



HAL
open science

Animer une formation à court-terme de préparation aux Diplômes de Français Professionnel (DFP) : conception d'outils d'entraînement aux épreuves

Léa Lemaire

► To cite this version:

Léa Lemaire. Animer une formation à court-terme de préparation aux Diplômes de Français Professionnel (DFP) : conception d'outils d'entraînement aux épreuves. Education. 2021. dumas-03429122

HAL Id: dumas-03429122

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429122>

Submitted on 15 Nov 2021

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.



Normandie Université

MEMOIRE

Pour l'obtention du master Français Langue Étrangère

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la
communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

Animer une formation à court-terme de préparation aux Diplômes de
Français Professionnel (DFP) : conception d'outils d'entraînement aux
épreuves

Présenté et soutenu par
Léa LEMAIRE

Mémoire soutenu publiquement le 22 septembre 2021
devant le jury composé de

Leconte Fabienne	Professeure des universités	Directrice du mémoire
Miras Grégory	Maître de conférences	Membre du jury

Mémoire dirigé par Fabienne, Leconte



Remerciements

Je tiens à remercier Magali Boureux, ma tutrice de stage à l'Alliance Française de Padoue. Merci de m'avoir fait confiance et m'avoir confié de belles responsabilités. J'ai beaucoup appris à tes côtés, et je poursuis ma route forte de cette expérience très formatrice.

Merci à Fabienne Leconte pour avoir dirigé ce travail. Merci pour vos conseils et relectures et pour votre confiance à mon égard.

J'aimerais aussi remercier toute l'équipe pédagogique de l'université de Rouen pour la qualité de leur enseignement et pour avoir su nous accompagner au long de ces deux années particulières.

Je tiens à adresser ma reconnaissance au *Français des affaires*, et tout particulièrement à Dominique Frin, qui a fait naître cette idée de recherche et qui a valorisé mon travail. Merci également à François Renaud pour ses remarques lors de notre entretien.

Un grand merci à la Fédération des Alliances Françaises d'Italie pour le dynamisme de ses membres, leurs initiatives toujours bienvenues et utiles. Les webinaires proposés ont contribué à ma formation pendant ce stage.

Merci beaucoup à mes apprenants de l'AF de Padoue, qui se sont montrés bienveillants. C'était un plaisir de me connecter sur Zoom pour vous retrouver, j'en garderai un très bon souvenir !

Merci à mes parents pour leur soutien sans faille. Vous êtes redevenus ma maison pendant ce stage confiné et nous en avons rebâties les fondations ensemble.

Merci à mes sœurs, qui m'aident à avancer dans la vie et qui avancent admirablement dans la leur. Je suis fière de nous.

Un grand merci à Anna pour ton intérêt, tes conseils et ton soutien, toi qui connais si bien ce parcours. Nos retrouvailles aux quatre coins de la France me font toujours un bien fou.

En parlant de retrouvailles, je souhaite remercier tous mes amis, qu'il n'a pas toujours été possible de voir ces dernières années, mais qui sont un soutien sans faille. Merci à Anne-Sophie, Brice et bébé Augustin pour les repas italiens au milieu de ma journée à la BU. Merci à Nelly & Célian, Léa, Morgane, Pauline, Marine, Krysto, Joao et Arnaud. Merci à ma famille et ma belle-famille.

Enfin, un merci spécial à Benjamin, devenu officiellement mon compagnon pendant cette année si particulière. Merci pour ton soutien indéfectible, pour tes mots qui me permettent de trouver la motivation même en période de confinement, pour ton regard sur ce que je fais et tes conseils toujours avisés sur un domaine qui t'es étranger. Je n'aurais pas réussi sans toi, merci.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	4
Introduction	6
Chapitre 1 : Un terrain de stage passionnant malgré des conditions incertaines.....	10
I. Contexte et déroulement de mon stage à distance	11
II. Mes missions de stage : la découverte du DFP	13
1. Structure des différents Diplômes de Français Professionnel	13
2. Le public concerné par mes quatre formations	16
III. Le constat d'un manque d'outils d'entraînement	19
Chapitre 2 : Cadre théorique.....	21
I. Quel français professionnel ? De multiples étiquettes	22
1. Chronologie des différentes appellations	22
2. Le Français sur Objectif(s) Spécifique(s).....	25
3. Le Français de Spécialité	26
II. La certification en français professionnel	31
1. Évaluation, certification, diplôme	31
2. Le rôle certificateur de la CCIP	34
3. Le Diplôme de Français Professionnel dans sa version actuelle	39
III. La conception d'outils pédagogiques	43
Chapitre 3 : Méthodologie d'enseignement et de recherche	47
I. La méthodologie adoptée en tant qu'enseignante	48
1. Mise en place du dispositif pédagogique	48
2. La conception de sujets	52
3. L'animation de ces séances de préparation aux activités du DFP.....	58
4. Validation de la formation d'examineurs du DFP de la CCIP	61
IV. La méthodologie adoptée en tant que chercheuse	63
1. Le retour des apprenants sur la formation	63
2. L'enregistrement vidéo de certaines séances d'entraînement oral	64

3. Les retours des professionnels, dont le <i>Français des affaires</i>	66
Chapitre 4 : Analyse et résultats	67
I. Le matériel pédagogique conçu pendant mon stage	68
II. L'analyse de l'efficacité de ma démarche de conception et d'animation d'entraînement aux épreuves du DFP	70
1. L'avis des apprenants recueillis grâce au questionnaire	70
2. L'analyse de passages clés des enregistrements vidéo	82
III. Limites et perspectives	94
1. Les limites de ma démarche	94
2. Les perspectives	97
Conclusion	99
Bibliographie	101
Table des annexes	105
Table des illustrations	106

Introduction

J'ai choisi de réaliser mon stage à l'Alliance Française de Padoue en Italie car j'avais à cœur d'allier mes deux formations : l'italien et l'enseignement du Français Langue Étrangère. Lorsque je regarde aujourd'hui le chemin parcouru ces six derniers mois, je dois reconnaître que j'ai découvert un champ du FLE, le français professionnel, et que cette expérience a été riche et formatrice.

En effet, une Alliance française se doit de répondre aux demandes de ses membres, voire de les anticiper en offrant des formations variées. L'Alliance française de Padoue est centre d'examen du Diplôme de Français professionnel, une certification émise par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France (CCIP). Ce Diplôme se décline en quatre disciplines – Affaires, Relations Internationales, Tourisme-Hôtellerie-Restaurant et Santé – et concerne les niveaux A1 à C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). La CCIP a par ailleurs noué un partenariat avec la Fédération des Alliances françaises d'Italie pour former un grand nombre d'enseignants à l'animation des épreuves orales de ce diplôme. J'ai eu la chance de suivre cette formation et de la valider, tout comme plusieurs enseignantes de l'AF de Padoue. Ainsi, il était intéressant pour l'AF de Padoue de compléter son offre de formations en proposant des cours de préparation au Diplôme de Français Professionnel (DFP). Cette nouvelle formule a séduit un certain nombre d'apprenants, preuve de la vitalité du français langue professionnelle.

De fait, mes missions de stage ont concerné cette préparation au DFP. Je découvrais ce diplôme, tout comme j'avançais à tâtons dans l'enseignement du français des affaires ou du français des relations internationales. Cependant, la tâche s'est avérée moins ardue que je ne l'avais craint, et j'ai pris un franc plaisir à guider mes apprenants vers ce diplôme. J'ai conçu des formations extrêmement courtes (10 ou 20 heures) pour faire découvrir le Diplôme aux candidats et les y préparer. Heureusement, par leurs expériences scolaires ou professionnelles, tous les apprenants avaient déjà de solides connaissances linguistiques dans le domaine professionnel qui les concernaient. Ma mission ne relevait d'ailleurs pas d'une formation de Français sur Objectif Spécifique (FOS), mais d'une préparation qui ciblait très précisément les épreuves du Diplôme de Français Professionnel. Guidée par ma tutrice de stage et Directrice de l'Alliance française de Padoue, Magali Boureux, je proposai des séances qui s'appuyaient sur les annales du DFP disponibles en ligne sur le site du

*Français des affaires*¹. Cependant, seule une annale par discipline et par niveau est disponible en ligne. Mes apprenants m'ont questionnée à ce sujet et ont émis la demande de s'entraîner sur davantage de sujets types. Il m'a alors semblé essentiel de concevoir des activités directement inspirées de l'annale du DFP pour permettre à mes apprenants de préparer au mieux la certification.

Mon expérience de terrain s'appuie nécessairement sur des recherches universitaires. Mes actions lors de mon stage s'inscrivent dans un champ du FLE : le français de spécialité. Je me suis également nourrie des recherches sur l'évaluation, et sur l'ingénierie pédagogique, ou du moins la méthodologie de conception d'outils. Concernant le français de spécialité, il apparaît qu'il gravite autour du Français sur Objectif Spécifique, tout en étant une approche distincte. Nous sommes en accord avec Mangiante et Parpette, qui ont posé les fondations du domaine du FOS avec leur ouvrage de 2004, lorsqu'ils distinguent très clairement « Français sur Objectif Spécifique » et « Français de Spécialité »². Selon eux, ce qui sépare les deux approches réside dans la logique de leur conception. Le FOS répond à une « demande » de la part des apprenants, qui ne peuvent être qu'un « public précis ». Le Français de Spécialité, à l'inverse, obéit à une logique d'« offre », ce qui en fait « une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible » (*idem*). La logique d'offre du Français de Spécialité correspond à la démarche de l'Alliance Française : il ne s'agit pas de répondre à une demande sur-mesure propre au FOS, mais bien d'anticiper la demande en proposant une formation accessible à toute personne concernée par le français des affaires, des relations internationales, du tourisme ou de la santé. Il est intéressant de noter avec Cuq que le terme Français de Spécialité est antérieur à celui de Français sur Objectifs Spécifiques :

« le passage du terme français de spécialité, plus ancien à celui de français sur objectifs spécifiques, adopté à la fin des années 1980 et calqué sur le terme anglais *English for specific purpose*, a permis de détacher cette notion didactique d'un lien systématique avec une discipline donnée [pour concerner des] compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines. »³

¹ CCI Paris île-de-France éducation. Se préparer aux Diplômes de français professionnel. Le français des affaires. Consulté 9 juin 2021, à l'adresse <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/outils-preparation-dfp/>

² Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, 1. ed, Paris, Hachette, 2004, 159 p., (« Collection F »), p. 17.

³ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère]; [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]*, Paris, CLE international, 2003, 303 p., p. 110.

Cependant, force est de constater que le français de spécialité est un domaine encore d'actualité. Mourlhon-Dallies situe cette appellation juste après celle de Français sur objectifs spécifiques sur un axe chronologique⁴. Elle définit par ailleurs le « français de spécialité » comme « le français du tourisme, des affaires, du droit, des sciences, de la médecine, de l'agronomie, des relations internationales »⁵, ce qui corrobore la justesse de cette appellation pour qualifier les formations au DFP que j'ai animées et conçues. Nous reviendrons sur ces deux termes et ce qui les caractérise dans la partie théorique de notre recherche. Toutefois, en prenant le parti de les différencier, nous ne soutenons pas la position de Gisèle Holtzer, qui écrit qu'« il apparaît assez clairement, du moins on l'espère, que les termes "français fonctionnel", "français de spécialité", "français sur objectifs spécifiques" sont différents noms de baptême pour une même notion. »⁶.

Le français professionnel que j'ai enseigné durant mon stage avait la particularité d'être enseigné *en vue d'*une certification. Les recherches concernant l'évaluation m'ont été précieuses, et il m'importait de lire des contributions sur l'évaluation en français professionnel particulièrement. Le dernier champ universitaire indispensable à l'élaboration de ce mémoire est celui de l'ingénierie pédagogique. De nombreux articles ont été précieux pour l'élaboration de ma propre méthodologie de conception, notamment ceux de Foltête⁷ et Rescia⁸ qui proposent des exemples concrets de programmes de formation. Je développerai l'apport de mes lectures dans la partie cadre théorique de ce mémoire.

Les expériences pratiques menées pendant mon stage et mes lectures académiques m'ont conduite à m'interroger sur la conception d'une formation au Diplôme de Français Professionnel, et plus précisément sur la pertinence d'outils supplémentaires d'entraînement aux épreuves. La conception de ces outils, qui s'apparentent à des « sujets blancs » ou sujets types, a été motivée par une demande récurrente de mes apprenants, indicative d'un besoin et donc d'un manque.

⁴ Florence Mourlhon-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, 2008, 298 p., (« Langues et didactique »), p. 11.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Gisèle Holtzer, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, vol. 35 / Numéro spécial, 2004, p. 8-24, p. 22.

⁷ Laura Rescia, « Le Français des Affaires pour les cursus de Mediazione Linguistica: une approche multidimensionnelle et interculturelle », *Synergies Italie*, Sylvains les Moulins, Gerflint, 2007, p. 32-38.

⁸ Isabelle Foltête, « Une approche en ingénierie pédagogique: comment intégrer la préparation aux examens de la CCIP dans un programme de français des affaires ou de FOS », *Synergies Italie*, Sylvains les Moulins, Gerflint, 2007, p. 23-31.

Ainsi, nous posons la question suivante : dans quelle mesure la préparation au DFP peut-elle être optimisée par la conception d'outils qui s'inspirent des épreuves officielles ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous chercherons à valider ou invalider trois hypothèses de recherche. Nous considérons qu'une préparation spécifique au Diplôme de Français Professionnel ne peut se passer d'un entraînement aux épreuves réelles. Nous pensons que l'absence d'outils d'entraînement nuit à la préparation des candidats et qu'elle peut être palliée par la conception de sujets-types. Enfin, nous espérons qu'une formation de quelques heures seulement peut être optimisée par un entraînement des candidats aux épreuves du Diplôme exclusivement.

Pour analyser la pertinence de ma formation et valider ou invalider ces hypothèses, j'ai mis en place une démarche méthodologique. Le déroulé de ma formation, l'animation des séances d'entraînement et mes conceptions de sujets seront évalués par un questionnaire distribué aux apprenants, par des extraits d'enregistrement vidéo ainsi que par des retours émis par la CCIP.

Ainsi, mon mémoire est organisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente mon terrain de stage et mes missions, pour se clore sur le constat d'un manque en termes d'outils pédagogiques. Le deuxième vient étayer mes observations liminaires par un cadre théorique, nourri de mes lectures académiques. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie que j'ai mise en place. Je distingue alors la méthodologie de l'enseignante – programme de formation, animation des séances et conception des outils pédagogiques – de celle de la chercheuse – questionnaire et enregistrements vidéo. Enfin, le dernier chapitre analyse les résultats obtenus par ce recueil d'observables. Il se conclut sur les limites de ma démarche, et les perspectives qu'offre cette recherche.

Chapitre 1 :

Un terrain de stage passionnant
malgré des conditions incertaines

I. Contexte et déroulement de mon stage à distance

Au moment de déterminer le contexte du stage qui clôturerait mon Master de Français Langue Étrangère, je n'avais aucun doute sur la destination que je souhaitais. Ce serait l'Italie, car je parle la langue et j'avais envie de la pratiquer à nouveau. En effet, avant de compléter ma formation par des études de FLE, j'avais validé un premier Master en Études italiennes et passé les concours de l'enseignement de l'italien. Avant d'enseigner l'italien à des élèves français, j'étais curieuse d'enseigner le français à des apprenants italiens, comprendre leurs difficultés et y remédier grâce à ma connaissance des deux langues.

Étant donné la vitalité du réseau des Alliances françaises en Italie, j'avais des chances de trouver un stage en m'adressant à cette institution. L'Italie dispose en effet du « réseau d'Alliances Françaises le plus dense d'Europe », avec 37 Alliances réparties dans 16 des 20 régions du pays⁹. Elles sont par ailleurs réunies dans une association depuis 1996 : la Fédération des Alliances Françaises d'Italie. Celle-ci est très dynamique, et propose notamment des formations aux enseignants de ses structures. J'ai eu la chance de participer à la formation animée par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris pour devenir examinatrice du Diplôme de Français Professionnel, formation qui s'est révélée déterminante pour mon stage et mon mémoire.

Magali Boureux, Directrice de l'Alliance Française de Padoue à titre bénévole, a répondu favorablement à ma candidature spontanée dès le mois d'octobre. Elle devient ma tutrice de stage. Nous traversons une année particulière où règne l'incertitude du fait de la pandémie mondiale de coronavirus. Aussi, nous favorisons la sécurité : j'effectuerai mon stage à distance dans un premier temps, grâce à des outils de visioconférence, et je me rendrai à Padoue au printemps si la situation le permet. Dans les faits, je n'ai pas pu voyager en Italie. Si l'immersion dans la langue italienne faisait partie des raisons qui m'ont amenée à réaliser mon stage en Italie, je ne peux pas dire que je sois déçue de l'avoir effectué à distance car cela a été une expérience très formatrice. J'ai appris à animer des cours à distance, en visioconférence. Ils requièrent une méthode propre, une très bonne maîtrise de l'interface de visioconférence et des outils informatiques. La posture de l'enseignant est également très différente d'un dispositif classique : le dynamisme est plus important que jamais, il faut percevoir les signes – même infimes – d'incompréhension, de fatigue ou d'inattention des

⁹ Alliance française de Catane, « L'Alliance Française en Italie ». <https://www.alliancefrct.org/lalliance-francaise-en-italie/?lang=fr>

apprenants. En outre, les activités ne peuvent pas être conduites de la même façon : il n'est pas possible de lancer une activité de production écrite pendant le temps de classe et de passer dans les rangs pour aider les apprenants, par exemple. La production orale est peut-être la compétence la plus difficile à travailler dans ces conditions : les apprenants sont timides, et c'est naturel. Nous ne nous sommes jamais rencontrés en personne, et mon statut de native francophone les inhibe probablement. Comme de nombreux enseignants contraints de prendre en main la modalité distancielle du jour au lendemain, je me suis heurtée dans un premier temps à des micros constamment coupés, que les apprenants n'activaient que le temps de prendre la parole. La spontanéité propre à l'interaction orale en classe de langue était singulièrement remise en cause. Fort heureusement, mes cours se sont déroulés avec des groupes restreints d'apprenants, qui n'excédaient jamais six personnes, ce qui a permis à un climat de confiance de s'instaurer progressivement.

Mon terrain de stage est donc particulier : il n'est pas tant l'Italie que l'internet. Je donnais mes cours sur le logiciel Zoom, qui nous permettait de nous voir, nous parler, nous écrire et partager des documents. Je pouvais aussi créer des salles pour mettre les apprenants en sous-groupes. J'ai pu enregistrer quelques sessions par le logiciel directement. Les apprenants italiens ne semblaient pas déstabilisés par ce logiciel. L'Italie a beaucoup utilisé Zoom pendant la pandémie, donc ils étaient sûrement familiers de cette interface. Les apprenants étaient en grande majorité des étudiantes ou des lycéens, donc ils étaient également habitués à avoir cours par visioconférence suite au confinement. Avec le recul, je ne pense pas que les formations que j'ai menées avec mes apprenants auraient été plus efficaces si j'avais été sur place, dans une modalité face-à-face. Nous avons pu travailler entièrement sur ordinateur. Nous avons exploité les avantages que propose l'outil informatique : nous avons mis en place un document de travail collaboratif et partagé, la fonction de partage d'écran s'est avérée très utile pour avoir le même document sous les yeux en même temps (annales, corrections, diaporama pour expliciter un point de grammaire, *etc.*). Si le contexte à distance est à prendre en compte, le contexte géographique reste Padoue, en Italie du nord. Tous mes apprenants sont Italiens et italophones. La proximité qui existe entre l'italien et le français est indéniable, mais elle comporte aussi quelques inconvénients. Les apprenants calquent souvent leur discours sur les structures syntaxiques italiennes, de manière erronée. L'erreur est alors ancrée, et m'a semblée difficile à éliminer. Je comptais réaliser mon mémoire sur ces notions d'intercompréhension, mais les missions qui m'ont été confiées pendant mon stage m'ont ouvert un autre horizon.

II. Mes missions de stage : la découverte du DFP

Lors de notre premier entretien, Magali Boureux évoque d'emblée le Diplôme de Français Professionnel de la CCIP, que je ne connais pas encore. Pourtant, face à une importante demande de formations à ce Diplôme, j'ai conçu et animé des préparations au DFP Affaires B2 et C1, Relations Internationales C1, et Tourisme-Hôtellerie-Restauration B1. Il s'agissait alors dans un premier temps de bien comprendre la structure et les attendus de cette certification¹⁰.

1. Structure des différents Diplômes de Français Professionnel

Quel que soit le niveau, ce Diplôme se compose de deux parties distinctes : « Comprendre et traiter l'information » et « Interagir à l'oral ». La première partie propose de coupler les compétences de compréhension écrite, compréhension orale et expression écrite. Il s'agit en effet de proposer des activités qui s'inspirent de tâches professionnelles réalistes, et qui intègrent donc les différentes compétences langagières. Les DFP de niveau B2 et C1 proposent trois activités dans cette partie « Comprendre et traiter l'information ». Au niveau B1, cette partie se compose de six activités. Les tableaux ci-dessous, issus du Guide du Candidat du DFP¹¹, schématisent ces épreuves pour les Diplômes que j'ai préparés avec les apprenants.

¹⁰ Le DFP Santé ne sera pas abordé dans ce mémoire car je n'ai pas eu l'occasion de le découvrir.

¹¹ Le français des affaires. (2019a). *Guide du candidat—Diplômes de français des Relations internationales* (p. 22). CCI Paris île-de-France. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/12/Guide-Candidat_DFP-RI_2019-11-14.pdf

Le français des affaires. (2019b). *Guide du candidat—Diplômes de français professionnel Affaires* (p. 22). CCI Paris île-de-France. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/12/Guide-Candidat_DFP-Affaires_2019-12-05.pdf

Le français des affaires. (2020). *Guide des candidat-es—Diplômes de français professionnel Tourisme—Hôtellerie—Restauration* (p. 20). CCI Paris île-de-France. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2020/10/Guide-Candidat_DFP-THR.pdf

Diplôme de français professionnel Tourisme Hôtellerie Restauration B1

Activités

Comprendre et traiter l'information		Durée (min)	
Traiter l'information écrite	1 : Proposer un menu adapté à une demande de prestation	20'	1h20
	2 : Répondre à des commentaires de clients sur un forum		
Traiter l'information orale	3 : Prendre une commande en tenant compte des demandes spécifiques des clients	20'	
	4 : Réaliser un affichage pour informer de la confirmation ou de l'annulation d'une prestation		
	5 : Actualiser le registre de réservation d'un hôtel		
Interagir à l'écrit	6 : Rédiger une proposition de formule de voyage sur mesure [125-170 mots env.]	40'	

Interagir à l'oral		Durée (min)	
Activité 1 :	Présenter des circuits touristiques et argumenter en faveur de l'un d'entre eux	Préparation : 20'	Passation : 10'
Activité 2 :	Présenter un plan de visite guidée		Passation : 5'

Durée totale de l'examen : 1 h 55

FIGURE 1 : EPREUVES DU DFP THR B1

Diplôme de français professionnel Affaires B2

Activités

Comprendre et traiter l'information		Durée (min)	
Traiter l'information écrite	1 : Rédiger une note/un rapport répondant à une problématique identifiée à partir d'un dossier documentaire [200-250 mots env.]	45'	2h
Traiter l'information orale	2 : Rédiger le compte rendu d'une intervention orale [130-170 mots env.]	45'	
Interagir à l'écrit	3 : Rédiger le courriel de réponse à une réclamation en tenant compte des instructions de son responsable [110-150 mots env.]	30'	

Interagir à l'oral		Durée (min)	
Activité 1	Argumenter/ défendre des options dans une négociation	Préparation : 15'	Passation : 10'
Activité 2	Présenter le bilan d'une activité sur une période de temps donnée		Passation : 5'

Durée totale de l'examen : 2 h 30

FIGURE 2 : EPREUVES DU DFP AFFAIRES B2

Diplôme de français professionnel Affaires C1

Activités

Comprendre et traiter l'information		Durée (min)	
Traiter l'information écrite	1 : Rédiger une note/un rapport à partir d'un dossier documentaire pour répondre à une problématique identifiée [180-250 mots env.]	40'	2h
Traiter l'information orale	2 : Rédiger le compte-rendu d'une table-ronde à laquelle on a assisté comme auditeur [230-300 mots env.]	50'	
Interagir à l'écrit	3 : Rédiger un publi-reportage (texte promotionnel) sur un nouveau produit [110-150 mots env.]	30'	

Interagir à l'oral		Durée (min)	
Activité 1	Rencontrer un client et le convaincre d'acheter en respectant les phases classiques de la négociation commerciale	Préparation : 15'	Passation : 10'
Activité 2	Répondre spontanément à une question attendant une réponse élaborée		Passation : 5'

Durée totale de l'examen : 2h30

FIGURE 3 : EPREUVES DU DFP AFFAIRES C1

Diplôme de français des Relations internationales C1

Activités

Comprendre et traiter l'information		Durée	
Traiter l'information écrite	1. Rédiger une déclaration officielle d'un gouvernement ou d'une organisation internationale sur un événement de l'actualité internationale, à partir d'un dossier documentaire [120-150 mots env.]	40'	2h
Traiter l'information orale	2. Rédiger le compte-rendu d'une intervention orale [180-220 mots env.]	40'	
Interagir à l'écrit	3. Rédiger le discours d'ouverture lors d'un événement public à partir de documents de travail (carton d'invitation, descriptif de la manifestation, fiche biographique/CV) [300-350 mots env.]	40'	

Interagir à l'oral		Durée (min)	
Activité 1 :	Négocier au téléphone pour obtenir un appui sur le terrain	Préparation : 15'	Passation : 10'
Activité 2 :	Répondre spontanément à une question attendant une réponse élaborée en situation d'entretien d'embauche	Sans préparation	Passation : 5'

Durée totale de l'examen : 2h30

FIGURE 4 : EPREUVES DU DFP R.I. C1

Comme nous pouvons le constater, les niveaux B2 et C1 toutes disciplines confondues demandent trois activités de rédaction qui excèdent toutes la demi-heure. Au niveau B1, au contraire, les activités sont plus nombreuses et plus rapides. Les cinq premières sont en fait des épreuves d'appariement où il s'agit de cocher la bonne proposition, ou de glisser-déposer la bonne réponse face à la bonne proposition. La sixième activité demande aux apprenants de rédiger un court texte.

Concernant la deuxième partie, « Interagir à l'oral », elle est toujours composée de deux activités. Quel que soit le niveau ou la discipline, la première activité est une interaction orale avec l'examineur, tandis que la deuxième activité relève d'une prise de parole en continu de l'apprenant. Nous aurons l'occasion d'y revenir, mais nous pouvons déjà constater que les différents DFP proposent des activités variées, plus ou moins nombreuses selon le niveau attendu, qui s'inscrivent dans une perspective actionnelle en plongeant le candidat dans une situation réelle et en lui demandant de répondre à une tâche professionnelle précise et vraisemblable.

Il est intéressant de remarquer que le Guide du candidat du DFP Affaires précise que le Diplôme s'adresse « aux étudiant·e·s ou professionnel·le·s [...] qui travaillent ou seront appelé·e·s à communiquer en français dans un contexte professionnel et qui souhaitent valider leurs acquis par un diplôme »¹². Or, parmi les demandes de préparation au DFP reçues à l'AF de Padoue, ces deux cas de figure étaient représentés.

2. Le public concerné par mes quatre formations

Ma première formation a concerné des étudiantes. Elles arrivaient au terme de leur cursus de Médiation linguistique au sein de l'institut CIELS, *Centro Internazionale Europeo di Lingue Straniere*, où enseigne Magali Boureux, ma tutrice de stage. Six étudiantes inscrites dans les parcours « publicité, marketing international et relations publiques » et « management touristique et relations internationales » souhaitaient passer le DFP Affaires de niveau C1. Quatre étudiantes inscrites en « organisations internationales et diplomatiques » et en « sécurité et défense sociale » voulaient préparer le DFP Relations Internationales C1. Il a été convenu que la formation se déroulerait sur six séances d'1h30, à raison d'une séance par semaine entre le 6 novembre et le 11 décembre. La date de la certification a été fixée au 14 décembre. Il apparaît donc qu'il s'agit d'une formation à très

¹² Le français des affaires, *op. cit.*, p. 4.

court-terme, qui vise une réussite à une certification précise. Les étudiantes préparent un DFP de niveau C1, ce qui correspond au plus haut niveau proposé par la CCIP. À travers leur formation universitaire, ces apprenantes maîtrisaient déjà le français des affaires ou le français des relations internationales. C'est en cela que mes pratiques d'enseignement divergent d'une méthodologie de FOS. Il s'agissait plutôt de consolider leurs compétences en français de spécialité, dans une logique d'*offre*¹³.

Ce type de formation très courte et ciblée sur l'obtention du DFP est venu étayer l'offre de l'AF de Padoue. Elle a intéressé une autre apprenante, qui présentait un profil différent. Cette personne était déjà en poste dans le secteur des affaires. Elle souhaitait préparer un DFP Affaires de niveau B2. Après une vingtaine d'heures de cours de français auprès de l'AF de Padoue, elle a émis la demande d'une préparation au DFP d'une durée de 10 heures. Comme cette personne était en activité professionnelle, les dates des séances étaient plus aléatoires. À raison d'une, deux ou trois heures par semaine, nous sommes parvenues à réaliser ces 10 heures de formation entre le 29 mars et le 7 mai, date de la passation.

En parallèle, un troisième cas de figure est venu enrichir l'offre de formation de l'AF de Padoue. Un appel d'offre a été émis par un lycée technique de la ville pour préparer ses élèves au DFP Tourisme-Hôtellerie-Restaurant B1. Il s'agit de l'*Istituto di istruzione superiore tecnico e professionale* Leonardo da Vinci. Une des sections techniques de cet établissement est « Economico, sezione Turismo », soit l'équivalent d'un baccalauréat technique en économie, à orientation touristique. Les élèves de cette section suivent des cours spécifiques tels que « Droit et économie », « Disciplines touristiques et entrepreneuriales », « Géographie touristique » ou encore « Art et territoire », ainsi que trois langues étrangères¹⁴. L'AF de Padoue a décroché cet appel d'offre, et j'ai mené cette formation avec Magali Boureux. Cette préparation au DFP a été plus longue que mes expériences précédentes car elle durait 20 heures. Nous retrouvions chaque semaine en visioconférence une quinzaine d'élèves issus de différents niveaux du lycée. Les séances duraient 1h30 et ont eu lieu du 29 janvier au 30 avril, pour une passation le 7 mai. Je me suis aperçu qu'une formation inférieure à 20 heures n'aurait pas pu être efficace, en raison du

¹³ Nous renvoyons ici à la distinction qu'opèrent Mangiante et Parpette entre FOS et Français de Spécialité que nous avons évoquée en introduction. Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (1. ed). Hachette

¹⁴ I.I.S. Leonardo da Vinci. Tecnico Economico Turismo. Consulté 11 juin 2021, à l'adresse <https://www.leodavinci.edu.it/pagine/turismo>

niveau moins avancé de ces apprenants et de leur spécialisation moins importante dans le domaine touristique. S'ils sont en filière technique, ils ne sont encore que des lycéens, sans connaissance concrète du monde du travail. Aussi cette formation s'est révélée très différentes des trois premières en raison du public, de la discipline concernée et de la typologie des activités de ce DFP, qui sont d'ailleurs bien plus nombreuses que pour les niveaux B2 et C1. Elle était bien plus ludique, par exemple. Le fait de la concevoir et l'animer à deux, avec une enseignante expérimentée comme Magali, contribuait aussi à rendre cette expérience très différente des trois autres.

Novice au départ, j'ai rapidement compris la structure et les enjeux du Diplôme de Français Professionnel, et j'ai essayé de répondre au mieux aux besoins des apprenants. C'est dans ce cadre que j'ai constaté un manque dans les outils d'entraînement au DFP qui sont à disposition des apprenants et enseignants.

III. Le constat d'un manque d'outils d'entraînement

Comme nous venons de le voir, les formations que j'ai été chargée d'animer s'inscrivaient dans une chronologie très réduite. Il s'agissait de formations à très court-terme, qui devaient répondre à un objectif très précis : une préparation aux différentes épreuves du DFP visé. Pour ces raisons, les formations ne correspondaient pas à un cours de langue. Elles sont plutôt à considérer comme des cours de préparation à une certification, qui s'appuient sur la langue de spécialité. En effet, il ne s'agissait pas d'enseigner aux apprenants le français des affaires de façon exhaustive, mais de partir des compétences requises par les épreuves et de concevoir un programme d'enseignement qui les cible. C'est pourquoi la méthodologie que j'ai adoptée pour concevoir mes séances se basait sur les différentes activités du DFP. J'ai en effet opté pour une progression par épreuve, ce qui s'apparente à une progression par tâche puisque chaque épreuve demande aux candidats de réaliser une tâche complexe, intégrant plusieurs compétences langagières et socio-professionnelles. Cette progression s'était imposée naturellement pour les deux premières formations, menées en même temps et avec un public similaire : la préparation des étudiantes de la CIELS au DFP Affaires et au DFP Relations internationales C1. Nous disposions de six séances, ce qui correspondait à une séance de présentation du Diplôme de Français Professionnel puis à une séance de préparation par activité (trois écrites et deux orales). Le support dont nous disposions était l'annale officielle proposée par la CCIP sur le site du DFP.

Pour une optimisation du temps que nous avions ensemble, les apprenantes réalisaient les activités écrites à la maison, sur un document en ligne auquel nous avions toutes accès. La séance consistait alors en une correction des erreurs de langue et des erreurs méthodologiques, puis à l'explicitation des consignes et des attentes de l'épreuve écrite suivante, que les apprenantes devaient rédiger pour la semaine suivante. Finalement, une telle organisation laissait du temps libre pour commencer à travailler sur les épreuves orales dès la deuxième séance. Cela nous a permis de consacrer la sixième et dernière séance à un véritable oral blanc, où chaque étudiante a passé les deux épreuves orales à la suite, dans les conditions du DFP. Comme nous avons multiplié les entraînements oraux, il a été nécessaire que je crée d'autres sujets en m'inspirant de l'annale officielle du DFP. Puis, convaincues et rassurées par l'oral blanc, les étudiantes m'ont demandé si je pouvais créer un sujet blanc pour les trois épreuves écrites, afin de s'entraîner en autonomie entre notre dernière séance et leur passation du diplôme. La requête était légitime, car elles n'avaient pas encore eu l'occasion de travailler en conditions d'épreuves, c'est-à-dire les trois épreuves à la suite,

dans le temps imparti. J'ai accepté de concevoir ce sujet d'entraînement, et de le corriger *via* le document partagé avant la date de la certification. Cette requête mettait en lumière un besoin des apprenants – s'entraîner en conditions – et par là un manque dans les outils d'entraînement au DFP disponibles en ligne.

Ce manque a aussi été pointé par l'apprenante qui préparait le DFP Affaires B2. J'ai multiplié la création de sujets écrits et oraux pour mes cours avec elle, car elle exprimait un fort besoin de s'entraîner à plusieurs reprises sur chaque épreuve. J'ai conçu deux sujets pour les épreuves écrites, et deux sujets pour les épreuves orales.

Enfin, la dernière formation, consacrée à la préparation de lycéens au DFP Tourisme-Hôtellerie-Restauration (THR) B1, s'est déroulée différemment. Les apprenants étaient moins spécialisés, donc la formation ne pouvait se passer d'un renforcement en français du tourisme. Les épreuves du DFP n'étaient pas autant en ligne de mire que pour les autres formations, surtout au début. De plus, il existe un grand nombre de fiche NumeriFOS consacrées aux épreuves du DFP Tourisme-Hôtellerie-Restauration. NumeriFOS est une banque de ressources numériques mise en œuvre par le comité FOS de la CCIP (*Le français des affaires*). Les fiches disponibles sur NumeriFOS sont proposées par des contributeurs et sont validées par *Le français des affaires*. Ainsi, nous avons plus de supports pour entraîner les apprenants aux activités et le manque d'annales officielles s'est moins fait sentir. Cependant, Magali et moi avons consacré la dernière séance de préparation à un « DFP blanc », pour lequel il était nécessaire de créer un exemple de sujet. À la demande de Magali, j'ai conçu un sujet contenant six activités écrites, et un sujet pour l'activité orale 2.

Nous pouvons le constater, les quatre formations aux Diplômes de Français Professionnel que j'ai eu l'opportunité d'encadrer durant mon stage sont différentes les unes des autres. Si elles ont un dénominateur commun dans leur finalité – la réussite à une certification de la CCIP –, elles ont concerné des publics variés et n'étaient pas tout à fait organisées de la même manière. Cependant, elles se structuraient toutes autour du DFP et de ses épreuves. Ainsi, les quatre formations ont révélé l'absence d'outils d'entraînement spécifiques aux épreuves, tels des sujets types. Je me suis donc inspirée de l'annale disponible pour chaque DFP, et en ai recréé les épreuves en variant les thématiques et situations mais en prenant garde à conserver la tâche demandée. Ce travail de conception de matériel didactique demandait de bien comprendre les attendus des épreuves du DFP. La méthode utilisée sera explicitée dans la troisième partie de cette recherche, après un développement théorique nécessaire sur les certifications, le français professionnel et la conception de matériel didactique.

Chapitre 2 :
Cadre théorique

I. Quel français professionnel ? De multiples étiquettes

1. Chronologie des différentes appellations

Il nous est apparu que le français professionnel est une branche du FLE relativement peu étudiée et pourtant en pleine expansion. En effet, les demandes de formation en Français sur Objectif Spécifique représentent une part importante de l'enseignement-apprentissage du FLE. La mobilité accrue des étudiants et travailleurs de ces dernières décennies explique la vitalité des formations sur objectifs spécifiques. Selon Carras et al., « c'est d'ailleurs grâce à ces demandes que la diffusion et l'enseignement de la langue française connaissent un nouvel élan. »¹⁵ Des enseignants et des chercheurs se sont alors naturellement intéressés à ce « sous-champ du FLE »¹⁶, et le domaine universitaire du FOS se développe ces dernières années. Les deux dernières décennies ont été marquées par des ouvrages fondateurs, qui ont posé les fondations de la recherche académique sur le FOS.

Nous pensons naturellement à l'ouvrage de Mangiante et Parpette de 2004¹⁷, à qui nous devons une définition claire du Français sur Objectif Spécifique. En définissant clairement le FOS, ils le distinguent aussi du Français de Spécialité, et c'est une distinction qui s'est avérée précieuse pour notre recherche et que nous développerons juste après. Quatre ans plus tard, c'est l'ouvrage de Mourlhon-Dallies qui fait date¹⁸. L'auteure y présente une nouvelle facette du français spécifique : le français langue professionnelle (FLP). Ce nom concerne des publics moins scolarisés et moins formés professionnellement que ceux des formations FOS. Ces publics exercent « leur profession entièrement en français »¹⁹. La spécificité du FLP est qu'il « ne se limite pas à la seule dimension langagière, mais envisage l'articulation langue et logique professionnelle. »²⁰ L'intérêt de cet ouvrage de Mourlhon-Dallies pour notre recherche réside dans la nomenclature rigoureuse qu'elle établit entre toutes les formes de français professionnel. Elle s'appuie en outre sur un autre ouvrage fondateur : celui de Lehmann, paru en 1993²¹.

¹⁵ Catherine Carras[et al.], *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International, 2008, 207 p., (« Techniques et pratiques de classe »), p. 7-8.

¹⁶ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *op. cit.*, p. 159.

¹⁷ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *op. cit.*

¹⁸ Florence Mourlhon-Dallies, *op. cit.*

¹⁹ *Ibidem*, p. 78.

²⁰ NumeriFOS, « Historique du français pour publics spécifiques », Paris, CCIP, , p. 4, p. 4.

²¹ Lehmann Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question / Denis Lehmann*, Vanves, Hachette FLE, 1993, 223 p., (« F Références »).

Par ailleurs, une revue dédiée à l'enseignement-apprentissage du français professionnel voit le jour en 1997 sous l'impulsion de la CCIP. De nombreux articles concernent directement cette recherche car ils s'inscrivent dans le même contexte que mes formations : le Diplôme du Français professionnel. Intitulée *Point commun : la revue du français des affaires et des professions*, elle est renommée en 2010 *Points communs : la revue du français à visée professionnelle*²².

Ce changement de titre traduit l'une des particularité du français professionnel : l'éclatement de la discipline en différentes appellations. Dans un article publié précisément dans la revue *Points Communs*, Sowa et Gajewska appréhendent cette particularité de façon poétique : « les appellations françaises apparaissent comme une galaxie miroitante, au sein de laquelle de nouvelles étoiles naissent et s'éteignent. »²³ Si cette multiplicité de noms provoque un certain flou qui peut être dommageable pour la discipline, elle est justifiée par des orientations différentes du français professionnel. Ces diverses orientations sont en partie liées à l'époque dans laquelle elles s'inscrivent. En effet, ces différentes étiquettes peuvent être appréhendées selon une logique chronologique. Dans son premier chapitre, justement intitulé « De quelques appellations en circulation », Mourlhon-Dallies dresse cette liste chronologique, en s'appuyant sur les définitions antérieures de Lehmann. Elle évoque « un ensemble de démarches, ayant conduit tour à tour à parler "de :

- Français scientifique et technique (1960 environ) ;
- Français langue de spécialité (1963-1973) ;
- Français instrumental (1970) ;
- Français fonctionnel (1975) ;
- Français sur objectifs spécifiques (anglais *ESP – English for Specific Purposes*) ;
- Français de spécialité : le français du tourisme, des affaires, du droit, des sciences, de la médecine, de l'agronomie, des relations internationales.” »²⁴

Il apparaît donc clairement que les différentes appellations et démarches se succèdent, et qu'elles sont liées au courant méthodologique en vigueur. Mourlhon-Dallies relie ces deux aspects dans un tableau à l'importance capitale :

²² Chambre de commerce et d'industrie, *Points communs : la revue du français à visée professionnelle*, Paris, Chambre de commerce et d'industrie de Paris, Direction des relations internationales de l'enseignement, Centre de langue française, 2010.

²³ Elżbieta Gajewska et Magdalena Sowa, « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ?, éd. Jean-Marc Mangiante et Jean-Jacques Richer, avril 2014, p. 86, p. 19.

²⁴ Florence Mourlhon-Dallies, *op. cit.*, p. 11.

Priorité didactique	Courant / Appellation	Méthodologie didactique en arrière-plan
Maîtrise d'un lexique technique (différent du français général et quotidien) et de structures syntaxiques types.	Français, langue de spécialité (dont français scientifique et technique)	Structuro-Globale-Audio-Visuelle, <i>Français fondamental</i>
Lecture de textes spécialisés	Français instrumental	« Méthode pour la lecture »
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant dans son travail	Français fonctionnel	Approche communicative, en particulier analyse des besoins, analyse systémique
Connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent	Français de spécialité (type : français du tourisme, français du droit, etc.)	Approche communicative, nourrie d'analyse des discours spécialisés
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant quel que soit son travail	Français de la communication professionnelle / français à visée professionnelle	Approche communicative, avec identification de situations de travail et d'actes de paroles transversaux aux différents domaines d'activité
Prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions	Français langue professionnelle	Approche post-communicative et emprunts à des disciplines autres que la didactique

TABLEAU 1 : COURANTS CONSTITUTIFS DU FOS (MOURLHON-DALLIES, 2008, PP. 13-14)

Aujourd'hui, les trois premières conceptions ne sont plus en vigueur, mais les démarches plus récentes coexistent et se partagent le champ du français professionnel. Si l'appellation la plus fréquente est « FOS » – qui est même fréquemment employée pour désigner l'ensemble des pratiques d'enseignement du français professionnel – le terme « Français de spécialité » continue à être utilisé et désigne une démarche différente de celle du FOS. Il est

temps de comprendre la distinction nette que Mangiante et Parpette ont établie entre FOS et Français de spécialité.

2. Le Français sur Objectif(s) Spécifique(s)

Le terme « Français sur Objectif(s) Spécifique(s) » provient d'une traduction de l'anglais « English for Specific Purposes ». Il est adopté en France à la fin des années 1980. Si l'on en croit la définition de Jean-Pierre Cuq²⁵, le FOS est une démarche très large, qui englobe les différentes orientations vues plus haut avec Mourlhon-Dallies.

« Le FOS s'inscrit dans une démarche *fonctionnelle* d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'apprentissage de savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques. Il s'est développé en Amérique latine, dans les années 1970, sous le terme de français *instrumental*, visant principalement le public étudiant ayant à développer une compétence de lecture de textes spécialisés. À la même période, on a vu se mettre en œuvre en France des programmes de français *de spécialité* dans des établissements scientifiques (...) »

Ainsi, un même paragraphe comprend les trois premières démarches citées par Mourlhon-Dallies. Ce sont Mangiante et Parpette qui définissent plus précisément le FOS, seulement un an plus tard. Ils le définissent de deux façons différentes. La première est une définition qui s'inscrit en opposition au français de spécialité. Elle apparaît dans le paragraphe consacré à cette distinction et intitulé « Français sur Objectif Spécifique ou Français de Spécialité ? »²⁶. Il y est écrit que le FOS « travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. » Le FOS est donc caractérisé par la précision de la demande, qui s'oppose en tout point à une offre de formation généraliste. En effet, la formation engendrée par la demande est nécessairement unique. L'autre définition du FOS par les auteurs porte sur la démarche particulière de ce type de formations. « À partir du moment où émerge un projet de FOS jusqu'au moment où se déroule la formation, se construit un processus assez long qui peut être schématisé en 5 étapes »²⁷. Il s'agit, dans l'ordre, de la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données puis l'élaboration des activités. C'est ce « modèle exigeant » qui permet de distinguer une formation de Français sur Objectif

²⁵ Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*, p. 109-110. (Nous surlignons.)

²⁶ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *op. cit.*, p. 16.

²⁷ *Ibidem*, p. 7.

Spécifique d'un cours de français général, mais aussi d'une formation de Français de Spécialité.

3. Le Français de Spécialité

S'il n'y a « bien évidemment pas de frontière rigide entre le Français de Spécialité et le FOS »²⁸, ces deux appellations traduisent tout de même deux démarches que l'on peut distinguer clairement.

À l'inverse du FOS, le Français de Spécialité (FSP) répond à une logique d'offre. Il ne répond pas à une demande précise et unique, mais anticipe les besoins des professionnels et des étudiants. Comme l'offre de formation précède la demande, elle est nécessairement plus généraliste. Mangiante précise en effet la définition du français de spécialité en 2007 :

« Il ne correspond pas à la réponse à une demande précise de formation linguistique formulée par un public clairement identifié avec un objectif spécifique mais plutôt à une offre de formation plus exhaustive, moins urgente, couvrant l'ensemble des situations de communication d'un domaine spécialisé qui comprend plusieurs métiers lorsqu'il s'agit d'un domaine professionnel. »²⁹

Si cette offre de formation est plus exhaustive, c'est bien parce que le champ traité est plus large. Il ne s'agit pas d'enseigner le français qui convient à une situation de FOS très précise mais d'enseigner le français d'une branche d'activité entière. Les différents métiers sont regroupés en domaines d'activité et les situations enseignées en français de spécialité concernent tout le domaine. Mangiante et Parpette écrivent en effet que le français de spécialité

« est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents *métiers* relevant de cette *branche d'activité* (...) Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie-restauration, les employés d'agences de voyages et les guides touristiques. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. »³⁰

²⁸ *Ibidem*, p. 18.

²⁹ Jean-Marc Mangiante, « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Langue et travail, juillet 2007, p. 129-144, p. 130.

³⁰ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *op. cit.*, p. 17.

Il est vrai par exemple que la certification de la CCIP consacrée à la branche d'activité du tourisme couvre le tourisme, l'hôtellerie et la restauration (DFP THR). Ainsi, les activités au niveau B1 consistent à prendre une commande au restaurant, répondre à des commentaires mécontents laissés par les clients d'un hôtel, proposer un séjour selon les attentes du client et présenter la visite guidée d'un musée. Elles sont donc extrêmement variées et ne répondent pas à un besoin précis et avéré, mais à une connaissance transversale du domaine professionnel. Aussi, une formation en français de spécialité n'a pas pour but de répondre à la demande précise d'une entreprise, mais de consolider les connaissances linguistiques et socio-professionnelles d'un public non spécialiste dans un domaine professionnel.

C'est pourquoi ces formations peuvent séduire un public étudiant. « Ce type de formation répond majoritairement aux besoins de communication de publics étudiants, essentiellement captifs » indique le Mémento de la CCIP³¹.

« Leur objectif est soit l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence de communication liée au métier qu'ils sont susceptibles d'exercer à l'issue de leurs études, soit l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence de communication qui leur permettra de suivre des enseignements de spécialité en français (droit, économie, médecine...). »³²

Finalement, la CCIP distingue deux types de public concerné par le français de spécialité :

- « des apprenants d'origine professionnelle clairement identifiée mais dont les objectifs d'apprentissage de la langue étrangère restent assez généraux »
- « des apprenants non “marqués” professionnellement (étudiants, demandeurs d'emploi, apprenants d'origines professionnelles diverses) »

Ces deux publics ne cherchent donc pas une formation de français sur objectif très spécifique, mais une formation plus large, qui embrasse leur domaine de prédilection.

Tout comme la logique, le contenu et le public du français de spécialité diffèrent du FOS, la démarche de l'enseignant est nécessairement diverse. Le français de spécialité, par son contenu moins précis et moins unique, ne demande pas un recueil de données authentiques. En effet, une certaine quantité de matériel existe déjà. C'est le cas des méthodes de français des affaires ou du tourisme, qui sont inexploitablement dans une démarche FOS car trop généralistes. « A l'heure actuelle, l'enseignant de français de spécialité peut s'appuyer sur de nombreuses méthodes existantes » affirme en effet la CCIP³³. Cependant,

³¹ NumeriFOS, « Le français de spécialité », Paris, CCIP, , p. 22, p. 1.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, p. 3.

ces méthodes existantes gagnent à être complétées par des documents authentiques ou semi-authentiques. De même,

« Plus la demande sera spécifique, plus l'enseignant devra toutefois s'orienter vers des activités qu'il construira lui-même et qui seront mieux adaptées à des besoins de formation précis et ciblés et qui auront été préalablement identifiés. Nous entrons là dans une logique de formation FOS. »³⁴

C'est le cas de figure que j'ai rencontré pendant mon stage. La demande était spécifique car elle concernait une certification précise. Aussi, le matériel n'existait pas. Contrairement à la certification DELF par exemple, pour laquelle on trouve de nombreux manuels de préparation pour l'apprenant, les diplômes de la CCIP ne font pas encore l'objet d'ouvrages spécifiques. Cependant, la banque de ressources NumeriFOS propose des activités qui permettent de travailler les compétences attendues au DFP³⁵. Ces « ressources clé en main » sont des fiches contenant plusieurs exercices qui préparent progressivement l'apprenant à l'activité du DFP. Après une mise en route, des exercices de conceptualisation, de systématisation puis de réinvestissement, la dernière activité est généralement une tâche finale, qui s'apparente à l'épreuve du DFP correspondante. Des « boîtes à outils » grammaticales, lexicales et socio-professionnelles parsèment également ces fiches NumeriFOS, et elle se sont révélées précieuses pour les apprenants. Ces fiches, nombreuses et disponibles dans les quatre disciplines du DFP, sont une ressource parfaitement adaptée à une préparation de français de spécialité ayant pour but la passation du DFP. Simplement, une seule fiche existe par épreuve de DFP donc une fois exploitée, il m'a fallu créer d'autres ressources. Si j'ai été amenée à construire des activités moi-même, je ne considère pas que cet exercice relevait de la démarche FOS, comme indiqué dans le mémento de la CCIP. En effet, loin d'aller recueillir des données authentiques sur un terrain authentique, j'ai recueilli et imité les activités des DFP. Mon corpus de référence est donc l'annale du Diplôme de Français Professionnel.

Aussi, comme le relève Mourlhon-Dallies³⁶, l'enseignant de français de spécialité est autonome lorsqu'il conçoit sa formation, au contraire de l'enseignant de FOS qui se doit de contacter des acteurs du métier concerné. Nous reproduisons ici le tableau de l'auteure, qui représente en outre une synthèse des éléments que nous avons étudiés jusqu'à présent :

³⁴ *Ibidem*, p. 4.

³⁵ « NumeriFos Archive », [En ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/numerifos/>]. Consulté le 21 juin 2021.

³⁶ Florence Mourlhon-Dallies, *op. cit.*, p. 56.

Français de spécialité	Français sur objectif spécifique
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme
Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	Centration sur certaines situations cibles
Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts, avec les acteurs du métier étudié
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer

TABLEAU 2 : DIFFERENCES FSP / FOS (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 56)

Seul le critère de la durée de la formation nous paraît difficilement vérifiable. En réalité, la durée d'une formation en français de spécialité est très variable. Elle peut consister en « cours modulaires » proposés « une à deux fois par semaine, à raison de 2 heures par séance » par exemple, mais elle peut aussi être très courte : « Une formation en français de la comptabilité, par exemple, qui consisterait à aborder le lexique spécifique dans son environnement sémantique auprès d'apprenants de niveau avancé, pourrait être dispensée sur une dizaine d'heures. »³⁷ C'est ce type de formations à très court terme, d'urgence presque, que j'ai découvert pendant mon stage.

Enfin, il est certain que c'est la démarche Français de spécialité qui répond aux certifications de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. De nombreux auteurs s'accordent en effet sur ce point. En premier lieu, Mangiante et Parpette indiquent que les institutions qui préparent aux diplômes de la CCIP sont dans une logique d'offre, propre au FSP.

« Depuis les années 1960, la chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) développe des programmes linguistiques liés au monde de l'entreprise. Dans la majorité des situations, l'ouverture d'un cours n'est pas la réponse des institutions de langue à une demande précise d'un public de professionnels, individus ou entreprises. Il s'agit généralement d'une offre de

³⁷ NumeriFOS, *op. cit.*, p. 3.

la part de ces institutions qui entreprennent une démarche de sollicitation des entreprises susceptibles d'avoir besoin de personnels formés en français des affaires »³⁸

Le mémento de la CCIP nous confirme que le français de spécialité et les certifications de la CCIP sont indissociables :

« Les formations de français de spécialité sont le plus souvent sanctionnées par des certifications d'ordre externe telles que celles de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCI Paris Île-de-France).

L'existence de ces certifications exerce une influence directe sur nombre de formations, notamment en français des affaires qui reste le domaine le plus important en français de spécialité. En effet, de nombreuses institutions sont amenées à proposer des modules de préparation aux certifications recherchées par apprenants et prescripteurs et tendent à configurer les contenus de leur formation à partir des objectifs communicatifs des certifications. »³⁹

Il est vrai que les DFP sont construits selon une logique de français de spécialité : ils s'adressent à un public généraliste et valident une maîtrise du domaine de spécialité, et non d'un métier en particulier. « Si l'on interroge la philosophie de ces certificats, il est à noter qu'ils s'inscrivent plus dans les champs du français de spécialité (principalement du français de l'entreprise) » écrit Mourlhon-Dallies⁴⁰. De même, Casanova dans un article consacrées aux certifications de la CCIP écrit : « Le paradigme qui sous-tend les DFP est celui du français de spécialité. »⁴¹.

Ainsi, la démarche que j'ai mise en œuvre pendant mon stage était une démarche de français de spécialité. J'ai enseigné à des apprenants peu spécialistes mais avec des prédispositions dans le domaine concerné. Les formations portaient sur un domaine d'activité, et non sur un poste précis. Ainsi, les thèmes et les compétences travaillées étaient nombreux. En outre, cette formation avait pour but de préparer le Diplôme de Français Professionnel de la CCIP, qui s'inscrit dans une logique de français de spécialité. À ce propos, il est nécessaire de préciser les notions en jeu lorsqu'il est question de certification.

³⁸ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *op. cit.*, p. 13.

³⁹ NumeriFOS, *op. cit.*, p. 5.

⁴⁰ Florence Mourlhon-Dallies, *op. cit.*, p. 306.

⁴¹ Dominique Casanova, « Les certifications en français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Du programme à l'action », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, mars 2011, p. 163-175, p. 165.

II. La certification en français professionnel

1. Évaluation, certification, diplôme

La certification en langue étrangère est une pratique qui s'est intensifiée ces vingt dernières années. C'est en partie lié à l'essor de l'apprentissage des langues vivantes, qui sont indispensables aujourd'hui. « Les langues étrangères [...] constituent aujourd'hui un enjeu majeur de société : enjeu individuel pour ceux qui souhaitent intégrer un marché du travail internationalisé et en pleine mutation [...] ; enjeu majeur pour les nations »⁴². La nécessité d'attester du niveau en langue étrangère a justifié l'apparition des certifications. « Dans ce contexte, l'individu doit parler une ou plusieurs langues étrangères et être également capable de le prouver, donnant ainsi aux certifications une place stratégique qui n'est pas sans conséquence sur la façon d'enseigner, pour le meilleur et pour le pire. »⁴³. En effet, les préparations au DELF, au TEF ou au DFP représentent une grande partie de l'offre de cours des Alliances françaises et autres institutions d'enseignement du FLE. Elles répondent à une demande des apprenants, mais aussi des entreprises ou universités. « Bien souvent, le candidat n'est pas le destinataire final de son propre diplôme ou de son attestation de langue, qui est exigé par une université, un employeur, un consulat ou une autre administration. »⁴⁴ Ces diplômes doivent répondre à des normes de validité, fiabilité et d'objectivité, c'est pourquoi ils sont une valeur sûre aux yeux des employeurs. Comme le remarquent habilement Noël-Jothy et Sampsonis, « pour qualifier ses compétences en langues, l'individu a longtemps donné sa propre appréciation – du type “lu, écrit, parlé” – mais, depuis quelques années, les entreprises recherchent des validations externes reconnues, transparentes et fiables. »⁴⁵. Ce dernier point explique l'existence de certifications visant à évaluer la langue professionnelle, et l'importance qu'elles revêtent aujourd'hui. Elles sont moins nombreuses que les certifications de français général, et les principales sont celles de la CCIP.

Avant de développer cet aspect, il est primordial de s'interroger sur la signification des termes proches « évaluation », « certification », « diplôme » et « test ». La définition de

⁴² Bruno Mègre et Patrick Riba, *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette, 2015, 238 p., (« Français langue étrangère »), p. 11.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 13.

⁴⁵ Françoise Noël-Jothy et Béatrice Sampsonis, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Hachette français langue étrangère, 2006, (« Collection F »), p. 8.

« certification » dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* est la suivante :

« On appelle certification un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu. »⁴⁶.

La certification atteste d'un niveau de langue global, qui est atteint ou non-atteint. C'est ce qui la distingue d'un test de langue, comme le relèvent Noël-Jothy et Sampsonis.

« Contrairement à la certification, qui est un outil élaboré à partir d'un seul niveau (comme un moule préfabriqué dans lequel le candidat se glisse), le test est un outil d'information sur tous les niveaux de compétences communicatives. Il indique le niveau du candidat pour chacune de ses compétences. »⁴⁷

Les Diplômes de Français Professionnel sont donc des diplômes – « moment de reconnaissance officiel du passage d'un niveau à un autre »⁴⁸ – obtenus suite à un examen, « procédure servant à évaluer le niveau de compétence ou de connaissance d'un individu dans un domaine donné, par l'administration d'une série d'épreuves, organisées et notées par des jurys »⁴⁹. Ces deux caractéristiques en font une « certification », qui valide un des niveaux du Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Une certification est aussi une modalité d'évaluation. Toujours selon le *Dictionnaire de didactique du FLE/S*, « l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. »⁵⁰. Comme il s'agit d'un diplôme qui sanctionne un niveau précis, le DFP est à considérer comme une évaluation sommative, qui a lieu à la fin d'un cycle d'apprentissage et qui valide, ou non, le niveau visé. Enfin, la démarche d'évaluation retenue par la CCIP pour les DFP est une « approche critérielle » puisque sont évaluées « les composantes linguistique, discursive, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle », selon des « critères d'acceptabilité de la performance »⁵¹. Le tableau suivant, issu du Guide des candidat·e·s au

⁴⁶ Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*, p. 41.

⁴⁷ Françoise Noël-Jothy et Béatrice Sampsonis, *op. cit.*, p. 36.

⁴⁸ Christophe Premat et Véronique Simon, « Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? », *Synergies Pays Scandinaves*, vol. 5, 2010, p. 133, p. 1.

⁴⁹ Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*, p. 94.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 90.

⁵¹ *Ibidem*, p. 91.

DFP⁵², confirme que l'évaluation est critérielle et jugée selon des niveaux de performance (« réalisation de la tâche insuffisante », « suffisante » ou « complète »).

Évaluation des activités de production écrite (*Comprendre et traiter l'information*)

Les quatre critères d'évaluation ont le même coefficient d'importance pour le calcul du score final.

Critères	Niveaux de performance du candidat		
RÉALISATION DE LA TÂCHE			
1. Adéquation du texte au format demandé	Réalisation de la tâche insuffisante	Réalisation de la tâche suffisante	Réalisation de la tâche complète
2. Pertinence et exhaustivité des informations transmises			
MAÎTRISE DES OUTILS LINGUISTIQUES			
3. Syntaxe (correction)	Ne correspond pas au niveau visé	Suffisant pour le niveau visé	Correspond pleinement au niveau visé
4. Lexique (adéquation et précision)			

Évaluation des activités de la série *Interagir à l'oral*

Les cinq critères d'évaluation ont le même coefficient d'importance pour le calcul du score final.

Critères	Niveaux de performance du candidat		
RÉALISATION DE LA TÂCHE			
1. Posture professionnelle	Réalisation de la tâche insuffisante	Réalisation de la tâche suffisante	Réalisation de la tâche complète
2. Organisation du discours professionnel			
3. Pertinence et exhaustivité des informations transmises			
MAÎTRISE DES OUTILS LINGUISTIQUES			
4. Lexique et syntaxe (étendue, correction)	Ne correspond pas au niveau visé	Suffisant pour le niveau visé	Correspond pleinement au niveau visé
5. Élocution (fluidité, prononciation)			

FIGURE 5 : MODALITES D'EVALUATION DU DFP

Notons que les critères évalués par le DFP sont de l'ordre de différents types de savoirs. La « maîtrise des outils linguistiques » relève du savoir, « en d'autres termes les connaissances linguistiques » selon Cuq⁵³. Sont également évalués des savoir-faire, « capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue-cible »⁵⁴, c'est-à-dire les critères de réalisation de la tâche *Comprendre et traiter l'information*, par exemple. Cuq précise que « dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique ». La posture professionnelle rentre donc en partie dans les savoir-faire. Mais elle correspond aussi

⁵² Le français des affaires, « Guide des candidat·es - Diplômes de français professionnel Tourisme - Hôtellerie - Restauration », Paris, CCI Paris île-de-France, 2020, p. 20, p. 6.

⁵³ Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*, p. 218.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 219.

aux savoir-être, où « l'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. [...] On aurait intérêt à remplacer “savoir-être” par “savoir se comporter” » juge Cuq. Ainsi, ces trois types de savoirs sont évalués par le Diplôme de Français Professionnel et doivent être enseignés aux candidats lors de la préparation. Comme le résume Rescia, « nos étudiants s'attendent donc à un cursus à objectifs multiples, où les *savoirs* (connaissances culturelles et linguistiques) s'entrecroisent avec les *savoir-faire* (compétences appliquées aux situations professionnelles) et les *savoir-être* (stratégies de comportement efficace). »⁵⁵ Sa phrase nous permet d'appréhender plus simplement la signification de ces trois termes dans le cadre du français professionnel, et de comprendre qu'ils sont inextricablement liés dans ce domaine.

À présent que l'ambiguïté est levée à propos des différents termes qui permettent d'appréhender les Diplômes de Français Professionnel, nous pouvons préciser l'importance de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris dans le domaine des certifications de français professionnel.

2. Le rôle certificateur de la CCIP

Deuxième organisme de formation en France après le ministère de l'Éducation Nationale, la Chambre de commerce et d'Industrie de Paris joue un rôle clé dans l'enseignement-apprentissage du FOS. C'est par le biais de son Centre de langue française créé en 1958, *Le français des affaires*, que la CCIP est un acteur très important du FOS. Elle est en effet conceptrice de certifications en français professionnel.

« Ces examens qui répondent aux prérogatives du *Cadre européen* évaluent et certifient la compétence de communication écrite et orale en français dans les principales situations de la vie professionnelle à des niveaux différents en se rapprochant le plus possible, sous forme de tâches à accomplir par le candidat, de situations rencontrées dans la vie réelle. »⁵⁶

Il est vrai que la CCIP a déjà plusieurs fois réformé ses diplômes, pour qu'ils soient toujours au plus près de la réalité professionnelle. Les DFP ont connu une dernière refonte entre 2016 et 2018 selon les disciplines, ce qui en fait une certification récente dans sa dernière version. En plus d'être harmonisée sur les niveaux du CECRL, la CCIP est membre d'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) depuis 2010. Cette association, fondée par l'université de Cambridge en 1990, a défini « des standards et des normes en matière de

⁵⁵ Laura Rescia, *op. cit.*, p. 34.

⁵⁶ Bruno Mègre et Patrick Riba, *op. cit.*, p. 99.

conception et de développement de certifications en langues étrangères »⁵⁷. Une adhésion à ces normes est souvent une condition pour que les examens soient reconnus au niveau gouvernemental. En outre, la CCIP a aussi été pionnière en matière de certification en français général puisque le Test d'évaluation de français qu'elle a lancé en 1998 était « le premier test standardisé de français général sur le marché du français langue étrangère »⁵⁸. Les premières certifications proposées par la CCIP ont vu le jour il y a plus de 60 ans et elle continue à innover aujourd'hui encore, confirmant sa place prépondérante dans le domaine des certifications en langue professionnelle. C'est pourquoi Mègre et Riba affirment à propos des certifications de la CCIP :

« En dehors des examens d'anglais langue étrangère proposés par l'université de Cambridge dans le domaine juridique et des affaires, il n'existe pas en Europe, à notre connaissance, une offre aussi complète que celle dont dispose la langue française. »⁵⁹

Or, cette offre évolue sans cesse pour rester au plus près de la réalité professionnelle et des exigences des entreprises. Nous pouvons esquisser un rapide panorama historique des certifications proposées par la CCIP pour nous en rendre compte. La figure qui suit retrace la chronologie des certifications en français professionnel conçues par la CCIP entre 1958 et 2020. Les deux figures suivantes permettent de constater la variété des examens proposés, qui nuit à une bonne lisibilité de la part du candidat. Le tableau 3 confirme l'hétérogénéité des niveaux du CECR proposés par les différents DFP dans leur version de 2008 à 2016. Enfin, un dernier tableau reprend ces mêmes données pour les nouveaux DFP, réformés depuis 2016 et auxquels j'ai préparé mes apprenants.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 57.

⁵⁸ Le français des affaires, « Le français des affaires, 60 ans d'histoire au service de l'évaluation en français et du français professionnel ! », [En ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/60-ans-dhistoire/>]. Consulté le 18 juin 2021.

⁵⁹ Bruno Mègre et Patrick Riba, *op. cit.*, p. 100.

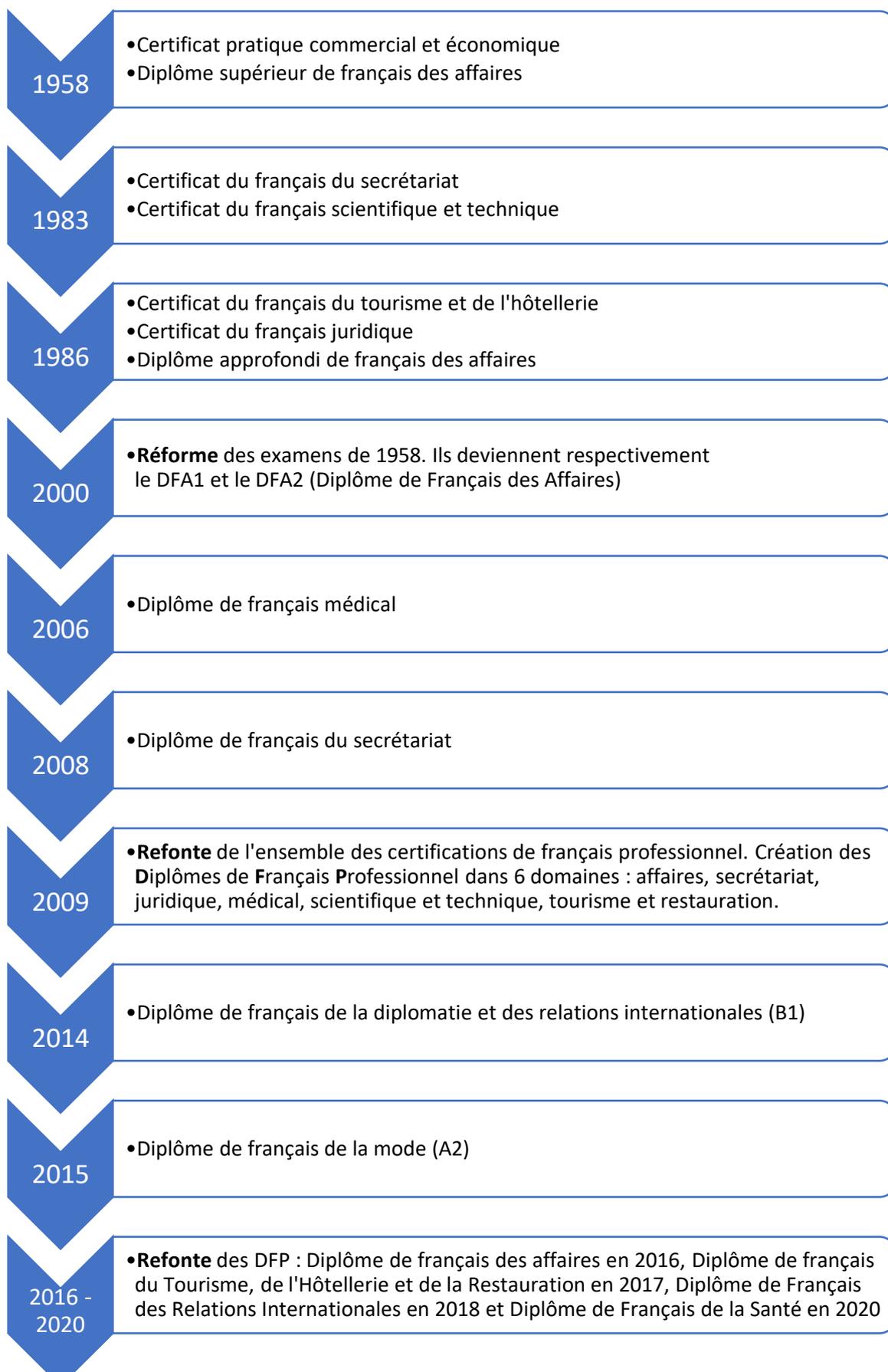


FIGURE 6 : HISTORIQUE DES CERTIFICATIONS DE LA CCIP

Ainsi, la réalité en 2000, puis en 2008, était la suivante :

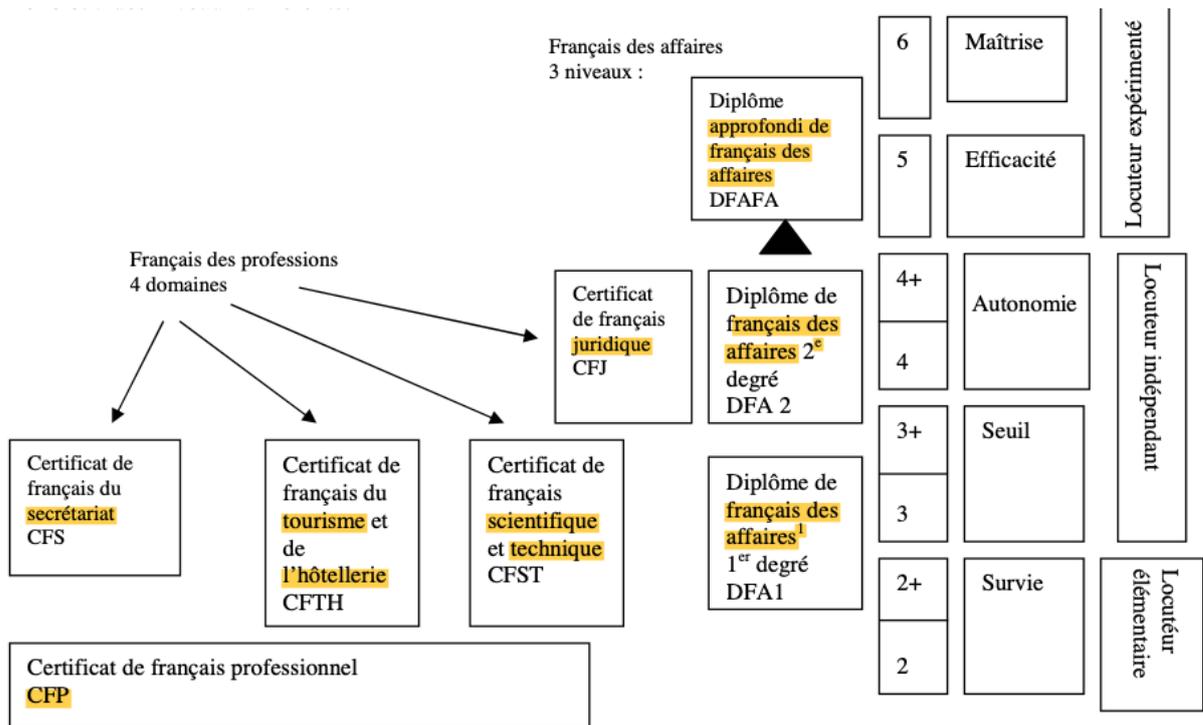


FIGURE 7 : EXAMENS DE LA CCIP EN 2001 -- D'APRES DANIL⁶⁰

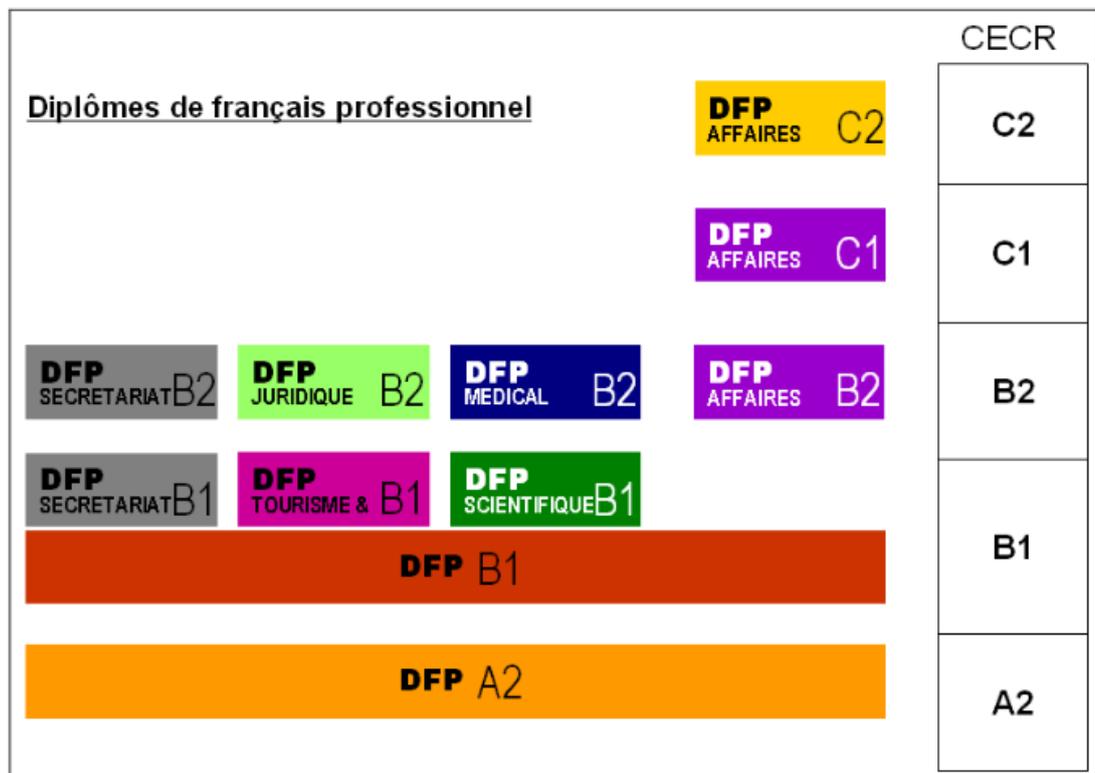


FIGURE 8 : POSITIONNEMENT DES DFP SUR LE CEFR EN 2008 -- D'APRES CASANOVA

⁶⁰ Michel Danilo, « Réforme des examens de français des affaires et de français juridique. », *Dialogos*, vol. 2 / 4, EDITURA ASE, 2001, p. 157-162.

En 2008 sont créés les DFP, Diplômes de Français Professionnel. Il s'agit alors d'un même diplôme, décliné en huit domaines d'activité. Tous les niveaux du CECR ne sont pas proposés pour chaque discipline. Au contraire, certains diplômes n'existent que pour un niveau :

Niveaux Domaines	A1	A2	B1	B2	C1
Affaires	✓	✓	✓	✓	✓
Tourisme Hôtellerie		✓	✓	✓	
Relations internationales		✓	✓	✓	
Science et technique		✓	✓		
Secrétariat			✓	✓	
Mode		✓			
Droit				✓	
Médecine				✓	

TABLEAU 3 : NIVEAUX DES DFP ENTRE 2009 ET 2016

Concernant la dernière version des DFP, issue de la refonte menée entre 2016 et 2020, voici les niveaux proposés :

Niveaux Domaines	A1	A2	B1	B2	C1
Affaires	✓	✓	✓	✓	✓
Tourisme Hôtellerie		✓	✓	✓	
Relations internationales			✓	✓	✓
Santé			✓	✓	

TABLEAU 4 : NIVEAUX DES DFP DEPUIS 2016⁶¹

⁶¹ Notons que le DFP Santé valide le niveau B2 ou C1 à travers un même diplôme : selon la prestation du candidat, il valide le niveau B2 ou le niveau C1 s'il obtient un score supérieur à 80%.

Nous pouvons donc constater que tous les niveaux du CECR ne sont pas non plus proposés depuis la refonte de 2016. Comme auparavant, le domaine du français des affaires est le seul qui propose toute la gamme de niveaux. L’offre est plus lisible, concentrée entre les quatre disciplines les plus concernées par un français langue professionnelle. « Il s’agit de domaines dans lesquels la compétence à communiquer en français représente un véritable atout professionnel pour une part significative de la communauté professionnelle » écrivent Renaud et Casanova⁶², membres du *Français des affaires* et ayant tous deux repensé le DFP. Ils précisent en note de bas de page : « Il est en effet nécessaire de pouvoir toucher un public suffisamment large pour permettre la viabilité financière des certifications proposées. » Le critère financier a évidemment un poids dans la conception d’une certification. Nous considérons que la refonte de 2016 à 2020 correspond à un tournant stratégique de la CCIP. Nous allons décrire les modalités de ce nouveau Diplôme de Français Professionnel.

3. Le Diplôme de Français Professionnel dans sa version actuelle

Alors que les Diplômes de Français Professionnel existaient depuis huit ans seulement, une refonte totale a été initiée en 2016. Cette refonte était guidée par « le souhait de répondre aux réels besoins des entreprises, des professionnels et des étudiants » selon Aneta Bernardin, qui a participé à la refonte en tant que stagiaire et a rédigé son mémoire à ce sujet⁶³. Les éléments qui éloignaient le diplôme de la réalité professionnelle et qui nuisaient à son succès étaient les suivants :

- « le manque des documents réellement professionnels, dit d’ “entreprise”
- l’approche par activités de réception et de production
- les modalités d’évaluation assez “scolaires”
- les structures internes et les modalités d’évaluation peu harmonisées
- l’offre considérée peu lisible en ce qui concerne les contenus et les niveaux »⁶⁴

Aussi la réforme avait-elle comme objectif de pallier ces points problématiques. Concernant le premier point, « une attention particulière est consacrée à l’authenticité des supports (...) et leur rapprochement du monde professionnel »⁶⁵. Pour ce faire, une collecte de données

⁶² Dominique Casanova et François Renaud, « Conception et validation de diplômes de français professionnel », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Évaluer en français professionnel, décembre 2020, p. 81-109, p. 81.

⁶³ Aneta Bernardin, *Collecte de données pour la conception des DFP*, other, Université Sorbonne Nouvelle, 2017, p. 11.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 12.

sur le terrain a été nécessaire. Renaud et Casanova décrivent cette démarche en détail dans leur article de 2020. « La collecte et l'analyse de discours professionnels authentiques [...] a permis l'identification et la description de tâches d'emploi de la langue en contexte professionnel »⁶⁶. Ces tâches, classées selon leur difficulté, ont permis de réaliser un « référentiel de compétences langagières » ainsi qu'un « référentiel d'évaluation ». Cette démarche de conception respecte finalement les étapes d'une démarche FOS, telle que décrite par Mangiante et Parpette en 2004.

Cette plus grande authenticité des supports allait de pair avec une meilleure adéquation aux réalités professionnelles. C'est peut-être le changement le plus important entre les DFP de 2008 et ceux de 2016. L'approche par activités de réception et de production pointée du doigt a été remplacée par une approche par « compétences intégrées ». Cela signifie que « la tâche de communication réalisée par le candidat prend la forme d'une production, écrite ou orale, conditionnée par la compréhension de documents professionnels, écrits ou oraux, et par la sélection et la reformulation des informations nécessaires à la réalisation de la tâche »⁶⁷ Bernardin remarque également que « la nouveauté de la refonte », c'est de devoir « réaliser la tâche professionnelle en prenant en compte les données du support d'entrée, les connaissances du monde professionnel et les savoirs langagiers. »⁶⁸ Ainsi, toute tâche de production écrite nécessite au préalable une compréhension, écrite ou orale. C'est pourquoi ces tâches sont considérées comme des « tâches de médiation : dans le monde professionnel, on ne se contente pas de lire ou d'écouter pour comprendre, mais davantage de comprendre un discours pour en faire quelque chose, souvent de manière médiée. »⁶⁹ Ces tâches réalistes qui s'appuient sur des supports authentiques s'inscrivent pleinement dans la perspective actionnelle. Bernardin, qui avait « du mal à conceptualiser les principes pédagogiques de la démarche actionnelle dans une évaluation FOS », a trouvé la solution pour mieux comprendre en quoi consiste une approche actionnelle :

« C'est en revenant constamment vers la phrase phare “je comprends pour agir” que nous avons saisi le nouveau principe de l'évaluation qui n'est plus juste de comprendre et produire en français mais de comprendre *pour* produire *une action professionnelle* en français. »⁷⁰

En créant des tâches directement inspirées du monde professionnel et des discours professionnels, *Le français des affaires* est parvenu à réformer les DFP pour les rendre

⁶⁶ Dominique Casanova et François Renaud, *op. cit.*, p. 86.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 85.

⁶⁸ Aneta Bernardin, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁹ Dominique Casanova et François Renaud, *op. cit.*, p. 90.

⁷⁰ Aneta Bernardin, *op. cit.*, p. 12.

relativement authentiques et actionnels. La structure des différents DFP a été harmonisée et ils suivent à présent tous la même logique : une première partie « Comprendre et traiter l'information » (écrite ou orale) puis une partie consacrée à l'interaction et à la production orale : « Interagir à l'oral ». Ainsi, les modalités d'évaluation se sont adaptées à cette nouvelle organisation.

Une autre nouveauté de la refonte est la passation du diplôme sur ordinateur. Mommée et Diogo, également membres du *Français des affaires*, analysent ce choix :

« *Le français des affaires* a opté pour des épreuves écrites au format “tout numérique” depuis 2016, permettant de garantir aussi bien un rapprochement maximal des situations professionnelles réelles (rédaction de courriels, de notes, etc.) qu'une fiabilité optimale dans le traitement des réponses et la sécurisation des sujets. »⁷¹

Si l'ordinateur participe au caractère authentique des tâches demandées, il permet aussi une évaluation fiable. Celle-ci consiste en une partie des activités corrigées automatiquement, lorsque l'apprenant doit cocher une réponse ou appairer deux éléments par exemple. Ensuite, « les activités de production écrite (niveaux A2, B1, B2 et C1) sont doublement évaluées par des correcteurs du Français des affaires, sans concertation. »⁷² Quant aux épreuves orales, elles ne sont pas réalisées sur ordinateur mais en face-à-face, avec un examinateur du centre d'examen, agréé par le *Français des affaires*. Il évalue la prestation, qui sera évaluée une seconde fois par les examinateurs du *Français des affaires* grâce à l'enregistrement audio de la passation. Ainsi, la double-évaluation permet une meilleure objectivité et fiabilité. Un important travail de formation des examinateurs des épreuves orales a été engagé par la CCIP.

C'est cette formation que j'ai eu l'opportunité de suivre et de valider pendant mon stage. Une partie de la formation est en ligne et permet une navigation libre, où les critères d'évaluation sont présentés puis où « les participants s'entraînent enfin à évaluer de “vrais” candidats à partir d'enregistrements de passations réelles »⁷³. Cette formation a été enrichie par trois webinaires proposés par la Fondation des Alliances Françaises d'Italie, pendant lesquels est intervenue Dominique Frin, responsable pédagogique au département Innovation pédagogique et Partenariats du *Français des affaires*. Nous avons alors analysé les compétences attendues par les différents DFP, puis nous avons partagé des

⁷¹ Alban Mommée et Amandine Diogo, « Sélection, formation et suivi des examinateurs des *Diplômes de français professionnel* », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Évaluer en français professionnel, décembre 2020, p. 111-125, p. 112.

⁷² *Ibidem*, p. 113.

⁷³ *Ibidem*, p. 118.

enregistrements d'entraînement aux épreuves orales réalisées avec nos apprenants. À cette occasion, j'ai reçu un premier retour positif sur ma posture d'examinatrice et plus encore sur le sujet que j'avais créé comme support de l'interaction orale. Il s'agissait de ma première conception de sujet, directement inspiré de l'annale du DFP disponible. J'ai alors compris que les sujets que j'inventais avec beaucoup de plaisir pouvait être utiles à nombre de collègues. Il m'a donc fallu me renseigner sur la notion d'ingénierie pédagogique et sur la méthodologie de conception.

III. La conception d'outils pédagogiques

La conception d'outils d'entraînement aux DFP fait partie du champ de l'ingénierie pédagogique. Pour décrire cette notion, je m'appuie principalement sur un article infiniment précieux, notamment parce qu'il décrit une situation très proche de la mienne. Il s'agit d'un article d'Isabelle Foltête intitulé « Une approche en ingénierie pédagogique : comment intégrer la préparation aux examens de la CCIP dans un programme de français des affaires ou de FOS ? ». Il est amusant de constater qu'il s'inscrit dans une situation italienne lui aussi. Foltête définit l'ingénierie pédagogique comme suit :

« L'ingénierie pédagogique se définit comme une démarche “outillée” permettant au formateur d'élaborer des dispositifs pédagogiques pertinents et efficaces par rapport aux objectifs de formation qui ont été fixés. Elle comprend l'analyse des besoins, la conception du projet de formation, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et enfin l'évaluation. »⁷⁴

L'ingénierie pédagogique ne se résume donc pas à la création de matériel. Il s'agit en réalité du cadre de la formation, qui va interroger les objectifs de celle-ci, les moyens à disposition, son déroulement et son évaluation. « C'est en quelque sorte ce qui va caractériser le contenu et le déroulement de la formation, par exemple le choix des supports, des méthodes, des outils d'évaluation, etc. » écrit Lauriane Bouchet dans son mémoire de fin d'études⁷⁵. L'ingénierie pédagogique vise la création ou l'amélioration d'un dispositif pédagogique.

Pour ma part, le dispositif pédagogique était à créer. Je vais reprendre les quatre étapes de la démarche d'ingénierie pédagogique citées par Foltête pour exposer les détails de ma démarche.

- **L'analyse des besoins.** Dans mon cas, cette analyse a été très rapide, presque inexistante. Le temps était insuffisant, étant donné que les formations ne duraient elles-mêmes que 9 à 20 heures. Ce sont plutôt les objectifs de la formation qui ont présidé son organisation. L'objectif des apprenants était clair : réussir le DFP. Foltête fait le même constat :

« L'objectif d'une formation à la préparation d'un examen est simple à définir car implicitement déterminé par la situation. Dans notre cas, il s'agit pour les apprenants de «

⁷⁴ Isabelle Foltête, *op. cit.*, p. 24.

⁷⁵ Lauriane Bouchet, *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée*, Université Grenoble Alpes, 2012, p. 53.

réussir une certification de la CCIP, en l'occurrence le DFA2 », ce qui signifie pour nous : leur faire acquérir les compétences requises pour passer et réussir l'examen. »⁷⁶

L'objectif du formateur est alors de définir les compétences requises et d'en soustraire les compétences déjà acquises par les apprenants « dans leur formation et par l'expérience professionnelle » (*ibidem*). Les besoins des apprenants sont apparus dans un second temps, en cours de formation.

- **La conception du projet de formation.** Il s'agit de construire un projet pédagogique qui réponde à la fois aux attentes des apprenants et aux contraintes (matérielles, temporelles, etc.). Ce projet prend la forme d'un dispositif qui récapitule le temps alloué à la formation, le matériel disponible ou non, les objectifs et les contenus des différentes séances. En l'occurrence, tous ces éléments étaient déterminés par le DFP. C'est donc la logique de progression du DFP qui s'est imposée. L'organisation des séances s'est établie selon une progression par tâche, c'est-à-dire ici par épreuve du DFP. C'est à cette occasion que les apprenants m'ont alertée sur l'absence d'exemples de sujets et le besoin qu'ils en avaient. C'est ainsi que s'est imposée la conception de sujets types.
- **La coordination et la mise en œuvre.** Foltête écrit qu' « à ce stade de notre démarche, l'essentiel du travail est fait. En effet, pour les enseignants la mise en place et le fonctionnement du dispositif sont des tâches qu'ils maîtrisent. »⁷⁷ Il est vrai que c'est le travail de conception qui est le plus conséquent, et qu'il est déjà réalisé à ce stade du dispositif. Cependant, il me fallait ensuite animer les séances en utilisant les outils créés. Pour les activités écrites – réalisées à la maison par les apprenants – l'animation consistait à leur faire un retour sur ce qu'ils avaient produit pour proposer des pistes de remédiation et de perfectionnement. Pour les activités orales, qui étaient naturellement travaillées sur le temps de classe, la mise en œuvre consistait en un entraînement réaliste, autrement dit une simulation. « En tant que construction imitant un système réel, la simulation présente un intérêt indéniable pour les publics professionnels. » affirment Carras *et al*⁷⁸. Un article de Cali insiste également sur l'importance des simulations dans les formations en français professionnel. Elle définit alors la simulation en l'opposant au jeu de rôles :

⁷⁶ Isabelle Foltête, *op. cit.*, p. 25.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 30.

⁷⁸ Catherine Carras[et al.], *op. cit.*, p. 42.

« Autant un jeu de rôles peut être un exercice linguistique contraint peu contextualisé, de type essentiellement reproductif, focalisé sur les formes linguistiques qu'il va s'agir de mémoriser par la (re)production en interaction, autant une activité de simulation vise une dynamique fortement contextualisée et focalisée sur un objectif pragmatique, où les interlocuteurs ont le choix des armes linguistiques qui les amèneront à réaliser leur but. »⁷⁹

La simulation est donc une forme d'interaction plus libre, où la réflexion des apprenants est plus sollicitée. « C'est à eux de construire leurs échanges, d'organiser leur gestion du temps et des tours de parole, de négocier les chemins qui les conduiront à l'objectif fixé. » (*ibidem*). J'ai effectivement perçu cette liberté lors de nos simulations, et je me suis réjoui de constater la créativité des apprenants pour parvenir à leurs fins dans la négociation commerciale par exemple. J'ai aussi apprécié la spontanéité que cet exercice permettait, tant pour les apprenants que pour l'enseignant. En effet, l'enseignant ne peut pas préparer son intervention à l'avance mais doit forcément s'appuyer sur le contenu de l'interaction pour corriger les apprenants. C'est un aspect mentionné par Cali : « il ne peut plus "programmer" le contenu de son cours dans la mesure où il y était habitué. Toute une partie de son intervention pédagogique va se faire ad hoc, en suivant les productions du groupe dans la simulation. » Pour ma part, c'est un type d'interventions que j'ai vraiment apprécié, et qui m'a semblé être très utile à l'apprenant grâce à l'immédiateté du retour.

- **L'évaluation.** Dans le cas de mes formations, l'évaluation était finalement extérieure à celle-ci puisqu'il s'agissait de l'examen du DFP. Foltête fait le même constat : « Quant à l'évaluation de l'atteinte des objectifs, elle se fera par les résultats aux examens : réussite ou échec. »⁸⁰. Mangiante et Parpette avaient eux aussi déjà considéré ce cas de figure : « L'objectif de l'enseignant assurant un cours de français des affaires dans le cadre des examens pour étrangers de la CCIP est naturellement la réussite à des épreuves écrites et orales clairement identifiées, ce qui facilite l'analyse des besoins de son public. »⁸¹ Il n'était alors pas nécessaire de prévoir une évaluation sommative à ma formation. Les apprenants m'ont cependant demandé de leur fournir un sujet type afin de s'entraîner une dernière fois sur les épreuves écrites, et j'ai proposé de corriger leurs

⁷⁹ Chantal Cali, « Contextualiser les activités de simulation dans un programme FOS intensif: bilan d'une formation à la création de scénarios de simulation », *Points communs : la revue du français à visée professionnelle*, mai 2007, p. 9-12, p. 10.

⁸⁰ Isabelle Foltête, *op. cit.*, p. 30.

⁸¹ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *op. cit.*, p. 113.

productions. De même, notre dernière séance a consisté en un oral blanc, qui mimait en quelque sorte l'évaluation certificative qui les attendait. Enfin, il nous faut considérer une autre modalité d'évaluation : celle des apprenants à propos de la formation. Cette évaluation a pris la forme d'un questionnaire que je leur ai transmis et que je développerai dans la partie suivante.

En somme, l'ingénierie pédagogique comprend tout le dispositif que j'ai mis en place pour organiser ces formations de préparation au DFP. Un dispositif rigoureux a permis de bien répartir les contenus dans le temps imparti, afin de répondre au mieux aux attentes et aux objectifs des apprenants. La conception de matériel s'inscrit dans cette ingénierie, plus précisément à la fin de la phase de conception du projet de formation. S'ensuit l'animation des séances, qui m'a permis de constater l'adéquation ou non du support créé à la préparation des épreuves du Diplôme. Je vais à présent décrire la méthodologie que j'ai adoptée pour concevoir ces outils et animer ces séances. Il s'agit alors d'une double méthodologie, liée à ma double posture : apprentie enseignante et apprentie chercheuse.

Chapitre 3 :

Méthodologie d'enseignement
et de recherche

I. La méthodologie adoptée en tant qu'enseignante

Je vais exposer dans cette partie la méthodologie que j'ai mise en place en tant qu'enseignante, c'est-à-dire pour la construction de mon dispositif pédagogique, pour la conception des exemples de sujets, pour l'animation des séances de préparation au diplôme et enfin pour me former à l'évaluation des épreuves orales du DFP.

1. Mise en place du dispositif pédagogique

Les formations que j'ai assurées ont déjà été rapidement présentées dans la première partie de ce travail. Elles sont au nombre de quatre et ont préparé un nombre variable d'apprenants à trois DFP différents : Affaires, Relations internationales et Tourisme-Hôtellerie-Restauration. Elles ont toutes eu lieu intégralement en visioconférence. Pour plus de clarté, je vais schématiser ces formations comme suit :

	DFP concerné	Niv-eau	Statut des candidats	Durée formation	Dates	Passation
Formation A	Affaires	C1	Étudiantes marketing ou management (CIELS)	9h (6 x 1h30)	Du 06/09 au 11/12	14 décembre
Formation B	Relations internationales	C1	Étudiantes en organisations internationales ou criminologie (CIELS)	9h (6 x 1h30)	Du 06/09 au 11/12	14 décembre
Formation C	Affaires	B2	Salariée dans le domaine des affaires	10h (4x1h puis 4x1h30)	Du 29/03 au 06/05	7 mai
Formation D	Tourisme-Hôtellerie-Restauration	B1	Lycéens en section économique, option tourisme	20h (12x1h30 puis 1x2h)	Du 29/01 au 30/04	7 mai

TABLEAU 5 : FORMATIONS MENEES PENDANT MON STAGE

La formation A concernait six femmes, la formation B quatre femmes, la formation C était un cours particulier avec une femme. La formation D était suivie par davantage de lycéens et lycéennes, mais lorsqu'il a fallu s'inscrire au DFP, seuls cinq élèves concernés ont continué à suivre nos séances. Les apprenants des quatre formations vivent tous en Italie, dans la province de Padoue et sont tous italophones première langue. Étant donné le cursus suivi par les étudiantes A et B et la professionnalisation de l'apprenante C, une certaine connaissance du domaine du DFP est déjà acquise. Concernant la formation D, les lycéens suivent aussi un cursus spécialisé dans le domaine du tourisme, mais à un niveau moins avancé que lors d'études universitaires. Le niveau de langue était naturellement moins avancé également puisque le DFP préparé est de niveau B1. Dans leur cas, un travail sur le lexique spécialisé et sur les structures grammaticales propres au domaine touristique a été effectué, avec toujours les épreuves du DFP en ligne de mire. Avec les autres groupes, l'approfondissement linguistique avait surtout lieu de manière épisodique, lorsque la préparation aux épreuves soulevait des erreurs ou des incompréhensions linguistiques.

Je vais décrire l'organisation de mes différentes formations et le contenu des séances. Pour ce faire, je m'inspire du « *scénario pédagogique*, sorte de partition du formateur » de Foltête⁸². Un extrait de ce scénario pédagogique est visible ci-dessous (figure 1). J'ai couplé cette approche avec celle de Rescia⁸³, qui propose en annexe de son article un tableau qui récapitule son « cours de 20h » en mettant en valeur les objectifs, les savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi que les outils utilisés à chaque séance.

⁸² Isabelle Foltête, *op. cit.*, p. 30.

⁸³ Laura Rescia, *op. cit.*, p. 37.

Présentation du scénario pédagogique				
<i>L'indication des jours et des heures permet de gérer le temps de formation</i>	<i>Rappel des objectifs pédagogiques</i>	<i>Description précise de ce que feront enseignants et apprenants au cours de la formation</i>	<i>Différents types d'approches pédagogiques</i>	<i>Permet de préparer le matériel et de distribuer la documentation pédagogique au cours de la formation</i>
⇓	⇓	⇓	⇓	⇓
Jours Horaires	Objectifs Pédagogiques	Processus pédagogique	Approches	Supports pédagogiques
Jeudi 17h -18h	-Maîtriser les concepts généraux du monde des affaires - Manier le lexique de spécialité	L'enseignant explique un des concepts du monde des affaires Les apprenants prennent des notes	Exposé du professeur Discussion Reformulation	Textes sur l'entreprise

FIGURE 9 : SCENARIO PEDAGOGIQUE - D'APRES FOLTETE, 2007

Annexe : Cours de 20 heures (niveau C1)

Objectifs	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Outils
1ère séance - Introduction au cours Langue de spécialité : la morphologie, la terminologie.	Discussion actuelle sur les langues de spécialité	Savoir identifier les caractéristiques morphologiques du lexique de l'économie, dans ses dimensions diachroniques et synchroniques.	//	Textes authentiques (documents d'entreprise et presse)
2ème séance - Importer/Exporter : les transports Langue de spécialité : aspects syntaxiques et rhétoriques	Aspects relatifs aux transports internationaux Analyse textuelle	Savoir identifier les caractéristiques syntaxiques et les stratégies discursives des textes économiques Savoir produire des textes articulés à partir d'informations simples (dépêches)	//	Textes authentiques (documents d'entreprise et presse) Répertoire de dépêches
3ème- 4ème séance S'implanter à l'étranger. La communication interculturelle en entreprise	Concept de <i>culture</i> La notion de stéréotype (culturel et linguistique) La hiérarchie, le partage du pouvoir : l'implicite dans les rapports hiérarchiques	Savoir reconnaître dans une situation d'entreprise les problèmes qui relèvent des situations interculturelles non maîtrisées Décodification/ codification des rapports de pouvoir	Reconnaissance des stéréotypes culturels Reconnaissance du relativisme dans le style de gestion et de communication d'entreprise	Analyse de cas : Fusion ou ouverture d'une filiale à l'étranger
5ème – 6ème séance Exporter/Importer. Travailler avec des clients/ fournisseurs étrangers : la communication à distance	Le rapport au temps Les arguments et les tabous culturels Le malentendu (1)	La communication en exolangue ; identifier les sources du malentendu : (maîtrise de la langue/transfert pragma-linguistique/conflits sur les valeurs)		Production de documents écrits : -pour la promotion d'un produit à l'étranger -échange de mails (un même problème, plusieurs interlocuteurs et solutions) - la réclamation
7ème- 8ème séance Exporter/Importer Travailler avec des clients/ fournisseurs étrangers : la communication en présence	Le rapport à l'espace et la communication non verbale	<i>Ibidem</i>	Reconnaissance du rôle de l'analogique dans la communication	Mini –cas Jeu de rôle Travailler dans un service après-vente
9ème-10ème séance Travailler en équipe multiculturelle : la communication entre pairs	Reprise des concepts ci-dessus Le malentendu (2) La négociation	Savoir négocier avec des collègues / trouver un accord	<i>Ibidem</i>	Mini-cas Jeu de rôle Chercher un accord

TABEAU 6 : ORGANISATION D'UNE FORMATION -- D'APRES RESCIA, 2007

Les scénarii pédagogiques de mes quatre formations sont disponibles en [ANNEXE 2](#) de ce travail.

Durant la formation A, c'est lors de la dernière séance que les apprenantes m'ont fait part de leur demande d'outils d'entraînement supplémentaires. Nous avons préparé une seule fois chaque épreuve écrite, et jamais à la suite comme c'est le cas lors de l'examen. Aussi voulaient-elles se mesurer à l'exercice, notamment pour gérer leur temps. Elles n'avaient pas trouvé d'autre exemple d'épreuve que celui disponible sur le site du *Français des affaires*. Elles avaient téléchargé l'application gratuite proposée par la CCIP, « Français 3.0 »⁸⁴. L'application permet un entraînement réaliste aux épreuves, mais avec le même sujet que celui déjà mis en ligne sur le site. Une seule annale est donc disponible. Je me suis alors proposée de créer un sujet écrit pour le leur soumettre, et leur permettre de s'entraîner en autonomie avant leur passation. Pour celles qui le souhaitaient, j'ai proposé de corriger la langue et la méthodologie avant la passation, afin que l'entraînement ne provoque pas une cristallisation des erreurs due à l'absence de correction. Je menais les formations A et B en parallèle et avec un public identique, aussi j'ai proposé la même démarche aux étudiantes de la formation B.

Comme je menais les formations A et B en parallèle, j'ai considéré qu'un sujet d'entraînement pouvait aussi être utile aux apprenantes B. Elles ne me l'avaient pas demandé mais elles ont accueilli la proposition avec enthousiasme. Elles ne m'ont cependant pas sollicitée pour la correction. Plus tôt dans la formation, j'avais aussi créé deux sujets oraux pour chaque formation, car nous en avons besoin pour nos deux dernières séances. La séance 5 préparait les apprenantes à l'épreuve orale 1, tandis que la séance 6 consistait en un oral blanc, avec passation des deux épreuves orales à la suite, en conditions d'examen. Pour la formation B, j'ai multiplié les sujets pour la dernière séance afin d'introduire une diversité. Il était inenvisageable que les quatre étudiantes passent à tour de rôle sur un même sujet. C'est moins dérangeant pour la formation A car le profil de l'acheteur (jury) change donc la négociation n'est pas la même. Pour la dernière séance de la formation B, les étudiantes sont passées sur deux sujets créés : une négociation humanitaire en Syrie et dans le Haut-Karabakh.

Pour la formation C, l'apprenante était seule en cours donc nous avançons à un rythme plus soutenu. Nous travaillions plusieurs épreuves par séance. Nous avons utilisé les

⁸⁴ « Français 3.0 - Le français des affaires », [En ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/se-preparer/francais-3-0/>]. Consulté le 24 juin 2021.

fiches NumeriFOS dans un premier temps, puis l'apprenante m'a rapidement demandé de créer des sujets supplémentaires pour chaque épreuve, écrites et orales. Je me suis inspirée du sujet officiel et des fiches Numerifos pour concevoir des activités ressemblantes. J'ai créé deux sujets écrits, dont un largement inspiré des fiches NumeriFOS, et un sujet oral complet ainsi qu'un sujet oral pour l'activité 2.

Enfin, la formation D était plus longue et légèrement moins organisée selon les épreuves du DFP. Les fiches NumeriFOS étaient aussi plus nombreuses sur le thème du tourisme, ce qui nous a permis de préparer chaque épreuve grâce à l'annale disponible, puis une seconde fois grâce aux fiches NumeriFOS. Cependant, la dernière séance était consacrée en un « diplôme blanc » à l'écrit. Ma tutrice Magali, avec qui je menais cette formation, m'a donc proposé de créer les six épreuves écrites du diplôme. La demande ne venait pas des apprenants mais de ma tutrice de stage. J'ai conçu ce sujet sur lequel les apprenants se sont entraînés lors des deux dernières séances. J'avais aussi créé un sujet pour l'épreuve orale 2, que nous n'avons finalement pas eu besoin d'exploiter ([annexe dématérialisée](#)).

Toujours est-il que la demande d'exemples de sujets supplémentaires m'a été adressée dans trois formations sur quatre. J'ai alors imaginé des épreuves types, de manière spontanée mais en suivant quelques principes fondamentaux.

2. La conception de sujets

a) Analyser les sujets officiels pour s'en inspirer

Le premier principe a été évidemment de s'inspirer des sujets officiels. Il était important de reproduire les attentes du DFP, afin de travailler les mêmes compétences que le jour de la passation. Pour cela, il fallait naturellement calquer la structure des épreuves : l'exposition de la situation, puis l'annonce de la tâche. J'ai ensuite décidé de proposer le même nombre de documents supports que dans l'annale, et évidemment le même type (écrit, audio). Pour bien comprendre les attentes du nouveau DFP, les articles de *Points communs*, la revue de la CCIP, ont été essentiels. En effet, plusieurs articles rédigés par des responsables du *Français des affaires* exposent la méthodologie adoptée pour concevoir le nouveau DFP. L'article de Casanova et Renaud, « Conception et validation de diplômes de français professionnel », en est un exemple précieux⁸⁵. Les annexes de l'article présentent

⁸⁵ Dominique Casanova et François Renaud, *op. cit.*

notamment des tableaux qui expliquent la structure des diplômes, leurs attentes et les critères d'évaluation. Je reproduis ici l'annexe 2 : « structure-type des diplômes », qui indique la structure globale et invariable, tous DFP confondus.

Section 1 - Comprendre et traiter l'information

Cette série d'activités a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à comprendre et traiter de l'information pour mener à bien des tâches de communication dans un environnement professionnel. Elle est subdivisée en trois groupes d'activités :

Traiter l'information écrite

Les activités de cette partie ont pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à traiter de l'information écrite. Des documents de différents formats sont proposés (page d'agenda, organigramme, menu de restaurant, courriel, note manuscrite, logiciel de prise de commande, dossier médical...), au sein desquels les candidats doivent identifier les informations utiles pour mener à bien une tâche professionnelle. La nature des tâches et la complexité des documents fournis varient selon le domaine et le niveau ciblés.

Traiter l'information orale

Les activités de cette partie ont pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à traiter de l'information orale. Des documents sonores de différents formats sont proposés (message sur boîte vocale, discours, entretien, table-ronde...), au sein desquels les candidats doivent identifier les informations utiles pour réaliser une tâche professionnelle. La nature des tâches et la complexité des documents fournis varient selon le domaine et le niveau ciblés.

Intéragir à l'écrit	Les activités de cette troisième partie ont pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à rédiger une réponse appropriée (courriel, texte promotionnel...) à une problématique professionnelle posée par écrit. La nature des tâches et la complexité des documents fournis varient selon le domaine et le niveau ciblés.
<p>Section 2 - Interagir à l'oral</p> <p>Cette série d'activités a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à parler et interagir à l'oral dans une situation professionnelle. Elle comporte deux activités :</p>	
Première activité (Interaction)	Cette activité a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à interagir à l'oral (avec un collègue, un supérieur, un confrère, un client, un patient, un vendeur...) afin de mener à bien une tâche professionnelle (par exemple donner des informations à un client sur un produit touristique, négocier avec un fournisseur, expliquer un examen médical à un patient, mener et/ou suivre une discussion commerciale, etc.).
Deuxième activité (Production)	Cette activité a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à s'exprimer à l'oral de façon continue, dans un cadre de présentation formelle (d'un circuit touristique, d'un nouveau produit, d'une expérience professionnelle, d'un traitement, d'une action de santé publique, de données chiffrées, etc.).

TABLEAU 7 : STRUCTURE-TYPE DES DIPLOMES - D'APRES CASANOVA ET RENAUD, 2020

Ce tableau est capital : il indique le cadre de chaque épreuve (objectifs, attentes, type de documents supports). Ce sont des données dont j'avais pris conscience en préparant les apprenants, mais que l'article confirme officiellement. Le tableau de l'annexe 1 de leur article, que je reproduis moi-même en ANNEXE 6, donne des indications plus précises sur une épreuve en particulier. Il s'agit des « spécifications » dans les moindres détails d'une épreuve. J'ai fait de ce tableau un modèle pour chaque activité, qui m'a permis de mieux comprendre les contenus qui devaient impérativement être présents pour chaque épreuve, les compétences attendues ainsi que les critères d'évaluation. Ces spécifications représentent une feuille de route à suivre pour la conception d'épreuves types. Elles guident les concepteurs, en leur indiquant les éléments qui doivent nécessairement être donnés aux apprenants. C'est le cas pour la mise en situation par exemple : « La mise en situation, d'environ 90 mots, identifie clairement le contexte de réalisation de la tâche, son objectif, le sujet de l'intervention, l'identité et la fonction de l'intervenant principal. »⁸⁶ Tous les éléments essentiels sont explicités, donc en suivant les préceptes de ce tableau, un formateur au DFP peut proposer un sujet d'examen proche de la réalité du diplôme.

b) Modifier la situation tout en conservant la tâche

Une fois que les éléments invariables d'un sujet sont compris par le formateur, il s'agit de modifier les éléments qui doivent l'être. Si la tâche doit rester à l'identique, il est important de modifier la situation, et évidemment les documents support. Se pose alors la question de la thématique à aborder, surtout pour des enseignants de FLE non spécialistes de la discipline professionnelle enseignée. Je me trouvais dans ce cas, d'une part car je faisais mes premiers pas en tant qu'enseignante de français, d'autre part en raison de mon ignorance du monde des affaires, des relations internationales ou du secteur touristique. Cependant, en m'inspirant de la thématique des épreuves de l'annale, des idées d'autres thématiques me sont venues plutôt spontanément.

Concernant les sujets oraux, j'ai cherché des exemples qui convenaient à la situation et à la tâche de l'annale. Par exemple pour le sujet Affaires C1, l'activité orale 1 est une « négociation commerciale » entre un vendeur – le candidat – et un acheteur, le jury. Il m'a semblé que l'acheteur n'était pas un particulier mais représentait une société. En effet, dans l'annale, la vente concerne des photocopieurs. D'après leurs fonctionnalités énoncées dans

⁸⁶ *Ibidem*, p. 101.

le catalogue (document support), nous comprenons que ces appareils s'adressent à des entreprises. C'est surtout le cas des photocopieurs 2 et 3. Par exemple : « Caractéristiques : idéal pour les groupes de travail dynamiques exigeant un système multifonction complet et puissant, une qualité d'impression exceptionnelle, une facilité d'utilisation et une fiabilité à toute épreuve ». Ainsi, il m'a paru important de remplacer ces photocopieurs par des objets destinés aux entreprises, et non à des particuliers. J'ai alors pensé à l'équipement numérique, et j'ai proposé un premier sujet où il s'agissait de vendre une tablette, un ordinateur portable ou un ordinateur de bureau. Ces trois objets me semblaient reproduire la gradation présente dans l'annale entre les trois photocopieurs : d'un modèle standard à un photocopieur professionnel et plus cher. Mes trois objets numériques permettaient de varier les situations lors de la simulation. L'acheteur était tour à tour membre d'une *start-up* de cinq employés, responsable d'un cabinet d'architecte qui souhaitait équiper ses *open space* de nouveaux ordinateurs très performants ou directeur d'une entreprise devant équiper ses salariés d'ordinateurs portables pour leur permettre de télétravailler. J'ai ensuite gardé cette idée de gradation pour un second sujet, où j'ai proposé trois modèles de machines à café différents : d'un modèle à dosettes individuelles à un distributeur proposant seize boissons. Ces sujets s'adressaient donc à des professionnels. Une collègue m'avait proposé de demander aux apprenants de vendre un rouge à lèvres ou un parfum, mais j'avais la conviction qu'il ne s'agissait pas d'un exercice de vente de vendeur à particulier, mais bien de commercial à représentant professionnel. C'est pourquoi il était important de proposer un catalogue de trois objets proches, du plus standard au plus performant, afin de multiplier les profils d'acheteurs potentiels. L'exercice pour les candidats était bien d'identifier les besoins du jury-client, et de lui faire une proposition adaptée, comme explicité dans les consignes de la tâche.

Concernant les sujets écrits, la procédure est la même. Il s'agit de remplacer la situation par une situation semblable. Si nous prenons l'exemple du DFP Affaires B2 (formation C), l'épreuve 1 demande au candidat de s'informer sur un thème lié au domaine des affaires qui pourrait être bénéfique pour son entreprise. Dans l'annale, il s'agit de rédiger une étude préparatoire sur le télétravail, pour exposer les avantages et les inconvénients de cette pratique. Il n'était pas évident de trouver une thématique similaire. J'ai alors pensé au sujet Affaires C1, où une épreuve demandait aux candidats de choisir où implanter une franchise de leur entreprise. J'ai donc remplacé le télétravail par une étude préparatoire sur la franchise, en demandant à l'apprenante d'exposer les avantages et les inconvénients de la franchise commerciale puis d'exposer ses préconisations pour l'entreprise. Grâce aux

documents supports, qui expliquaient clairement ce qu'est une franchise commerciale, ce thème a pu être abordé et approfondi par l'apprenante qui ne le connaissait pas au préalable. Cet entraînement a donc permis d'approfondir ses connaissances du monde des affaires.

c) Trouver des documents supports adéquats : un enjeu de taille

Les documents supports représentent un enjeu important dans la conception de sujets. Si internet est une source inépuisable, il était important de s'assurer de la fiabilité des informations trouvées. Il fallait aussi une certaine maîtrise des outils informatiques pour faire des captures d'écran et assembler les documents discrètement. Mais ce sont surtout les documents audio qui ont posé problème. Pour chaque DFP de niveau B2 et C1, l'épreuve 2 consiste en une écoute de document audio, et à la rédaction écrite d'un compte-rendu de cet audio. Seulement, il s'est avéré difficile de trouver d'autres documents audio intéressants, d'une durée similaire à celle du DFP et avec un nombre d'intervenants et un modèle d'interaction proche. Heureusement, les partenaires de NumeriFOS, TV5 Monde et RFI Savoirs m'ont permis de trouver des vidéos qui pouvaient convenir dans un premier temps. Cependant, il me paraissait aussi important d'entraîner les apprenants sur des documents audio et non vidéo, d'un format similaire à celui du DFP. Pour le DFP Affaires C1, j'ai cherché des podcasts existants sur le monde des affaires. Un épisode de « L'entreprise de demain » a retenu mon attention⁸⁷. D'une durée de 6'41, il correspondait tout à fait au format du document de l'annale (6'52). Cependant, il ne mettait en scène que deux participants, l'animatrice et un invité, alors que le document original était une table ronde entre trois intervenants et une animatrice. Comme l'animatrice du podcast « L'entreprise de demain » est très présente et donne des pistes de réflexion également, j'ai estimé que ce document pouvait convenir, car il présentait aussi des « solutions envisagées par les différents intervenants », comme c'est le cas dans l'audio du DFP. Le thème convenait aussi selon moi. La table ronde de l'annale du DFP portait sur la question « Avons-nous encore besoin de commerciaux ? », et le podcast répondait à la problématique d'« être un manager authentique et courageux en tant de crise ». Les commerciaux et les managers sont deux figures emblématiques du monde des affaires, et il était question dans les deux documents des qualités nécessaires pour exercer ce métier. J'étais satisfaite d'avoir trouvé un document authentique qui prépare efficacement mes apprenantes à l'épreuve du DFP.

⁸⁷ « Saison 2 - #4 - Pourquoi pas vous ? Etre un manager courageux et authentique en temps de crise », [En ligne : <https://podcasts.audiomeans.fr/1-entreprise-de-demain-c4fe76bb0f0a/saison-2-4-pourquoi-pas-vous-etre-un-manager-courageux-et-authentique-en-temps-de-crise-72e4536c6505>]. Consulté le 6 juillet 2021.

Le DFP Tourisme-Hôtellerie-Restauration B1 a soulevé d'autres problématiques et d'autres enjeux en termes de documents supports. En effet, trois des six épreuves écrites comportent des documents audio. Il s'agit d'audio brefs et non authentiques, par exemple un client qui passe une commande au restaurant (activité 3), un client qui laisse un message sur le répondeur de l'hôtel pour préciser certaines informations (activité 5), ou des guides touristiques qui laissent des messages sur le répondeur d'un hôtel pour confirmer ou annuler les excursions prévues (activité 4). Pour ces activités, je n'ai pas eu d'autre choix que de créer moi-même les documents audio. J'ai calqué la structure, le débit et le type d'information des audio de l'annale. J'ai demandé le concours de mon ami pour diversifier la voix, le ton et le débit, et proposer des supports variés aux apprenants. Ils ont été accueillis avec enthousiasme et ont semblé correspondre aux audio officiels.

La méthodologie que j'ai adoptée pour concevoir des exemples de sujets a donc consisté à m'inspirer de l'annale officielle du DFP pour bien comprendre quels étaient les éléments immuables et ceux qui pouvaient être remplacés par des éléments proches pour varier la situation. Les articles des concepteurs des sujets du DFP dans *Points Communs*, et notamment celui de Casanova et Renaud, ont été indispensables à cette démarche. Ensuite, une certaine créativité et des recherches sur internet permettent de proposer des sujets proches de l'annale disponible, tout en variant la thématique et les documents. Alors que la tâche me paraissait ardue dans un premier temps, elle est en réalité accessible à tous les enseignants, y compris débutants et non spécialistes de FOS. En outre, il s'agit d'une démarche précieuse pour les apprenants, qui ont émis le besoin de s'exercer sur différents sujets avant la passation du diplôme. Cependant, il est important de ne pas trop s'écarter du sujet officiel. Il s'agit de trouver la juste mesure entre reproduction du sujet, de ses attentes et des compétences à mettre en œuvre et une certaine variation thématique, qui permet à l'apprenant de se familiariser avec différentes notions propres à sa branche professionnelle en vue de l'examen.

3. L'animation de ces séances de préparation aux activités du DFP

Une fois les sujets conçus, j'ai pu constater leur efficacité car j'animais les séances de préparation au Diplôme. Pour les épreuves écrites conçues, la mise en place était différée. Ces épreuves écrites concernaient essentiellement l'apprenante de la formation C. Elle exploitait les sujets écrits à la maison, en autonomie, et nous effectuions la correction ensemble à la séance suivante. Pour les autres formations, j'ai conçu peu d'épreuves écrites,

et uniquement dans un but de « diplôme blanc ». Pour les formations A et B, c'est le sujet que je leur ai transmis lors de la dernière séance pour les apprenantes volontaires de s'entraîner en autonomie. J'ai proposé une correction écrite entre cette dernière séance et leur passation du DFP. Pour la formation D, c'est le sujet que j'ai conçu pour la dernière séance, consacrée à un entraînement en conditions réelles. Nous avons corrigé ces épreuves écrites à la fin de la séance. Au vu des productions écrites des apprenants, les sujets ont semblé convenir à une préparation efficace, même s'il est difficile d'en juger. La dernière séance de la formation D, menée avec ma tutrice, m'a permis de recevoir ses remarques sur mon sujet et d'y modifier quelques maladresses. C'était le cas pour l'activité 1 notamment, où j'ai dû être plus rigoureuse sur les propositions du menu qui convenaient à la demande du client, sans être trop allusive (s'il est question de « charcuterie locale » dans le courriel du client à un restaurant lyonnais, il est nécessaire de spécifier « saucisson brioché de Lyon », par exemple). Les remarques de ma tutrice m'ont été précieuses pour améliorer ce sujet.

Outre ces quelques séances consacrées à la préparation du DFP à travers les épreuves écrites conçues par mes soins, j'ai surtout animé des séances d'interaction orale. C'est pourquoi j'ai créé davantage d'épreuves orales. L'activité orale 1 consiste toujours en une interaction orale avec le jury, et l'activité orale 2 en une production orale continue du candidat. Concernant cette activité 2, il s'agissait pour les DFP C1 (formations A et B) d'une question d'entretien d'embauche. Des exemples étaient donnés dans le corrigé de l'annale fournie par la CCIP. Voici les quatre questions fournies dans le corrigé Affaires : « Qu'attendez-vous d'un bon manager ? », « Quelles valeurs recherchez-vous dans une entreprise ? », « Qu'est-ce qui peut favoriser le travail d'équipe ? » et « Doit-on séparer vie professionnelle et vie privée ? ». Les quatre questions présentes dans le corrigé Relations internationales sont : « Qu'est-ce qui vous plaît particulièrement dans les relations internationales et qu'est-ce qui vous déplaît ? », « Si l'on vous demandait d'exécuter un ordre contraire à vos convictions morales, quelle serait votre réaction ? », « Racontez-moi comment, dans vos expériences passées, vous avez agi en faveur du travail d'équipe ? », « Quelles sont les qualités nécessaires pour être un responsable respecté ? ». Il est important de préciser que cette activité 2 n'octroie pas de temps de préparation au candidat. Suite à sa première épreuve orale, on lui pose la question et il doit improviser une réponse structurée de cinq minutes. C'est pourquoi nous avons commencé à travailler sur cette épreuve dès la deuxième séance, où à la demande de ma tutrice j'ai présenté aux apprenantes deux plans possibles et fréquents en France : le plan dialectique et le plan thématique. Il était important

de préparer fréquemment cette épreuve, pour entraîner les apprenantes à réfléchir très rapidement à leurs éléments de réponse, et pour leur donner des outils pratiques et réutilisables. Pour le DFP Affaires B2 (formation C), l'épreuve orale 2 demandait au candidat de présenter le bilan d'une entreprise en cinq minutes, à partir de données écrites. L'annale proposait le bilan de Dacia, j'ai ensuite conçu des sujets sur Ubisoft, entreprise française de jeux vidéo, et Petit Bateau, pour varier le domaine professionnel de l'entreprise en question. Pour la formation D, en tourisme-hôtellerie-restauration, l'activité 2 est la description préalable à une visite guidée, à partir du plan d'un musée et de l'inventaire des œuvres à voir. J'ai conçu un sujet sur le Louvre, que nous n'avons finalement pas exploité.

Lors de l'animation de ces épreuves 2, mon rôle était celui du jury, c'est-à-dire une écoute passive, sans relancer le candidat. Ensuite, je proposais une correction linguistique et des conseils méthodologiques pour les préparer au mieux au DFP. C'est lors des entraînements aux épreuves orales 1 que mon rôle était plus actif : il fallait interagir avec les candidats, les relancer, leur opposer une légère résistance pour tester leur capacité à négocier. En effet, l'épreuve orale 1 consistait :

- en une négociation commerciale (vente à un représentant) pour le DFP Affaires C1
- en une négociation diplomatique (acheminement d'aide) pour le DFP R.I C1
- en une négociation commerciale (devis de prestataire) pour le DFP Affaires B2
- en une négociation commerciale (vente d'un voyage parmi 2) pour le DFP THR B1

En plus de l'annale, qui nous a permis un premier entraînement, j'avais créé différents sujets supports :

- un catalogue d'ordinateurs et un catalogue de machines à café pour la formation A
- un sujet sur le Liban, un sur la Syrie et un sur le Haut-Karabakh pour la formation B
- un devis pour un séminaire d'entreprise dans un domaine pour la formation C

Il n'a pas été nécessaire d'en créer pour la formation D car les fiches NumeriFOS permettaient plusieurs entraînements à cette épreuve. Mon rôle de jury était plus actif, et demandait une certaine spontanéité et créativité. Il s'agissait aussi d'être bienveillante, consigne requise pour les examinateurs du DFP. Ces interactions orales ont été une vraie réussite, où les apprenants m'ont surpris à plusieurs reprises par leur répartie, leur posture professionnelle et leur niveau de langue. Seule l'épreuve de Relations internationales (formation B) a été plus fastidieuse. Les sujets étaient beaucoup plus sérieux et graves que ceux des négociations commerciales, ce qui empêchait la légèreté que j'ai constatée avec les autres groupes. De plus, la conception de ces sujets m'a posé des difficultés. Je ne savais pas dans quelle mesure la situation était figée : s'agissait-il toujours d'acheminer une aide

humanitaire, ou pouvait-il s'agir d'un autre type de négociation, et lequel ? Une autre difficulté était la neutralité à respecter. Dans l'annale, l'épreuve concerne une catastrophe naturelle à Haïti. Ainsi, le sujet sur l'acheminement d'aide au Liban suite à l'explosion dans le port s'est imposé à moi par son actualité, et permettait la même neutralité que l'annale. Ce n'était pas le cas des deux autres sujets conçus, sur la situation en Syrie et au Haut-Karabakh. Je les ai conçus car il m'a semblé que l'obtention d'un cessez-le-feu et d'un couloir humanitaire étaient des éléments récurrents de l'aide humanitaire, mais ils posaient des questions de positionnement politiques qui m'ont finalement dérangées. Je n'étais pas à l'aise avec ces deux sujets, et je ne pense pas que les concepteurs des DFP évoquent des situations actuelles et politiques. Cependant, mes sujets me paraissaient corrects sur le papier, et c'est grâce à leur mise en place avec les apprenantes que je me suis aperçue de leurs limites. L'animation des séances représentait donc une étape indispensable de mon ingénierie pédagogique. Or, j'ai eu la chance de recevoir des conseils précieux pour l'animation des épreuves orales lors d'une formation d'examineurs du DFP.

4. Validation de la formation d'examineurs du DFP de la CCIP

La Fédération des Alliances françaises d'Italie proposait à tous ses membres une formation pour devenir examineurs des épreuves orales du DFP. Celle-ci était menée par Dominique Frin, responsable pédagogique du *Français des affaires* (CCIP) et animatrice de formations de formateurs. Elle a consisté en trois rencontres par visioconférence au mois d'octobre, novembre puis janvier, et d'une formation en autonomie de 6h sur une plateforme de la CCIP. Cette plateforme permettait de revoir les niveaux du CECR puis d'évaluer des prestations orales selon les critères du Diplôme de Français Professionnel. Lors des rencontres en ligne, nous travaillions sur les compétences attendues dans les différentes épreuves orales. La dernière rencontre a précisé les qualités attendues d'un examinateur des épreuves orales du DFP. Pour illustrer cette posture, nous étions encouragés à envoyer des enregistrements vidéo d'entraînement avec nos apprenants. J'avais filmé la dernière séance de la formation A, qui consistait justement en un oral blanc. L'équipe du *Français des affaires* a apprécié ces interactions, et en a sélectionné un passage que nous avons visionné ensemble lors de la dernière journée de formation. À cette occasion, j'ai pu recueillir les critiques constructives des formateurs et des autres participants à la formation et cela a été très enrichissant. C'est ce jour que j'ai aussi compris l'importance des sujets que j'avais créés. Les membres du *Français des affaires* m'ont fait des retours très positifs sur la fidélité

des sujets au DFP officiel. Suite à cette formation, j'ai validé l'attestation de réussite avec un score de 88,5/100 et je suis à présent « examinatrice de l'épreuve Interagir à l'oral des Diplômes de français professionnel ». Cette formation a été une vraie chance de mieux comprendre les attendus du Diplôme et la posture à adopter en tant qu'examinatrice. Elle m'a permis de mieux préparer mes apprenants aux épreuves orales, et m'a aussi confirmé l'utilité de la conception de sujets. Cette formation de formateurs a constitué le dernier jalon de ma méthodologie d'enseignante. Elle m'a rendue davantage spécialiste de Diplômes de français professionnel, et m'a fait prendre confiance en ma méthodologie de conception et d'animation des séances de préparation au DFP.

IV. La méthodologie adoptée en tant que chercheuse

En parallèle de la construction et l'animation des séances de préparation aux DFP et de la conception de sujets d'entraînement, j'ai analysé la pertinence et l'efficacité de mon dispositif. La méthodologie que j'ai adoptée s'organise autour de questionnaires, d'enregistrements vidéo de certaines séances de cours, et d'échanges avec des membres du *Français des affaires*.

1. Le retour des apprenants sur la formation

Pour évaluer la pertinence et l'efficacité du scénario pédagogique et des sujets conçus, il était indispensable de recueillir l'avis des premiers concernés : les apprenants. La plupart semblaient reconnaissants de cette courte formation, et le taux de réussite au Diplôme a été très élevé. Pour formaliser ces impressions et recueillir des données objectives, j'ai élaboré un questionnaire en ligne. Je l'ai conçu sur le site LimeSurvey que je découvrais à cette occasion et qui ne m'a pas posé de difficultés de prise en main. Cet outil s'est révélé très utile mais a aussi présenté quelques limites. En premier lieu, je n'étais pas sur place donc j'étais contrainte de proposer un questionnaire en ligne. Cette modalité est très pratique mais présentait la particularité de devoir laisser les apprenants le remplir en autonomie. Je ne pouvais pas être présente s'ils rencontraient un souci de compréhension par exemple, et je ne pouvais pas non plus imposer un moment dédié au questionnaire, comme on peut le faire à la fin d'un cours par exemple. D'autant plus que j'ai conçu ce questionnaire tardivement, en juillet, bien après les premières formations qui ont eu lieu en novembre. Pour ma pratique future, j'ai pris conscience que ce délai est trop long, et qu'il est nécessaire d'avoir déjà un protocole strict et les outils prêts lorsque l'on commence une recherche de terrain. Cependant, ce délai n'a pas semblé perturber les apprenants, qui ont répondu en nombre. Nous devons simplement tenir compte d'une possible altération des souvenirs des répondants. Une autre limite à prendre en compte est la rédaction de ce questionnaire en français uniquement. J'ai considéré que les apprenantes de niveau C1 et B2 étaient tout à fait capables de comprendre les questions, même si le discours était formel. J'ai eu davantage de doutes pour les lycéens B1, mais j'ai cherché à rendre mes questions les plus courtes et simples possible. Cependant la langue ou la longueur du questionnaire ont dû paraître redondantes à certains car deux apprenants ont commencé à répondre mais n'ont pas fini le questionnaire : il s'agit de deux lycéens B1. Ces limites me faisaient craindre un nombre de réponses limité, mais je suis finalement très satisfaite du résultat. En effet, 12 apprenants sur

16 ont rempli le questionnaire, mais deux parmi eux ne l'ont rempli que partiellement. Leurs réponses peuvent donc être considérées comme significatives.

J'ai élaboré ce questionnaire suivant trois axes. Le premier visait à récolter les renseignements indispensables sur les apprenants : leur situation, le DFP concerné, le résultat obtenu et leurs motivations à passer ce Diplôme. Le deuxième axe interroge leurs attentes vis-à-vis de la formation de l'AF et leur avis sur une formation essentiellement basée sur les différentes épreuves du DFP. Le troisième axe recueille leur avis sur l'utilisation de sujets types : est-ce que les apprenants sont à l'origine de la demande de sujets supplémentaires, est-ce que ces activités d'entraînement les ont rassurés en vue de l'examen, est-ce que les sujets que j'ai conçus ressemblaient à ceux de la passation officielle, et quels sont les bénéfices de cette formation ciblée sur les épreuves du DFP le jour de l'examen ? Ces questions me paraissent essentielles pour évaluer la formation que j'ai mise en place, et pour vérifier la fidélité des sujets que j'ai conçus avec les sujets officiels du DFP. Le questionnaire est consultable en [ANNEXE 7](#).

L'intérêt de ce questionnaire est double. Il représente à la fois une évaluation de la formation que j'ai menée, et m'informe sur la pertinence des sujets que j'ai créés. Il interroge par exemple les bénéfices que les apprenants considèrent avoir retirés de cette préparation au DFP en vue de la passation. Il interroge aussi leur avis sur une préparation uniquement conçue autour des épreuves, et pas autour d'un renforcement général en français des affaires, des relations internationales ou du tourisme. Si ce type de formation semble convenir à leurs attentes préalables (question C1), il semble que les apprenants considèrent tout de même cette approche comme « réductrice » (question C3). Nous analyserons en détail les réponses à ce questionnaire dans le chapitre suivant.

2. L'enregistrement vidéo de certaines séances d'entraînement oral

Durant mon stage, j'ai aussi eu l'occasion d'enregistrer des entraînements aux épreuves orales. Je l'ai tout d'abord fait pour la formation d'examineurs que je suivais. Pour la dernière séance, le *Français des affaires* souhaitait recevoir quelques vidéos d'entraînements de passation, pour évoquer la posture attendue d'un examinateur du DFP. La dernière séance de préparation avec les étudiantes en Affaires C1 (formation A) convenait parfaitement. J'avais prévu de placer les étudiantes en conditions réelles, en leur faisant passer les deux épreuves à la suite. Or, le jour de l'examen du DFP, la prestation est

enregistrée oralement pour permettre une double-évaluation lorsque la CCIP reçoit l'enregistrement. Enregistrer les apprenantes leur permettait de s'habituer à cette modalité et à la pression supplémentaire qu'elle peut générer. J'ai ressenti cette pression également : lors de la première passation enregistrée, je n'ai pas été satisfaite de mon rôle d'examinatrice. L'enregistrement permet justement d'avoir un retour sur ma pratique, et de percevoir mes lacunes pour y remédier ou au contraire constater ce qui fonctionne positivement. En outre, j'ai envoyé ces enregistrements à la Fédération des Alliances françaises d'Italie ainsi qu'au *Français des affaires* en vue du dernier webinar de formation. Ils en ont sélectionnée une, que nous avons visionné lors de cette dernière séance. J'ai donc eu la chance d'avoir des retours sur ma pratique par des professionnels – enseignants expérimentés, membres de la Fédération des AF et responsables du *Français des affaires*. Leurs remarques ont été très formatrices, et c'est le support de l'enregistrement vidéo qui a permis cette évaluation extérieure de ma pratique d'animation de passations orales.

Lors de la formation C, la demande d'enregistrement vidéo a cette fois émané de l'apprenante. Alors que nous multiplions les entraînements aux deux épreuves orales peu avant sa date de passation, elle m'a demandé si je pouvais l'enregistrer. Je ne sais pas avec certitude si elle a visionné ces vidéos, mais elles constituent pour ma part un support fiable pour évaluer ma posture d'examinatrice du DFP. Je dispose donc de cinq enregistrements au total :

- Pour la formation A, les épreuves orales 1 et 2 à la suite d'une apprenante (13')
- Pour la formation A, les épreuves orales 1 et 2 à la suite d'une autre apprenante (11').
C'est l'épreuve 1 de cette candidate que nous avons visionné pendant la formation.
- Pour la formation A, l'épreuve orale 1 d'une autre apprenante (7')
- Pour la formation C, l'épreuve orale 1 de l'apprenante (12')
- Pour la formation C, les épreuves 1 et 2 à la suite de l'apprenante (18')

Il ne m'a pas semblé utile de tous les analyser dans le détail, car ils portent essentiellement sur l'animation des séances, et non sur la conception de sujets, même si ces séances s'appuient sur des sujets que j'ai conçus. L'animation des séances est un autre aspect de ma pratique que j'analyse dans ce travail, mais d'autres supports me permettent déjà un retour critique, notamment les remarques des professionnels que j'ai évoqué à l'instant. J'analyserai néanmoins les passages significatifs de ces enregistrements dans le prochain et dernier chapitre.

3. Les retours des professionnels, dont le *Français des affaires*

Recevoir des retours de la part de professionnels sur mes pratiques durant mon stage a été une vraie chance. Lorsque j'ai proposé des vidéos pour la dernière séance de formation d'examineurs, Dominique Frin, responsable pédagogique du *Français des affaires* qui animait cette formation, m'a contactée par visioconférence pour évoquer mon travail. Elle a alors immédiatement relevé que j'avais créé le sujet utilisé pour l'entraînement de passation. Elle a été impressionnée par le résultat et m'a demandé d'évoquer également la conception de sujets quand j'interviendrai lors de la dernière séance de formation. C'est Dominique Frin qui m'a fait prendre conscience de la rigueur du travail que j'avais fourni pour concevoir un sujet-type. Ensuite, lorsque nous avons visionné ma vidéo pendant la formation, Dominique Frin a demandé à un participant d'évaluer ma prestation. Il s'agissait du président de l'Alliance française de Vicenza, Andrea Alberghina. Puis elle a complété, ainsi que le président de la Fédération des AF d'Italie, Rafaele Romano⁸⁸. Leurs remarques sont précieuses et constituent une bonne modalité d'évaluation de ma prestation en tant qu'examinatrice du DFP.

Un second retour m'a été fait par les membres du *Français des affaires*, cette fois sur ma conception de sujets. J'ai proposé tous mes sujets à la CCIP, via la fonction « Proposez vos contributions » sur leur site, pour qu'ils puissent être utiles à d'autres enseignants. Suite à mon partage, j'ai été contactée par Dominique Frin et François Renaud, responsable pédagogique chargé notamment de coordonner la conception des DFP. Nous nous sommes rencontrés par visioconférence, et ils m'ont alors informée de la possibilité de collaborer à la conception de sujets officiels du Diplôme de Français Professionnel. Les retours positifs que j'ai reçus pendant mon stage sur ma conception de sujets semblent indiquer que ces derniers sont pertinents. Les critiques reçues par des professionnels du DFP, et plus largement du FOS, sont un outil inestimable pour évaluer ma pratique. Je vais justement analyser les résultats recueillis pendant mon étude dans un dernier chapitre.

⁸⁸ L'enregistrement de cette séance est disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=vJL9BgWzWHo>

Chapitre 4 :

Analyse et résultats

Dans ce chapitre, je présenterai mes résultats et les analyserai. Il s'agit donc de présenter le matériel pédagogique conçu, d'analyser l'efficacité de ma démarche de conception et d'animation d'entraînements au DFP grâce au questionnaire adressé aux apprenants et aux enregistrements vidéo, de critiquer les limites de cette démarche et de constater les perspectives ouvertes par cette démarche pédagogique et ce travail de recherche.

I. Le matériel pédagogique conçu pendant mon stage

J'ai précédemment expliqué la méthodologie de conception adoptée, je vais à présent dévoiler les sujets d'entraînement créés pendant mon stage. J'ai conçu un sujet écrit pour chaque formation au DFP que j'ai menée. Il consiste en trois activités pour les niveaux B2 et C1, et en 6 activités pour le niveau B1. J'ai conçu davantage de sujets d'entraînement aux épreuves orales, car les épreuves orales sont souvent une grande source d'anxiété pour les candidat·e·s, qui ressentent le besoin de s'entraîner plusieurs fois. En outre, c'est le corps entier qui est mis à l'épreuve : la posture, le débit, la conviction du candidat ont leur importance et plusieurs entraînements sont nécessaires pour corriger certains aspects suite aux remarques de l'enseignante. Voici un bref récapitulatif des épreuves orales conçues et animées :

- 2 activités orales 1 pour formation A – Affaires C1
- animation de 7 entraînements à l'oral 2, qui consiste en une question (tirée du support examinateur à 3 reprises ou inventée à 4 reprises) pour formation A
- 2 activités orales 1 pour formation B – Relations Internationales C1
- animation de 9 entraînements à l'oral 2, qui consiste en une question (tirée du support examinateur à 3 reprises ou inventée à 6 reprises) pour formation B
- 1 activité orale 1 pour formation C – Affaires B2
- 2 activités orales 2 pour formation C – Affaires B2
- 1 activité orale 2 pour formation D – Tourisme-Hôtellerie-Restauration B1

La conception d'une seule activité orale pour la formation D s'explique par l'existence de nombreuses fiches NumeriFOS consacrées à l'entraînement aux épreuves orales. Nous sommes donc parvenues à entraîner les apprenants uniquement grâce à l'annale et aux fiches NumeriFOS, puisque la seule activité orale que j'ai conçue n'a finalement pas été exploitée. Des fiches NumeriFOS existaient aussi pour les épreuves orales du DFP Affaires B2 (formation C) et nous les avons exploitées. Si j'ai quand même conçu trois sujets

d'entraînement, c'est parce que la demande de l'apprenante était importante : comme elle était seule en cours, nous avançons à un rythme soutenu et avons multiplié les activités d'entraînement écrites et orales⁸⁹.

J'ai transmis tous ces sujets créés à la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, selon la procédure de contributions indiquée sur leur site internet. Les responsables qui m'ont répondu m'ont indiqué ne pas pouvoir les publier sur le site NumeriFOS car il s'agit d'épreuves finales et non d'activités d'entraînement progressives, avec une mise en route, une boîte à outils et des activités de réinvestissement par exemple, comme c'est le cas des fiches NumeriFOS. Ce faisant, ils reconnaissaient leur statut de sujets types DFP, et ont assuré qu'ils réfléchissaient à la possibilité d'intégrer un onglet « Exemples d'épreuves du DFP » sur leur site, où mes contributions auraient leur place. En attendant une éventuelle publication sur le site du *Français des affaires*, les enseignants et candidats intéressés trouveront mes exemples de sujets sous forme d'**annexes dématérialisées** à ce lien : <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1BLu6KATRSKuKZo6O6G6ge3kroOvwcs6A>.

⁸⁹ Nous renvoyons au scénario pédagogique en **ANNEXE 4** pour attester de ces nombreux entraînements.

II. L'analyse de l'efficacité de ma démarche de conception et d'animation d'entraînement aux épreuves du DFP

C'est une méthode d'analyse qualitative qui est mise en place ici. L'échantillon est restreint, et les données sont issues d'observations et de discours. En effet, l'analyse s'appuie sur les réponses des apprenants à un questionnaire que j'ai conçu, sur l'analyse de passages significatifs d'enregistrements vidéo et sur les remarques reçues lors de la formation d'examineurs DFP.

1. L'avis des apprenants recueillis grâce au questionnaire

J'ai indiqué dans le chapitre précédent la méthodologie retenue pour concevoir le questionnaire, qui est disponible en [ANNEXE 7](#). Je vais pouvoir analyser les réponses des apprenants, et en déduire des conclusions importantes.

a) Le profil des répondants

En termes statistiques, 10 apprenants sur les 16 apprenants qui ont suivi mes formations ont répondu au questionnaire entièrement, et 3 partiellement. Deux de ces abandons semblent être des doublons : les apprenants ont peut-être voulu être sûrs que leurs réponses soient enregistrées, et ils ont activé une seconde fois le questionnaire, avant de l'abandonner. D'autres raisons peuvent expliquer l'autre réponse partielle : la difficulté des questions en français, la lassitude face à l'exercice ou une incompréhension du fonctionnement du questionnaire : il est possible que l'apprenant concerné ait pensé que le questionnaire se tenait sur une seule page, et n'ait pas vu le bouton « suivant » car seule la première page est renseignée.

Les premières questions questionnaient les apprenants sur leur profil. Sur les 11 répondants (une fois les deux doublons non pris en compte), seul un est un homme (question A2). Cela correspond au profil de mes apprenants : mes formations A, B et C n'étaient suivies que par des femmes, et la formation D par deux lycéens de sexe masculin. Leur âge (A1) et leur statut professionnel (A3) permettent également de reconnaître le public de mes formations. Nous pouvons constater grâce aux deux figures ci-dessous que les apprenants de 16, 17 et 18 ans correspondent aux lycéens de la formation D, les apprenants de 21 et 22 ans correspondent aux étudiantes des formations A et B, et l'apprenante de 31 ans est

l'apprenante de la formation C. Ainsi, 4 lycéens sur les 5 de la formation D ont répondu au questionnaire, 6 étudiantes sur 10, et l'apprenante de la formation C (question B1 : « quel DFP avez-vous passé ? »). Sur les étudiantes, les 4 étudiantes en Relations Internationales ont toutes répondu, tandis que seulement 2 étudiantes en Affaires ont répondu, sur 6. C'est dommage, car c'est un groupe avec qui j'avais eu beaucoup d'affinités, mais c'est compréhensible parce que je leur ai transmis le questionnaire bien après la fin de leur formation.

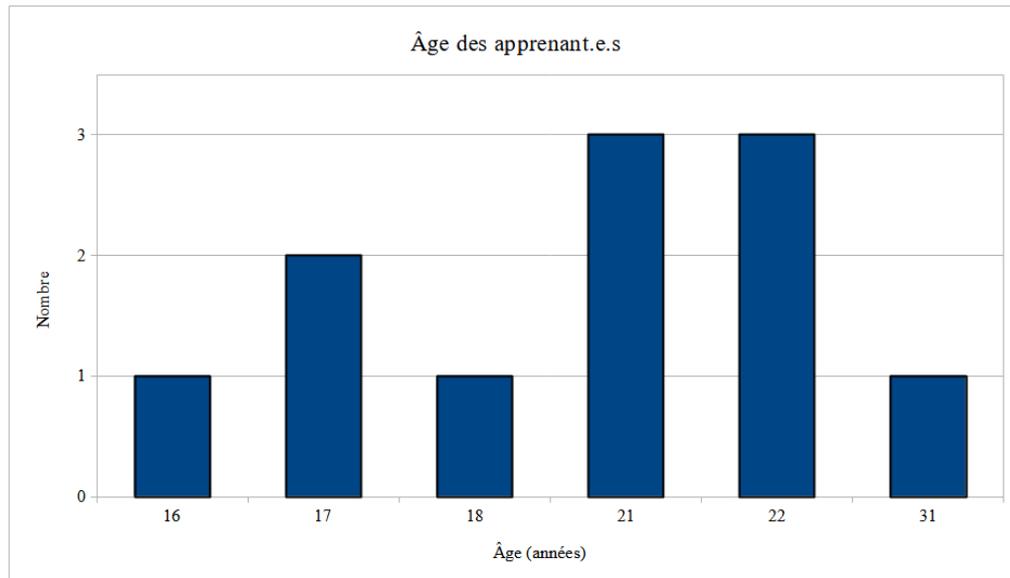


FIGURE 10 : ÂGE DES APPRENANT.E.S

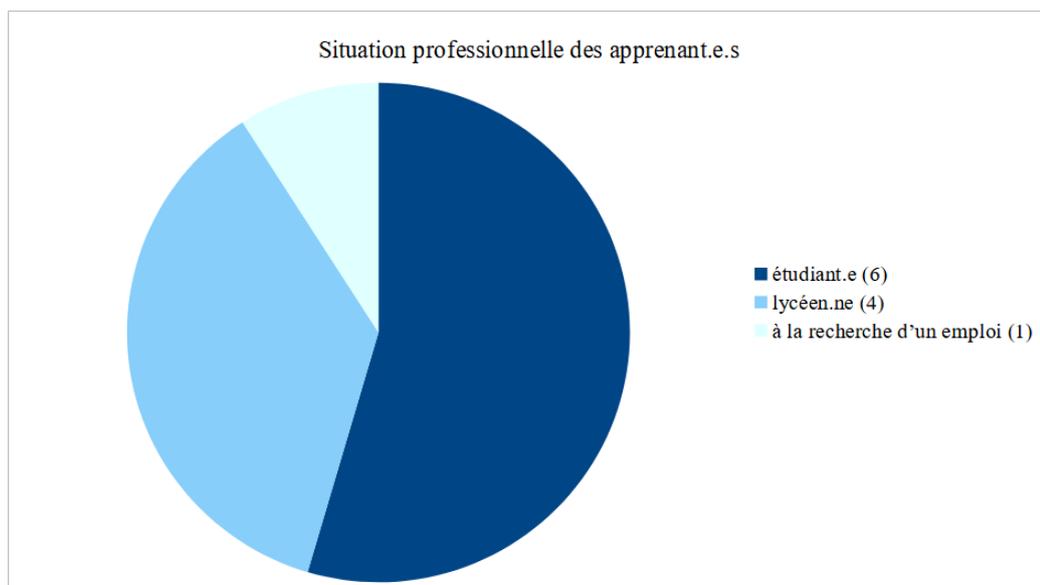


FIGURE 11 : SITUATION PROFESSIONNELLE DES APPRENANT.E.S

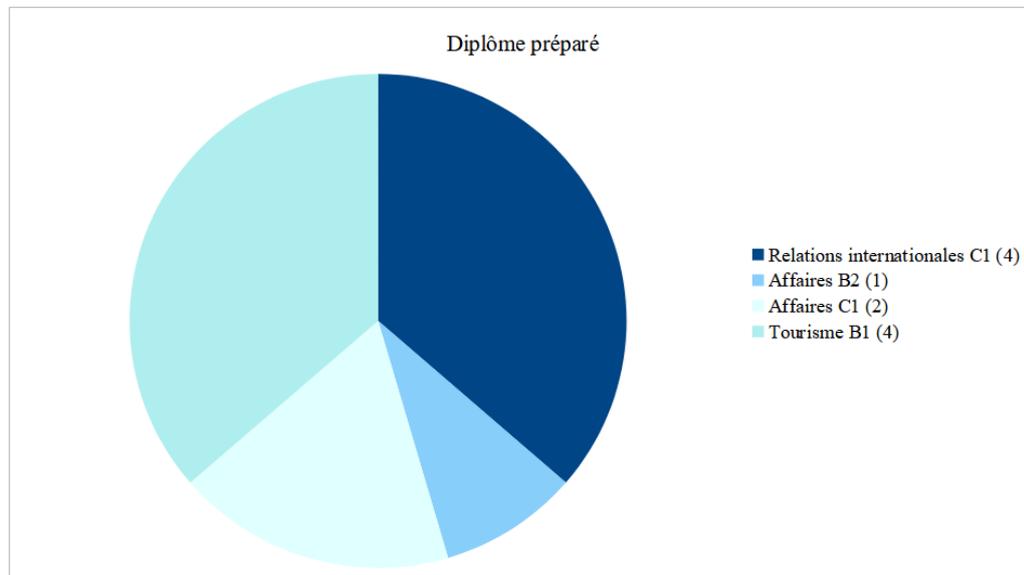


FIGURE 12 : DIPLOME PREPARE PAR LES REpondANTS

En ce qui concerne la maîtrise de la langue française, leurs réponses à la question A4 attestent de nombreuses années d'apprentissage du français. En effet, même les lycéens apprennent le français depuis 6 ou 7 ans, c'est-à-dire depuis leur entrée au collège, en tant que deuxième langue étrangère. Parmi les étudiantes, deux pratiquent le français depuis 8 ans, et 4 depuis 11 ans. Enfin, l'apprenante la plus âgée apprend le français depuis 15 ans.

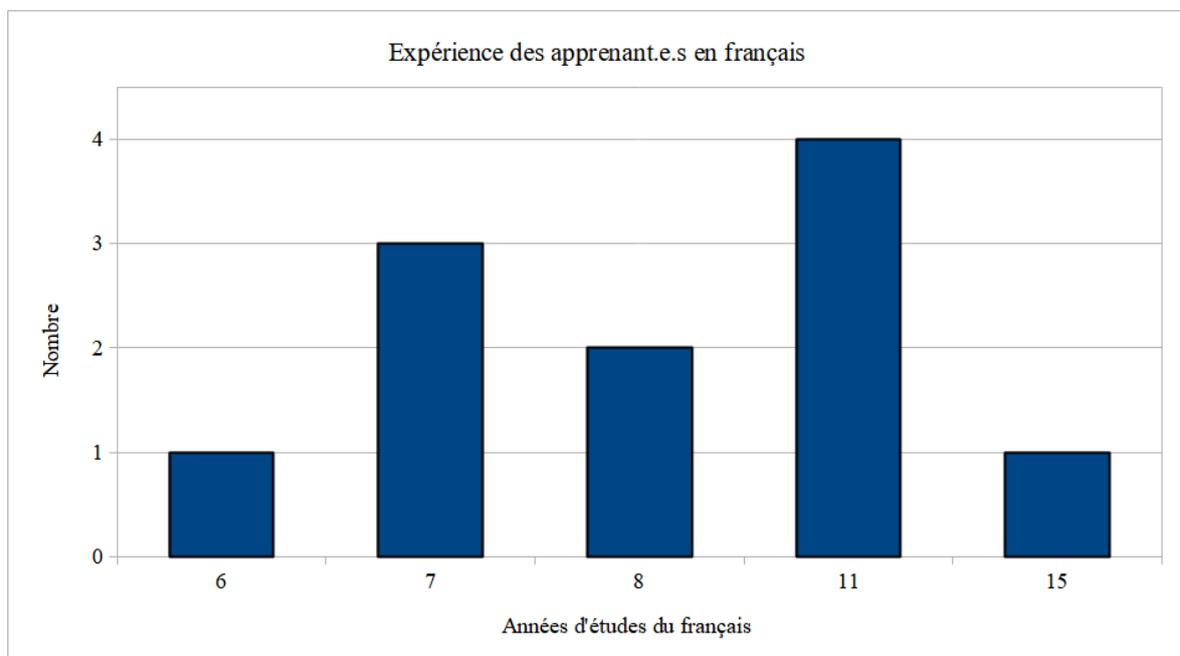


FIGURE 13 : EXPERIENCE DES APPRENANT.E.S EN FRANÇAIS

b) Résultats au DFP et motivations

Le deuxième volet de questions s'intéressait au DFP, et plus précisément au résultat obtenu par chaque apprenant, ainsi qu'aux motivations qui les ont amenés à s'inscrire au DFP. Les résultats de leur diplôme sont très bons : 6 répondants l'ont obtenu avec mention (moyenne supérieure à 80% des points sur l'ensemble des activités), 4 l'ont obtenu, et un répondant a échoué. Dans les faits, 3 apprenants ont échoué, donc ceux qui n'ont pas souhaité répondre au questionnaire sont principalement des personnes qui n'ont pas réussi le DFP. Le diagramme ci-dessous synthétise les résultats des répondants.

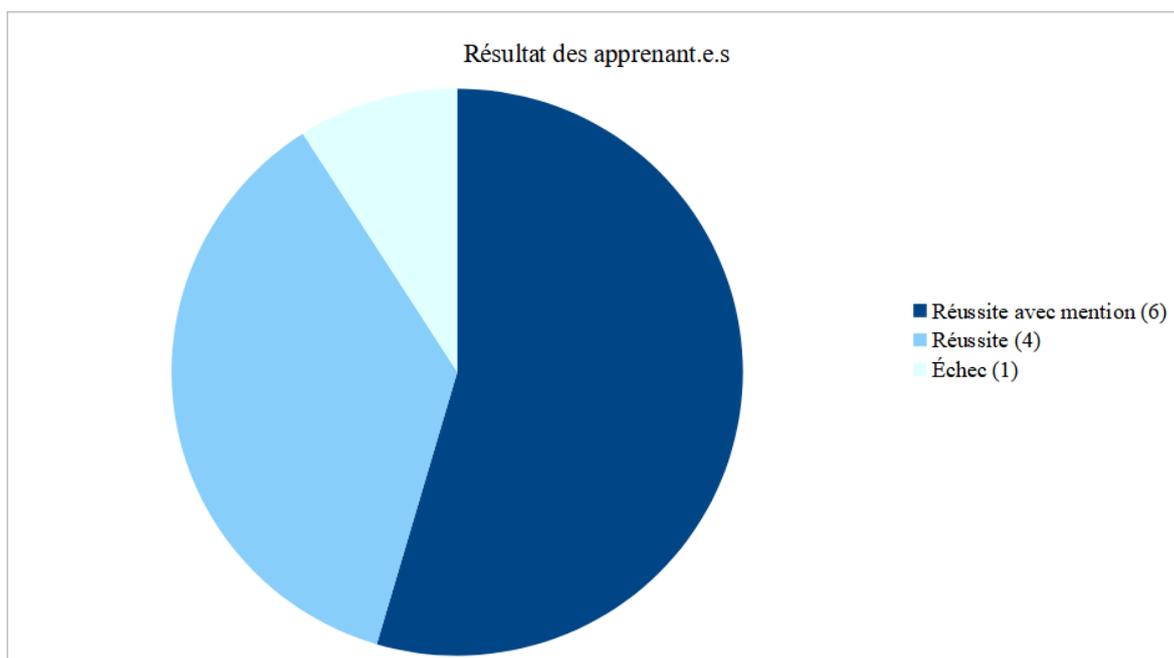


FIGURE 14 : RESULTAT DES APPRENANT.E.S AU DFP

La question suivante (B3) interroge les apprenants sur l'utilité de ce Diplôme par rapport à leur projet professionnel. Je l'ai posée car le profil de mes apprenants peut étonner, lorsqu'il est question d'un Diplôme de Français *Professionnel*. La plupart sont encore lycéens ou étudiants, seule une personne est déjà en activité. Certes les étudiants sont un public pris en compte par la CCIP lors de l'élaboration de ses DFP, mais les lycéens sont encore jeunes et peu professionnalisés. En effet, à la question « Vous avez passé le DFP en vue d'un projet professionnel concret », 7 apprenants répondent « non ». Mais il est intéressant de constater que ces sept personnes sont toutes étudiantes. Les lycéens ont répondu « oui », et à la question suivante qui s'affiche alors pour eux, « Vous avez passé le DFP en vue d'un projet professionnel : - immédiat / - futur ? », ils ont tous répondu « futur ».

Ils semblent donc déjà avoir un projet professionnel, et la langue française semble être un atout, ce qui est compréhensible dans le domaine du tourisme. Seule une apprenante, celle qui est déjà en activité (formation C) a un projet professionnel « concret » et « immédiat ».

La question B4 continue à interroger les apprenants sur leurs motivations à passer le DFP. Les réponses, représentées dans la figure ci-dessous, sont intéressantes. Elles sont non-exclusives : le répondant pouvait toutes les cocher s'il le souhaitait. Ce qui est intéressant, c'est que tous les répondants ont considéré que le DFP sera un atout sur leur CV. Nous retrouvons ici le besoin quasiment universel aujourd'hui d'indiquer son niveau de langue grâce à une certification reconnue que nous avons évoqué dans notre cadre théorique. En outre, une autre motivation choisie par plus de 70% des répondants, « le DFP me permet d'attester de mon niveau de français », rejoint cette nécessité.

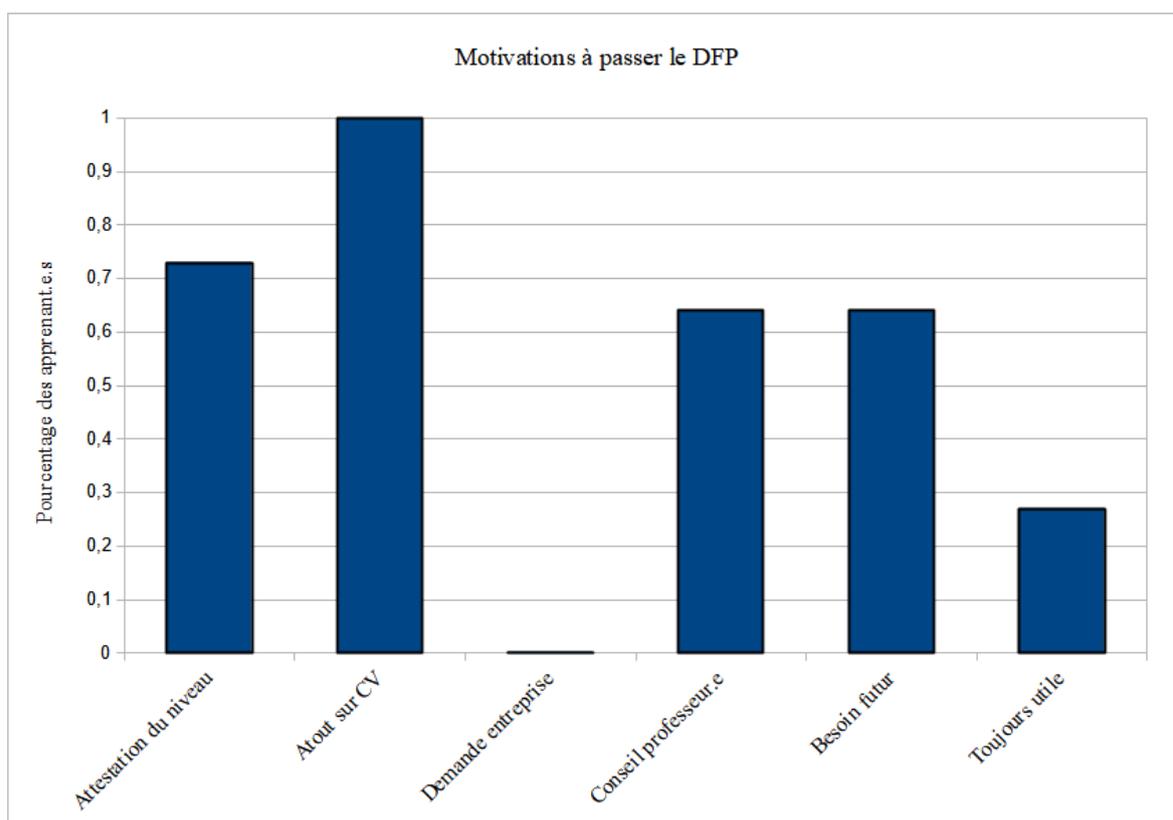


FIGURE 15 : MOTIVATIONS A PASSER LE DFP

Une autre motivation se distingue ensuite, « ma/mon professeur.e m'a encouragé.e à passer ce diplôme ». Elle ne doit pas être négligée. Étant donné que mes apprenants étaient en majorité lycéens ou étudiants, le rôle du professeur est important. Ainsi, les étudiantes font

leurs études à la CIELS, où enseigne Magali Boureux. Elle a pu leur indiquer l'existence de ce diplôme et les renseigner sur les modalités de passation. Concernant les lycéens, leur établissement a émis un appel d'offre pour une préparation au DFP. Il est donc logique que l'enseignante les encourage à passer cette certification. Nous pouvons en conclure qu'en contexte scolaire, l'entourage joue un rôle capital dans le choix de passer une certification. Enfin, une autre réponse a été choisie par plus de la moitié des répondants : « j'en aurais besoin car je pense parler français dans mon futur métier ». 4 étudiantes, 2 lycéens et la personne active ont coché cette réponse. Tous les profils sont représentés ici, car c'est le projet professionnel propre à chacun qui est en jeu.

Concernant les propositions qui ont obtenu moins de réponses, je pensais que la dernière, « je ne sais pas vraiment, mais c'est toujours utile, surtout qu'il est valable à vie » serait choisie par une majorité d'apprenants. En effet, un des avantages du DFP est qu'il est valable à vie. De plus, un grand nombre d'apprenants passaient ce diplôme sans projet professionnel précis. Or, seuls 3 répondants ont opté pour cette réponse. Enfin, il nous faut observer que la proposition « mon entreprise m'a demandé une certification en langue française » n'a été retenue par aucun apprenant. C'est logique pour les lycéens et étudiants, qui ne sont pas encore employés. Concernant l'apprenante en activité professionnelle, cela nous indique que cette certification est un choix personnel et non contraint professionnellement. Je pense que dans le cadre de formations avec un public davantage professionnel, comme c'est généralement le cas pour les formations de FOS ou de français de spécialité, les apprenants assistent aux cours sur demande de leur entreprise. Le profil de mes apprenants est sûrement atypique pour une formation de français de spécialité.

c) Pertinence de l'approche par sujets du DFP

La troisième partie de mon questionnaire interroge la pertinence de ma formation. Elle est introduite par une question sur les attentes qu'avaient les apprenants sur la formation proposée par l'AF (question C1). Mes réponses se divisaient implicitement en deux groupes : le premier groupe considérait que les apprenants souhaitaient un renforcement dans leur spécialité professionnelle, tandis que le deuxième groupe proposait un entraînement spécifique aux épreuves.

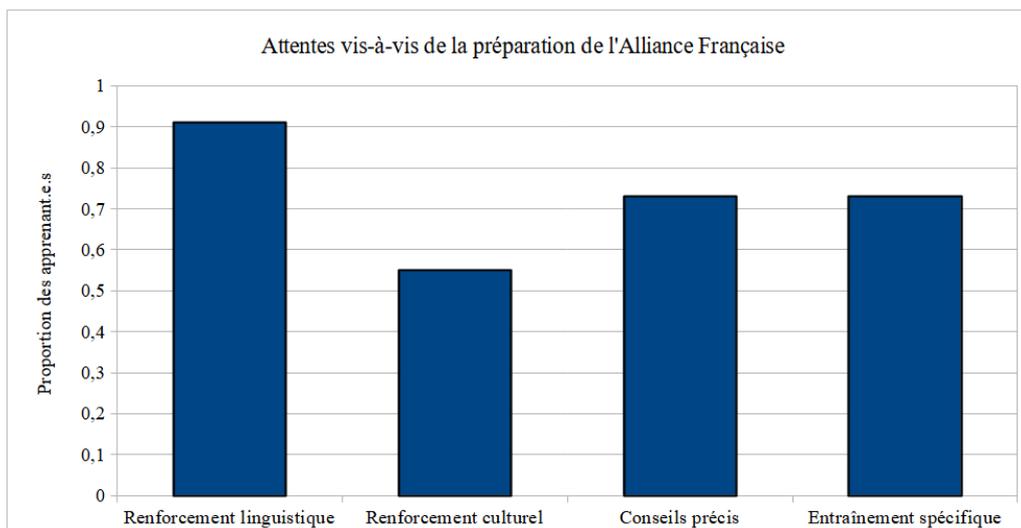


FIGURE 16 : ATTENTES VIS-A-VIS DE LA FORMATION

Enfin, 9 apprenants sur 10 attendaient de cette préparation au DFP un renforcement linguistique dans leur domaine de spécialité. Mes cours n'étaient pas axés vers cette attente. Ils proposaient davantage des « conseils précis » et un « entraînement spécifique » aux épreuves. Comme nous travaillions sur le domaine de spécialité des apprenants, j'espère que le renforcement linguistique attendu était suffisant pour eux. Il aurait été judicieux d'interroger les apprenants sur leurs attentes en amont de la formation. Cependant, le temps alloué et l'objectif défini par l'Alliance Française n'auraient pas permis d'approfondir la langue des affaires, des relations internationales ou du tourisme. Heureusement, les apprenants semblent être satisfaits puisqu'ils ont tous répondu « oui » à la question C2 « La formation au DFP de l'Alliance Française a-t-elle répondu à vos attentes ? ».

La dernière partie du questionnaire interroge sur l'avis de mes apprenants sur mes sujets types et sur la pertinence d'une telle démarche. La dernière question de la partie précédente introduisait cette thématique. Elle était formalisée ainsi : « Pendant cette préparation, nous avons surtout travaillé à partir des sujets officiels du DFP (annales). Jugez-vous cette approche :

- utile
- réductrice
- cohérente
- incomplète
- satisfaisante »

L'apprenant devait choisir parmi 4 degrés : « Tout à fait / Plutôt oui / Plutôt non / Pas du tout ». Les réponses sont plutôt positives. En effet, 9 apprenants considèrent cette approche tout à fait utile, et deux plutôt utile. De même, personne ne considère l'approche incohérente ou insatisfaisante. Tous les apprenants répondent également « pas du tout » ou « plutôt non » à l'adjectif « incomplète ». La proposition « réductrice » est plus mitigée : trois apprenants considèrent que mon approche est réductrice. Je la trouve moi-même réductrice, puisque mes séances n'étaient consacrées qu'aux épreuves du DFP. Cependant, la formation était pensée ainsi, et en tant que préparation à une certification, elle s'avère utile, comme on le constate avec les réponses suivantes.

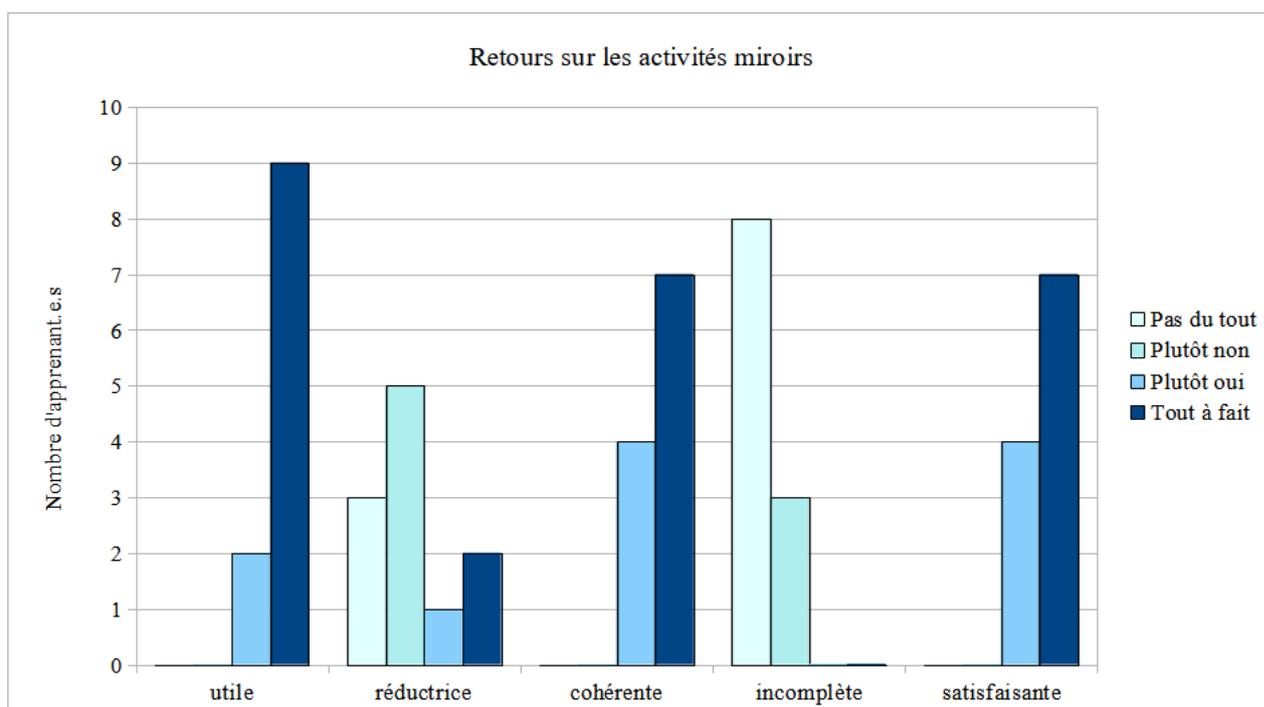


FIGURE 17 : RETOURS SUR L'APPROCHE PAR EPREUVES

En effet, à la question D1, tous les apprenants répondent qu'ils ont ressenti le besoin de s'entraîner avec des sujets officiels du DFP. Sept sur 10 déclarent en avoir cherché en ligne (D2), et parmi eux 6 en ont trouvés (D3). Cependant, une seule annale est disponible, comme nous l'avons déjà dit. Ainsi, tous les répondants déclarent m'avoir demandé de leur proposer des sujets sur le modèle des épreuves du DFP (D4). J'ai posé la question suivante (D6) pour savoir à quel point cette préparation ciblée sur les épreuves du Diplôme les a rassurés. Or les réponses indiquent qu'ils ont tous été rassurés par cette démarche (7 « tout à fait », et 3 « plutôt oui »). Cela renforce l'utilité de la démarche.

La question suivante est capitale (D7). Elle les interroge sur la ressemblance de mes entraînements avec les sujets officiels du DFP qui leur ont été distribués le jour de la passation. Eux seuls peuvent me renseigner sur cette question, car je n'ai pas pu accéder à ces sujets, qui sont confidentiels. Il m'a semblé important d'interroger l'authenticité de mes sujets écrits sur le plan pédagogique, thématique et esthétique. Voici les réponses des apprenants :

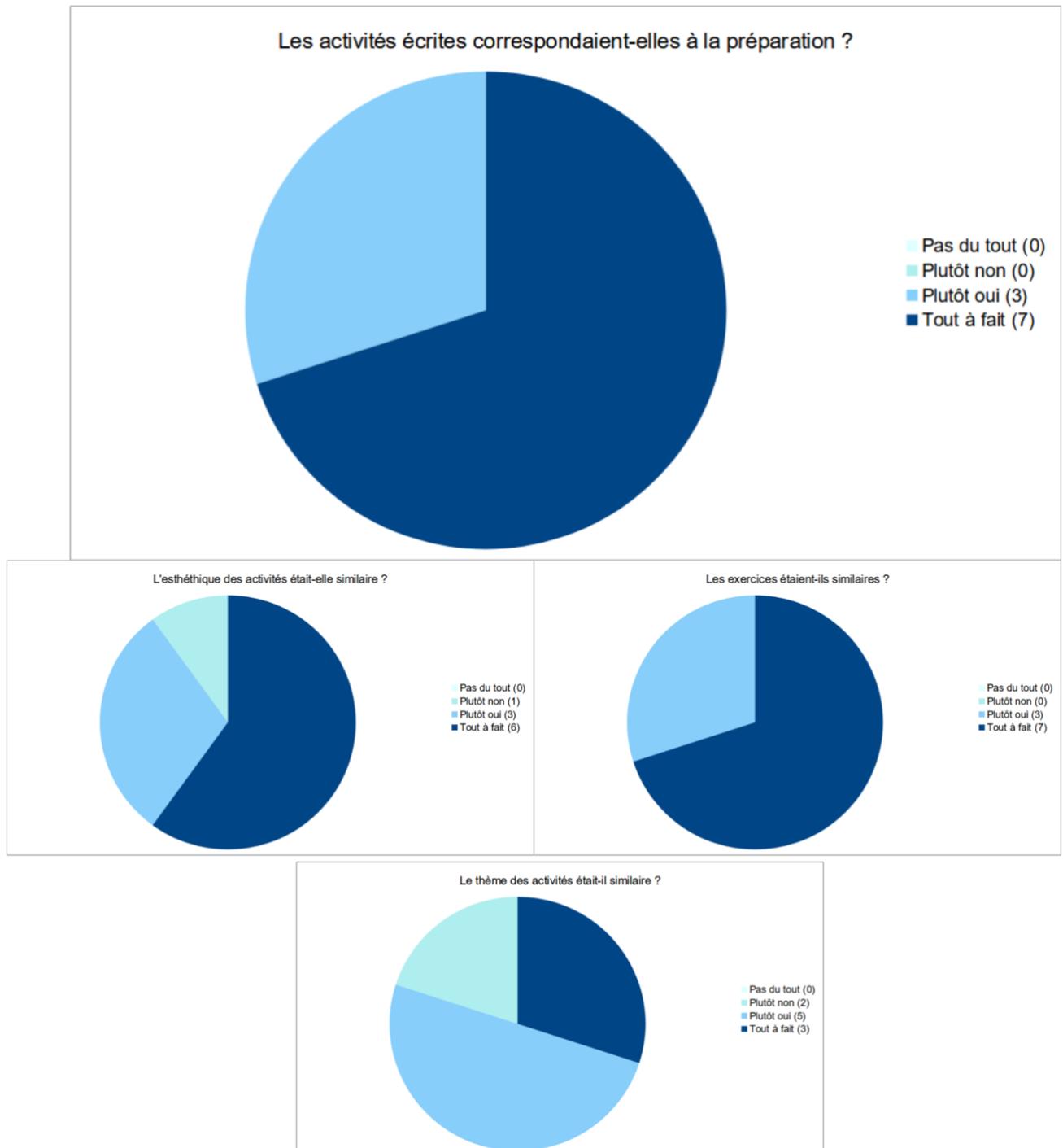


FIGURE 18 : ADEQUATION DES ACTIVITES ECRITES

Pour les sujets écrits, les activités que j'ai conçues semblent correspondre aux activités officielles car tous les apprenants répondent favorablement. À l'inverse, deux apprenants répondent « plutôt non » quant à la ressemblance de la thématique abordée. Il s'agit de deux apprenantes qui ont passé le DFP Relations Internationales, ce qui est important. En effet, j'ai évoqué plus haut ma difficulté à concevoir des sujets pour le DFP Relations Internationales. Elles me confirment ici que mon sujet ne correspondait pas forcément à celui de la passation officielle. L'aspect esthétique semble convenir, sauf pour une apprenante de la formation A.

Pour les sujets oraux, mon rôle d'examinatrice était indispensable à la préparation des épreuves, donc j'ai interrogé les apprenants sur le degré de ressemblance entre nos entraînements et la passation orale. La figure est visible ci-dessous. Une étudiante en Relations Internationales répond « pas du tout » à l'adéquation entre notre entraînement à l'épreuve orale 1 et l'épreuve officielle. Cela corrobore mes difficultés avec cette discipline. Je n'ai pas été à l'aise lors de l'entraînement oral car j'avais l'impression que mon sujet ne convenait pas. Comme je l'ai dit plus haut, les interactions en Relations Internationales étaient plus compliquées qu'en Affaires, et m'ont laissé un souvenir moins positif. Il semble que mon ressenti était proche de la réalité puisqu'une étudiante que l'épreuve et son format n'étaient « pas du tout » semblables au Diplôme officiel. Mes conceptions pour les DFP Relations Internationales sont donc sûrement à retravailler. Enfin, deux apprenants répondent « pas du tout » à la question de la ressemblance de l'atmosphère de l'interaction. Il s'agit de cette même apprenante en Relations Internationales, et d'une apprenante en Tourisme. Il est difficile de savoir si l'atmosphère était plus détendue ou au contraire plus tendue pendant nos entraînements. C'est en partie pourquoi j'ai posé la question suivante : « l'examinatrice était plus sévère que Léa ». Les réponses à cette question sont mitigées : 3 apprenants répondent « plutôt oui », les autres répondent négativement. Je craignais d'être trop gentille pendant les entraînements oraux, et de ne pas suffisamment intervenir par exemple. Les réponses des apprenants m'indiquent que ce n'était pas le cas, et que l'examinatrice officielle du DFP était bienveillante également. Concernant les deux apprenantes qui trouvent que l'atmosphère n'était pas la même pendant nos entraînements et lors de la passation, l'étudiante en Relations Internationales indique que l'examinatrice était plus sévère que moi, alors que l'autre apprenante l'a trouvée ne l'a pas trouvée plus sévère. Aussi le ressenti des apprenants est-il propre à chacun, car il n'y a pas de tendance générale qui se dessine sur cette question.

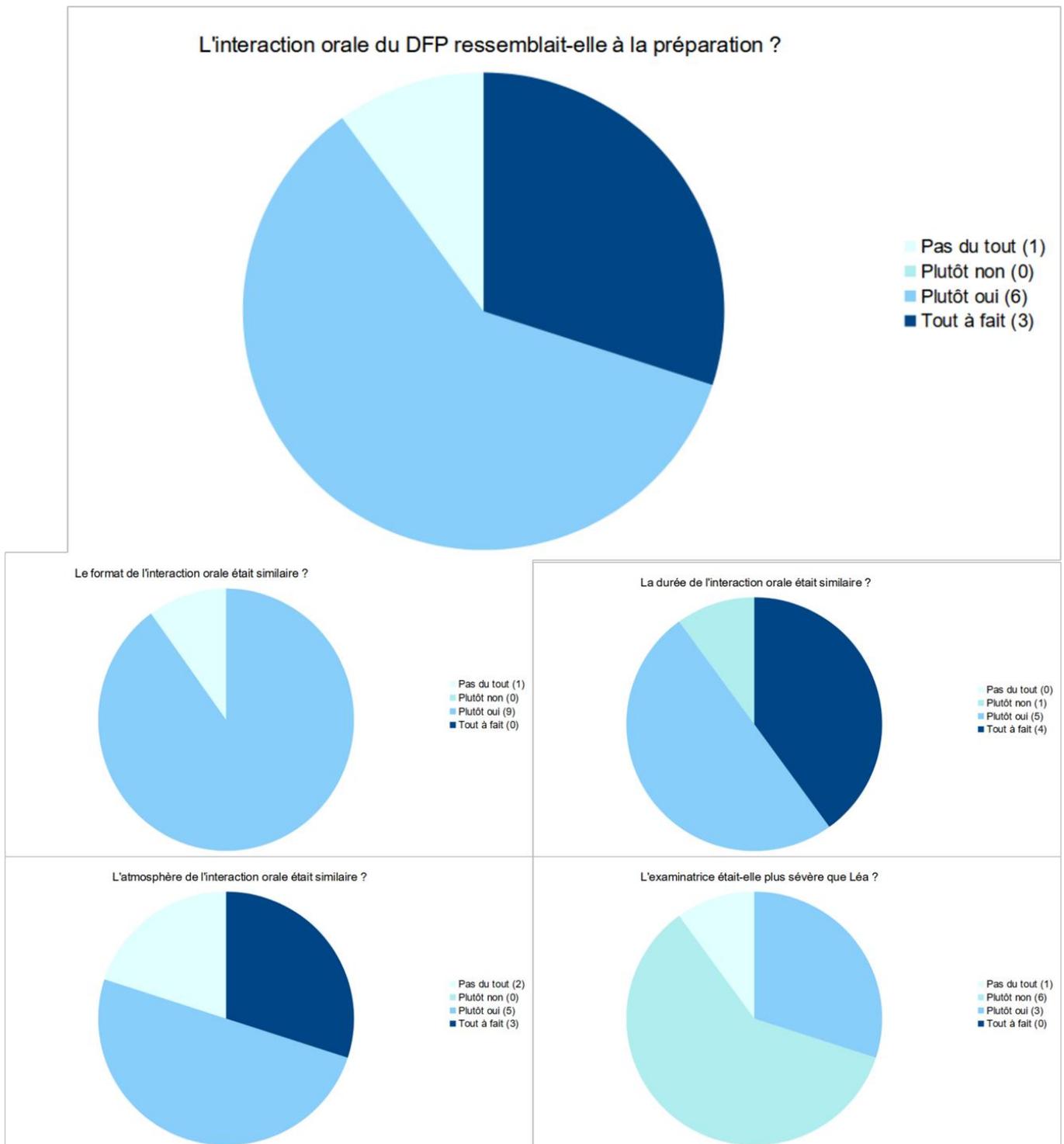


FIGURE 19 : ADEQUATION ACTIVITES ORALES

Sur cet ensemble de questions D7, il semble néanmoins que les sujets que j'ai conçus et les entraînements que j'ai animés correspondent plutôt à ceux du DFP. C'est ce qu'une majorité d'apprenants m'indique, même si les quelques exceptions sont à prendre en compte.

Elles m'indiquent des points à améliorer, et valident mon propre ressenti à propos des entraînements en Relations Internationales par exemple.

Enfin, les apprenants sont univoques quant aux apports de la formation pour la passation officielle. Selon leurs réponses, la formation a permis à chacun de mieux comprendre les épreuves (format, attendus et méthodologie), d'être plus à l'aise, plus serein et plus motivé, ainsi que de mieux s'exprimer en français. Par ailleurs, tous les apprenants pensent que la formation a augmenté leurs chances de réussite au Diplôme.

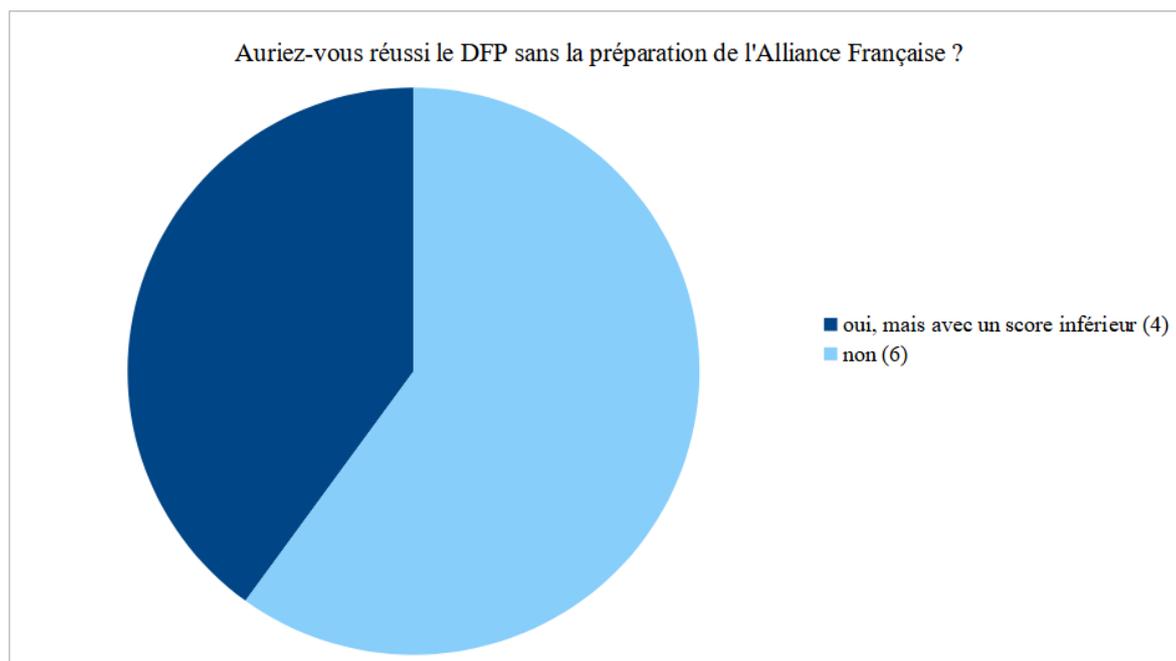


FIGURE 20 : REUSSITE SANS PREPARATION

Ces conclusions attestent de l'utilité et de l'efficacité de la formation proposée par l'Alliance Française de Padoue. Ce questionnaire renseigne surtout l'une des trois hypothèses de recherche posées en introduction. Nous faisons l'hypothèse que « l'absence d'outils d'entraînement nuit à la préparation des candidats et peut être palliée par la conception de sujets-types ». Il apparaît que l'entraînement sur des sujets officiels est un besoin exprimé par tous mes apprenants, et que mes sujets conçus les ont rassurés et leur ont permis de mieux comprendre comment réussir les épreuves. La conception de sujets-types enrichit l'entraînement au DFP, même s'ils diffèrent quelque peu des sujets officiels. Cette hypothèse peut être validée grâce au questionnaire conçu et distribué aux apprenants. Le questionnaire apporte également des éléments de réponse pour les deux autres hypothèses, « une préparation au DFP ne peut se passer d'un entraînement aux épreuves réelles », et

« une formation de quelques heures seulement peut être optimisée par un entraînement des candidats aux épreuves du Diplôme exclusivement ». Cependant, nous les validerons ou invaliderons à la fin de cette partie d'analyse et de résultats. Pour approfondir l'analyse de mes formations permises par le questionnaire, je vais à présent analyser des passages d'enregistrements vidéo.

2. L'analyse de passages clés des enregistrements vidéo

Si le questionnaire interroge essentiellement la pertinence des sujets conçus, j'ai aussi recueilli des données portant sur ma capacité à animer les séances d'entraînements oraux. Ce sont des données vidéos, recueillies grâce à la fonction d'enregistrement de l'outil de visioconférence. Je dispose donc des enregistrements de passation de quatre candidates : trois en Affaires C1 et une en Affaires B2. Comme il s'agit des formations A et C, je nommerai apprenantes A¹, A² et A³ les candidates de la formation A, et C la candidate de la formation C. En l'absence d'enregistrements d'activités de Relations internationales ou de Tourisme-Hôtellerie-Restaurant, l'analyse qui suit concerne uniquement des passations du DFP Affaires. Certains éléments sont cependant communs aux différents DFP, comme des aspects de ma posture d'examinatrice par exemple. C'est pourquoi certaines remarques peuvent enrichir ma pratique professionnelle future. J'analyse ici certains extraits d'entraînements qui me semblent particulièrement significatifs. Les conventions de transcription utilisées sont indiquées en page introductive des [ANNEXE 1S](#).

a) *Réévaluer une prestation jugée médiocre*

Si me voir à l'image ne m'est jamais agréable, je dois admettre que me contraindre à visionner les enregistrements vidéo a été un exercice très utile. Cela permet d'être critique tout en prenant du recul, car notre propre regard se fait plus objectif. Par exemple, j'avais gardé un mauvais souvenir d'une passation que je trouvais très médiocre avec l'apprenante A¹ ; cependant, lorsque j'ai visionné l'enregistrement, l'exercice m'a semblé correct sur plusieurs points. Il est vrai que l'apprenante et moi-même éprouvons un certain stress, sûrement dû au fait d'être enregistrées. Par exemple, ma première phrase de présentation n'est pas fluide du tout :

L 1 : e::m / BONjour MAdame ↑

A¹ 1 : bonjour

L 2 : e:::m / j(e) me présente donc e:: en fait e: j(e) suis / j(e) travaille dans une (en)fin j(e) suis re / j(e) suis // responsable d'une start-up d'une petite start-up e:: à Paris / e:::m / donc on est cinq personnes à travailler dans dans nos locaux / e::m / et notre machine à café vient de: nous lâcher / on n'a plus de machine à café / donc e:: // voilà je je venais voir chez vous c(e) que vous pouviez m(e) proposer ↑

C'est dommageable, car cette phrase doit permettre à la candidate de repérer les besoins du client et de les reformuler ensuite aisément. Elle est capitale, or elle manque singulièrement de clarté. D'ailleurs l'apprenante me demande immédiatement de répéter :

A1 2 : oui bonjour / e: je suis un représentant de la: société: distriboison / e: est-ce vous pouvez me e: / me répéter combien / êtes-vous / dans votre petit STArt-up ↑

En outre, le lexique utilisé ne convient pas toujours. Je cherche mes mots dans un premier temps pour être le plus professionnelle possible, en remplaçant « je travaille dans » par « je suis responsable d'une start-up » par exemple. Pourtant, j'utilise ensuite un lexique familier (« notre machine à café vient de nous lâcher »), ce qui n'est pas adapté à la situation de communication.

D'autres aspects de cet entraînement oral ne conviennent pas et sont des points à améliorer. Si la passation de la candidate A¹ est très correcte dans un premier temps, elle éprouve ensuite beaucoup de difficultés au moment de passer au devis. Les questions portant sur le devis étaient une découverte pour elle car elle n'avait pas pu assister à la précédente séance de préparation à cette épreuve orale. Cependant, ses difficultés proviennent aussi de mes questions : elles portent sur des informations non présentes sur le support. Je me suis aperçu à cette occasion qu'il n'était pas juste de demander aux apprenants des informations qu'ils ne possédaient pas. Dominique Frin a précisé l'importance de cet aspect lors de la formation, comme nous le verrons au paragraphe suivant.

L 10 : e: j(e) pense que je vais opter pour la première là / Inovy / e:::m / voilà / est-ce qu'on:: / OUI j(e) suis sûre de mon choix / e: on peut remplir le devis ↑ / ensemble

A¹ 10 : oui oui bien sûr

L11 : ok // e:::m // donc l'ovry / e: / est-ce que ↑ alors j(e) vois forfait déplacement et main d'œuvre / il est inclus ↑

A¹ 11 : /// excusez-moi

L12 : ouais f: non / forfait / je l'ai pas m / forfait déplacement et main d'œuvre / est-ce qu'il est inclus ↑ / dans la vente ↓ / ou est-ce que je dois rajouter est-ce que je dois payer e: / le / la livraison ↓ // il est pas indiqué j'ai pas indiqué dans le tableau

A¹ 12 : // et et et:: oui <rire> / on vous aide à ////

L 13 : ouais / c'est juste c'est le déplacement (en)fin ::: / c'est la livraison / c'est la livraison et le fait de monter la la cafetière chez chez moi dans mon entreprise

A¹ 13 : oui / on vous aide à la monter mais :: ce n'est pas / très difficile parce que elle est petite

Tout d'abord, nous pouvons constater que je suis de nouveau peu fluide, pourtant je l'étais après mon démarrage moyen. Je pense que je doute de mon sujet, car j'étais alors novice à ce moment. En réalité, la mention « forfait déplacement et main d'œuvre » était présente dans le devis et devait être renseignée par oui ou non, or l'information n'était pas donnée dans le catalogue des machines à café. L'apprenante ne pouvait pas répondre correctement, c'est pourquoi je suis contrainte de sortir de mon rôle pour lui indiquer que l'information n'est pas donnée (L12), et l'encourager à improviser une réponse. Je pense que je voulais les préparer à toutes éventualités, et les encourager à improviser des réponses commerciales. Je ne savais pas quelles étaient les attentes des examinateurs du DFP : le support n'était-il qu'un document de départ, à partir duquel les candidats peuvent improviser librement, ou était-il une trame figée ? Ce n'est qu'après avoir effectué la formation d'examineurs et que j'ai su que toutes les questions devaient porter sur des informations clairement données aux candidats.

Il en va de même pour l'activité orale 2 avec cette apprenante. Elle n'avait jamais assisté à un entraînement à cette activité, et sa prestation est rapidement hors-sujet car elle inverse les rôles.

L 20 : activité 2 C1 / entretien d'embauche // e: Blen mademoiselle e: nous voici à la fin de cet entretien / on:: va passer en français parce que donc e: ce poste requiert des compétences en français et vous avez indiqué que vous avez un niveau C1 sur

votre CV en français / e:m donc je vais vous poser une question / e:m / qu'est-ce qui vous a attiré dans notre entreprise et quelles valeurs recherchez-vous: dans une entreprise en général ↑

A¹ 20 : (...) notre entreprise e: cherche: des personnes pour travailler en équipe (...) on cherche des des personnes avec des des compétences spécifiques (...)

Cependant, sa confusion est peut-être liée à mon sujet inadéquat ici. J'ai appris plus tard grâce à la formation que les questions d'entretien ne devaient pas porter sur une situation fictive. Par exemple, l'« entreprise » dont il est question ici n'est même pas détaillée, donc il est très difficile pour la candidate de répondre sur ce qui l'a attirée dans l'entreprise. C'est pourquoi je formule ma question de manière plus large : « quelles valeurs recherchez-vous dans une entreprise en général ». C'est une des questions indiquées dans le support examinateur de l'annale officielle du DFP, mais j'ai voulu ancrer l'entretien dans une situation concrète qui a eu pour effet de perturber l'apprenante. Il est également indiqué dans le support examinateur que si la prestation du candidat ne dure pas cinq minutes, il est possible de poser une seconde question. C'est ce que j'ai fait, mais elle était à nouveau trop fictive, surtout pour un public étudiant qui n'a jamais connu d'expériences professionnelles :

L 21 : et donc pour ce poste de responsable des ventes si vous êtes: / si vous êtes prise parce qu'on a bientôt fini la sélection / e:: / si vous êtes retenue chez nous comment vous voyez-vous dans trois ans / e : dans votre métier / dans notre entreprise ↑ // comment vous espérez : / où est-ce que vous espérez en être / dans votre carrière dans trois ans / à quel point ↑

A¹ 21 : e::m /// je veux / je veux apprendre très bien e: / votre travail et e:: // savoir comme[nt] travailler / comme[nt] travailler bien ou mieux / e:m // je veux je veux être plus responsable: et plus capable aussi // donc je veux je veux améliorer mes capacités / et je veux apprendre ///

Ma deuxième question n'a donc pas l'effet escompté non plus, car la réponse dure à peine trente secondes. Elle est de nouveau beaucoup trop abstraite pour qu'un candidat puisse y répondre correctement. J'ai voulu les préparer au monde professionnel, en leur posant des questions récurrentes en entretiens d'embauche, mais ce type d'interrogations n'est pas celui attendu par le Diplôme de français professionnel. Lors de la passation du DFP, il s'agit

davantage de questions de réflexion portant sur des cas concrets, comme « doit-on séparer vie professionnelle et vie privée ? » en Affaires, ou « si l'on vous demandait d'exécuter un ordre contraire à vos convictions morales, quelle serait votre réaction ? » en Relations Internationales.

En somme, il était nécessaire de réévaluer cette prestation et l'enregistrement vidéo a été précieux pour comprendre ce que je devais améliorer dans ma posture d'examinatrice d'épreuves orales. J'ai ici mis l'accent sur les points problématiques de cet entraînement oral, mais la globalité de l'entraînement est plus réussie et a probablement été utile à l'apprenante. L'enregistrement m'a aussi permis de relativiser cette passation qui m'avait laissé un douloureux souvenir d'échec.

b) Des points positifs

Les autres enregistrements montraient des entraînements oraux plus réussis, où ma posture d'examinatrice rencontre moins d'écueils. Si je dois juger des aspects positifs dans ma posture d'examinatrice, j'en retiendrais quatre. Le premier est le caractère authentique de l'interaction. Mon débit est normal, voire rapide. Je parle naturellement, sans me forcer à ralentir ou sans utiliser des mots plus simples pour m'assurer de la bonne compréhension des apprenantes. Peut-être est-ce même compliqué à comprendre par moments, mais je me suis permis cette attitude en raison de leur niveau C1, et parce que demander à son interlocuteur de répéter ou de préciser une information fait partie des compétences attendues à leur niveau et dans leur domaine professionnel.

Le deuxième aspect réussi est ma réactivité. Je me suis rendu compte de l'importance de bien préparer les épreuves en tant qu'examineurs. Un support examinateur est fourni le jour d'une passation officielle, avec un tableau pour récapituler les arguments à opposer aux candidats lors de l'activité 1, qui consiste en une négociation commerciale. J'ai donc conçu ce type d'outil à chaque fois que je concevais un sujet oral, car il était indispensable pour rebondir sur les propos de l'apprenant. Un extrait de l'entraînement avec l'apprenante A² illustre cette nécessaire réactivité de l'examineur, qui développe la capacité à rebondir du candidat.

A² 1 : (...) et les capsules qui sont utilisées avec cette machine sont à la fois simples et doubles / donc vous avez cette / cette possibilité: / et:::

L 1 : ouais / mais j(e) vois là que: par contre le bAC récupérateur / il est que de VINGt-CINq capsules usagées / donc c'est quand même pas beaucoup ça veut dire qu'au moins une fois par jour il faut que j(e) passe:: vider e: [ah oui] le bac

A² 2 : oui / e:: je [d'accord] si c'est un problème très important pour vous / je peux vous proposer la troisième machine qui qui peut e::m / qui a une autonomie de trois-cent capsules / donc vous êtes e:: / vous êtes avec l'esprit tranquille pour trois jours

C'est une des difficultés de l'exercice d'examineur d'une certification orale : il faut savoir intervenir pour évaluer la capacité d'adaptation des candidats, sans les freiner dans la présentation d'une idée capitale pour l'exercice. Je ne sais pas si j'intervenais suffisamment, ou si je laissais trop de latitude aux apprenants, c'est pourquoi j'ai posé la question D7 dans le questionnaire. Les réponses des apprenants ne sont pas univoques, mais il semble tout de même que l'examinatrice officielle a fait preuve de bienveillance. Il est cependant difficile de savoir à quelle fréquence elle intervenait et déstabilisait les candidats. Il serait intéressant de visionner des passations officielles de DFP pour savoir quelles stratégies les examinateurs adoptent.

En tout état de cause, mes questions cherchent à entraîner la capacité de réaction et d'adaptation des apprenants. Elles leur permettent de s'exprimer, voire de faire preuve de créativité, ce qui atteste de l'efficacité de l'entraînement en vue du jour J. Les apprenants A³ et C m'ont toutes deux proposé de très belles réponses, qui auguraient une passation d'un très bon niveau le jour du Diplôme.

L 1 : mais est-ce que: avec seize boissons vous pensez que la qualité e: du café e: est quand même e: / fin est-ce que le café reste de bonne qualité malgré tout

A³ 1 : oui:: je pense que: / c'est une machine qui aujourd'hui représente vraiment: / e: le modèle: le plus choisi / dans les entreprises les plus:: / les plus importantes donc je pense qu'il est / e::m fabriqué avec des m: / caractéristiques professionnelles / il y a: la possibilité aussi d'utiliser beaucoup de de capsules donc si / vous n'aimez pas par exemple le / la la capsule Lavozzi Firma par exemple vous pouvez utiliser d'autres e: marques / et: pour votre question je je répondrais que la qualité est toujours e:: élevée ↑

Sa réponse immédiate sur la satisfaction des clients envers ce modèle est une improvisation, car rien n'était indiqué à ce sujet dans le document support. Il s'agit d'une formulation tout à fait adaptée au domaine des affaires, qui est sûrement appréciée lors de la passation officielle du DFP.

L'apprenante C s'est aussi révélée lors des entraînements à l'activité orale 1. Elle m'a confiée que c'était son exercice favori. L'enregistrement dont est extrait le passage suivant date de notre dernier cours, la veille de sa passation. Elle était déjà très bien préparée, mais réalisait pour la première fois les deux épreuves orales à la suite, en respectant le temps de préparation initial commun aux deux épreuves. Comme cette apprenante disposait d'un cours particulier, nos entraînements oraux étaient plus détendus car personne d'autre ne jugeait de sa prestation. Ces entraînements ont donné lieu à de belles réparties de sa part.

C 1 : j'ai vu que le champagne que vous proposez est le Nicolas Feuilla Feuillate
[hmm hmm] e: n'est-ce pas ↑

L 1 : OUi / c'est ça

C 2 : voilà / e: mon responsable et moi pensons que ce: cette marque n'a pas l'air
d'être de qualité suffisante / et:: [oui] je dois vous demander une qualité supérieure
/ MAIS je dois vous dire que notre limite est de trente-sept euros la bouteille

L 2 : D'ACCord ↓ / effectivement on est sur mm: un premier prix / une entrée de
gamme (...) c(e) que j(e) peux vous proposer si c'est trop pour vous / si vous avez un
nom / de marque de bouteille à nous proposer / et qui convient à votre budget / on
PEut e:: / l'entendre et nous apri nous appro / vi / sio / nner / d'ici votre séminaire

C 3 : OK c'est une solution / e:: // la: SOEur de mon responsable / est sommelière
[oua:: / d'accord <sourit>] donc / e:: / je peux lui demander / une marque: alternative
[oui bien sûr]

J'ai beaucoup apprécié la créativité de sa réponse, qui fait appel à une donnée extérieure pour appuyer ses propos. Elle m'a indiqué qu'elle avait réemployé cet argument d'une connaissance sommelière lors de la passation de l'examen, ce qui atteste de l'utilité de nos entraînements de préparation.

Enfin, le dernier aspect positif qui émerge des enregistrements vidéo est ma bienveillance. C'était inconscient, mais j'avais à cœur d'aider les apprenants plutôt que de les laisser en difficulté trop longtemps. C'est un aspect qui a été mis en avant lors de la

formation d'examineurs DFP de la CCIP. Nous avons visionné mon entraînement avec l'apprenante A² et les participants et les membres du *Français des affaires* ont évoqué ce passage en particulier :

L 1 : TRÈs bien ↑ ba:: on:: voilà / j(e) garde le devis et puis j(e) vous je vous l'envoie sous un mois si ça si ça m(e) convient / mais je pense que vous aurez de mes nouvelles très prochainement

A2 1 : parfait ↑ je vous donne ma / mon courriel [d'accord ↑] pour me l'envoyer ↑ / c'est *** <cite prénom et nom> point // e::

L 2 : d'accord / vous avez pas une CARte de visite sinon c'est p(eut)-être plus simple parce que j'oublie:

A2 2 : AH oui / oui oui // je vous / la montre ici / e::

L 3 : ok // ba si vous me la donnez je / voilà / si vous me donnez votre carte je vous envoie le le devis [oui] / ok ↑

A2 3 : voilà mon carte / ma carte <rit>

L 4 : ok / merci BEAUcoup e: madame ↑ [merci à vous] bonne continuation [au revoir] / au revoir

Une carte de visite est présente dans les documents supports. Je ne m'attendais pas à ce que la candidate veuille me dicter son adresse mail, car dans une situation de communication vendeur-acheteur, il est bien plus fréquent et professionnel de donner sa carte de visite. C'est pourquoi je lui demande une carte en L2, évoquant la difficulté à retenir cette information. Cependant, l'apprenante comprend à cet instant qu'elle dispose d'une carte de visite, et elle s'apprête alors à me donner l'adresse mail présente sur ce document. Comme il s'agit d'un entraînement qui doit lui permettre de s'améliorer pour l'examen, je lui recommande de me donner sa carte, afin que cette phrase devienne un automatisme. Je cherchais à lui permettre d'acquérir les compétences socio-professionnelles attendues d'une candidate, sans la blesser. Lors de la formation, les formateurs ont retenu ce passage pour la bienveillance dont je fais preuve lorsque j'aide la candidate à répondre aux exigences du diplôme. Nous allons justement analyser les retours reçus par les responsables du Français des affaires sur ma posture d'examinatrice et sur ma conception de sujets.

c) *Le retour des responsables du Français des affaires sur ma posture d'examinatrice et sur ma conception de sujets*

La formation d'examineurs DFP de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris se composait de trois rencontres en ligne – webinaires – et d'une partie d'auto-formation sur un portail internet dédié. La troisième rencontre avait lieu après cette auto-formation et était une séance conclusive. Il nous avait été demandé d'envoyer des enregistrements vidéo d'entraînements aux activités orales avec nos apprenants. C'est à cette occasion que ma vidéo avec l'apprenante A² a été retenue, et que nous l'avons visionnée ensemble puis critiquée. Le webinaire a été enregistré⁹⁰, aussi ai-je pu transcrire les remarques des formateurs dans ce travail de recherche.

Tout d'abord, ce qui a retenu l'attention des formateurs c'est le sujet utilisé pour notre entraînement. C'est Dominique Frin qui m'a fait prendre conscience que ma création de sujet relevait d'une véritable démarche méthodologique de conception d'outils pédagogiques. Elle l'exprime devant tous les participants à 20'30 :

DF 1 : Léa donc c'est vous qui avez ENTièrement créé le sujet c'est ça ↑ [voilà] c'est une activité / ce qu'on appelle une activité miroir hein ↓ / [voilà] parfait

L 1 : j(e) me suis vraiment inspirée du / de tout hein ↑ / du design déjà j'avais envie qu'elles reconnaissent e:

DF 2 : ça c'est ça c'est idéal voilà je je je voulais // il faut dire ça / hein Léa / c'est très important que vous vous soyez rapprochée comme vous dites du design et vraiment de la présentation

Cette précision corrobore la ressemblance de mes sujets avec les sujets officiels du DFP. Elle atteste de la pertinence d'une démarche de conception de sujets inspirée des documents officiels.

Nous avons ensuite visionné la vidéo qui correspond à l'activité orale 1 de l'apprenante A² (Formation A, Affaires C1). Dominique Frin a ensuite demandé aux participants de critiquer ma prestation. C'est le président de l'Alliance française de Vicenza qui répond, rapidement épaulé par Dominique Frin puis par Rafaele Romano, président de la Fédération des AF d'Italie :

⁹⁰ CCI Paris île-de-France et Fédération des Alliances françaises d'Italie, « DFP Formations pour enseignants FLE – en ligne – CCI Paris-Ile-de-France », 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=vJL9BgWzWWho>

34'40 :

DF 1 : qu'avez-vous pensé e: / de l'examinatrice ↑ en points forts en points faibles

A 1 : alors / donc la seule chose / il fallait à mon avis un peu le le le:: hmm: / solliciter
comme elle a fait / sur certains points / la candidate et::: / bon la carte de visite c'est
ELLE c'est l'examinatrice qui l'a demandée / pour un peu peut-être récupérer

DF 2 : aider /
c'est vrai / elle a elle est venue en soutien / puisque puisque la candidate avait UN
petit peu de difficultés à dire son adresse mail / j'ai trouvé ça très très bien Léa / je
vous l'avais dit hein / quand on s'est parlées Léa / j'ai trouvé très très bien que vous
la relanciez et j'ai trouvé que c'était vraiment une des grandes qualités que vous
aviez pour moi / je le dis au passage / vous êtes bienveillante et positive / et ça c'est
très important pour e: pour la candidate ↓

A 2 : ça stimule POSitivement la candidate / au lieu de la bloquer

DF 3 : voilà: ça stimule positivement / voilà elle NOte l'erreur / mais elle elle la
récupère

A 3 : tout à fait tout à fait / bravo Léa <sourit>

DF 4 : bravo Léa

RR 1 : bravo / et si je peux ajouter / [DF : oui oui oui oui / au contraire] elle ajoute
du lexique [DF : OUI] / « alors le service est offert » / [DF : OUI] donc vous avez
ajouté cette chose-là qui va aider la / même à réutiliser ce lexique que vous lui avez
offert / pour rendre un peu plus riche son / son élocution / son débat son échange
[DF : complètement d'accord] // donc la bienveillance moi aussi j'ai j'ai retrouvé cela
comme / c'est une des valeurs qu'à mon avis un BON examinateur DOIT avoir pour
le candidat [DF : complètement] / VERS le candidat [DF : oui]

Ils ont donc apprécié mon attitude lors de la confusion de l'apprenante à propos de la carte de visite. Leurs remarques sont précieuses car elles permettent de s'assurer que c'est ce type de posture qui est attendue d'un examinateur du DFP. Pendant les entraînements, je craignais parfois d'être trop gentille, donc de proposer un entraînement non réaliste aux apprenants. Grâce à la formation, j'ai compris que ma façon d'interagir avec eux convenait tout à fait.

Cette formation a été capitale pour d'autres aspects, qui ne sont pas directement liés à l'enregistrement vidéo que j'avais produit. La formatrice, Dominique Frin, a prodigué de nombreux conseils qui répondent à des interrogations que j'avais et que j'ai exprimées dans le paragraphe précédent. En voici un exemple :

1''18'18

DF : en remarques générales ne pas faire de choses trop fictives // parce que si vous êtes sur du fictif / et que le candidat doit imaginer des choses / vous savez par exemple quand vous faites une vente de produit cosmétique / on sent qu'il y a un peu d'imagination / vous voyez ce que je veux dire // et donc forcément / c'est un petit peu: e: / il n'y a pas assez de CADre / donc c'était surtout ça / mettre un bon cadre et que e: aucune question ne sorte du document support

(...) toutes les réponses doivent figurer sur le support / [RR : c'est l'univers de référence] / parce que sinon ce n'est pas juste pour le candidat

À ce moment, la formatrice s'adresse à ma collègue qui me conseillait de concevoir une vente de produit cosmétique pour l'activité orale 1 C1. J'avais opté pour une vente de machines à café de grande distribution car il m'avait semblé que le DFP mettait en scène des négociations commerciales entre entreprises, et non à des particuliers. Ce que confirme la formatrice, c'est que la vente doit être encadrée par un support rigoureux. Il ne s'agit pas d'inventer des arguments de vente, mais de se référer à un catalogue précis pour convaincre l'acheteur. Ce protocole permet d'être « juste » envers tous les candidats, qui disposent du même « univers de référence » que l'examineur. Mon support « machines à café » correspond donc aux attendus de l'épreuve. Cependant les questions telles « est-ce que le café reste de bonne qualité » (apprenante A³) ne correspondent pas tout à fait, car la réponse n'est pas donnée dans le catalogue, et c'est au candidat d'improviser une réponse commerciale. C'est différent d'une remarque comme celle que j'oppose à la candidate A² : « mais j(e) vois là que: par contre le bAC récupérateur / il est que de VINGt-CINq capsules usagées / donc c'est quand même pas beaucoup ça veut dire qu'au moins une fois par jour il faut que j(e) passe:: vider e: [ah oui] le bac ». Dans ce cas, toutes les informations sont données à l'apprenante, qui me propose de passer au modèle supérieur car son bac est plus conséquent. Les remarques de Dominique Frin éclairent surtout ma passation moyenne avec l'apprenante A¹, à qui je demande des informations qui ne sont pas fournies dans le

document. Il en va de même pour l'activité orale 2 : même s'il n'y a pas de document-support pour cette épreuve, la question posée doit correspondre à l'univers de référence du candidat et ne doit pas être trop fictive.

2'25

DF 1 : et surtout surtout respectez bien les consignes: de la / de l'activité / e: je pense surtout à l'activité deux: du DFP C1 // il ne s'agit pas / juste parce que j'ai pu repérer ça / il ne s'agit pas de présenter son CV de présenter son parcours / parce que ce serait trop simple pour un pour un C1 / mais e: vraiment de poser des questions e: qui vont sortir totalement / du style qui demande une réflexion personnelle de la part du candidat / hein ↑ / par exemple: e: / que pensez-vous du management / des choses comme ça / mais PAs / qu'est-ce qui vous a attiré dans notre entreprise parce que ça c'est fictif / et ça va Obliger le candidat à Aller chercher dans son imaginaire quelque chose ↓

Grâce à cette remarque, j'ai eu confirmation que la question que j'ai posée à A¹ ne convenait pas, et que je ne pouvais donc pas attendre d'elle une réponse convaincante. Si c'est une question fréquente en entretien d'embauche, elle ne peut pas être exploitée lors d'une passation de diplôme car elle ne renvoie pas à une entreprise précise mais à un imaginaire fictif. La formation pour examinateurs du DFP que j'ai eu l'opportunité de valider a donc été utile à ma pratique de conception et d'animation de mes séances, et elle m'a permis de mieux comprendre les attentes d'un examinateur pour me corriger et m'améliorer.

Enfin, il me faut préciser que j'ai eu d'autres retours de la part du *Français des affaires*. Lorsque j'ai soumis mes contributions, Dominique Frin et François Renaud m'ont contactée par visioconférence. Ils ont complimenté mes productions et m'ont proposé une collaboration pour concevoir les futurs sujets des Diplômes de Français Professionnel. C'est une belle perspective qui s'offre à moi à l'issue de mon stage. Je vais justement conclure ce travail par une présentation des perspectives offertes par ma conception d'outils et l'animation des séances d'entraînement au DFP, après avoir analysé les limites qui sont apparues pendant mon stage.

III. Limites et perspectives

1. Les limites de ma démarche

a) *Le bachotage*

La première limite qui s'est imposée à moi est directement liée au format des formations qui m'ont été confiées. Ces formations très courtes ayant comme objectif de se préparer intensément au DFP couraient nécessairement le risque de devenir des outils de « bachotage ». Un article de Demeuse publié dans la revue de la CCIP, *Points Communs*, éclaire ce risque lié à toute évaluation. Il écrit dans un premier temps qu'une évaluation qui ressemble à l'évaluation finale permet aux apprenants d'être plus performants lors de l'évaluation finale :

« L'utilisation d'un instrument de mesure, disons un test, par sa seule administration, altèrera la compétence du sujet : on parle alors d'effet de testing pour désigner l'impact que la passation d'un test peut avoir sur les performances ultérieures d'un sujet à la même épreuve ou à une épreuve proche. »⁹¹

Le corollaire de ce constat est que l'apprenant apprend de ses propres évaluations :

« Si c'est plutôt heureux pour le sujet, puisque cela indique qu'il apprend aussi lors des évaluations, y compris à propos des stratégies à adopter pour répondre correctement aux questions qui lui sont proposées, cela complique singulièrement la vie de l'évaluateur. »⁹²

La fin de cette citation fait référence à un cas de figure qui n'était pas le mien. Je n'avais pas besoin d'évaluer mes apprenants, mais de les préparer à une évaluation précise. L'effet de testing est donc un phénomène plutôt positif pour ma formation. Il indique que les entraînements dont elle était composée permettaient aux apprenants d'être plus performants le jour de l'examen. Cependant, une formation uniquement composée d'entraînements à des évaluations a des effets pervers :

« Poussé à l'extrême, cet effet de testing est bien connu sous le terme « bachotage » : le candidat, à force de préparation et de tests blancs, finit par devenir un spécialiste de l'épreuve, pas nécessairement de la matière ou de la compétence qui est supposée être évaluée. »⁹³

⁹¹ Marc Demeuse, « Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Évaluer en français professionnel, décembre 2020, p. 9-26, p. 11.

⁹² *Ibidem.*

⁹³ *Ibidem.*

C'est une remarque que je me suis faite pendant mon stage. Mes formations permettaient aux apprenants de se familiariser avec les épreuves mais pas nécessairement d'approfondir leurs connaissances du français des affaires, des relations internationales ou du tourisme. Cependant, le contenu des formations correspondait à la demande des apprenants et à l'offre proposée par l'Alliance française : il ne s'agissait pas de cours de français des affaires, mais de cours de préparation au Diplôme de français professionnel. Néanmoins, les réponses des apprenants à la question C1 du questionnaire montrent que le renforcement linguistique en français des affaires, des relations internationales ou du tourisme était une attente des apprenants. Ainsi, si le contenu de la formation était adapté aux objectifs visés et au temps dévolu, il nous faut admettre que l'« effet de testing » qu'évoque Demeuse est présent dans les formations menées. Les candidats étaient « spécialistes de l'épreuve », pas nécessairement du français des affaires ou du tourisme.

« Il s'agit d'un phénomène complexe (Cheng, Watanabe et Curtis, 2004) qui peut, dans certains cas, se traduire par la réduction du curriculum à ce qui est évalué, souvent parce que c'est ce qui est le plus facilement évaluable, et pas nécessairement ce qu'il est souhaitable d'enseigner et d'apprendre. Ce risque est d'autant plus grand que l'objet à évaluer est complexe ou que les évaluations présentent de forts enjeux (Au, 2007). »⁹⁴

Il est vrai que mon curriculum était réduit à ce qui est évalué au DFP. Cependant, c'est une démarche différente de celle d'un cours plus classique où l'enseignant n'enseigne à ses apprenants que ce qui leur permettra de réussir l'évaluation finale du cours. Dans mon cas, le contrat passé avec les apprenants lorsque nous avons mis des formations de préparation au DFP à leur disposition était que nous préparerions spécifiquement ce diplôme. Les méthodologies des épreuves et les compétences langagières attendues pour les réussir étaient « ce qu'il est souhaitable d'enseigner et d'apprendre » en dix ou vingt heures de cours. En somme, le risque de bachotage est inhérent au type de formation que j'ai menée car il s'agit d'une préparation à une certification. Il est à prendre en compte et il n'est pas à encourager auprès des élèves.

b) Des difficultés à valider les hypothèses

Trois hypothèses de recherches ont guidé ce mémoire. Nous avons pu en valider une grâce aux réponses des apprenants récoltées dans le questionnaire. Il semble en effet que l'absence d'outils d'entraînements au DFP nuise à la préparation des candidats, puisqu'ils

⁹⁴ *Ibidem.*

ont tous cherché des sujets officiels sur internet, et m'ont presque tous demandé d'en concevoir. La deuxième partie de l'hypothèse est donc vérifiée également : l'absence d'outils d'entraînement peut être palliée par la conception de sujets-types. Mes sujets ont permis de multiplier les entraînements, en classe ou à la maison, et ont préparé les apprenants à la passation du DFP. Ils reconnaissent tous les bénéfices de cette démarche, en termes méthodologiques, linguistiques et psychologiques.

Néanmoins, il est plus compliqué de valider les autres hypothèses sans apporter de nuances. Une préparation au DFP ne peut se passer d'un entraînement aux épreuves réelles, avions-nous écrit en introduction. Il nous semble que cette phrase est correcte, car les apprenants réclament ce type d'entraînement. Cependant nous n'avons pas essayé de mettre en place un autre type de formation, qui aurait davantage porté sur la langue de spécialité, et non sur les épreuves exclusivement. Peut-être qu'un renforcement en français des affaires, des relations internationales ou du tourisme suffit à préparer les candidats aux épreuves du DFP. Le Diplôme n'en serait que plus authentique si les candidats ne s'entraînaient pas maintes fois – et exclusivement – aux épreuves avant de les passer. Pour valider cette hypothèse avec certitude, il nous faudrait mettre en place une seconde formation différente de celle que nous avons menée, qui ne s'appuierait pas sur les épreuves du DFP. Cette formation témoin permettrait de valider ou d'invalider notre hypothèse avec certitude. Pour l'instant, nous pouvons tout de même écrire qu'une préparation au DFP, pour être la plus efficace possible, peut difficilement se passer d'un entraînement aux épreuves réelles.

La validation de notre troisième hypothèse rencontre la même limite. Nous espérons qu'une formation de quelques heures seulement puisse être optimisée par un entraînement des candidats aux épreuves du Diplôme exclusivement. C'est la démarche que nous avons menée : pas de renforcement spécifique en français de spécialité, uniquement les épreuves en ligne de mire. Le taux de réussite montre qu'elle a été plutôt efficace, mais il est à nouveau difficile de valider cette hypothèse sans formation témoin. Une formation hybride, centrée sur la langue de spécialité et sur quelques entraînements aux épreuves, aurait peut-être donné les mêmes résultats. Il serait intéressant d'en mener une pour le constater. Mais il est vrai qu'étant donné le temps imparti, une formation centrée exclusivement sur les épreuves qui attendent les candidats semble être une formation optimisée. Nous espérons que notre démarche qualitative, qui n'a pas pu mettre en place de seconde formation pour comparer les résultats, en atteste tout de même.

2. Les perspectives

Si j'ai choisi de réaliser ce mémoire sur ma conception de sujets d'entraînement au Diplôme de Français Professionnel, c'était pour partager mon expérience à des enseignants dans ma situation. C'est-à-dire des enseignants qui vont préparer des apprenants aux DFP sans avoir de connaissances préalables en français professionnel, et qui craignent de ne pas savoir concevoir des outils adaptés. En partageant mon expérience acquise pendant ce stage très formateur, je serais ravie de montrer qu'il est possible de concevoir des outils d'entraînement aux épreuves, sans expertise spécifique. Dans la partie méthodologique de ce travail, j'ai décrit les étapes de ma conception d'outils, et j'ai justifié mes choix de thématiques, de documents supports ou encore de présentation esthétique du sujet créé. La CCIP m'a encouragée à partager mes astuces de conception pour indiquer à des collègues dans ma situation que la tâche n'est pas si ardue.

Je souhaitais aussi multiplier les exemples de sujets sur lesquels les candidats peuvent s'entraîner, afin de varier les exercices et maximiser leurs chances de réussir leur diplôme. J'avais à cœur que mes sujets ne se perdent pas, car ils peuvent servir à des enseignants ou à des apprenants qui préparent le DFP en autonomie. Je suis heureuse de pouvoir les diffuser en [annexe dématérialisée](#) à ce mémoire. La CCIP proposera peut-être un nouvel espace dédié à la préparation du DFP par des exemples d'épreuves. Si ce projet voit le jour, j'y déposerai mes contributions, et d'autres enseignants pourront faire de même et enrichir la banque de sujets potentiels sur lesquels pourront s'entraîner les candidats. Mes apprenants ont exprimé ce besoin de s'entraîner sur plusieurs exemples et lorsque j'ai accédé à leur requête, cela les a rassurés en vue de l'examen. Si d'autres apprenants sont dans cette situation, il est judicieux de multiplier les exemples de sujets, sans tomber dans l'effet pervers du bachotage. Cette limite me semble difficilement évitable en raison de l'enjeu que revêtent les certifications aujourd'hui. J'ignore si multiplier les exemples de sujets amplifiera ce phénomène, ou au contraire rassurera les candidats qui estimeront que s'entraîner sur deux sujets différents est suffisant.

Enfin, mon stage et mon mémoire m'ont ouvert une perspective professionnelle. Le *Français des affaires* me propose de rejoindre leur équipe de concepteurs de sujets. J'ai été flattée par cette offre, et je serais heureuse de pouvoir continuer à concevoir des activités de français professionnel ponctuellement. J'ai apprécié mon stage qui m'a ouvert cette porte vers le français professionnel, et je suis ravie de constater qu'elle ne s'est pas fermée une fois le stage fini. L'offre me renseigne aussi sur la qualité de mes contributions, et me rassure

sur l'utilité qu'elles ont pu avoir pour mes apprenants. Elle conclue ma première expérience professionnelle dans le domaine du Français Langue Étrangère – et ce mémoire – de manière très positive.

Conclusion

Le sujet de ce mémoire est né de ma pratique de terrain pendant mon stage. J'ai découvert le champ du français de spécialité, tout comme j'ai découvert le Diplôme de Français Professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Pour y préparer les candidats, j'ai conçu un programme de formation et j'ai animé ces séances. Elles ont été enrichies par la conception d'outils d'entraînement qui ont pris la forme de sujets-types, à la demande des apprenants. En outre, une formation dispensée par la CCIP pour devenir examinatrice officielle du DFP m'a permis de découvrir toutes les facettes de ce diplôme.

Forte de ces expériences, j'ai mis en place un dispositif méthodologique pour répondre à la question qui a guidé ma recherche : « dans quelle mesure la préparation au DFP peut-elle être optimisée par la conception d'outils inspirés des épreuves officielles ? ». Trois hypothèses de recherche prolongeaient cette interrogation :

- une préparation au Diplôme de Français professionnel ne peut se passer d'un entraînement aux épreuves réelles
- l'absence d'outils d'entraînement nuit à la préparation des candidats et peut être palliée par la conception de sujets-types
- une formation de quelques heures seulement peut être optimisée par un entraînement des candidats aux épreuves du Diplôme exclusivement

L'analyse des réponses des apprenants au questionnaire et l'analyse des passages clés des enregistrements vidéo de nos séances de préparation à l'oral ont permis de valider ces hypothèses, même s'il nous faut tenir compte des limites évoquées plus haut. Une formation extrêmement courte peut être optimisée par l'entraînement des candidats aux épreuves du Diplôme. Comme les supports d'épreuves sont peu nombreux, il est nécessaire d'en concevoir pour en proposer davantage. Une conception rigoureuse, qui analyse les activités du DFP pour s'en inspirer tout en modifiant habilement la situation proposée, permet aux apprenants de multiplier les entraînements et d'être en terre connue le jour de la passation. Une telle démarche court inévitablement le risque du « bachotage », et il serait intéressant d'approfondir cette dérive pour mieux la comprendre et l'éviter, tout en offrant une préparation efficace aux apprenants qui le demandent.

Grâce à ce mémoire, les formations que j'ai mises en place et les sujets que j'ai conçus peuvent donner lieu à quelques prolongements. Ils vont pouvoir être réutilisés et

adaptés par des enseignants qui préparent des candidats aux DFP. Avec chance, la démarche que j'ai décrite ici peut également rassurer des enseignants sur la possibilité de créer ces outils. Une banque de données complémentaire à NumeriFOS, et consacrée aux exemples de sujets pourrait voir le jour. Tout cela contribuerait à l'essor du français professionnel, qui inquiète encore à juste titre les enseignants de FLE non formés. J'étais moi-même novice dans l'enseignement du FLE, et donc du français professionnel, et j'ai beaucoup appris pendant ce stage de fin d'études.

Ce stage représente mon entrée dans le monde professionnel, et plus particulièrement celui de l'enseignement. Il m'a permis de poser les premiers jalons de ma pratique d'enseignante. Si je ne poursuis pas dans le domaine du Français Langue Étrangère pour l'instant, c'est en étant plus sereine que j'aborde ma rentrée en tant que professeure d'italien grâce à cette première expérience formatrice. Je sais que ces deux expériences, de terrain et de recherche, m'ont apporté des compétences concrètes que je vais pouvoir mettre à l'œuvre très prochainement en italien, mais aussi quand j'aurai l'occasion d'enseigner de nouveau le Français Langue Étrangère.

Bibliographie

ALLIANCE FRANÇAISE DE CATANE, « L'Alliance Française en Italie », [En ligne : <https://www.alliancefrct.org/lalliance-francaise-en-italie/?lang=fr>].

BERNARDIN, Aneta, *Collecte de données pour la conception des DFP*, other, Université Sorbonne Nouvelle, 2017, [En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01735773>].

BOUCHET, Lauriane, *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée*, Université Grenoble Alpes, 2012, [En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356>].

CALI, Chantal, « Contextualiser les activités de simulation dans un programme FOS intensif : bilan d'une formation à la création de scénarios de simulation », *Points communs : la revue du français à visée professionnelle*, mai 2007, p. 9-12.

CARRAS, Catherine[et al.], *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International, 2008, 207 p., (« Techniques et pratiques de classe »).

CASANOVA, Dominique, « Les certifications en français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Du programme à l'action », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, mars 2011, p. 163-175.

CASANOVA, Dominique et RENAUD, François, « Conception et validation de diplômes de français professionnel », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Évaluer en français professionnel, décembre 2020, p. 81-109.

CCI PARIS ÎLE-DE-FRANCE et FÉDÉRATION DES ALLIANCES FRANÇAISES D'ITALIE, « DFP Formations pour enseignants FLE – en ligne – CCI Paris-Ile-de-France », 2021, [En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=vJL9BgWzWHO>].

CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE, *Points communs : la revue du français à visée professionnelle*, Paris, Chambre de commerce et d'industrie de Paris, Direction des relations internationales de l'enseignement, Centre de langue française, 2010, [En ligne : <https://web.archive.org/web/20110929193804/http://www.fda.ccip.fr/points-communs>].

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] ; [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]*, Paris, CLE international, 2003, 303 p.

DANILO, Michel, « Réforme des examens de français des affaires et de français juridique. », *Dialogos*, vol. 2 / 4, EDITURA ASE, 2001, p. 157-162.

DEMEUSE, Marc, « Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Évaluer en français professionnel, décembre 2020, p. 9-26.

FOLTÊTE, Isabelle, « Une approche en ingénierie pédagogique: comment intégrer la préparation aux examens de la CCIP dans un programme de français des affaires ou de FOS », *Synergies Italie*, Sylvains les Moulins, Gerflint, 2007, p. 23-31.

« Français 3.0 - Le français des affaires » [En ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/se-preparer/francais-3-0/>]. Consulté le 24 juin 2021.

GAJEWSKA, Elżbieta et SOWA, Magdalena, « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ?, eds. Jean-Marc Mangiante et Jean-Jacques Richer, avril 2014, p. 86.

HOLTZER, Gisèle, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, vol. 35 / Numéro spécial, 2004, p. 8-24.

LE FRANÇAIS DES AFFAIRES, « Guide des candidat·es - Diplômes de français professionnel Tourisme - Hôtellerie - Restauration », Paris, CCI Paris île-de-France, 2020, p. 20, [En ligne : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2020/10/Guide-Candidat_DFP-THR.pdf].

LE FRANÇAIS DES AFFAIRES, « Le français des affaires, 60 ans d'histoire au service de l'évaluation en français et du français professionnel ! », [En ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/60-ans-dhistoire/>]. Consulté le 18 juin 2021.

LEHMANN DENIS, *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question / Denis Lehmann*, Vanves, Hachette FLE, 1993, 223 p., (« F Références »).

MANGIANTE, Jean-Marc, « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Langue et travail, juillet 2007, p. 129-144.

MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal, *Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, 1. ed, Paris, Hachette, 2004, 159 p., (« Collection F »).

MÈGRE, Bruno et RIBA, Patrick, *Démarche qualité et évaluation en langues*, Paris, Hachette, 2015, 238 p., (« Français langue étrangère »).

MOMMÉE, Alban et DIOGO, Amandine, « Sélection, formation et suivi des examinateurs des *Diplômes de français professionnel* », *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, Évaluer en français professionnel, décembre 2020, p. 111-125.

MOURLHON-DALLIES, Florence, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, 2008, 298 p., (« Langues et didactique »).

NOËL-JOTHY, Françoise et SAMPSONIS, Béatrice, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Hachette français langue étrangère, 2006, (« Collection F »).

NUMERIFOS, « Historique du français pour publics spécifiques », Paris, CCIP, , p. 4, [En ligne : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-1_Historique.pdf].

NUMERIFOS, « Le français de spécialité », Paris, CCIP, , p. 22, [En ligne : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-3_Fiche-th%C3%A9matique-FSp%C3%A9.pdf].

« NumeriFos Archive » [En ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/numerifos/>]. Consulté le 21 juin 2021.

PREMAT, Christophe et SIMON, Véronique, « Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? », *Synergies Pays Scandinaves*, vol. 5, 2010, p. 133.

RESCIA, Laura, « Le Français des Affaires pour les cursus de Mediazione Linguistica: une approche multidimensionnelle et interculturelle », *Synergies Italie*, Sylvains les Moulins, Gerflint, 2007, p. 32-38.

« Saison 2 - #4 - Pourquoi pas vous ? Etre un manager courageux et authentique en temps de crise » [En ligne : <https://podcasts.audiomeans.fr/l-entreprise-de-demain-c4fe76bb0f0a/saison-2-4-pourquoi-pas-vous-etre-un-manager-courageux-et-authentique-en-temps-de-crise-72e4536c6505>]. Consulté le 6 juillet 2021.

Table des annexes

ANNEXE 1 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	I
ANNEXE 2 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION A	II
ANNEXE 3 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION B	IV
ANNEXE 4 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION C	VI
ANNEXE 5 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION D	VIII
ANNEXE 6 : EXTRAIT DES SPECIFICATIONS DE L'ACTIVITE 2 DU DIPLOME DE FRANÇAIS AFFAIRES B2	XI
ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE CONÇU ET SOUMIS AUX APPRENANTS	XVI
ANNEXE 8 : ATTESTATION DE STAGE.....	XXIV

ANNEXE 1 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

L	locuteur (selon initiales)
1	tour de parole
BONjour	syllabe accentuée
J(e)	élision
E:::	durée du phonème
/	pause courte
///	pause longue
↑	<i>intonation montante</i>
↓	intonation descendante
<rire>	commentaire
[ah oui]	intervention de l'interlocuteur
***	passage non transcrit (anonymat)
(...)	passage enregistré mais non transcrit
Récupérer	chevauchement des tours de parole
Aider	

ANNEXE 2 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION A

Date	Objectifs pédagogiques	Processus pédagogique	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Supports pédagogiques
Séance 1 : Vendredi 6 novembre 14h30-16	<ul style="list-style-type: none"> * Découvrir les épreuves du DFP * Analyser la première épreuve 	L'enseignant explique les cinq épreuves du DFP puis laisse les apprenants lire les documents de l'épreuve 1. Mise en commun des éléments importants pour effectuer la tâche.	<ul style="list-style-type: none"> * la franchise * les tendances économiques mondiales (épreuve 1) 	<ul style="list-style-type: none"> * La méthodologie des épreuves du DFP * Lecture approfondie pour retenir les éléments importants * Structurer un écrit argumenté 	Répondre aux consignes de l'épreuve (suivre le plan, le nombre de mots, argumenter...)	« Exemple d'épreuves DFP » Affaires C1
Séance 2 : Vendredi 13 novembre 14h30-16h	<ul style="list-style-type: none"> * Corriger l'épreuve 1 * Revoir les connecteurs logiques * Découvrir l'épreuve orale 2 et s'y entraîner * Écouter un document audio comme préalable à l'épreuve écrite 2 	L'enseignant corrige les productions des apprenants puis leur montre un tableau de connecteurs logiques. Il fait un point sur la méthodologie de l'épreuve orale, puis propose à une volontaire de passer à l'oral. Il fait écouter un document audio et demande aux apprenantes d'en faire la synthèse oralement, puis de réaliser l'épreuve 2 pour la prochaine fois.	<ul style="list-style-type: none"> * La subordonnée relative * Les connecteurs logiques * Compétences d'un bon manager (épreuve orale 2) * Financement des jeunes entrepreneurs africain ; le secteur informel (doc audio) 	<ul style="list-style-type: none"> * Structurer une argumentation (plan thématique / plan dialectique) * Répondre à une question d'entretien d'embauche (épreuve orale 2) * Prendre en note les éléments importants d'un document audio 	Adopter une posture professionnelle à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> * Exemple d'épreuves * Diaporama correction (créé) * PDF connecteurs logiques (créé) * Diaporama plans d'argumentation (créé) * Document audio Rfi Savoirs
Séance 3 : Vendredi 20 novembre 14h30-16h	<ul style="list-style-type: none"> * Retour sur l'épreuve écrite 2 * Entraînement à l'épreuve orale 2 * Indication des consignes de l'activité écrite 3 	L'enseignant fait un retour sur la production des apprenantes. Les apprenantes répondent ensuite à deux questions d'entretien d'embauche, mais ensemble.	<ul style="list-style-type: none"> * La place des commerciaux dans le monde des affaires (activité 2) * Les valeurs de l'entreprise (oral 2) 	<ul style="list-style-type: none"> * Rédiger un compte-rendu d'intervention orale (prise de note puis restitution, pertinence et esprit de synthèse) 	Adopter une posture professionnelle à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> * Exemple d'épreuves * Document audio DFP

			* Les loisirs et la carrière (oral 2)	* Répondre à une question d'entretien		
Séance 4 : Vendredi 27 novembre 14h30-16h	* Retour sur l'épreuve écrite 3 et apports * Entraînement à l'épreuve orale 2 * Présentation de l'activité orale 1 en vue de la prochaine séance	Les apprenantes lisent chacune leur production, puis doivent critiquer positivement les productions des pairs. L'enseignant prend le relai. Approfondissement de la méthodologie promotionnelle. Quatre apprenantes passent à l'oral (oral 2).	* La publicité pour cheminée (act. 3) * Les éléments d'une publicité (accroche, slogan...) * Qu'est-ce qui favorise le travail d'équipe ? (oral 2)	* Rédiger un texte promotionnel (la méthode AIDA) * Répondre à une question d'entretien	* Adopter le style du texte promotionnel * Adopter une posture professionnelle à l'oral	* Exemple d'épreuves * site web : le message publicitaire (type de discours) * site web : étapes du texte publicitaire (AIDA)
Séance 5 : Vendredi 4 décembre 14h30-16h	* Entraînement à l'épreuve orale 1 : simulation globale	L'enseignant répartit les apprenantes en deux groupes (vendeuses/acheteuses), dans deux salles distinctes. Elles élaborent leur stratégie. Retour dans la salle principale et passages à l'oral de toutes (une acheteuse et une vendeuse). Même principe avec un second sujet, groupes intervertis.	* Le lexique propre aux photocopieurs puis aux ordinateurs * Les formules indispensables à la vente	* Respecter les règles de l'interaction * Répondre aux attentes du client * Sélectionner les informations pertinentes à partir d'une fiche technique et les mettre en valeur	* Adopter une posture professionnelle à l'oral * Respecter le comportement propre à la vente * Interagir avec respect	* Exemple d'épreuves * Sujet créé (ordinateurs)
Séance 6 : Vendredi 11 décembre 14h30-16h	* Entraînement oral en conditions (épreuves 1 et 2)	Les enseignantes ⁹⁵ se répartissent les apprenantes dans deux salles distinctes. Elles les font passer une à une sur les deux épreuves à la suite. L'enseignante joue le rôle du jury.	* Le lexique propre aux machines à café * Les formules indispensables à la vente et à l'entretien d'embauche	* Gérer son stress * Répondre aux attentes du client * Se montrer persuasif	* Adopter une posture pro * Respecter le comportement propre à la vente	* Sujet créé (machines à café)

⁹⁵ J'ai eu la chance d'être rejointe par une collègue de l'Alliance Française de Padoue, qui participait aussi à la formation pour devenir examinateurs du DFP. Elle était intéressée par un entraînement de candidates aux épreuves orales. Issue du monde des affaires, elle a apporté un autre point de vue très bénéfique aux apprenantes.

ANNEXE 3 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION B

Date	Objectifs pédagogiques	Processus pédagogique	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Supports pédagogiques
Séance 1 : Vendredi 6 novembre 16h-17h30	<ul style="list-style-type: none"> * Découvrir les épreuves du DFP * Analyser la première épreuve 	L'enseignant explique les cinq épreuves du DFP puis laisse les apprenants lire les documents de l'épreuve 1. Mise en commun des éléments importants pour effectuer la tâche.	<ul style="list-style-type: none"> * Le droit à la liberté d'expression * Le statut des journalistes et correspondants de guerre (épreuve 1) 	<ul style="list-style-type: none"> * La méthodologie des épreuves du DFP * Lecture approfondie pour retenir les éléments importants * Rédiger une déclaration officielle gouvernementale 	Répondre aux consignes de l'épreuve (suivre le plan, le nombre de mots, argumenter...)	« Exemple d'épreuves DFP » Relations internationales C1
Séance 2 : Vendredi 13 novembre 16h-17h30	<ul style="list-style-type: none"> * Corriger l'épreuve 1 * Revoir les connecteurs logiques * Découvrir l'épreuve orale 2 et s'y entraîner * Écouter un document audio comme préalable à l'épreuve écrite 2 	L'enseignant corrige les productions des apprenants puis leur montre un tableau de connecteurs logiques. Il fait un point sur la méthodologie de l'épreuve orale, puis propose à une volontaire de passer à l'oral. Il fait écouter un document audio et demande aux apprenantes d'en faire la synthèse oralement, puis de réaliser l'épreuve 2 pour la prochaine fois.	<ul style="list-style-type: none"> * La subordonnée relative * Les connecteurs logiques * Les relations internationales (épreuve orale) * L'engagement de l'entreprise dans le développement durable (doc audio) 	<ul style="list-style-type: none"> * Structurer une argumentation (plan thématique / plan dialectique) * Répondre à une question d'entretien d'embauche (épreuve orale 2) * Prendre en note les éléments importants d'un document audio 	Adopter une posture professionnelle à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> * Exemple d'épreuves * Diaporama correction (créé) * PDF connecteurs logiques (créé) * Diaporama plans d'argumentation (créé) * Document audio TV5 Monde
Séance 3 : Vendredi 20 novembre 16h-17h30	<ul style="list-style-type: none"> * Retour sur l'épreuve écrite 2 * Entraînement à l'épreuve orale 2 	L'enseignant fait un retour sur la production des apprenantes. Deux volontaires répondent ensuite à une question d'entretien d'embauche puis	<ul style="list-style-type: none"> * La mondialisation (histoire, identités plurielles, échanges) (activité 2) 	<ul style="list-style-type: none"> * Rédiger un compte-rendu d'intervention orale (prise de note puis restitution, 	Adopter une posture professionnelle à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> * Exemple d'épreuves * Document audio DFP

	* Préparation préalable à l'épreuve écrite 3	réponse collective à une autre question. Découverte d'un discours en vue de l'épreuve 3.	* Un ordre contraire à mes convictions morales ? (oral 2) * Le discours d'inauguration (act. 3)	pertinence et esprit de synthèse) * Répondre à une question d'entretien		
Séance 4 : Vendredi 27 novembre 16h-17h30	* Retour sur l'épreuve écrite 3 * Entraînement de l'épreuve orale 2 * Indication des consignes de l'épreuve orale 1	Les apprenantes lisent la production de leur camarade, puis reprise de la part de l'enseignante. Entraînement à deux questions d'entretien (oral 2) : toutes les apprenantes passent l'une après l'autre.	* Les formules d'adresse, d'hommage et de remerciements d'un discours (act. 3) * L'art malien * Qualités d'un responsable respecté ? ; Loisirs et carrière ? (oral)	* Rédiger un discours d'inauguration de musée * Répondre à une question d'entretien	* Calquer le style élevé du discours d'inauguration * Adopter une posture professionnelle à l'oral	* Exemple d'épreuves
Séance 5 : Vendredi 4 décembre 16h-17h30	* Entraînement à l'épreuve orale 1 : simulation globale	L'enseignant répartit les apprenantes en deux groupes (organisation humanitaire/autorités locales), dans deux salles distinctes. Elles élaborent leur stratégie. Retour dans la salle principale et passages à l'oral de toutes par binômes. Même principe avec un second sujet, groupes intervertis.	* Les conséquences d'une catastrophe naturelle (lexique précis) * Le lexique de l'aide humanitaire * Les formules de négociation	* Respecter les règles de l'interaction * Mener une négociation * Sélectionner les informations pertinentes d'un document écrit et les exploiter à l'oral * Savoir lire une carte géographique	* Adopter une posture professionnelle à l'oral * Respecter les codes de l'interaction * Négocier avec tact	* Exemple d'épreuves * Sujet créé (Liban)
Séance 6 : Vendredi 11 décembre 16h-17h30	* Entraînement oral en conditions (épreuves 1 et 2)	L'enseignante joue le rôle du jury face à chaque apprenante. Elle fait une reprise à la fin de la séance	* Le lexique du conflit armé * Le lexique de l'aide humanitaire * Les formules de négociation	* Mener une négociation avec tact mais en étant persuasive * Savoir lire une carte géographique	* Adopter une posture professionnelle * Respecter les codes de l'interaction	* Sujets créés (Syrie et Haut-Karabakh)

ANNEXE 4 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION C

Date	Objectifs pédagogiques	Processus pédagogique	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Supports pédagogiques
Séance 1 : Lundi 29 mars 16h-17h	* Découvrir les épreuves du DFP * Analyser la première épreuve écrite	L'enseignant explique les cinq épreuves du DFP. L'apprenante a déjà exploité l'annale du DFP, donc nous corrigeons ensemble son activité 1.	* le télétravail (épreuve 1)	* La méthodologie des épreuves du DFP * Sélectionner les informations pour rédiger une étude préparatoire * Structurer un écrit argumenté	* Répondre aux consignes de l'épreuve (suivre le plan, le nombre de mots, argumenter...)	« Exemple d'épreuves DFP » Affaires B2
Séance 2 : Mardi 06 avril 16h-17h	* S'entraîner aux épreuves orales	L'apprenante a pris l'initiative de s'entraîner aux épreuves orales en imaginant un script qu'elle a rédigé à l'écrit. Nous avons corrigé ses deux scripts.	* le devis et la négociation * l'évolution des ventes sur les marchés	* La méthodologie des épreuves orales du DFP * Mener une négociation commerciale efficace (épr. 1) * Sélectionner et mettre en avant les informations importantes (épreuve 2)	* Adopter une posture professionnelle * Respecter les codes de l'interaction	« Exemple d'épreuves DFP » Affaires B2 : épreuves orales
Séance 3 : Mardi 13 avril 16h-17h	* S'entraîner à l'épreuve écrite 2	L'apprenante s'est entraînée à l'épreuve écrite 2 sur deux sujets (l'annale et Numerifos). Nous corrigeons ses productions écrites.	* marketing digital (investissements publicitaires) * développement durable en entreprise	* La méthodologie de l'épreuve écrite 2 : la prise de notes, le nombre d'écoutes du document... * Structurer un compte-rendu	Répondre aux consignes de l'épreuve (suivre le plan, le nombre de mots, notes...)	* « Exemple d'épreuves DFP » Affaires B2 * Fiche Numerifos : Notes intervention orale
Séance 4 : Jeudi 15 avril 17h-18h	* S'entraîner à l'épreuve écrite 3 * Point de grammaire : subjonctif/indicatif	L'apprenante s'est entraînée à l'épreuve écrite 3. Nous corrigeons sa production. Nous corrigeons un exercice de grammaire.	* la réclamation textile	* La méthodologie de l'épreuve écrite 3 : répondre à un courriel de réclamation, présenter ses excuses...	* Répondre aux consignes de l'épreuve * Adopter un style formel	« Exemple d'épreuves DFP » Affaires B2
Séance 5 : Mercredi 21 avril	* S'entraîner à l'oral 1 (simulation)	Entraînement à l'épreuve orale 1 en situation : je joue le jury et nous menons une	* le devis de prestation (oral 1)	* Respecter les règles de l'interaction * Mener une négociation	* Adopter une posture professionnelle	* « Exemple d'épreuves DFP » Affaires B2

16h-17h30	* Corriger l'épreuve écrite 1 (Numerifos)	négociation, après avoir laissé à l'apprenante le temps de préparation réglementaire Puis correction de l'épreuve écrite 1 (sujet Numerifos) : exploitation du corrigé de l'annale DFP et du corrigé Numerifos	* l'état des lieux de la mixité professionnelle au Québec (écrit 1)	* La méthodologie de l'épreuve écrite 1 (en l'occurrence, compte-rendu trop long)	* Respecter les codes de l'interaction * Négocier avec tact * Faire preuve de créativité	* Fiche Numerifos : Rédiger une note à partir d'un dossier documentaire
Séance 6 : Vendredi 23 avril 16h30-18h	* Corriger les épreuves écrites 2 et 3 * S'entraîner à l'oral 2	Correction de la production de l'apprenante pour les deux épreuves écrites. Entraînement à l'oral 2 en conditions (P.O de 5 minutes)	* les entreprises et l'environnement * réclamation à propos d'un copieur * présentation d'une entreprise de cosmétiques	* Revoir la méthodologie des activités écrites 2 et 3 * Acquérir la méthodologie de l'activité orale 2 : présenter le bilan d'une entreprise * Sélectionner les informations écrites pertinentes et les transmettre oralement	* Adopter une posture professionnelle à l'oral	* Audio TV5 Monde : L'Oréal environnement * Fiche Numerifos : réclamation * Fiche Numerifos : présenter un bilan * voir sujet créé
Séance 7 : Mercredi 28 avril 16h-17h30	* Corriger les activités écrites 2 et 3 * S'entraîner à l'oral 1 et 2	Correction des productions écrites de l'apprenante. Entraînement à l'oral 1 puis à l'oral 2, en conditions	* la monnaie locale et l'économie circulaire * bilan d'une entreprise française (jeux vidéo)	* Valider la méthodologie de l'épreuve écrite 2 et 3 * Sélectionner les informations écrites pertinentes et les transmettre oralement	* Adopter une posture professionnelle à l'oral * Négocier avec tact	* Document audio RFI Savoirs + sujet créé épreuves écrites * Fiche Numerifos : négocier un devis * Sujet créé (Ubisoft)
Séance 8 : Jeudi 6 mai 11h-12h30	* Corriger l'activité écrite 1 * S'entraîner aux deux activités orales à la suite	Correction de la production écrite de l'apprenante. Entraînement aux deux épreuves orales en conditions réelles : 15 min de préparation au début, à répartir entre les 2 épreuves.	* la franchise commerciale * le devis de prestation * bilan d'une entreprise textile française	* Valider la méthodologie de l'épreuve écrite 1 * Être capable de préparer les activités orales en conditions * Sélectionner les informations écrites pertinentes et les transmettre oralement	* Adopter une posture professionnelle * Négocier avec tact * Faire preuve de créativité	* Sujet créé (franchise) * Sujet créé épreuves orales

ANNEXE 5 : SCENARIO PEDAGOGIQUE FORMATION D

Date	Objectifs pédagogiques	Processus pédagogique	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Supports pédagogiques
Séance 1 : Vendredi 29 janvier 15h-16h30	* Découvrir les épreuves du DFP * Activité de découverte : portrait	L'enseignant montre les épreuves du DFP. Chaque apprenant écrit cinq informations sur lui (plat, boisson, ville préférés...) puis ils retrouvent l'auteur de chaque portrait en posant des questions.	* les plats et les boissons * exprimer ce qu'on aime ou n'aime pas * la forme interrogative	* La méthodologie des épreuves du DFP * Interagir oralement	Rencontrer des camarades et des enseignantes et interagir respectueusement.	Tableau blanc de Zoom
Séance 2 : Vendredi 5 février 15h-16h30	* S'entraîner à l'activité écrite 1 * Présenter l'activité orale 2	Activité brise-glace : aller voir le contenu de son frigo et le décrire aux autres. Puis entraînement à l'activité 1. Ensuite les enseignantes présentent l'activité orale et proposent un exemple.	* les fruits et légumes et autres ingrédients * les plats de restaurants * l'introduction à une visite guidée	* Sélectionner une réponse en fonction des informations données * Présenter les étapes d'une visite guidée à partir d'un plan	* Répondre aux consignes de l'épreuve * Adopter une posture professionnelle	Exemple d'épreuves THR B1
Séance 3 : Vendredi 12 février 15h-16h30	* Approfondir les attendus de l'activité orale 2 * Travailler sur le thème du voyage, en vue de l'activité écrite 6 et orale 1	Discussion autour d'une visite guidée de Padoue à faire oralement la semaine prochaine. Évocation de <i>Padova Urbs Picta</i> Exploitation d'une fiche Numerifos sur les voyages.	* la visite guidée d'une ville : vocabulaire et syntaxe * les voyages et les différents types de tourisme	* Comprendre les attendus de l'épreuve orale 2 * Repérer les informations essentielles et les appairer	Répondre aux consignes.	Fiche Numerifos : Proposer une prestation touristique
Séance 4 : Vendredi 19 février 15h-16h30	* Entraînement à l'activité orale 2 : 5 apprenants passent à l'oral	5 apprenants (3 groupes) proposent un programme pour une visite de Padoue.	* lexique des monuments (religieux...) * la formulation de l'itinéraire * les éléments culturels locaux	* Présenter les étapes d'une visite guidée * Vouvoyer son interlocuteur	Adopter une posture professionnelle à l'oral	Diaporamas conçus par les apprenants

Séance 5 : Vendredi 26 février 15h-16h30	* Entraînement à l'act. orale 2 * Enrichissement lexical : adjectifs * Suite activités Numerifos	4 autres apprenants passent à l'oral sur la visite de Padoue. Ensuite, ils relèvent les adjectifs mélioratifs et négatifs dans un texte. Nous continuons ensuite à exploiter la fiche Numerifos sur les voyages (compréhension orale).	* lexique des monuments * formulation de l'itinéraire * éléments culturels locaux & gastronomie * adjectifs * la Loire à vélo	* Présenter les étapes d'une visite guidée * Repérer les informations essentielles dans un document écrit et oral	Adopter une posture professionnelle à l'oral	Diaporamas conçus par les apprenants Fiche Numerifos : Proposer une prestation touristique
Séance 6 : Vendredi 5 mars 15h-16h30	* Entraînement aux activités écrites 4 et 5 (hôtellerie)	Écoute des audio des activités 4 et 5 puis les apprenants doivent cocher la bonne réponse.	* les excursions * les réservations hôtelières	* Repérer le jour ou l'heure * Repérer les indices de confirmation ou annulation	Écouter attentivement pour déduire la bonne réponse	Exemple d'épreuves THR B1
Séance 7 : Vendredi 12 mars 15h-16h30	* Entraînement à l'activité 6	Exploitation de l'annale pour entraîner les apprenants à l'activité 6 : repérage des informations dans les documents et début de rédaction du texte	* proposition de voyage (hébergement, restaurant, bien-être) * adjectifs mélioratifs * formules emphatiques	* Comprendre les attendus de l'activité 6 * Repérer les informations et les reformuler	Répondre aux consignes de l'épreuve	Exemple d'épreuves THR B1
Séance 8 : Vendredi 19 mars 15h-16h30	* Fin de l'entraînement à l'activité 6 * Activité frigo	Par groupes (un avec chaque enseignante), rédaction du courriel de l'activité 6. Ensuite, contenu frigo et quelles recettes peut-on cuisiner ?	* proposition de voyage (hébergement, restaurant, bien-être) * formules emphatiques * ingrédients / recette	* Acquérir la structure du courriel avec ses formules types	Adopter le style qui convient à une interaction écrite avec un client	Exemple d'épreuves THR B1
Séance 9 : Vendredi 26 mars 15h-16h30	* Entraînement à l'activité 4 * Entraînement à l'activité 6 avec fiche Numerifos	Les apprenants apprennent les propositions et réponses pour l'activité 4. Ensuite, travail sur l'activité 6, à finir à la maison pendant les vacances.	* critiques d'hôtels * messages d'excuses * proposition de voyage	* Repérer les informations et indices * Maîtriser la structure du courriel à un client	* Répondre aux consignes de l'épreuve * Adopter un style formel par courriel	Exemple d'épreuves THR B1 Fiche Numerifos : Rédiger une proposition de voyage sur mesure

<p>Séance 10 : Vendredi 9 avril 15h-16h30</p>	<p>* Correction de l'activité 6 * Entraînement à l'activité orale 1</p>	<p>Correction des productions écrites des apprenants. Puis travail sur l'activité orale 1 (analyse des différences entre les 2 voyages) sur fiche Numerifos.</p>	<p>* propositions de voyage * comparaison de deux formules * termes touristiques propres au Maroc</p>	<p>* Repérer les informations à l'écrit et les reformuler oralement * Chercher à convaincre le client</p>	<p>* Adopter une posture professionnelle à l'oral * Respecter les codes de l'interaction</p>	<p>Fiche Numerifos : Présenter une formule de voyage</p>
<p>Séance 11 : Vendredi 16 avril 15h-16h30</p>	<p>* Entraînement à l'activité orale 1 et conseils méthodologiques</p>	<p>Nouvel entraînement à l'activité orale 1 avec annale. Conseils méthodologiques.</p>	<p>* propositions de voyage * comparaison de deux formules * termes touristiques propres au Vietnam</p>	<p>* Repérer les informations à l'écrit et les reformuler oralement * Chercher à convaincre le client</p>	<p>* Adopter une posture professionnelle à l'oral * Respecter les codes de l'interaction</p>	<p>Exemple d'épreuves THR B1</p>
<p>Séance 12 : Vendredi 23 avril 15h-16h30</p>	<p>* Entraînement à l'activité orale 2 * Examen blanc pour activités 1, 2 et 6 (écrites) * Correction activités 1 et 2</p>	<p>Les apprenants passent à l'oral 2 (Galleria Farnese) Puis ils exécutent les activités 1 et 2 en temps réel, et l'activité 6 à la maison avec la consigne de respecter le temps imparti.</p>	<p>* itinéraire de visite * plats de restaurants * critiques hôtelières</p>	<p>* Présenter les étapes d'une visite guidée * Repérer les informations essentielles et appairer * S'entraîner en temps réel</p>	<p>* Adopter une posture professionnelle à l'oral * Répondre aux consignes des épreuves</p>	<p>* Exemple d'épreuves THR B1 * Sujet créé</p>
<p>Séance 13 : Vendredi 30 avril 15h-16h30</p>	<p>* Correction de l'activité 6 * Examen blanc pour activités 2, 3, 4</p>	<p>Correction de l'activité 6 réalisée à la maison. Puis suite de l'examen blanc avec les activités nécessitant une compréhension orale.</p>	<p>* plats commandés au restaurant * informations sur les excursions * précisions réservations hôtelières</p>	<p>* Repérer les informations orales essentielles pour déduire la bonne réponse * S'entraîner en temps réel</p>	<p>* Répondre aux consignes des épreuves * Écouter attentivement</p>	<p>* Sujet créé</p>

ANNEXE 6 : EXTRAIT DES SPECIFICATIONS DE L'ACTIVITE 2 DU DIPLOME DE FRANÇAIS AFFAIRES B2

– d'après Casanova et Renaud, 2020, pp. 101-105.

Domaine	Affaires	Niveau	B2	Composante	Comprendre et traiter l'information	Type d'activité	2. Traiter l'information orale
Tâche	Rédiger un compte-rendu d'une intervention orale			Durée		25 min	
Focus	Tâche intégrée nécessitant l'identification des informations essentielles d'une présentation orale formelle sur une thématique du monde professionnel, leur organisation et leur restitution dans un format approprié au contexte professionnel.						
Description	Le candidat écoute et peut réécouter une intervention orale d'une durée d'environ 3'20, soit environ 530 mots, sur une thématique professionnelle. Il doit rédiger un compte-rendu de l'intervention en suivant un plan prédéfini (document de réponse pré-rempli avec un titre et des sous-titres).						
Mise en situation (écrite)	<p>La mise en situation, d'environ 90 mots, identifie clairement le contexte de réalisation de la tâche, son objectif, le sujet de l'intervention, l'identité et la fonction de l'intervenant principal.</p> <p>Exemple :</p> <p>Vous travaillez dans une filiale de l'entreprise Trilex, spécialiste en télécommunications. Convaincue qu'une bonne image pourrait l'aider dans sa conquête de nouveaux marchés, l'entreprise décide de développer les pratiques environnementales dans ses filiales. Chaque filiale est chargée de transmettre des propositions d'actions pour mieux concilier rentabilité et écologie.</p> <p>Votre responsable vous demande d'assister à une table ronde dans le cadre du forum « Les bonnes pratiques du développement durable en entreprise ». Cette table-ronde a pour invité principal Rémi Bourdieu, directeur du développement durable au sein de l'entreprise suisse Barris Corporation.</p>						

Consignes (écrites)	<p>Les consignes, environ 50 mots, sont données dans une langue simple, de complexité lexicale A2/B1. Elles expliquent au candidat ce qui est attendu de lui pour la réalisation de l'activité, indiquent le destinataire du message et présentent le plan du texte à produire.</p> <p>Exemple : Écoutez l'entretien et prenez des notes. À partir de vos notes, vous rédigez un bref compte rendu de cette intervention, à l'intention de votre responsable. Vous suivrez le plan suivant : - la démarche adoptée - le rôle des salariés - les difficultés rencontrées - une bonne pratique à adopter</p>
Caractéristiques du document support	<p>Message audio d'environ 3'20, soit environ 530 mots, avec un intervenant principal : extrait d'un discours ou d'un entretien lors d'un événement (salon, forum, émission de radio, assemblée générale, etc.). L'intervention porte sur une thématique du monde de l'entreprise. Le texte est constitué de questions courtes et de réponses longues.</p>
Relation entre le(s) émetteur(s) et le(s) récepteur(s)	<p>Le candidat n'est pas censé connaître l'intervenant principal.</p>
Format de réponse attendu	<p>Le candidat doit compléter un document pré-rempli avec un titre et des sous-titres par partie, sous forme de compte rendu (environ 150 mots). Le plan du compte rendu suit celui du document support, avec un dernier intitulé qui demande généralement au candidat de faire le lien entre les idées clés du document support et la problématique posée dans la situation (par exemple sous la forme d'une préconisation).</p>

Mise en œuvre attendue des compétences pour la production du document	
Compétence discursive	Selon la stratégie adoptée, le candidat pourra organiser son discours sous forme de listes de points ou de textes continus, mais en suivant le plan proposé dans la consigne. S'il recourt à des listes de points, la cohérence s'appuiera sur l'identité de la construction morphosyntaxique des éléments de la liste (phrases nominales ou verbales) en lien avec la phrase d'introduction s'il y en a une. Dans les textes continus, elle s'appuiera sur l'utilisation d'articulateurs logiques pertinents. La logique du discours tiendra aussi à la cohérence du choix des informations reprises avec les intitulés de chaque partie.
Compétence linguistique	Le candidat prouvera sa maîtrise linguistique par le choix des termes (notamment ceux relevant du domaine professionnel de référence (par exemple celui des ressources humaines, du management, du développement commercial, en fonction du thème dominant posé par la situation et le document support), leur précision et leur étendue et par le choix et la maîtrise des structures syntaxiques et grammaticales, dans une perspective d'efficacité de l'information.
Compétence socioculturelle	Le candidat adoptera une rédaction synthétique et efficace en lien avec les attentes de la communication dans le monde de l'entreprise. Ainsi une reproduction in extenso de la présentation ne sera pas souhaitable. Le registre attendu est un registre formel et sobre, respectueux des usages généralement attendus en contexte professionnel, notamment en termes de registre de langue.
Compétence fonctionnelle	Le candidat cherchera à restituer en grande partie les intentions de communication de l'intervenant (mise en exergue, insistance...), tout en gardant la distance critique («Selon l'intervenant...») justifiée par les enjeux du compte rendu pour l'entreprise à laquelle il s'adresse, en lien direct avec la problématique posée dans la situation.
Compétence stratégique	Compte-tenu du temps imparti, le candidat ne peut procéder qu'à un nombre limité d'écoutes de l'intervention, ce qui l'incite à prendre des notes, comme indiqué dans la consigne.

	<p>À partir de sa prise de notes, le candidat répartit les informations entre les différentes parties du document en s'appuyant sur les intitulés. Il contrôle à cette occasion sa compréhension des informations importantes de l'intervention. Il organise ces informations de façon logique (cohérence notes et intitulés) et supprime les informations superficielles et/ou qui ne répondent pas à la problématique de l'entreprise.</p> <p>Il décide d'une stratégie de structuration de son discours (liste de points ou texte continu) et, dans le cas d'une liste de points, peut décider d'harmoniser les phrases, par exemple en recourant à une nominalisation systématique. Une fois le document rédigé, il le relit pour s'assurer de la pertinence des informations, de la cohérence du texte et de sa correction orthographique et lexicale.</p> <p>NB : Le plan proposé du document à produire suit en général les grandes lignes de l'exposé, sauf la dernière partie qui nécessite une mise en relation explicite d'une sélection des informations retenues avec la problématique de l'entreprise, telle qu'elle est posée dans la situation et reprise dans l'intitulé de cette partie (par exemple : préconisations).</p>
--	---

Précisions concernant les critères d'évaluation		Compétence
Adéquation du texte au format demandé (format, registre, style, organisation, cohérence, cohésion)	Le texte produit doit être factuel et objectif, et utiliser un registre formel et sobre. Il est censé être réparti entre les différentes parties du document. Il peut être présenté sous forme de liste de points ou de texte continu dans un style concis. Au sein d'une partie, les idées doivent être en rapport avec le thème annoncé par l'intitulé de la partie.	Discursive, Socio-culturelle

<p>Pertinence et exhaustivité de l'information</p>	<p>Le document support comporte des informations essentielles et des informations superflues compte-tenu de l'objectif de la tâche. Seules les informations nécessaires et suffisantes sont attendues. La reprise pertinente d'informations complémentaires (précision) permet une réalisation « complète » de ce critère. Le candidat doit par ailleurs tenir compte des intentions énonciatives de l'intervenant principal : fidélité au sens du texte, absence de contresens sur les informations essentielles.</p> <p>NB : pour chaque version de l'activité, une liste des idées essentielles attendues pour chaque partie est mise à disposition des évaluateurs.</p>	<p>Stratégique, Fonctionnelle</p>
<p>Correction syntaxique (grammaire, conjugaison)</p>	<p>Le système verbal (mode, temps et conjugaison), les structures syntaxiques utilisées (et leur cohérence dans une liste de points), les accords en genre et en nombre doivent être maîtrisés. Des erreurs occasionnelles, non systématiques sont acceptables au niveau B2 dans la mesure où elles ne conduisent pas à des malentendus (en correspondance avec les descripteurs du CECR).</p>	<p>Linguistique</p>
<p>Adéquation et précision lexicales</p>	<p>Le lexique doit être suffisamment précis pour ne pas induire de confusion. Les erreurs d'orthographe lexicale occasionnelles et non systématiques sont acceptables sur des mots au niveau B2. Le texte reste compréhensible malgré les rares erreurs ou approximations lexicales éventuelles (en correspondance avec les descripteurs du CECR).</p>	<p>Linguistique</p>

ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE CONÇU ET SOUMIS AUX APPRENANTS

Partie A: Informations générales

A1. Quel est votre âge ?

15 ans

16 ans

17 ans

18 ans

19 ans

20 ans

21 ans

22 ans

23 ans

24 ans

25 ans

26 ans

27 ans

28 ans

29 ans

30 ans

31 ans

32 ans

33 ans

34 ans

35 ans

A2. Quel est votre sexe ?

féminin

masculin

Autre

Autre

A3. Quelle est votre situation professionnelle ?

lycéen.ne

étudiant.e

à la recherche d'un emploi (sans expériences professionnelles)

à la recherche d'un emploi (avec expériences professionnelles)

employé.e

Autre

Autre

A4. Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

Indiquez le nombre d'années. Vous pouvez préciser s'il s'agit de votre deuxième ou troisième langue étrangère, si vous avez fait une pause dans votre apprentissage, etc.

Partie B: Le Diplôme de Français Professionnel

B1. Quel DFP avez-vous passé ?

Affaires B2

Affaires C1

Relations Internationales C1

Tourisme B1

B2. Quel résultat avez-vous obtenu au DFP ?

échec

réussite

réussite avec mention

Autre

Autre

B3. Vous avez passé le DFP en vue d'un projet professionnel concret

Oui

Non

B4. Vous avez passé le DFP en vue d'un projet professionnel

Lequel ?

immédiat

futur

B5. Vous avez passé le DFP car

il me permet d'attester de mon niveau de français

il sera un atout sur mon CV

mon entreprise m'a demandé une certification en langue française

ma/mon professeur.e m'a encouragé.e à passer ce diplôme

j'en aurai besoin car je pense parler français dans mon futur métier

je ne sais pas vraiment, mais c'est toujours utile surtout qu'il est valable à vie

Autre

Autre

Partie C: Ma préparation au DFP

C1. Qu'attendiez-vous de cette préparation au DFP proposée par l'Alliance Française ?

un renforcement linguistique en français des affaires

un renforcement culturel en français des affaires

un renforcement linguistique en français du tourisme

un renforcement culturel en français du tourisme

un renforcement linguistique en français des relations internationales

un renforcement culturel en français des relations internationales

des conseils précis pour réussir les épreuves

un entraînement spécifique aux épreuves du Diplôme

Autre

Autre

C2. La formation au DFP de l'Alliance Française a-t-elle répondu à vos attentes ?

Oui

Non

C3. Pendant cette préparation, nous avons surtout travaillé à partir des sujets officiels du DFP (annales).

Jugez-vous cette approche :

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
réductrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cohérente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
incomplète	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
satisfaisante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie D: Préparation grâce à des sujets inspirés des épreuves officielles

Les questions suivantes s'intéressent aux sujets conçus par Léa sur le modèle des annales du DFP (sujets blancs, sujets-types)

D1. Vous avez ressenti le besoin de vous entraîner avec des sujets officiels du DFP :

Oui

Non

D2. Vous avez cherché des sujets officiels des épreuves sur le site du DFP :

Oui

Non

D3. Vous avez trouvé des sujets sur le site du DFP :

Oui

Non

D4. Vous avez demandé à Léa de vous proposer des sujets sur le modèle des épreuves du DFP :

Oui

Non

D5. Vous avez demandé à Léa et Magali de vous proposer des sujets sur le modèle des épreuves du DFP :

Oui

Non

D6. Ces activités d'entraînement vous ont rassuré.e pour le jour de l'examen :

1 = non, pas du tout / 5 = oui, tout à fait

1

2

3

4

5

D7. Le jour où vous avez passé le DFP :

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
Les activités écrites du DFP correspondaient aux activités vues en classe avec Léa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- les exercices étaient similaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- le thème était similaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'aspect esthétique était similaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'interaction orale ressemblait à celle(s) de la préparation avec Léa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'interaction orale ressemblait à celle(s) de la préparation avec Léa & Magali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- le format de l'interaction était identique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- la durée de l'interaction était identique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'atmosphère de l'interaction était identique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'examinatrice était plus sévère que Léa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'épreuve orale 2 (entretien d'embauche) ressemblait à celle(s) de la préparation avec Léa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'épreuve orale 2 (présentation bilan entreprise) ressemblait à celle(s) de la préparation avec Léa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'épreuve orale 2 (visite de musée) ressemblait à celle(s) de la préparation avec Léa & Magali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D8. La préparation au DFP avec Léa vous a permis :

	Oui	Incertain	Non
de mieux comprendre le format des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de mieux comprendre les attendus des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de comprendre comment réussir les épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Oui	Incertain	Non
d'être plus à l'aise à l'écrit le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus à l'aise à l'oral le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de mieux vous exprimer en français à l'écrit le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de mieux vous exprimer en français à l'oral le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus serein le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus motivé.e pour passer le DFP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D9. La préparation avec Léa & Magali vous a permis :

	Oui	Incertain	Non
de mieux comprendre le format des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de mieux comprendre les attendus des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de comprendre comment réussir les épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus à l'aise à l'écrit le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus à l'aise à l'oral le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de mieux vous exprimer en français à l'écrit le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de mieux vous exprimer en français à l'oral le jour des épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus serein le jour de l'épreuve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'être plus motivé pour passer le DFP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D10. À votre avis, auriez-vous réussi le Diplôme du Français Professionnel sans la préparation de l'Alliance Française ?

oui

oui mais avec un score inférieur

non

Autre

Autre

D11. Enfin, y a-t-il un commentaire que vous souhaitez adresser à Léa à propos de la préparation au DFP ?

Merci encore pour votre participation !

Table des illustrations

Figure 1 : Epreuves du DFP THR B1	14
Figure 2 : Epreuves du DFP Affaires B2	14
Figure 3 : Epreuves du DFP Affaires C1	15
Figure 4 : Epreuves du DFP R.I. C1	15
Figure 5 : Modalités d'évaluation du DFP	33
Figure 6 : Historique des certifications de la CCIP	36
Figure 7 : Examens de la CCIP en 2001 -- d'après Danilo	37
Figure 8 : Positionnement des DFP sur le CECR en 2008 -- d'après Casanova	37
Figure 9 : Scénario pédagogique - d'après Foltete, 2007	50
Figure 10 : Âge des apprenant.e.s	71
Figure 11 : Situation professionnelle des apprenant.e.s	71
Figure 12 : Diplôme préparé par les répondants	72
Figure 13 : Expérience des apprenant.e.s en français	72
Figure 14 : Résultat des apprenant.e.s au DFP	73
Figure 15 : Motivations à passer le DFP	74
Figure 16 : Attentes vis-à-vis de la formation	76
Figure 17 : Retours sur l'approche par épreuves	77
Figure 18 : Adéquation des activités écrites	78
Figure 19 : Adéquation activités orales	80
Figure 20 : Réussite sans préparation	81
Tableau 1 : Courants constitutifs du FOS (Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 13-14)	24
Tableau 2 : Différences FSP / FOS (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 56)	29
Tableau 3 : Niveaux des DFP entre 2009 et 2016	38
Tableau 4 : Niveaux des DFP depuis 2016	38
Tableau 5 : Formations menées pendant mon stage	48
Tableau 6 : Organisation d'une formation -- d'après Rescia, 2007	50
Tableau 11 : Structure-type des diplômes - d'après Casanova et Renaud, 2020	54



Normandie Université

Animer une formation à court-terme de préparation aux Diplômes de Français Professionnel (DFP) : conception d'outils d'entraînement aux épreuves

Présenté et soutenu par Léa LEMAIRE

Résumé

Cette recherche analyse quatre formations que nous avons menées au sein de l'Alliance Française de Padoue. Elles visaient à préparer les apprenants au Diplôme de Français Professionnel (DFP) en Affaires, Relations Internationales et Tourisme-Hôtellerie-Restaurant. Lors de ces formations très courtes, une demande des apprenants a émergé de façon récurrente : ils souhaitaient s'entraîner sur davantage de sujets que ceux proposés par la CCIP. Nous avons conçu les sujets nécessaires en adoptant une méthodologie de conception décrite dans ce mémoire. Ensuite, nous avons analysé la pertinence de ces sujets grâce à un questionnaire distribué aux apprenants. L'adéquation de notre posture d'examinatrice orale du DFP avec la passation officielle a aussi été interrogée dans ce questionnaire ainsi que par l'analyse d'enregistrements vidéo de nos séances de préparation. Les résultats sont concluants : le taux de réussite au Diplôme est très élevé et les retours des apprenants sont positifs. Les remarques des professionnels de la CCIP nous assurent également de la qualité des sujets conçus.

Mots clés :

Diplôme de Français Professionnel (DFP) ; Français professionnel ; CCIP ; FLE ; Certification ; Méthodologie de conception ; Sujets-types.

Teaching short courses to prepare for the Diploma in Professional French (DFP): how to design training tools for the written and oral exam.

Summary

This study focuses on four courses I taught within the Alliance Française of Padua. They aimed to prepare the learners for the Diploma in Professional French (DFP) in Business, Diplomacy and Tourism. During these very short courses, a request came from the learners on a regular basis: they wanted to train on more examination questions than the ones offered by the Paris-Île-de-France Chamber of Commerce and Industry. I created those examination questions, adopting the rigorous methodology I described in this study. Then, I recorded learners' feedback through a custom questionnaire. I also filmed myself and the learners during mock oral examinations. Thus, I analysed the adequacy of my examination questions and my attitude as an examiner using these. Results are conclusive: the success rate at the Diploma is very high and learners' feedbacks are positive. The remarks I received from CCIP members were positive too and assure me of the quality of the examination questions I designed.

Key words:

Diploma in Professional French (DFP) ; Professional French ; CCIP ; French as a Foreign Language ; Certification ; Examination Questions Designed.

