alliance, mais j'ai préféré contacter directement les apprenants.

¹¹⁹Bien qu'elles n'aient finalement pas été exploitées dans le projet, l'objectif de ces questions est de cerner les activités non-professionnelles qui intéressent les apprenants afin de les utiliser pour créer du matériel didactique dans un souci de conversation de leur motivation. Mais étant donné l'étude du programme visant à répondre aux besoins uniquement professionnels, il n'y a pas été donné de suite.

¹²⁰C'est également l'objet de la barre de progression, qui permet de savoir où on l'en est du questionnaire.

¹²¹Comme nous l'avons vu dans la première partie du mémoire, les apprenants en entreprise sont des professionnels qui, surtout en Espagne, ont peu de temps libre et font beaucoup d'heures supplémentaires. Avoir affaire à un questionnaire trop long aurait été dommageable pour l'enquête en les décourageant d'y

Les questions sont en français (en noir) et traduites en catalan (en gris clair) afin d'éviter tout biais de compréhension qui pourrait fausser les résultats de l'enquête. Cela permet de remplir le questionnaire rapidement, tout en laissant l'opportunité aux apprenants qui le désirent de réaliser une véritable tâche en langue cible.

Pour des raisons techniques, le questionnaire était également disponible sous format papier¹²², avec une présentation légèrement différente. Le format numérique permet un traitement des données plus efficace et rapide mais ni l'Alliance française de Sabadell ni les enseignants ne disposent des coordonnées des apprenants en entreprise.

Malgré tout ce qui a été fait pour rendre le questionnaire le plus facile et rapide à remplir, très peu m'ont été retournés¹²³ (seulement huit en tout), ce qui pose la question la représentativité de l'enquête. C'est pourquoi, malgré leur manque de rigueur scientifique, je me suis également basée sur les entretiens informels à titre complémentaire.

2.1.3. Une étude des traces

La faiblesse de l'analyse des besoins via les entretiens et les enquêtes m'a décidé de me fier à ce qui avait été déjà fait, c'est-à-dire à réaliser une étude des traces – dans le cas présent du manuel de français à visée professionnelle de niveau A1 *Objectif Express A1-A2*¹²⁴ (édition 2013). J'ai considéré que pour concevoir ce manuel, ses auteurs ont très certainement procédé à une analyse des besoins du public professionnel à partir desquels ils ont construits leurs unités « communiquer en ligne » pour communiquer par mail, « partez en déplacement » pour réaliser un voyage d'affaire, etc.).

2.2. *Les besoins des entreprises*

Il aurait pu être mené une enquête auprès des entreprises du Vallès Occidental afin de connaître les besoins qu'elles estiment être ceux de leurs employés en langue française. Mais, sans compter les nombreuses contraintes que cela aurait impliqué (ces entreprises sont les clients de l'Alliance), dans la plupart des cas l'entreprise n'a qu'une idée vague des besoins des futurs apprenants. C'est pourquoi j'ai préféré interroger directement ces derniers plutôt que leurs employeurs.

participer.

¹²²Cf. Annexe H – Questionnaire à destination des apprenants – format papier.

¹²³Je pense que cela est dû à un désintérêt ou un oubli de la part des professeurs qui ne l'ont pas fait passer aux apprenants.

¹²⁴Le seul manuel de français à visée professionnelle de ce niveau disponible à Sabadell.

2.3. *Le public enseignant*

Concernant le public enseignant, il ne s'agissait pas tant d'analyser ses besoins que d'en étudier les représentations vis-à-vis du français professionnel, des simulations globales et de l'enseignement-apprentissage en général.

2.3.1. Des observations

La troisième semaine de stage a été une semaine d'observation de cours en entreprises et de cours de français général¹²⁵. Ces observations de classe non-participantes m'ont permis de faire le point sur la manière dont les cours en entreprise et l'enseignement en général étaient perçus par les enseignants. C'est aussi ainsi que j'ai pu me rendre compte que les cours en entreprise de niveau A1 suivait le programme de manuels généralistes – principalement *Alter Ego* + *A1* mais aussi *A propos* – et que ce sont des cours de français général qui sont dispensés et non pas de « FOS », terme utilisé comme synonyme de « cours en entreprise » à l'Alliance.

2.3.2. Des entretiens

C'est en exposant aux enseignants de l'Alliance mon projet de stage que j'ai pris conscience de l'importance d'étudier leurs représentations et d'envisager l'impact qu'elles pourraient avoir sur la réalisation du projet. J'ai donc réalisé des entretiens à titre exploratoire sur les thèmes du français professionnel et de la simulation globale, afin de préparer un questionnaire le plus exhaustif possible pour l'enquête.

2.3.3. Une enquête par questionnaire

À ce deuxième questionnaire¹²⁶, à destination des enseignants, ont été appliqués les mêmes principes d'économie de temps et de simplicité pour obtenir le maximum de retours possibles. Le questionnaire qui en résulte est cependant assez différent, car ce sont des représentations qui sont visés ici.

Le questionnaire est assez logiquement en langue française – l'immense majorité des professeurs de l'Alliance est française, et très peu maîtrisent le catalan même s'ils

¹²⁵Ces observations ont été faites à la demande de l'organisme du stage, l'Alliance française de Sabadell. Là encore, la commande était assez floue. Il semblerait toutefois que l'objectif était multiple. Il s'agissait à l'origine d'observations formatives : voir de quelle manière les professeurs dispensaient leurs cours, découvrir de nouvelles techniques de classe, etc. – c'est d'ailleurs de cette manière qu'elles ont été présentées aux enseignants. Ce premier objectif officiel s'est doublé par la suite d'un deuxième objectif – officieux : réaliser une évaluation des cours et des enseignants en remplissant une grille d'analyse (document interne confidentiel) portant sur les relations enseignant-élèves, sur la préparation du cours, sur le matériel utilisé, l'utilisation du tableau, etc.

¹²⁶Cf. Annexe D.

n'ont en général pas de difficulté à communiquer en castillan. Il a été diffusé uniquement par mail pour faciliter le recueil des données. Il est également anonyme et un petit encart¹²⁷ en début de questionnaire explique qu'il s'agit d'une enquête sur les représentations, et qu'il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses pour éviter au maximum le biais « je réponds ce que je pense que l'on attend que je réponde ».

Tout comme le questionnaire destiné aux apprenants, j'ai essayé de le faire court et efficace afin de ne pas décourager les participants. D'où beaucoup de questions fermées (questions 1, 3, 4, 5, 9, 10) et de type cafétéria (questions 2 et 6) – même si deux d'entre elles requièrent des justifications (questions 9 et 10). Mais comme nous sommes dans le cas d'une étude des représentations, inclure des questions plus ouvertes était incontournable : il s'agit de la question 8 à choix multiples (vingt-neuf items) et d'une question ouverte, la question 7. Il semblerait que contrairement au questionnaire apprenant, cette technique ait fonctionné puisque des quatorze enseignants (directrice incluse) il y a eu douze participants. Ses résultats sont donc assez représentatifs¹²⁸.

J'ai choisi d'utiliser volontairement les termes non-spécifiques de « FLE généraliste » (au lieu de *français général*) et « cours de français en entreprise » (au lieu de *français professionnel*) – qui sont ceux employés par les enquêtés au quotidien – afin qu'il n'y ait pas de problèmes de compréhension qui pourraient biaiser le questionnaire¹²⁹. J'utilise aussi le terme « progression » en lieu et place de *programme* puisque, comme nous l'avons déjà vu, c'est sous cette appellation que ce dernier était désigné au sein de l'Alliance française.

La première partie du questionnaire (questions 1 à 4) analyse les représentations vis-à-vis des cours en entreprise. La question n°1 sert à savoir si l'enquêté donne ou a donné des cours en entreprise au moment où il participe à l'enquête, ce qui pourrait influencer ses représentations. La question n°2 étudie les représentations des cours en entreprise via quatre énoncés. Elle permet de positionner l'enseignant sur un continuum allant de la représentation « français général = français en entreprise » à la représentation d'une personne sensibilisée aux problématiques des formations en entreprise. Les

¹²⁷« Ce questionnaire ANONYME a pour but de connaître vos représentations quant aux simulations globales et aux cours en entreprise. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : il n'y a que VOS réponses. »

¹²⁸Il semblerait que finalement, bien qu'ils m'aient servi dans ma réalisation du projet, ces résultats ne soient plus représentatifs du corps enseignant de l'Alliance puisque sur ces quatorze enseignants, seuls cinq ont été reconduits dans leurs fonctions – dont la coordinatrice et la directrice.

¹²⁹Il aurait été plus judicieux d'utiliser le terme « besoins » plutôt qu'« objectif », puisque les objectifs de formation dépendent des besoins – « les apprenants de FLE généraliste et des cours en entreprise ont les mêmes besoins ».

questions 3 et 4 analysent le besoin qu'auraient les enseignants d'un programme adapté aux cours en entreprise de niveau A1.

Les quatre questions suivantes du questionnaire ont un objectif différent : il s'agit de savoir si les enseignants connaissent les simulations globales et les représentations qu'ils s'en font. Les questions 5 et 6 évaluent le degré de familiarisation de l'enquêté avec les simulations globales avant d'aborder les questions traitant plus spécifiquement de leurs représentations, la question n°7, qui demande une définition de simulation globale, et la question n°8, qui requiert du participant qu'il sélectionne parmi vingt-neuf propositions¹³⁰ celles qu'ils associent à la simulation globale.

La troisième partie met en relation les deux premières en analysant la réception qui serait faite au projet. La question n°9 essaie de savoir si les participants envisagent des simulations globales en entreprise, et la question n°10 si eux-mêmes en utiliseraient. Attention, la formulation la question est d'une grande importance ici : « Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place » sous entend que la simulation globale est livrée « clef en main » que le travail à fournir par l'enseignant est minimale. C'est cette question qui a mené à l'ampliation du projet d'un simple programme *temporalisé*¹³¹ vers un quasi-manuel.

3. Une recherche documentaire et une étude des traces

En plus des enquêtes et des entretiens, j'ai réalisé une recherche documentaire sur les notions de *français professionnel*, *simulation globale*, *approche communicative* et *perspective actionnelle*, ainsi qu'une étude des traces, pour m'en inspirer et recueillir des documents authentiques.

3.1. Des exemples pour le programme

Après avoir réalisé un point théorique sur la notion de *simulation globale*, j'ai consulté toutes celles qui ont été publiées dans le domaine professionnel – *La conférence internationale*, *L'hôtel* et *L'entreprise* – ainsi que la première de toutes, celle qui a servi de matrice aux autres – *L'immeuble* – pour mieux comprendre ce que cette technique implique en classe. Ces traces ont été une source d'inspiration pour élaborer la structure du projet. Pour élaborer les tâches et sous-tâches de la simulation, c'est plutôt du manuel *Objectif Express A1-A2* dont je me suis inspirée.

¹³⁰Panel de termes et d'expressions mélioratifs, péjoratifs et neutres.

¹³¹Dans le sens où à chaque séquence est associée une durée approximative.

3.2. Pour le recueil des documents authentiques

De la même manière que dans le cadre de l'analyse des besoins¹³², je n'ai pas pu effectuer auprès des entreprises un recueil de données authentiques permettant « d'informer l'enseignant sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé » (Carras et al. *Op. Cit.* : 31)¹³³. J'ai donc eu recours à d'autres méthodes. Dans un premier temps, j'ai recouru aux traces : les manuels de français *Alter Ego + A1* et *Objectif Express A1-A2*. J'ai considéré que les auteurs de ces manuels avaient eu accès à des discours professionnels sur le terrain, et que par conséquent les documents qui y sont exploités sont des documents authentiques ou tout du moins conçus à partir de documents authentiques – ce qu'on appelle des *documents semi-authentiques*, très couramment employés dans les documents didactiques destinés aux niveaux élémentaires (A1 et A2). Pour certaines tâches, je n'ai pu trouver de document support dans les manuels, j'ai donc recherché des documents authentiques sur internet que j'ai recoupé entre eux pour plus de fiabilité.

Les outils théoriques et la méthodologie que nous venons de présenter m'ont permis de réunir assez d'informations sur le contexte pour en faire l'analyse (dont les résultats sont présentés dans les chapitres 1 et 2) et proposer des solutions pour que l'outil conçu pour répondre à la commande de l'Alliance française de Sabadell y soit le mieux adapté possible. Cela a débouché sur le projet de conception que nous allons maintenant exposer.

¹³²L'Alliance ne souhaite pas prendre le risque de perdre un client pour un mémoire de master 2.

¹³³Le facteur temps a également joué sur cet état de fait. En effet, j'aurais pu essayer de contacter d'autres entreprises, mais je n'en ai pas eu le temps.

CHAPITRE 7. PROJET DE CONCEPTION

Dans ce chapitre, nous allons voir comment le « programme pour les cours en entreprise de niveau A1 » s'est modifié, transformé en une *simulation globale revisitée de français professionnel* pour s'adapter au contexte tout en respectant les conditions de la commande, grâce aux enquêtes et outils théoriques des chapitres précédents.

1. D'un programme de français professionnel...

1.1. Du français à visée professionnelle

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les besoins des apprenants en langue française sont divers et variés : ils exercent une multitude de professions différentes, allant de patroniste à psychologue en passant par responsable des commandes et ingénieur dans le service après-vente, et les entreprises qui font appel à l'Alliance française de Sabadell sont de secteurs différents - la mode, les machines industrielles et les échantillons. C'est entre autres pour cela que le français utilisé par défaut pour les cours en entreprise de niveau A1 est du français général. Mais le français général ne permet pas de motiver les professionnels qui ont besoin d'une corrélation très forte entre le contenu du cours et leurs objectifs, leurs besoins (Mangiante. Parpette, 2004 : 139). Au vu de l'hétérogénéité des profils et des besoins, une démarche de FOS n'est pas pour autant envisageable, d'autant plus que la commande place le projet dans une logique d'offre : l'Alliance française de Sabadell souhaite disposer de « cours standardisés [...] en réponse à des besoins identifiés avec plus ou moins de précision » (Le Ninan. Miroudot, 2004 : 109) pour pouvoir les vendre aux entreprises. Le français de spécialité étant tout aussi inadapté que le FOS, il ne reste que l'option du français professionnel, de loin la plus adéquate à la situation puisqu'il vise des compétences professionnelles et transversales. Le programme sera donc un programme de *français professionnel*.

1.2. Un format plus ou moins en accord avec la commande

On l'a vu, le format le plus répandu des cours donnés par l'AF Sabadell en entreprise est le format *extensif*¹³⁴. C'est donc assez logiquement celui qui a été choisi pour le programme. Mais la commande demandait qu'il soit également adaptable aux immersions, au format *intensif* donc. Pour y répondre, le programme a été découpé en étapes qui permettent de l'adapter à une formation intensive de deux semaines de trente

¹³⁴Selon l'analyse du contexte, le format le plus répandu est deux heures de cours par semaine de septembre à juin, ou deux fois deux heures par semaine, de mars à juin.

heures (première semaine : étapes 0 et 1 - deuxième semaine : étapes 2, 3, 4). Ce format est néanmoins très lourd, tant pour les apprenants que pour l'enseignant. Je ne le recommanderais pas, même si je suis consciente que des formations de ce genre sont parfois dispensées par des centres de langue.

1.3. Une double contrainte

Dans le chapitre 3 nous avons vu que la commande établit une double contrainte pour le programme : d'une part, il doit aborder de manière exhaustive toutes les compétences communicationnelles et notions linguistiques qu'est censé avoir vu un apprenant de niveau A1 (en particulier les points de grammaire¹³⁵) ; et d'autre part, il ne peut pas dépasser les soixante heures de formation. Certes, théoriquement le niveau A1 s'acquiert en soixante heures¹³⁶. Mais c'est sans compter le fort taux d'absentéisme des cours en entreprise. De plus, soixante heures est assez court : beaucoup d'organismes de formation préfèrent étaler leurs cours de niveau A1 sur quatre-vingt-dix heures (c'est d'ailleurs le cas des cours de français général de l'AF Sabadell). Cette double contrainte est à l'origine de la sélection des contenus que nous verrons dans la troisième partie du mémoire.

1.4. Un principe organisateur original

Ces contenus ont ensuite été assemblés en un tableau (le *programme*) selon une trame spécifique, un *principe organisateur*. Cela aurait pu être une structuration thématique (« couvrir des “territoires” professionnels, simplement juxtaposés » (Mourlhon-Dallies, : 216)), une organisation selon les quatre habiletés, ou encore selon les dispositifs de travail (des plus privés aux plus collaboratifs – ou inversement), mais je leur ai préféré un autre principe organisateur, plus actionnel et plus adapté aux cours en entreprise de l'AF Sabadell (comme nous le verrons par la suite) : un *scénario de cadrage*.

2. ... à une simulation globale revisitée clef-en-main.

2.1. Un scénario de cadrage

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, un *scénario de cadrage* ou *scénario d'apprentissage-action* est une sorte de fil conducteur de la formation. Il se présente sous la forme d'une macro-tâche à l'horizon de laquelle les apprenants doivent réaliser une multitude de sous-tâches. La tâche finale que j'ai choisi pour le projet est de « participer à

¹³⁵Cf. Chapitre 3.

¹³⁶Selon le site internet de l'Institut français – <http://www.institutfrance.si/certification-delf/-dalf2.html>

un Salon professionnel de l'Étudiant », c'est-à-dire un salon destiné aux étudiants en formation professionnelle, et dont les exposants sont des entreprises. En plus d'avoir une perspective actionnelle forte, ce scénario respecte les trois règles de l'élaboration didactique de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004 : 79) en proposant des tâches très participatives (1), qui permettent de créer une communication réelle (2), tout en combinant travail individuel et travail collectif (3), comme nous le verrons plus en détail dans les chapitres suivants. Grâce à ces activités ancrées dans la réalité du public professionnel, c'est un véritable « scénario d'exploitation qui permettrait une véritable pédagogie de projet » (Sagnier, 2004 : 103).

2.2. Une simulation globale revisitée

Ce scénario de cadrage se place dans le cadre d'une *simulation globale revisitée* qui, pour coller au plus près à la réalité du monde du travail, est une simulation à visée professionnelle, fixe, réaliste, destinée à des adultes et dans le cadre de l'apprenant – selon la typologie de Francis Yaiche¹³⁷. Une simulation de ce genre a été publiée en 1996, *L'entreprise*, mais elle n'est pas du tout adaptée à la situation d'enseignement-apprentissage qui nous concerne¹³⁸.

2.2.1. La simulation pour motiver les apprenants

Une simulation globale, revisitée ou non, a l'avantage d'être « une réalité fictive plus réelle que les bribes de réalité concrète que l'on essaie parfois d'introduire maladroitement en classe de langue » (Debyser, 1996 : VI). Elle fait la part belle à la créativité et à l'imaginaire, ce qui la rend particulièrement motivante pour les apprenants. Elle favorise aussi leur autonomie : les apprenants sont « les acteurs véritables – et dans tous les sens du terme – de leur apprentissage » (Yaiche, 1996 : 15). La simulation globale semble être une solution adéquate pour contrer l'absentéisme en jouant sur la motivation du public professionnel.

2.2.2. Des représentations positives

De plus, la simulation globale jouit d'une assez bonne réputation auprès du public enseignant. Même si peu d'entre eux savaient ce qu'était une simulation globale avant de participer à l'enquête¹³⁹, les enseignants en ont une représentation plutôt positive puisqu'ils

¹³⁷Cf Annexe T.

¹³⁸Elle a été conçue pour un niveau fin B1 minimum et vise du français des affaires, sans compter le fait qu'elle est obsolète (minitel, franc, pas de référence à internet, etc.)

la considèrent comme « motivante » (100 % des enquêtés), « ludique » (75 %) et « utile » (65 %), « pratique » et « alternative » (60 % chacun).

2.2.3. Une certaine appréhension

Mais la moitié d'entre eux la considère également comme « long[ue] », « fastidieu[se] », « ambitieu[se] » ou « chronophage ». Trois participants pointent explicitement les deux appréhensions majeures des enseignants à une simulation globale en entreprise : le manque de temps (participant n°7) et la discontinuité des cours (participants n°1 et 10¹⁴⁰). On peut donc légitimement se demander si ces représentations ne seront pas un obstacle à l'utilisation par les enseignants. Une esquisse de solution est envisagée avec la question 10 du questionnaire : tous¹⁴¹ pourraient considérer « une simulation globale à mettre en place avec [leurs] élèves débutants en entreprise » si elle leur était proposée.

2.3. *Un outil prêt à l'emploi*

C'est pourquoi j'ai choisi de passer d'un simple programme de formation à une simulation globale revisitée *clef-en-main*, c'est-à-dire prête à être utilisée et ne nécessitant qu'une petite préparation de la part de l'enseignant. Chaque tâche sera décomposée en étapes dont le déroulement sera expliqué dans des fiches pédagogiques, auxquelles seront associées des documents didactiques et des activités destinées aux apprenants. L'enseignant n'aura plus qu'à se familiariser avec ces outils pour pouvoir les employer du mieux possible en classe.

Dans le souci de laisser à l'enseignant une certaine marge de manœuvre et de ne pas lui imposer un outil figé avec lequel il serait mal à l'aise, cette simulation globale revisitée propose une double modalité d'enseignement (f. chapitre 10, 2.2.1) et laisse à l'enseignant la charge d'y inclure des jeux et des activités phonétique et l'interculturel.

On pourrait donc dire que dans l'optique de mieux prendre en compte les spécificités du contexte, le projet s'est transformé en une simulation globale revisitée de français professionnel inachevée et prête à l'emploi (sic!).

¹³⁹Neuf des douze participants déclarent avoir entendu parlé de « simulation globale » avant de participer à l'enquête, dont sept en ayant utilisé « parfois » ou « rarement ». Mais quand on étudie les réponses de ces derniers à la question ouverte « Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ? », on se rend compte que la moitié ignore le caractère global de la simulation, pour laquelle la simulation globale se réduit à une « mise en situation » ou « mise en contexte », via un « jeu de rôle ».

¹⁴⁰« si le cours en entreprise est extensif et que le public varie souvent suivant les sessions à cause des impératifs professionnels les faisant manquer les cours de temps à autre, il est très difficile à mettre en place » – participant n°10, Annexe F.

¹⁴¹ Neuf « oui » et trois « peut-être ».

Partie 3 – OUTIL ÉLABORÉ

CHAPITRE 8. UN PROGRAMME ORGANISÉ AUTOUR DE LA TÂCHE

Dans cette troisième partie, nous allons décrire de manière plus détaillée la simulation globale revisitée à visée professionnelle de niveau A1 dont nous avons esquissé les principales caractéristiques dans le chapitre 7, et voir de quelle(s) manière(s) elle est particulièrement adaptée au contexte que nous avons décrit précédemment.

1. Des références multiples pour le référentiel

Pour réaliser le programme de cette simulation globale¹⁴², il a d'abord fallu se doter d'un référentiel. Il aurait pu être élaboré à partir d'annales de DELF Pro A1 ou de diplômes de français professionnel de la CCIP, puisque l'un des objectifs du projet est que les apprenants des cours en entreprise passent une certification, mais on l'a vu, cette demande m'a été faite trop tard dans le processus d'ingénierie pour pouvoir être prise en compte lors de son élaboration. D'autres documents ont donc été utilisés.

1.1. Le CECRL

La principale base de tout référentiel de formation en langues en Europe aujourd'hui est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, sur lequel les éditeurs se sont basés pour concevoir des référentiels prêts à l'emploi, déclinant les descripteurs de chaque niveau en objectifs et indicateurs de performance. CLE International en a élaboré un spécialement destiné aux Alliances françaises, le *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun*, qui établit pour chaque niveau « l'ensemble des compétences, et pour chacune d'elle les savoir-faire, actes de parole, contenus grammaticaux, lexique et les aspects socioculturels correspondant aux descripteurs du niveau »¹⁴³. Ce *Référentiel* est donc le premier document qui a été utilisé pour concevoir le référentiel du projet.

1.2. Le manuel Alter Ego + A1

Mais ce n'est pas le seul. Le *Référentiel de l'Alliance française* a ensuite été recoupé avec les contenus du manuel *Alter Ego + A1*, dossier 0 à 5. Pourquoi se servir de ce manuel, sachant que son programme se base très certainement lui aussi sur le CECR ? Parce que comme nous l'avons vu au moment de présenter la commande de stage (chapitre

¹⁴²Cf. Annexe Y – Programme.

¹⁴³CHAUVET, C. Page de présentation de l'ouvrage sur le site de l'éditeur CLE International.

3), dans l'esprit des commanditaires, pour se dire d'un niveau A1, il faut avoir abordé toutes les notions des dossiers 0 à 5 d'*Alter Ego + A1*, car ce sont eux sur lesquels reposent tous les cours de niveau N1 de français général à l'Alliance. Les contenus et les compétences langagières y étaient à peu de chose près les mêmes, cela n'a pas débouché sur des changements majeurs.

Le problème est que tant le *Référentiel de l'Alliance française* qu'*Alter Ego + A1* sont prévus pour un volume horaire de formation de quatre-vingt-dix heures, et non soixante comme cela doit être le cas pour le programme. Comme il était impossible de faire l'impasse sur la morphosyntaxe, puisque très peu de points de grammaire de niveau A1 sont repris dans le manuel *Quartier d'Affaires A2*, c'est donc le lexique, la phonétique et l'interculturel qui ont été modifiés pour faire tenir le programme dans soixante heures.

1.3. Le manuel de français professionnel Objectif Express A1-A2

Dans le cas du lexique, cela a été bénéfique : en effet, beaucoup de champs lexicaux abordés dans *Alter Ego + A1*¹⁴⁴ et dans le *Référentiel* sont propres au français général et par conséquent peu utiles en français professionnel. De la même manière, d'autres indispensables au FP en sont totalement absents¹⁴⁵. Ils ont donc été remplacés par ceux du manuel *Objectif Express A1-A2* (dossiers 1 à 6), qui établit une liste de termes et d'actes de parole nécessaires à la communication en entreprise. Attention : cela ne veut pas dire que *tout* le lexique général a été ôté du référentiel – le lexique de la présentation, du voyage, de la restauration sont aussi bien abordés en français général qu'en français à visée professionnelle.

1.4. Les documents de la deuxième mission de stage

Le contenu phonétique a totalement été revu pour n'inclure que les points posant problème aux apprenants catalano-castillanophones. Pour cela, j'ai utilisé la liste de phonèmes leur posant difficulté que j'avais établie pour ma deuxième mission de stage (cf. annexe Z).

1.5. Les manuels de français professionnel de l'Alliance

Pour choisir le contenu interculturel, j'ai réuni tous les « points cultures » des manuels de français professionnel de l'Alliance qui en contenaient – soit *Français.com*, *Objectif Express* et *Quartier d'Affaires* – avant de sélectionner ceux qui me paraissaient

¹⁴⁴Par exemple la carte postale, les activités physiques et sportives, la caractérisation physique et psychologique, les parties du corps, les sorties, les fêtes, etc.

¹⁴⁵Par exemple l'entreprise, les activités professionnelles, le matériel de bureau, l'informatique, etc.

pertinents. Je me suis également basée sur ma propre expérience professionnelle en Catalogne et en France pour inclure des points qui me semblaient importants mais qui n'étaient pas abordés par ces manuels (par exemple, parler à voix basse, voire très basse, quand on est au restaurant).

À la fin de ce processus, je disposais d'un référentiel composé de compétences langagières, de notions grammaticales, de termes lexicaux et actes de paroles, de points phonétiques, et de thèmes interculturels à discuter. Tous ces contenus ont ensuite dû être mis en adéquation avec des tâches dans un scénario de cadrage cohérent.

2. Un éventail de tâches et sous-tâches

Ce scénario vise la réalisation d'une mission qui passe par différentes tâches et de sous-tâches : elles constituent donc le cœur du processus d'enseignant-apprentissage. Toutes ont été créées en parallèle du référentiel, dans un aller-retour constant entre ce dernier et le scénario afin de respecter la commande (aborder toutes les notions de grammaire et les compétences langagières du référentiel), tout en conservant une certaine cohérence (c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de « tâche prétexte » dont le but n'aurait été que d'aborder une notion de grammaire).

2.1. Une mission : participer à un Salon

La *mission*, ou tâche finale, autour de laquelle est organisé tout le scénario est « Participer à un Salon professionnel de l'Étudiant ». Mais pourquoi cette mission plutôt qu'une autre ? Comme nous l'avons vu dans la première partie, les apprenants des cours en entreprise occupent des postes différents dans divers secteurs et avec des besoins variés. Cette hétérogénéité pourrait être encore plus grande à l'avenir si d'autres entreprises font appel aux services de l'Alliance. Cette caractéristique du public est déterminante au moment de choisir une tâche finale pour le scénario : celle-ci doit être suffisamment large et générale pour intéresser le public dans son ensemble, tout en restant spécifique au monde du travail. De sa réalisation doivent découler plusieurs tâches intermédiaires, elles-mêmes assez complexes pour être divisées en sous-tâches permettant d'aborder l'ensemble des compétences langagières du référentiel. Une dernière caractéristique, mais pas des moindres, est qu'elle doit représenter un défi pour les apprenants, défi qui les motive et fasse du français une condition *sine qua non* de sa réalisation, mais assez simple pour être mené à bien par des apprenants de niveau A1.

« Participer à un Salon professionnel de l'Étudiant » remplit toutes ces conditions : c'est une tâche large et générale, qui se réalise en plusieurs tâches intermédiaires diverses qui permettent d'aborder un grand nombre de situations de communication. Elle est simple, car il s'agit d'un Salon professionnel *de l'Étudiant*, qui s'adresse à des adolescents et de jeunes adultes : la simplicité est même une *condition* de la réussite de la mission. Mais elle est en même temps complexe pour la même raison, les professionnels ayant rarement la nécessité de présenter leur entreprise à des non-spécialistes de leur domaine. Cette mission présente également un autre avantage : elle permet une certaine latitude d'action à l'enseignant qui a la possibilité de l'adapter aux spécificités de ses apprenants, comme nous le verrons plus tard.

2.2. Des tâches logiques et réalistes

De cette mission découlent des tâches intermédiaires. Leur difficulté d'exécution va croissante et suit un ordre logique. Par exemple, « S'inscrire au Salon » est la première tâche sans laquelle les autres perdent leur sens – si l'on est pas inscrit comme participant à un événement, on ne le prépare pas. Elle est suivie de la tâche « Rencontrer et connaître ses collaborateurs », qui suit logiquement la première quand on réalise un travail d'équipe. L'utilisation d'une simulation globale dans ce cadre permet d'être cohérent : au moment où cette tâche intervient, les apprenants ont déjà passé plus de quinze heures ensemble, il serait absurde de les faire se rencontrer ! D'où les identités fictives : les personnages de la simulation globale ne se connaissent pas encore, on peut donc procéder à leurs présentations.

Le programme comporte douze tâches intermédiaires. Toutes commencent par un verbe d'action : « Réserver », « Rencontrer », « Élaborer », « Préparer », « Présenter », etc. Elles ont été organisées en quatre grands ensembles de trois tâches, les *étapes* : (1) Les démarches administratives ; (2) La préparation du voyage en France ; (3) La préparation du Salon ; (4) Le Salon professionnel de l'Étudiant. Attention : ces étapes ne sont pas des supra-tâches, ce sont de simples regroupements qui permettent une meilleure lisibilité du programme. Elles ne sont pas non plus équivalentes, ni en temps, ni en quantité de travail. À la fin de l'étape 1, la plus importante avec dix sous-tâches en près de vingt heures, on arrive à la moitié de la formation. Comment est-ce possible, puisqu'elle dure vingt heures et la simulation soixante ? C'est parce qu'avant l'étape 1 se trouve une étape 0 de pré-simulation. L'étape 0 plante le décor, c'est une étape de préparation à la simulation globale – d'où son nom, « étape 0 ». En plus de d'une rapide présentation du concept de simulation

globale et du fonctionnement du projet (mission, tâches, etc.), elle établit « l'environnement » (l'entreprise) et les « identités fictives » (les personnages) – les deux premières étapes de toute simulation globale. Elle intègre la principale critique des utilisateurs aux simulations puisqu'elle ne dure même pas dix heures, ce qui permet de passer rapidement aux interactions.

2.3. Des sous-tâches professionnelles et courantes dans le monde du travail

Toutes ces tâches se font via deux, trois ou quatre sous-tâches auxquelles correspondent une ou plusieurs habiletés¹⁴⁶ intégrées les unes aux autres, et non séparées de manière artificielle, suivant les recommandations de Claire Bourguignon et Florence Mourlhon-Dallies (cf. chapitre 5). Par exemple, la sous-tâche « Chercher un hôtel sur internet » (E2-3.1) nécessite les habiletés *production écrite* et *compréhension écrite* pour remplir les différents champs du moteur de recherche, mais aussi *interaction à l'oral* quand les apprenants discutent des paramètres entre eux – tout cela en même temps.

Toutes ces sous-tâches sont susceptibles d'être effectuées par les apprenants dans le cadre de leur travail. Elles essaient de répondre à leurs besoins, dans la mesure du possible, car il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'apprenants de niveau A1 : une tâche langagièrement trop compliquée, pourraient être impossible à réaliser pour eux, ce qui les découragerait. Il faut rester lucide quant à leurs capacités. On ne retrouve donc pas toutes les tâches de l'analyse des besoins dans le scénario, même si les tâches de la simulation permettent d'en acquérir les compétences nécessaires à leur réalisation¹⁴⁷.

La commande de stage stipulait qu'à chaque partie du programme devait être attribuée une estimation de la durée de réalisation, afin de permettre à l'enseignant d'être à même de mieux gérer son temps et ses cours – ce qui a été fait, toute mesure gardée puisque la simulation n'a pas été testée, ce ne sont donc que des estimations, et non des durées réelles. Dans cette même optique, la dernière tâche de l'étape 1, « Élaborer le planning », permet de planifier la formation puisque planning de préparation du Salon professionnel de l'Étudiant et planning du scénario se confondent en un seul, afin d'apporter une touche de réalisme supplémentaire à la simulation.

¹⁴⁶Compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction.

¹⁴⁷Par exemple, la tâche « lire des documents techniques » n'a pas été abordée, mais les apprenants ont à lire plusieurs autres documents au cours de la simulation ; de même, ils ne négocient pas avec des clients, mais doivent négocier entre eux.

3. Apprendre en faisant et en « faisant comme si »

Comme l'écrit Francis Yaiche, participer à une simulation globale, c'est apprendre à « faire comme si ». Pour qu'elle se déroule dans les meilleures conditions, chaque apprenant doit fournir un effort d'imagination, même si dans notre cas cet effort a été limité, car le public professionnel adulte peut ne pas être le plus réceptif à ce genre de méthode. Il s'agit par exemple de s'imaginer lors des vidéoconférences que chacun est derrière une caméra, et non en face à face. Il s'agit aussi d'interpréter un rôle, de se mettre dans la peau d'un personnage. Créer un personnage n'est certes pas obligatoire – si les apprenants sont vraiment réfractaires à cette idée – mais fortement conseillé. Une identité fictive permet de libérer la parole : on peut arriver à « davantage s'exprimer que si l'on était resté dans le cadre contingent de sa véritable identité » (Yaiche, 1996 : 11). Cela permet également de « surmonter d'éventuels blocages linguistiques » en minimisant la menace pour la face de l'apprenant (Cali et al., 1996 : 7), notamment en prenant « de la distance par rapport à une position au sein de [la] hiérarchie professionnelle » (*loc. cit.*) : dans un groupe mêlant patron et employés, la peur de ces derniers à prendre la parole est amoindrie si tous ont des personnages hiérarchiquement égaux. L'idée est aussi de favoriser l'usage du français en posant comme unique condition à la création de venir de pays différents et de n'avoir que le français comme langue commune. Pour éviter l'écueil de l'identification d'un apprenant à un seul personnage¹⁴⁸, les identités changent : chaque apprenant pioche un personnage au hasard en début de cours, et en change à chaque nouvelle tâche.

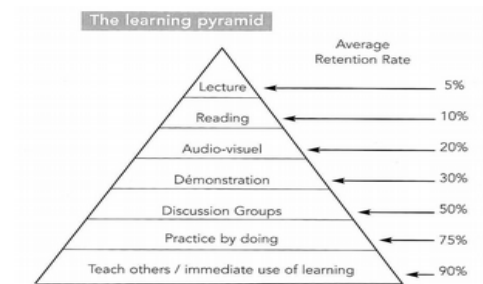
Pour aider les apprenants à se projeter dans cet autre univers, il est conseillé au professeur dans les fiches pédagogiques (document « PROF ») de réorganiser l'espace de la classe (pour qu'il ressemble à un restaurant pour la tâche « Aller au restaurant »), d'apporter du matériel supplémentaire (comme les flyers réalisés pour le Salon (E3-2.1), le matériel de la liste (E3-3.2) lors de la tâche « Participer au Salon »), ou bien encore se déguiser (en serveur, en passant, en C. Leblanc). Il n'y a aucune limite à ce qui peut être fait pour rendre la simulation plus crédible et réaliste, tant que cela reste dans la mesure du possible bien entendu (financièrement parlant par exemple). Elle peut même être poussée encore plus loin pour devenir *réelle* : les tâches ne sont alors plus simulées mais faites pour de vrai. Par exemple, les apprenants appellent un véritable hôtel pour faire une

¹⁴⁸Comme l'écrit Francis Debyser (1996 : IX), « L'identification des élèves aux personnages de la simulation peut d'ailleurs aller plus ou moins loin (...) je pense pour ma part que [faire alterner les rôles] est plus enrichissant pédagogiquement, outre que cela évite les risques psychologiques de projection mal contrôlables (...), poussée trop loin et trop longtemps, cette personnification est limitative et démotivante ».

réserve (que l'enseignant annulera par la suite), font de vraies vidéoconférences, réservent un transport en ligne (jusqu'au paiement), etc.

Car apprendre en faisant est une des manières d'apprendre les plus efficaces, comme le démontre la pyramide d'apprentissage élaborée par le *National Training Laboratories* ci-contre (« Practice by doing », 75 % du contenu mémorisé). Elle est au cœur de la perspective actionnelle, tout comme l'« apprendre en faisant avec » (« agir en accord avec l'Autre ») via des tâches collectives qui nécessitent la collaboration et la coopération des participants. Dans le programme, à partir du moment où les apprenants ont acquis le minimum de français pour pouvoir communiquer entre eux, les tâches individuelles (👤) laissent progressivement la place aux tâches collectives (👥) via « l'effacement progressif du formateur au profit des interactions entre participants » (Challes, 2002 : 19).

Figure 17: La pyramide d'apprentissage - De Fontenay, Vergues (2007) :72



Chapitre 9. UN CONTENU ADAPTÉ AU NIVEAU A1

Comme nous l'avons vu précédemment, la démarche d'ingénierie, et surtout l'analyse des représentations des enseignants, a fait évoluer le projet d'un programme sous forme de tableau des contenus à une simulation *clef-en-main*. C'est cette dernière que nous allons maintenant présenter, en voyant de quelle manière elle a tenu compte du contexte.

1. Des documents authentiques

Chaque sous-tâche nécessite d'avoir acquis une ou plusieurs compétences langagières (les « objectifs communicationnels ») et abordé différentes notions grammaticales, lexicales, phonétiques et interculturelles, via l'étude d'un document support, *authentique* ou *semi-authentique*, dont le format oral ou écrit dépend de la tâche qu'il permet de réaliser. Par exemple, à l'étape 1, séquence 1.2, les apprenants doivent *appeler pour s'inscrire* quand ils se rendent compte que l'inscription en ligne ne fonctionne pas. Le document support sur lequel est basé la séquence est donc un dialogue *oral, par téléphone*, entre une personne demandant des coordonnées pour une inscription, et une autre les lui fournissant. Les documents supports fonctionnent comme des modèles des discours que les apprenants doivent produire dans le cadre de la simulation globale¹⁴⁹. Comme nous l'avons vu dans la partie « Méthodologie », ils sont principalement des extraits issus des manuels de français *Alter Ego + A1* et *Objectif Express A1-A2* (leur provenance est indiquée pour des questions de propriété intellectuelle). Comme les textes¹⁵⁰ nécessaires à la conception du projet n'étaient pas tous disponibles dans un manuel, d'autres documents semi-authentiques ont été créés à partir de mon expérience professionnelle personnelle et de documents trouvés en ligne.

1.1. Des documents basés sur l'expérience

Ayant quelques expériences dans le monde professionnel, je me suis basée sur les textes auxquels j'avais été confrontée (*authentiques*) pour en concevoir d'autres les plus réalistes possibles tout étant adaptés au contexte de la simulation globale et au niveau des apprenants (*semi-authentiques*). Il s'agit du formulaire d'inscription (E1-1.1)¹⁵¹, des scripts d'intervention de C. Leblanc (E1-2.4 ; E3-1.3 ; E4-2.1 ; E4-3), du formulaire des besoins

¹⁴⁹À l'exception du dialogue écrit de la séquence 1.3 de l'étape 3.

¹⁵⁰Le terme « texte » est entendu au sens de l'analyse de discours – par conséquent il s'agit de textes aussi bien oraux qu'écrits.

¹⁵¹Tous les documents cités dans ce chapitre sont disponibles en annexe Z.

(E3-1.1), et bien entendu tous les mails (E1-1.3 ; E1-1.4 ; E1-2.1 ; E2-1 ; E3-1.2 ; E4-3). D'autres documents se sont basés sur mon expérience personnelle : le script du réceptionniste (E2-3.2), le powerpoint de présentation de l'entreprise (E3-2.2) et le dialogue (E3-1.3¹⁵²).

1.2. Des documents issus de recherches sur Internet

Deux documents nécessaires à la simulation ont fait l'objet de recherches plus approfondies sur Internet : le planning en ligne (E1-3.1) et la brochure de présentation (E3-2.1).

1.2.1. Le planning en ligne

J'ai déjà utilisé des plannings personnels, mais jamais en ligne via un document partagé, et jamais un planning professionnel destiné à plusieurs personnes. J'ai donc dû me renseigner sur la manière de les concevoir, mais aussi chercher de vrais plannings utilisés par de vrais professionnels dans le cadre de leur travail – pour voir de quelle manière je pouvais les adapter au projet.

1.2.2. La brochure de présentation

La brochure de présentation – ou *flyer* – utilisée comme support à l'étape 3, séquence 2.1, a été créée de toutes pièces en se basant sur le site internet de l'Institut français pour l'organisation des rubriques, et sur les sites de la Fondation Alliance française et de l'Alliance française de Sabadell pour le contenu. J'ai choisi de réaliser une brochure généraliste, dans un secteur qui n'est pas demandeur en cours de langue et donc nécessairement différent de celui des apprenants, et dont le niveau de langue est adapté au public. Il est conseillé à l'enseignant de se procurer d'autres brochures ou flyers du secteur dans lequel ses apprenants travaillent, afin de proposer un éventail de documents à utiliser pour rédiger le leur.

Qu'ils soient issus d'un manuel ou créés de toutes pièces, tous ces documents servent de support aux différentes séances/sous-tâches de la simulation dont nous allons maintenant expliquer la conception.

¹⁵²Ce dialogue servait à confronter les apprenants à la compétence langagière de l'expression des goûts et des préférences. J'ai donc créé un dialogue de toutes pièces – un peu dans l'urgence, je dois l'avouer – ne se basant sur aucun document, ce qui se remarque au niveau de sa crédibilité. De plus, par manque de temps, ce dialogue qui était sensé être présenté de manière orale (puisque les actes de parole devront être utilisés à l'oral par les apprenants durant la simulation globale) n'a finalement pas pu être enregistré, ce qui rend la séquence bancale.

2. L'organisation des séances

La simulation compte près de trente séances, presque toutes organisées sur le même schéma : (1) problème ; (2) préparation ; (3) résolution.

2.1. Un « problème »

En fait, il s'agit plutôt de la présentation de la tâche à réaliser aux apprenants par l'enseignant, même si beaucoup de tâches découlent effectivement de problèmes survenus lors de la réalisation de tâches antérieures. Par exemple, les apprenants doivent « s'inscrire par téléphone » parce que l'inscription en ligne ne fonctionne pas ; ils doivent « modifier le planning » car celui qu'a envoyé le responsable de l'équipe du Salon n'est pas réalisable pour eux ; ils réalisent une vidéoconférence pour parler des besoins car seuls, ils ne peuvent remplir le questionnaire ; etc.

2.2. Le temps de la préparation

Une fois le problème identifié (la tâche), il faut passer à une phase de préparation pour encadrer la simulation (solution). Cette préparation passe par des activités de compréhension portant sur un document modèle, l'étude de quelques points de grammaire et l'élaboration d'une liste de termes et actes de parole (lexique) dont les apprenants pourraient avoir besoin lors de la réalisation de la tâche. Cette préparation peut aussi être l'occasion de travailler un point de phonétique ou interculturel concret. L'ordre de réalisation des activités est libre, l'enseignant peut les aborder au moment qu'il souhaite, tant qu'elles le sont avant la tâche. C'est la partie la plus longue de la séance, celle qui ressemble le plus à un cours *classique*.

2.3. Le temps de l'action

Pour finir, les apprenants résolvent le problème en menant à bien la tâche qui leur a été confiée. C'est le moment de la simulation, quand ils cessent d'être des apprenants pour devenir des personnages. Pour certaines séances dont le document support appartient à l'univers de la simulation (un mail par exemple), problème, préparation et résolution sont entremêlés et les activités de compréhension résolvent le problème. Néanmoins, toutes servent à la résolution des tâches suivantes.

L'enseignant guide la résolution des problèmes, c'est lui qui propose les tâches. Cela a été fait volontairement, pour ne pas être en trop grande rupture avec les méthodes d'enseignant-apprentissage traditionnellement employées pour les cours en entreprises, et auxquelles les apprenants ont été habitués, on pourrait presque dire formatés.

3. Les TIC comme support des tâches

Les TIC – Technologies de l'Information et de la Communication – désignent toutes les anciennement « nouvelles technologies » : ordinateur, internet, tablette, téléphone portable, TBI, vidéoprojecteur, etc. Aujourd'hui, TIC et travail sont étroitement imbriqués l'un dans l'autre : la majorité des tâches professionnelles utilisent ces supports, en particulier au *bureau*. Elles sont omniprésentes, tant dans notre vie professionnelle que personnelle, à tel point qu'on estime à soixante-douze le nombre de mails reçus par personne et par jour¹⁵³, soit plus de quinze mille mails par an ! Une part importante des tâches quotidiennes au travail pour le public des cours en entreprise reposent sur les TIC, on ne peut en faire l'impasse en classe de français professionnel. C'est pourquoi plusieurs tâches de la simulation y ont recours : l'inscription en ligne, les formulaires, les mails, le planning, la recherche d'hôtel et de transport, l'élaboration des brochures et du powerpoint, etc. Mais le contexte matériel des cours en entreprise (cf. chapitre 2) pose la question de la faisabilité de ces tâches : il n'est pas automatique que l'enseignant dispose du matériel technologique nécessaire à leur réalisation en classe. Plutôt que de limiter le recours aux TIC, ce qui aurait fait perdre en crédibilité la simulation globale, pour toutes les tâches les utilisant une alternative est à disposition de l'enseignant sous format papier.

4. Une grammaire inductive et explicite

Comme nous l'avons vu précédemment, la grammaire répond à une double contrainte : celle de faire sens pour la tâche, d'être utile pour sa réalisation, tout en abordant de manière exhaustive les notions de niveau A1 – double contrainte qui a pu être résolue lors de la conception du programme grâce à de nombreux allers-retours entre le référentiel et le scénario.

Le type de grammaire choisie pour le projet est une grammaire assez classique, la plus répandue dans les manuels de l'approche communicative à l'heure actuelle : une grammaire *explicite* et *inductive*. *Explicite*, car le fonctionnement de la morphosyntaxe est révélé à l'apprenant lors d'activités de « Grammaire ». *Inductive*, car ces règles doivent être déduites à partir de l'observation d'un texte – elles ne sont pas données toutes faites par l'enseignant à l'apprenant. Un métalangage classique a été employé, le même que celui que les apprenants emploient en cours de langues maternelles à l'école (« nom », « verbe », « adjectifs », etc.) et qu'ils attendent de retrouver dans n'importe quel cours de langue par

¹⁵³Selon une étude du 2010 du Cabinet Radicati, citée par le Huffington Post, http://www.huffingtonpost.fr/2012/08/31/surcharge-trop-plein-emails-souffrance-travail_n_1845694.html

la suite, mais réduit au maximum pour ne pas alourdir l'apprentissage. Dans le même esprit, les règles sont écrites dans un français le plus simple possible (A1).

En général, les activités de grammaire suivent la même structure : (1) « Observation » - repérage de la structure répétée dans le texte (surlignée) ; (2) « Règle » - l'apprenant complète le texte de la règle de grammaire qu'il déduit de son observation ; (3) « Exercice » - l'apprenant emploie la structure qu'il vient voir à travers des exemples. Ces trois étapes peuvent être complétées par des exercices de systématisation pour fixer l'utilisation de la règle, qui sont à la discrétion de l'enseignant laissé libre de travailler avec ses supports habituels (exercices en ligne type *lepointdufle*, manuel de grammaire, documents didactiques propres, etc.). Dans les fiches pédagogiques, il est tout de même conseillé de donner ces exercices supplémentaires comme travail personnel, à faire à la maison (devoirs), plutôt qu'en classe, pour ne pas trop charger la séance.

La progression grammaticale de la simulation globale est très rapide, car il faut faire tenir en soixante heures toutes les notions qui sont abordées en quatre-vingt-dix heures en temps normal. Dans un autre contexte, cela rendrait la tâche de l'enseignant très difficile, voire impossible, mais pas avec les apprenants de l'Alliance français, car ceux-ci ont l'énorme avantage de maîtriser deux langues latines proches du français (voire très proche pour le catalan), dont beaucoup de règles grammaticales sont directement transposables d'une langue à l'autre. Cette proximité linguistique a également servi de base aux activités lexicales.

5. Un lexique basé l'intercompréhension en langues romanes

Beaucoup de termes et d'expressions français sont assez transparents, voire très transparents pour des catalanophones et des castillanophones. C'est cette transparence, cette *intercompréhension*, qui constitue la base des activités abordant le lexique. Ce dernier est toujours pensé dans la perspective de la tâche : les termes et actes de parole qui sont abordés servent à l'apprenant à mener à bien la sous-tâche qui lui échoie. Et comme il est difficile de trouver un document support parfaitement adapté l'approche au lexique peut parfois paraître assez artificielle du fait l'absence de lien avec le document support.

La majorité des activités lexicales sont des exercices d'appariement reliant un mot ou une expression à une représentation imagée (exemples : E3-1.1 ; E4-1.1 ; E1-1.4 ; etc.). Ces exercices se basent sur la ressemblance morphologique entre les termes en langues maternelles et en français, ou sur un repérage dans le texte, écrit ou oral (exemples : E3-

3.1 : E4-1.2). Une autre forme courante d'exercices pour aborder le lexique sont les exercices à trous, dans les lesquels l'apprenant doit compléter un texte, ou un tableau, à l'aide de mots ou d'expression qu'il vient de voir ou dont il aura besoin (exemples : E3-1.3 ; E1-2.4 ; etc.). D'autres formes sont ponctuellement employées : l'exercice de repérage et classification (E1-3.1), et l'exercice de repérage et d'élaboration d'une liste (principalement utilisée pour les actes de parole – E3-3.1). En de rares occasions, le vocabulaire est donné tel quel parce qu'il ne pouvait faire l'objet d'un exercice mais était nécessaire à la réalisation des activités suivantes, notamment de production (exemple : E2-1.1) ou de phonétique (E2-1). Le lexique peut aussi être abordé de manière implicite (sans activité), surtout aux étapes 0 et 1 : c'est alors à l'apprenant de prendre en main son apprentissage et de répertorier les nouveaux termes qu'il voit (dans son *dossier d'auto-apprentissage*¹⁵⁴ par exemple). En faisant cela, on cherche à favoriser l'autonomie de l'apprenant. C'est la même chose avec les *toiles de vocabulaire*¹⁵⁵ (E3-2.1 ; E2-1.1 ; etc.), « méthode alternative aux (...) listes de vocabulaire qui permet de mémoriser plus facilement le lexique en le rattachant à un thème et à d'autres mots » (vademecum) via des schémas. Pas un apprenant n'aura une toile de vocabulaire semblable à un autre. C'est une activité strictement personnelle, individuelle (même si les apprenants peuvent chercher le lexique ensemble, les choix sont tous individuels) et autonome.

6. Une phonétique ciblant les erreurs des catalophones/castillophones

Comme on l'a vu au chapitre 8, la phonétique de la simulation globale reprend les résultats de l'analyse des besoins réalisée pour l'élaboration de cours de soutien. Elle cible donc précisément les phonèmes qui posent problème aux apprenants. Attention, tous ne sont pas repris dans le programme : ne sont ciblés ici que les phonèmes adaptés au niveau A1. Il serait inutile de faire la différence entre les sons [œ]-[ø]-[ə] si les apprenants ont encore du mal à différencier le [E]¹⁵⁶ du [Æ]¹⁵⁷.

En plus de la prononciation, la phonétique de la simulation inclut la prosodie et l'accentuation – assez différentes en français, en catalan et en castillan. Le plus gros problème des apprenants ici est d'arriver à comprendre que l'accentuation ne se fait pas sur un mot mais sur un groupe de mots, et que les accents ne servent pas à marquer

¹⁵⁴Cf. Chapitre 8, 1.4.

¹⁵⁵Ces toiles de vocabulaire ne sont pas de mon invention : je les ai abordées en M1 à distance dans le cours de didactique du lexique de Christelle Cavalla.

¹⁵⁶Archiphonème représentant les sons [e] et [ɛ].

¹⁵⁷Archiphonème représentant les sons [œ]-[ø]-[ə].

l'accentuation du mot mais à changer le son (ou tout simplement à *faire joli*). Le dernier point de la partie « phonétique » du programme est donc la phonie-graphie, qui est sans conteste ce avec quoi les apprenants ont le plus de mal, car en castillan tout comme en catalan, il est rare qu'un son ait plus d'une graphie.

En consultant les fiches apprenant et professeur de la simulation, on remarque assez rapidement que la phonétique n'y est que peu abordée sous la forme d'activité, comme c'est le cas pour la grammaire ou le lexique (deux exercices en tout). J'ai en effet choisi laisser à l'enseignant la liberté d'enseigner la phonétique comme il l'entend, et avec le matériel qu'il souhaite – tout en lui conseillant dans le *vademecum* de se référer à l'ouvrage *Les 500 exercices de phonétique A1-A2* de Marie-Laure Chalaron et Dominique Abry, adapté au public catalo-castillanophone et ne requérant pas de connaissances spécifiques en phonétique¹⁵⁸, pour que sa charge de travail reste limitée.

7. L'omniprésence de l'interculturel

Tout comme la phonétique, le contenu interculturel ne fait pas non plus l'objet d'activités spécifiques dans la simulation. Tous les points interculturels qu'il me semblait judicieux d'aborder sont listés dans le programme et rappelés en début de chaque tâche dans la fiche pédagogique. Le *vademecum* conseille à l'enseignant de réaliser de petites discussions interculturelles en fin de séance, qui servent de variable d'ajustement du temps, préférablement en castillan ou catalan vu le niveau des apprenants, car elles exigent « une capacité à s'exprimer librement, de façon nuancée, sans les schématisations qu'impose souvent une maîtrise limitée de la langue étrangère » (Mangiante, Parpette, 2004 : 24). Là encore, avoir à penser les activités interculturelles ne représente pas une énorme charge de travail : les enseignants peuvent s'inspirer des documents qui leur sont fournis pour trouver des thèmes de discussion, ou bien réutiliser des documents pédagogiques qu'ils utilisent par ailleurs.

Cette simulation globale *clef-en-main* a avant tout été pensée pour faciliter la tâche aux enseignants, afin qu'ils n'hésitent pas à utiliser cette nouvelle modalité d'enseignement-apprentissage face à laquelle ils peuvent ressentir de l'appréhension.

¹⁵⁸Malgré ses quelques coquilles...

CHAPITRE 10. L'ENSEIGNANT

Afin de s'adapter aux enseignants, la simulation leur offre de mettre en place de nouvelles techniques d'enseignement (plus d'autonomie de l'apprenant), tout en laissant à ceux qui le souhaitent la possibilité de rester dans une modalité plus classique.

1. Le rôle d'un enseignant de simulation globale ...

Dans une simulation globale, l'enseignant perd son rôle d'unique référent des apprenants : ces derniers sont plus autonomes, ils n'acquièrent plus leur savoir et leurs compétences uniquement par le maître, ils vont puiser leurs informations à d'autres sources. Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant devienne inutile en classe. Au contraire : il garde la direction des opérations et initialise la situation-problème ; il est un facilitateur qui aide les apprenants dans leur apprentissage ; il les conseille en tant que personne ressource ; c'est un animateur qui organise et régule, etc. Bref, il est un véritable « Maître Jacques »¹⁵⁹ (Yaiche, 1996 : 102), qui assume une multitude de rôles à la fois.

1.1. Un animateur

Quelle que soit la situation d'enseignement-apprentissage et ses modalités, l'enseignant est toujours l'*animateur* de la classe. Tout professeur a à sa disposition un *sac à malice* – imaginaire ou réel – dans lequel il conserve des techniques de classe diverses et variées. C'est sur lui que repose la dynamique de la classe : « l'animateur englué, englué sa classe ; l'animateur désordonné, désordonne sa classe ; l'animateur angoissé, angoisse sa classe »¹⁶⁰.

Dans le cadre d'une simulation globale, le rôle de l'enseignant-animateur est encore plus important puisqu'il est, selon les propres mots de Francis Yaiche, « le carburant de la simulation globale » sans lequel cette dernière « tombe en panne » (Yaiche, 1996 : 102). D'où le personnage de C. Leblanc, qui lui permet d'animer les interactions de la simulation comme les vidéoconférences.

1.2. Un médiateur

Là encore, ce rôle n'est pas uniquement dévolu aux simulations globales : la plupart des enseignants sont des médiateurs. Un *médiateur* est une personne qui joue le rôle de

¹⁵⁹Selon le CNRTL : « Factotum », « employé subalterne, sans fonction précise, qui assume des charges multiples et variées ».

¹⁶⁰Propos de Jean-Marc Carré, recueillis par Francis Yaiche (Yaiche, 1996 : 104)

filtre entre l'apprenant et les contenus qu'il aborde. L'enseignant-médiateur « donne les consignes, pose les questions, interprète, amplifie, donne un sens ou une couleur aux événements, modifie, sélectionne, réduit les informations » (Yaiche, 1996 : 105). C'est donc une sorte de guide dont le but est de progressivement rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage en lui fournissant les clefs de compréhension, notamment culturelles, qui lui manquent. Son rôle est de lui *apprendre à apprendre*.

Dans notre simulation globale revisitée, c'est le rôle le plus utilisé puisque c'est l'enseignant qui guide les apprenants d'une tâche à l'autre et dans la réalisation de la tâche, tout d'abord de manière marquée puis de plus en plus effacée au fur et à mesure que les tâches deviennent plus complexes et collectives, jusqu'à devenir principalement une *personne-ressource*¹⁶¹.

1.3. Une personne-ressource

Le rôle de *personne-ressource* n'est pas un rôle facile à assumer pour les enseignants des méthodes plus classiques, habitués à une conception *héliocentrique* de l'enseignement-apprentissage dans laquelle ce sont eux qui sont les uniques dépositaires du savoir qu'ils distribuent quand ils le désirent – comme c'est le cas des enseignants de l'Alliance française de Sabadell. En tant que *personne-ressource*, ils se sentent « dépossédés de leur pouvoir » (Yaiche, 1996 : 103). C'est pourtant un processus essentiel sans lequel les apprenants ne pourront gagner en autonomie et prendre en charge leur propre apprentissage. Dans les fiches pédagogiques, on se réfère à ce rôle dès le commencement sous l'appellation « *personne-ressource* ».

Outre ses implications au niveau socio-psychologique, ce rôle pose la question de la langue maternelle et de son utilisation en classe : être une *personne-ressource* au stade élémentaire de l'apprentissage (A1-A2) implique d'avoir un minimum de maîtrise sur la langue maternelle des apprenants, ne serait-ce que pour leur traduire une notion.

1.4. Un personnage

Parfois l'enseignant est amené lui aussi à assumer une identité fictive¹⁶² lors de la réalisation des tâches. Dans notre simulation globale revisitée, il est tout-à-tour

¹⁶¹Par exemple, pour la tâche « S'inscrire par téléphone », l'enseignant, de par son rôle d'organisateur du Salon en charge des inscriptions, peut guider les apprenants, répéter, reformuler. Ce qui n'est plus du tout le cas avec la tâche « Réalisation du powerpoint », au cours de laquelle il n'intervient qu'à la demande des apprenants.

¹⁶²On pourrait opiner que cela peut être compliqué pour des enseignants qui ne sont pas acteurs et qui pourraient se sentir gênés d'être un personnage. Mais ça serait oublier que même dans les cours *classiques*, les enseignants se mettent en scène au quotidien pour rendre leurs cours plus vivants.

réceptionniste et standardiste d'un hôtel, passant serviable ou pressé, organisateur du Salon professionnel de l'Étudiant, serveur dans un restaurant, étudiant curieux, et bien entendu C. Leblanc, responsable de la communication événementielle et chef de l'équipe chargée de représenter l'entreprise au Salon. Tous ces personnages, en plus de conférer un côté plus vivant à la simulation, permettent à l'enseignant de guider les apprenants dans leur accomplissement de la tâche. Le plus important d'entre eux est Christine, ou Christian, Leblanc. Il permet de résoudre l'épineux problème de la hiérarchie : pour que la participation des apprenants soit la moins contrainte possible, tous les autres personnages doivent être hiérarchiquement égaux¹⁶³ – la hiérarchie de l'entreprise ne doit pas franchir les portes de la salle de classe. C'est aussi le seul personnage membre de l'équipe dont la langue maternelle est le français puisque C. Leblanc est suisse, et réside à Lausanne. Au cours de la tâche, les apprenants dont aucun des personnages n'a le français comme langue première, peuvent donc légitimement faire appel à leur chef/enseignant pour des problèmes d'ordre linguistique.

1.5. *Un créateur*

Là encore, ce rôle n'est pas uniquement dévolu aux simulations globales : tout enseignant est le *créateur* de ses activités didactiques – même si cela n'est pas obligatoire et qu'un professeur peut très bien passer sa vie à enseigner sans en créer une seule. Dans la simulation globale revisitée, cet acte de création est fortement conseillé. En effet, pour ne pas être trop contraignante pour l'enseignant, la simulation n'est pas totalement *achevée*, dans le sens où elle ne propose aucun jeu à part *Les horloges pressées*. Le reste, c'est à chaque enseignant de le créer – ou tout du moins de le trouver (réutilisation de matériel déjà conçu). Il est également conseillé à l'enseignant de pimenter la simulation en inventant des *conditions* pour les personnages des apprenants – des « handicaps » (attribués pas tirage au sort) comme avoir peur de l'avion au moment de réserver un transport, une allergie au gluten au restaurant, etc.

Pour mener à bien la simulation globale revisitée, l'enseignant doit être tour-à-tour médiateur, personne-ressource, personnage, animateur et créateur. Mais cette liste n'est pas complète : reste à y ajouter les rôles plus traditionnels que nous allons aborder maintenant.

¹⁶³Cf. Chapitre 8, 3. *Apprendre en faisant et en faisant comme si*.

2. ... adapté au contexte humain

Il ne faut pas oublier que le projet a été conçu dans un contexte spécifique, et à destination d'un public identifié. La simulation globale revisitée a donc dû s'adapter notamment en tenant compte des contraintes imposées par les représentations des apprenants.

2.1. Des représentations de l'enseignement-apprentissages conservatrices

On l'a vu avec l'analyse du public, certains enseignants de l'Alliance française de Sabadell ont des représentations assez conservatrices de l'enseignement-apprentissage, alors que d'autres sont ouverts à des conceptions novatrices. C'est pour remédier à cette ambivalence qu'a été pensée la *double modalité*.

2.1.1. Une double modalité d'enseignement

Pour satisfaire aux conceptions héliocentriques de certains enseignants, sans pour autant que cela soit préjudiciable aux autres, tous les points de grammaire et de lexique ont été pensés selon une *double modalité* à partir de l'étape 1. Par double modalité, on entend ici le fait qu'ils peuvent être traités de manière *classique*, c'est-à-dire que l'enseignant guide les apprenants, fait avec eux les activités qu'il corrige au fur et à mesure, tel un enseignant traditionnel ; ou bien faire l'objet d'un travail en autonomie des apprenants, collectif ou individuel, sur lequel l'enseignant revient par la suite en cas de doute ou de problème.

Concrètement, cette double modalité se traduit par des objectifs transparents (la nature de chaque activité est indiquée, l'apprenant sait à quoi s'attendre), des consignes claires, abordables à partir des langues maternelles des apprenants, et les plus simples possibles (elles ne requièrent pas d'explications supplémentaires)¹⁶⁴, qui permettent un travail en autonomie des apprenants. Attention : il existe tout un continuum entre ces deux manières de faire, sur lequel l'enseignant doit pouvoir naviguer pour ne pas déstabiliser les apprenants en passant de manière trop brusque de l'une à l'autre – passage obligatoire, car les premières séances ne peuvent se faire que sous la supervision de l'enseignant étant donné les connaissances linguistiques des apprenants, qui ne peuvent s'appuyer que sur l'intercompréhension pour comprendre ce qui est attendu d'eux.

¹⁶⁴J'ai quand même choisi d'utiliser le vouvoiement, car « plus les situations d'entraînement sont proches de celles qui seront vécues au moment de pratiquer la langue, plus l'apprenant sera à même de mobiliser correctement ce qu'il a appris » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 281).

2.1.2. Un expert face aux experts

Le dernier rôle de l'enseignant de simulation globale est celui d'*expert*. C'est le rôle le plus facile à assumer car c'est celui qui correspond le mieux à la représentation que l'on se fait traditionnellement d'un enseignant, celle d'un expert dans sa langue, qui possède un vocabulaire étendu et une grammaire juste et précise. Ce rôle ne posera donc pas de problème aux enseignants par rapport à leur conception de l'enseignement-apprentissage. Toutefois, cette expertise devient tout relative dans le cadre de l'enseignement à des publics spécifiques (en FOS, FS et FP), puisque l'enseignant, s'il est expert en langue, est loin d'être un expert dans le domaine des apprenants¹⁶⁵ : « non seulement les expressions typiques du métier [lui] font parfois défaut, mais aussi [il manque] bien souvent de connaissances inhérentes à la pratique et à la culture propres au milieu concerné » (Yaiche, 1996 : 103). L'enseignant doit donc assumer les limites de son expertise, et accepter d'être un *expert face à des experts*¹⁶⁶.

2.2. *L'appréhension de la simulation chronophage*

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 7, les enseignants conçoivent la simulation globale comme une technique de classe particulièrement chronophage.

2.2.1. Une simulation clef-en-main

Pour que cette représentation ne soit pas un obstacle à la mise en place du projet, ce dernier est passé d'un simple programme basé sur un scénario de cadrage à une simulation globale revisitée prête à l'emploi où tout est fait pour que l'enseignant ait le moins de travail possible. Tous les points de grammaire et de lexique du programme abordés dans des activités qui sont regroupées par sous-tâche sont disponibles dans des *fiches apprenants*¹⁶⁷, qui proposent également un document modèle. Pour chaque sous-tâche, l'enseignant dispose d'une *fiche professeur*¹⁶⁸, sorte de guide pédagogique qui liste les objectifs communicationnels et linguistiques et le matériel nécessaire à sa mise en place, et détaille chacune des étapes pour réaliser la tâche, pour finir par indiquer quel(s) rôle(s) l'enseignant doit assumer à chaque étape. Celui-ci a également à sa disposition un

¹⁶⁵C'est pourquoi dès 1990, Mireille Darot proposait de recourir à des binômes d'enseignants – un enseignant de FLE et un expert du domaine.

¹⁶⁶Même si « ces statuts [de novice/expert] oscillent entre enseignant et apprenants, [ce phénomène n'est que] particulièrement sensible (et qui peut être déstabilisateur) dès les niveaux intermédiaires de l'apprentissage linguistique » (Sagnier, 2004 : 97).

¹⁶⁷Pour un exemple, cf. annexe U – Exemple de fiche apprenant

¹⁶⁸Pour un exemple, cf. annexe V – Exemple de fiche professeur

*vademecum*¹⁶⁹ qui (ré)explique les notions de FLE, FOS, FS, FP et de simulation globale, et présente les rôles de l'enseignant et des apprenants et le fonctionnement de l'outil qu'ils ont entre les mains.

2.2.2. Un minimum d'adaptation

La simulation globale revisitée n'a pas pour autant été conçue comme un document immuable. Chaque enseignant est libre de l'adapter à sa manière de faire – cela est même vivement conseillé : « Cette simulation comporte peu de jeux ou d'activités ludiques. C'est donc au professeur de puiser dans son sac-à-malice pour y trouver des jeux à mettre en place en cours » (*Vademecum*). C'est dans cette optique qu'il n'existe aucun document didactique pour traiter des points phonétiques et interculturels, dont l'élaboration est à la discrétion de l'enseignant (même si tout est fait pour lui faciliter la tâche – cf. chapitre 9, points 6 et 7). De la même manière, il peut choisir de faire une systématisation des notions de grammaire par les exercices de choix, et mettre en place des jeux avec les apprenants. Globalement, s'approprier l'outil demande un peu de temps et cette simulation globale revisitée est relativement assez peu coûteuse en temps, tout en assurant aux enseignants novices un certain suivi.

La simulation globale revisitée est donc adaptée aux spécificités des enseignants de l'Alliance française de Sabadell, malgré quelques points plus sensibles que d'autres. Mais est-elle pour autant adaptée au contexte humain dans son ensemble ? C'est la question à laquelle nous allons répondre dans le chapitre suivant.

¹⁶⁹Cf. Annexe W – *Vademecum*

CHAPITRE 11. LES APPRENANTS

Le projet a été pensé non seulement pour les enseignants de l'Alliance française de Sabadell, mais aussi pour le public apprenant des entreprises du Vallès Occidental. On l'a vu, l'une des préoccupations des enseignants qui ont participé à l'enquête était que les cours en entreprise sont trop décousus pour qu'il y ait un véritable suivi de la simulation. Cela est directement en lien avec le problème de l'absentéisme des apprenants en entreprise, dû à toutes les raisons que nous avons évoquées dans le chapitre 2. La simulation globale revisitée essaye de contrer ce phénomène en mettant en place des stratégies en visant directement les causes.

1. Les TIC comme support d'apprentissage

Comme on l'a vu dans le chapitre 2, l'absentéisme est en partie dû à des facteurs externes dont le plus impactant est de loin le travail. On travaille beaucoup en Catalogne, et personne ne compte ses heures supplémentaires¹⁷⁰. C'est pourquoi beaucoup d'académies privées proposent aux entreprises des formations en langue à distance, qui permettent une flexibilité totale dans le format et dans les horaires. Malheureusement, le contexte matériel et financier actuel de l'Alliance ne permet pas un tel dispositif, très coûteux en temps et en moyens à mettre en place. Reste une solution alternative : les formations *hybrides* ou *mixtes*. Ce terme désigne des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles « différentes méthodes sont combinées ensemble pour inclure un mélange de face-à-face dans une salle, ou en ligne ou en situation d'auto-apprentissage » (Dreschler, 2014). C'est en s'inspirant de ces formations que les TIC ont été intégrées au projet, cette fois non plus comme support de tâche mais comme support d'apprentissage.

Concrètement, étant donné que l'Alliance ne possède pas d'ENT¹⁷¹ - qui est pourtant l'outil le plus adapté pour l'auto-apprentissage et le travail collectif, surtout dans le cas d'une clientèle souvent en déplacement – ni de quoi que ce soit de semblable, j'ai eu recours à une plateforme de partage de documents et de travail collaboratif, *Googledrive*. Googledrive non seulement rend la simulation plus vivante en permettant à l'enseignant

¹⁷⁰Une de mes apprenantes, dont le contrat stipulait pourtant qu'elle finissait sa journée une demi-heure avant le cours, arrivait systématiquement avec une heure de retard à cause de cela.

¹⁷¹Environnement Numérique de Travail, « portail internet éducatif permettant à chaque membre de la communauté éducative d'un établissement scolaire, d'accéder, via un point d'entrée unique et sécurisé, à un bouquet de services numériques en relation avec ses activités » – site Eduscol du Ministère de l'Éducation.

d'interagir par mail avec ses apprenants en tant qu'organisateur du Salon ou C. Leblanc (via *gmail*), mais permet aussi de partager le contenu didactique (document audio, etc.). L'idée était de mettre en ligne tous les documents utilisés en cours pour que les apprenants n'ayant pas pu y assister puissent rattraper leur retard – vu que les *fiches apprenant* peuvent être complétées de manière autonome. Malheureusement, depuis que des documents didactiques de l'Alliance ont été retrouvés dans une autre école de langue, celle-ci est réticente à les diffuser plus que ce qu'elle juge nécessaire. Au final, ce sont seulement des fichiers audio et quelques documents servant de supports aux tâches et quelques fichiers audio qui ont été mis sur le drive. La mise en ligne de ces fichiers audio correspondait à une vraie demande de la part des apprenants, qui souhaitent pouvoir écouter du français « tous les jours en allant au travail », pour « se rappeler de la prononciation »¹⁷². Ils pourront à présent écouter l'alphabet, les nombres jusqu'à 100, les mois, ainsi que toutes les compréhensions orales faites en classe.

2. L'autonomie au cœur de la simulation

Si la mise en ligne des fichiers audio est un premier pas dans ce sens, l'autonomie de l'apprenant, qui consiste en sa « capacité à prendre le contrôle de son apprentissage » (P. Benson)¹⁷³ est réellement favorisée par une incitation à l'auto-apprentissage avec le *dossier d'auto-apprentissage*¹⁷⁴. Ce dossier, qui est plutôt un recueil, répertorie toutes les notions grammaticales et lexicales qui sont vues au cours de la simulation. Aucune règle, aucun exemple n'y est donné : si l'on exclue les titres, le dossier est vierge (mis à part un petit dessin reprenant les verbes à conjuguer avec *être* au passé composé). C'est à l'apprenant de le compléter comme il l'entend (en langue maternelle ou en français, en recopiant ou en reformulant les règles des fiches apprenant, lexique sous forme de liste ou de toile, etc.) avec les savoirs et les connaissances de son choix. Le dossier se termine par des notes personnelles, qui peuvent porter sur le culturel par exemple. De tout le dossier, seule la forme de la phonétique est imposée. Elle se présente en trois parties : consonnes, voyelles, liaisons-prosodie-accentuation. Les deux premières sont des tableaux qui ont pour colonne « son », « graphies », « mots », dont la première est complétée avec des symboles phonétiques. Le dossier d'auto-apprentissage est donné en début de cours à l'apprenant qui en fait ce qu'il veut par la suite. Le travail personnel n'est pas obligatoire.

¹⁷²Propos recueillis lors d'un entretien avec mes apprenants de Louis Vuitton.

¹⁷³Dans son ouvrage de 2001, *Teaching and researching Autonomy in Language Learning*, cité par Prince (2009 : 72)

¹⁷⁴Cf. Annexe X – Dossier d'auto-apprentissage. Un sommaire aurait été souhaitable pour plus de lisibilité.

L'autonomie passe aussi par la *double modalité* des fiches apprenant que nous avons déjà abordée dans le chapitre précédent (consignes claires et faisant appel à l'intercompréhension en langues romanes, etc.). Cette double modalité revisite les conditions d'enseignement-apprentissage puisque c'est à l'apprenant de chercher les outils linguistiques dont il a besoin. C'est ainsi que téléphone portable retrouve une place légitime en classe en tant qu'outil de recherche (d'information, traduction, dictionnaire, etc.).

3. Une place pour la créativité et l'imaginaire.

On a vu que l'absentéisme dépendait aussi de facteurs internes : la fatigue, le désintérêt ou le manque de motivation des apprenants peuvent tout autant impacter la formation qu'une somme de travail trop importante. Pour limiter ce phénomène, on peut motiver les apprenants en faisant en sorte qu'ils prennent plaisir à venir en cours, et que cela ne soit pas une contrainte pour eux. C'est pour cela que le format qui a été choisi pour répondre à la commande de stage est une simulation globale revisitée, car elle réintroduit un aspect très souvent absent du travail et qui peut faire défaut aux formations en langue, et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage : la création. Création des personnages, création de l'entreprise¹⁷⁵ : les apprenants font appel à leur créativité dès la première séance. Et ils continuent tout au long de la simulation : ajout de caractéristiques à leur personnage en cours de route (allergie, hobbies, etc.), élaboration de documents, mise en page du powerpoint, organisation du stand, etc. Le créatif en simulation globale n'a de limites que l'imagination des apprenants.

Maintenant que nous avons étudié la simulation globale revisitée qui a été conçu dans le cadre de ma première mission de stage à l'Alliance française de Sabadell, nous pouvons passer à sa mise en place et dresser son bilan.

¹⁷⁵Ou plutôt adaptation de l'entreprise, car comme cela est conseillé dans les fiches pédagogiques, il est préférable que l'entreprise reste dans le même secteur, ce qui permet à l'enseignant d'aborder un lexique dont l'apprenant peut avoir besoin (par exemple durant la tâche « présenter l'entreprise »).

CHAPITRE 12. MISE EN PLACE ET BILAN

La simulation globale revisitée qui a été créée dans le cadre de mon stage à l'Alliance française de Sabadell n'a malheureusement pas pu être mise en place telle quelle. Cependant, j'ai pu tester le concept de simulation globale revisitée et certaines des tâches avec mes apprenants en entreprise de niveau A1.

1. La mise en place d'une proto-simulation

1.1. Une simulation globale revisitée mixte

Quand j'ai commencé mon cours de niveau A1 à Louis Vuitton, je venais juste d'avoir eu l'idée d'une simulation globale et le référentiel était en cours d'élaboration. Aucune analyse du public enseignant ni du public apprenant n'avait été faite, encore moins la scénarisation des contenus. J'ai quand même décidé de mettre en œuvre une simulation globale revisitée avec eux dans le cadre d'une utilisation mixte – c'est-à-dire en utilisant un manuel en parallèle (*Objectif Express A1-A2*). Cependant, cette simulation ne faisait que s'apparenter à celle qui est présentée ici, puisqu'au lieu d'avoir comme tâche finale le Salon professionnel de l'Étudiant, les apprenants devaient participer à un séminaire d'une semaine durant lequel ils préparaient les documents utilisés pour le Salon. La réalisation du Salon en lui-même était prévue comme support d'une seconde simulation de niveau A2. De plus, les apprenants n'ont pas inventé de personnages ni d'entreprise, ils ont joué leur propre rôle. Cette ébauche de simulation m'a quand même permis de tester quelques tâches qui ont ensuite été réutilisées dans le cadre du projet.

1.2. Quelques tâches testées

Les tâches qui ont pu être testées avec les apprenants sont s'inscrire au Salon en ligne (mais avec un formulaire d'inscription différent), s'inscrire au Salon par téléphone, comprendre le mail de confirmation d'inscription (assez différent, plus complexe), répondre au mail de confirmation d'inscription, remplir le formulaire des besoins (formulaire là encore bien différent), choisir et réserver un transport en ligne (en groupe) et choisir et réserver un hôtel par téléphone (en groupe). J'ai pu constater ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas, et en tenir compte pour le projet. J'ai réalisé que préparer un Salon appelait à ce que la tâche finale soit la participation à ce même Salon, et qu'il n'y avait pas besoin de séminaire, la préparation pouvant se faire par vidéoconférence. J'ai aussi pu tester certaines techniques comme les *toiles de vocabulaire*. Enfin, cette proto-

simulation m'a permis d'avoir une idée du temps qu'il faut pour préparer et réaliser une tâche.

1.3. Des retours plutôt positifs

Lors des entretiens que nous avons eu, les apprenants auprès de qui la simulation a été testée ont eu l'air d'en être plutôt satisfaits. Elle leur a permis de directement mettre en application ce qu'ils venaient de voir. Ils ont aussi apprécié le changement que cela leur procurait et le fait de pouvoir converser les uns avec les autres, qui leur a donné l'impression de progresser plus rapidement. Les moments de simulation ont été des moments de détente, propices aux quiproquos et aux rires. Lors des temps d'action, le cours passait plus vite, pour les apprenants comme pour moi.

Il n'y avait pas internet dans les locaux où se déroulaient les cours, ce qui m'a obligée à improviser et à trouver des solutions alternatives à l'utilisation des TIC, solutions réemployées dans le projet final. Malheureusement, cela a aussi rendu la simulation plus lourde, beaucoup moins réelle.

1.4. Un niveau atteint

À la fin de la formation, j'ai donné une annale du diplôme DELF Pro A1 à ces apprenants. Au vu du temps qu'il nous restait, je n'ai pas pu mettre en place la partie « Production orale – Interaction », mais les deux apprenantes qui ont passé les trois autres parties ont obtenu respectivement 60/75 et 70/75 (après presque deux semaines sans cours du fait des aléas de planning et de l'entreprise). Il semblerait donc que, toutes mesures gardées, la simulation ne soit pas une technique plus mauvaise qu'une autre pour acquérir le niveau A1 en français.

2. Un projet plus abouti

Même si les idées et les principes sont là, la simulation globale revisitée qui a été présentée dans ces quelques lignes n'est qu'une ébauche de ce qu'elle pourrait être avec plus de moyens, et surtout de temps.

2.1. Des documents authentiques propres

Comme on l'a vu, les documents utilisés dans la simulation sont en partie tirés de manuels. Vu que pour l'instant, celle-ci ne fait l'objet que d'une diffusion interne, et que cela ne concerne qu'une petite quantité de documents, la question des droits d'auteur et du copyright ne se pose pas réellement puisque l'on peut faire jouer le droit de citation. Mais

pour une diffusion plus large, au sein des Alliances de Granollers et Girona ou d'autres Alliances partenaires par exemple, c'est une toute autre histoire. C'est pourquoi, pour éviter tout problème, il serait judicieux que tous les documents de la simulation soient des documents de création propre.

Parfois, ces documents issus de manuel ne sont pas non plus parfaitement adaptés à la tâche pour laquelle ils servent de support, entraînant des problèmes d'adéquation du modèle à la production. Créer des documents permettrait d'apporter un supplément de cohérence aux séances. Cependant, cela nécessiterait de trouver des partenaires en entreprise afin de collecter des documents authentiques servant de base à la création, ce qui comme on l'a vu, n'est pas forcément facile.

2.2. Une plus grande intégration des TIC

Notre simulation globale revisitée se sert des TIC tant comme supports à la réalisation des tâches que comme supports d'apprentissage. Étant donné que la plupart des tâches requièrent d'avoir recours aux TIC, c'est dans le cadre de l'apprentissage qu'une utilisation plus poussée pourrait être envisagée. De petites améliorations pourraient être effectuées : faire une liste d'exercices de systématisation grammaticale ou de réemploi lexical en ligne, dont les liens seraient communiqués aux apprenants au fur et à mesure de la formation ; ou bien enregistrer des pistes audios pour tout le lexique, toutes les formes verbales et tous les actes de parole de la simulation pour que les apprenants puissent travailler leur prononciation de leur côté. Mais un véritable changement serait la mise en place d'un ENT qui augmenterait l'autonomie des apprenants.

2.3. Une autonomisation des apprenants plus poussée

Un ENT permet de faciliter la communication entre apprenants et enseignant, et des apprenants entre eux. Ces derniers pourraient interagir sur des forums et échanger avec le professeur lors de séances de tutorat en ligne (via un chat). Un ENT autoriserait la mise en ligne progressive de tous les documents de la simulation pour que les apprenants puissent suivre et rattraper leur retard s'ils ne peuvent pas assister au cours, tout en empêchant le vol de ces documents, car ils prendraient la forme de fichiers *html* protégés, uniquement consultables en ligne ; ou bien dans le meilleur des cas d'activités à réaliser directement en ligne, dont la correction est ensuite fournie à l'apprenant et donnent lieu à des explications (en langue maternelle).

2.4. Une présentation fonctionnelle

La présentation de la simulation pourrait être repensée sous forme de livret pour l'apprenant et de guide pédagogique pour le professeur. À l'Alliance, des exemplaires pourraient être mis dans des classeurs, puis corrigés, complétés¹⁷⁶ et remaniés par les utilisateurs de la simulation. Les documents didactiques pourraient y être classés selon les tâches, pour une utilisation toujours plus facile, efficace et rapide de cet outil.

2.5. Une vraie mise en place du projet

La simulation globale revisitée telle qu'elle est actuellement n'a jamais été testée en classe. Or, sa mise en place est indispensable à son amélioration, pour que les activités soient testées, revues, corrigées et complétées dans le but d'en faire le meilleur outil possible. Cela permettrait de vérifier l'attribution des durées pour chaque tâche, et de faire une véritable enquête de satisfaction à l'aide de questionnaires pour les apprenants et d'entretiens auprès des enseignants – ce qui entraînerait les modifications adéquates.

Pour l'instant, le projet jouit d'un bilan positif. Mais en l'absence d'une réelle mise en place, nous ne pouvons pas en tirer de véritables conclusions, mis à part que la simulation globale revisitée est particulièrement bien adaptée au contexte des cours en entreprise donnés par l'Alliance française de Sabadell.

¹⁷⁶Par exemple, un recueil de flyers de présentation pour la tâche « élaborer une brochure », qui se base sur plusieurs documents pour que les apprenants choisissent lequel leur convient le mieux.

Conclusion

Ce mémoire a été l'occasion de présenter un outil alternatif suffisamment flexible pour s'adapter à des situations d'enseignant-apprentissage variées : la *simulation globale professionnelle revisitée*. Au cours des pages précédentes, nous avons pu constater que celle qui a été conçue pour l'Alliance française de Sabadell était particulièrement adaptée au contexte dans lequel elle doit prendre place, celui des cours en entreprise dans la région du Vallès Occidental. Une simulation globale revisitée convient à tous les contextes financiers, puisqu'elle peut être mise en place à peu voire aucun frais, ou au contraire être l'objet d'investissements qui renforceront son réalisme. Au niveau du contexte matériel, la majorité des tâches ont recours aux TIC tout en présentant une alternative papier ne nécessitant aucune ressource informatique. Une simulation globale revisitée est aussi parfaitement adaptée au contexte humain : sa souplesse fait qu'elle est utilisable par des enseignants ayant des représentations de l'enseignement-apprentissage opposées (double modalité). Elle apporte également une solution à l'épineux problème de l'absentéisme et de la discontinuité des cours en mettant en place des outils d'auto-apprentissage favorisant l'autonomie des apprenants, et des stratégies de motivation pour les apprenants – notamment les tâches réalistes et complexes qu'elle propose, nécessitant d'utiliser des compétences autres que langagières et qui leur permettent de revendiquer leur statut d'expert. Une simulation globale revisitée est en parfaite adéquation avec le contexte organisationnel en se situant dans une perspective actionnelle (tâches et sous-tâches) tout en faisant la part belle à la communication sous sa forme interactionnelle (tâches collectives).

Même si à l'origine la simulation globale était destinée à des cours de français général, elle est tout aussi pertinente dans le cadre de cours de français professionnel grâce à la « réalité fictive » (Debyser, 1996 : VI) qu'elle génère. Une simulation globale revisitée de français professionnel est même particulièrement bien adaptée au public professionnel : elle est suffisamment générale pour répondre aux besoins et aux demandes d'une multitude d'entreprises différentes, tout en ayant assez de souplesse pour pouvoir s'adapter à des besoins langagiers spécifiques (étapes 3 et 4). Nous avons aussi vu dans ce mémoire que mettre en place une simulation globale revisitée, même si elle peut susciter une certaine appréhension, ne requiert pas forcément beaucoup de travail des enseignants, et qu'une simulation globale revisitée peut leur être livrée *clef-en-main*. La simulation globale, bien

qu'ayant été créée il y a plus de quarante ans, est donc une technique de classe toujours pertinente dans le contexte actuel, ce qui termine de valider toutes nos hypothèses de départ.

Le projet que nous venons de présenter pourrait être la première ébauche d'un projet beaucoup plus ambitieux : celui d'une simulation globale revisitée de français professionnel plus générale, destinée au public professionnel dans sa globalité et non spécifiquement à celui des cours en entreprise de l'Alliance française de Sabadell. Ce projet pourrait remédier aux failles que présente la simulation dans son état actuel, failles en partie dues aux contraintes imposées par la commande – par-dessus tout la double contrainte du volume horaire et de l'exigence d'exhaustivité au moment d'aborder les notions de morphosyntaxe, qui peut parfois donner l'impression que la grammaire sert moins la réalisation de la tâche que l'inverse. Je le conçois comme encore plus complet et flexible, proposant une multitude d'activités variées – ludiques, phonétiques et interculturelles¹⁷⁷ incluses –, totalement orientées vers la tâche et permettant de mieux prendre en compte les secteurs de spécialisation des apprenants. Cette nouvelle simulation globale favoriserait encore plus l'autonomie de l'apprenant, notamment via des activités d'auto-apprentissage en ligne, qui la transformerait en une véritable formation hybride. Bien entendu, ces changements exigeraient de trouver des partenaires, notamment des *experts* du monde du travail pour concevoir un outil le plus réaliste possible (documents supports semi-authentiques, tâches crédibles, etc.). La conception de cette simulation globale revisitée à destination d'un public professionnel non contextualisé pourrait faire l'objet d'un autre projet d'ingénierie de stage de fin de master 2, ou bien d'un travail à part entière.

¹⁷⁷L'interculturalité ne se limiterait pas au contexte français mais à l'ensemble du monde francophone.

Bibliographie

Articles de journaux ou de magazines

ALLAIN, Luc. (2015, 11 février). Diplomatie culturelle. Alliance française et Institut français : qui est qui ? In LePetitJournal.com. Disponible en ligne à <http://www.lepetitjournal.com/expat-politique/2013-01-14-14-01-21/francais-de-l-etranger/205924-diplomatie-culturelle-alliance-francaise-et-institut-francais-qui-est-qui> [consulté le 22/07/2016]

EFE. (2016, 4 janvier). El salario mínimo de España, inferior al de Irlanda o Eslovenia. El País. Disponible en ligne à http://economia.elpais.com/economia/2015/12/29/actualidad/1451400813_274496.html [consulté le 26/02/2016]

EL ECONOMISTA. (2014, 13 janvier). Las empresas vuelven a producir en España: de deslocalización a relocalización. El Economista. Disponible en ligne à <http://www.eleconomista.es/empresas-finanzas/noticias/5452781/01/14/Las-empresas-vuelven-a-fabricar-en-Espana-de-la-deslocalizacion-a-la-relocalizacion.html> [consulté le 26/02/2016]

FASHION UNITED. (2011, 23 décembre). Louis Vuitton ouvre sa 4ème usine en Catalogne. Fashion United. Disponible en ligne à <http://www.fashionunited.fr/fashion-news/mode/louis-vuitton-ouvre-sa-4eme-usine-en-catalogne-2011122311254> [consulté le 26/02/2016]

GOZZER, S. (2016, 28 janvier). El paro en Catalunya cae en 87.900 personas en 2015. El País. Disponible en ligne à http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/01/28/catalunya/1453971172_282471.html [consulté le 26/02/2016]

HUFFINGTON POST (2012, 31 août). La surcharge d'emails, nouveau vecteur de la souffrance du travail. Huffington Post. Disponible en ligne à http://www.huffingtonpost.fr/2012/08/31/surcharge-trop-plein-emails-souffrance-travail_n_1845694.html [consulté le 17/08/2016]

MASSOT VILA, M. (2014, 2 janvier). ¿Dónde se van los españoles emigrados por la crisis? El periodico. Disponible en ligne à <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/mapa-espanoles-emigrantes-crisis-2978530> [consulté le 26/02/2016]

SÀNCHEZ, A. (2015, 4 décembre). La emigración de españoles bate el récord desde el inicio de la crisis. El País. Disponible en ligne à http://politica.elpais.com/politica/2015/12/04/actualidad/1449220349_507822.html [consulté le 26/02/2016]

TALVAT, Delphine (2005). Langue et culture française à l'Alliance de Sabadell. *Lepetitjournal.com*. Disponible en ligne sur <http://www.lepetitjournal.com/barcelone/communaute/3278-communaute-langue-et-culture-franse-alliance-de-sabadell> [consulté le 21/08/2016]

TENDANCE DE MODE. (2007, 15 octobre). Louis Vuitton. Tendence de mode. Disponible en ligne à <http://www.tendances-de-mode.com/2007/10/15/456-louis-vuitton> [consulté le 22/07/2016]

VIDAL-FOLCH, X. (2016, 20 janvier). España va mejor porque viene de peor. El País. Disponible en ligne à http://economia.elpais.com/economia/2016/01/20/actualidad/1453324598_985393.html [consulté le 26/02/2016]

Articles et ouvrages spécialisés

BOURGUIGNON, C. (2006), De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, n°1. Disponible en ligne à <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [consulté le 05/08/2016]

BOURGUIGNON, C. (2007), Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Les langues modernes*. Disponible en ligne à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> [consulté le 27/07/2016]

BOYER, H. BENDA, R. & MESTREIT, C. (1990), Des représentations sociolinguistiques à l'œuvre sur un marché universitaire des langues en contexte bilingue. In *Publics spécifiques et communication spécialisée*. FDML, Recherches et applications, août-septembre 1990, n° spécial. pp. 35-41.

CALI, C. (2004), Les simulations globales. Élaboration de programmes et évaluation. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 134-146.

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

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. ET MOORE, D., avec la collaboration de Margerie, C. et Moussouri E.(2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. Dans Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (p. 101-132). Paris, France : Editions Didier.

CHALLE, O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica. 153 p.

CHALLE, O. (2004), La place du FOS dans la formation tout au long de la vie. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 169-180.

CHALLE, O. LEHMANN, D. (1990), Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. In *Publics spécifiques et communication spécialisée*. FDML, Recherches et applications, août-septembre 1990, n° spécial. pp. 74-80.

CHNANE-DAVIN, F. & CUQ, J.-P. (2009), FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ?, *Le français aujourd'hui*, 2009/1, n°164. p. 73-86.

DAGENAIS, D. MOORE, D. (2004), Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Languages*, n°154. p. 34-46.

DAROT, M. (1990), Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés. In *Publics spécifiques et communication spécialisée*. FDML, Recherches et applications, août-septembre 1990, n° spécial. pp. 123-129.

DEBYSER, F. (1991), Les Simulations globales, *Éducation et Pédagogies*, Éd. CIEP, n°10.

DEBYSER, F. CARRÉ, J.-M. (1995), *Simulations globales*. Paris : Éd. CIEP, 170 p. Disponible en ligne à <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/simulations-globales/#1> [consulté le 27/07/2016]

- DE FONTENAY, H. VERGUES, M. (2007), Pédagogie de l'oral en contexte professionnel à l'ère du numérique : réflexion sur une démarche innovante. In *Langue et travail*. FDML, Recherches et applications, juillet 2007, n°42. pp. 59-72.
- DION, G. TAVERNIER, C. (2007), Entre français de spécialité et français langue professionnelle : le cas de la classe internationale de l'école Boule. In *Langue et travail*. FDML, Recherches et applications, juillet 2007, n°42. pp. 180-191.
- DOLLFUS, O. (2007), *La mondialisation*, Paris : Presses de Sciences Po. 175 pp.
- DRESCHLER, M. (2014, 7 janvier). Quand hybridation rime avec professionnalisation. *Le café pédagogique*. Disponible en ligne à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/01/07012014Article635246734351906116.aspx> [consulté le 18/08/2016]
- GIRAUDY, M.-A. (2004), Enseigner la communication de spécialité en entreprise. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp.81-84.
- GOES, J. ZAMFIR, D. (2004), FOS, public et pédagogie. Comptes rendus d'expériences. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 115-124.
- GOI, C. HUVER, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ?. In *Le français aujourd'hui*, n°176 (1/2012), p. 25-35. Disponible en ligne à www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-25.htm [consulté le 03/08/2016]
- HOLTZER, G. (2004), Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 8-23.
- KAHN, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927. In *Publics spécifiques et communication spécialisée*. FDML, Recherches et applications, août-septembre 1990, n° spécial. pp. 97-107.
- LE NINAN, C. & MIROUDOT, B. (2004), Apprentissage du FOS : diversité des situations d'enseignement. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 106-114.
- LOUSADA, E. (2004), Approche de situations d'action langagière. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 125-133.
- MANGIANTE, J.-M. (2006). « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes ». *Linguistiques plurielles*, vol. 1. 137-152.
- MANGIANTE, J.-M. PARPETTE, C. (2004), *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Mangiante et Parpette. Paris : Hachette. 160 p.
- MOTTE, M. (2004), Les formations en FOS au regard des entreprises. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 157-168.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2006), Penser le français langue professionnelle. In *Le français dans le monde*, n°346, août-juillet. Disponible en ligne à <http://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/> [consulté le 18/08/2016]

MOURLHON-DALLIES, F. (2007), Quand faire c'est dire : évolution du travail, révolutions didactiques ? In *Langue et travail*. FDML, Recherches et applications, juillet 2007, n°42. pp. 12-30.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Hachette. 351 p.

NARCY-COMBES, J.-P. NARCY-COMBES, M.-F. (2007), La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français. In *Langue et travail*. FDML, Recherches et applications, juillet 2007, n°42. pp. 73-86

PICCARDO, E. YAÏCHE, F. (2005), Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, *Études de linguistique appliquée*, 2005/4, n°140. p. 443-458.

PRINCE, P. (2009) Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues. *LIDIL* n°40, p. 71-88.

ROSEN, E. (2009) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. In *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. FDLM : Recherches et applications, n°45. p. 6-14.

SAGNIER, C. (2004), Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites. In *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. FDML, Recherches et applications, janvier 2004, n° spécial. pp. 96-105.

YAÏCHE, F. (1996), *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette. 190 p.

Documents didactiques

ABRY, D. CHALARON, M.-L. (2009). *Les 500 exercices de phonétique. Niveau A1-A2*. Paris : Hachette FLE. 192 p.

BERTHET, A. DAILL, E. HUGOT, C. KIZIRIAN, V. WAENDENDRIES, M. (2012), *Alter Ego + 1. Livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE. 224 p.

BINON, J. & VERLINDE, S. (2004), L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Études de linguistique appliquée*, 2004/3, n°135. pp. 271-283.

BOMBARDIERI, C. BROCHARD, P. HENRY, J.-B. (1996), *L'entreprise*. Paris : Hachette. 128 p.

CALI, C. CHEVAL, M. ZABARDI, A. (1995), *La conférence internationale et ses variantes*. Paris : Hachette. 128 p.

CHAUVET, C. (2008), *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre commun européen*, Paris : CLE International. 159 p.

DEBYSER, F. (1980), *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*. Paris : BELC. 30 pp.

DEMARET, M. MACOTTA, P. ROSILLO, M.-P. (2013), *Quartier d'Affaires 1 – A2*. Paris : CLE International. 144 p.

DUBOIS, A.-L. TAUZIN, B. (2013), *Objectif Express 1 NE. Livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE. 192 p.

DUBOIS, A.-L. TAUZIN, B. (2013), *Objectif Express 1 NE. Cahier d'activités*. Paris : Hachette FLE. 128 p.

GRÉGOIRE, M. (2010), *Le grammaire progressive du français. Niveau débutant. 2^e édition*. Paris : CLE International. 176 p.

JÉGOU, D. ROSILLO, M.-P. (2014), *Quartier d'Affaires 2 – B1*. Paris : CLE International. 128 p.

PENFORNIS, J.-L. (2012), *Français.com. Intermédiaire. 2^e édition*. Paris : CLE International. 168 p.

Autres

ARTIGE, L. NICOLINI, R. (2005). Agrupació geogràfica d'empreses multinacionals a Catalunya. Rapport du projet du CIDEM, *La situació de la innovació a Catalunya*. Disponible en ligne à <http://rosellanicolini.com/catalana.pdf> [consulté le 21/07/2016]

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : éditions Didier. 196 p. Disponible en ligne à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 21/07/2016]

GENERALITAT DE CATALUNYA. (2013) Pla de govern 2013-2016. Disponible en ligne à http://www.govern.cat/pres_gov/estilos/govern/pdf/Pla_de_Govern_2013-2016.pdf [consulté le 27/02/2016]

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). Nota sobre potenciació de l'ús de llengües estrangeres a Catalunya – Consell Assessor per a la Reactivació Econòmica i el Creixement. Disponible en ligne à http://www.president.cat/pres_gov/AppJava/docrel/nota-premsa/contingut/download/199611.htm [consulté le 27/02/2016]

IDESCAT. (2013). Población de 15 años y más según conocimiento en lenguas. 2013. Disponible en ligne à <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=da03&lang=es> [consulté le 11/07/2016]

RICHARTE FRANQUÈS, M. (2010). *Influència de les llengües maternes en l'aprenentatge de vocabulari d'una nova llengua estrangera*. (thèse de maîtrise, Université Pompeu Fabra de Barcelone, Espagne).

TRIMAILLE, C. (2015). *Plurilinguisme et identités*. Cours du master 1 de FLE à distance de l'université Stendhal de Grenoble durant l'année 2015-2016.

YVON, F. (2015), *Représentations sociales, bilinguisme et recours à la langue maternelle en classe de FLE*. Mémoire de master 1 FLE à distance. Université Stendhal-Grenoble 3.

Sitographie

DELF scolaire [en ligne]. Site du CIEP. Disponible sur <http://www.ciep.fr/delf-scolaire> [consulté le 16/07/2016]

Diplômes de français professionnel [en ligne]. Site du Centre de Langue Française. Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris. Disponible sur <http://www.centredelanguefrancaise.paris/tests-diplomes/diplomes-francais-professionnel-dfp/> [consulté le 23/07/2016]

Espace numérique de travail [en ligne]. Site éducol. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/espace/espace-numerique-de-travail> [consulté le 15/08/2016]

Le réseau culturel français à l'étranger [en ligne]. Site France Diplomatie. Ministère des Affaires Étrangères et du Développement international. Disponible sur <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle/le-reseau-culturel-francais-a-l-etranger/> [consulté le 12/08/2016]

Portail lexical [en ligne]. Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/portail/>

Site Bachibac [en ligne]. Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte. Disponible sur <http://w3.recursostic.edu.es/bachillerato/bachibac/web/es/> [consulté le 13/07/2016]

Site Culturethèque [en ligne]. Institut français. Disponible sur <http://www.culturetheque.com/EXPLOITATION/Default> [consulté le 14/07/2016]

Site de l'étude ELAN.CAT [en ligne]. Universitat oberta de Catalunya. Disponible sur www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/recerca/projectes/multilinguisme/index.html [consulté le 16/07/2016]

Site de la Fondation Princesa de Asturias. <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2005-alliance-franaise-societa-dante-alighieri-british-council-goethe-institut-instituto-cervantes-e-instituto-cames.html?texto=acta&especifica=0>

Site de la Fondation Alliance Française [en ligne]. Disponible sur www.fondation-alliancefr.org [consulté le 15/07/2016]

Site de la Fondation Tripartite [en ligne]. Disponible sur <http://www.fundaciontripartita.org> [consulté le 18/07/2016]

Site de l'Alliance française de Sabadell [en ligne]. Disponible sur <http://afsabadell.org/> [consulté le 18/07/2016]

Site de l'Institut français [en ligne]. Disponible sur <http://www.institutfrancais.com/fr> [consulté le 12/08/2016]

Site de Volpak – Coesia [en ligne]. Disponible sur <http://www.volpak.com> [consulté le 15/07/2016]

Site du programme ELAN [en ligne]. Commission Européenne. Disponible sur <http://www.elannetwork.org/> [consulté le 14/07/2016]

Site Le Point du FLE [en ligne]. Disponible sur www.lepointdufle.net [consulté le 05/07/2016]

Glossaire

Approche communicative :	Méthodologie en didactique des langues. Cf. Chapitre 5.
Ateneu :	« Athénée ». Cycles de conférences et de lectures sur des thèmes scientifiques et littéraires.
Culture d'entreprise :	Ensemble des évidences partagées communes aux travailleurs d'une même culture.
Culturethèque :	Bibliothèque numérique gérée par l'Institut français.
DALF :	Examen officiel de langue française, géré par le CIEP.
DEL F :	Examen officiel de langue française, géré par le CIEP.
DEL F scolaire :	Examen du DELF à destination du public scolaire.
DEL F pro :	Examen du DELF à destination du public professionnel.
Document authentique :	Document destiné au départ à des locuteurs natifs dans un cadre non pédagogique.
Document semi-authentique :	Document s'inspirant d'un document authentique et modifié à des fins pédagogiques.
Faux débutant :	Apprenant débutant ayant déjà quelques connaissances du français (généralement acquises lors d'une précédente formation longtemps auparavant) équivalentes au niveau A1.1.
FLE :	Français Langue Étrangère. Enseignement de la langue française à des non-francophones.
FLM :	Français Langue Maternelle. Enseignement de la langue française à des francophones (généralement à l'école).
FLS :	Français Langue Seconde. Enseignement de la langue française à des non-francophones résidant dans un pays francophone.
Fondation tripartite :	Fondation étatique espagnole pour la formation et l'emploi.
Formation hybride :	Situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles « différentes méthodes sont combinées ensemble pour inclure un mélange de face-à-face dans une salle, ou en ligne ou en situation d'auto-apprentissage » (Dreschler, 2014)
FOS :	Cf. Chapitre 5.
Français de spécialité :	Cf. Chapitre 5.
Français général :	Cf. Chapitre 5.
Français professionnel :	Cf. Chapitre 5.
Generalitat :	Gouvernement de communauté autonome de Catalogne.
Intercompréhension :	En langues, il s'agit de la capacité à comprendre un langue étrangère sans la parler grâce aux similitudes qu'elle présente avec sa ou ses langue(s) maternelle(s).
Lexique :	Vocabulaire.

Morphosyntaxe :	Grammaire.
Normalisation :	Normalisation linguistique. « Rendre normal l’usage de la langue dominée aux côtés de la langue dominante » (Trimaille, 2015 : 19) dans une situation de diglossie.
Perspective actionnelle :	Méthodologie en didactique des langues. Cf. Chapitre 5.
Public captif :	Public à qui on a imposé une formation.
Simulation globale :	Technique de classe. Cf. Chapitre 5.
Tâche :	« Ensemble d’activité réalistes qui donnent lieu à une production langagière “non-scolaire” ou “real world act” » (Rod Ellis) qui fait appel à l’ensemble des ressources dont disposent les apprenants, c’est-à-dire non seulement leurs compétences linguistiques mais également cognitives, volitives voire affectives.
TCF :	Examen officiel de langue française, géré par le CIEP.

Sigles et abréviations utilisés

AF :	Alliance française
BELC :	Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger
CCIP :	Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris
CE :	Compréhension écrite
CECR(L) :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIEP :	Centre Internationale d'Études Pédagogiques
CO :	Compréhension orale
DALF :	Diplôme approfondi de langue française
DELF :	Diplôme d'études en langue française
DFP :	Diplôme de français professionnel
ENT :	Environnement Numérique de Travail
EOI :	<i>Escuela Oficial de Idiomas</i> – École Officielle de Langues
FOS :	Français sur objectifs spécifiques
FP :	Français professionnel
FS :	Français de spécialité
MAEDI :	Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International
PE :	Production écrite
PO :	Production orale
TCF :	Test de Connaissance du Français
TIC :	Technologies d'Information et de Communication

Table des illustrations

Figure 1: Evolution de l'émigration des espagnols.....	11
Figure 2: Pays d'accueil européens des émigrants Espagnols de 2008 à 2013.....	11
Figure 3: La Catalogne en Espagne.....	12
Figure 4: Drapeau de la Catalogne indépendante.....	13
Figure 5: Sabadell en Catalogne.....	14
Figure 6: Le musée de l'industrie textile.....	14
Figure 7: Logo de la Fondation Alliance française.....	15
Figure 8: La casa Taulé, siège de l'Alliance française de Sabadell.....	16
Figure 9: Logo Louis Vuitton.....	18
Figure 10: Logo Volpak - Coesia.....	19
Figure 11: Logo Sampling Innovations Europe.....	19
Figure 12: Les tâches professionnelles en français.....	26
Figure 13: Les activités quotidiennes en français.....	27
Figure 14: Les mécènes de l'Alliance.....	28
Figure 15: Le Pati de l'Alliance française.....	30
Figure 16: Déroulement type d'une simulation (Yaiche, 1996 : 27).....	49
Figure 17: La pyramide d'apprentissage - De Fontenay, Vergues (2007) :72.....	69

Table des annexes

<u>Annexe A Statistiques de l'IDESCAT – 2013.....</u>	<u>104</u>
<u>Annexe B Les niveaux de langue en Catalogne.....</u>	<u>105</u>
<u>Annexe C Organigramme de l'Alliance française de Sabadell.....</u>	<u>106</u>
<u>Annexe D Enquête Enseignant – Questionnaire.....</u>	<u>107</u>
<u>Annexe E Enquête Enseignant – Statistiques générales.....</u>	<u>110</u>
<u>Annexe F Enquête Enseignant – Réponses individuelles.....</u>	<u>119</u>
<u>Annexe G Enquête Apprenant – Questionnaire, version numérique.....</u>	<u>126</u>
<u>Annexe H Enquête Apprenant – Questionnaire, version papier.....</u>	<u>129</u>
<u>Annexe I Enquête Apprenant – Statistiques générales.....</u>	<u>131</u>
<u>Annexe J Enquête Apprenant – Réponses individuelles.....</u>	<u>137</u>
<u>Annexe K Plaquette des Amis de l'Alliance.....</u>	<u>141</u>
<u>Annexe L Plaquette des prix de l'Alliance français – 2016-2017.....</u>	<u>143</u>
<u>Annexe M Les étapes de l'élaboration d'un cours de FOS.....</u>	<u>145</u>
<u>Annexe N FLE, FLM, FLS.....</u>	<u>146</u>
<u>Annexe O Dénominations des formations pour publics spécifiques.....</u>	<u>147</u>
<u>Annexe P Les Diplômes de Français Professionnel de la CCIP.....</u>	<u>148</u>
<u>Annexe Q Tableau de comparaison FOS / FS.....</u>	<u>149</u>
<u>Annexe R Les méthodologies en didactique des langues.....</u>	<u>150</u>
<u>Annexe S Tableau de comparaison perspective actionnel / approche communicative.....</u>	<u>152</u>
<u>Annexe T Typologie des simulations globales.....</u>	<u>153</u>
<u>Annexe U Exemple de fiche apprenant.....</u>	<u>154</u>
<u>Annexe V Exemple de fiche professeurs.....</u>	<u>155</u>
<u>Annexe W Vademecum.....</u>	<u>157</u>
<u>Annexe X Dossier d'auto-apprentissage.....</u>	<u>168</u>
<u>Annexe Y Programme.....</u>	<u>178</u>
<u>Annexe Z Liste des phonèmes du système phonétique français posant problème aux apprenants.....</u>	<u>185</u>

Annexe A Statistiques de l'IDESCAT – 2013

IDESCAT (2013). Enquesta d'usos lingüístics de la població.

Connaissance en langue

Coneixement en Llengües	Entendre'l	Parlar-lo	Llegir-lo	Escriure'l	Totes les habilitats
Català	94,33	80,39	82,39	60,38	60,21
Castellà	99,77	99,67	97,42	95,90	95,87
Anglès	38,39	30,99	34,74	30,56	28,31
Francès	23,91	16,37	19,20	12,79	12,13

(Percentatges)

(pourcentages).

Population de 15 ans et plus selon autoévaluation du connaissance des langues

Població de 15 anys i més segons autoavaluació del coneixement de llengües Catalunya. 2013.

Llengües	Entendre'l	Parlar-lo	Llegir-lo	Escriure'l
Català	8,33	6,98	7,30	5,43
Castellà	9,51	9,29	9,23	8,73
Anglès	2,97	2,57	2,97	2,53
Francès	1,97	1,44	1,76	1,18

(Puntuacions mitjanes de 0 a 10)

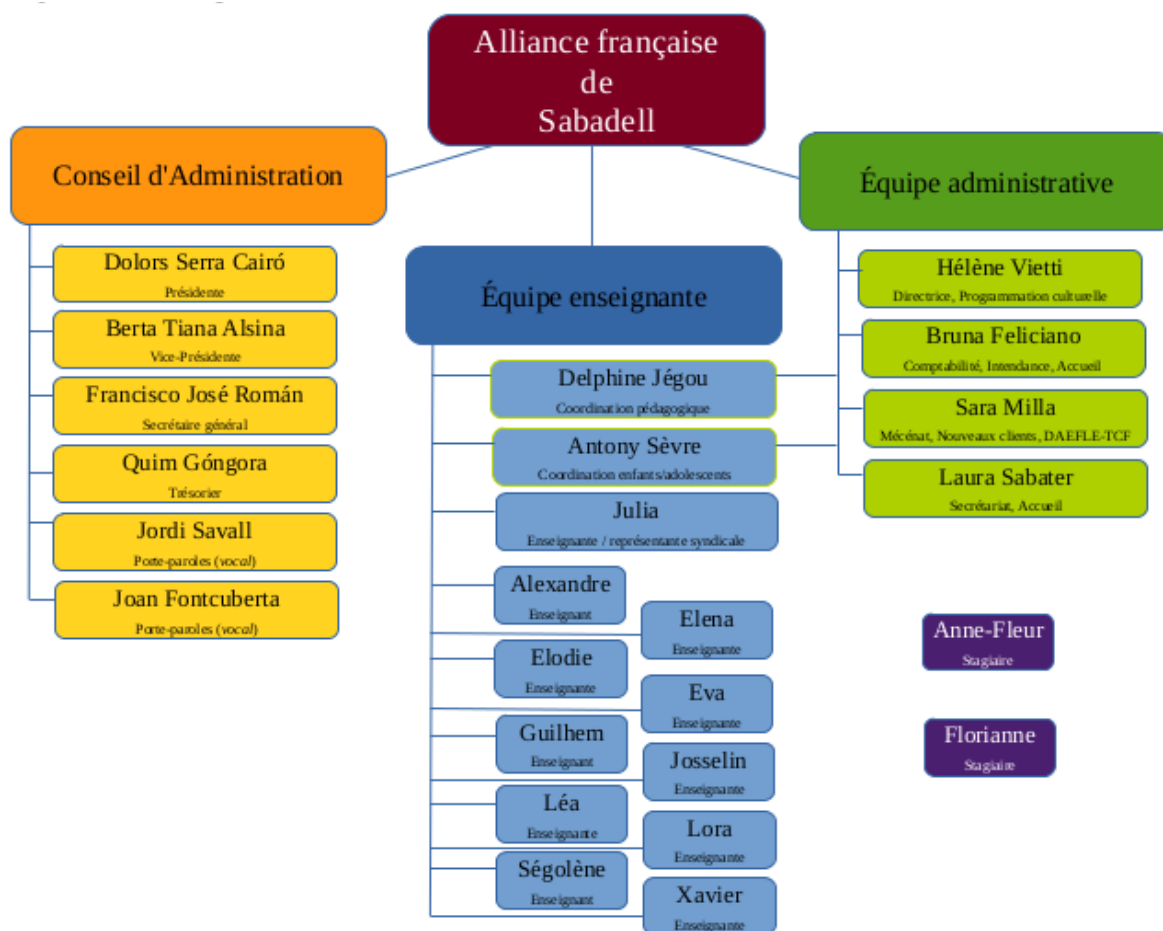
(ponctuations moyennes de 0 à 10)

Annexe B
Les niveaux de langue en Catalogne

N1	→	A1
N2	→	A2
N3	→	B1.1
N4	→	B1.2
N5	→	B2.1
N6	→	B2.2
N7	→	C1.1
N8	→	C1.2
N9	→	C2

Annexe C Organigramme de l'Alliance française de Sabadell

Organigramme réalisé à partir du vademecum de l'Alliance (document interne confidentiel).



Annexe D

Enquête Enseignant – Questionnaire

Simulation globale et cours en entreprise

AVANT DE COMMENCER...

1 / 12 8%

Ce questionnaire ANONYME a pour but de connaître vos représentations quant aux simulations globales et aux cours en entreprise.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : il n'y a que VOS réponses.

LES COURS EN ENTREPRISE

2 / 12 17%

* 1. Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

Non

* 2. NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Sans opinion
...sont la même chose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...suivent la même progression.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ont les mêmes objectifs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...visent les mêmes compétences de communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 3. NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

Non

Autre (veuillez préciser)

* 4. Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

Non

Autre (veuillez préciser)

LES SIMULATIONS GLOBALES

6 / 12  50%

* 5. Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

- Oui
- Non
- Peut-être

* 6. Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

* 7. Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

* 8. Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ?

La **simulation globale** est une méthode d'enseignement des années 1980.

C'est un **scénario-cadre** qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage.

Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Long | <input type="checkbox"/> Inconnu |
| <input type="checkbox"/> Ambitieux | <input type="checkbox"/> Ludique |
| <input type="checkbox"/> Fastidieux (beaucoup de travail) | <input type="checkbox"/> Optionnel |
| <input type="checkbox"/> Motivant | <input type="checkbox"/> Ponctuel |
| <input type="checkbox"/> Spécifique | <input type="checkbox"/> Imaginaire |
| <input type="checkbox"/> Général | <input type="checkbox"/> Réalité |
| <input type="checkbox"/> Dangereux | <input type="checkbox"/> En complément |
| <input type="checkbox"/> Pratique | <input type="checkbox"/> Oral |
| <input type="checkbox"/> Utile | <input type="checkbox"/> Écrit |
| <input type="checkbox"/> Alternatif | <input type="checkbox"/> Évaluation |
| <input type="checkbox"/> Obsolète | <input type="checkbox"/> Impossible |
| <input type="checkbox"/> Classique | <input type="checkbox"/> Cadre d'une progression |
| <input type="checkbox"/> Inutile | <input type="checkbox"/> Restrictif |
| <input type="checkbox"/> Obligatoire | <input type="checkbox"/> Rébarbatif |
| | <input type="checkbox"/> Chronophage |

Commentaires ou autres termes :

10 / 12  83%

* 9. NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

- Oui
- Non
- Peut-être

Pourquoi ?

* 10. Si l'on vous propose un simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliserez-vous ?

- Oui
- Non
- Peut-être

Pourquoi ?

REMERCIEMENTS

12 / 12  100%

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

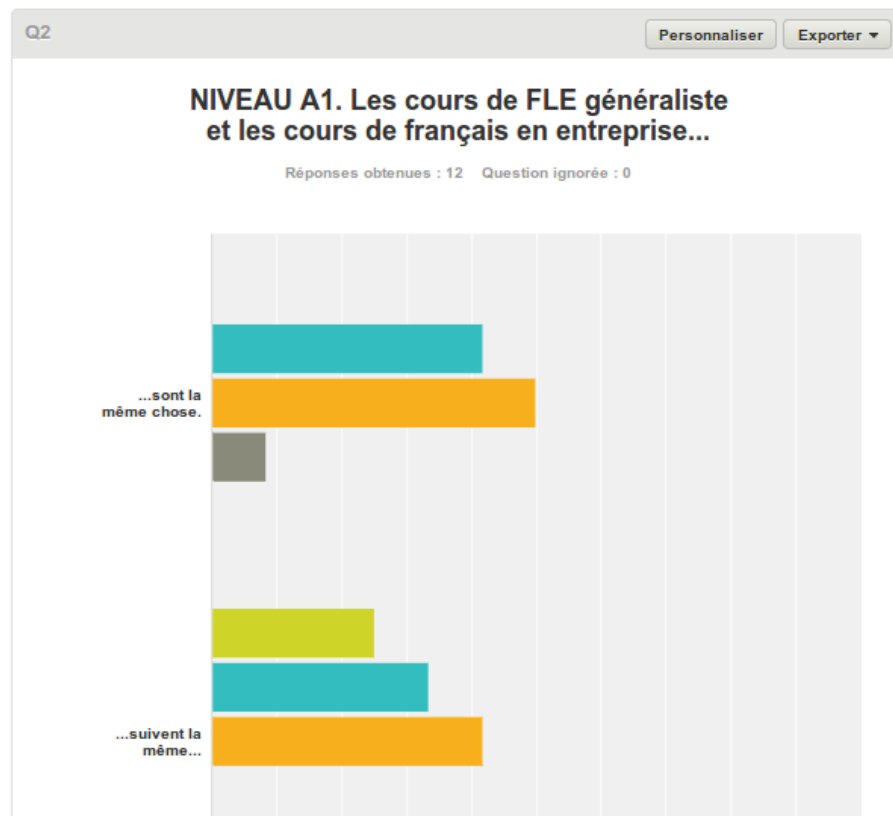
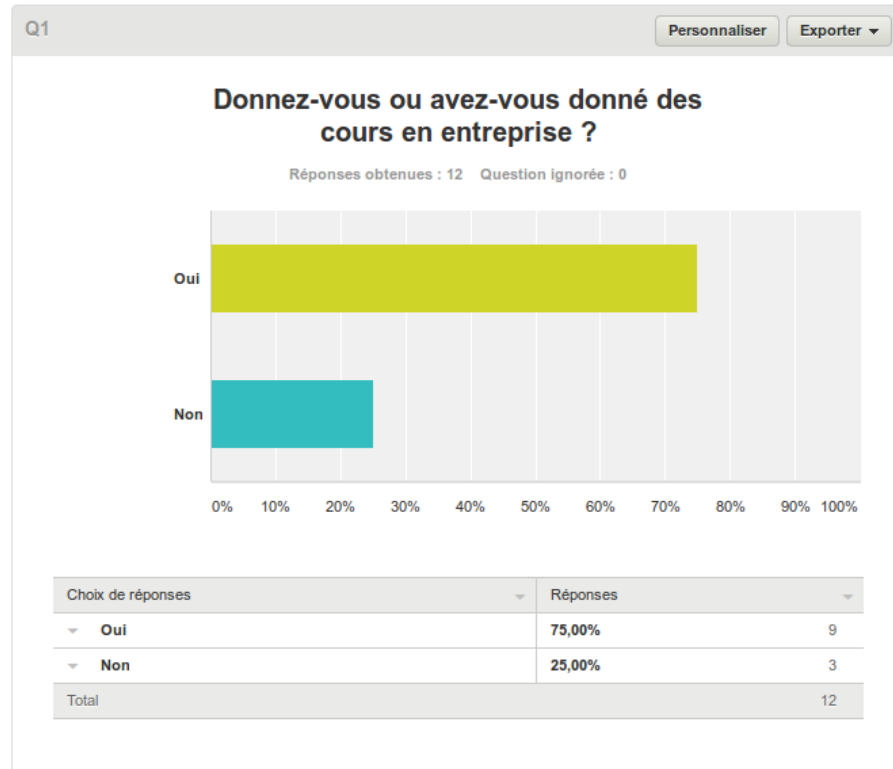
Précédent

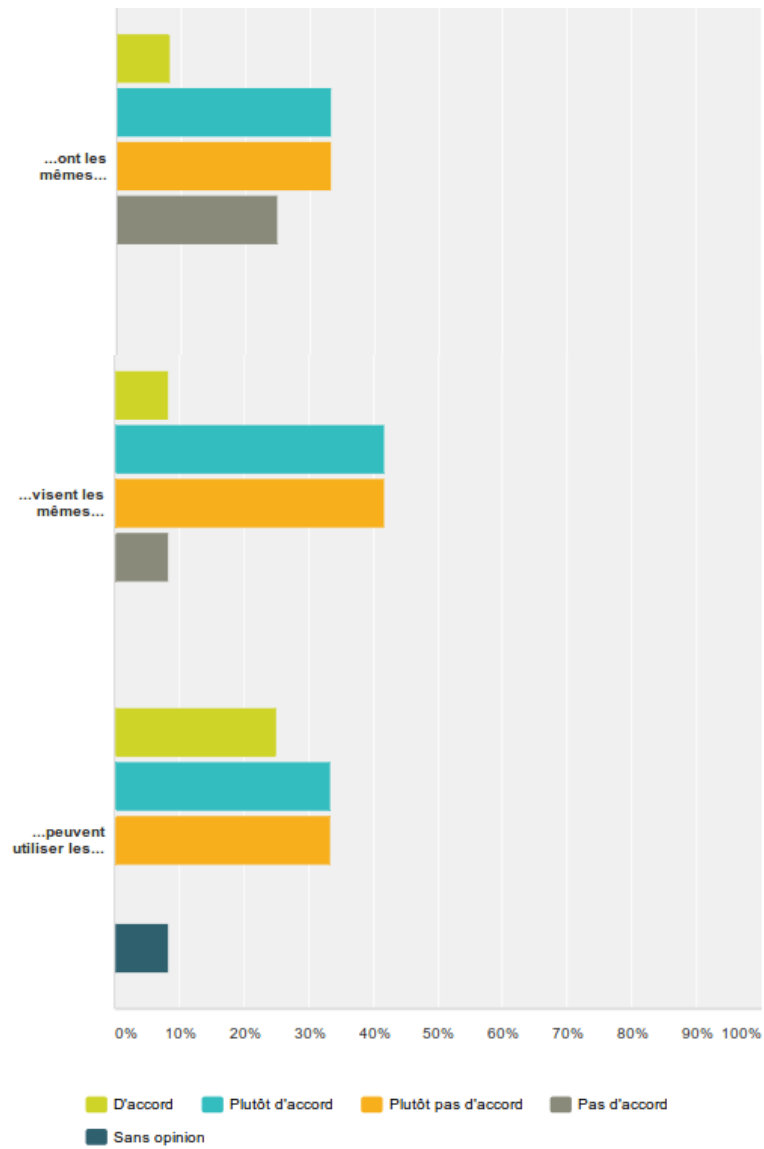
Terminé

Si vous souhaitez consulter le questionnaire tel qu'il a été soumis aux enseignants, veuillez vous rendre à l'adresse suivante : <https://fr.surveymonkey.com/r/JWHQGZ3>

Annexe E

Enquête Enseignant – Statistiques générales.





	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Sans opinion	Total
...sont la même chose.	0,00% 0	41,67% 5	50,00% 6	8,33% 1	0,00% 0	12
...suivent la même progression.	25,00% 3	33,33% 4	41,67% 5	0,00% 0	0,00% 0	12
...ont les mêmes objectifs.	8,33% 1	33,33% 4	33,33% 4	25,00% 3	0,00% 0	12
...visent les mêmes compétences de communication.	8,33% 1	41,67% 5	41,67% 5	8,33% 1	0,00% 0	12
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	25,00% 3	33,33% 4	33,33% 4	0,00% 0	8,33% 1	12

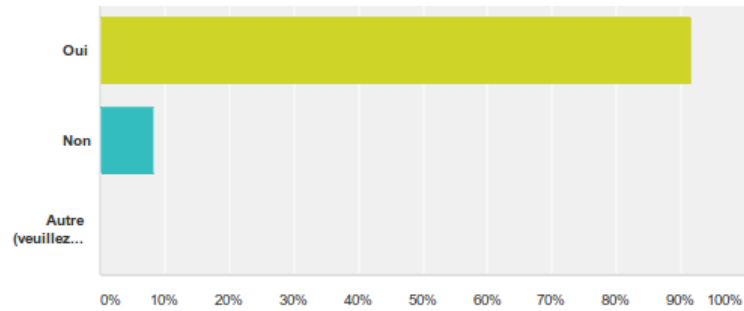
Q3

Personnaliser

Exporter

NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses	Nombre
Oui	91,67%	11
Non	8,33%	1
Autre (veuillez préciser)	0,00%	0
Total		12

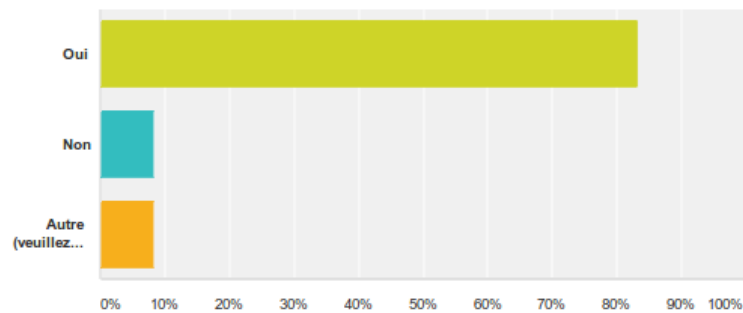
Q4

Personnaliser

Exporter

Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses	Nombre
Oui	83,33%	10
Non	8,33%	1
Autre (veuillez préciser)	8,33%	1
Total		12

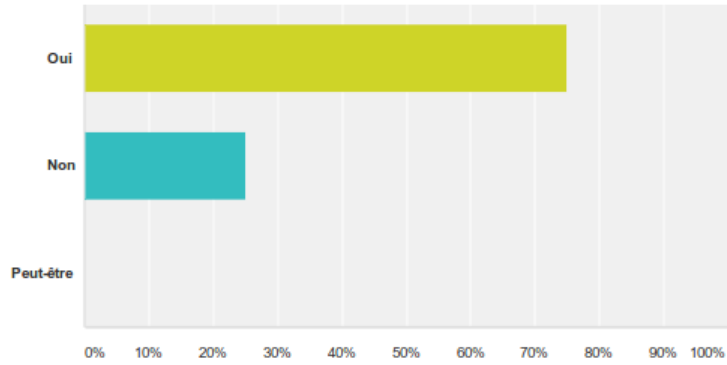
Q5

Personnaliser

Exporter ▼

Aviez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses
▼ Oui	75,00% 9
▼ Non	25,00% 3
▼ Peut-être	0,00% 0
Total	12

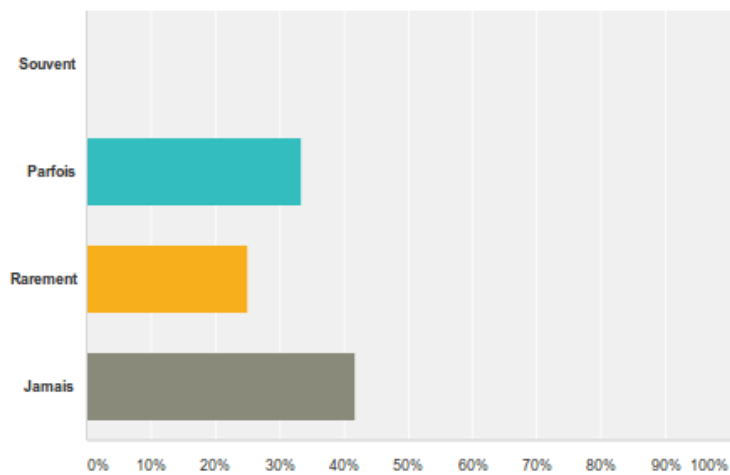
Q6

Personnaliser

Exporter ▼

Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses
▼ Souvent	0,00% 0
▼ Parfois	33,33% 4
▼ Rarement	25,00% 3
▼ Jamais	41,67% 5
Total	12

Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0

● Réponses (12)

▲ Analyse de texte

📁 Mes catégories

FONCTIONNALITÉ PRO

Utilisez l'analyse de texte pour rechercher et classer les réponses, et découvrir les termes et expressions les plus employés. Pour utiliser l'analyse de texte, passez à un abonnement GOLD ou PLATINUM.

S'abonner

[En savoir plus »](#)

Classer sous... ▾

Filter par catégorie ▾

Rechercher des réponses



Affichage de 12 réponses sélectionnée(s)

Créer un vrai scénario (où les élèves jouent des rôles) dans le cours tout au long de l'année?

19/05/2016 09:53 [Afficher les réponses du participant](#)

Mettre les élèves dans une situation imaginaire mais dans laquelle ils pourraient se trouver afin qu'ils puissent y faire face un jour.

17/05/2016 18:34 [Afficher les réponses du participant](#)

les étudiants entrent en contact avec le français par un jeu de rôle évolutif ce qui leur permet de s'impliquer plus puisqu'ils créent une nouvelle personnalité et des liens différents avec leurs camarades et donc avec la langue.

15/05/2016 17:29 [Afficher les réponses du participant](#)

C'est une représentation imaginaire d'une possible situation réelle.

15/05/2016 14:19 [Afficher les réponses du participant](#)

Plonger les apprenants dans un contexte, simuler une réalité globale, comme un cas concret dans une entreprise avec les différents acteurs en présence, en utiliser les différents aspects afin de guider l'apprentissage.

15/05/2016 12:31 [Afficher les réponses du participant](#)

Un jeu de rôle mais à grande échelle, qui requiert un certain temps, c'est un véritable projet

15/05/2016 12:24 [Afficher les réponses du participant](#)

Mettre nos étudiants dans une situation de la vie quotidienne professionnel ou personnel et leur donner les outils pour communiquer

14/05/2016 15:29 [Afficher les réponses du participant](#)

mise en situation continue, jeu de rôle logue durée, continu

14/05/2016 12:16 [Afficher les réponses du participant](#)

C'est comme un jeu de console dans lequel les joueurs construisent leur environnement et ont des rôles spécifiques

14/05/2016 11:16 [Afficher les réponses du participant](#)

Il s'agit de recréer une situation authentique dans laquelle les apprenants endosseront des rôles spécifiques et où ils devront réinvestir leurs connaissances linguistiques et pragmatiques afin d'arriver à "un objectif"

14/05/2016 01:35 [Afficher les réponses du participant](#)

Il s'agit de recréer une situation authentique dans laquelle les apprenants endosseront des rôles spécifiques et où ils devront réinvestir leurs connaissances linguistiques et pragmatiques afin d'arriver à "un objectif"

14/05/2016 01:35 [Afficher les réponses du participant](#)

une mise en contexte, une interaction scénarisée, une situation dans laquelle chacun a un rôle à jouer

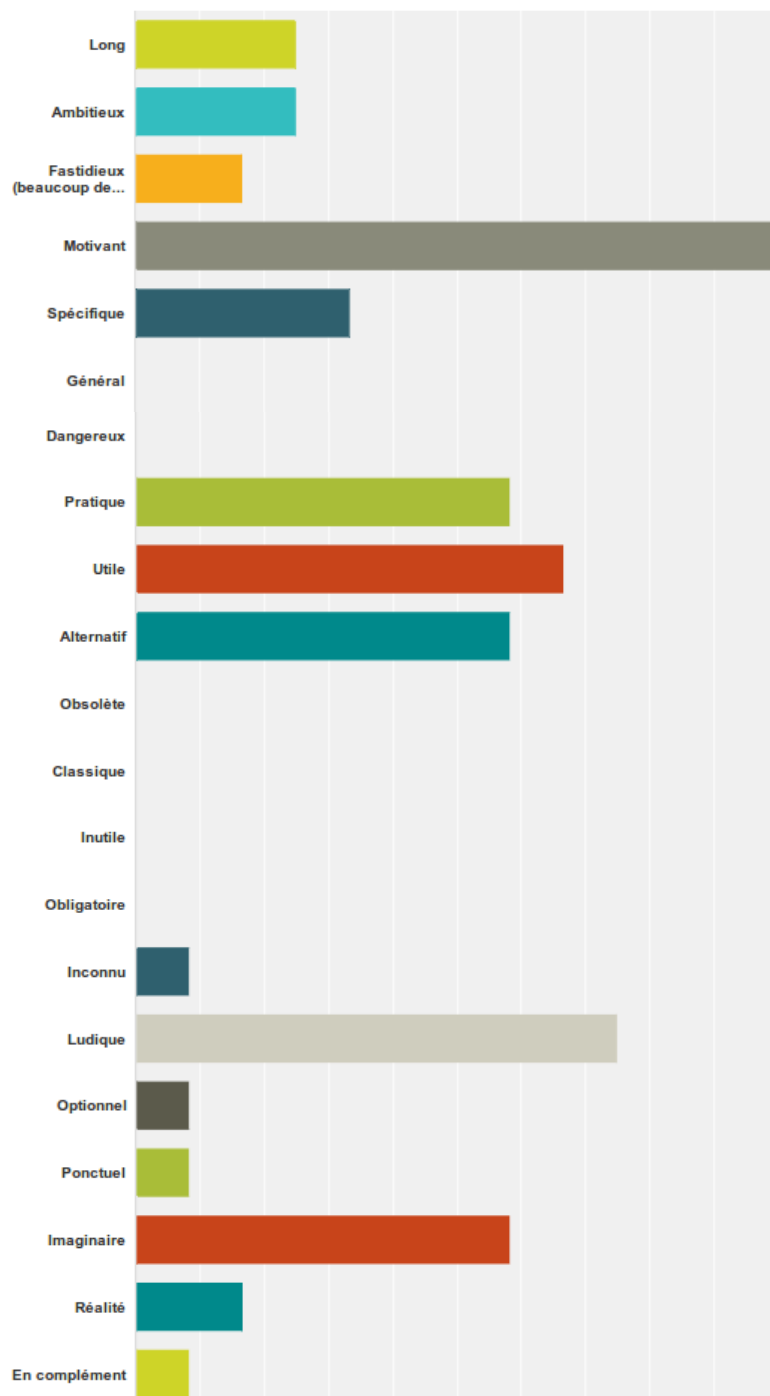
13/05/2016 12:52 [Afficher les réponses du participant](#)

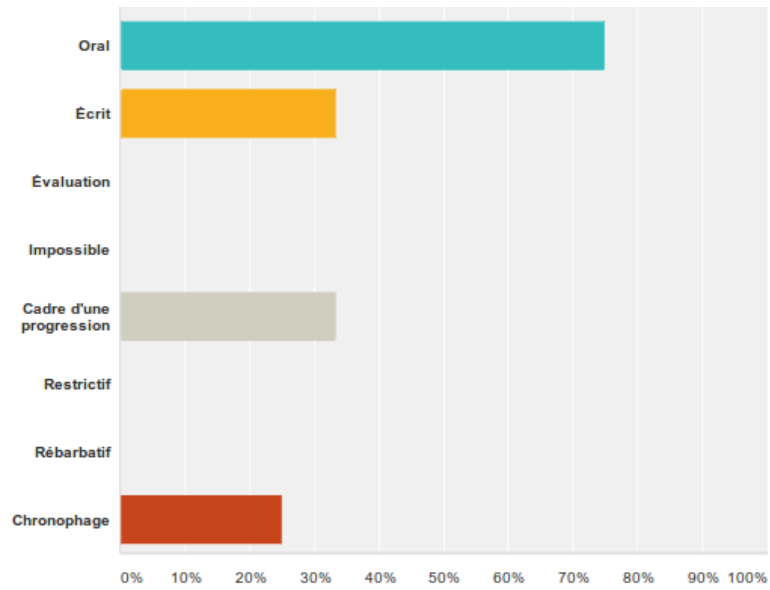
Une mise en situation

12/05/2016 16:51 [Afficher les réponses du participant](#)

Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Ils peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0





Choix de réponses	Réponses	
Long	25,00%	3
Ambitieux	25,00%	3
Fastidieux (beaucoup de travail)	16,67%	2
Motivant	100,00%	12
Spécifique	33,33%	4
Général	0,00%	0
Dangereux	0,00%	0
Pratique	58,33%	7
Utile	66,67%	8
Alternatif	58,33%	7
Obsolète	0,00%	0
Classique	0,00%	0
Inutile	0,00%	0
Obligatoire	0,00%	0
Inconnu	8,33%	1
Ludique	75,00%	9
Optionnel	8,33%	1
Ponctuel	8,33%	1
Imaginaire	58,33%	7
Réalité	16,67%	2
En complément	8,33%	1
Oral	75,00%	9
Écrit	33,33%	4
Évaluation	0,00%	0
Impossible	0,00%	0
Cadre d'une progression	33,33%	4
Restrictif	0,00%	0
Rébarbatif	0,00%	0
Chronophage	25,00%	3

Nombre total de participants : 12

Commentaires (2)

Classer sous... Filtre par catégorie Rechercher des réponses

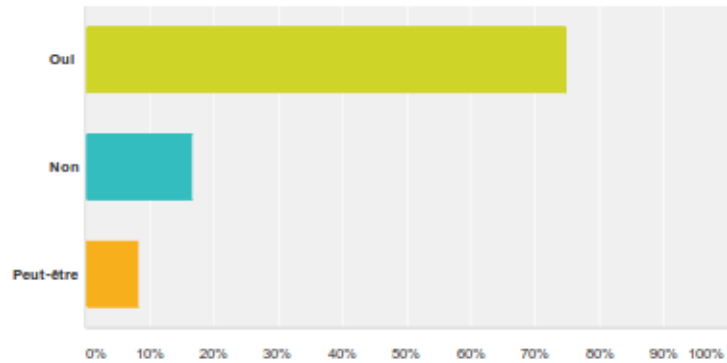
Affichage de 2 réponses sélectionnée(s)

il me semble très à propos avec un groupe intensif d'ados, plus qu'en cours extensif en entreprise
15/05/2016 17:32 [Afficher les réponses du participant](#)

Très bonne idée. Je ne connaissais pas
14/05/2016 11:19 [Afficher les réponses du participant](#)

NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses	
▼ Oui	75,00%	9
▼ Non	16,67%	2
▼ Peut-être	8,33%	1
Total		12

Commentaires (8)

Classer sous... ▼

Filtrer par catégorie ▼

Rechercher des réponses



Affichage de 8 réponses sélectionnée(s)

Parce qu'on peut créer toute sorte de situation dans laquelle les élèves pourraient se retrouver. On les prépare à des possibles actes de paroles. (ou écrits d'ailleurs)

17/05/2016 18:37 [Afficher les réponses du participant](#)

si le cours en entreprise est extensif et que le public varie souvent suivant les sessions à cause des impératifs professionnels les faisant manquer les cours de temps à autre, il est très difficile à mettre en place.

15/05/2016 17:33 [Afficher les réponses du participant](#)

Pas assez de temps peut être??

15/05/2016 12:26 [Afficher les réponses du participant](#)

parce qu'on peut imaginer une simulation globale spécifique au cadre professionnel et se servir du cadre de l'entreprise où on enseigne, adapter les besoins des apprenants à l'entreprise et à leurs besoins

14/05/2016 12:18 [Afficher les réponses du participant](#)

On a plus de liberté. C'est génial pour motiver les apprenants qui ont bossé toute la journée.

14/05/2016 11:21 [Afficher les réponses du participant](#)

Pour pouvoir réemployer les faits de langue étudiés et en comprendre l'utilité lorsqu'ils se retrouvent dans la situation d'en avoir BESOIN pour communiquer.

14/05/2016 01:38 [Afficher les réponses du participant](#)

permet de simuler des situations de travail

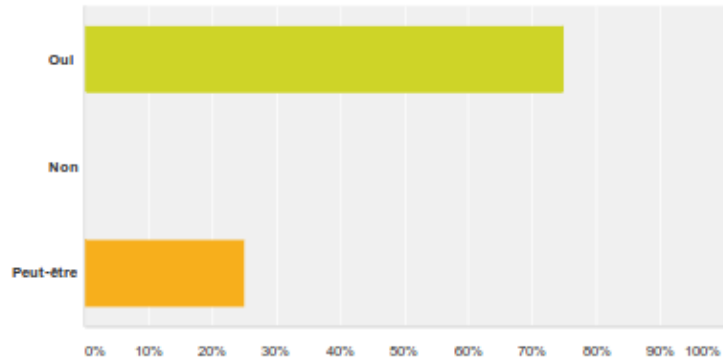
13/05/2016 12:53 [Afficher les réponses du participant](#)

Cours pas assez continus

12/05/2016 16:52 [Afficher les réponses du participant](#)

Si l'on vous propose un simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliserez-vous ?

Réponses obtenues : 12 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses
▼ Oui	75,00% 9
▼ Non	0,00% 0
▼ Peut-être	25,00% 3
Total	12

Commentaires (7)

Classer sous... ▼ Filtre par catégorie ▼ Rechercher des réponses 🔍 ?

Affichage de 7 réponses sélectionnée(s)

Cela dépend des apprenants, de leur niveau et de la simulation globale.
17/05/2016 18:38 [Afficher les réponses du participant](#)

pour les raisons évoquées avant
15/05/2016 17:34 [Afficher les réponses du participant](#)

Pour l'opportunité de voir comment se déroule
15/05/2016 14:20 [Afficher les réponses du participant](#)

C'est motivant, à condition qu'elle soit vue comme tel par les apprenants.
15/05/2016 12:32 [Afficher les réponses du participant](#)

Ça peut être un projet intéressant
15/05/2016 12:26 [Afficher les réponses du participant](#)

parce que c'est de la communication actionnelle, et c'est la methode d'enseignement que l'on utilise
14/05/2016 12:19 [Afficher les réponses du participant](#)

Pour le tester, voir comment les apprenants réagissent
12/05/2016 16:52 [Afficher les réponses du participant](#)

Annexe F

Enquête Enseignant – Réponses individuelles.

#1 **TERMINÉ**
 Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : jeudi 12 mai 2016 16:48:56
 Dernière modification le : jeudi 12 mai 2016 16:52:22
 Temps passé : 00:03:26

[Modifier](#) [Supprimer](#) [Exporter](#)

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose. Plutôt d'accord

...suivent la même progression. Plutôt pas d'accord

...ont les mêmes objectifs. Plutôt d'accord

...visent les mêmes compétences de communication. Plutôt d'accord

...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.). D'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Non

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Jamais

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Une mise en situation

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il permet ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Motivant

Alternatif

Ludique

Imaginaire

Oral

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Non

Pourquoi ? Cours pas assez continus

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Oui

Pourquoi ? Pour le tester, voir comment les apprenants réagissent

#2 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : vendredi 13 mai 2016 12:46:34
 Dernière modification le : vendredi 13 mai 2016 12:53:57
 Temps passé : 00:07:23

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Non

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose. Plutôt d'accord

...suivent la même progression. Plutôt pas d'accord

...ont les mêmes objectifs. Plutôt d'accord

...visent les mêmes compétences de communication. Plutôt pas d'accord

...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.). Plutôt pas d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Jamais

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

une mise en contexte, une interaction scénarisée, une situation dans laquelle chacun a un rôle à jouer

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peut ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Motivant

Utile

Ludique

Imaginaire

Oral

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

Pourquoi ? permet de simuler des situations de travail

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose un simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliserez-vous ?

Oui

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Il s'agit de recréer une situation authentique dans laquelle les apprenants endosseront des rôles spécifiques et où ils devront réinvestir leurs connaissances linguistiques et pragmatiques afin d'arriver à "un objectif"

#3 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : samedi 14 mai 2016 01:31:38
 Dernière modification le : samedi 14 mai 2016 01:38:21
 Temps passé : 00:06:42

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose. Plutôt pas d'accord

...suivent la même progression. D'accord

...ont les mêmes objectifs. Pas d'accord

...visent les mêmes compétences de communication. Pas d'accord

...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.). Sans opinion

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Parfois

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Il s'agit de recréer une situation authentique dans laquelle les apprenants endosseront des rôles spécifiques et où ils devront réinvestir leurs connaissances linguistiques et pragmatiques afin d'arriver à "un objectif"

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peut ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Long

Fastidieux (beaucoup de travail)

Motivant

Utile

Alternatif

Inconnu

Ludique

Ponctuel

Imaginaire

En complément

Oral

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

Pourquoi ? Pour pouvoir réemployer les faits de langue étudiés et en comprendre l'utilité lorsqu'ils se retrouvent dans la situation d'en avoir BESOIN pour communiquer.

#4 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : samedi 14 mai 2016 11:12:44
 Dernière modification le : samedi 14 mai 2016 11:22:26
 Temps passé : 00:09:42

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose.	Plutôt pas d'accord
...suivent la même progression.	Plutôt pas d'accord
...ont les mêmes objectifs.	Plutôt pas d'accord
...visent les mêmes compétences de communication.	Plutôt pas d'accord
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	Plutôt pas d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Non

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Jamais

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

C'est comme un jeu de console dans lequel les joueurs construisent leur environnement et ont des rôles spécifiques

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Motivant

Pratique

Utile

Alternatif

Ludique

Imaginaire

Oral

Commentaires ou autres termes : Très bonne idée. Je ne connaissais pas

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

Pourquoi ? On a plus de liberté. C'est génial pour motiver les apprenants qui ont bossé toute la journée.

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Oui

#5 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : samedi 14 mai 2016 12:14:06
 Dernière modification le : samedi 14 mai 2016 12:18:57
 Temps passé : 00:04:50

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose.	Plutôt pas d'accord
...suivent la même progression.	Plutôt d'accord
...ont les mêmes objectifs.	Plutôt pas d'accord
...visent les mêmes compétences de communication.	Plutôt d'accord
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	Plutôt pas d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Jamais

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

mise en situation continue, jeu de rôle logue durée, continu

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Long

Ambitieux

Motivant

Spécifique

Pratique

Utile

Ludique

Optionnel

Oral

Écrit

Cadre d'une progression

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

Pourquoi ? parce qu'on peut imaginer une simulation globale spécifique au cadre professionnel et se servir du cadre de l'entreprise où on enseigne, adapter les besoins des apprenants à l'entreprise et à leurs besoins

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Peut-être

Pourquoi ? parce que c'est de la communication actionnelle, et c'est la méthode d'enseignement que l'on utilise

#6 **TERMINÉ** Collecteur : Web Link 1 (Lien Web) Commencé le : samedi 14 mai 2016 15:26:16 Dernière modification le : samedi 14 mai 2016 15:30:28 Temps passé : 00:04:11 Modifier Supprimer Exporter

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose. Plutôt pas d'accord

...suivent la même progression. D'accord

...ont les mêmes objectifs. Plutôt d'accord

...visent les mêmes compétences de communication. Plutôt d'accord

...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.). Plutôt d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Parfois

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Mettre nos étudiants dans une situation de la vie quotidienne professionnel ou personnel et leur donner les outils pour communiquer

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Ils peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Motivant

Spécifique

Pratique

Utile

Cadre d'une progression

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliserez-vous ?

Oui

#7 **TERMINÉ** Collecteur : Web Link 1 (Lien Web) Commencé le : dimanche 15 mai 2016 12:20:23 Dernière modification le : dimanche 15 mai 2016 12:26:13 Temps passé : 00:05:49 Modifier Supprimer Exporter

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Non

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose. Plutôt pas d'accord

...suivent la même progression. Plutôt pas d'accord

...ont les mêmes objectifs. Plutôt pas d'accord

...visent les mêmes compétences de communication. Plutôt pas d'accord

...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.). Plutôt d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Rarement

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Un jeu de rôle mais à grande échelle, qui requiert un certain temps, c'est un véritable projet

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Ils peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Long

Ambitieux

Motivant

Alternatif

Ludique

Imaginaire

Oral

Écrit

Chronophage

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Non

Pourquoi ?

Pas assez de temps peut être??

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliserez-vous ?

Peut-être

Pourquoi ?

Ça peut être un projet intéressant

#8 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter
 Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : dimanche 15 mai 2016 12:27:34
 Dernière modification le : dimanche 15 mai 2016 12:32:32
 Temps passé : 00:04:57

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose.	Plutôt d'accord
...suivent la même progression.	Plutôt d'accord
...ont les mêmes objectifs.	Plutôt d'accord
...visent les mêmes compétences de communication.	Plutôt d'accord
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	Plutôt d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Parfois

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Plonger les apprenants dans un contexte, simuler une réalité globale, comme un cas concret dans une entreprise avec les différents acteurs en présence, en utiliser les différents aspects afin de guider l'apprentissage.

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il permet ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Motivant	_____
Spécifique	_____
Pratique	_____
Utile	_____
Alternatif	_____
Ludique	_____
Oral	_____
Écrit	_____
Cadre d'une progression	_____
Chronophage	_____

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose un simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Oui

Pourquoi ? C'est motivant, à condition qu'elle soit vue comme tel par les apprenants.

#9 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter
 Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : dimanche 15 mai 2016 14:15:35
 Dernière modification le : dimanche 15 mai 2016 14:19:59
 Temps passé : 00:04:24

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose.	Plutôt d'accord
...suivent la même progression.	Plutôt d'accord
...ont les mêmes objectifs.	Pas d'accord
...visent les mêmes compétences de communication.	D'accord
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	D'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Rarement

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

C'est une représentation imaginaire d'une possible situation réelle.

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il permet ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Fastidieux (beaucoup de travail)	_____
Motivant	_____
Pratique	_____
Utile	_____
Réalité	_____
Oral	_____

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose un simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Oui

Pourquoi ? Pour l'opportunité de voir comment se déroule

#10 **TERMINÉ** Collecteur : Web Link 1 (Lien Web) Modifier Supprimer Exporter
 Commencé le : dimanche 15 mai 2016 17:25:09
 Dernière modification le : dimanche 15 mai 2016 17:33:39
 Temps passé : 00:08:29

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose.	Plutôt d'accord
...suivent la même progression.	Plutôt d'accord
...ont les mêmes objectifs.	D'accord
...visent les mêmes compétences de communication.	Plutôt d'accord
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	D'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Non

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Non

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Aviez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Rarement

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

les étudiants entrent en contact avec le français par un jeu de rôle évolutif ce qui leur permet de s'impliquer plus puisqu'ils créent une nouvelle personnalité et des liens différents avec leurs camarades et donc avec la langue.

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Ambitieux

Motivant

Ludique

Imaginaire

Chronophage

Commentaires ou autres termes : il me semble très à propos avec un groupe intensif d'ados, plus qu'en cours intensif en entreprise

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Peut-être

Pourquoi ? si le cours en entreprise est extensif et que le public varie souvent suivant les sessions à cause des impératifs professionnels les faisant manquer les cours de temps à autre, il est très difficile à mettre en place.

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Peut-être

Pourquoi ? pour les raisons évoquées avant

#11 **TERMINÉ** Collecteur : Web Link 1 (Lien Web) Modifier Supprimer Exporter
 Commencé le : mardi 17 mai 2016 18:28:43
 Dernière modification le : mardi 17 mai 2016 18:37:39
 Temps passé : 00:08:55

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Oui

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose.	Pas d'accord
...suivent la même progression.	D'accord
...ont les mêmes objectifs.	Pas d'accord
...visent les mêmes compétences de communication.	Plutôt pas d'accord
...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.).	Plutôt d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

Oui

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Oui

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Aviez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Oui

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Parfois

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Mettre les élèves dans une situation imaginaire mais dans laquelle ils pourraient se trouver afin qu'ils puissent y faire face un jour.

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Écrit

Oral

Réalité

Imaginaire

Alternatif

Pratique

Motivant

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

Pourquoi ? Parce qu'on peut créer toute sorte de situation dans laquelle les élèves pourraient se retrouver. On les prépare à des possibles actes de paroles. (ou écrits d'ailleurs)

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliseriez-vous ?

Oui

Pourquoi ? Cela dépend des apprenants, de leur niveau et de la simulation globale.

#12

**TERMINÉ**

Collecteur : Web Link 1 ([Lien Web](#))
 Commencé le : jeudi 19 mai 2016 09:50:16
 Dernière modification le : mercredi 10 août 2016 12:11:50
 Temps passé : Plus d'un mois

Modifier

Supprimer

Exporter

PAGE 2 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q1 : Donnez-vous ou avez-vous donné des cours en entreprise ?

Non

PAGE 3 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q2 : NIVEAU A1. Les cours de FLE généraliste et les cours de français en entreprise...

...sont la même chose. Plutôt pas d'accord

...suivent la même progression. Plutôt pas d'accord

...ont les mêmes objectifs. Plutôt pas d'accord

...visent les mêmes compétences de communication. Plutôt pas d'accord

...peuvent utiliser les mêmes supports (manuels, etc.). Plutôt pas d'accord

PAGE 4 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q3 : NIVEAU A1. Pensez-vous que les cours en entreprise nécessitent une progression spécifique ?

PAGE 5 : LES COURS EN ENTREPRISE

Q4 : Seriez-vous intéressé(e) par une progression spécifique pour vos cours en entreprise ?

Autre (veuillez préciser) Pas de cours en entreprise!

PAGE 6 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q5 : Avez-vous entendu parler de "simulations globales" avant de participer à cette enquête ?

Non

PAGE 7 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q6 : Avez-vous utilisé, ou utilisez-vous, des simulations globales ?

Jamais

PAGE 8 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q7 : Selon vous, qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Créer un vrai scénario (où les élèves jouent des rôles) dans le cours tout au long de l'année?

PAGE 9 : LES SIMULATIONS GLOBALES

Q8 : Quel(s) terme(s) associez-vous à la simulation globale d'après la définition ci-dessous ? La simulation globale est une méthode d'enseignement des années 1980. C'est un scénario-cadre qui est utilisé tout au long de la formation (plusieurs dizaines d'heures minimum). Il permet à un groupe d'apprenants de créer un univers et des personnages en interaction. Il peuvent ainsi y simuler toutes les fonctions du langage. Exemple : un immeuble, une île, un cirque, une conférence internationale, etc.

Cadre d'une progression

Ludique

Alternatif

Utile

Pratique

Spécifique

Motivant

PAGE 10 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q9 : NIVEAU A1-A2. Pensez-vous que les simulations globales soient adaptées aux cours en entreprise ?

Oui

PAGE 11 : UNE SIMULATION GLOBALE POUR LES COURS EN ENTREPRISE

Q10 : Si l'on vous propose une simulation globale à mettre en place avec vos élèves débutants en entreprise, l'utiliserez-vous ?

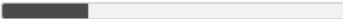
Oui

Annexe G

Enquête Apprenant – Questionnaire, version numérique.

VOUS ET LE FRANÇAIS
VOSTÈ I EL FRANCÈS

VOUS
Vostè

1 / 4  25%

*** 1. Nom de l'entreprise :**

Nom de l'empresa :

*** 2. Niveau de français avant de commencer le cours :**

Nivell de francès abans de començar el curs :

Débutant total - A0
Principiant total


Faux débutant - A1
Fals principiant, sabia una mica de francès

Intermédiaire - A2
Intermediari

Bon - B1
Bo

Avancé - B2
Avançat

VOTRE COURS DE FRANÇAIS
El seu curs de francès

2 / 4  50%

*** 3. Nombre d'heures de français par semaine :**

Número d'hores de francès per setmana :

< 1 heure

1 heure

1,5 heure

2 heures

3 heures

4 heures

> 4 heures

*** 4. Durée du cours (en mois) :**

Duració del curs (mesos) :

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

> 10

VOS BESOINS EN FRANÇAIS
Les vostres necessitats del francès

3 / 4  75%

*** 6. Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :**

Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :

- Oui**
sí
- Non**
no

7. Si oui, pour réaliser quelles actions ?

Si sí, per a què ?

- Lire des mails**
llegir correus electrònics
- Écrire des mails**
escriure correus electrònics
- Parler au téléphone avec des collègues**
parlar al telèfon amb col.laboradors
- Parler au téléphone avec des clients**
parlar al telèfon amb clients
- Faire des vidéoconférences**
fer videoconferències
- Lire des documents techniques**
llegir documents tècnics
- Écrire des documents techniques**
escriure documents tècnics
- Recevoir des clients ou des collègues**
acollir clients o col.laboradors
- Faire des voyages d'affaires dans des pays francophones**
viatjar per a la feina a països francòfons
- Faire des formations en français**
fer formacions en francès
- Participer à des salons dans des pays francophones**
participar a fires a països francòfons
- Négocier avec des clients ou des fournisseurs**
negociar amb clients o proveïdors
- Autre :**
Altre :

*** 8. Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?**

Necessita el francès per a la seva vida personal ?

- Oui**
sí
- Non**
no

9. Si oui, pour réaliser quelles actions ?

Si sí, per a què ?

- Lire des livres en français**
llegir llibres en francès
- Regarder des films en français**
mirar pel·lícules en francès
- Parler avec vos amis / votre famille**
parlar amb els seus amics / família
- Voyager dans des pays francophones**
viatjar a països francòfons
- Connaître une langue étrangère**
conèixer una llengüa estrangera
- Autre :
Altre :

REMARQUES

Observacions

4 / 4  100%

10. Commentaires

Comentaris

Prec.

Terminé - Acabat

Optimisé par

 SurveyMonkey

Voyez comme il est facile de [créer un sondage](#).

Si vous souhaitez consulter le questionnaire tel qu'il a été soumis aux apprenants, rendez-vous à l'adresse suivante : <https://fr.surveymonkey.com/r/F9JTP92>

Annexe H

Enquête Apprenant – Questionnaire, version papier.

Version en français :

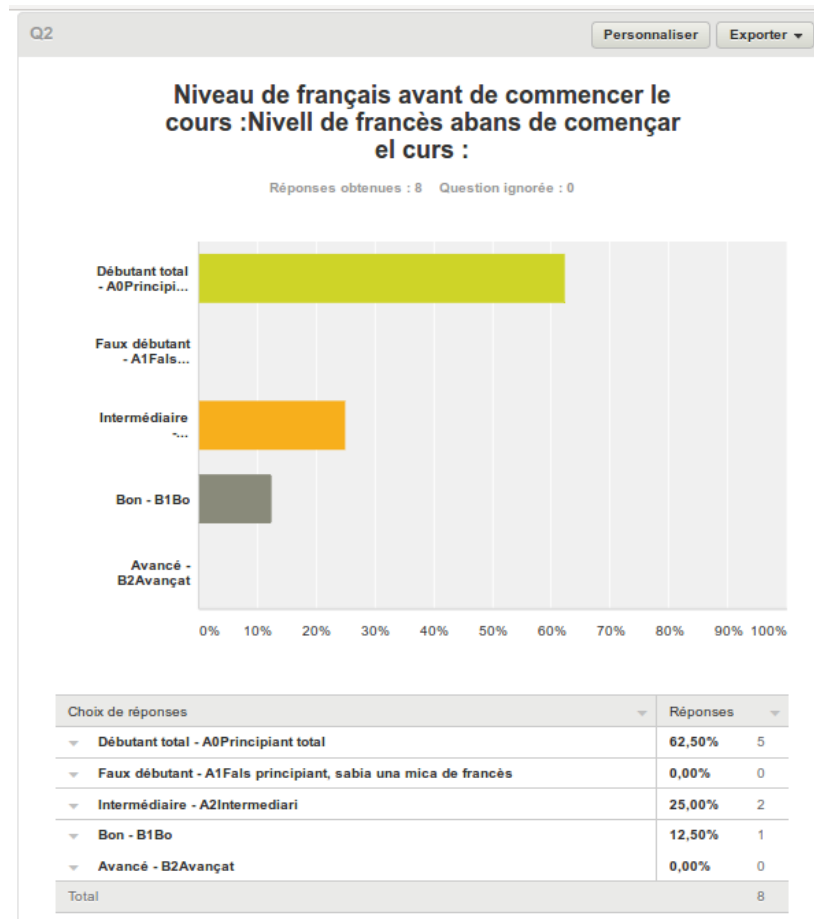
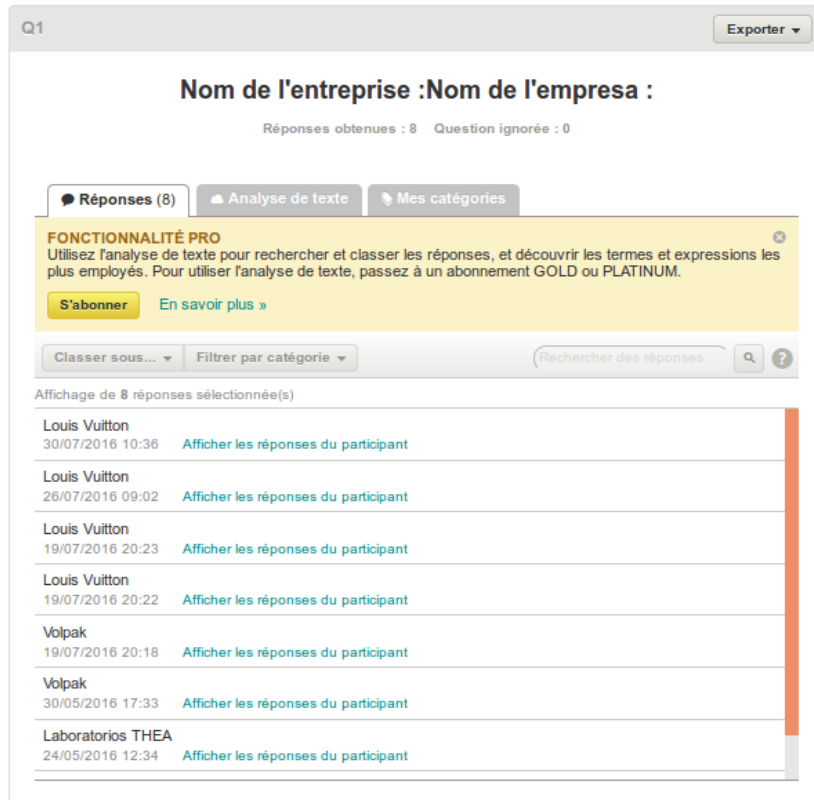
QUESTIONNAIRE : VOUS ET LE FRANÇAIS	
Vous	
Nom de l'entreprise :	
Niveau de français avant de commencer le cours :	
<input type="checkbox"/> débutant total ^{A0} <input type="checkbox"/> faux débutant ^{A1} <input type="checkbox"/> intermédiaire ^{A2} <input type="checkbox"/> bon ^{B1} <input type="checkbox"/> avancé ^{B2} <small>(vous savez un peu de français)</small>	
Votre cours de français	
Nombre d'heures de français par semaine :	
<input type="checkbox"/> < 1 heure <input type="checkbox"/> 1 heure <input type="checkbox"/> 1,5 heure <input type="checkbox"/> 2 heures <input type="checkbox"/> 3 heures <input type="checkbox"/> 4 heures <input type="checkbox"/> > 4 heures	
Durée du cours (en mois) :	
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> > 10	
Votre cours de français est* :	
<input type="checkbox"/> obligatoire (ordre de l'entreprise) <input type="checkbox"/> une demande faite par vous à l'entreprise <input type="checkbox"/> optionnel (possibilité donnée par l'entreprise) <input type="checkbox"/> autre :	
<small>* plusieurs réponses possibles</small>	
Vos besoins en français	
Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
→ Si oui, pour réaliser quelles actions ?*	
<input type="checkbox"/> lire des mails <input type="checkbox"/> écrire des mails <input type="checkbox"/> parler au téléphone avec des collègues <input type="checkbox"/> parler au téléphone avec des clients <input type="checkbox"/> faire des visioconférences <input type="checkbox"/> lire des documents techniques <input type="checkbox"/> écrire des documents techniques	<input type="checkbox"/> recevoir des clients ou des collègues <input type="checkbox"/> faire des voyages d'affaire dans des pays francophones <input type="checkbox"/> participer à des salons dans des pays francophones <input type="checkbox"/> négocier avec des clients ou des fournisseurs <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> autre :
<small>* plusieurs réponses possibles</small>	
Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
→ Si oui, pour réaliser quelles actions ?*	
<input type="checkbox"/> lire des livres en français <input type="checkbox"/> regarder des films en français <input type="checkbox"/> parler avec vos amis / votre famille <input type="checkbox"/> voyager dans des pays francophones	<input type="checkbox"/> connaître une langue étrangère <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> autre : <input type="checkbox"/> autre :
<small>* plusieurs réponses possibles</small>	
Remarques :	
.....	
Merci beaucoup pour votre collaboration !	

Version en catalan :

QUESTIONARI : VOSTÈ I EL FRANCÈS	
Vostè	
Nom de l'empresa :	
Nivell de francès abans de començar el curs :	
<input type="checkbox"/> principiant total ^{A0} <input type="checkbox"/> fals principiant ^{A1} <input type="checkbox"/> intermediari ^{A2} <input type="checkbox"/> bo ^{B1} <input type="checkbox"/> avançat ^{B2}	
<small>* sabla un amic de francès</small>	
El seu curs de francès	
Número d'hores de francès per setmana :	
<input type="checkbox"/> < 1 hora <input type="checkbox"/> 1 hora <input type="checkbox"/> 1,5 hora <input type="checkbox"/> 2 hores <input type="checkbox"/> 3 hores <input type="checkbox"/> 4 hores <input type="checkbox"/> > 4 hores	
Duració del curs (mesos) :	
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> > 10	
El seu curs de francès és* :	
<input type="checkbox"/> obligatori (ordre de l'empresa) <input type="checkbox"/> una proposta seva a l'empresa	
<input type="checkbox"/> opcional (oferta de l'empresa) <input type="checkbox"/> altre :	
<small>* vèries respostes possibles</small>	
Les seves necessitats del francès	
Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina : <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no	
→ Si sí, per a què?*	
<input type="checkbox"/> llegir correus electrònics	<input type="checkbox"/> acollir clients o col·laboradors
<input type="checkbox"/> escriure correus electrònics	<input type="checkbox"/> viatjar per a la feina a països francòfons
<input type="checkbox"/> parlar al telèfon amb col·laboradors	<input type="checkbox"/> participar a fires a països francòfons
<input type="checkbox"/> parlar al telèfon amb clients	<input type="checkbox"/> negociar amb clients o proveïdors
<input type="checkbox"/> fer videoconferències	<input type="checkbox"/> altre :
<input type="checkbox"/> llegir documents tècnics	<input type="checkbox"/> altre :
<input type="checkbox"/> escriure documents tècnics	<input type="checkbox"/> altre :
<small>* vèries respostes possibles</small>	
Necessita el francès per a la seva vida personal : <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no	
→ Si sí, per a què?*	
<input type="checkbox"/> llegir llibres en francès	<input type="checkbox"/> conèixer una llengüa estrangera
<input type="checkbox"/> mirar pel·lícules en francès	<input type="checkbox"/> altre :
<input type="checkbox"/> parlar amb els vostres amics / família	<input type="checkbox"/> altre :
<input type="checkbox"/> viatjar a països francòfons	<input type="checkbox"/> altre :
<small>* vèries respostes possibles</small>	
Observacions :	
.....	
.....	
.....	
Moltes gràcies per a la seva col·laboració !	

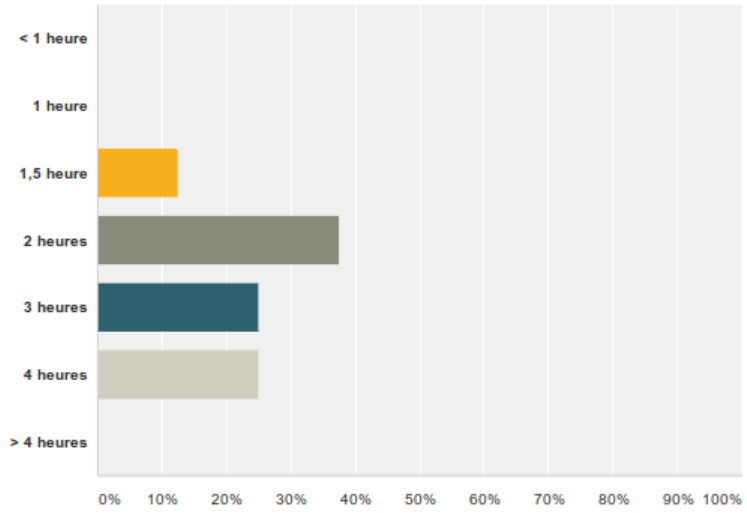
Annexe I

Enquête Apprenant – Statistiques générales.



Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :

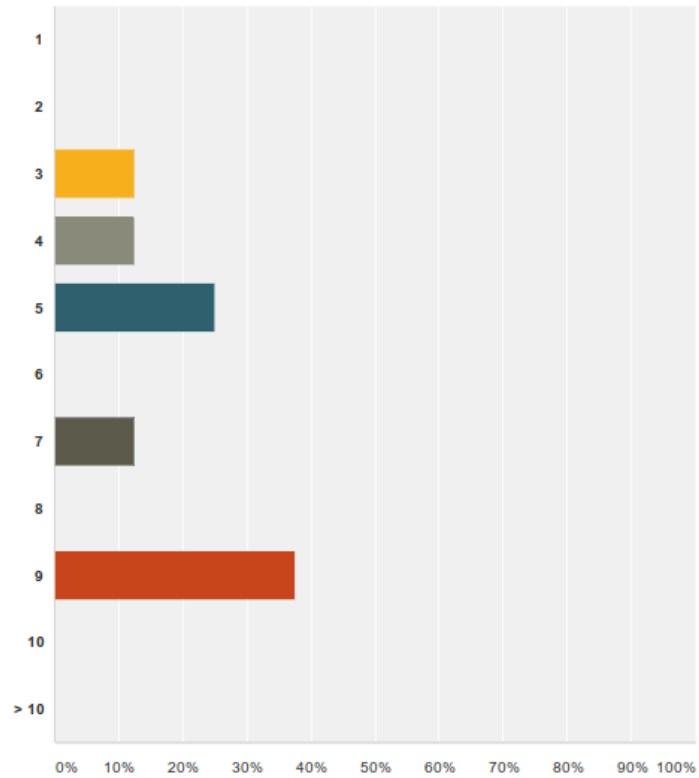
Réponses obtenues : 8 Question ignorée : 0



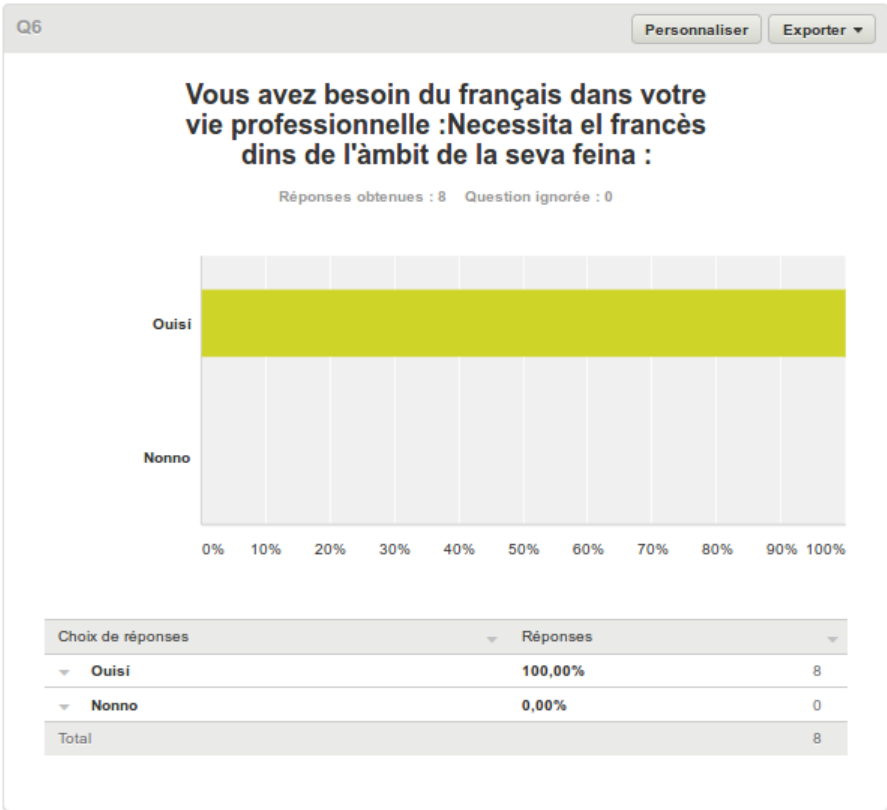
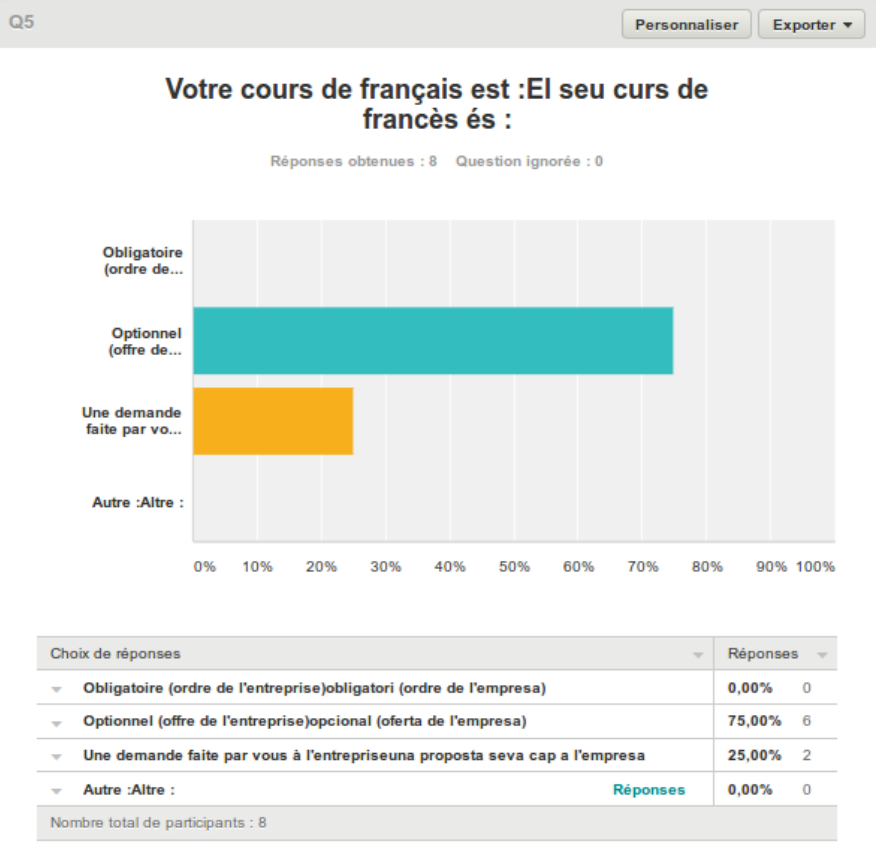
Choix de réponses	Réponses
< 1 heure	0,00% 0
1 heure	0,00% 0
1,5 heure	12,50% 1
2 heures	37,50% 3
3 heures	25,00% 2
4 heures	25,00% 2
> 4 heures	0,00% 0
Total	8

Durée du cours (en mois) : Duració del curs (mesos) :

Réponses obtenues : 8 Question ignorée : 0

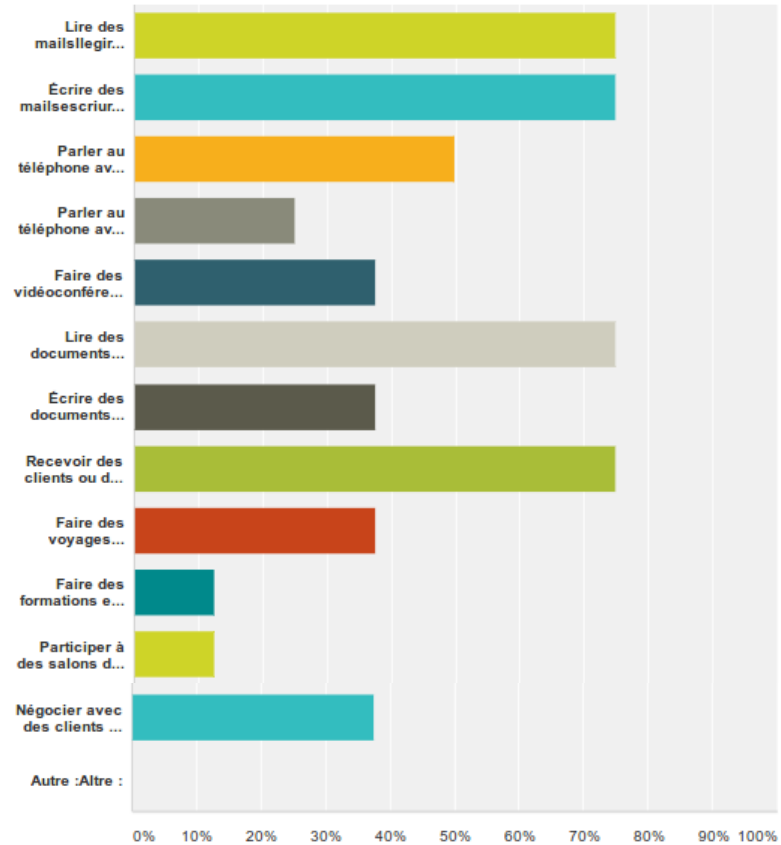


Choix de réponses	Réponses
1	0,00% 0
2	0,00% 0
3	12,50% 1
4	12,50% 1
5	25,00% 2
6	0,00% 0
7	12,50% 1
8	0,00% 0
9	37,50% 3
10	0,00% 0
> 10	0,00% 0
Total	8



Si oui, pour réaliser quelles actions ? Si sí, per a què ?

Réponses obtenues : 8 Question ignorée : 0



Choix de réponses	Réponses
▼ Lire des mails/legir correus electrònics	75,00% 6
▼ Ecrire des mails/scrir correus electrònics	75,00% 6
▼ Parler au téléphone avec des collègues/parlar al telèfon amb col.laboradors	50,00% 4
▼ Parler au téléphone avec des clients/parlar al telèfon amb clients	25,00% 2
▼ Faire des vidéoconférences/fer videoconferències	37,50% 3
▼ Lire des documents techniques/legir documents tècnics	75,00% 6
▼ Ecrire des documents techniques/scrir documents tècnics	37,50% 3
▼ Recevoir des clients ou des collègues/acollir clients o col.laboradors	75,00% 6
▼ Faire des voyages d'affaires dans des pays francophones/viatjar per a la feina a països francòfons	37,50% 3
▼ Faire des formations en français/fer formacions en francès	12,50% 1
▼ Participer à des salons dans des pays francophones/participar a fires a països francòfons	12,50% 1
▼ Négocier avec des clients ou des fournisseurs/negociar amb clients o proveïdors	37,50% 3
▼ Autre :Autre :	Réponses 0,00% 0

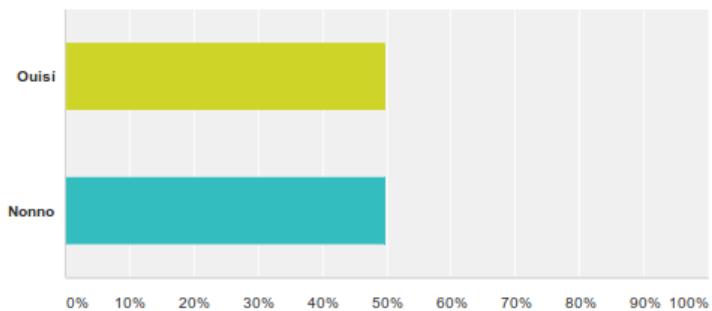
Nombre total de participants : 8

Q8

Personnaliser Exporter

Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?

Réponses obtenues : 8 Question ignorée : 0



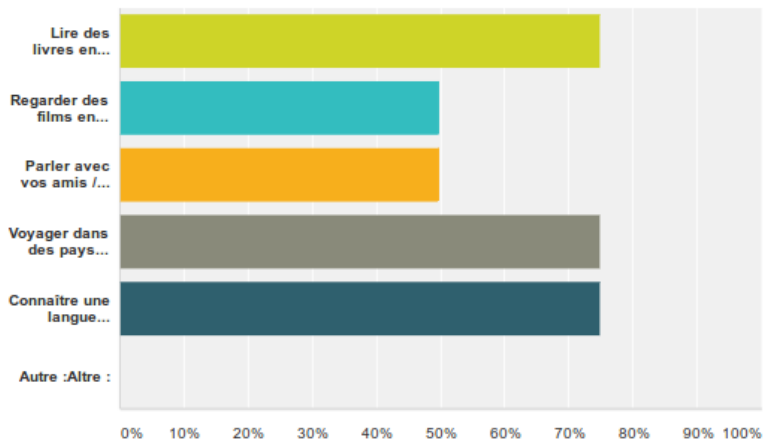
Choix de réponses	Réponses
Ouisi	50,00% 4
Nonno	50,00% 4
Total	8

Q9

Personnaliser Exporter

Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Réponses obtenues : 4 Question ignorée : 4



Choix de réponses	Réponses
Lire des livres en français	75,00% 3
Regarder des films en français	50,00% 2
Parler avec vos amis / votre famille	50,00% 2
Voyager dans des pays francophones	75,00% 3
Connaître une langue étrangère	75,00% 3
Autre :Autre :	Réponses 0,00% 0

Nombre total de participants : 4

Annexe J

Enquête Apprenant – Réponses individuelles.

#1 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : lundi 23 mai 2016 16:32:07
 Dernière modification le : lundi 23 mai 2016 16:53:49
 Temps passé : 00:21:41

PAGE 1 : VOUSVostè

Q1 : Nom de l'entreprise :Nom de l'empresa :

af sabadell

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours :Nivell de francès abans de començar el curs :

Débutant total - A0Principiant total

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAISEI seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :

2 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) :Duració del curs (mesos) :

7

Q5 : Votre cours de français est :El seu curs de francès és :

Une demande faite par vous à l'entrepriseuna proposta seva cap a l'empresa

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAISLes vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :

Ouï

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Négocier avec des clients ou des fournisseursnegociar amb clients o proveïdors

Participer à des salons dans des pays francophonesparticipar a fires a països francòfons

Faire des voyages d'affaires dans des pays francophonesviatjar per a la feina a països francòfons

Parler au téléphone avec des clientsparlar al telèfon amb clients

Parler au téléphone avec des collèguesparlar al telèfon amb col·laboradors

Écrire des mailscrire correus electrònics

Lire des mailslegir correus electrònics

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?

Nonno

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Le participant a ignoré la question

#2 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : mardi 24 mai 2016 12:33:52
 Dernière modification le : mardi 24 mai 2016 12:35:39
 Temps passé : 00:01:47

PAGE 1 : VOUSVostè

Q1 : Nom de l'entreprise :Nom de l'empresa :

Laboratorios THEA

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours :Nivell de francès abans de començar el curs :

Bon - B1Bo

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAISEI seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :

1,5 heure

Q4 : Durée du cours (en mois) :Duració del curs (mesos) :

9

Q5 : Votre cours de français est :El seu curs de francès és :

Une demande faite par vous à l'entrepriseuna proposta seva cap a l'empresa

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAISLes vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :

Ouï

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Lire des mailslegir correus electrònics

Écrire des mailscrire correus electrònics

Parler au téléphone avec des collèguesparlar al telèfon amb col·laboradors

Faire des vidéoconférencesfer videoconferències

Lire des documents techniqueslegir documents tècnics

Écrire des documents techniquesescriure documents tècnics

Recevoir des clients ou des collèguesacollir clients o col·laboradors

Faire des voyages d'affaires dans des pays francophonesviatjar per a la feina a països francòfons

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?

Ouï

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Lire des livres en françaislegir llibres en francès

Regarder des films en françaismirar pel·lícules en francès

Voyager dans des pays francophonesviatjar a països francòfons

Connaitre une langue étrangèreconèixer una llengüa estrangera

#3 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : lundi 30 mai 2016 17:32:19
 Dernière modification le : lundi 30 mai 2016 17:33:30
 Temps passé : 00:01:10

PAGE 1 : VOUSVostè

Q1 : Nom de l'entreprise :Nom de l'empresa :
 Voipak

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours :Nivell de francès abans de començar el curs :
 Intermédiaire - A2Intermediari

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAISEI seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :
 3 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) :Duració del curs (mesos) :
 4

Q5 : Votre cours de français est :El seu curs de francès és :
 Optionnel (offre de l'entreprise)opcional (oferta de l'empresa)

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAISLes vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :
 Ouisí

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?
 Lire des documents techniqueslegir documents tècnics

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?
 Ouisí

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?
 Lire des livres en françaislegir llibres en francès

#4 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : mercredi 11 mai 2016 10:17:32
 Dernière modification le : mardi 19 juillet 2016 20:19:21
 Temps passé : Plus d'un mois

PAGE 1 : VOUSVostè

Q1 : Nom de l'entreprise :Nom de l'empresa :
 Voipak

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours :Nivell de francès abans de començar el curs :
 Intermédiaire - A2Intermediari

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAISEI seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :
 3 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) :Duració del curs (mesos) :
 5

Q5 : Votre cours de français est :El seu curs de francès és :
 Optionnel (offre de l'entreprise)opcional (oferta de l'empresa)

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAISLes vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :
 Ouisí

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?
 Lire des mailslegir correus electrònics
 Écrire des mailsécrire correus electrònics
 Parler au téléphone avec des collèguesparlar al telèfon amb col.laboradors
 Parler au téléphone avec des clientsparlar al telèfon amb clients
 Lire des documents techniqueslegir documents tècnics
 Recevoir des clients ou des collèguesacollir clients o col.laboradors
 Négocier avec des clients ou des fournisseursnegociar amb clients o proveïdors

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?
 Ouisí

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?
 Lire des livres en françaislegir llibres en francès
 Regarder des films en françaismirar pel.lícules en francès
 Parler avec vos amis / votre familleparlar amb els seus amics / família
 Voyager dans des pays francophonesviajar a països francòfons
 Connaître une langue étrangèreconèixer una llengüa estrangera

#5 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : mardi 19 juillet 2016 20:21:15
 Dernière modification le : mardi 19 juillet 2016 20:22:26
 Temps passé : 00:01:10

PAGE 1 : VOUS Vostè

Q1 : Nom de l'entreprise : Nom de l'empresa :
 Louis Vuitton

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours : Nivell de francès abans de començar el curs :
 Débutant total - A0 Principiant total

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAIS El seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine : Número d'hores de francès per setmana :
 2 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) : Duració del curs (mesos) :
 9

Q5 : Votre cours de français est : El seu curs de francès és :
 Optionnel (offre de l'entreprise) opcional (oferta de l'empresa)

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAIS Les vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle : Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :
 Ouisí

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ? Si sí, per a què ?
 Lire des mails / lire des courriels électroniques
 Écrire des mails / escriure correus electrònics
 Faire des vidéoconférences / fer videoconferències
 Lire des documents techniques / llegir documents tècnics
 Écrire des documents techniques / escriure documents tècnics
 Recevoir des clients ou des collègues / acollir clients o col·laboradors
 Faire des voyages d'affaires dans des pays francophones / viatjar per a la feina a països francòfons

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ? Necessita el francès per a la seva vida personal ?
 Nonno

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ? Si sí, per a què ?
 Le participant a ignoré la question

#6 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : mardi 19 juillet 2016 20:22:30
 Dernière modification le : mardi 19 juillet 2016 20:23:11
 Temps passé : 00:00:40

PAGE 1 : VOUS Vostè

Q1 : Nom de l'entreprise : Nom de l'empresa :
 Louis Vuitton

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours : Nivell de francès abans de començar el curs :
 Débutant total - A0 Principiant total

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAIS El seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine : Número d'hores de francès per setmana :
 2 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) : Duració del curs (mesos) :
 9

Q5 : Votre cours de français est : El seu curs de francès és :
 Optionnel (offre de l'entreprise) opcional (oferta de l'empresa)

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAIS Les vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle : Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :
 Ouisí

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ? Si sí, per a què ?
 Recevoir des clients ou des collègues / acollir clients o col·laboradors

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ? Necessita el francès per a la seva vida personal ?
 Nonno

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ? Si sí, per a què ?
 Le participant a ignoré la question

PAGE 4 : REMARQUES Observacions

Q10 : Commentaires / Comentaris
 Le participant a ignoré la question

#7 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : mardi 26 juillet 2016 09:00:08
 Dernière modification le : mardi 26 juillet 2016 09:03:46
 Temps passé : 00:03:38

PAGE 1 : VOUSVostè

Q1 : Nom de l'entreprise :Nom de l'empresa :

Louis Vuitton

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours :Nivell de francès abans de començar el curs :

Débutant total - A0Principiant total

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAISEI seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :

4 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) :Duració del curs (mesos) :

3

Q5 : Votre cours de français est :El seu curs de francès és :

Optionnel (offre de l'entreprise)opcional (oferta de l'empresa)

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAISLes vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :

Ouï

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Lire des mailslireg correus electrònics
 Écrire des mailsécriture correus electrònics
 Parler au téléphone avec des collèguesparlar al telèfon amb col·laboradors
 Faire des vidéoconférencesfer videoconferències
 Lire des documents techniqueslegir documents tècnics
 Écrire des documents techniquesescriure documents tècnics
 Recevoir des clients ou des collèguesacollir clients o col·laboradors
 Faire des formations en françaisfer formacions en francès
 Négocier avec des clients ou des fournisseursnegociar amb clients o proveïdors

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?

Ouï

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Parler avec vos amis / votre familleparlar amb els seus amics / família
 Voyager dans des pays francophonesviajar a països francòfons
 Connaître une langue étrangèreconèixer una llengüa estrangera

#8 **TERMINÉ** Modifier Supprimer Exporter

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
 Commencé le : samedi 30 juillet 2016 10:35:33
 Dernière modification le : samedi 30 juillet 2016 10:37:14
 Temps passé : 00:01:40

PAGE 1 : VOUSVostè

Q1 : Nom de l'entreprise :Nom de l'empresa :

Louis Vuitton

Q2 : Niveau de français avant de commencer le cours :Nivell de francès abans de començar el curs :

Débutant total - A0Principiant total

PAGE 2 : VOTRE COURS DE FRANÇAISEI seu curs de francès

Q3 : Nombre d'heures de français par semaine :Número d'hores de francès per setmana :

4 heures

Q4 : Durée du cours (en mois) :Duració del curs (mesos) :

5

Q5 : Votre cours de français est :El seu curs de francès és :

Optionnel (offre de l'entreprise)opcional (oferta de l'empresa)

PAGE 3 : VOS BESOINS EN FRANÇAISLes vostres necessitats del francès

Q6 : Vous avez besoin du français dans votre vie professionnelle :Necessita el francès dins de l'àmbit de la seva feina :

Ouï

Q7 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Lire des mailslireg correus electrònics
 Écrire des mailsécriture correus electrònics
 Lire des documents techniqueslegir documents tècnics
 Recevoir des clients ou des collèguesacollir clients o col·laboradors

Q8 : Vous avez besoin du français dans votre vie personnelle ?Necessita el francès per a la seva vida personal ?

Nonno

Q9 : Si oui, pour réaliser quelles actions ?Si sí, per a què ?

Le participant a ignoré la question

Annexe K Plaquette des Amis de l'Alliance

AMICS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE

De París al Món

Associació sense ànim de lucre fundada a París el 1883 per Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Jules Verne, Armand Colin i Ernest Renan.

La seva finalitat és la difusió de la llengua francesa, així com dels valors i la cultura universal de la Il·lustració.

A dia d'avui hi ha més de 1000 Alliances Françaises arreu el món.

L'Alliance Française és reconeguda d'Utilitat Pública a molts estats (Espanya inclosa).

L'any 2005 va rebre el Premi Príncep d'Astúries de Comunicació i Humanitats.



Alliance Française
de Sabadell

El 1974, un equip de joves professors de francès decideix crear a Sabadell l'Alliance Française, amb el ferm propòsit de convertir-la en un referent cultural i en un espai d'innovació pedagògica pel que fa l'ensenyament de la llengua francesa.

La tasca realitzada durant aquests anys fou reconeguda per l'estat francès que declara Robert Ferrer, com a representant de l'entitat i dels seus membres, Officier dans l'Ordre des Palmes Académiques.

El 1995 l'associació va comprar la Casa Taulé, edifici modernista patrimoni de la ciutat. Amb l'obertura d'un restaurant i d'un espai d'exposició, la seu de l'AFS ofereix al públic un espai de reflexió i de convivència.

ELS AMICS DE L'ALLIANCE

En més de **quatre dècades de vida**, l'associació ha merescut el reconeixement de les institucions i dels mitjans de comunicació per la seva forta incidència a la vida cultural de la ciutat.

Ser Amic de l'Alliance Française és donar un **suport econòmic** que permet preservar la **coherència i la independència** de la seva programació cultural, i mantenir el seu **nivell de qualitat**.

Amic AF

50 €/any

Avantatges:

- ✓ Carnet d'Amic, reconegut a diversos espais com ara el "Pati de l'Aliança" (10% de descompte a serveis diürns de cafeteria), el Cineclub de Sabadell (reducció d'1€ sobre tarifa general), etc...
- ✓ Tarifa preferencial als cursos de l'Ateneu Alliance.
- ✓ Tarifa preferencial a concerts i altres esdeveniments culturals.
- ✓ Ús del préstec físic de Biblioteca i Videoteca francòfona: narrativa, còmic, literatura juvenil, premsa, films clàssics i contemporanis en DVD...
- ✓ Accés on-line a Culturethèque, gran biblioteca francòfona digital (vegeu més informació al dors).
- ✓ Accés a activitats reservades en exclusiva per a Estudiants i Amics, com ara viatges lingüístics i culturals a França; i reserva prioritària de plaça, si ho demaneu, a les activitats obertes al públic com ara conferències i projeccions de cinema VOST.
- ✓ Comunicació preferent d'ofertes de feina i altres propostes rebudes al Taulell d'Anuncis AF, si ho desitgeu.
- ✓ Comunicació d'agenda d'activitats d'entitats amigues de l'Alliance Française, si ho desitgeu: Fundació Bosch i Cardellach, Espai Foc Ventura, Cineclub, Escriptorium...
- ✓ Reserva de material imprès de comunicació (marca-pàgines, postals, etc.) de cada esdeveniment cultural organitzat per AF, si ho desitgeu.

I per als Amics AF que són també professors de francès:

- ✓ Accés a la consulta de la biblioteca pedagògica de l'AF amb cita prèvia, on podreu revisar una àmplia gamma de manuals i mètodes de FLE (francès llengua estrangera).

Amic Col·laborador

de 100 a 200 €/any

A més de tots els avantatges senyalats per als Amics AF, els Amics Col·laboradors gaudiran de:

- ✓ Reducció sobre la matrícula als cursos generals de francès.
- ✓ Tarifa preferencial a les formacions individuals a mida.
- ✓ Benvinguda pública a Facebook i Twitter, si ho desitgeu.

Amic Patrocinador

+ de 200 €/any

En funció de la seva aportació, les empreses, entitats, institucions i comerços que esdevinguin Amics Patrocinadors gaudiran de:

- ✓ Inclusió del seu logotip als suports gràfics, impresos i electrònics, de comunicació d'activitats culturals de l'Alliance Française.
- ✓ Utilització de la planta baixa de l'Alliance Française una vegada l'any per realitzar-hi actes públics o privats: conferències de premsa, trobades professionals, etc...
- ✓ Reserva de dues places per a l'esdeveniment cultural amb còctel, privat i exclusiu per a Patrocinadors i Amics d'Honor, que l'Alliance Française oferirà cada mes de setembre: "L'événement de rentrée".
- ✓ Edició d'un carnet d'Amic Col·laborador individual, amb els avantatges personals corresponents, per a dues persones designades per l'Amic Patrocinador.

Amic d'Honor

a partir de 1.500€/any

A més de tots els avantatges senyalats per als Amics AF, els Amics Col·laboradors gaudiran de:

- ✓ Reconeixement com a tals a la pàgina web de l'Alliance Française.
- ✓ Invitació a la sessió anual de presentació de la temporada cultural de l'Alliance Française i de l'Ateneu Alliance.
- ✓ Lliure disposició de 3 sales de reunió amb capacitat per a 12 persones, equipades amb pissarres electròniques, en horari matinal, una vegada per trimestre.
- ✓ Obertura en exclusiva de la Casa Taulé per a esdeveniments privats, amb reserva del Pati de l'Aliança per a contractar-hi un servei de restauració a porta tancada, un cap de setmana l'any.

Els Amics recolzen una associació local de vocació independent

Vocació: promouvoir i difondre relacions culturals i intel·lectuals lliures entre Catalunya, Espanya i el món francòfon, mitjançant l'ensenyament de l'idioma francès i la programació cultural. Valorar el multilingüisme i fer de la llengua una eina de sociabilitat.

Principis: neutralitat política i confessional, civisme, obertura a la diversitat de les cultures, arrelament local, utilitat pública i absència d'ànim de lucre. Creiem en la participació activa de tothom en espais culturals comuns.

CULTURETHÈQUE

VOTRE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE

El millor de la cultura en llengua francesa en un clic

Els Amics de l'Alliance Française gaudeixen d'accés il·limitat a CULTURETHÈQUE, una biblioteca digital 100% francòfona que ofereix un vastíssim catàleg: centenars de revistes (entre les quals l'Express, Géo, Elle, Le Journal du Dimanche, Première...), diaris francesos (Les Echos, Libération, Le Parisien, Le Figaro, L'Equipe), e-books, còmics, música, vídeo, conferències en streaming... Milers d'obres al vostre abast des de qualsevol ordinador, tauleta o smartphone.

www.culturetheque.com

Per ser Amic de l'Alliance Française:

Empleneu la butlleta d'inscripció, disponible a la secretaria del centre i a la web, amb les vostres dades d'identificació i bancàries.

Alliance française
Sant Joan 35
08202 Sabadell

www.afsabadell.org
infocultura@afsabadell.org
tel. +34 93 726 96 44

Annexe L
Plaquette des prix de l'Alliance français – 2016-2017.



ADULTES
EXTENSIFS (90H)

A1		A2	
DL-DC	19h30-21h	DC	10h30-13h30
DM	10h30-13h30	DJ	19h-22h
DC	19h-22h	DV	19h-22h
DS	10h-13h	DS	10h-13h
B1.1		B1.2	
DL-DC	19h30-21h	DL	19h-22h
DJ	19h-22h	DM-DJ	19h30-21h
DV	19h-22h	DS	10h-13h
DS	10h-13h		
B2.1		B2.2	
DL	19h-22h	DJ	19h-22h
DV	19h-22h		
C1.1		C1.2	
DS	10h-13h	DS	10h-13h

SEMI-INTENSIFS (180H)

1 ^{er} quad.	2 ^{em} quad.	1 ^{er} quad.	2 ^{em} quad.	1 ^{er} quad.	2 ^{em} quad.
A1	A2	A2	B1.1	B1.1	B1.2
DM-DJ	19h-22h	DM-DJ	19h-22h	DL-DC	19h-22h
A1 hivern	(2 ^{em} quad.)				
<i>Gener</i>	DS	9h15-13h45			
<i>Febrer</i>	DL-DC	19h-22h			

ADOLESCENTS (60H)

A1	
DM	18h15-20h15
A2	
DM	18h15-20h15
B1.1	
DC	18h15-20h15
B1.2	
DV	18h-20h
B2.1	
DV	18h-20h
B2.2	
DC	18h15-20h15

MODULES

L'ORAL AU QUOTIDIEN
(Niveau A2 acquis)
DV 19h-21h


APÉRITIFS
(niveau B1.1 acquis)
DC 11h30-13h
DJ 11h30-13h

ENFANTS (60H)

LES DÉCOUVREURS	
DL-DC	18h15-19h15
LES INVENTEURS	
DM-DJ	18h15-19h15
LES EXPLORATEURS	
DM-DJ	18h15-19h15
LES INGÉNIEURS	
DL-DC	18h15-19h15

CONVERSATION AVANCÉE
(niveau B2.1 acquis)
DM 19h30-21h30
DJ 19h30-21h30

CULTURE ET SOCIÉTÉ
(niveau C1.2 acquis)
DS 10h-13h

 Alliance Française

CALENDARI

Adults

Del 26 de setembre de 2016 al 5 de juny de 2017

Nens i joves

Del 12 de setembre de 2016 al 31 de maig de 2017

La incorporació és possible en qualsevol moment, mitjançant prova de nivell.
Nous començaments de cursos semi-intensius al gener i al febrer.

TARIFES

Matricula nous estudiants: 80 €

Matricula antics estudiants 2015-2016: 60 €

ADULTS

Cursos extensius: 864 € fraccionat (8 quotes), 800 € al comptat o 820 € abans del 06/09

Cursos semi-intensius:

Si se'n cursa un sol nivell: 864 € fraccionat (4 quotes), 800 € al comptat o 820 € abans del 06/09

Si se'n cursa també el següent nivell, aquest costarà 784 € fraccionat (4 quotes) o 700 € al comptat

Apèritifs: 432 € fraccionat (8 quotes), 400 € al comptat o 410 € abans del 06/09

Conversation Avancée i l'Oral au Quotidien: 576 € fraccionat (8 quotes),

540 € al comptat o 550 € abans del 06/09

Culture et société: 864 € fraccionat (8 quotes), 800 € al comptat o 820 € abans del 06/09

NENS I JOVES

700 € fraccionat (8 quotes), 665 € al comptat o 685 € abans del 06/09

Facilitat de pagament: consulteu secretaria.

Els nous alumnes han de fer prova de nivell per determinar quin curs han de fer, excepte per a entrar a Nivell 1. Cost: 5 € que es dedueix del preu de la matrícula.

CONDICIONS GENERALS

La inscripció es formalitza amb el pagament de la matrícula. Aquesta estarà activa durant tot l'any acadèmic (de setembre a juliol) i dona dret al material del curs, ús de la biblioteca i biblioteca del centre i participació amb preu reduït en les activitats culturals i de l'Ateneu de l'Alliance.

Els cursos corresponen al Marc Europeu de Referència per a les Llengües. En finalitzar cada un dels cursos haureu assolit les competències comunicatives pròpies del nivell, amb particular èmfasi en l'eficàcia de la comunicació oral.

Cada nivell extensiu o semi-intensiu consta de 90h, en grups d'un màxim de 6 fins a un màxim de 12 alumnes (excepte en els cursos d'oral on el màxim és de 8 alumnes).

Si el nombre d'inscrits és inferior a 6 alumnes, en qualsevol moment del curs, l'AF Sabadell podrà anul·lar el curs o proposar una reducció horària sense variació del preu, amb el compromís que assoliren els mateixos continguts.

Per a més informació consulteu secretaria. Els estudiants A1, A2, B1.2, B2.2 i C1.2 que desitgin presentar-se als títols oficials DELF-DALF rebrà orientació i consell personalitzat per part del professor.

Annexe M

Les étapes de l'élaboration d'un cours de FOS

La démarche de conception de programmes de FOS comporte certaines étapes et principes méthodologiques, désormais classiques.

Ces étapes sont les suivantes :

- Identification de la demande de formation
- Analyse du public
- Analyse des besoins
- Recueil de données authentiques sur le terrain
- Analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain professionnel ou les enseignants de la spécialité
- Mise en place d'une méthodologie
- Autonomisation des apprenants
- Évaluation

Source : Carras, C. Kohler, P. Szilagyi, E. Tolas, J., 2007 : 26

Annexe N FLE, FLM, FLS

**Tableau des différents contextes d'enseignement du français
à des fins professionnelles**

	Hors préoccupation d'emploi → Enseignement généraliste de langue.	Préparant l'entrée sur le marché du travail → Français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail.	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail.	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis.
FLE (étrangers)		Français de la communication professionnelle (cf. <i>Français.com</i> ou le Certificat de Français Professionnel de la CCIP).	Français de spécialité (français du tourisme, français du droit, français scientifique et technique).	Français sur Objectif(s) Spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger). Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier) : cas particulier d'étrangers travaillant à l'étranger dans une entreprise française en français.
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'Union</i>).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par branche) : - Publics d'étudiants en fin de cursus (école Boule) ; - de professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (médecine).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier). Publics de migrants : - formés juste avant leur venue en France ; - ou sur place, une fois arrivés (GRETA). S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil → La seconde langue sur le lieu de travail (M. Grünhage-Monetti).
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien d'embauche, recherche de stage). Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi.	Français des disciplines « cours de français » dans les écoles professionnelles, pour les bacs pros, les formations d'apprentis.	Français Langue Professionnelle : - fin de cursus d'écoles professionnelles (écoles d'ingénieurs en informatique) ; - montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi.

Source : Mourlhon-Dallies, F. 2007 : 77

Annexe O

Dénominations des formations pour publics spécifiques

Période	Dénomination	Public	Orientations méthodologiques
Années 60	Français de spécialité	Public professionnel (non scolaire)	Dans la mouvance du Français Fondamental, focalisation sur le lexique
Années 70	Français scientifique et technique	Scientifiques	Méthodes SGAV Modèle d'enseignement à 3 niveau : N1 : bases de la langue usuelle N2 : tronc commun scientifique VGOS ⁴ N3 : perfectionnement par discipline, fondé sur un inventaire lexical (VGOM ⁵ , VIEA ⁶ ,...)
	Français fonctionnel	Boursiers du gouvernement français	Approche fonctionnelle et communicative Rejet des cursus longs à 3 étapes et de la détermination des contenus par comptages lexicaux Niveau Seuil : Prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. Recensement des situations de communication et des actes de parole.

Période	Dénomination	Public	Orientations méthodologiques
Années 70	Français instrumental (Amérique latine)	Étudiants Chercheurs	La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite.
Années 80	Enseignement fonctionnel du français	Professionnels Étudiants Chercheurs	Émergence de la linguistique pragmatique Approche communicative (définition des contenus en fonction des situations de communication) Centration sur l'apprenant Accent mis sur l'utilisation de documents authentiques
Depuis les années 90	Français sur Objectifs Spécifiques	Professionnels Étudiants Chercheurs	Approche communicative Centration sur l'apprenant Retour du linguistique Analyse du discours Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par projet) Évaluation de la compétence communicative
	Français de Spécialité		
	Français professionnel/langue des métiers		Centré sur une pratique professionnelle


Source : Carras, C. Kohler, P. Szilagy, E. Tolas, J., 2007 : 17-18

Annexe P

Les Diplômes de Français Professionnel de la CCIP

	ENTREPRISE	DROIT	SANTE	DIPLOMATIE	SCIENCE	TOURISME	MODE-DESIGN
C2	DFP Affaires						
C1	DFP Affaires						
B2	DFP Affaires DFP Secrétariat	DFP Juridique	DFP Soins infirmiers DFP Médical			DFP Tourisme et hôtellerie, option « guide »	
B1	DFP Affaires DFP Secrétariat			DFP Diplomatie	DFP Scientifique et technique	DFP Tourisme et hôtellerie	
A2	DFP Affaires				DFP Scientifique et technique	DFP hôtellerie et restauration	DFP Mode

Centre de langue française
Quand le français est une force

 CCI PARIS ILE-DE-FRANCE

Annexe Q
Tableau de comparaison FOS / FS

■ FRANCAIS DE SPECIALITE	■ FRANCAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE
■ 1. Objectif plus large couvrant un domaine	■ 1. Objectif précis
■ 2. Formation à moyen ou long terme	■ 2. Formation à court terme (urgence)
■ 3. Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	■ 3. Centration sur certaines situations cibles
■ 4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant	■ 4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
■ 5. Travail plus autonome de l'enseignant	■ 5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié
■ 6. Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	■ 6. Matériel à élaborer
■ 7. Evaluation interne au programme de formation	■ 7. Evaluation extérieure au programme

Source : Mangiante & Parpette, 2006, p.142

Annexe R

Les méthodologies en didactique des langues

Les quelques lignes qui suivent donnent les principales caractéristiques des méthodologies qui ont influencé la didactique des langues depuis le XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Il s'agit d'extraits du mémoire *Représentations, bi-plurilinguisme et langue maternelle* (Yvon, 2015 : 13-16).

« Les méthodologies dites « traditionnelles »

Largement adoptées au XVIII^e -XIX^e siècle, les méthodologies dites traditionnelles s'inspirent directement des méthodologies de l'Antiquité. C'est la méthodologie de la grammaire-traduction, celle qui était utilisée (et qui l'est toujours dans certains cas) pour l'étude du latin classique au XIX^e siècle et qui a servi de fondement pour toutes les méthodologies de l'enseignement des langues vivantes. Le principe en est très simple : l'enseignement-apprentissage se fait via des thèmes et des versions – c'est-à-dire par des traductions de la langue maternelle à la langue étrangère, et inversement – auxquelles s'ajoutent quelques explications métalinguistiques car la langue étrangère est conçue uniquement comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui sont parfois rapprochées de celles de la langue maternelle pour en faciliter la compréhension.

La méthode directe

La méthode directe voit le jour vers la fin du XIX^e - début XX^e siècle. C'est une « approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant » (Alliance française de Sydney, 2005). L'apparition de cette méthode est un véritable bouleversement. Elle se pose en rupture avec les méthodologies traditionnelles, comme le montrent ses principes fondamentaux : l'utilisation de langue orale plutôt que de la langue écrite ; l'enseignement de la grammaire de manière inductive ; et surtout une approche du lexique à l'aide d'objets ou d'images – le professeur ne traduit jamais ! (...) elle est nommée méthode directe car elle prône un accès direct à la langue étrangère. (...)

La méthode audio-orale

La méthode audio-orale a vu le jour aux États-Unis durant la Seconde Guerre Mondiale. Elle résulte du besoin urgent qu'avait l'armée américaine de disposer rapidement

de soldats étant opérationnels en langue étrangère. Le but de l'apprentissage était donc de parvenir à communiquer de manière efficace dans un laps de temps le plus court possible. Cette méthode conçoit la langue comme « un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire d'automatismes linguistiques » (Germain, 1993). Il s'agit d'apprendre une langue étrangère comme sa langue maternelle. Le procédé employé pour acquérir ces « automatismes linguistiques » est la répétition, et il n'y a pas d'enseignement de la grammaire (qui est implicite). (...)

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle a été élaborée dans les années 1950 par Petar Guberina et Pierre Rivenc. l'objectif de cette méthodologie est d'apprendre aux élèves à communiquer en langue étrangère, surtout oralement. Pour ce faire, comme son nom l'indique, elle prône l'utilisation conjointe de l'image et du son. (...) »

Annexe S

Tableau de comparaison perspective actionnel / approche communicative

De l'approche communicative à la perspective actionnelle

	approche communicative	perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	étranger de passage, développant des échanges ponctuels → sensibilisation à la réalité de la communication exolingue	citoyen européen/du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	apprendre à communiquer en langue étrangère → parler avec l'autre	réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère → agir avec l'autre
Activités par excellence	production/réception de l'oral et de l'écrit → pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) → jeux de rôle et simulations	interaction (voire co-action) et médiation → pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) → pédagogie par projet → recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0) ⁴
Principes forts ⁵	– importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens) – pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » – centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode – aspects sociaux et pragmatiques de la communication	– importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité) – pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé – centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire – aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication

Approche plan théorique

passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)
→ questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet, 1976)

→ importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle)

– importance accordée à l'autonomie individuelle

→ formation d'un individu critique et autonome

Évaluation

– évaluation de la compétence de communication

théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale (voir Springer p. 27)
→ l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social
→ on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine

théories socio-cognitives de l'apprentissage (voir Puren p. 156) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (i.e. sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel)

importances des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable

→ prise en compte de l'action dans sa complexité (voir Coste p. 17)

– importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe
→ formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire

– évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales
→ mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative (voir Springer et Veltcheff p. 27 et 135)

Source : Rosen, E. 2009 : 8-9

Annexe T
Typologie des simulations globales

	PUBLIC		TYPE D'ENSEIGNEMENT			DOMINANTE				CADRE	
	Pour enfants	Pour adultes	FLM et FLE	Professionnel	Non professionnel	Réaliste	Imaginaire	Fixe	Itinérante	Cadre de l'apprenant	Hors cadre de l'apprenant
Le Village	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Îles	X	X	X		X		X	X			X
L'Immeuble	X	X	X		X	X		X		X	X
Le Cirque	X		X		X		X	X	X		X
L'Expédition	X	X	X		X		X		X		X
La Croisière		X	X		X		X		X		X
L'Hôpital		X	X	X		X		X			X
L'Hôtel		X	X	X		X		X			X
L'Entreprise		X	X	X		X		X		X	
La Conférence		X	X	X		X		X		X	

Source : Yaiche, 1996 : 26

Annexe U
Exemple de fiche apprenant

Document non consultable

Annexe V
Exemple de fiche professeurs

Document non consultable

Document non consultable

Annexe W Vademecum



Simulation
globale

Vademecum

LE SALON PROFESSIONNEL DE L'ÉTUDIANT NIVEAU A1

Une simulation globale de français professionnel ?

Dans les pages qui suivent vous trouverez les informations et connaissances nécessaires pour comprendre les enjeux de la simulation globale de français professionnel « Le Salon » afin de pouvoir la mettre en place dans les meilleures conditions possibles.

Bonne lecture !

Table des matières

FLE, FOS et français de spécialité :	3
Définitions	3
Public	3
Durée des formations.....	4
Méthodologie.....	4
Dimension culturelle	4
Certification et diplôme	4
Le français professionnel.....	5
Simulation globale et projet.....	5
Définition de la simulation globale	5
Avantages de la simulation globale.....	5
« Le Salon »	6
Un projet : participer à un Salon	6
Le programme de la simulation globale : « Le Salon professionnel de l'Étudiant »	6
Des activités individuelles et en groupe.....	7
La répartition des savoirs	7
La morphosyntaxe	7
Le lexique	7
La phonétique	7
L'interculturel.....	8
Le jeu et les activités supplémentaires	8
Le rôle de l'enseignant	8
Un animateur	8
Une personne-ressource	8
Un acteur.....	9
Un enseignant classique.....	9
Le rôle des apprenants.....	9
La motivation.....	9
Le travail personnel et l'autoapprentissage.....	9
L'autonomie	10
Les identités fictives	10

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Annexe X
Dossier d'auto-apprentissage



LE SALON PROFESSIONNEL DE L'ÉTUDIANT

DOSSIER DE
L'APPRENANT

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Annexe Y
Programme

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Document non consultable

Annexe Z

Liste des phonèmes du système phonétique français posant problème aux apprenants

Liste établie d'après une enquête menée auprès des enseignants de l'AF Sabadell dans le cadre de ma deuxième mission de stage, et d'après ma propre expérience du castillan et du catalan.

Phonèmes posant problème aux catalanophones et aux castillanophones :

[õ] - [ẽ] - [ã]

[y]

[ə] - [œ] - [ø]

[ʁ]

[b] - [v]

[ʒ] (prononcé [dʒ])

[ɥ]

[k] - [g] (différenciation parfois trop légère)

Phonèmes posant problèmes aux castillaphones uniquement¹⁷⁸ :

[o] - [ɔ]

[e] - [ɛ]

[ʒ]

[ʃ] (prononcé [tʃ])

[s] - [z]

¹⁷⁸Et à certains catalanophones.

Table des matières

Remerciements.....	5
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 : CONTEXTE DU STAGE.....	10
CHAPITRE 1. DESCRIPTION DU TERRAIN DE STAGE.....	11
1.L'Espagne.....	11
2.La Catalogne.....	12
3.La région du Vallès Occidental et la ville de Sabadell.....	14
4.L'Alliance française de Sabadell.....	14
4.1.Une école de langue française.....	15
4.2.Un centre de services linguistiques.....	16
4.3.Un centre officiel de passation de diplômes et certifications.....	16
4.4.Un centre culturel.....	16
CHAPITRE 2. ANALYSE DU CONTEXTE.....	17
1.Le contexte institutionnel.....	17
2.Le contexte organisationnel.....	17
2.1.Une Alliance en récupération.....	17
2.2.Des entreprises très différentes.....	18
2.2.1.Louis Vuitton.....	18
2.2.2.Volpak – Coesia.....	19
2.2.3.Sampling Innovations Europe.....	19
3.Le contexte humain.....	20
3.1.Les enseignants.....	20
3.1.1.Des enseignants intervenant en entreprise.....	20
3.1.2.Une sensibilisation limitée aux problématiques des cours en entreprise.....	21
3.1.3.Des conceptions traditionnelles de l'enseignement-apprentissage.....	21
3.2.Le public professionnel.....	22
3.2.1.Une grande diversité de métiers.....	22
3.2.2.Experts dans leur domaine.....	23
3.2.3.« Débutant total » en français.....	23
3.2.4.Habituées à apprendre.....	23
3.2.5.Bi-plurilingues.....	24
3.2.6.Locuteurs de langues latines.....	24
3.2.7.Des apprenants pour qui le français n'est pas une priorité.....	25
3.2.8.Des apprenants qui ont besoin du français.....	26
3.3.Le public des cours de français général.....	27
4.Le contexte économique.....	28
4.1.Le mécénat.....	28
4.2.Les cours.....	28
4.3.Les examens officiels.....	29
4.4.Une situation économique tendue.....	29
5.Le contexte matériel.....	29
5.1.Les cours à l'Alliance.....	30
5.2.Les cours en entreprise.....	30
CHAPITRE 3. ANALYSE DE LA COMMANDE DE STAGE.....	32
1.Une « progression de FOS » de niveau A1.....	32
1.1.Un programme de niveau A1.....	32
1.2.Du FOS ?.....	32
1.3.Un format double.....	33
1.4.Une alternative aux manuels existants.....	33
1.5.Une certification ?.....	34
2.Des cours de soutien et des cours en entreprise.....	34
2.1.L'élaboration de cours de soutien.....	34
2.2.Des cours en entreprise.....	34

CHAPITRE 4. PROBLÉMATIQUE.....	36
Partie 2 – CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	37
CHAPITRE 5. CONCEPTS.....	38
1.« FOS », « français professionnel », « français général » : quelle appellation pour quelles implications ?.....	38
1.1.La diversification des publics.....	38
1.2.Un public spécifique.....	39
1.2.1.Les « spécialistes ».....	39
1.2.2.Les « spécifiques ».....	39
1.3. <i>Français sur objectifs spécifiques vs français de spécialité</i>	40
1.3.1.Le public.....	40
1.3.2.Le matériel et les contenus.....	40
1.3.3.Les types de discours et les compétences de communication.....	41
1.3.4.La durée de la formation.....	41
1.3.5.L'évaluation.....	41
1.3.6.Logique d'offre vs logique de demande.....	41
1.4. <i>Le français professionnel</i>	42
1.4.1.Le français à visée professionnelle.....	42
1.4.2.Le français <i>langue</i> professionnelle.....	42
1.4.3.Français professionnel et français des affaires.....	43
2.La perspective actionnelle et l'approche communicative.....	43
2.1.L'approche communicative.....	43
2.2.La perspective actionnelle.....	44
2.3.L'approche communic' actionnelle.....	45
3.Les simulations globales.....	45
3.1.Historique.....	46
3.2.Définition.....	46
3.2.1.Un lieu-thème.....	47
3.2.2.Des personnages fictifs.....	47
3.2.3.Aborder le réel par l'imaginaire.....	47
3.2.4.Typologie des simulations globales.....	47
3.2.5.Organisation des simulations globales.....	48
3.3.Les simulations globales revisitées.....	49
3.3.1.Un volume horaire réduit.....	49
3.3.2.Un scénario de cadrage.....	49
3.4.Le « scénario d'apprentissage-action ».....	50
CHAPITRE 6. MÉTHODOLOGIE.....	51
1.L'identification de la demande.....	51
2.L'analyse du public.....	51
2.1.Le public apprenant.....	51
2.1.1.Des entretiens.....	51
2.1.2.Une enquête par questionnaire.....	52
2.1.3.Une étude des traces.....	53
2.2.Les besoins des entreprises.....	53
2.3.Le public enseignant.....	54
2.3.1.Des observations.....	54
2.3.2.Des entretiens.....	54
2.3.3.Une enquête par questionnaire.....	54
3.Une recherche documentaire et une étude des traces.....	56
3.1.Des exemples pour le programme.....	56
3.2.Pour le recueil des documents authentiques.....	57
CHAPITRE 7. PROJET DE CONCEPTION.....	58
1.D'un programme de français professionnel.....	58
1.1.Du français à visée professionnelle.....	58
1.2.Un format plus ou moins en accord avec la commande.....	58
1.3.Une double contrainte.....	59
1.4.Un principe organisateur original.....	59
2... à une simulation globale revisitée clef-en-main.....	59
2.1.Un scénario de cadrage.....	59
2.2.Une simulation globale revisitée.....	60
2.2.1.La simulation pour motiver les apprenants.....	60

2.2.2.Des représentations positives.....	60
2.2.3.Une certaine appréhension.....	61
2.3.Un outil prêt à l'emploi.....	61
Partie 3 – OUTIL ÉLABORÉ.....	62
CHAPITRE 8. UN PROGRAMME ORGANISÉ AUTOUR DE LA TÂCHE.....	63
1.Des références multiples pour le référentiel.....	63
1.1.Le CECRL.....	63
1.2.Le manuel Alter Ego + A1.....	63
1.3.Le manuel de français professionnel Objectif Express A1-A2.....	64
1.4.Les documents de la deuxième mission de stage.....	64
1.5.Les manuels de français professionnel de l'Alliance.....	64
2.Un éventail de tâches et sous-tâches.....	65
2.1.Une mission : participer à un Salon.....	65
2.2.Des tâches logiques et réalistes.....	66
2.3.Des sous-tâches professionnelles et courantes dans le monde du travail.....	67
3.Apprendre en faisant et en « faisant comme si ».....	68
CHAPITRE 9. UN CONTENU ADAPTÉ AU NIVEAU A1.....	70
1.Des documents authentiques.....	70
1.1.Des documents basés sur l'expérience.....	70
1.2.Des documents issus de recherches sur Internet.....	71
1.2.1.Le planning en ligne.....	71
1.2.2.La brochure de présentation.....	71
2.L'organisation des séances.....	72
2.1.Un « problème ».....	72
2.2.Le temps de la préparation.....	72
2.3.Le temps de l'action.....	72
3.Les TIC comme support des tâches.....	73
4.Une grammaire inductive et explicite.....	73
5.Un lexique basé l'intercompréhension en langues romanes.....	74
6.Une phonétique ciblant les erreurs des catalophones/castillophones.....	75
7.L'omniprésence de l'interculturel.....	76
CHAPITRE 10. L'ENSEIGNANT.....	77
1.Le rôle d'un enseignant de simulation globale.....	77
1.1.Un animateur.....	77
1.2.Un médiateur.....	77
1.3.Une personne-ressource.....	78
1.4.Un personnage.....	78
1.5.Un créateur.....	79
2.... adapté au contexte humain.....	80
2.1.Des représentations de l'enseignement-apprentissages conservatrices.....	80
2.1.1.Une double modalité d'enseignement.....	80
2.1.2.Un expert face aux experts.....	81
2.2.L'appréhension de la simulation chronophage.....	81
2.2.1.Une simulation clef-en-main.....	81
2.2.2.Un minimum d'adaptation.....	82
CHAPITRE 11. LES APPRENANTS.....	83
1.Les TIC comme support d'apprentissage.....	83
2.L'autonomie au cœur de la simulation.....	84
3.Une place pour la créativité et l'imaginaire.....	85
CHAPITRE 12. MISE EN PLACE ET BILAN.....	86
1.La mise en place d'une proto-simulation.....	86
1.1.Une simulation globale revisitée mixte.....	86
1.2.Quelques tâches testées.....	86
1.3.Des retours plutôt positifs.....	87
1.4.Un niveau atteint.....	87
2.Un projet plus abouti.....	87
2.1.Des documents authentiques propres.....	87

2.2. Une plus grande intégration des TIC.....	88
2.3. Une autonomisation des apprenants plus poussée.....	88
2.4. Une présentation fonctionnelle.....	89
2.5. Une vraie mise en place du projet.....	89
Conclusion.....	90
Bibliographie.....	92
Sitographie.....	97
Glossaire.....	99
Sigles et abréviations utilisés.....	101
Table des illustrations.....	102
Table des annexes.....	103
Table des matières.....	186

MOTS-CLÉS : simulation globale, français professionnel, cours en entreprise, FOS, Catalogne

RÉSUMÉ

L'immeuble, le village, l'île : ces simulations globales furent inventées il y a maintenant presque cinquante ans, alors que la didactique des langues étrangères était en pleine révolution communicative. Après avoir connu leur heure de gloire dans les années 1990, elles semblent depuis tomber petit à petit en désuétude. On pourrait croire que cette technique de classe n'a aujourd'hui plus rien à nous offrir. Mais bien au contraire, loin d'être obsolète, la simulation globale représente une solution innovante, créative et originale aux problématiques actuelles du français langue étrangère. Sous sa forme revisitée particulièrement actionnelle et faisant la part belle à l'interaction, elle est une réponse tout à fait pertinente aux défis posés par les formations pour publics spécifiques, comme le démontre ce mémoire à travers un exemple : celui d'une simulation globale revisitée de français à visée professionnelle destinée aux cours en entreprise de l'Alliance française de Sabadell, en Catalogne (Espagne).

KEYWORDS : Global simulation, Professional French, Specific Purposes Teaching, Catalonia

ABSTRACT

L'immeuble, le village, l'île : these are some of the most famous global simulations that were invented fifty years ago, as the communicative language teaching methodology that was being born. After their zenith during the 1990s, now they seem to progressively fall in disuse. We could think that this one-of-a-kind technique has reached the point when it has no longer something to offer. But quite on the contrary, far from being obsolete, global simulations can still be an innovating, creative answer to the issues with which language teaching is confronted nowadays. Moreover, in its renewed task-based interaction-centered form, it is a perfectly suitable solution to cope with the challenges of specific purposes teaching. This is exactly what this master's thesis is aiming to show through the example of a renewed professional French oriented global simulation created for the needs of the Alliance française of Sabadell, in Catalonia (Spain).