



HAL
open science

Conception d'un module de FOS pour des professionnels de santé portugais visant une expatriation en milieu francophone

Léa Hatteschweiler

► To cite this version:

Léa Hatteschweiler. Conception d'un module de FOS pour des professionnels de santé portugais visant une expatriation en milieu francophone. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04218312

HAL Id: dumas-04218312

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04218312>

Submitted on 26 Sep 2023

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.



Conception d'un module de FOS pour des professionnels de santé portugais visant une expatriation en milieu francophone

**Léa
HATTESCHWEILER**

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues – 27 crédits

Parcours FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023

Conception d'un module de FOS pour des professionnels de santé portugais visant une expatriation en milieu francophone

**Léa
HATTESCHWEILER**

Sous la direction de Catherine CARRAS

UFR LLASIC Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues – 27 crédits

Parcours FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

En premier lieu, je tiens à adresser mes sincères remerciements à Catherine Carras, directrice de mon mémoire, pour sa disponibilité et son investissement, ses relectures efficaces et ses conseils avisés.

Je remercie également Aurélie Quintanilha, la directrice de l'Alliance Française de l'Algarve qui m'a accordé sa confiance en me permettant de réaliser ce stage. Je remercie le reste de l'équipe ; Inês Vasconcelos, brillante enseignante que j'admire et avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler et Mylène Louis, pour son soutien et sa présence essentielle à l'Alliance. Merci au président de l'association Antonio Bernardes pour son accueil chaleureux, à Marie-France Vibet pour sa sympathie instantanée.

Je remercie ma merveilleuse alliée Léa Bernadet avec qui j'ai eu la chance de travailler durant le Master, qui m'a partagé ses conseils, ses encouragements et surtout son optimisme et sa bonne humeur.

Enfin, un immense merci à mon mari pour avoir pris en charge de nombreuses tâches familiales afin que je puisse me consacrer pleinement au stage et à la rédaction du mémoire et merci à mes deux enfants qui ont su être patients et discrets.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Léa

NOM : HATTESCHWEILER

DATE : 26/06/2023

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - DE L'ANALYSE DU TERRAIN A LA CONCEPTION D'UNE FORMATION EN FOS	8
Chapitre 1. Présentation du contexte de stage	9
1. Place et représentation du français au Portugal	9
2. L'Alliance Française de l'Algarve	11
3. Les formations en français professionnel	14
4. Les certifications	15
Chapitre 2. Le projet de stage	16
1. Les missions du stage	16
2. La problématique.....	23
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE : CONCEPTS D'ANALYSE DU CONTEXTE	28
Chapitre 4. De l'analyse des besoins à l'élaboration didactique	29
1. Un programme s'inscrivant à la croisée de plusieurs champs didactiques	29
2. La démarche FOS.....	34
3. L'évaluation en FOS	41
Chapitre 5. L'agir professoral	45
1. La position de l'enseignant de FOS.....	46
2. La formation et les qualités de l'enseignant	47
PARTIE 3 - ANALYSE DU PROGRAMME CONÇU ET ETUDE COMPARATIVE	50
Chapitre 6. Des objectifs de formation visés à la structuration globale du programme	51
1. Rappel sur les objectifs et les besoins des professionnels de la santé	51
2. Le profil caractéristique des apprenants : différences et similitudes	52
3. Méthodologie de construction du programme	54
Chapitre 7. Élaboration didactique et comparaison avec des manuels de français professionnel.....	64
1. Spécificités de ce premier module de formation	64
2. Structure de l'unité didactique.....	66
3. Focus sur les contenus professionnalisants et analyse comparative	76
Chapitre 8. Bilan du projet ingénierique et perspectives	82
1. La place de l'évaluation dans le parcours de formation	82
2. Les stratégies de l'enseignant	86
3. L'adaptation et les projets d'amélioration	88
Conclusion	91
Bibliographie	93
Table des annexes	Erreur ! Signet non défini.
Table des matières	97

Introduction

Le secteur de la santé est et sera toujours pourvoyeur d'emplois dans le monde entier. La mobilité professionnelle des soignants est un phénomène planétaire, qui ne cesse de s'amplifier avec les crises successives traversées. La quête de meilleures opportunités d'emploi et d'une amélioration de la qualité de vie constituent les principales motivations de tous ceux qui participent à ce flux migratoire. C'est dans ce contexte que l'Alliance Française de l'Algarve au Portugal reçoit régulièrement des demandes de la part de médecins, dentistes, infirmiers, pharmaciens et kinésithérapeutes, qui ont le projet de s'expatrier en milieu francophone (France, Suisse, Belgique, Luxembourg) et d'y exercer leur métier.

Pour ma part, désirant expérimenter l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) à l'étranger et ayant la possibilité de vivre au Portugal, j'ai soumis ma candidature spontanée à l'AF de l'Algarve pour un stage dans le cadre du Master 2 professionnel.

À ce moment-là, l'association mettait en œuvre la redynamisation de son offre de cours en français professionnel et souhaitait répondre à la demande grandissante du public de soignants lusophones. C'est en ces termes que ma mission principale fut définie et que ces six mois de stage ont été consacrés entre autres à l'élaboration d'une formation de Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS). L'objectif était de cibler à la fois des besoins transversaux et spécifiques à chaque corps de métiers du domaine médical, tout en proposant une préparation à l'examen certifiant du DELF B2, requis pour l'exercice professionnel.

Notre public bénéficiaire-commanditaire étant majoritairement de niveau A2 faux débutants, il a été convenu que le parcours de formation contiendrait deux modules : le module 1 (de A2 vers B1) visant l'installation dans un pays francophone et le module 2 (de B1 vers B2) ciblant davantage l'intégration professionnelle. Mon travail de conception didactique, présenté et analysé dans ce mémoire, concerne ce premier module.

L'intégration de contenus FOS dès les premiers niveaux est rarement observée dans les ressources publiées sur le marché de l'édition en français médical, alors que cela

est au contraire très courant dans les domaines du tourisme et des affaires par exemple. Forte de ce constat, il m'est apparu intéressant d'axer la problématique du mémoire sur une analyse comparative de ces domaines, en s'interrogeant sur une éventuelle spécificité des discours médicaux, considérés comme trop complexes pour être travaillés au niveau A2.

L'intégration de contenus professionnels dès les premiers niveaux dans une formation destinée aux acteurs de la santé présente-t-elle des spécificités par rapport à d'autres domaines ?

Ainsi, ne peut-on pas proposer à des débutants d'aborder la pratique langagière dans un contexte professionnel ? Doivent-ils obligatoirement atteindre un niveau B1 en FLE général avant d'intégrer une formation en FOS ? Nous montrerons que si le niveau d'exigence en compétences linguistiques est inévitablement élevé dans un contexte crucial où des vies sont en jeu, rien n'empêche de proposer une progression en partant des situations de communication les plus simples vers les plus complexes.

Pour traiter cette problématique, je décrirai dans une première partie le contexte dans lequel ce stage a été mené, en apportant des précisions sur le public cible, ses spécificités et ses besoins. Je consacrerai la deuxième partie au cadrage théorique de notre action ingénierique, articulé autour de la démarche du FOS, de ses contraintes et de la posture de l'enseignant-concepteur. Dans la troisième partie, je présenterai mon travail de conception et proposerai une analyse comparative avant de clôturer cette étude par un bilan et des pistes d'amélioration.

Partie 1

-

De l'analyse du terrain à la conception d'une formation en FOS

Chapitre 1. Présentation du contexte de stage

1. *Place et représentation du français au Portugal*

1.1. *Apprentissage à l'école*

L'influence française a commencé par la projection et l'usage international du français, assurés par l'impact cosmopolite des mouvements, des idées politiques, des produits économiques et culturels (cinéma, théâtre, chanson, littérature...) Mais Almeida (2016) explique que le rayonnement de la langue et de la culture françaises au Portugal n'a pas toujours été linéaire ou uniforme.

Au Portugal, l'apprentissage du français était obligatoire dans les écoles portugaises pendant la dictature et jusque dans les années 70. Après la Révolution des Œillets (25 avril 1974) et ses réformes, le français a été détrôné par l'anglais, tout en conservant une place importante comme 2^{ème} langue étrangère (Saramago, 2007). Longtemps considéré comme un symbole de culture savante, de littérature et d'art, le français a perdu de son rayonnement à la fin des années 80.

Entre 1992 et 2002, l'étude d'une seconde langue au collège devient optionnelle, mais le français reste obligatoire durant les 3 dernières années du secondaire. Puis la LV2 est restaurée au programme du collège et le français redevient la 2^{ème} langue la plus enseignée au Portugal (72% des apprenants de la LV2), avant l'espagnol (25%) et l'allemand (3%) (France Education International, 2021).

En 2016, un nouveau dispositif visant à apporter une continuité dans l'enseignement du français dans le secondaire, a été mis en place lors d'un accord entre les ministres de l'éducation français et portugais (Bermont, 2016). Almeida parle d'une normalisation de l'approche du français, face à une demande et un public-cible changeants, en passant par une adaptation des programmes aux descripteurs du CECRL (2016 : 127). Aujourd'hui, avec le plus grand nombre de francophones en Europe (sans compter les pays où le français a le statut de langue officielle), le Portugal compterait environ 25% de sa population capable de comprendre et de s'exprimer en français. Même si les flux migratoires et touristiques (passés et présents) expliquent ces effets, le plurilinguisme et les qualités lusitaniennes pour l'apprentissage des langues (romanes notamment) en sont la principale raison (FEI, 2021).

Mais un contexte économique favorable peut jouer un rôle majeur dans l'engouement pour cet apprentissage et apporter un regard plus moderne sur la culture et la langue françaises au Portugal.

1.2. Sur le marché du travail

La France est, avec le Brésil, la première terre d'exil pour les Portugais : plus de 1,5 millions de personnes portugaises ou d'origine portugaise, de plusieurs générations, y sont recensées. Pourtant, des études sur l'embauche en France ont montré que le plurilinguisme lié à l'immigration, surtout l'arabe et le portugais, n'est que faiblement valorisé par les recruteurs (Bermont, 2016).

D'un autre côté, depuis 2014, l'arrivée massive et croissante de nombreux Français attirés par le statut de RNH¹ au Portugal, a amené beaucoup d'investisseurs. En 2019, la France étant le premier créateur d'emplois étrangers au Portugal, maîtriser le français devient un atout pour la réussite professionnelle (Barros, 2019).

D'après Almeida, la crise économique et financière vécue dans les années 2010 a contraint beaucoup de Portugais à émigrer et à renouer dans l'urgence avec un usage pratique et utilitariste du français (2019 : 13). Il évoque une nouvelle approche du français comme « langue utile, efficace et liée aux domaines professionnels porteurs d'avenir : les technologies nouvelles, les activités médicales, le tourisme de masse ou alternatif, les industries culturelles, etc. ». Cela se traduit notamment par la demande de plus en plus fréquente de cours en formation continue, intensifs ou à objectifs spécifiques, immédiatement liés à un intérêt professionnel, dans tous les domaines où le français devient une compétence requise (Almeida, 2016 : 128). Cette demande est formulée auprès des établissements de formation tels que les Centres Universitaires d'Etudes Françaises, les Alliances Françaises, les Centres Culturels, les organismes privés de formation en langue, les Chambres de Commerce et d'Industrie, etc.

¹ Résidents Non-Habituels

2. L'Alliance Française de l'Algarve

Le réseau des Alliances françaises au Portugal est constitué de 12 associations de droit local réparties dans 16 villes (Wikipédia). Il fait partie du réseau mondial de plus de 1000 Alliances françaises, coordonné par la Fondation Alliance française à Paris.

a/ Le contexte institutionnel

L'Alliance Française d'Algarve est une association culturelle à but non lucratif, sans intérêt politique ou religieux. Comme toutes les Alliances, elle a pour mission de favoriser la connaissance et la diffusion des cultures françaises et francophones, de promouvoir la diversité et le dialogue interculturel. Ses buts principaux sont de développer l'enseignement et l'usage de la langue française, de proposer une large variété de classes de langue, d'ateliers et d'évènements culturels et d'étendre son action dans l'ensemble de la région de l'Algarve.

b/ Le contexte organisationnel

L'Alliance Française d'Algarve étant une association de droit local portugais, elle répond aux exigences de la loi portugaise. Elle est composée de trois instances chargées de la gouvernance : Le Comité de Direction qui se réunit régulièrement pour discuter des différents projets de l'Alliance et faire évoluer l'association ; le Conseil fiscal qui vérifie au niveau fiscal l'action du Comité de Direction et enfin le Bureau de l'Assemblée Générale qui oriente et dirige les travaux de l'Assemblée. En plus de ces instances bénévoles, l'Alliance Française peut compter sur le travail d'une équipe opérationnelle composée de deux salariées : Aurélie Quintanilha, directrice et Inês Vasconcelos, professeure titulaire.

c/ Le contexte économique

Les recettes de l'Alliance Française proviennent principalement de la commercialisation de cours de français, de portugais langue étrangère, d'examens certifiants ainsi que de leur service de traduction. Ces revenus servent à financer son fonctionnement. L'activité des cours a enregistré une augmentation de 60% en 2022 par rapport à l'année 2021. En outre, la cotisation de 428 membres adhérents a représenté 16% des recettes globales de l'association en 2022 (Rapport d'activité AF Algarve, 2022). Cela

permet de proposer des activités culturelles à des tarifs préférentiels (théâtre, concerts...) ou gratuites (le film français du mois, la fête de la musique...)

d/ Le contexte humain

La directrice s'occupe principalement de la gestion administrative de l'association, de l'organisation des cours et des examens, de la traduction, des activités culturelles, de la communication. L'enseignante titulaire se charge de la préparation et de la dispense des cours de portugais et de français, participe aux sessions de certifications et à la formation de formateurs. Pour l'enseignement du français, l'Alliance fait régulièrement appel à des professeurs indépendants diplômés pour des demandes ponctuelles de formation. Selon les besoins, des stagiaires sont recrutés pour des missions plus ou moins longues, dans l'administratif, les traductions ou l'enseignement du FLE. Par ailleurs, l'Alliance a pour la première fois effectué une demande d'agrément au titre de l'engagement de Service Civique qui lui a permis d'engager une jeune diplômée en communication et gestion de projets pour une mission de 10 mois. Les stages et le volontariat permettent d'épauler l'équipe opérationnelle sur différentes activités et projets de l'association.

e/ Le contexte pédagogique

L'activité pédagogique est l'activité principale de l'AF de l'Algarve. L'association donne à la fois des cours de français à destination d'un public lusophone mais aussi des cours de portugais langue étrangère pour les francophones installés dans la région (essentiellement des retraités). D'après le rapport d'activités de l'année 2022, l'enseignement du portugais reste majoritaire dans l'activité avec 62,5% des recettes (pour 63 élèves), contre 37,5% pour les cours de FLE (à peine 35 élèves).

Pour le FLE, l'AF offre des cours individuels, des cours en groupe (classe entre 3 et 8 apprenants maximum), des cours en entreprise et des cours de e-learning avec des heures de tutorats, selon des modalités en ligne ou en présentiel.

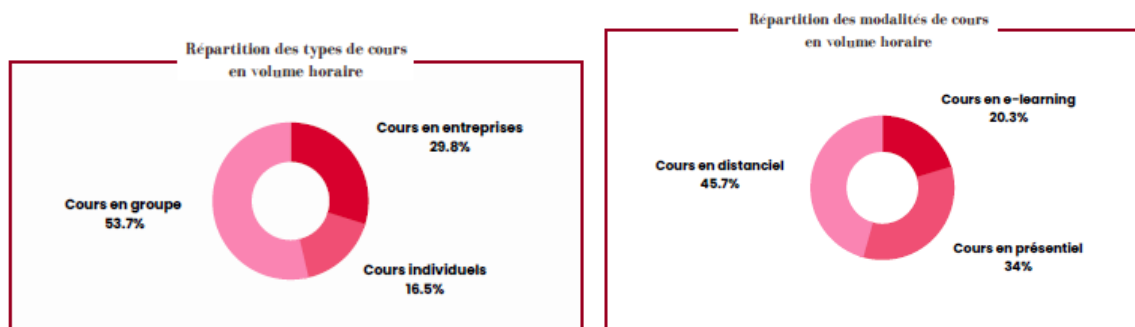


Figure 1. Données issues du rapport d'activité 2022, Alliance Française de l'Algarve

L'institution fait face à différentes problématiques pour l'enseignement du FLE. Il est difficile de trouver des professeurs diplômés, installés en Algarve et disponibles pour dispenser des cours, en sachant que l'Alliance ne peut garantir un nombre minimum d'heures d'enseignement par mois. Par ailleurs, les demandes, relativement abondantes au cours de l'année, proviennent d'individus isolés (peu d'entreprises ou de groupes d'étudiants par exemple). C'est pourquoi l'AF peine à ouvrir de nouveaux modules de cours car il est difficile de concilier les disponibilités des personnes intéressées avec leur niveau, leurs souhaits et de parvenir à former des groupes avec un minimum d'inscrits. Pour s'assurer d'être à l'équilibre, les cours en groupes ne peuvent s'ouvrir et se maintenir qu'avec un minimum de 3 élèves.

Le programme de formation se base sur les recommandations du CECRL et la méthodologie est d'inspiration actionnelle. Le manuel à utiliser comme support de base est imposé. Actuellement, il s'agit d'Edito (Didier FLE, 2022), qui peut évidemment être enrichi de ressources complémentaires.

f/ Le contexte technologique

Les locaux sont composés d'un bureau / espace d'accueil, d'une bibliothèque et de deux salles de classes. Nous avons à notre disposition trois ordinateurs fixes, trois ordinateurs portables, un rétroprojecteur, une tablette, des enceintes, des casques, deux imprimantes et une connexion internet rapide. Les cours à distance peuvent avoir lieu sur place ou en télétravail. Nous mutualisons notre travail via un partage de dossier entre PC et sur Google Drive.

3. Les formations en français professionnel

3.1. L'offre existante

Sur le site de l'AF de l'Algarve sont présentées les diverses formations de français professionnel proposées dans différents secteurs :

- Le français juridique qui s'adresse aux étudiants, stagiaires et professionnels travaillant ou appelés à travailler comme juristes francophones et/ou avec des documents juridiques rédigés en français.
- Le français pour guides touristiques ayant pour objectif de les rendre capables de conduire une visite guidée en français.
- Le français pour les professionnels de l'hôtellerie dont l'objectif est de préparer les apprenants à la communication en français sur leur lieu de travail, par l'apprentissage du vocabulaire et des expressions spécifiques à ce domaine professionnel.
- Le français pour entreprises ; une formation sur-mesure élaborée et adaptée aux besoins et objectifs de l'entreprise, centrée sur le développement des compétences communicatives et culturelles nécessaires à l'intégration professionnelle (situations de travail courantes et plus spécifiques).

3.2. Les Clés du français pro

En juin 2022, deux stagiaires ont eu pour mission de suivre l'accompagnement « les Clés du français pro » dans l'objectif de redynamiser l'offre de cours de l'AF. Proposées par Le français des affaires de la CCI (Chambre de Commerce et de l'Industrie) de Paris Ile-de-France en partenariat avec l'Institut français, « Les Clés du français pro » est un dispositif complet pour développer l'offre de français professionnel. La stratégie globale s'articule autour de 4 axes : 1/ L'études des besoins locaux en français professionnel, 2/ La définition de l'offre de cours, 3/ L'identification des besoins de formation des équipes et 4/ L'élaboration d'une stratégie de promotion de la nouvelle offre (site du français des affaires).

Seules les clés 1 et 2 ont partiellement été réalisées. Un recueil de données sur l'utilisation du français en milieu professionnel en Algarve a été mis en place afin d'acquérir une meilleure connaissance de l'environnement économique local, de comprendre le rôle du français, d'évaluer son utilité sur le marché du travail et de confirmer l'intérêt de son développement dans la région.

Une prospection des structures potentiellement intéressées par une offre de cours a été lancée dans le périmètre de Faro, visant de nombreux secteurs : le domaine juridique, l'immobilier, l'hôtellerie, le tourisme, les loisirs, les banques, les commerces et industries de distribution et le domaine médical. Suite à ce recensement, l'équipe a élaboré un questionnaire qui a été envoyé aux différentes entreprises pour étudier précisément leur situation et leurs besoins en français professionnel.

En parallèle, une analyse et une cartographie de l'environnement éducatif ont été effectuées, afin de mettre en évidence les axes de développement d'offre de cours de français professionnel et de prioriser les actions à mener. Pour ce faire, l'ensemble des établissements offrant des cours de français professionnel en Algarve a été répertorié, afin d'analyser les offres existantes, la formation des enseignants et leur intérêt. Il s'agissait principalement d'écoles d'hôtellerie, de tourisme, d'art et d'esthétique.

L'ultime mission des stagiaires sur ce projet a été une enquête sur la concurrence de l'AF de l'Algarve sur l'enseignement du français professionnel ; inventorier les écoles de langues des environs, identifier leurs offres de cours, leurs spécificités (méthodes, modalités, tarifs...)

Le bilan de cette étude a été très décevant. Très peu de réponses ont été obtenues suite aux différentes enquêtes menées ; ce qui n'a pas permis de dégager une tendance significative ou d'objectiver un secteur d'activité particulièrement intéressé par une offre de cours en français professionnel. Cette absence de réponses a été attribuée au fait que les questionnaires ont été envoyés au début des vacances scolaires d'été. Faute de moyens humains, ce projet est en attente mais il est prévu de relancer l'enquête dès que possible.

4. Les certifications

L'Alliance Française de l'Algarve est le seul centre d'examen dans la région de l'Algarve habilité à faire passer les certifications officielles en langue française (DAEFLE, DELF Junior, DELF Prim, DELF Scolaire, DELF/DALF Tout public, TCF). Des sessions d'examens sont organisées tout au long de l'année, pour des publics scolaires et adultes qui souhaitent certifier leurs compétences en langue française pour des raisons scolaires/universitaires, professionnelles ou demande de nationalité. En 2022, l'AF a enregistré une diminution du nombre de candidats (25% de diminution des recettes).

Un autre projet de l'Alliance en 2022 était de promouvoir le diplôme du DFP (Diplôme de Français Professionnel) qui vient s'ajouter à la liste des examens proposés. Créés par la CCI (Chambre du Commerce et de l'Industrie) de Paris Ile-de-France, les DFP aident à valoriser des compétences linguistiques en français et en milieu professionnel. Valables à vie et reconnus par plusieurs ministères en Europe, ces diplômes concernent les domaines des affaires, du tourisme, de l'hôtellerie, de la restauration, des relations internationales et de la santé (site le français des affaires).

Chapitre 2. Le projet de stage

1. Les missions du stage

1.1. La commande initiale

Lors de mon entretien avec la directrice de l'Alliance, il a été convenu que mon stage aurait une dominante ingénierie et qu'un projet de conception didactique constituerait ma mission principale. L'AF de l'Algarve souhaitait dynamiser son offre de cours et avait lancé une étude des besoins locaux en français professionnel (Les Clés du français pro). Les relevés obtenus devaient mettre en évidence un secteur d'activité particulièrement intéressé par une offre de cours en français professionnel. Dès mon arrivée, ma mission aurait été d'élaborer un parcours de formation pour des professionnels de la région, de niveau A2 (faux débutants) à B1, en adaptant les contenus et compétences spécifiques à acquérir aux besoins du secteur d'activité intéressé. La demande concernait principalement le français des affaires (agences immobilières ou autres entreprises), ainsi que le tourisme et l'hôtellerie. Or, les réponses à l'enquête menée ont été trop peu nombreuses pour fournir une tendance significative et orienter une offre pour un secteur particulier.

C'est une fois arrivée sur mon lieu de stage, que la directrice m'a présenté les différents projets sur lesquels je pourrais être missionnée.

1.1.1 Élaboration d'un programme de FOS pour les professionnels de la santé

Depuis l'année 2022, l'AF reçoit de nombreuses demandes pour des cours de français médical, provenant de professionnels de la santé (médecins, infirmiers, dentistes, kinésithérapeutes, pharmaciens) ayant pour projet d'émigrer dans un pays francophone (France, Belgique, Luxembourg, Suisse), de s'y installer et d'y exercer leur métier.

Ma mission principale a donc été de concevoir une offre de formation pour ce public lusophone, majoritairement de niveau A2/faux débutants. Il a été décidé que ce programme devait contenir à la fois un module FOS assez transversal pour convenir à différents métiers du domaine médical et une préparation au DELF B2, puisqu'une certification officielle de niveau B2 est requise pour l'exercice de leur métier. Il sera donc constitué de deux modules : 1/ De A2 vers B1 : l'installation dans un pays francophone (100h) et 2/ De B1 vers B2 : l'intégration professionnelle (80h + 22h de préparation à l'examen du DELF B2). Le format proposé sera à priori assez intensif (entre 6h et 8h de cours par semaine, sur une durée de 6 à 8 mois pour un total de 200h), selon une modalité soit entièrement à distance (donc potentiellement ouverts à des personnes résidant en dehors de la région), soit avec un mélange de présentiel et distanciel (pour les habitants de l'Algarve), en fonction de la demande. L'objectif de l'Alliance est de pouvoir lancer cette formule en septembre 2023.

1.1.2 Élaboration de formules de préparations aux certifications en FLE

Le site PrepMyFuture est une plateforme en ligne spécialisée dans la préparation d'examens officiels en langues et l'évaluation des connaissances. Son but est d'optimiser l'apprentissage en autonomie, avec des exercices et des leçons adaptés aux utilisateurs, des recommandations et des objectifs fournis à chaque étape. Ma mission consistait à mettre au point des formules sur-mesure de préparation aux différents tests et diplômes permettant de valider les compétences en FLE.

C'est ainsi que pour les préparations du TCF-TP (avec et sans épreuves facultatives), du TCF-IRN, du DELF B1 et du DELF B2, j'ai conçu des formules en sélectionnant et en réorganisant les ressources présentes sur la plateforme. La « plus-value » de ces formules a été d'ajouter aux heures d'auto-apprentissage, des heures de tutorat individualisé avec un enseignant, notamment pour la préparation aux épreuves de production écrite et orale pour lesquelles rien n'était prévu pour la correction sur la plateforme. À cela s'ajoutait la rédaction d'un guide de l'enseignant clé en main pour ces heures de tutorat, afin d'économiser ce temps de préparation aux différents enseignants amenés à prendre en charge le tutorat individuel.

Ce projet a été terminé au cours des deux premiers mois de stage et la préparation à l'examen du DELF B2 sera incluse dans le programme FOS pour les professionnels de la santé.

1.1.3 Élaboration d'une mini-formation sur le DFP « Hôtellerie » pour des enseignants de français

Trois grandes écoles hotellières en Algarve forment leurs étudiants au français, sans leur proposer de certifications de niveau en français à l'issue de leurs études. Le DFP "Hôtellerie" de la CCI est inconnu ici. Suite à une enquête réalisée auprès des enseignants de français de ces écoles et révélant leur intérêt, l'AF souhaitait leur proposer une courte formation (4 à 7h) pour présenter et promouvoir le DFP (niveaux A2, B1 et B2) afin qu'ils motivent leurs élèves à passer l'examen et les aident à s'y préparer efficacement.

Cette mission, non prioritaire, n'a pas été retenue, elle m'a cependant ouvert la porte à une formation en ligne des examinateurs du DFP-IO, laquelle aurait été pertinente si le DFP « Santé » était, déplorons-le, unanimement reconnu au même titre que le DELF B2. Or, ce n'est actuellement pas le cas. Par exemple, la Croix Rouge Suisse, principal organisme par lequel se fait la reconnaissance des diplômes étrangers pour le personnel soignant, ne l'accepte pas. Un contact a été établi avec la CCI afin de leur faire part de ce problème, mais face à la force d'influence et de représentation de France Education International, il leur est difficile de se faire une place.

Il est bien dommage de ne pas pouvoir préparer le personnel soignant au DFP Santé B2 car le DELF B2 mobilise des compétences pragmatiques (notamment l'argumentation) mais aussi lexicales (sur divers thèmes tels que l'environnement, l'éducation, les technologies et le travail) qui n'ont pas de réelle pertinence ou d'intérêt pour des professionnels de la santé. À l'inverse, le DFP permettrait d'apprendre à utiliser le français, à l'oral et à l'écrit, dans les principales situations de communication professionnelle attachées au domaine médical et paramédical et donc de mieux servir une patientèle et clientèle francophone. La préparation à ce diplôme aurait tellement plus de sens et serait bien plus motivante, d'autant plus que les activités proposées « couvrent les situations de communication récurrentes et transversales à différents métiers de la santé, médicaux ou paramédicaux, dans des établissements de soins (hôpital, maison de retraite, centre de soins), en cabinet libéral ou dans des structures humanitaires. » (Site Le Français des Affaires)

Nous nous focaliserons donc à présent sur ma mission principale de stage qui constitue l'objet de ce mémoire ; la conception d'un programme de FOS pour le personnel soignant.

1.2. Le public cible

1.2.1 L'émigration internationale du personnel de santé

Les flux migratoires des personnels médicaux sont un phénomène visible au niveau mondial, auquel on attribue souvent la responsabilité des pénuries dans ce secteur. D'où le débat sur l'éthique dans lequel on oppose l'impact négatif de l'expatriation de personnes qualifiées et les droits individuels des professionnels des soins à quitter leur pays. Or l'émigration est bien souvent un symptôme des difficultés rencontrées par le système de santé et, plus généralement, par la société du pays d'origine. En effet, la motivation centrale tient souvent à des opportunités d'emploi meilleures à l'étranger pour améliorer sa qualité de vie ; ce qui recouvre le salaire, les conditions de travail, les perspectives d'évolution de carrière ou encore un environnement plus propice à la construction d'une famille, etc. (OCDE, 2010). L'image d'une « course au trésor planétaire » est souvent utilisée pour décrire la nouvelle migration du personnel soignant. À l'échelle de l'Europe, on observe un déplacement du sud au nord et de l'ouest vers l'est. En Suisse par exemple, la pénurie de personnel est comblée majoritairement par les pays voisins ; l'Allemagne, la France, l'Italie, épaulés par le Portugal et l'Espagne.

Une étude sur les chirurgiens-dentistes nouvellement installés en France met en exergue l'amplification du phénomène de mobilité de cette profession vers la France, relevée par l'Ordre National des Chirurgiens-Dentistes (ONCD). Parmi le top 3 des pays formateurs au sein de l'Union (lieu d'études des primo-inscrits dont le diplôme n'est pas français), les Portugais occupent la 3^{ème} place. (Medina, 2017 : 7)

Dans ce contexte, les agences de placement francophones en profitent pour lancer leur campagne de promotion et de recrutement dans les pays pourvoyeurs de main-d'œuvre tel que le Portugal, où les conditions de travail ne sont pas toujours idéales : enchaînement de CDD de courtes durées, horaires irréguliers, heures supplémentaires non rémunérées, absence d'évolution de carrière et de salaire, manque de reconnaissance de la profession, grande pénibilité... La quête de prairies où l'herbe est plus verte se fait tout naturellement, même si en réalité on ne trouve pas toujours mieux ailleurs...

1.2.2 L'enquête sur les besoins

Nous avons réalisé une enquête auprès des personnes qui contactent l'Alliance, intéressées et/ou en quête d'informations sur le cursus de français médical. Ce

questionnaire, conçu sur Google Form, a pour objectif de mieux identifier les besoins et les attentes afin de concevoir un programme adapté (Cf annexe 1 pp 98-103). Il est très difficile d'obtenir des réponses, malgré les relances, quand bien même les questions ont été soigneusement sélectionnées, rédigées en portugais, majoritairement de type QCM avec très peu de questions ouvertes (toujours courtes), de façon à faciliter un maximum la saisie et réduire le temps de complétion. Un lien vers le questionnaire doit normalement être envoyé à chaque nouvelle prise de contact des intéressés, en même temps qu'une présentation de l'offre de formation avec son contenu global, ainsi qu'un test de niveau qui permettra de classer les élèves.

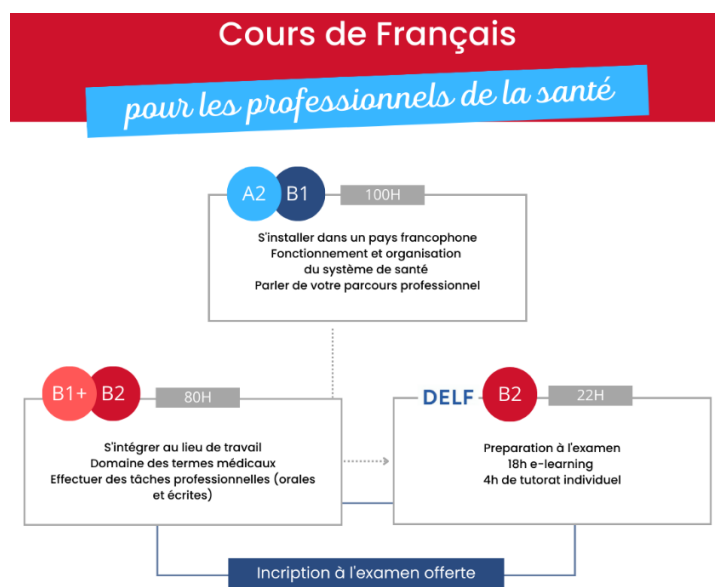


Figure 2. Communication pour la nouvelle offre de formation de français médical sur le site de l'Alliance Française de l'Algarve

Le formulaire de contact et le test de niveau renseignent sur la disponibilité des personnes et leur préférence de modalités de cours (en ligne ou en présentiel).

Le nombre de réponses obtenues au questionnaire (12 au total) ne représente pas tout à fait l'ensemble des demandes (30 répertoriées à ce jour) mais je m'appuierai sur son analyse ainsi que celle du fichier de gestion des demandes de l'AF, pour tenter de définir ce public, d'analyser au mieux ses besoins et ses objectifs.

Ces professionnels de la santé sont quasiment tous déjà diplômés et expérimentés. Ils habitent pour la plupart en Algarve (plus ou moins près de Faro), mais certaines personnes nous contactent de Lisbonne ou d'autres villes du Portugal. Il s'agit de médecins (de diverses spécialités : médecine générale, chirurgie, radiologie...), de dentistes, d'infirmiers, de pharmaciens et plus rarement de kinésithérapeutes (ou physiothérapeutes). Ils exercent dans des hôpitaux publics, privés, des centres de santé, des cliniques ou des

pharmacies.

Ils envisagent tous d'émigrer dans un pays francophone. Leur choix se porte majoritairement sur la Suisse (58.3%), suivi de la France (25%) mais aussi sur le Luxembourg (16.7%) et plus rarement de la Belgique. C'est un projet qu'ils disent vouloir concrétiser assez rapidement (50% souhaitent partir dans les 6 mois à venir, 41.7% dans moins d'un an et 8.3% dans plus d'un an). Mais ils n'ont visiblement pas toujours conscience de la réalité du travail et du temps à investir pour acquérir le niveau de français requis. Ils sont tous en activité, très peu envisagent d'aménager leur emploi du temps ou de prendre un congé de formation.

75% ont déjà été en contact avec des patients francophones dans l'exercice de leur métier. Concernant l'apprentissage, 91.7% ont appris le français à l'école (54.5% au collège, 27.3% au lycée et 18.2% dans un centre de formation en langues), pour la plupart pendant au moins trois ans (66.7%) et pour d'autres pendant un an ou deux. Certains ont une certification en français, d'autres pas.

Ils se disent tous disposés à suivre une formation relativement intensive : 58.3% d'entre eux préfèrerait un rythme super-intensif (3 cours - 8h par semaine - 6 mois de formation) et 41.7% opterait plutôt pour un rythme intensif (2 cours – 6h par semaine - 8 mois de formation). Aucun n'envisage le format semi-intensif (1 cours – 4h – 12 mois de formation). Quant à la modalité, la grande majorité des personnes désire des cours 100% en ligne tandis qu'une minorité souhaite un mélange de présentiel et distanciel.

1.3. Les contraintes de la mission

Arriver à satisfaire les demandes relativement nombreuses mais très diversifiées, représente un véritable enjeu.

Certaines personnes contactent l'Alliance pour avoir une idée du contenu, des modalités et des tarifs de la formation proposée, mais il arrive souvent qu'après un premier contact, elles ne donnent aucune suite, ou que le test de niveau ne soit pas complété. Il est probable qu'une comparaison soit faite avec les offres similaires de structures concurrentes telles que l'AF de Porto et de Lisbonne, puisque toutes dispensent un enseignement en ligne.

D'autre part, le public de soignants est généralement constitué de personnes très peu disponibles, avec des horaires de travail variables. Or la politique de l'AF pour ses

enseignants est de ne pas donner de cours au-delà de 21h30. Ces professionnels ont des projets, semblent parfois pressés, déterminés, exigeants, mais ne se donnent pas réellement les moyens financiers et temporels d'atteindre leurs objectifs. Une option qui pourrait leur convenir serait éventuellement les cours particuliers. Mais cela représente un budget très conséquent et l'Alliance n'a de toute façon pas les ressources humaines pour ne proposer que des cours particuliers.

Lorsqu'une proposition de cours est communiquée à une liste de contacts, un planning et des horaires sont présentés, de façon à satisfaire le plus grand nombre. Mais certains cherchent à négocier, reviennent sur leurs disponibilités qui ont changé, d'autres qui tenaient aux cours en présentiel n'acceptent pas le 100% distanciel et d'autres encore ne donnent aucune réponse.

Dans ces conditions, il est difficile d'ouvrir une classe (avec un minimum de 4/5 élèves). D'autant plus que tous les professionnels de santé qui nous contactent ne sont pas forcément intéressés pour suivre le cursus de français médical, certains ont juste comme objectif d'atteindre le niveau B2 le plus rapidement possible, de se présenter à l'examen du DELF et de s'expatrier, sans forcément maîtriser la terminologie médicale qu'ils « apprendront sur le tas ».

Une autre contrainte d'envergure est l'hétérogénéité des métiers. L'ouverture d'une classe étant déjà compliquée, l'Alliance ne peut proposer une formation destinée à un seul corps de métier comme l'ont fait l'AF de Porto ou de Guimarães avec un programme conçu exclusivement pour les infirmiers. La difficulté sera donc de concevoir un cursus commun à différents métiers de la santé.

Enfin, il n'y a pas seulement des personnes candidates à l'émigration, mais parfois aussi des professionnels qui souhaitent exercer au Portugal avec une patientèle francophone. Au niveau initial (A2), notre programme n'est pas spécifiquement conçu ni adapté pour eux car il est ciblé sur l'installation dans un pays francophone, mais s'ils font le choix de cet enseignement plutôt qu'un cours de FLE général, libres à eux de s'y inscrire, car les mêmes compétences linguistiques y sont travaillées. Mais ils peuvent tout aussi bien intégrer le cursus au niveau B1 qui aborde l'intégration professionnelle et qui sera alors tout à fait adapté pour eux.

2. La problématique

Avant de parvenir à la formulation d'une problématique, de nombreuses questions et interrogations ont émergé menant à diverses pistes de réflexion.

2.1. Les questionnements initiaux

Au début de mon stage, je pensais être en mesure de concevoir le programme dans son entièreté (200h). Le 2^{ème} module (de B1 vers B2) qui concerne l'intégration professionnelle ciblée sur les tâches médicales, s'appuiera en grande partie sur le manuel « Le Français des Médecins » (PUG) auquel sera ajouté du matériel pédagogique complémentaire. De ce fait, l'hétérogénéité du public-cible, la nécessité d'élaborer des ressources fonctionnelles, de combiner des contenus communs et transversaux à tous les professionnels de la santé, ainsi que l'articulation avec la certification B2, constituaient les premières pistes de réflexion. Mais l'élaboration de ce module sera confiée à la stagiaire qui prend ma suite à l'Alliance.

Il a finalement été décidé que je concentrerai mon travail plutôt sur le premier module (de A2 vers B1) qui concerne l'installation dans un pays francophone ciblée sur les aspects de la vie courante.

Ce projet s'est avéré d'autant plus intéressant et laborieux que nous n'avons aucun manuel sur lequel nous appuyer. L'idée était d'inclure des situations de la vie professionnelle à un niveau débutant ou presque. Or, le fait est que l'intégration de contenus FOS dès les premiers niveaux existe déjà mais plutôt dans les domaines du tourisme et des affaires, on ne trouve rien dans le domaine médical. En effet, les ouvrages de français médical tels que Le français des Médecins (PUG, 2014), Le français des Infirmiers (PUG, 2016) et Soigner en français (Vuibert, 2016) sont tous de niveau B1/B2. Ainsi nous avons trouvé judicieux de comparer ce qui est proposé pour ces domaines avec ce que nous allons proposer pour le domaine médical. Cette comparaison permet de s'interroger sur une éventuelle spécificité des discours du domaine médical qui serait considérée comme « incompatible » avec des niveaux débutants ou faux-débutants. Mais est-ce vraiment le cas ?

2.2. Définition de la problématique

Ces différentes interrogations et réflexions nous ont conduit à élaborer la problématique suivante : *l'intégration de contenus professionnels dès les premiers niveaux*

dans une formation destinée aux acteurs de la santé présente-t-elle des spécificités par rapport à d'autres domaines ?

Cette problématique reposerait entre autres sur l'hypothèse que les discours du domaine de la santé sont plus complexes que ceux d'autres domaines et qu'il serait par conséquent plus difficile de les intégrer dès les premiers niveaux, contrairement aux domaines du tourisme et des affaires par exemple. Diverses comparaisons seront effectuées sur les situations de communication, les contenus linguistiques et les actes de parole liés à ce domaine professionnel.

2.3. Méthodologie mise en œuvre

Gamia évoque l'importance de l'implication personnelle de l'enseignant dans la préparation d'un cours de français sur objectifs spécifiques. L'implication personnelle de l'enseignant prend une proportion très importante lorsqu'il s'agit de préparer un cours de français sur objectifs spécifiques. « En l'absence d'un manuel prêt à être utilisé, l'enseignant est appelé à investir le terrain en menant une activité d'investigation, de recherche, de recueil et de tri d'informations et de connaissances indispensables à la mise en place du cours car constituant le noyau des situations de communication ciblées à travers ce cours » (2009 : 45).

Bien que ce domaine ne soit pas complètement inconnu, puisque nous bénéficions de soins médicaux tout au long de notre vie et sommes par conséquent en contact avec différents professionnels de la santé, une méthodologie a été mise en place dans les différentes étapes de la conception pédagogique.

1/ L'identification de la demande

Le questionnaire très succinct élaboré et envoyé aux personnes suites à une simple prise d'information n'apporte finalement qu'une vision assez globale de leurs besoins. Mais un autre questionnaire plus précis a été prévu pour être distribué aux élèves en début de formation (Cf annexe 2 pp 104). Comme il s'agit d'une nouvelle offre de cours, nous ne savons pas par avance quelle sera la composition de nos premiers groupes d'apprenants, mais il est certain qu'une adaptation sera faite par rapport au support didactique de base. Si par exemple, tous les apprenants de la classe souhaitent émigrer en Suisse, un accent sera

mis sur une installation dans ce pays en particulier, grâce à la présence de ressources complémentaires destinées à être enrichies progressivement.

Il s'agit donc d'élaborer un module de 100h, partant du niveau A2 (parfois un peu en dessous) vers l'acquisition du niveau B1, s'articulant autour de 10 unités thématiques qui couvriront l'ensemble des démarches nécessaires à une installation dans le pays d'accueil, en tant que praticien de la santé. Nous avons fait le choix de proposer une progression non linéaire en introduisant parfois des objectifs de niveau B1 dans certaines unités, en fonction des documents choisis en rapport avec le thème abordé.

2/ L'analyse des besoins

Il apparaît évident que l'installation dans un pays francophone n'est pas propre à un secteur professionnel ou à une profession en particulier. Il y a en effet des besoins basiques communs à tous dans les actes de la vie quotidienne (faire connaissance, se déplacer, trouver un logement, faire des achats...) et donc des contenus très orientés « FLE ».

Mais il y a tout de même des différences et des spécificités. Par exemple, la recherche d'emploi passe souvent par des agences de recrutement qui gèrent ensuite l'essentiel des tâches administratives. Les candidats recrutés ont donc souvent déjà un travail, voire même un logement temporaire qui les attend à leur arrivée.

Nous avons donc intégré dans chacune des unités conçues (dont les thèmes sont assez classiques) quelques éléments appartenant au domaine médical qui font que cette formation ne s'adresse pas à n'importe quel professionnel émigré mais bien à des soignants. C'est une façon d'aborder les prémices de l'installation professionnelle dès le niveau A2 et de commencer à brasser du lexique médical dont ils auront besoin par la suite. On pourrait parler de « médicalisation » des contenus en quelque sorte, sans rentrer dans l'excès car il ne faut pas perdre de vue l'objectif qui est de les rendre autonomes dans leur vie quotidienne (donc pas uniquement dans leur vie professionnelle). Dans l'unité "se loger et s'installer" par exemple, nous incluons des documents sur la location d'un espace de co-working ou de salle dans un cabinet médical pour les professions libérales. L'idée est de faire sentir aux apprenants que ce module a été conçu pour eux et qu'il répond à leurs

besoins. Au cours des différentes unités, on parle de la Suisse, de la Belgique, de la France, du Luxembourg et on y aborde une variété de professions médicales.

3/ La collecte et l'analyse des données

Je n'ai pas eu la possibilité d'interroger directement des personnes qui sont passées par un parcours similaire à celui que s'approprient à vivre nos apprenants. Cependant, plusieurs démarches ont été entreprises.

Je me suis entretenue avec la consultante d'une agence de recrutement de personnel étranger appelée « St Luc, recrutement médical et coaching ». Cet organisme propose un accompagnement, un suivi et un placement pour les professions médicales et paramédicales, en France, en Belgique et en Suisse. Mon interlocutrice a établi un bilan des besoins de recrutement en France et a apporté des précisions sur les étapes du processus de recrutement. Cet entretien m'a permis d'intégrer des données importantes. Un premier entretien est généralement effectué afin de se rendre compte du niveau de français du candidat qui pourra être, si besoin, orienté vers un organisme de formation pour suivre des cours de français. Une mise en garde est faite sur le temps d'adaptation nécessaire et l'importance d'un accompagnement soutenu, car il arrive que les candidats repartent (perte de repères, difficultés à s'acclimater aux changements...) L'agence offre beaucoup de moments d'échanges au candidat et analyse tous les critères. Un logement temporaire est généralement fourni pour environ 3 mois, une mise en relation avec une structure médicale est effectuée, ainsi qu'une préparation à l'entretien d'embauche, un suivi régulier au cours de la période d'essai et éventuellement une aide à un changement de département si besoin. Comme nous l'avons vu précédemment, les candidats recherchent souvent un meilleur salaire. La recruteuse a insisté sur l'importance de les informer sur le taux d'imposition et le coût de la vie. Elle a abordé les types de contrats proposés (majoritairement des CDI, plus rarement des CDD). Et dernière information importante : en France, le test linguistique est obligatoire au moment de l'inscription à l'Ordre des Médecins, même si le candidat présente son attestation de DELF B2. La recruteuse précise que ce test est très orienté sur le métier et que les examinateurs ne sont pas très bienveillants ; d'où la nécessité d'inclure la préparation à ce test dans la formation ; ce qui pourrait d'ailleurs être un bon argument de vente.

Par ailleurs, j'ai interrogé une amie infirmière suisse, en contact avec des infirmières portugaises installées là-bas. Je voulais notamment connaître les démarches et les formations (français général ou français médical) qu'elles avaient suivies.

Nous avons également enquêté auprès des autres Alliances du Portugal, dont les représentants communiquent et se rencontrent régulièrement. Mais lorsque la concurrence est en jeu, comme sur la formation de FOS Médical qui est proposée en ligne, les institutions sont plus réticentes à partager leurs stratégies et leurs ressources. Sans pouvoir vraiment jouer sur la solidarité inter-alliances, nous avons tout de même étudié leurs offres (objectifs, contenus, nombre d'heures, durée de la formation, tarifs, présence d'un manuel support, modalités, etc.) afin d'adapter la nôtre.

Enfin, recueillir des données directement sur le terrain d'exercice n'est guère envisageable car elles ne sont pas facilement accessibles, pour des raisons évidentes de déontologie et de confidentialité. En outre, on ne peut pas compter sur la collaboration des structures de soins au Portugal, qui n'ont aucun intérêt à voir partir leurs précieuses ressources humaines. Mais pour la conception de ce premier module qui ne concerne pas l'intégration du milieu professionnel, ces données de terrain ne sont pas essentielles. Dans ce domaine, internet regorge de ressources authentiques (reportages, interviews, séries, films, articles, etc.) largement suffisantes à la création du matériel didactique.

En définitive, plusieurs étapes sont nécessaires pour répondre à la commande et mettre en œuvre le projet de conception, selon un ordre bien défini. Afin d'en savoir plus sur les spécificités du FOS, je vais à présent m'attacher à en préciser les fondements théoriques dans cette deuxième partie du mémoire. Je m'appuierai sur l'agir professoral pour présenter les différentes postures et méthodologies envisageables dans la classe de FOS ; ce qui permettra d'expliquer les choix pédagogiques faits dans la mise en place du projet.

Partie 2

-

Cadrage théorique : concepts d'analyse du contexte

Dans la partie précédente, nous avons défini le contexte du stage dans lequel s'inscrit ce mémoire. Les objectifs sont de concevoir un module de formation pour des professionnels de la santé dans le cadre de leur projet d'émigration et d'exercice de leur métier dans un pays francophone. Ce module vise une intégration sociale dans le pays d'accueil, avant l'intégration professionnelle qui fera l'objet de la suite du cursus élaboré. Ce projet d'ingénierie se situe à la croisée de différents champs didactiques du FLE.

Ainsi je poserai dans cette deuxième partie les bases conceptuelles afin d'en tirer les savoirs utiles à mon analyse. Il me semble judicieux de dédier le premier chapitre de ce cadrage théorique à la définition, les caractéristiques et la démarche des principaux concepts qui englobent ma problématique, à savoir le FOS, le FS et le FLP. Puis j'évoquerai l'agir professoral afin de déterminer la posture de l'enseignant FOS, ses difficultés et les méthodologies pédagogiques à adopter selon les publics et les contextes.

Chapitre 4. De l'analyse des besoins à l'élaboration didactique

« Conjuguer langue et travail, langue et emploi, langue et mobilité, langue française et plurilinguisme, langue professionnelle et multi-apprentissages incidents afin de former des acteurs compétents dans ces nouveaux univers de travail impose d'interroger les disciplines de référence du F.O.S. dans leurs récents développements pour élaborer une didactique adaptée à ces nouveaux contextes, informée par les apports théoriques récents et variée selon des paramètres qui restent à formaliser. » (Richer, De Ferrari & Wherle, 2017 : 3)

Dans ce chapitre, je commencerai par présenter les logiques différentes du FS et du FOS, ainsi que les perspectives méthodologiques qu'apporte le FLP face aux limites du FOS. Enfin, j'exposerai les spécificités et la démarche du FOS, dont la bonne connaissance permet d'adopter une approche didactique efficace, répondant à la fois aux besoins des apprenants et aux attentes institutionnelles.

1. Un programme s'inscrivant à la croisée de plusieurs champs didactiques

1.1. Français sur Objectif Spécifique ou Français de Spécialité ?

Au sein de la didactique du FLE, la notion de français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS) a évolué au gré des différents contextes de l'enseignement du français. Défini comme une véritable démarche didactique évolutive et adaptable aux différents contextes de l'enseignement du FLE, le FOS peut être appréhendé comme un concept fédérateur

rassemblant de multiples dénominations qui se distinguent au niveau des méthodologies, objectifs, compétences visées, publics et supports (Mangiante & Richer, 2013).

Mangiante et Parpette (2004 : 10-19) proposent une distinction entre le Français de Spécialité (FS) et le Français sur Objectif Spécifique (FOS) qui s'inscrivent dans des logiques différentes ; le FOS recouvre les formations répondant à une demande, tandis que le FS s'attache aux offres des centres de langue, donc à des situations plus ouvertes. À partir de cette distinction, Carras et Parpette (2007 : 62) reformulent ainsi la définition de ces deux termes :

« - Le terme *demande* recouvre le cas où un besoin extérieur précis, pour un public dûment identifié, est à l'origine du programme de formation.

- Celui d'*offre* recouvre les cas où une institution propose une formation à des publics potentiels. La mise en place de ces cours n'est plus le résultat d'une demande explicite mais une sorte d'anticipation du centre de langue sur d'éventuelles demandes, sur d'éventuels besoins d'apprenants, dans le souci de diversifier son offre et donc ses clients. Le processus est en quelque sorte inversé : ce n'est pas la demande d'un client qui suscite la création d'un projet de formation, mais l'offre de formation qui entraîne la demande, ou, plus exactement, le choix d'un cours par l'apprenant qui vient s'inscrire à un stage de langue. »

Si le cloisonnement entre les notions de FS et de FOS semble perméable, cette distinction a malgré tout des incidences sur divers aspects de l'approche didactique. En effet, l'existence de contraintes extérieures conditionne :

« - les modalités de construction du programme d'enseignement,

- le degré de spécialisation des enseignants,

- la visibilité des formations, en particulier à travers les possibilités d'édition. » (Carras & Parpette, 2007 : 63)

Dans le cadre de notre projet de conception, le public est identifié par l'exercice d'un métier du domaine médical, mais les professions sont multiples. L'objectif de sortie est d'accompagner ces professionnels dans leur projet d'installation dans un pays francophone. De ce fait, malgré la diversité des métiers et des pays de destination, l'objectif global est l'intégration personnelle, sociale et professionnelle dans le pays d'accueil. Néanmoins, à partir de premières demandes indépendantes les unes des autres et formulées de façon imprécise, il a fallu anticiper et répertorier précisément les besoins de ces futurs expatriés.

Il est probable que cette nouvelle offre de formation, une fois mise sur le marché et bien promotionnée, attirera d'autres intéressés et qu'à l'issue du cursus, les retours positifs favoriseront sa publicité.

Notre programme s'inscrirait donc à la croisée des dénominations FOS et FS. Dans sa globalité, le premier module de ce cursus n'est pas propre à un secteur professionnel ou

à une profession en particulier, puisque le besoin d'intégration sociale et d'autonomie d'actions dans un nouveau pays est commun à tous les émigrés, quelle que soit leur profession. Mais certains objectifs liés à l'installation professionnelle vont être insérés par touches dans chaque unité afin que nos apprenants puissent dès le début, découvrir leur contexte professionnel. Il s'agit des premières étapes d'un programme de FS (métiers de la santé) qui s'établira plus clairement dans le 2^{ème} module. En observant de plus près ses contenus, le premier module se rapproche d'un programme de FLE, dans lequel sont sélectionnés des contenus communicatifs et linguistiques pertinents par rapport aux objectifs d'installation.

1.2. Les caractéristiques et particularités du FOS

Le FOS constitue une spécialité dans le champ du FLE, « né[e] du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq et alli, 2003 : 109). Les demandes de formation en français langue étrangère destinées à des publics spécialisés avec des objectifs précis, n'ont cessé de progresser et représentent aujourd'hui une part importante de l'enseignement du FLE (Carras, 2019 : 7), en raison de l'accélération de la mondialisation des échanges économiques et de l'encouragement à la mobilité universitaire et professionnelle. Parmi les facteurs ayant entraîné une hausse des besoins en FOS, on peut citer par exemple :

- le recrutement des personnels de santé à l'étranger ;
- le développement des programmes d'échanges universitaires ou de coopération scientifique ;
- la pénurie de main d'œuvre dans certains secteurs ;
- la tendance à la délocalisation de certaines entreprises françaises qui s'installent à l'étranger.

Ce type de situation concerne nos apprenants professionnels de la santé, dont le besoin d'apprentissage du français est déterminé par les nécessités de la vie professionnelle. Dès lors qu'ils décident de s'expatrier, ils cherchent à s'inscrire à un cours intensif dans un centre de langue. « Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois » (Mangiante & Parpette, 2004 : 6). La précision

des objectifs, la contrainte temporelle et l'urgence impliquent un enseignement intensif très spécifique.

Les demandes de formation, aussi divergentes soient-elles s'articulent autour d'un ensemble de points communs, qui constituent les particularités du FOS que Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi (2007 : 18,19) exposent dans leur ouvrage *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue* :

« – une **demande** (plus ou moins précise selon les cas) en lien étroit avec le terrain d'exercice de l'activité ; cette demande émane d'une institution, d'un organisme, d'une entreprise. Cette demande implique des **besoins**, en ce qui concerne les apprenants, et des **attentes**, en ce qui concerne le demandeur, auxquels la formation va devoir s'efforcer de répondre ;
– un **public spécialisé**, homogène ou non ;
– un lien étroit avec un objectif de **sortie** ;
– une demande qui peut être **évolutive** ;
– de fortes **contraintes de temps** : le temps à consacrer à la formation est défini dès le départ, et il est souvent court (certaines formations intensives s'effectuent même dans l'urgence). »

Ainsi le FOS repose sur trois fondements : l'analyse des besoins, l'identification des compétences langagières mises en jeu dans les professions et l'analyse des genres discursifs professionnels (Mourlhon-Dallies, 2017²).

Avant d'explicitier la démarche type de construction d'un programme FOS, nous allons introduire la notion du FLP.

1.3. Les apports du Français Langue Professionnelle

Appelé aussi français professionnel ou français à visée professionnelle, le Français Langue Professionnelle (FLP) offre à priori un cadre plus englobant que le FOS, en mettant en place une modélisation de l'activité de travail dans sa globalité, c'est-à-dire en partant de la situation visible ou du contexte immédiat pour aller vers le contexte global de la société dans laquelle on travaille. Cet emboîtement de contextes pour toute action professionnelle, quel que soit son domaine, peut être détaillé ainsi : « le contexte immédiat visible de la scène de travail, le cercle collaboratif non directement visible des collègues, clients ou fournisseurs non présents sur les lieux, l'organisation de travail à un échelon régional ou national, le cadre d'ensemble de la société, avec sa conception du travail » (Mourlhon-Dallies, 2017). Ainsi le FLP attire l'attention sur l'enseignement conjugué des contenus langagiers et professionnels (Mourlon-Dallies, 2006, 2008).

Sowa et Gajewska (2013 : 22) précisent que :

² Absence de n° de page car consulté sur ce site : <https://issuu.com/marketingcle/docs/9782090382341/s/12736518>

« Le FLP se distingue des démarches précédentes par l'interdépendance du langagier et du contexte d'action : les compétences requises en langue et en métier ne peuvent pas être dissociées de l'agir même, ce qui postule l'articulation constante des contenus relatifs à la langue à ceux qui concernent la logique d'un métier. Autrement dit, la formation professionnelle s'accompagne simultanément d'une formation en langue, les deux étant considérées comme inséparables dans l'exercice du métier. »

Trois critères permettent de mieux définir les publics de FLP (Mourlhon-Dallies, 2006) :

- Le niveau de français : Le FLP peut concerner aussi bien des non natifs que des natifs et des apprenants ayant un très bon niveau de français à l'oral et un écrit très inférieur.
- Le degré de professionnalisation : il est très hétérogène. Le FLP peut s'adresser à des apprenants en formation initiale, des personnes tout juste formées ou des professionnels qualifiés et expérimentés.
- Le passé de formation : les apprenants du FLP peuvent être des personnes suivant régulièrement des stages en formation continue, d'autres en insertion professionnelle et des publics n'ayant jamais suivi aucune formation professionnelle. Le FLP est considéré comme un outil permettant l'accès à l'emploi.

En résumé, le FLP se caractérise par des publics très hétérogènes unis par un objectif commun et par l'implication d'une véritable articulation du langage à l'action. Mourlhon-Dallies (2006 : 30) précise : « Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français [...] (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) ».

Une autre de ses particularités est la prise en compte de la dimension collective des missions professionnelles, alors que le FOS est plus centré sur une vision individualisée des compétences à maîtriser, métier par métier.

« Il est possible que cette centration « métier » ait été amplifiée par la réalité institutionnelle du marché des formations en langues pour les publics professionnels : formations pour infirmières, formations pour guides touristiques, ont été autant d'occasions d'homogénéiser les groupes en vue de préparer des certifications ou des diplômes professionnalisants, alors même que le risque était grand d'isoler les participants dans un statut unique et d'oublier au passage les transmissions et les collaborations. » (Mourlhon-Dallies, 2019 : 16)

Mourlhon-Dallies interroge la référentialisation des professions et le bien-fondé de la découpe d'une « tâche professionnelle en compétences langagières individuelles à activer de la bonne manière au bon moment alors que c'est le dispositif de travail, avec l'agrégation d'acteurs distincts aux actions harmonisées qui devrait être l'unité de réflexion ». (2019 : 18)

Notre programme de formation pourrait s'apparenter au FLP dans le sens où il faut composer avec diverses professions médicales et que l'objectif des apprenants n'est pas d'acquérir certaines compétences dans leur domaine pour se distinguer de leurs collègues, mais bien d'accéder à l'emploi dans le pays d'accueil. De plus, ce programme est constitué d'unités dans lesquelles sont travaillées des compétences transversales à différents métiers, comme par exemple dans l'unité « accéder à l'emploi » (rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation, préparation à un entretien d'embauche, etc.) ou encore la dernière unité qui aborde le thème très commun des relations au travail (se rendre service entre collègues, gérer les difficultés, etc.)

2. La démarche FOS

Rappelons que le FOS s'adresse à un public spécifique, professionnel ou étudiant, qui doit acquérir des compétences ciblées en vue d'atteindre un objectif précis. L'enseignant-concepteur devra alors s'interroger sur les situations de communication à traiter en analysant les besoins spécifiques (langagiers et culturels), puis collecter les données propres à ces situations et les traiter afin d'élaborer des supports de formations.

2.1. L'analyse des besoins

L'analyse des besoins constitue le point de départ de l'ingénierie de formation en langue, qui intervient en contrepoint de la commande, afin de vérifier quels sont les attendus et les priorités. Cette analyse est par conséquent une construction, faite de compromis, qui met en avant les nombreux « décalages entre le déclaré et l'exécuté mais aussi entre le souhaité et le faisable. » (Mourlhon-Dallies, 2017³)

L'analyse des besoins est une étape primordiale de la démarche FOS, qui oriente la conception sur les situations de communication auxquelles les apprenants seront directement confrontés. Afin d'identifier ces situations de communication, il convient de s'interroger et de formuler des hypothèses sur les discours utilisés en contexte, sur les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels qu'ils devront acquérir. Quelles

³ Absence de n° de page car consulté sur ce site : <https://issuu.com/marketingcle/docs/9782090382341/s/12736518>

démarches l'apprenant aura à réaliser ? Avec qui devra-t-il communiquer ? Sur quels sujets ? De quelle façon ? Qu'aura-t-il à lire ou à écrire ?

L'enseignant-concepteur peut dans un premier temps s'appuyer sur son expérience personnelle et celle de son entourage. Il s'intéressera également aux aspects culturels à intégrer à la formation, tels que le savoir-être (les règles de conduite dans les relations humaines, le registre de langue à employer...). Dans le cas des soignants, les dimensions culturelles suivantes peuvent être abordées : le rapport au soin, le rapport au corps, le rapport au soignant, le niveau d'information attendue par le patient, la communication avec les enfants, le rapport hiérarchique avec l'équipe soignante, etc. (Medina, 2017 : 14)

Ensuite l'enseignant peut questionner le public-cible. Pour cela, Mangiante et Parpette (2004) jugent pertinent de proposer aux apprenants un questionnaire dans leur langue maternelle, avant le début de la formation. Cela permet d'obtenir des informations sur leurs éventuels contacts avec la langue française, leurs connaissances préalables, leurs habitudes d'apprentissage, leurs attentes afin d'identifier au mieux leurs besoins et anticiper leurs difficultés.

Dans notre contexte, l'enquête préliminaire réalisée a permis de s'assurer que la majeure partie des bénéficiaires-commanditaires souhaitent s'installer dans un pays francophone et pas simplement pouvoir étendre leur activité professionnelle auprès d'une clientèle francophone au Portugal. Nous avons pu constater que le délai souhaité pour voir ce projet se concrétiser était relativement court (moins de 6 mois pour la plupart). Il s'agit d'un projet d'émigration tourné non pas vers un unique pays mais vers différents pays francophones, les professions et spécialités médicales ainsi que les lieux d'exercice du public-cible sont très variés. Bien qu'elles prétendent être disposées à suivre une formation intensive, nous avons compris que ces personnes ne seraient généralement pas très disponibles car elles travaillent à plein temps. Le contact avec le français n'est pas le premier puisque la majeure partie de ces personnes a eu des cours de français pendant la scolarité et a déjà reçu des patients francophones. Détenteurs ou non de certifications en français, un test de niveau permettra de les évaluer précisément. Quant à la modalité de dispense des cours, la tendance va vers le 100% distanciel ou dans une moindre mesure vers l'hybride. (Cf résultats du questionnaire en annexe 1 pp 98-103)

In fine, l'analyse des besoins n'est pas figée mais évolue au moment de la collecte des données ou avec l'émergence de nouvelles requêtes au cours de la formation.

2.2. La collecte des données

Le deuxième pilier du FOS est la référentialisation des professions, qui permet de dégager la composante langagière des tâches professionnelles ensuite traduites en compétences cibles.

« C'est en entrant dans les métiers et dans leur exercice que les didacticiens ont été à même de lister les différentes missions dévolues aux professionnels en autant d'aptitudes requises pour être opérationnel. S'en est suivie une mise en correspondance minutieuse entre les compétences « métier » d'une part et ce qu'elles activent au plan langagier et communicationnel d'autre part. Les modalités de constitution de tels concordanciers ont été décrites par Mangiante (2007 et 2008) en termes de référentialisation des professions. Au plan méthodologique, cette mise en correspondance revient à extraire de l'observation du travail (prescrit et effectif) « la part langagière du travail » (Boutet, 2001). » (Mourlhon-Dallies, 2017)

Suite à l'analyse des besoins, l'enseignant doit s'efforcer d'aller sur le terrain, afin de recueillir les données nécessaires à la conception du cursus de formation. Cette étape représente pour Mangiante et Parpette, « le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur [...], d'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique » (2004 : 46).

On s'interroge alors sur l'accessibilité des données de terrain lorsque le cours de FOS a lieu en milieu non francophone, alors qu'il se destine à des professionnels amenés à exercer leur spécialité dans un pays francophone. Comment recueillir au Portugal des données émanant d'hôpitaux français ou suisses pour préparer des médecins, dentistes, infirmiers à des situations professionnelles dans ces pays ? Comme l'admettent Carras et Parpette (2007 : 68-69) : « On peut donc considérer qu'il est plus facile de mettre en place un cours de *Français sur Objectif Spécifique* en milieu homoglotte, alors qu'en milieu alloglotte la difficulté d'accéder aux données du terrain aboutit plutôt à la mise en place de cours de *Français de Spécialité* s'appuyant sur le matériel pédagogique disponible sur le marché. »

Le recueil de données authentiques permet de se documenter sur les discours en présence dans un milieu spécifique, qui seront plus ou moins familiers selon les domaines. Un autre obstacle propre au secteur médical est que « face à la problématique éthique soulevée par l'exploitation de documents authentiques en formation qui pourrait entrer en conflit avec le CSP [Code de la Santé Publique] sur la question de l'anonymat des patients

par exemple, les documents doivent être soigneusement « nettoyés » et la question de l'authenticité est reléguée au second plan derrière le cadre juridique et déontologique de la profession » (Medina, 2017 : 6).

Ainsi, dans ce domaine où la garantie de la confidentialité des données constitue un principe déontologique de base, il est difficilement envisageable d'entrer directement en contact avec le milieu cible, d'observer le terrain, d'effectuer des enregistrements authentiques, de filmer, de questionner l'ensemble des acteurs par des entretiens informels et rassembler diverses données (questionnaire médical, plan de traitement, ordonnances, photos du matériel...). Or, bien qu'il soit relativement aisé, grâce à notre inévitable expérience personnelle et empirique avec les soins médicaux, de se représenter les conversations entre deux interlocuteurs tels qu'un médecin et un patient, ce type d'échanges ne représente pas l'ensemble des situations de communication rencontrées dans le contexte professionnel. En effet, les soignants ont de très nombreux interlocuteurs (secrétaires, assistants, pharmaciens, infirmiers, patients, familles des patients...) avec des niveaux de spécialisation différents.

Heureusement, il est possible de compter sur les précieuses alliées du formateur, à savoir les ressources multimédias qui sont une mine d'or pour collecter des documents retraçant des extraits de situations authentiques, tels que les reportages, les articles de presse, les séries télévisées, etc. Encore faut-il savoir trier et sélectionner les ressources les plus pertinentes... En fonction de leur nature, les documents collectés serviront de supports de cours dans leur état brut ou seront didactisés si nécessaire.

Cette analyse des besoins et la collecte de données permettent de dresser le cadre des interactions professionnelles et d'en déterminer la nature. Parmi les difficultés inhérentes à la démarche FOS, la collecte de données nécessite du temps et bien souvent, les délais convenus pour la conception didactique s'avèrent courts.

2.3. L'analyse des données recueillies et l'élaboration du programme de formation

2.3.1 Un travail par genre discursif

Enfin, après la récolte des données de terrain, l'analyse des discours fournit au travers de la notion de genre discursif le moyen de modéliser les expressions caractéristiques des discours professionnels, en vue de les transmettre en cours de langue. Une fois que les tâches incontournables à savoir mener en langue cible ont été définies, il reste à mettre en évidence « les points langagiers dont la maîtrise est indispensable pour pouvoir travailler. [...] Genre professionnel par genre professionnel, l'analyse [des discours] a conduit à identifier les marques langagières récurrentes, caractéristiques des échanges écrits, oraux, électroniques. » (Mourlhon-Dallies, 2017)

Par exemple pour les consultations médicales, les traits discursifs récurrents du questionnement du patient en milieu hospitalier ont pu être identifiés et réutilisés dans des dialogues et exercices contenus dans *Le Français des Médecins* (PUG, 2008), en se situant au plus près de l'existant.

Mourlhon-Dallies (2017) exprime son intérêt pour les travaux en analyse multimodale de Fristalon et Durand (2008), sur les soins infirmiers, qui analysent le travail comme une interactivité en partant de l'exemple d'une infirmière qui, à l'interface du médecin et du patient, ajuste son discours et ses gestes aux deux autres co-acteurs, au cours d'un prélèvement sanguin aux urgences. Dans cette optique, « il est impensable de réduire la maîtrise de la communication professionnelle à deux dialogues bien séparés, celui avec le patient et celui avec le médecin, qui donneraient lieu traditionnellement en FOS à la présentation de deux scènes distinctes (rassurer le patient ; discuter d'un cas avec le médecin). Tout se passe dans une seule unité d'action, celle du prélèvement, pris au cœur de logiques différentes selon les protagonistes. » La didacticienne questionne le sens de cette dissection de compétences langagières et communicationnelles au détriment du travail sur « la compétence, c'est-à-dire la capacité à gérer problèmes et situation qui permet de déclarer que quelqu'un est compétent » et rejoint l'idée de la nécessaire « reconceptualisation du FOS », du fait même de cette limite. (Mourlhon-Dallies, 2019 : 11)

2.3.2 Les contraintes

Le programme de formation s'élabore donc à partir de cette analyse des discours professionnels, tout en tenant compte d'un ensemble de contraintes que Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007 : 19) identifient ainsi :

- contrainte de **niveau** : écart entre niveau de départ (généralement faible) des apprenants et le niveau à atteindre ;

- contrainte de **temps** : temps (souvent court) accordé à la formation qui oblige à cibler des contenus très précis et à définir des priorités.
- contraintes **matérielles** : lieu du déroulement de la formation, disponibilité de matériel audiovisuel et degré d'éloignement du milieu cible par rapport au lieu de formation.

Au final, l'orientation didactique de notre projet de conception est davantage dépendante de contraintes institutionnelles que de contraintes pédagogiques et c'est là un aspect très caractéristique du FOS. En effet, nous devons faire face à des injonctions parfois incompatibles de la part des trois acteurs en présence. L'AF souhaite proposer une offre de formation entrant dans le cadre de ses contraintes (horaires tardifs limités, peu d'enseignants disponibles, seulement deux salles de cours, obligation de rentabilité) et de ses exigences pédagogiques (nombre maximum d'apprenants fixé à huit, cours en face-à-face uniquement, pas de volonté immédiate de proposer un parcours d'apprentissage en autonomie). De leur côté, les apprenants ont des objectifs clairs (se former en un minimum de temps, atteindre le niveau B2) limités par des contraintes personnelles (investissement financier, investissement de temps, disponibilité variable et limitée). Et enfin les recruteurs ont leurs propres exigences, à savoir la présentation par le candidat d'un certificat en langue de niveau B2.

Ainsi, les besoins ne sauraient être parfaitement compatibles avec l'offre de formation proposée.

2.3.3 L'élaboration des activités pédagogiques

Une fois que les situations de communication et les tâches professionnelles sont bien définies, elles seront traduites en besoins langagiers, en besoins communicatifs concrets. L'enseignant doit relever et détailler les structures lexicales, syntaxiques, discursives et grammaticales afin d'en dégager des objectifs de formation d'ordre communicatif, langagier, pragmatique et socio-culturel.

C'est seulement ensuite qu'il pourra définir les priorités, décider des contenus de la formation et passer à l'ultime étape d'élaboration des activités. « À partir des données recueillies et analysées, l'enseignant sélectionne les situations de communication à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoirs langagiers à développer en priorité et construit les activités d'enseignement ; il élabore son propre matériel » (Carras et al., 2007 : 39).

En outre, bien que les contenus soient spécifiques, les types d'exercices proposés en FOS sont relativement similaires à ceux proposés en Français Général (FG). On y retrouve des activités de compréhension et production orales et écrites, des exercices de grammaire, de lexique, etc. (ibid).

La mise au point d'un programme de FOS exige une construction assez complète, coûteuse en temps et en énergie, du fait de l'entrée dans un domaine professionnel inconnu (acteurs, situations, échanges langagiers...). En premier lieu, tout concepteur cherchera à s'appuyer sur les ressources existantes. Toutes les maisons d'édition ont publié des manuels de « français de spécialité » notamment dans les domaines du tourisme, du droit et des affaires et il est conseillé de s'en inspirer pour mieux se représenter les contenus professionnels. Le site du « français des affaires » propose également un grand nombre de ressources clés en main (fiches numériFOS, RFI, TV5 Monde...) Mais en réalité, l'adaptation des manuels de FS se révèle ardue. En effet, comme le précisent Mangiante et Parpette (2004 : 7), « plus la manière de travailler est spécifique, moins le matériel élaboré est transférable dans sa totalité. »

Dans notre cas, le degré de contrainte externe impactera davantage l'élaboration des contenus du 2^{ème} module, mais ce premier module laisse un peu plus de souplesse et de liberté à l'enseignant, qui devra analyser les diverses possibilités de thèmes et de supports. Comme le soulignent Carras et Parpette, « l'absence d'exigences fortes de la part du terrain laisse plus de liberté de choix à l'enseignant et partant une plus grande autonomie de travail : nulle nécessité de travailler sur des supports aux contenus problématiques, ni de recours obligatoire à des informateurs extérieurs. » (2007 : 64)

La durée totale de notre formation a été déterminée en fonction des objectifs à atteindre. Nous avons estimé qu'il ne fallait pas moins de 100h pour couvrir l'ensemble des compétences permettant de passer du niveau A2 au niveau B1 dans le module 1 (installation dans le pays francophone), puis 100h supplémentaires pour atteindre le niveau B2 dans le module 2 (insertion professionnelle et préparation du DELF B2). Quant au rythme des cours, il dépendra des demandes formulées, auxquelles l'Alliance Française répondra par des propositions de cours au format intensif (par exemple en été pendant les congés) ou plus extensif (pendant la période d'activité). Pour un apprenant qui suivrait les deux modules (200h), il faudrait compter un minimum de 6 mois de formation à raison de 8h de formation par semaine. Un format plus extensif paraît cependant plus réalisable en

considérant la faible disponibilité de ces professionnels. Bien que certaines personnes manifestent leur empressement, il est inconcevable d'envisager une formule rapide et urgente comme pour les entreprises.

Une fois ces caractéristiques définies, un plan de formation peut être établi, afin de construire la succession des séances de cours, organisées en fonction de différents critères.

La méthodologie proposée dans le cadre de cette formation a essentiellement reposé sur une approche actionnelle, ciblée sur des tâches authentiques au cours desquelles les actes de parole se réalisent dans des activités langagières qui permettent aux formés d'agir dans leur environnement social. Nous avons imaginé une progression par thèmes liés à la démarche d'installation : faire connaissance, se déplacer, faire des achats, se loger, faire des démarches administratives, etc.

Bien évidemment, le programme de base est prévu pour être modifié et adapté en fonction du profil de la classe, des besoins individuels et collectifs, des demandes émergentes et de la progression observée. Un certain temps est nécessaire avant que le projet n'atteigne sa maturité pédagogique. Commettre des erreurs, y remédier, réajuster, fait partie intégrante du processus de conception.

3. L'évaluation en FOS

3.1. L'évaluation des apprenants

Comme dans tout apprentissage, l'évaluation en FOS doit être intégrée au programme de formation. Il existe quatre types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'autoévaluation.

a/ L'évaluation diagnostique : Ayant lieu en début de l'apprentissage, elle permet à l'enseignant de connaître le niveau de son groupe-classe et de cibler les points forts et les points faibles des étudiants dans chacune des compétences évaluées.

b/ L'évaluation formative : Réalisée le plus souvent au cours de la formation, elle est un bon indicateur pour l'enseignant afin d'apporter des modifications dans les orientations d'enseignement / apprentissage prises durant la formation.

c/ L'évaluation sommative : Intervenant à la fin de la formation, elle permet aux apprenants de se situer dans leur apprentissage, dans leur progression, mais aussi de se rendre compte du chemin qu'il reste à parcourir. Cette évaluation peut être dans certains cas, certificative.

d/ L'autoévaluation : Elle permet aux apprenants de se situer dans leur apprentissage. Son plus grand intérêt « réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et leurs points faibles et à mieux gérer leur apprentissage. » (CECR, 2001 : 145)

3.2. L'évaluation de la portée de la formation sur le terrain

D'après Mourlhon-Dallies (2017), peu de réflexions et de recherches ont été entreprises sur l'évaluation de la portée des formations en FOS. « Tout se passe en fait comme si les étapes en amont de la conception d'un programme de FOS étaient les plus importantes aux yeux des didacticiens. » Elle rejoint les remarques de Medina (2017 : 21) qui engage à développer la finalisation de la méthodologie FOS, à savoir « évaluer », « accompagner le/la formée » et « évaluer le dispositif de formation ».

C'est d'ailleurs ce que Medina met en avant dans ses travaux d'optimisation de la formation professionnelle des chirurgiens-dentistes nouvellement installés en France (2017 : 17). Elle explique sa démarche dans laquelle une première évaluation globale, situationnelle et diagnostique au moyen d'un test de positionnement, a servi à déterminer une stratégie différenciée des objectifs pour les deux dentistes formées. À l'issue de la formation, lors de deux journées d'observation sur site, une évaluation globale en situation a permis de mesurer en interaction authentique la progression des apprenantes. Ces évaluations sommatives ont été présentées dans un document final sous forme de commentaires décrivant les comportements communicatifs en situation authentique, remis aux formées en fin de formation.

En parallèle, un questionnaire qualifié de « questionnaire de perception de la pratique communicative » a été utilisé à chaque début de séquence lors de la phase de formation longitudinale (26h sur 3 mois après 34h intensives) et renseigné au moyen d'un entretien semi-dirigé. Il s'agit d'un questionnaire déclaratif constitué d'un seul item par situation référentielle.

<i>Situation visée</i>	<i>Dans cette situation, sur une échelle de 0 à 20, qu'elle est votre niveau d'aisance ?</i>
<i>Accueil du patient</i>	0----->20
<i>Commenter et compléter le questionnaire médical</i>	0----->20
<i>Écouter et comprendre la demande du patient</i>	0----->20
<i>Savoir prendre un rendez-vous et diagnostiquer l'urgence lors de l'entretien téléphonique</i>	0----->20
<i>Annoncer un soin</i>	0----->20
<i>Énoncer ses besoins à l'assistante</i>	0----->20
<i>Répondre aux questions du patient</i>	0----->20
<i>Annoncer un plan de traitement</i>	0----->20
<i>Exposer les avantages et les inconvénients d'un plan de traitement</i>	0----->20
<i>Présenter un devis et les options possibles</i>	0----->20
<i>Rédiger un courrier à un autre professionnel pour adresser un patient</i>	0----->20
<i>Manager humainement et adapter son discours</i>	0----->20

Figure 3. Questionnaire de perception : formation chirurgien-dentiste (Medina, 2017 : 20)

Nous souhaitons nous inspirer de cet outil d'évaluation pour nos apprenants, en leur proposant un questionnaire de perception individualisé adapté aux situations professionnelles visées et en y ajoutant des sous-catégories si besoin. Bien que leur formation ait lieu dans un contexte exolingue, nos apprenants sont régulièrement au contact d'une patientèle francophone, et peuvent d'ores et déjà s'exercer sur le terrain et constater leur progrès, leur aisance en français, leur « sécurité communicative par situation. » (ibid)

C'est donc un outil supplémentaire de suivi de la progression notamment, intéressant à exploiter dans le cadre d'une formation extensive comme celle proposée, mais qui serait à intégrer plutôt dans le 2^{ème} module de la formation dans lequel se fera l'entrée dans le contexte professionnel de façon approfondie.

3.3. La certification du DELF B2

Que ce soit en Suisse, en Belgique, au Luxembourg ou en France, le niveau minimal exigé des connaissances linguistiques en français (ou dans une autre langue parlée dans le pays) est le niveau B2 du CECRL. Ce niveau peut être prouvé par différents moyens, comme par une copie des titres de formations obtenus en français ou la preuve d'une expérience professionnelle dans un pays francophone.

Le DELF B2 est un diplôme officiel délivré par le ministère français de l'Education Nationale. Il évalue les compétences linguistiques et communicatives des candidats. Il s'adresse à tous les publics et reste valable sans limitation de durée. La certification DELF B2 qui est proposée aux apprenants à la fin de la formation FOS à l'AF de l'Algarve constitue un enjeu et un aboutissement majeur, puisque ce diplôme est indispensable comme « passeport d'entrée » en tant que praticien de la santé dans un pays francophone.

Il est essentiel de pouvoir travailler sur cette préparation du DELF B2 en amont, dès le premier module, dans lequel nous avons inclus des exercices de compréhension écrite extraits du DELF B1 et choisi des thématiques en rapport avec les thèmes abordés dans les productions écrites et orales du DELF B2.

En outre, le DELF permet de travailler des compétences communicationnelles, qui peuvent s'apparenter aux objectifs communicatifs de professionnels nouvellement arrivés dans un pays francophone et qui doivent être capables de communiquer avec des locaux dans le but de s'orienter dans une ville, trouver un logement, faire des démarches administratives, etc. De plus, concernant les tâches professionnelles comme « accueillir et s'occuper d'un patient », même si l'enseignement comporte un lexique spécialisé, il sera également nécessaire de travailler les différentes façons de donner un ordre, donner un conseil ; ce qui relève de compétences linguistiques plus transversales. Mangiante (2006 : 137) précisait à ce sujet : « Quelle que soit l'entrée méthodologique dans l'apprentissage de la langue, les apprenants auront accès à l'ensemble des possibilités de communication, dans des contextes quotidiens et généraux, même s'ils abordent la langue dans une utilisation très spécialisée. »

Enfin, la passation des quatre domaines de compétence (CO, CE, PO, PE) lors de l'examen, oblige le formateur-concepteur à porter une attention particulière à chaque domaine de compétence afin de préparer au mieux les apprenants.

Il est fort regrettable que le Diplôme de Français Professionnel, DFP « Santé » B2 proposé par la CCI ne soit pas uniformément reconnu au même titre que le DELF B2, notamment en Suisse. En Suisse, il y a deux étapes pour obtenir l'autorisation de pratiquer.

La première démarche est la reconnaissance du diplôme auprès de la Croix Rouge Suisse⁴ qui requière des connaissances linguistiques de niveau B2 ou supérieur et qui reconnaît seulement certains certificats dont le DFP ne fait pas partie. La 2^{ème} démarche est l'autorisation de pratique cantonale. Or, un arrêté⁵ émis par la législation fédérale du canton du Valais, concernant les compétences linguistiques exigées pour l'autorisation de pratique des professionnels de la santé, précise qu'en « concertation avec les autres cantons romands, le Valais a décidé d'exiger en principe **pour tous les professionnels de la santé un certificat de niveau de langue DELF/DALF** ». Ce document ne mentionne pas le DFP et au-delà de ça, il semblerait que le niveau des compétences nécessaires ait été réhaussé au niveau C1 pour l'ensemble des professions médicales, sauf « pour les médecins, chiropraticiens et pharmaciens **en formation**, [où] **seul un certificat de niveau « B2 »** est exigé ». Les rumeurs que nous avons entendu circuler à ce sujet, comme quoi le niveau C1 allait être requis par de plus en plus de structures, s'avèrent donc fondées. Mais concrètement, sur le marché du travail, l'offre étant plus importante que la demande, cette exigence élevée de niveau de français, ne semble pas réellement être en vigueur à l'heure actuelle, ou du moins pas partout en Suisse (pas dans le canton de Neuchâtel ni celui de Genève).

Chapitre 5. L'agir professoral

Du fait de sa centration sur l'apprenant et la gestion des besoins spécifiques, le FOS est une discipline exigeante qui nécessite une capacité d'adaptation et de nombreuses compétences de la part de l'enseignant. Ceci explique certainement le manque de formateurs en FOS, d'une part parce que c'est un domaine relativement méconnu pour de nombreux enseignants de FLE et d'autre part parce qu'une charge de travail importante est requise dans les tâches de conception d'un cours de français spécialisé. Comme le soulève H. Qotb dans sa thèse, « ce manque de spécialistes en FOS mène à des formations moins adaptées qui ne prennent pas en compte les particularités du FOS. » (2008 : 235)

⁴ <https://www.redcross.ch/fr/notre-offre/professions-de-la-sante-reconnaissance-et-enregistrement/reconnaissance-de-diplomes-etrangers#francais-4rufkk>

⁵ <https://www.vs.ch/documents/8841577/11440668/Comp%C3%A9tences+linguistiques.pdf/df5fde2-5a96-41d3-b553-3e359d91dba7?t=1620372821761>

1. La position de l'enseignant de FOS

Interrogeons-nous à présent sur une autre difficulté à laquelle doit faire face l'enseignant de FOS : son sentiment de légitimité par rapport aux apprenants, non seulement lors de la dispense des cours mais également en amont, au cours du travail de conception ingénierique. N'oublions pas que ce sont des enseignants de FLE qui prennent en charge des cours de FOS portant sur des domaines variables, parfois inconnus ou tout du moins peu familiers, dispensés à des adultes qui auront indéniablement plus de connaissances qu'eux dans leur domaine de spécialité. Or, l'image encore couramment répandue du professeur est celle de celui qui possède le savoir.

« [L]a pédagogie est régie par des lois telles que « l'asymétrie de statut » (Robbes, 2006) entre l'enseignant et l'élève. Comme l'écrit Muller (2010 : 1) : « En classe de langue, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. Dans l'imaginaire dialogique des participants, le professeur est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en position basse ». (Abou Haidar, 2019 : 32)

De ce fait, constater et parler ouvertement de ses limites pour un enseignant peut être vécue comme une prise de risque et une mise en péril. Dans le cadre du FOS, bien que l'enseignement porte sur un contenu parfois très spécialisé, le formateur ne connaît pas les domaines professionnels de ses élèves. Certains métiers peuvent certes, sembler plus prévisibles que d'autres, mais il n'en reste pas moins que nul ne connaît les tenants et les aboutissants d'une profession sans l'avoir lui-même exercée. Et le domaine médical ne fait pas exception à la règle. C'est un domaine scientifique, technique mais également social et psychologique où les savoirs sont particulièrement complexes. Ainsi, « le traditionnel rapport asymétrique au savoir entre l'enseignant et l'apprenant est remis en cause, dans la mesure où les apprenants possèdent eux aussi un savoir lié à leur expertise dans leur domaine, savoir que ne possède pas l'enseignant » (Carras, 2017 : 75, citée par Abou Haidar, 2019 : 32).

Il faut donc en premier lieu, que l'enseignant accepte cette posture inconfortable et déséquilibrée sans pour autant ressentir de l'incompétence, puisqu'il ne s'agit tout simplement pas des mêmes domaines d'expertise. L'enseignant est spécialiste dans l'enseignement des langues, l'apprenant soignant connaît le domaine de la santé. Leur relation se caractérise par un échange de compétences.

« Un enseignant légitime est donc celui dont les compétences sont reconnues par l'apprenant, qui le place en position haute d'expert et de dépositaire de l'autorité éducative. A fortiori, un enseignant légitime est lui-même convaincu de ses propres compétences, dans un processus d'auto-reconnaissance qui fait qu'il est intimement persuadé que la position haute d'expert qu'il occupe est une position appropriée, compte tenu du fait qu'il est dépositaire de l'autorité éducative. » (Abou Haidar, 2019 : 33)

Par ailleurs, un enseignant peut être intimement convaincu de sa légitimité tout en éprouvant une certaine insécurité qu'Abou Haidar (2019 : 39) qualifie plutôt de « positive, exigeante, qui met [...] l'enseignant en alerte [...] stimule et pousse à aller de l'avant ». L'objectif de l'enseignant n'est pas de devenir expert dans les domaines d'activité de ses apprenants ; personne ne lui demandera de suivre une formation d'infirmiers pour pouvoir créer un référentiel de compétences.

2. La formation et les qualités de l'enseignant

Il convient de s'interroger sur la formation des enseignants qui concevront et dispenseront cette formation.

Concernant le FOS, alors que le contenu de l'enseignement est parfois très spécialisé, l'enseignant ne l'est pas obligatoirement. Les demandes externes de formation sont tellement variées et imprévisibles qu'une spécialisation de l'enseignant ne peut à priori être exigée car « le FOS implique fondamentalement une disponibilité de l'institution et des enseignants face à la demande. » (Parpette et Carras, 2007 : 65)

Les mêmes auteures comparent cette réalité du FOS avec le cas du Français de Spécialité, dont la situation est différente. En effet contrairement à la demande, l'offre induit la possibilité de maîtriser l'organisation des programmes et de créer des offres en fonction des ressources humaines, c'est-à-dire des dispositions et compétences des enseignants.

« Cela aboutit à une situation qui peut paraître paradoxale, à savoir que les programmes les plus spécialisés, les programmes de FOS, sont assurés par un enseignant non “ prédisposé ” à la discipline demandée, alors qu'un cours de FS, plus large parce que sans demande précise, est lui généralement assuré par un enseignant formé dans la discipline. C'est en fait l'opposition entre le caractère *aléatoire* de la *demande* et le caractère totalement *maîtrisé* de l'*offre* qui fait la différence. » (ibid)

D'après Medina (2017 : 17), pour former en FOS des professionnels soignants, le formateur doit appréhender le discours médical, ce qui peut représenter un obstacle lors de la recherche de formateurs. La chercheuse précise « qu'en s'inscrivant dans une méthodologie FOS, la phase de collecte de données est un temps privilégié de la formation du formateur. La collecte des données permet de connaître la réalité communicative attendue, ce qui assoit la formation sur une dimension authentique avérée, sécurise la pratique professionnelle du formateur et le crédibilise vis-à-vis du formé » (ibid). Cette

étape chronophage a une double fonction : la formation du formateur et l'identification de ressources pédagogiques exploitables en formation.

« Lorsqu'un formateur envisage de se consacrer à un domaine de spécialité, il se constitue, dans un premier temps, une base de documents qui lui sert de référence. Au fur et à mesure qu'il les analyse, il peut les trier en fonction de critères propres à l'organisation même du domaine en question. Il les classe en distinguant ceux qui ont été ou peuvent être soumis aux étudiants. » (Challe, 2002, cité par Medina, 2017 : 17)

Néanmoins, pour pouvoir comprendre et analyser les habitudes professionnelles en vue de les intégrer comme document authentique ou comme base situationnelle d'une simulation, Medina (2017 : 17) suggère que le formateur ait un minimum de connaissance du domaine et développe des compétences « scientifiques, médicales, sociales, managériales et langagières ». Si tel n'est pas le cas, il serait d'après elle opportun de rechercher des ouvrages spécialisés, « pour entrer dans la spécialité, conforter et renforcer les connaissances du formateur. » (ibid) Entrer dans la spécialité sans la maîtriser dans son intégralité, car la compétence que l'enseignant doit développer est avant tout d'ordre méthodologique et didactique, c'est-à-dire la production d'activités et d'exercices variés, articulés en programmes de formation pointus.

Les suggestions de Medina sont réalisables lorsqu'il s'agit d'une spécialité bien définie telle que la chirurgie dentaire, mais lorsque la formation requiert d'être adaptée à plusieurs professions du domaine médical, la tâche semble plus ardue.

Parmi les difficultés communément rencontrées par les enseignants de FOS, Abou Haidar (2019 : 41) recense les plus importantes et évoque en premier lieu celle de « trouver des documents supports », qui s'explique par la diversité des domaines et spécialités ainsi que par le caractère confidentiel des données dans certains domaines. Viennent ensuite les difficultés purement disciplinaires, propres au domaine visé (compréhension des concepts, compréhension de la démarche disciplinaire scientifique ou professionnelle, réponses aux questions des apprenants sur les thèmes abordés). Puis sont mentionnées les difficultés méthodologiques et didactiques (prévoir une évaluation, prévoir une progression, élaborer les contenus, concevoir une séquence) et enfin les difficultés d'ordre linguistique en relation avec la discipline ou le domaine (sélectionner le vocabulaire à enseigner). (ibid)

Face à ces difficultés que nous partageons amplement, nous verrons dans la troisième partie de ce mémoire quelles peuvent être les stratégies mises en place pour les résoudre.

Il n'en reste pas moins que l'avantage de cette démarche laborieuse réside dans la forte transférabilité des connaissances acquises. Le formateur en FOS capitalise sur une démarche d'appropriation méthodologique, ses multiples expériences construisent son bagage professionnel dans des contextes variés et surtout, la formation du formateur est l'un des gages de la réussite de la formation dispensée (Medina, 2017 : 18).

Mais au-delà de la nécessité d'être un « averti du domaine », les qualités importantes dont doit disposer le formateur pourraient être définies ainsi :

- **Souplesse et adaptabilité** : Face à un contexte changeant, souvent complexe, pas toujours idéal, être en mesure de faire évoluer le programme conçu, de l'adapter à la réalité des cours, aux besoins des apprenants. Le dialogue avec ces derniers peut être d'une aide précieuse en ce sens. Il s'agit avant tout de fixer les bases du programme, sans être inflexible car comme dans le monde professionnel, tout n'est pas figé. Cette souplesse est d'autant plus fondamentale dans la mesure où il faudra également s'adapter à l'institution commanditaire de la formation, qui imposera parfois de construire un programme de formation plus court que supposé, puisque le FOS c'est répondre à une demande et s'adapter à un cadre que l'on ne fixe pas nous-même.
- **Confiance** en soi, en ses compétences, son expérience, sa capacité à apprendre. Ce n'est pas un nouveau métier, mais de nouvelles compétences y seront développer.

J'ai présenté, dans cette deuxième partie, les fondements théoriques de notre dispositif didactique en exposant la démarche FOS et la méthodologie mise en place, en expliquant la place accordée à l'évaluation et en précisant les compétences développées par l'enseignant-concepteur. Dans la troisième partie, je présenterai le travail de recherche entrepris lors de l'élaboration du programme, les résultats de ce travail, mais également les comparaisons effectuées avec d'autres domaines professionnels. Enfin, je proposerai des remédiations et des perspectives envisageables.

Partie 3

-

Analyse du programme conçu et étude comparative

Dans cette troisième et dernière partie, je vais dans un premier temps présenter le cheminement méthodologique d'élaboration du programme, en partant des objectifs visés à l'architecture globale puis à la structuration interne des unités didactiques. Afin de répondre à la problématique, je proposerai une analyse comparative permettant de dégager les éléments transversaux à différents domaines professionnels et les éléments plus spécifiques au français médical. Avant de conclure le mémoire, j'établirai un bilan de ce projet d'ingénierie avec une ouverture sur les perspectives.

Chapitre 6. Des objectifs de formation visés à la structuration globale du programme

1. Rappel sur les objectifs et les besoins des professionnels de la santé

L'analyse des besoins et des objectifs a déjà été présentée dans les première et deuxième parties de ce mémoire. Cependant, il me semble important de souligner que face à la grande pénurie de personnel soignant, la principale limite à la sélection des candidats à l'émigration est leur niveau de français. En effet, ils ne sont plus étudiants, ont déjà un vécu professionnel et donc des compétences professionnelles prouvées par les documents traduits, fournis lors de la demande de reconnaissance des diplômes. Il leur manque les compétences langagières. En réalité, les exigences ne sont pas tout à fait les mêmes selon le métier et selon le pays, mais l'objectif impératif commun en termes de connaissances linguistiques est l'acquisition du niveau B2 du CECRL. Nous avons fixé notre programme sur la préparation du DELF B2 car certaines structures en Suisse exigent ce diplôme exclusivement et n'acceptent ni le DFP B2 ni le TCF. Étant donné que beaucoup de nos bénéficiaires-commanditaires partent en Suisse, nous sommes contraints de prendre en compte ces exigences. Le fait que nos apprenants aient été formés professionnellement dans l'Espace économique européen et en soient ressortissants, facilite tout de même leurs démarches et l'accès à l'exercice de leur métier.

Ainsi, que les candidats passent par une agence de recrutement ou directement par l'établissement de santé recruteur pour l'obtention d'un poste, ils doivent obligatoirement passer un test oral sous la forme d'un entretien professionnel et un test écrit. Comme le précise à juste titre Medina (2017 : 9) : « L'appréciation des outils d'évaluation de la compétence en langue, ou l'évaluation elle-même est donc réalisée par des spécialistes de la profession et non des spécialistes de la didactique des langues. » En France, l'inscription

d'entrée au Conseil de l'Ordre des Médecins ou au Conseil de l'Ordre des Infirmiers dépend de la réussite de ce test linguistique. De ce fait, la préparation à ce test et à l'examen du DELF B2 constituent des enjeux majeurs et seront en quelque sorte les lignes de mire de notre programme dans son ensemble, mais d'ores et déjà abordés dans les contenus du premier module auquel nous allons nous intéresser plus en détails.

2. Le profil caractéristique des apprenants : différences et similitudes

Notre public-cible se caractérise à première vue par l'hétérogénéité de leurs besoins qui apparaît sous divers aspects. Nos groupes seront composés d'apprenants aux professions différentes qui n'engagent pas tout à fait les mêmes responsabilités, ni les mêmes tâches professionnelles. Leur pays de destination est un des pays francophones de l'Union Européenne ou la Suisse, donc des pays définis par un système de santé, des conditions de travail et des exigences dans la pratique du métier qui leur sont propres.

De plus, bien que le niveau A2 soit requis pour intégrer le premier module de cette formation, nous serons contraints pour parvenir à former des groupes, d'accepter des élèves de niveau légèrement inférieur. Se côtoieront donc dans ce module des élèves n'ayant pas assez d'acquis ou des faiblesses dans certaines compétences et d'autres ayant un niveau A2 bien consolidé. S'adapter à cette légère hétérogénéité de niveau nécessitera quelques ajustements en cours, mais relativement gérables avec de petits groupes d'élèves.

Cependant, l'homogénéité apparaît dans d'autres aspects de leur profil. Il s'agit d'apprenants adultes lusophones (majoritairement portugais, éventuellement brésiliens), qui vont être amenés à utiliser le français quotidiennement dans leur pays d'accueil, dans leur vie personnelle et professionnelle. Ayant été scolarisés et ayant suivi des études relativement longues, ils ont des habitudes d'apprentissage bien ancrées et surtout ils sont habitués à se former et étudier tout au long de leur carrière. Ils ont tous appris d'autres langues (l'anglais notamment). Ils ont une bonne connaissance de la grammaire et ont l'habitude et même le besoin d'en parler de façon explicite. D'ailleurs le métalangage est assez similaire en portugais et en français.

D'autre part, nous avons eu la chance d'avoir une apprenante chirurgienne-dentiste en cours particuliers pour tester notre cours prototype. Nous la nommerons Lucia. Si je n'ai pas moi-même dispensé ce cours afin de pouvoir me consacrer pleinement à la conception, Inês, l'enseignante titulaire de l'AF s'en est chargée et nous avons mis en

place des temps d'échanges réguliers afin de recevoir et analyser ses remarques sur les succès et échecs des activités proposées à Lucia. Ces retours d'expérience m'ont permis d'apporter des remédiations à cette première ébauche de cours.

Il me paraît utile de se pencher sur le profil de cette apprenante, qui d'après Inès, est assez représentatif des publics de professionnels soignants. En effet, ayant eu d'autres élèves dans ce domaine, Inès a repéré cette caractéristique commune qu'ils ont d'être « rapides, bosseurs, analytiques ». Elle estime que particulièrement pour le FOS, il est pertinent de prendre en compte les facultés cognitives des apprenants et que, bien que chaque individu soit différent, leur raisonnement et leur façon d'apprendre se ressemblent. Si le niveau de départ en français de Lucia était légèrement inférieur au niveau A2 et que des révisions du A1 ont été nécessaires pour elle, il est probable qu'elle possède un type d'intelligence et des habitudes d'apprentissage assez représentatives de ce type de public. Le psychologue américain H. Gardner a développé une théorie intéressante sur les intelligences multiples dans laquelle il distingue huit formes d'intelligence (langagière, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, musicale et corporelle-kinesthésique). Son idée est de proposer des modes d'apprentissage différents afin de solliciter et développer les différentes intelligences des apprenants.

Lucia a montré certains traits caractéristiques tels qu'un grand degré d'autonomie, une bonne capacité d'analyse et une vive curiosité. Elle ne laisse passer aucune incompréhension, pose beaucoup de questions, repère toutes les failles et incohérences. Outre son attitude et son raisonnement très rationnel, mathématique, scientifique, logique, elle se montre motivée, persévérante, très engagée dans son apprentissage. Elle a d'ailleurs pris l'initiative d'emprunter à l'Alliance le manuel de la Grammaire Progressive du Français (CLE International) pour combler ses lacunes grammaticales. Elle correspondrait bien au profil type de l'intelligence logique et mathématique (Gardner, 2011 : 135) qui se définit par la capacité d'analyser et investiguer les problèmes de façon logique, scientifique et résoudre des opérations mathématiques. Selon Gardner, cela implique la capacité de détecter des modèles, de raisonner de manière déductive et de penser logiquement. Cette intelligence est le plus souvent associée à la pensée scientifique et mathématique.

Si nos groupes d'apprenants se définissent réellement par cette homogénéité « cognitive », c'est un critère qui doit être pris en compte. Des choix didactiques seront alors opérés en fonction des perceptions et observations de l'enseignant. Dans la

conception, nous allons par exemple tâcher de privilégier des observations et analyses de schémas ou d'infographies avec des données chiffrées, ainsi que des exercices d'association qui semblent très bien fonctionner avec Lucia. Concernant le lexique et les expressions abordées dans chaque unité, nous leur proposerons de réaliser des cartes mentales, pour résumer l'essentiel de chaque unité et faciliter le travail de mémorisation. D'autre part, la méthodologie d'enseignement de la grammaire sera plutôt inductive et explicite.

Enfin, concernant la position de l'enseignant que nous avons évoquée dans la deuxième partie, l'enseignant en charge de ce cours devra se préparer à accueillir des interrogations qu'il n'aura pas anticipées et auxquelles il ne pourra pas toujours répondre simplement. Qu'il s'agisse de questions socioculturelles sur le système de santé par exemple, mais également sur la grammaire elle-même, les apprenants pourraient manifester leur souhait d'acquérir une compréhension fine des règles et repérer tout ce qui n'entre pas dans ces « règles », comme c'est le cas de Lucia.

3. Méthodologie de construction du programme

Notre stratégie globale de construction du programme s'est appuyée sur le modèle et les contenus sélectionnés dans quelques manuels de FLE et de français professionnel disponibles à l'Alliance Française (qui seront présentés plus loin), ainsi que sur l'utilisation de supports variés, afin de développer les ressources lexicales, syntaxiques et grammaticales des apprenants.

3.1. Une approche principalement communicative qui tend à rejoindre l'actionnel

Mourlhon-Dallies (2019 : 8) rappelle que « Le FOS est historiquement lié à l'émergence de l'approche communicative en didactique des langues » et précise que l'analyse des besoins en est le point d'enracinement.

L'approche communicative se donne pour objectif principal d'apprendre à communiquer et cible le fait « qu'il faut utiliser de façon efficace cette langue, c'est-à-dire connaître ses règles d'emploi afin de s'adapter aux situations de communication » (Dejean & Metton, 2019 : 21). Au cœur de cette approche, il y a les notions clés de « situation de communication » et de « compétence de communication » avec ses différentes composantes (linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique).

L'arrivée de l'approche communicative instaure une centration non plus sur la langue, mais sur l'apprenant et ses besoins ; ce qui permet de fixer des objectifs langagiers précis pour l'apprentissage. C'est là qu'apparaît la notion « d'acte de parole », provenant de la notion « d'acte de langage » et qui désigne en situation d'interaction, tout énoncé « mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son interlocuteur et donc sur son environnement. » (ibid : 24) Il y a plusieurs catégories d'actes et pour un même acte de parole plusieurs fonctions et plusieurs façons de le réaliser, en lien avec la situation de communication. En effet, en consultant les tables de contenus de manuels récents, les objectifs visés sont majoritairement communicatifs et les objectifs linguistiques leur sont subordonnés.

Parmi les principales retombées pédagogiques de l'approche communicative, on retrouve l'utilisation de documents authentiques, les activités de productions orales (reproduction, jeu de rôles et simulation, production libre), les simulations globales et la conceptualisation (grammaire explicite et plutôt inductive).

Notre programme s'inscrirait donc plutôt dans une méthodologie communicative, que Mourlhon-Dallies juge assez traditionnelle :

« Alors que la didactique des langues tous publics s'interroge sur les apprentissages entre pairs et réfléchit à des modes de transmission moins verticaux, l'enseignant de français pour publics professionnels reste semble-t-il majoritairement dans une posture beaucoup plus traditionnelle, en vertu de laquelle il est encore aujourd'hui celui qui présente les documents, les situations, les points de langue. Cette posture, qui s'enracine dans la sélection et la didactisation de documents d'appui, est en revanche très en phase avec l'approche communicative, qui persiste fréquemment dans les cours et stages intensifs se réclamant du FOS. » (2019 : 21)

L'auteure déplore cet ancrage du FOS dans le communicatif, qui maintient des pratiques de cours assez artificielles, même si les limites du jeu de rôle caricatural ont été dépassées.

Dans la continuité, le passage à l'approche actionnelle se traduit par un dépassement de la théorie des actes de parole et des situations de communication. Cette bascule replace l'action dans ses enjeux, avec ses paris et ses risques (Mourlhon-Dallies, 2019 : 19).

L'approche actionnelle se caractérise par la volonté de privilégier la réalisation de tâches authentiques au cours desquelles les actes de parole s'effectuent au travers d'activités langagières, s'inscrivant elles-mêmes dans un contexte social qui leur donne sens et qui permet ainsi aux formés d'agir sur et avec l'autre via la langue.

Si notre formation se base essentiellement sur la méthodologie communicative, nous cherchons à lui donner une dimension actionnelle, en y incluant des travaux en coopération, des simulations globales qui préfigurent les scénarios par tâches et en proposant une évaluation conduite en milieu authentique, que nous verrons dans le troisième chapitre.

De plus, dans l'unité 5 sur les démarches administratives, nous avons fait le choix de sélectionner et présenter quelques démarches, les plus transversales possibles, en essayant de ne pas se focaliser sur un pays ou un métier en particulier. De ce fait, nous avons renoncé à y inclure une démarche qui paraissait pourtant capitale mais qui n'aurait pas été pertinente pour tous ; celle de l'inscription à l'Ordre des Médecins (ou à l'Ordre des Infirmiers). Cela dit, en fonction de la composition du groupe, il est tout à fait envisageable de proposer aux apprenants, comme projet individuel ou de groupes (de besoins communs), de recenser les différentes démarches, étape par étape, qu'ils devront effectuer, en fonction des contraintes et exigences administratives du pays d'accueil et du métier. Ils pourraient ensuite faire un retour au groupe, et expliquer les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur recherche. La réalisation d'une tâche concrète comme celle-ci est une bonne façon de mettre en œuvre l'approche actionnelle. C'est une proposition pédagogique parmi d'autres, qui pourra être exploitée.

En ce qui concerne l'architecture globale du programme, les manuels de FOS ont souvent un contenu basé sur une structure thématique, organisé sous forme d'unités, de chapitres, de rubriques ou de dossiers (Qobt, 2008 : 237)

Nous avons choisi de découper ce premier module en 10 unités estimées à une durée moyenne de 10h (entre 8h et 12h selon les unités). La dénomination de ces différentes unités évoque des objectifs généraux fonctionnels (des actions) faisant partie des démarches nécessaires à l'intégration dans un nouveau pays et qui relèvent davantage du domaine personnel que professionnel.

Unité 1 : Faire connaissance	Unité 6 : Accéder à l'emploi
Unité 2 : Se déplacer, localiser	Unité 7 : Le sport et la santé
Unité 3 : Faire des achats	Unité 8 : Les grands rendez-vous culturels
Unité 4 : Se loger et s'installer	Unité 9 : L'environnement et la santé
Unité 5 : Faire des démarches administratives	Unité 10 : Gérer les relations au travail

Si la plupart des unités sont définies par des verbes d'action (en bleu) qui soulignent une logique fonctionnelle et communicative, seules les dénominations des

unités 7, 8 et 9 se présentent différemment (en orange) car, tout en abordant le domaine de la santé, ces unités correspondent davantage à des exigences thématiques du DELF B2 qu'à des besoins liés à l'installation. Bien que le domaine personnel soit prégnant dans toutes les unités, elles contiennent toutes des éléments propres au domaine professionnel. C'est que nous verrons en détails dans le chapitre suivant.

3.2. La dimension culturelle et interculturelle

Même si la différence culturelle n'est pas aussi marquée entre le Portugal et les pays francophones, en comparaison avec les pays asiatiques par exemple, la dimension interculturelle a aussi son importance dans un cadre de santé (connaissance du système de santé du pays d'accueil notamment). Selon les régions du monde, certains critères peuvent varier tels que la perception et la description de la douleur, des symptômes et donc leur évaluation. Il s'agit d'identifier ses différences, afin de pouvoir les évoquer en classe.

Medina (2017 : 14) a défini des lieux de médiation culturelle à intégrer dans la formation FOS dentaire, composés des sphères suivantes « le rapport au soin, le rapport au corps, le rapport au soignant, le niveau d'information attendu par le patient, le rapport aux discours de prévention, la communication avec les enfants, le rapport aux administrations, le rapport au coût des soins et le rapport hiérarchique avec les assistantes. » L'auteure évoque la pertinence d'inclure ces éléments comme des savoirs et savoir être à acquérir qui participent à la réussite des interactions avec les patients tout en répondant « aux injonctions de bonnes pratiques du Ministère de la Santé [...] et au respect des us et coutumes attendus dans ce contexte de soin ».

« En effet, comment interagir efficacement lors de l'annonce d'un acte médical si les praticiennes ne disposent pas d'outils référentiels permettant d'anticiper « la peur du dentiste », les « habitudes sociales d'interactions dans le contexte du soin », ou « le rapport à la douleur » ? De la même manière, argumenter un plan de traitement et en convaincre le patient repose sur une connaissance du système de soin français et de la réalité de la prise en charge par les organismes (SECU et mutuelles), mais également sur une écoute et un échange approfondi avec le patient pour lui permettre d'être éclairé et de disposer des informations médicales et financières nécessaires à sa décision. » (ibid)

Dans ce premier module qui n'entre pas dans le vif de la pratique professionnelle, nous avons fait le choix de ne pas proposer de point culture ou civilisation, dans une page séparée des autres contenus, comme il est courant de le voir dans de nombreux manuels de FLE. Nous avons cependant introduit des points culturels de façon plus implicite, à la suite d'un travail de compréhension sur des supports déclencheurs authentiques (infographies,

articles, extraits de reportages...), sur des sujets actuels, rejoignant si possible des thèmes du DELF B2 en favorisant l'ouverture au débat en classe.

Dans l'unité 1 par exemple, sont abordés des savoirs socio-culturels tels que l'emploi du « vous » et du « tu » (qui est souvent problématique pour les apprenants lusophones), les formules de salutation utilisées en fonction du moment de la journée, les formules de politesse et les degrés de formalisme ; et ce, dans un contexte personnel ou professionnel, comme lors d'une consultation.

Exercice d'application

Associez les expressions suivantes à la (aux) situation(s) correspondante(s).

Situation 1 : Il est 19h.




Situation 2 : Il est 8h30.



- Bonjour monsieur!
- Bonjour mademoiselle!
- Bonjour docteur!
- Comment ça va, ma grande?
- Comment allez-vous?
- S'il vous plaît.
- S'il te plaît.
- Merci (beaucoup).
- De rien.
- Je vous en prie.
- Excusez-moi.
- Bonne journée!
- Bonsoir!
- Bonjour!
- Bonne soirée!
- Au revoir monsieur!
- Au revoir mademoiselle!
- À bientôt!
- Portez-vous bien!
- Porte-toi bien!
- Bon rétablissement!

Figure 4. Extrait de l'unité 1 « faire connaissance » : D- Tu ou vous ?

Dans l'unité 3, les Français et l'alimentation constitue un autre point culturel, abordé sous la forme d'une infographie avec une étude statistique, suivie de questions mettant en évidence l'interculturalité, les différentes habitudes alimentaires entre les Français et les Portugais.



Les Français et l'alimentation
Perception, pratiques et opportunités de développement selon l'âge
Focus et typologie sur les 18-34 ans
Octobre 2021

Production orale

Et vous, quelles sont vos habitudes alimentaires ?
Suivez-vous un régime alimentaire spécifique ?
Quels types de plats aimez-vous consommer ?
Est-ce que vous cuisinez souvent ?
Si oui, suivez-vous des recettes de cuisine ?
Allez-vous souvent au restaurant ?
Partagez-vous des photos de vos plats ?

Figure 5. Extrait de l'unité 3 « faire des achats » : A- Les habitudes alimentaires

Dans l'unité 4 « se loger et s'installer », suite à l'étude d'une annonce immobilière sur un site Suisse, un encadré explique la mention du nombre de pièces dans une annonce. Un peu plus loin un autre encadré présente les sites de vente d'occasion tels

que Leboncoin en France, un autre apporte une précision à une infographie sur la fête des voisins et un dernier présente la traditionnelle pendaison de crémaillère.

Au fait ! En France, en Suisse, en Belgique et au Luxembourg, le nombre de pièces dans les annonces n'inclut pas la cuisine, la salle de bain, les toilettes et la buanderie. Exception faite à Genève en Suisse où on parle d'appartements 2,5 / 3,5 pièces... pour la cuisine qui est comptée comme une demi-pièce si elle n'est pas ouverte.

Pour info

Leboncoin est d'origine norvégienne et a été lancé en France en 2006. Il s'agit d'un site Web de petites annonces qui a aussi développé une application par la suite. L'idée est, pour un acheteur, de trouver un produit d'occasion vendu dans sa zone géographique. Les ventes se font principalement entre particuliers et le site est gratuit pour ces derniers. Les professionnels, notamment dans le secteur de l'immobilier, peuvent aussi déposer des annonces mais cela leur est facturé. On trouve tout type de produits matériels (voitures, meubles, électroménagers, etc.) et aussi immatériels (offres d'emploi, par exemple). Tout peut se vendre et s'acheter sur Leboncoin !

la fête des voisins PREMIER RENDEZ-VOUS CITOYEN EN EUROPE
30 MILLIONS DE PARTICIPANTS DANS LE MONDE
1 450 VILLES ET ORGANISATIONS DE LOGEMENT PARTENAIRES
LE PREMIER RENDEZ-VOUS CITOYEN AU SERVICE DU «MIEUX-VIVRE ENSEMBLE»

Pour information : la France, la Belgique, le Luxembourg et la Suisse sont partenaires de la fête des voisins en Europe.

Une tradition française : la pendaison de crémaillère / pendre la crémaillère

*C'était une façon de dire aux amis et à la famille : "La maison est finie, nous pouvons faire la fête."
Aujourd'hui cette expression signifie inviter des amis à un repas, ou à une fête, pour célébrer un emménagement.*

Figure 6. Extraits de l'unité 4 « se loger et s'installer »

Des références culturelles sont présentes à chaque unité avec parfois des questions de comparaison avec leur propre culture ou une invitation à exprimer son point de vue.

Par exemple un sujet qui soulève de nombreuses interrogations est le fonctionnement du système de santé en France et notamment la prise en charge des patients à travers le parcours de soins coordonnés et le choix d'un médecin traitant. C'est ce que nous avons abordé dans l'unité 5 sur les démarches administratives.

PARCOURS DE SOINS COORDONNÉS : DÉCRYPTAGE

Objectif : faire bénéficier le patient d'un meilleur suivi médical grâce au médecin traitant qui va centraliser les orientations vers les autres professionnels de santé.

L'IMPORTANCE DU MÉDECIN TRAITANT



C'est un médecin référent en charge du suivi médical du patient. **Il est déclaré à la caisse d'Assurance Maladie (AM).**



Le respect du parcours de soins par l'assuré **conditionne les remboursements** versés par l'AM et la complémentaire santé.

MÉDECIN TRAITANT	AUTRE MÉDECIN GÉNÉRALISTE
25€ de consultation - médecins conventionnés secteur 1 -	
70% de la consultation remboursée par l'AM 16,50€ remboursés (après déduction des 1€ de participation forfaitaire)	30% de la consultation remboursée par l'AM 6,50€ remboursés (après déduction des 1€ de participation forfaitaire)
Reste à charge : 8,50€ (+1€ de participation forfaitaire)	Reste à charge : 18,50€ (+1€ de participation forfaitaire)

LE PARCOURS DE SOINS COORDONNÉS



Observez l'infographie et répondez aux questions.

1. Vrai ou faux ? Le parcours de soins coordonnés permet une meilleure coordination des soins du patient.
2. Vrai ou faux ? Les conditions de remboursements des soins sont meilleures avec un médecin traitant qu'avec un autre médecin généraliste.
3. Vrai ou faux ? Le médecin traitant impose le choix du spécialiste.



Production orale

Y-a-t-il un parcours de soins coordonnés dans votre pays ? Comment ça se passe ?

Source : [Repam Assurances](#)

Français Médical - Module A2/B1 - p.11



Figure 7. Extrait de l'unité 5 « faire des démarches administratives » : D- Prise en charge des soins

3.3. Les différents supports didactiques utilisés

3.3.1 Les sources d'inspiration pour la conception

Il existe différents supports sur lesquels s'appuyer pour l'élaboration didactique (manuels, programmes partagés par d'autres alliances, ressources sur internet...)

Pour l'élaboration de ce module, je me suis inspirée des MOOC « Vivre en France A2 » et « Vivre en France B1 » diffusés par la DGEF (Direction Générale des Étrangers en France) sur la plateforme FunMooc. Cela m'a aidée à définir les différentes unités composant le module et à récupérer quelques enregistrements audio intéressants. Ces parcours de formation ont été élaborés par l'Alliance Française de Paris, mis en accès libre et gratuit, mais ces ressources auront une durée d'existence limitée sur la plateforme. Composés de vidéos, d'audios et d'activités interactives, ces cours s'adressent à des étrangers qui s'installent en France et souhaitent travailler la langue en autonomie autour de sujets liés à la vie quotidienne, à la culture française, à la vie citoyenne et aux démarches administratives. On y trouve des ressources RFI et TV5 Monde.

Par ailleurs, je me suis appuyée sur des manuels de français professionnel, tels que Français.com (CLE International, 2019), Objectif Express (Hachette, 2022) et Edito Pro B1 (Didier FLE, 2020), disponibles à l'Alliance Française. En FLE, je me suis naturellement tournée vers le manuel que j'utilisais en classe de français général : Edito A2 (Didier FLE, 2022), notamment pour son enseignement inductif et explicite de la

grammaire, que j'ai repris dans les points de grammaire du module, en adaptant la thématique. Le principal avantage réside dans la bonne connaissance de cette méthodologie qui semble bien fonctionner avec nos apprenants.

3.3.2 Réflexions sur l'absence de manuels de français médical à un niveau débutant

Les supports proposés dépendent de la demande des publics. Dans sa thèse, Qobt (2008 : 236) précise que « Les supports de FOS, quelle que soit leur nature, subissent l'influence des lois du marché dominé par l'offre et la demande [...] le nombre des supports proposés dans un domaine dépend des demandes de ses publics. » Il constate notamment que les supports du français des affaires sont plus nombreux que ceux du français médical. À cette remarque s'ajoute celle de Carras, Tolas, Kohler & Szilagy (2007 : 8) qui expliquent que pour des questions évidentes de rentabilité, la mise en place d'un programme très précis en FOS peut difficilement faire l'objet d'une publication.

Outre la prédominance de certains domaines de spécialité sur d'autres, on s'interroge sur la raison pour laquelle il existe des manuels à des niveaux débutants dans le domaine des affaires et du tourisme alors qu'il n'y a rien de très actuel pour le français médical, même s'il s'agit d'un domaine représenté par de nombreux métiers et qu'il y a de la demande. La problématique est la même pour le français juridique.

Est-ce parce qu'il n'y aurait pas assez de public et /ou pas assez de contenu ? Est-ce parce que ces contenus, en englobant une grande diversité de métiers, ne seraient pas suffisamment spécifiques et donc partiellement non pertinents et non utilisables ? Il est vrai que les quelques manuels proposés par les éditeurs à un niveau B1-B2 ciblent un seul métier : les médecins pour *Le Français des Médecins* (PUG, 2014) et les infirmiers pour *Le Français de Infirmiers* (PUG, 2016) et *Soigner en français* (Vuibert, 2016). Mais n'y-a-t-il pas d'éléments communs et transversaux à tous ces métiers de la santé, comme il y en a dans le français du tourisme également caractérisé par la multiplicité des métiers ? Ou bien ces éléments sont-ils trop peu nombreux pour constituer un manuel à l'usage de tous les professionnels de la santé ? Estime-t-on que les discours médicaux sont trop complexes pour être intégrés dès les premiers niveaux, que leur spécificité est incompatible avec des niveaux débutants ? Mais est-ce réellement le cas ?

Parpette et Carras formulent des remarques éclairantes sur la visibilité extérieure des formations, notamment à travers le traitement éditorial des supports pédagogiques :

« Editer un manuel signifie faire une offre à un public inconnu et relativement diversifié, ce qui correspond à la logique du Français de Spécialité mais pas à celle du Français sur Objectif Spécifique. Un programme de FOS, dont le rôle n'est pas d'aller au-devant d'une demande potentielle, mais de répondre à une demande explicitement formulée pour un public forcément restreint, peut difficilement donner naissance à un matériel pédagogique édité et commercialisé. Une maison d'édition ne peut en effet mettre sur le marché qu'un ouvrage susceptible d'intéresser un nombre d'acheteurs suffisant pour rentabiliser la production. » (2007 : 65)

La proposition d'un domaine préférentiellement par rapport à un autre serait donc un calcul de rentabilité fait par les maisons d'édition ? Un entretien avec une déléguée pédagogique des éditions CLE International a permis de confirmer cette hypothèse. Elle estimait que parmi l'ensemble des éditeurs, CLE International proposait un riche catalogue en français de spécialité, mais que, comme pour les domaines juridique et militaire, le français médical était une niche de marché, c'est-à-dire un segment de marché limité. Malgré la faible concurrence, il y a le risque que la demande soit insuffisante pour maintenir la rentabilité. C'est pourquoi aucun éditeur n'ose se lancer. Mon interlocutrice a précisé que ces questionnements autour du français médical revenaient pourtant régulièrement au sein de l'équipe.

S'il est possible de trouver des ouvrages de Français de Spécialité de « français médical », « français des affaires » ou « français juridique » pouvant s'adresser à une diversité de publics, il serait vain de chercher une méthode « pour un public de FOS dont la demande peut difficilement coïncider exactement avec un matériel pédagogique pensé dans la diversité. » (Parpette & Carras, 2007 : 64) En d'autres termes, « le matériel édité pour des publics spécialisés est d'un moindre degré de spécialisation que les formations sur mesure réalisées dans des ingénieries de FOS plus sophistiquées » (Mourlhon-Dallies, 2019 : 47) C'est effectivement le cas de notre public, dont la demande est très spécifique et nécessite avant tout une préparation à l'arrivée et à l'installation dans un nouveau pays, avant de se plonger au cœur de la pratique langagière dans un contexte professionnel.

Cela dit, CLE International a édité il y a 20 ans une méthode de la collection Point.com, intitulée *Santé-médecine.com* (CLE International, 2004) qui est toujours en vente, mais n'a jamais fait l'objet d'une réédition ou d'une nouvelle proposition depuis. Il s'agit d'un livret d'exercices et d'activités pour l'élève, accessible à partir de 120h de cours au niveau A2-B1, s'articulant autour d'une introduction (« Comment ça va ? ») et de

six parties dans lesquelles « se dessine un itinéraire qui va de la simple expression de la douleur et des noms de maladies à la présentation de l'hôpital, de ses services et de ses métiers. » (*Santé-médecine.com*, avant-propos).

On remarquera d'autre part, la présence d'une thématique dédiée à la santé dans la plupart des manuels de FLE récents et ce, dès le niveau A1, mais qui se destine davantage à l'usager du système de soins qu'au professionnel de santé. En FLE, un cours axé sur la santé porterait sur l'expression de la douleur ou l'accueil chez le médecin, dans la perspective d'un vécu général. Et si les dialogues classiques « soignant/ patient » ou bien « patient/ pharmacien » se retrouvent effectivement dans de nombreux manuels de FLE non destinés aux professionnels, ils sont bien loin de représenter toute la réalité du métier.

En FOS, la démarche est tout autre. À partir de l'analyse des besoins des apprenants, on s'interroge sur l'utilisation de la langue et on tâche de recueillir des exemples d'échanges auxquels les préparer. Or, les situations de communication sont nombreuses, les soignants ont affaire à de nombreux interlocuteurs (pharmaciens, infirmiers, patients, famille du patient, confrère, assistant, secrétaire...) avec des niveaux de spécialisation différents, comme l'a montré Medina dans ses travaux sur le FOS dentaire (2017 : 7). La multiplicité et la multidisciplinarité des interactions, l'engagement de responsabilités importantes et les risques vitaux encourus dans ce domaine, impliquent la nécessité d'une bonne maîtrise linguistique. Aucune approximation n'est tolérée dans les métiers de la santé. Si un réceptionniste d'hôtel fait des erreurs ou qu'un serveur ne comprend pas le nom d'un cocktail, ce n'est pas grave ; alors qu'un médecin qui ferait une erreur de traitement pourrait être fatale. En somme, la prise en charge de patients est lourde de responsabilité. C'est un contexte professionnel caractérisé par des situations d'urgence vitale, de la pression, du stress... dans lesquelles une grande solidité des acquis paraît indispensable, notamment sur le plan lexical, mais pas seulement. Parce que l'action seule n'est pas suffisante, il est essentiel de pouvoir recevoir et transmettre l'information de façon claire et précise. Un parallèle peut d'ailleurs être fait avec le français sur objectif militaire. Or, ces deux domaines se côtoient parfois dans la pratique.

Que le niveau d'exigence sur le plan linguistique soit grand semble tout à fait recevable, mais en quoi cela empêcherait-il de proposer des manuels orientés FOS médical dès les premiers niveaux en sachant que quoiqu'il en soit, nos professionnels ne pourront pas exercer dans un pays francophone avant d'avoir atteint le niveau B2 ? Pourquoi ne pas

envisager de commencer, au niveau A2, par étudier les scènes prototypiques les plus banales et les plus répandues dans l'exercice quotidien des professionnels de santé (consultation basique, visite au pied du malade, rééducation de personnes âgées, etc.). Viendrait ensuite dans la progression, le travail sur les situations marquées par la crise et l'urgence qui sont plus engageantes sur le plan langagier et qui nécessitent une maîtrise bien plus solide.

Nous tâcherons de prouver qu'une telle démarche est possible et de démontrer son intérêt et sa validité.

Chapitre 7. Élaboration didactique et comparaison avec des manuels de français professionnel

Cette étape de conception a sans doute été la plus longue et la plus laborieuse de ce projet. Afin de proposer un matériel didactique qui tienne sur 100h, il a fallu prévoir un certain nombre d'activités dans chacune des 10 unités didactiques proposées. J'analyserai d'abord les spécificités de ce premier module composant la formation, puis je présenterai la structure de l'unité didactique en justifiant la progression et le choix des activités et des documents supports. Enfin, je me focaliserai sur les contenus professionnalisants en effectuant des comparaisons avec les domaines du tourisme et des affaires.

1. Spécificités de ce premier module de formation

Rappelons-nous la problématique définie au début de ce mémoire : ***l'intégration de contenus professionnels dès les premiers niveaux dans une formation destinée aux acteurs de la santé présente-t-elle des spécificités par rapport à d'autres domaines ?***

La comparaison avec les domaines du tourisme et des affaires n'est possible que sur les contenus professionnalisants eux-mêmes. Or ce premier module répond essentiellement au besoin d'installation de soignants en expatriation et à leur préparation au DELF B2. Là est la première et principale spécificité de ce module. Si notre objectif avait été de créer une formation à destination d'étudiants ou de professionnels déjà installés mais pas encore en poste, ou bien exerçant en français au Portugal avec des patients francophones, il y aurait certainement eu plus de matière à comparer avec ces autres domaines.

Les seules unités purement professionnalisantes du module sont l'unité 6 « accéder à l'emploi » et l'unité 10 « gérer les relations au travail », qui clôture ce premier module, faisant le lien avec le suivant qui traitera principalement de l'intégration professionnelle et de la finalisation de la préparation au DELF B2. À ce jour, les modules 9 et 10 du module ne sont pas encore terminés, la nouvelle stagiaire y travaille actuellement.

Nous avons exposé dans le chapitre précédent les raisons pour lesquelles les discours du domaine de la santé sont considérés comme étant plus complexes que ceux d'autres domaines. Or ces raisons ne reposent pas sur une analyse linguistique qui « démontrerait » leur difficulté, en somme très subjective et liée à des représentations (tout comme les discours du domaine juridique). Il est donc tout à fait envisageable d'intégrer ces discours dès les premiers niveaux et de proposer une progression. Mais y aurait-il assez de contenu pour proposer une actualisation du manuel *Santé-médecine.com*, ou faire une nouvelle proposition ?

Par ailleurs, l'autre spécificité de notre programme est qu'il vise un panel relativement large de métiers médicaux, contrairement à certains programmes de FOS qui ciblent un métier spécifique. Quant au manuel *Santé-médecine.com*, il semblerait d'après le tableau de contenu qu'il s'adresse en particulier aux médecins et aux infirmiers, mais dans l'avant-propos, il est précisé qu'il peut être utilisée plus largement par :

- « tous ceux qui désirent améliorer leur pratique du français dans des situations où la santé est en jeu :
- étudiants et travailleurs étrangers habitant en France, appelés un jour ou un autre à consulter un médecin ;
 - professionnels de la santé étranger (infirmières, internes) venus se former ou s'établir en France ;
 - futurs médecins et infirmières qui ont, dans leur pays d'origine, le projet à plus ou moins long terme de s'installer en France. »

La dernière particularité de ce module est que nous avons réussi malgré tout à inclure de façon fluide et cohérente des éléments du milieu professionnel dans chaque unité. En effet, nous désirons que les apprenants aient la satisfaction de suivre un parcours qui s'adresse exclusivement à eux, car créé pour eux et qu'ils puissent prendre plaisir à découvrir le lexique médical et mettre en pratique leurs compétences acquises avec les patients francophones installés dans la région. Précisons que l'AF fournit aux adhérents francophones qui sont nombreux à le demander, une liste des médecins qui parlent français en Algarve. Cela pourrait être l'occasion de les mettre en relation, arrivés à un certain niveau de maîtrise et même de compléter cette liste avec des contacts de dentistes, d'infirmiers, de kinésithérapeutes et de pharmaciens qui parlent français.

2. Structure de l'unité didactique

Nous avons commencé par construire un tableau de contenus dans lequel figure le découpage des unités thématiques. À partir de ce découpage, nous avons cherché à adapter des objectifs grammaticaux, lexicaux et culturels à traiter en fonction des objectifs de communication visés, et nous y avons rattaché les supports pédagogiques utilisés (Cf annexe 3 pp 105-108). Ce tableau a fait l'objet de nombreuses modifications au cours de la phase de conception didactique où nous avons ajouté, supprimé, modifié les objectifs, également en fonction des documents à didactiser, tout en gardant à l'esprit l'objectif prioritaire et la cohérence. Ce module étant actuellement non achevé et en cours de finition par la stagiaire qui a pris mon relai à l'AF, il n'est pas présenté dans sa forme définitive.

Concernant le matériel didactique, il a été réalisé à partir du compte Google Drive de l'AF, à l'aide de l'outil de présentation « Google Slide » (l'équivalent de Power Point) en format « paysage ». Nous avons choisi ce type de support d'une part parce qu'il peut être facilement partagé et édité par les membres de l'équipe qui y ont accès et d'autre part, car c'est un format qui se prête bien à l'utilisation en ligne (avec la lecture interactive des audios et des vidéos) et à l'impression pour des cours en présentiel. Pour chaque unité, nous avons constitué différents sous-dossiers contenant le fichier de présentation de l'unité, une copie adaptée en version imprimable, un dossier avec les supports (audios, vidéos, transcriptions, exercices de grammaire, fiche de travail pour les jeux de rôle, etc...) et enfin un dossier « ressources complémentaires » qui est en quelque sorte une « boîte à idées » destinée à être enrichie.

2.1. Le choix et la progression des activités

Chaque unité didactique se divise en plusieurs chapitres. Les actes langagiers ne sont pas toujours explicités dans les titres des chapitres, mais ils figurent dans le tableau de contenus. Tout au long de notre programme pédagogique, nous avons tâché de maintenir la même structure de l'unité didactique en suivant une logique cognitive qui facilite l'appropriation des contenus par les apprenants. Chaque chapitre contient les étapes suivantes : **Réception (orale et/ou écrite) – Traitement de la langue – Production (orale et/ou écrite).**

En plus d'aborder des sujets différents en fonction des objectifs de communication visés, les chapitres se succèdent de façon progressive et cohérente dans l'unité, les premiers acquis servant d'appui et de prérequis aux acquisitions suivantes.

Pour mieux visualiser et comprendre l'articulation des activités entre elles au sein de chaque unité et en suivant les étapes présentées au-dessus, je vais présenter quelques extraits du cours conçu, disponible presque dans sa totalité en annexe (Cf annexe 4 pp 109-201). Les fragments sélectionnés tentent de rendre compte du mieux possible de l'enchaînement des activités extraites d'unités différentes.

Étape 1 : Compréhension orale ou écrite

À partir d'un document écrit, un enregistrement sonore ou une vidéo, est proposé un travail de compréhension (à la fois globale et détaillée). Une variété de types de questions est proposée : des questions à choix multiples (QCM), des questions « Vrai/faux » à justifier, des questions à réponse ouverte courte (QROC), des exercices d'appariements (relier des éléments qui vont ensemble), des puzzles (remise en ordre d'énoncés de dialogue), etc. Ces questions suivent l'ordre du document.


Voici deux exemples de l'unité 3 « faire des achats » : une compréhension orale et une compréhension écrite.

B. Les achats alimentaires (1)
Compréhension orale

Source : FunMoooc
 Vivre en France

Écoutez le document audio et répondez aux questions :

- Il s'agit :
 - d'un programme de télévision
 - d'une émission de radio
- Lisa et Vincent sont :
 - des animateurs
 - des producteurs
 - des vendeurs
- Ils parlent à :
 - une journaliste
 - une amie
 - une agricultrice
- Les personnes sont :
 - dans la boutique d'une ferme
 - sur le stand d'un marché
 - au studio de l'émission
- Ici, on peut acheter :
 - des produits de saison
 - des produits exotiques
 - des produits bio
- Quelle est l'opinion de la journaliste ?
 - Les produits sont chers.
 - Les produits sont petits.
 - Les produits sont bons.
- Combien coûtent les achats de la journaliste ?
- Retrouvez ce que vendent Lisa et Vincent et associez les images aux noms des produits :
du chou-fleur, des carottes, des melons, des brocolis, des pieds de tomates, une salade, des pommes de terre, de l'ail, des fraises, des pastèques, des oignons, des radis
- Remettez le dialogue dans l'ordre :
 - J'en prends 5.
 - Vous vendez des pieds de tomates aussi ?
 - Ah super, j'en veux 3 alors.
 - Oui, vous en voulez combien ?
 - On a une promotion aujourd'hui : 3 melons = 5€.
 - Oui, des carottes, j'en mange tous les jours. Euh... J'en prends 2 kilos.
 - Et pour votre panier, vous voulez des carottes ?

Français Médical - Module A2/B1- p.3  Alliance Française
 Algérie - Portugal

G. Commande de matériel (1) Compréhension écrite

Satisfait ou remboursé | Retour gratuit | Nous contacter | 04 94 23 30 20 | FAQ - Support | Mon compte

distrimed.com Recherche... MON PANIER 0 article

Vente de matériel médical depuis 1989 Pour le professionnel et le particulier

FRAIS DE PORT : 5,90€ seulement ! (pour la France métropolitaine) Livraison offerte à partir de 99€ d'achat

Desinfection Hygiène | Diagnostic médical | Sesam-Vitale | Mobilier et Fournitures | ECG | Poids et Mesures | Instrumentation médicale | Soins et Pansements | Protections Vêtements | Incontinence | Urgence | Bien-être et Autonomie | Bons Plans

Catalogue de matériel médical et d'équipement médical / distrimed sélectionne et distribue du matériel médical depuis 1989

PAR FORMULAIRE **PAR TELEPHONE**

PAR FAX **PAR COURRIER**

COMMANDE PAR MAIL

Répondez aux questions :

1. Que propose ce site ?
2. Vrai ou faux ? Ce site vend du matériel médical uniquement pour les professionnels.
3. Vrai ou faux ? Les frais de port sont offerts pour une commande de 99€.
4. Par quels moyens peut-on contacter Distrimed ?
5. Quelle est la démarche à suivre pour annuler une commande ou retourner un article ?

Envoyer

À noter : Si vous souhaitez annuler une commande ou exercer votre droit de rétractation sur un (des) article(s), merci de nous contacter par téléphone ou par le biais du formulaire disponible dans l'historique de votre commande.

Consultez les réponses aux questions fréquemment posées en cliquant ici !

FRANÇAIS MÉDICAL - Module A2/B1 - p.11

af Alliance Française Algérie - Portugal

Figure 8. Extraits de l'unité 3 « Faire des achats » : B- Les achats alimentaires et G- Commande de matériel

Quant aux documents audiovisuels authentiques, dont le débit de parole est assez rapide, nous avons le plus souvent fait le choix, afin de faciliter leur compréhension, d'inclure les questions dans le montage vidéo pour que les apprenant puissent y répondre au cours du visionnage.

Étape 2 : Traitement de la langue

Dans une logique cognitive, les documents déclencheurs traitent, dans la mesure du possible, un point de langue précis. L'objectif n'est pas de rendre l'apprenant expert mais plutôt utilisateur indépendant de la langue. Dans ce but, certaines structures linguistiques doivent être mise en évidence et explicitées pour que l'apprenant les comprenne, les intègre et les réutilise du mieux possible.

Le traitement de la langue est généralement abordé dans une démarche inductive et explicite qui se déroule en trois phases :

- **Repérage** : Découvrir ou faire apparaître (démarche inductive) à partir d'un corpus issu du document déclencheur (écrit ou oral) un objectif précis (grammaire, conjugaison, syntaxe).
- **Conceptualisation** : Mettre en évidence (démarche explicite) une règle de fonctionnement de la langue (règle de grammaire, de conjugaison, de syntaxe).
- **Systématisation** : Automatiser, systématiser avec des exercices systématiques que nous avons pris soin de toujours contextualiser, afin de fixer cette nouvelle règle. Les exercices que nous proposons sont variés : exercices à trous, exercices d'association et exercices de transformation, entre autres.

Voici un exemple sur le superlatif, qui représente bien les trois étapes du travail grammatical, à partir d'un article de swissinfo.ch « La Suisse doit recruter son personnel soignant à l'étranger ».

F. Le recrutement de personnel soignant étranger (5)

Grammaire : Le superlatif

Dans les phrases suivantes, quelles expressions indiquent la supériorité (+) et l'infériorité (-) ?

a. La Suisse a la plus forte densité de personnel soignant parmi les pays industrialisés.
b. L'Afrique du Sud a la densité de personnel soignant la moins élevée.

Complétez la règle de formation du superlatif de supériorité et du superlatif d'infériorité avec **plus** et **moins**.

Le superlatif	
+	<ul style="list-style-type: none"> Superlatif de supériorité : le / la / les + + adjectif + (de + nom) C'est le pays le plus actif dans le recrutement de personnel étranger.
-	<ul style="list-style-type: none"> Superlatif d'infériorité : le / la / les + + adjectif + (de + nom) Ce pays offre les moins bonnes perspectives de carrière ?

Exercices d'application

Transformez les phrases avec un superlatif comme dans l'exemple.
Exemple : Ce forfait téléphonique est avantageux (+) → C'est le forfait téléphonique le plus avantageux.

Remarques

- **De plus en plus** + adjectif = action croissante
Ils sont **de plus en plus nombreux** à vouloir quitter le pays.
- **De moins en moins** + adjectif = action décroissante
Ils sont **de moins en moins motivés** pour rester.

Cas particuliers :

- **Le meilleur, la meilleure, les meilleurs, les meilleures** sont les superlatifs de **bon, bonne, bons et bonnes**.
La Suisse offre **les meilleures** conditions de travail **de** tous les pays présentés.
- **Le mieux** est le superlatif de **bien**.
C'est le pays qui rémunère **le mieux** ses salariés.
- **Meilleur** est un adjectif, il qualifie un **nom**.
C'est **le meilleur hôpital** de la région.
Mieux est un adverbe, il donne une précision sur un **verbe**.
C'est l'hôpital qui **fonctionne le mieux**.

a. Ici, il y a une grande pénurie de personnel médical. (+)
b. C'est dans ce pays que le coût de la vie est cher. (-)
c. C'est une bonne entreprise de recrutement. (+)
d. Cette option est intéressante. (-)
e. C'est un mode de recrutement qui marche bien. (+)

Figure 9. Extrait de l'unité 5 « Faire des démarches administratives » :
F- Le recrutement de personnel soignant étranger

Et voici un exemple de travail de conceptualisation / systématisation à la fois grammaticale et lexicale (cette fois implicite) à partir du CV d'une infirmière, qui aborde la nominalisation et permet le réemploi du passé composé, précédemment étudié.

Lexique : forme nominale et forme verbale
À partir du CV, complétez les formes manquantes.

Forme verbale	Forme nominale
J'ai géré du matériel médical.	Gestion de matériel médical
	Organisation des soins infirmiers
J'ai administré des médicaments.	
	Préparation des salles
J'ai délégué des tâches.	
	Coordination des soins
J'ai assisté le médecin.	
	Prise en charge des patients opérés

Figure 10. Extrait de l'unité 6 « Accéder à l'emploi » : C- Le CV en français

Dans la même unité, à partir du visionnage d'une vidéo sur des présentations de métiers du domaine médical, il est demandé de compléter un tableau avec les informations suivantes : 1/ métiers – 2/ tâches professionnelles et missions – 3/ qualités, compétences, savoir-faire.

Étape 3 : Production orale ou écrite

C'est la tâche finale, la mise en application des connaissances (lexicales et grammaticales) dans une production de texte, une interaction orale (dialogue, échanges de connaissances ou d'expériences, débat...) ou un monologue suivi (exposé d'une expérience personnelle, d'un point de vue...) Dans cet exercice, l'apprenant doit être capable d'exprimer une opinion personnelle sur un sujet du domaine personnel ou professionnel.

Voici quelques exemples de productions proposées dans le programme.

Production écrite : Dans l'unité 6 « accéder à l'emploi », il est demandé aux apprenants, après avoir étudié un exemple de CV, de rédiger leur propre CV en français. Or, ce CV avec la lettre de motivation qui suit, vont réellement être utilisés dans une démarche de recherche d'emploi.

Il peut s'agir également d'écrire un récit d'expérience personnelle, éventuellement suivi d'une présentation orale et d'échanges en groupe classe, comme dans l'exemple présenté ci-dessous.



Production écrite

Vous avez décidé de quitter votre pays. Expliquez les raisons de cette décision. Parlez du pays où vous souhaitez aller et précisez les avantages et les inconvénients du travail là-bas.



Production orale

Partagez votre récit en classe et échangez sur ce sujet avec vos pairs.

Figure 11. Extrait de l'unité 5 « Faire des démarches administratives » :
G – Personnel soignant : quand la Suisse siphonne ses voisins

Dans l'unité 7 « le sport et la santé », le sujet de production écrite ressemble au format des sujets du DELF B2.



Production écrite

Un espace de votre commune, non utilisé, va être réaménagé. Un forum est ouvert sur le site internet de la ville pour que les habitants s'expriment.
Vous répondez sur ce forum que vous souhaitez un espace réservé au sport avec un parcours adapté à la course et des équipements pour faire de l'exercice et vous expliquez les avantages et les bienfaits de faire une activité sportive.

Figure 12. Extrait de l'unité 7 « le sport et la santé » : E- Décrire des bienfaits

Jeu sur les identités : Dans l'unité 1 « faire connaissance », un jeu est proposé dans lequel des fiches d'identité sont découpées et distribuées à chaque binôme qui doivent se questionner pour compléter les informations manquantes.

Jeu : fiches d'identité

À deux : posez des questions à votre interlocuteur pour avoir les informations manquantes et complétez la fiche d'identité donnée par l'enseignant.



Nom - prénom	Marc De Wilde	Dr. Adriana Souza
Nationalité		Brésilienne
Ville de naissance		Recife
Âge		29 ans
Situation maritale		célibataire
Ville de résidence		Genève
Profession		dentiste
Lieu de travail		cabinet libéral

Nom - prénom	Marc De Wilde	Dr. Adriana Souza
Nationalité	Belge	
Ville de naissance	Bruxelles	
Âge	37 ans	
Situation maritale	en couple	
Ville de résidence	Paris	
Profession	kinésithérapeute	
Lieu de travail	centre de rééducation	

Figure 13. Extrait de l'unité 1 « faire connaissance » : E- Se présenter, présenter quelqu'un, interroger

Jeu de rôles : Cuq (2003 : 142) définit le jeu de rôle comme « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication [...] Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. »

Le premier exemple relève du domaine professionnel tout en étant assez proche du domaine personnel, puisqu'il s'agit pour la situation 1, d'un(e) dentiste intéressé(e) par la location d'un cabinet dentaire et pour la situation 2, d'un(e) infirmier(ère) libéral(e) intéressé(e) par la location d'un cabinet paramédical (Cf fiche du jeu de rôle en annexe 5 pp 211-212). Un dialogue est ainsi mis en place entre l'agent immobilier (ou le dépositaire de l'annonce) et le candidat. Le guidage est très marqué dans ce jeu rôle avec un listing des caractéristiques du lieu à louer d'un côté et les points de questionnement de l'autre. Les actes de parole sont précisés dans la consigne.

Jeu de rôle

Voici deux annonces pour une location de cabinet médical.
Prenez connaissance de la fiche de travail. Vous avez un rôle à jouer.

Figure 14. Extrait de l'unité 4 « se loger et s'installer » : F- Logement professionnel

Il en est de même pour ce 2^{ème} exemple de jeu de rôle, où les rôles sont bien identifiés et les actes de parole précisés.

 *Jeu de rôle*

Vous êtes médecin. Un patient vous demande vos recommandations pour reprendre le sport. Vous le conseillez sur l'activité, le rythme et vous expliquez quels bienfaits il va ressentir.

Le patient présente une des pathologies suivantes : obésité / diabète / AVC (accident vasculaire cérébral)

Figure 15. Extrait de l'unité 7 « le sport et la santé » : D- Exprimer la progression

Débat : Le premier exemple part d'un article traitant d'un sujet d'actualité (le recrutement et la migration du personnel soignant). La production orale propose un débat entre les apprenants suivi d'un exposé de leur situation personnelle. À côté, se trouve un autre exemple de débat sur un sujet tout aussi actuel qui a l'avantage de correspondre aux sujets proposés dans le DELF B2. Il s'agit de la télémédecine, qui mêle le thème de la santé avec celui des nouvelles technologies. Bien que les outils linguistiques du débat ne soient pas encore acquis à ce niveau d'apprentissage, les apprenants ont à leur disposition une fiche de connecteurs logiques et ils ont vu quelques expressions de l'opinion dans l'unité 3. Il nous a semblé intéressant, en vue de la préparation au DELF B2, de proposer une ouverture au débat et d'initier ainsi l'argumentation.

 *Production orale*

Que pensez-vous de cet article ? Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec ce qui est dit ?

Parlez de la situation de travail dans votre pays et de vos motivations pour l'expatriation.

Unité 5 « Faire des démarches administratives » :
Le recrutement de personnel soignant étranger

 *Production orale*

Que pensez-vous de la télémédecine ? Êtes-vous pour ou contre et pourquoi ? Quels sont les avantages et les inconvénients, pour les patients et pour les médecins ?

Unité 6 « accéder à l'emploi » : la télémédecine

Figure 16. Extraits des unités 5 et 6

Simulations globales : D'après Dejean & Metton (2019 : 29), les simulations globales sont très utilisées dans les cours de FOS. Appelées aussi simulations « fonctionnelles », elles permettent de cibler un contexte professionnel et un public spécifique. Cuq (2003 : 221) la décrit comme étant « plus ambitieuse que le simple jeu de rôles » de par la création d'un univers de référence dans lequel s'animent des événements et des personnages en interaction.

Une simulation globale telle que je l'imaginerais reproduirait des situations de vie réelle aussi fidèlement que possible. On donnerait aux apprenants une tâche avec un problème à résoudre et ils devraient utiliser leur propre expérience de vie et leur personnalité. L'idée serait de recréer un « centre de santé » à l'AF, de proposer à tous les

adhérents francophones qui souhaitent parler d'un quelconque problème de santé, de venir pour une « consultation » sur place en français avec un professionnel de santé (kiné, médecin, infirmier, pharmacien...). Ces derniers rencontreront les patients, interagiront et pourront diagnostiquer leurs problèmes, trouver une cause de la maladie (en utilisant leur propre expérience) et leur donner un traitement ou des ordonnances. Cette proposition n'est pas incluse dans ce premier module mais pourrait tout à fait l'être dans le deuxième.

En ce qui concerne les modalités d'enseignement, elles ne sont pas systématiquement précisées. L'enseignant en charge décidera par lui-même comment procéder. Les productions écrites seront bien sûr réalisées en autonomie avec une correction individuelle, mais un retour collectif en classe peut être mis en place, au bon vouloir de l'enseignant. Pour les productions orales, les consignes sous-entendent la modalité de réalisation de la tâche : individuel pour un exposé, en binôme pour les jeux de rôle, en groupe-classe pour les discussions et débats.

En analysant les points faibles des activités proposées dans la formation, on remarquera que la phonétique n'y trouve pas sa place. Mis à part quelques difficultés de prononciation, tel que le phonème [y] prononcé [u], l'absence de liaisons et la tendance à prononcer les consonnes finales muettes, les lusophones ne rencontrent pas beaucoup de problèmes phonétiques. L'enseignant en charge du cours, prendra l'initiative d'introduire un travail phonétique au moment qu'il jugera le plus opportun.

Quant au lexique, sa présentation manque d'uniformité. À certains moments, nous avons ajouté un petit encadré lexical qui accompagne une activité de compréhension. Cette façon d'inclure le lexique en contexte présente l'avantage d'un lien direct avec le document déclencheur, mais l'inconvénient de pouvoir difficilement être réutilisé, car l'apprenant ne saura plus à quelle page le retrouver s'il en a besoin. À d'autres moments, nous proposons des fiches de lexique, séparées de l'unité, qu'ils peuvent consulter beaucoup plus librement ; d'où l'idée de proposer la constitution individuelle d'une carte mentale par thèmes, à la fin de chaque unité. Parfois même, le lexique est introduit sous forme d'exercices, comme c'est le cas ici.

Unité 7 : Le sport et la santé

F. La pharmacie

Reliez l'image au nom de la forme pharmaceutique qui convient:

- un comprimé effervescent
- un sirop
- une gélule
- un comprimé
- un suppositoire
- Un collyre
- un onguent/une pommade

Retrouvez le type de conditionnement de ces médicaments :

Un sachet, un spray /un aérosol, une ampoule, un tube, un flacon doseur

Français Médical - Module A2/B1- p.14 Alliance Française
Mozambique - Portugal

Figure 17. Extrait de l'unité 7 « le sport et la santé » : F- La pharmacie

L'autre difficulté rencontrée par rapport à la réalisation des encadrés lexicaux, est ma faible connaissance du portugais. Avoir un meilleur niveau de portugais m'aurait permis de sélectionner plus pertinemment les mots à présenter en évitant notamment d'y inclure les mots « transparents ».

2.2. Choix des documents supports

Afin de varier un maximum les documents déclencheurs, j'ai « pioché » dans les manuels et consulté Internet, qui foisonne de ressources. Dans l'ensemble du programme, il y a des documents déclencheurs de tout type :

- écrit : articles de presse, des infographies, carte de visites, affiches, forums, des pages de sites commerciaux ou immobiliers, plans, images, annonces, CV, lettre de réclamation, ordonnances, etc.
- audio : dialogues, podcasts, interviews, etc.
- vidéo : reportages, interviews, publicités, etc.

Il est également possible à ce niveau-là d'utiliser des documents de vulgarisation médicale qui ont un contenu linguistique médical assez basique (à la portée des non-spécialistes).

J'ai essayé de privilégier autant que possible des documents authentiques, à l'oral comme à l'écrit. Un lien vers les sources figure à côté du document présenté afin que les

apprenants puissent y accéder à nouveau et visualiser le document dans son ensemble (si seul un extrait a été présenté).

Rares sont les vidéos qui ont été exploitées telles quelles. Un travail de sélection d'extraits, puis de montage avec coupes et inclusion de questions a été préalablement réalisé.

Bien évidemment, j'ai aussi créé des documents semi-authentiques fortement inspirés de documents authentiques. Par exemples des messages postés sur des forums existants ou fictifs, une lettre de motivation, une lettre de réclamation. Mais également des documents déclencheurs audios qui ont l'avantage d'être relativement simples à créer, peu chronophages et très efficaces pour travailler la CO. J'ai pour ma part rédigé le script du document sonore en m'inspirant de ma propre expérience et en réfléchissant aux objectifs à atteindre. Le principal avantage des documents semi-authentiques est de pouvoir y inclure les objectifs linguistiques visés, en ajoutant de nombreuses occurrences qui vont facilement permettre de dégager une règle grammaticale par exemple. C'est de cette façon que dans l'unité 6, j'ai créé un audio à la façon d'une interview dans une chronique nommée « Les expats en Suisse », dans laquelle un médecin portugais expatrié en Suisse évoque son passé, ses souvenirs et fait des comparaisons (avant/maintenant); ce qui a permis d'introduire l'imparfait (Cf script de l'interview en annexe 6 pp 213).

Dans la recherche de documents, il arrive souvent que la démarche soit inverse à celle attendue (de l'objectif à la recherche de document), dans le sens où l'on peut trouver un document intéressant à exploiter, duquel ressort un point de grammaire pas encore abordé qui permet par chance, de remplir un ou plusieurs objectifs.

À ce jour, aucun document déclencheur ne relève de nos données de terrain. Dans ce milieu, il n'est pas évident d'être en contact avec des professionnels de santé, d'obtenir des autorisations, de se déplacer sur leur lieu de travail, de les interviewer, puis de s'assurer du droit à l'image et de penser à toutes les questions techniques gravitant autour d'une captation vidéo par exemple... Comme nous l'avons vu précédemment, pour des raisons déontologiques, c'est un domaine peu accessible, dans lequel il est presque impossible de recueillir des données authentiques de terrain. D'autant plus que je me trouve au sud du Portugal et qu'il faudrait envisager un déplacement en France par exemple.

Notre apprenante « test », Lucia, nous a fourni une liste de matériel dentaire qu'elle utilise régulièrement et qui a servi dans l'unité 3 pour travailler sur la commande de matériel médical. S'il y a la possibilité de travailler à partir de documents authentiques, à condition que les professionnels veuillent et puissent en apporter (des documents écrits ou oraux s'ils ont la possibilité de faire des enregistrements audios), alors on trouvera un moyen de les exploiter, en accord avec l'ensemble de la classe.

Enfin, je dirais que la principale difficulté dans le choix des activités et la recherche de documents, était la contrainte de la demande en termes de diversité de métiers et de pays d'accueil. Il fallait donc proposer des activités avec plus de métiers possibles, dans différents contextes nationaux, afin que chacun s'y retrouve, et ce, soit en sélectionnant des documents transversaux, soit en variant un maximum les situations.

3. Focus sur les contenus professionnalisants et analyse comparative

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire et de confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle les discours du domaine de la santé seraient, de par leur spécificité, plus difficiles à intégrer dès le niveau A2, contrairement aux domaines du tourisme et des affaires, je me suis appuyée sur les manuels de français professionnel suivants pour établir des comparaisons :

- Dans le domaine médical : *Santé-médecine.com* (2004, CLE International) – niveau A2/B1 intermédiaire ;
- Dans le domaine du tourisme : *Bon Voyage* (2017, CLE International) – niveau A1/A2, *Tourisme.com* (2013, CLE International) – niveau « faux-débutants », *Le français en contexte* (2014, Editions Maison des langues) – niveau A1+/A2+ ;
- Dans le domaine des affaires : *Français.com* (2019, CLE International) – niveau A1/A2, *Quartier d'Affaires* (2013, CLE International) – niveau A2, *Objectif Express* (2022, Hachette) – niveau A1/A2.

3.1. Analyse du manuel Santé-Médecine.com : intérêts et limites

Ce manuel, que j'ai découvert après mon stage, mérite une attention particulière étant donné que c'est le seul ouvrage de français médical proposé au niveau A2.

En observant les exercices et activités proposés, on peut remarquer que *Santé-médecine.com* est très ciblé sur la compétence lexicale qui y est extrêmement développée avec la présence d'un lexique spécialisé articulé aux principaux actes professionnels du

domaine : questionnement, description clinique, diagnostic, prescription et conseil. Les exercices et activités reprennent le lexique utilisé dans les documents supports et il y a même un « mémento étymologique » à la fin. La grammaire quant à elle, est très peu présente. On peut imaginer qu'il incombe à l'enseignant d'expliquer les règles grammaticales selon les besoins des apprenants, ou bien qu'un apprentissage de la grammaire soit mené en parallèle à l'aide d'un autre manuel.

Cet ouvrage, dont nous ne disposons pas à l'Alliance, pourrait être une bonne source d'inspiration si nous voulions inclure d'avantage d'objectifs de communication professionnels dans ce premier module. Il y a des chapitres assez transversaux à différents métiers tels que le chapitre 1 « Patients et médecins » qui aborde la consultation, le diagnostic et la prescription. Le chapitre 2 traite des médicaments avec les différents types de médicaments, leur obtention et leur consommation ; ce qui paraît pertinent pour le métier de pharmacien également. Dans le chapitre 3, seule la partie sur les examens médicaux me semble intéressante. Le chapitre 4, également très transversal avec le thème de l'hôpital, est constitué de rubriques telles que « travailler à l'hôpital » (métiers, spécialités, services) et « les urgences ». Par contre les chapitres 5 « l'hospitalisation en chirurgie cardiaque » et 6 « profession infirmière », me semblent un peu trop spécifiques et techniques pour être utilisés dans notre programme.

Cependant, Mourlhon-Dallies (2019 : 20) critique les mises en situation proposées aux publics de français professionnel, dans lesquelles prédominent encore des canevas très guidés, avec une contextualisation minimale et une faible sollicitation des apprenants par rapport à leur identité et à leur expérience :

« On peut donner l'exemple de la trame proposée dans *Santé-médecine.com* (2004 : 14) avec pour consigne : « Lisez le texte sur la varicelle, puis imaginez une consultation chez le pédiatre (médecin spécialiste des enfants) pour la petite Emma, 2 ans, venue avec sa maman au cabinet. Le pédiatre diagnostique une varicelle, la maman pensait à une allergie. » Sans grand détail matériel, la consultation est le prétexte à un déroulé très canalisé. »

L'auteure, critiquant ainsi son propre ouvrage co-écrit avec Tolas, remarque que même dans les manuels récents, se réclamant de l'actionnel, les mises en situation reposent encore bien souvent sur des rôles préprogrammés, des argumentaires et une trame fournis pour mener à bien la tâche ; ce qui ne permet pas à l'apprenant de mobiliser son intelligence de la situation (ibid). C'est une remarque très pertinente à prendre en compte pour la réalisation de nos mises en situation.

3.2. Analyse comparative par objectifs de communication : transversalité et spécificité des domaines

Dans cette démarche de méthodologie d'analyse j'ai construit un tableau avec les entrées suivantes : 1/ les objectifs de communication professionnels (actes de langage) recensés dans l'ensemble du module, 2/ l'unité et le chapitre du programme avec des précisions sur la situation de communication 3/ les objectifs linguistiques et sociolinguistiques rattachés, 4/ les manuels du domaine du tourisme, 5/ les manuels du domaine des affaires.

Ce tableau a permis de faire des recoupements et de mettre en évidence de nombreux points communs indiquant la transversalité de certains objectifs de communication, mais également des différences marquant la spécificité du domaine médical.

3.2.1 Transversalité des objectifs de communication

L'unité 1 « faire connaissance » présente des objectifs de communication tels que « saluer et prendre congé », « se présenter » (indiquer sa profession, sa spécialité, son service), « s'informer / interroger » dont le contexte situationnel serait une présentation de soi lors de la rencontre avec l'équipe médicale, ou bien l'accueil du patient. On retrouve des actes de langage similaires dans tous les manuels étudiés, à l'exception de *Quartier d'affaires*. En effet, la présentation et l'accueil sont des actes professionnels très transversaux. Les cartes de visite comme documents déclencheurs sont d'ailleurs très communément utilisées. La seule différence est que dans les domaines du tourisme et des affaires, il est courant de présenter l'entreprise ; ce qui n'est pas vraiment le cas dans le domaine de la santé. Quant aux aspects linguistiques et sociolinguistiques, les principaux objectifs communs relevés sont l'utilisation du vouvoiement et tutoiement, les expressions de salutation et de politesse, le lexique des métiers (féminin et masculin) et des spécialités, de l'établissement, ainsi que la conjugaison au présent de l'indicatif de verbes courants.

L'unité 2 « se déplacer, localiser » n'introduit que très peu de contenus professionnels, mais ceux-ci sont très représentés. Il s'agit de se repérer dans un hôpital donc de « demander / indiquer un itinéraire » et également de « localiser/ situer des objets dans l'espace », par exemple lorsqu'une consigne est donnée à un assistant ou à un patient pour agir dans l'espace. On retrouve ces objectifs dans tous les manuels, à l'exception d'*Objectif Express*. Le renseignement et l'orientation dans l'espace sont effectivement

nécessaires dans de nombreuses situations de communication, notamment dans le tourisme, où des supports tels que les plans de ville, d'aéroport ou de gare, sont souvent utilisés. Sont associés à ces actes de parole l'impératif présent, les prépositions de lieu, le lexique de la localisation et de l'orientation. La spécificité de notre unité se trouve dans les supports choisis (plan d'hôpital, image de cabinet médical) et donc dans le lexique spécialisé (les services hospitaliers, le matériel et l'ameublement médical) et enfin les verbes pronominaux de posture (s'asseoir, s'allonger, se lever...)

L'unité 6 « accéder à l'emploi » a trait entièrement au contexte professionnel avec les étapes classiques de la recherche d'emploi, de la rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation et du passage de l'entretien d'embauche. C'est là que nos professionnels vont parler d'eux et de leur expérience en décrivant entre autres : 1/ un parcours passé (de formation et professionnel), 2/ une activité professionnelle (missions / tâches), 3/ des points forts (compétences professionnelles et qualités personnelles). Sans trop de surprise, nous retrouvons tous ces objectifs de communication dans les manuels étudiés, à l'exception de *Bon voyage !* Parmi les similitudes, on retrouve les indicateurs de temps, ainsi que la structure du CV et de la lettre de motivation en savoir socioculturel. D'un point de vue lexical, si les points forts peuvent être assez transversaux à tous les domaines, les missions et les tâches sont quant à elles bien évidemment très spécifiques à chaque domaine.

Enfin, l'unité 10 « gérer les relations au travail », encore en cours de construction, abordera l'agir ensemble face aux problèmes et difficultés rencontrés pendant l'activité professionnelle, avec des actes de parole tels que : demander / rendre service, donner des conseils / des instructions, éclaircir un malentendu, chercher et proposer des solutions. On retrouve ce type d'objectifs dans tous les manuels de français des affaires, et de façon plus disparate dans ceux du tourisme (gérer un groupe, proposer des solutions à un problème). Le niveau de compétences s'étend du A1 au B1, avec l'introduction d'un autre manuel non présenté jusque-là ; *Edito B1 Pro* (Didier FLE, 2020), sur lequel nous pourrions très bien nous appuyer pour cette fin de module.

3.2.2 Spécificités du domaine médical

Dans l'unité 3 « faire des achats », nous avons proposé de travailler sur la commande de matériel médical (donner des informations précises sur le matériel) et sur la rédaction d'un courrier de réclamation (se plaindre, expliquer un problème, réclamer

quelque chose). Le seul objectif commun trouvé était la description / qualification des objets dans *Français.com*, associé à un travail lexical sur la description d'objets et notamment sur les couleurs, alors que nous avons également introduit les quantités, les matières, les formes, les tailles, etc. Quant à l'acte de réclamation, on le retrouvera du point de vue opposé dans différentes situations où il faudra répondre à une plainte, traiter le problème d'un client, que ce soit dans le tourisme ou les affaires.

Une autre situation rencontrée dans l'unité 4 « se loger et s'installer » est la recherche d'un logement professionnel afin de répondre au besoin des professions libérales. Nous avons préalablement abordé dans cette même unité la recherche d'un logement personnel dans l'optique de l'installation. Y sont recensés les objectifs de communication suivants : s'informer auprès d'un propriétaire ou d'un agent immobilier, décrire un espace, donner ses impressions, demander et donner des renseignements sur un logement. Seul le manuel *Quartier d'affaires* dans l'unité 3 « je déménage » présente des objectifs similaires associés au lexique sur la ville, le quartier, le logement. Ce n'est pas le cas des autres manuels. On pourrait songer au réceptionniste d'hôtel qui présenterait les prestations de service à la réception, mais là encore les enjeux sont très différents puisqu'il s'agit de la présentation d'un hébergement d'accueil touristique et non d'une location de cabinet médical sur une longue durée.

Un autre sujet spécifique au domaine médical est d'informer des patients sur la prise en charge des soins qui mobilise un savoir socioculturel sur le parcours de soins coordonnées et le remboursement des soins. C'est ce qui a été abordé dans l'unité 5 « faire des démarches administratives ». Dans cette même unité, ainsi que dans les unités 6 « accéder à l'emploi » et 8 « les grands rendez-vous culturels », une ouverture au débat est proposée sur des sujets tels que le recrutement de personnel soignant étranger avec le cas particulier de la Suisse, la télémédecine et la musicothérapie. On retrouve dans ces moments de classe des actes de parole tels que : décrire une situation, décrire ses motivations, discuter des avantages et des inconvénients, exprimer et défendre son opinion, exprimer ses sentiments, expliquer les bienfaits, etc. *Le français en contexte* propose également des débats thématiques à la fin de chaque module. *Quartier d'affaires* dans l'unité 6 « ma vie dans mon entreprise » propose de comparer les conditions de travail et les apprenants sont invités à parler de la situation dans leur pays et de leur propre expérience. Comme le remarque très justement Mourlhon-Dallies (2019 : 20) au sujet de ce choix didactique :

« L'information ainsi centralisée en cours peut être réinvestie ultérieurement dans la vie professionnelle des différents participants ».

Pour finir, les unités 7 et 8 proposent des mises en situation où il s'agit de donner des instructions / recommandations dans le cadre des soins donnés au patient, comme par exemple « recommander, donner des conseils sur la reprise de sport » ou « conseiller un patient sur des médicaments et leur posologie » ou encore « expliquer un brossage de dents ». Même si *Objectif Express* aborde l'acte langagier « donner des conseils » et *Bon Voyage !* celui de « donner des instructions et des consignes de sécurité », on se trouve spécifiquement dans un contexte de soins à la personne.

Pour ce qui est des compétences grammaticales, même si l'on repère des points de grammaire fréquemment associés à certains actes de parole, ils sont la plupart du temps abordés à d'autres moments du module, dans d'autres situation de communication (professionnelles ou non) visant d'autres objectifs de communication. Pour ce qui est des objectifs linguistiques lexicaux, ils sont complètement reliés aux objectifs de communication qui correspondent au besoin d'intégration, aux thématiques du DELF B2 et à un début d'entrée dans le contexte professionnel. Donc même si l'on trouve des similitudes avec les manuels, ils sont assez spécifiques.

On remarquera par ailleurs que tous les manuels étudiés préparent à une certification professionnelle : le DPF Tourisme Hôtellerie Restauration et le DFP Affaires de la CCI.

Tous ces exemples donnés prouvent que l'intégration de contenus professionnels dès les premiers niveaux dans une formation destinée aux acteurs de la santé est possible et qu'elle présente à la fois des éléments transversaux à l'activité professionnelle en général, mais aussi des éléments plus spécifiques du domaine médical.

Pour conclure, j'ajouterai que ce module ne propose pas de mise en situation d'une prise en charge complète d'un patient ou d'une situation de conseils / vente à la pharmacie (des salutations à la prise de congé) puisqu'il se situe à l'orée du contexte purement professionnel. Certains objectifs de communication non abordés ou à peine survolés, seront complétés dans le module 2 du programme, qui s'appuiera en grande partie sur *Le Français des Médecins* (PUG), que l'on a jugé plus transversal à l'ensemble des métiers de la santé et moins ciblé sur des soins techniques précis, à l'inverse du

Français des Infirmiers (PUG). Cet ouvrage abordera dans un premier temps des activités simples comme « trouver son lieu de travail » et « se présenter dans son nouveau service », avant d'enchaîner sur un apprentissage progressif de la prise en charge d'un patient, de l'interrogatoire à l'examen, de la prescription à l'ordonnance, jusqu'à la relève de la garde.

Chapitre 8. Bilan du projet ingénierique et perspectives

Dans ce chapitre, j'évoquerai les différentes possibilités de mise en place de l'évaluation dans notre programme, je reviendrai sur l'expérimentation du prototype en cours individuel et les retours constructifs qui nous ont permis d'effectuer des remédiations. Enfin, je proposerai des pistes d'amélioration et les perspectives envisagées à plus ou moins long terme.

1. La place de l'évaluation dans le parcours de formation

1.1. Les formes de l'évaluation dans un programme de FOS

« Avec l'approche communicative et les travaux menés dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation fait partie intégrante de l'espace de la formation et s'inscrit dans une pédagogie de la réussite. Dans cette perspective, il ne s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. D'où vient l'importance, pour ce dernier, de pouvoir s'autoévaluer, soit de manière libre soit de manière guidée » (Cuq & Gruca, 2003 : 211, cité par Qobt, 2008 : 240)

Qobt (2008 : 199) évoque le lien étroit entre les objectifs énoncés au départ d'une formation et les outils mis en place pour évaluer les acquisitions des apprenants.

Tout comme les manuels de FLE et de FOS dont les tableaux de contenus recensent des objectifs clairs et bien définis, nous avons élaboré un tableau des contenus qui fait l'objet d'un remodelage permanent avec de nouvelles propositions apportées après chaque séance de cours avec Lucia (Cf annexe 3 pp 105-108). Notre programme définitif et complet (avec les deux modules de formation) devrait être fixé d'ici le mois de septembre et sera présenté aux apprenants au moment de leur inscription (sans la partie « supports pédagogiques »). Le degré de réussite des apprenants sera déterminé par rapport à ces objectifs. Or, les résultats de l'évaluation intéressent tous les acteurs de la formation : les apprenants, l'enseignant et l'institution. Pour les apprenants, l'évaluation indique si la formation a répondu à leurs besoins et si le niveau des compétences visées est acquis tandis que l'enseignant est renseigné sur la réalisation effective des objectifs ciblés par les

différentes composantes de la formation. L'institution quant à elle, cherche à savoir si les formations réalisées servent à mettre en œuvre sa stratégie d'action. (ibid)

En considérant le fait que nous travaillerons avec de petits groupes d'élèves, il paraît plus facile de suivre leur progression individuelle, de constater leurs lacunes et de proposer un travail complémentaire adapté si besoin.

On remarquera cependant que l'évaluation en tant que telle ne fait pas nécessairement partie d'un programme FOS. On considère que, pour ce type de programme, l'évaluation se fait sur le terrain d'exercice de la profession. Mais dans ce cas, il faudrait pouvoir s'appuyer sur le retour d'anciens apprenants ; ce qui n'est pas possible étant donné la nouveauté de cette formation.

En termes de certification, nous n'avons rien prévu dans ce premier module, étant donné qu'une certification de niveau A2 est inutile et que le niveau B1 n'est pas supposé être complètement acquis à l'issue de ce module. La seule évaluation certificative officielle et indispensable à notre public est le DELF B2, qui sera l'aboutissement du deuxième module. Donc sans pour autant être évalués, les apprenants commencent à être préparés aux thématiques et aux compétences attendues lors de la passation du DELF B2 (telles que le débat et l'argumentation par exemple).

Mais l'idée de proposer des auto-évaluations en milieu authentique, inspirée par Medina (2017 : 14) semble réalisable pour les professionnels qui reçoivent une patientèle francophone. Ce pourrait prendre la forme d'évaluations intermédiaires à différents stades du parcours (module 1 et 2) « conduites par le biais de grilles d'autoévaluation portant sur leur perception de leur pratique ».

Nous avons également prévu une évaluation du dispositif de formation sous la forme d'une enquête de satisfaction (Cf annexe 7 pp 214), en guise de bilan de fin de parcours afin de recueillir les retours des apprenants et de les analyser : voir ce qui est satisfaisant, ce qui l'est moins, pourquoi, ce qu'il faut revoir, si les objectifs sont atteints en termes de niveau de langue, si les contenus correspondent bien à leurs objectifs d'intégration et à leurs objectifs professionnels.

1.2. L'importance de notre apprenant « test »

Les cours particuliers avec Lucia mis en place depuis le mois de février, ont été extrêmement porteurs, puisqu'ils nous ont permis de tester nos hypothèses de départ quant aux choix de conception qui nous ont semblé les plus appropriés pour répondre aux besoins. Ces choix sont finalement évalués en direct par une personne appartenant au public-cible. Bien qu'elle n'en soit pas consciente, Lucia participe de façon évidente à une co-construction du module.

Il se trouve qu'en cours de parcours, Lucia a modifié son projet d'immigration, elle part finalement aux Pays-Bas et n'a plus besoin d'apprendre le français mais le néerlandais. Elle a pourtant tenu à poursuivre cette formation, mais a exprimé son souhait de cibler davantage la pratique de l'oral par rapport à ses patients francophones au Portugal. Des adaptations ont donc été faites en fonction de sa requête et de ses nouveaux besoins formulés. Au sein de chaque unité, certains chapitres pas très pertinents pour elle ont été survolés ou utilisés spécifiquement pour les points grammaticaux qui y sont abordés. Quelques initiatives ont par ailleurs été prises, guidées par l'enseignante. Par exemple, Lucia a élaboré un plan de traitement où elle explique au patient toutes les étapes et les possibilités offertes ; ce qui lui a permis de mettre en application le futur simple abordé dans l'unité 5. Elle a cessé de faire les productions écrites pour ne travailler que l'oral. Donc à présent, elle écrit seulement pour préparer des situations de communication à l'oral.

1.3. Réflexion sur la place de l'apprenant dans l'apprentissage et dans la conception

Dans la revue *Points Communs* n°47, Mourlhon-Dallies expose son point de vue sur la prédominance accordée à l'enseignant face aux problématiques d'apprentissage.

« En se présentant comme une ingénierie de formation en langue, le FOS se place résolument du côté de la conception de modules et de cours. L'excellence à choisir les supports de cours et à bâtir des progressions et des séquences est au cœur des préoccupations de l'enseignant-concepteur. L'apprenant n'est que très rarement appelé à participer au recueil de données, alors que les didacticiens des langues enseignées à des fins non professionnelles s'intéressent ouvertement aux apprentissages réalisés en dehors des cours, quand l'apprenant choisit de lui-même, selon ses motivations et ses intérêts, des documents audios ou vidéos sur Internet ». (2019 : 20,21)

La didacticienne observe que l'apprenant avec ses manières d'apprendre et de travailler est une question moins développée en FOS qu'en didactique des langues « tous publics ». Le travail investi dans la phase de conception en amont des cours est tellement prédominant, que l'on est en droit de s'interroger sur la place accordée dans le face à face

pédagogique à l'imprévu et aux apprentissages informels. Quelle place peuvent prendre les propositions didactiques qui tendent à responsabiliser l'apprenant en l'incluant dans la planification de sa propre formation ? (ibid : 21) Les apprenants, sont-ils consultés pour décider de ce qu'ils veulent réellement apprendre ? En d'autres termes, sont-ils vraiment motivés ?

Dans notre programme, il y a eu certes un gros travail de conception avec la sélection et la didactisation de documents supports, mais une place sera tout de même accordée à l'apprentissage entre pairs. Par exemple, dans l'unité 6 « accéder à l'emploi », les apprenants sont invités à donner des conseils à leurs pairs pour la rédaction de leur CV en français. Plus loin ils sont invités à faire une recherche d'offre d'emploi sur internet, à la présenter en classe, puis à commenter les présentations et questionner leurs pairs. Même si les consignes ne sont pas toujours orientées en faveur du co-apprentissage, les enseignants en charge ne manqueront pas de saisir les occasions de le mettre en place, par exemple au travers de la co-évaluation entre pairs des productions orales et écrites.

Une place est également réservée aux simulations globales, aux études de cas (qui seront mises en place plutôt dans le 2^{ème} module) et à la classe inversée dans laquelle l'enseignant n'occupe pas sa posture centrale traditionnelle mais a plutôt un rôle de guide et où l'apprenant peut découvrir les documents et réaliser certaines activités en autonomie. Inès, l'enseignante titulaire, a mis cela en place avec Lucia. Elle lui demande souvent de préparer chez elle les activités de CO, CE, PE et de faire les exercices d'application de grammaire. En cours sont abordés les points grammaticaux, Inès vérifie la compréhension des documents, répond aux questions de Lucia, corrige ses exercices ou ses productions écrites et elles réalisent ensemble les productions orales, suivies d'un retour direct.

En outre, Mourlhon-Dallies (2019 : 22) soulève l'importance d'intégrer des approches plus réflexives et participatives, en travaillant par exemple sur les représentations des apprenants quant aux métiers, aux domaines et aux pratiques.

« Curieusement, alors que le FOS s'adresse à des publics adultes ayant un vécu, ce courant n'intègre que très marginalement la réflexivité inscrite dans la longue durée. On peut imputer cela au focus mis sur la compréhension d'échanges conduits dans un temps bref, dans le cadre d'enregistrements vidéos ou audios diffusés en cours. Ces extraits, de l'ordre de quelques minutes, n'ouvrent qu'une fenêtre étroite sur les situations professionnelles. Or, entre la scène donnée à entendre ou à voir dans les « documents supports » et ce qui se joue réellement dans la durée des collectifs de travail, il y a un monde. [...] Différents éléments structurent ainsi l'exercice des professions de manière bien souvent tacite et allusive. » (ibid : 23)

Elle propose une solution très intéressante, à savoir un système de parrainage par

d'anciens professionnels francophones afin d'accentuer la transmission des expériences et leur confrontation avec un regard extérieur. Dans notre cas, il serait relativement aisé de mettre en place ce type de partage sur du long terme, entre les apprenants et les adhérents de l'AF de l'Algarve qui comptent quelques anciens professionnels de la santé, à présent à la retraite au Portugal. On pourrait certainement compter sur leur bonne volonté, leur disponibilité et leur longue expérience, cela pourrait être un échange d'expériences et de points de vue très riche et constructif, également sur le plan culturel.

2. Les stratégies de l'enseignant

Par rapport aux difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés, évoquées dans la deuxième partie du mémoire, voici quelques stratégies mises en place pour les résoudre, catégorisées ainsi par Abou Haidar (2019 : 40) : les stratégies de « ressourcement », c'est-à-dire le recours à des ressources diverses et les stratégies « sociales » ou collaboratives. L'étude menée par la chercheuse a permis de regrouper ces stratégies sous la forme d'items listés par ordre d'importance :

- Utiliser des sites internet spécialisés dans la discipline ;
- Se renseigner auprès des apprenants ;
- Collaborer avec des enseignants d'autres disciplines ;
- Utiliser des ressources (revues...) de vulgarisation scientifique ;
- Collaborer avec des enseignants de FOS ;
- Utiliser des manuels de FOS. (ibid : 42)

L'utilisation de sites internet est en effet une de nos stratégies privilégiées, de par la quantité et la qualité des informations que l'on y trouve. Si certains supports utilisés dans les unités didactiques proviennent de manuels, la majeure partie est extraite du web (plateforme FunMooc, reportages d'Arte ou du journal télévisé, TV5 Monde, RFI Le français facile, articles de presse en ligne...) L'auteur souligne d'ailleurs le « bouleversement profond qu'a vécu la didactique du FOS avec la révolution numérique, et son impact spectaculaire sur les stratégies d'enseignement ces vingt dernières années ». (ibid)

Pour ce qui est de « se renseigner auprès des apprenants », étant donné que nous n'en n'avons pas encore, j'ai dans un premier temps cherché à collaborer avec des pairs. J'ai notamment pu bénéficier autant que possible du soutien, de l'expérience et des conseils de l'enseignante titulaire de l'AF, qui suit elle-même régulièrement des formations sur l'enseignement/ apprentissage du FOS. C'était finalement la seule véritable collaboration effective, sous la supervision de la directrice. Puis en interrogeant les autres

AF du Portugal, nous avons pu récupérer un ancien programme de FLP pour infirmiers et quelques fiches ressources créés par et pour les AF de Braga, Porto, Guimarães et Coimbra il y a environ 10 ans, à une époque où la concurrence n'était pas en jeu comme aujourd'hui avec le développement des cours à distance.

Quant à la stratégie collaborative avec les apprenants, dans une démarche de co-élaboration de la formation, cela correspond à ce que nous avons expérimenté avec notre apprenante « cobaye » Lucia. Très engagée dans son apprentissage, Lucia participe malgré elle à une co-construction de ce module prototype. Elle a par exemple répondu à notre requête, en nous fournissant une liste du matériel dentaire de base, qu'elle commande régulièrement à ses fournisseurs. Elle a essayé de traduire certains mots en français et elle en a donné d'autres en portugais. Cette liste nous a été utile pour l'élaboration de l'unité 3 « faire des achats » dans laquelle a été abordé le lexique du matériel, des quantités, des couleurs et des matières. À d'autres moments, c'est elle qui par ses initiatives et l'expression de ses besoins nous a contraint à adapter le cours. Par exemple une partie du module 5 « faire des démarches administratives » a fait l'objet d'une restructuration improvisée avec l'inclusion d'un plan de traitement qu'elle a préparé à l'écrit avant de le présenter à l'oral. Ce plan de traitement réalisé par une dentiste est une tâche professionnelle très intéressante à travailler à ce niveau, car il n'est pas nécessaire d'utiliser des explications techniques très complexes, mais plutôt des mots simples et adaptés pour que le patient comprenne le traitement, se sente en confiance, dépasse son anxiété et ses préjugés, et accepte la réalisation du soin. Qui plus est, cet exercice peut être adapté pour des kinésithérapeutes, ou encore pour certains médecins dans un programme personnalisé de soins (PPS) proposé au patient. Et plus simplement, l'explication d'une ordonnance par un médecin, un infirmier ou un pharmacien présentent des éléments communs avec le plan de traitement (indication d'un nombre, d'un temps, explication de bienfaits, etc.)

Dans la phase post-enseignement, avoir Lucia comme apprenante « cobaye » s'est révélée une aide précieuse pour apporter des remédiations au programme, grâce à sa capacité à déceler les failles. Nous avons grâce à elle, pu prendre conscience de l'ambiguïté de certaines questions de compréhension écrite, de la présence de jeux de rôle non fonctionnels ou un peu répétitifs, ou encore d'exercices d'application de grammaire, dont certaines réponses manquaient d'évidence et engendraient des difficultés.

Par cette « main tendue » aux apprenants, l'enseignant reconnaît leur rôle d'expert,

sans remettre en doute son propre sentiment de légitimité, car :

« ces situations qui pourraient se traduire pour les enseignants par des « rôles en péril » si l'on adopte les propos de Cicurel (2011 : 45) ne constituent pas des obstacles insurmontables puisque les enseignants arrivent à se sortir des situations de « risque » (Cicurel, 2007) qui ne les déstabilisent finalement pas, bien au contraire, puisqu'ils acceptent de jouer le jeu du « renversement des rôles » pour le bénéfice de la situation didactique ». (Abou Haidar, 2019 : 42)

Enfin, le recours aux manuels peut être une source d'inspiration pour les unités aux thématiques très transversales telles qu' « accéder à l'emploi » et « gérer les relations au travail », mais l'utilisation de leurs contenus reste minime, insuffisante et nécessite en outre des adaptations par rapport au domaine, à la réalité et aux problématiques de nos apprenants.

Les stratégies recensées par Abou Haidar, donnent des idées en termes de collaboration. Nous avons déjà évoqué plus haut la possibilité d'organiser des temps de rencontre et même un parrainage entre nos professionnels de la santé portugais et des soignants français retraités pour un partage d'expériences et de conseils. Mais qui de mieux placés, d'accessibles et de disponibles que ces professionnels retraités pour discuter de la discipline et nous aider à résoudre les difficultés rencontrées dans l'élaboration didactique ?

3. L'adaptation et les projets d'amélioration

Pour s'adapter au mieux à la demande, il est essentiel de prendre en compte les besoins spécifiques exprimés, de voir dans quelle mesure il serait envisageable de les intégrer dès ce premier module de formation et de quelle façon. Par exemple, des tâches telles que questionner, informer, rassurer un patient adulte ou enfant, ou encore expliquer et argumenter un devis de soins par exemple, peuvent tout à fait être envisagées à la fin de ce niveau. Tandis que d'autres tâches mobilisant des compétences linguistiques plus développées, seront abordées dans le deuxième module.

Voici quelques pistes d'amélioration sur lesquelles nous avons réfléchi et que nous avons l'intention de mettre en œuvre :

- La constitution d'un livret lexical franco-portugais recensant les termes médicaux que les apprenants pourront utiliser tout au long de la formation et compléter si nécessaire. Ce projet est actuellement en cours d'élaboration.
- L'utilisation d'un support de grammaire en complément du cours. Lucia a emprunté le manuel de Grammaire Progressive du français (CLE International) et nous savons qu'à

l'Alliance Française de Lisbonne, cette même méthode est utilisée pour faire travailler les apprenants en autonomie chez eux.

- L'élaboration et la mise en place d'une évaluation intermédiaire à mi-parcours et d'une auto-évaluation conduite en milieu authentique, si possible.
- L'ajout de contenus culturels en rapport avec chaque pays (notamment sur le système de santé qui leur est propre).
- La constitution d'un dossier de ressources complémentaires destiné à être enrichi au fil du temps par les enseignants contenant des supports, des idées d'activités pédagogiques, etc. (déjà mis en place)
- Des exercices d'entraînement systématiques pour chaque point de grammaire, à utiliser ou non par l'enseignant selon les besoins, mais disponibles en tant que ressources.
- Et enfin, une part laissée à l'improvisation et à la co-crédation du programme par rapport à l'expression des besoins des apprenants, d'autant plus si ce sont des besoins communs.

Je présenterai pour finir quelques perspectives et projets à long terme qui peuvent être discutés :

- Proposer des outils d'autoformation (sites internet d'exercices grammaticaux, TV5 Monde, RFI, vidéos professionnelles) afin que les apprenants puissent poursuivre, compléter et renforcer leurs apprentissages.
- Proposer une formation-accompagnement à distance, afin de pouvoir ajuster la formation à leurs besoins, dans le temps, une fois qu'ils seront sur place. Cette idée se base sur le modèle de Medina (2017 : 21) à propos de l'ingénierie de formation complexe, qui complète les étapes de l'évaluation de la méthodologie FOS.



Figure 18. Ingénierie de formation complexe (Medina, 2017 : 21)

- Remodeler ce programme avec une inclusion d'apprentissage en autonomie, ce qui présenterait les avantages suivants : 1/ s'aligner sur des structures concurrentes telles que

l'Alliance Française de Lisbonne qui a déjà développé ce type d'offre de formation, 2/ permettre plus d'autonomie aux apprenants, 3/ leur donner la possibilité de travailler à leur rythme ; ce qui représente un avantage indéniable et attirant pour les personnes ayant des horaires de travail variables, 4/ proposer un coût de formation concurrentiel car minimisé.

Bien que cela ne soit pas vraiment envisagé dans l'immédiat par l'AF de l'Algarve, proposer un parcours d'apprentissage partiellement autonome et individuel me semble tout à fait envisageable pour ce type de public, très indépendant et actif dans son apprentissage. Cela donnerait aux apprenants la possibilité d'avancer selon leurs besoins langagiers, leur niveau de départ et leur rythme d'acquisition, ainsi que de s'autoévaluer (avec des exercices auto-corrigés). Cette autonomie ne signifie pas pour autant l'absence totale du rôle de l'enseignant, puisque ce dernier change de statut dans l'autoapprentissage ; il devient conseiller, guide, facilitateur, animateur.

Conclusion

Ce premier module de formation pour les professionnels de santé répond aux besoins d'une intégration à la fois personnelle et sociale, tout aussi importante que l'intégration professionnelle, dans le cadre d'un projet d'expatriation dans un pays francophone. Qui plus est, ces contenus, accessibles à un niveau débutant, permettront aux apprenants d'acquérir les compétences requises avant d'attaquer le volet purement professionnel de la formation. C'est la raison pour laquelle ce premier module ne semble à première vue pas très spécifique alors que le deuxième le sera entièrement. Cela dit, une entrée dans le milieu professionnel y est amorcée du début à la fin, afin de favoriser l'engagement et l'implication des élèves dans leur apprentissage et de répondre au mieux à leurs besoins. Nous avons prouvé en élaborant ce matériel pédagogique que la spécificité des discours du domaine médical n'était pas incompatible avec des niveaux débutants et qu'il était tout à fait possible de commencer à travailler sur des situations de communication simples et courantes à l'aide des outils linguistiques visés au niveau A2. Nous avons pu constater que s'il y avait des spécificités, notamment sur le lexique médical, de nombreux objectifs de communication étaient communs aux domaines du tourisme et des affaires ; ce qui légitime le fait de pouvoir s'appuyer sur les ressources existantes en les adaptant.

Cependant, ce projet de conception n'est pas sans limites. L'ingénierie FOS est un travail colossal incluant de nombreuses étapes et reposant principalement sur le travail de terrain. Or, suivre des professionnels de santé dans leur métier n'est pas chose aisée pour la récolte de données de terrain. Cela dit, pour les contenus professionnalisants abordés dans ce module, les ressources trouvées sur internet et dans les manuels ont été amplement satisfaisantes et suffisantes.

Le facteur le plus limitant réside dans le manque d'uniformisation et de représentation des diplômes professionnels. Il importe de parvenir à mettre en œuvre une certification uniformisée reconnue, plus ajustée à ce programme, comme le serait le DFP B2 de la CCI. En effet, cette contrainte de devoir inclure une préparation au DELF B2, constitue un véritable « couperet » en termes de choix didactiques, sans lequel la formation aurait pu prendre un autre aspect, plus pertinent et motivant, avec des contenus bien plus spécifiques.

Ce prototype n'a pas encore atteint sa maturité pédagogique. Si nous avons pu mettre en œuvre une phase de test avec une apprenante en cours individuels et bénéficier

de ses retours constructifs, le premier groupe qui suivra cet enseignement nous permettra de prendre conscience d'autres manques et défauts et d'y remédier de la même façon.

Dans une perspective d'utilisation des ressources créées, cette formation pourrait tout à fait être adaptée pour des apprenants d'autres nationalités, en faisant les ajustements culturels adéquats.

Il est vrai que l'ingénierie de français professionnel est un travail exigeant, dans lequel peu d'institutions osent se lancer, faute de moyens financiers et humains. Le doute quant à la capacité de pouvoir répondre efficacement à ce type de demande, fait également partie des freins, souvent réels mais pas toujours fondés, qui empêchent de s'investir dans ces projets d'envergure. Mais à l'issue, les avantages pour l'Alliance Française de l'Algarve sont potentiellement nombreux et lui offrent la possibilité de :

- Diversifier et enrichir son offre et se positionner au niveau institutionnel ;
- Se faire connaître sur le territoire grâce une communication habilement menée. C'est un cercle vertueux : les institutions et organismes sauront vers qui se diriger quand ils auront des besoins (ex : les agences de recrutement).
- Bénéficier de la transférabilité de toutes les actions de formation qui participent à faire monter en compétence les équipes pédagogiques. Pour l'enseignant-concepteur, la concrétisation d'un tel projet permet de prendre conscience de ses compétences et d'en développer de nouvelles, autant dans la conception que dans l'animation de cours. Idéalement, il faudrait que les enseignants aient le temps nécessaire pour s'informer, se former, préparer, progresser et évoluer.

Pour finir, après avoir participé à la journée d'étude universitaire⁶ « Penser les formations en FLE en contextes professionnels ou préprofessionnels » (Besançon le 15/06/23), je rejoins les observations formulées par Cécile Medina, Chantal Parpette et Marie Beillet ; il convient de trouver des solutions pour qu'une fois élaboré, le matériel didactique puisse être testé et soumis à une expertise, avant d'être archivé. Un bon référencement permettrait alors de capitaliser et mutualiser les ressources de qualité et de s'éviter la peine de produire et reproduire sans cesse.

⁶ Rediffusée par le CLA Université de Franche-Comté et accessible sur ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=Ord7CkvaXP0>

Bibliographie

Abou Haidar, L. (2019). Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants. *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°47, pp.30-53.

Alliance Française de l'Algarve - *Rapport d'activités 2022* (consultation en interne).

Almeida, J. (2016). Le français au Portugal. *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, n° 8, pp.123-130. Disponible en ligne :

<https://journals.openedition.org/carnets/1891> (consulté le 03/05/23)

Ameida, J. (2019). Représentations du Français Langue Additionnelle à la FLUP. *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto : FLUP, pp.12-24. Disponible en ligne :

<https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa1> (consulté le 03/05/23)

Carras, C. (2019). *Français sur objectifs spécifiques*. Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 2ème année. UFR LLASIC. Université Grenoble Alpes. Cours du CNED.

Carras, C. & Parpette, C. (2007). Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories et des démarches didactiques. *Actes du Symposium international - Théorie et pratique de la formation en Langues Étrangères Appliquées*. Turquie Ankara : École Supérieure de Langues Étrangères Appliquées de l'Université de Bilkent. pp. 61-70. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376549/document> (consulté le 25/05/23).

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

Cuq, J.P. (dir.) (2003), *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE et CLE International.

Gahmia, A. (2009). Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (F.O.S) dans des établissements de la formation professionnelle. Centre Universitaire de Souk-Ahras. *Synergies Algérie*, n°8., pp. 45-52. Disponible en ligne :

<https://gerflint.fr/Base/Algerie8/amir.pdf> (consulté le 12/05/23)

Dejean, C. & Metton, C. (2019). *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 1^{ère} année. UFR LLASIC. Université Grenoble Alpes. Cours du CNED.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 3rd Edition.

Mangiante, J-M. (2006). *Français de Spécialité ou Français sur Objectif Spécifique : deux démarches didactiques distinctes*. Université de Valence : Linguistique plurielle, pp.137-143.

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

Mangiante, J-M. & Richer, J-J. (coord.) (2013). Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ? *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°1, pp.3-5.

Medina, C. (2017). Le chirurgien-dentiste au cœur de la multiplication des interlocuteurs, des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être. Quelle formation en FOS pour une optimisation de la formation professionnelle des chirurgiens-dentistes nouvellement installés en France. *Points Communs – Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°4, pp.6-23

Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle, *Le Français dans le monde*, n° 346, pp.25-28.

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

Mourlhon-Dallies F. (2017). Du français sur objectif spécifique au français langue professionnelle : la bascule des paradigmes. *Les cahiers de l'Asdifle*, n°29. CLE International. Disponible en ligne :

<https://issuu.com/marketingcle/docs/9782090382341/s/12736518> (consulté le 28/05/2023)

Mourlhon-Dallies, F. (2019). La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques de cours. *Points Communs – Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°5, pp.8-29.

Qobt, H. (2008). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet. Thèse de doctorat*, Université Paul Valéry – Montpellier III. HAL

Richer, J-J., De Ferrari, M., Wehrle, A. (coord.) (2017). Le français professionnel : quels enjeux et quelles perspectives méthodologiques ? *Revue Points Communs – Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°4, pp.3-5.

Sowa, M. & Gajewska, E. (2013). FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? *Point communs 2013 - Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°1, pp.18-28.

Sitographie

Alliance Française de l'Algarve. Cours et formations. Disponible sur :

<https://www.alliancefr.pt/algarve/fr/curso-categoria/cours-de-francais-a-algarve/> (consulté le 08/05/23).

Barros, V. (2019). Enseignement au Portugal : la langue française est de retour ! Courrier International <https://www.courrierinternational.com/article/enseignement-au-portugal-la-langue-francaise-est-de-retour> (consulté le 04/05/23)

Bermont G. (2016) *Education – L'apprentissage du portugais et du français renforcé*. Lepetitjournal.com <https://lepetitjournal.com/lisbonne/actualites/education-lapprentissage-du-portugais-et-du-francais-renforce-89575> (consulté le 05/05/23)

CECRL (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 08/05/23)

France Education International (2021). *L'enseignement bilingue francophone au Portugal*. Le Fil Plurilingue. Disponible sur : <https://lefilplurilingue.org/articles/lenseignement-bilingue-francophone-au-portugal> (consulté le 05/05/23)

Le Français des Affaires. Plusieurs pages consultées, disponibles sur :

<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/> (consulté le 08/05/23)

OCDE, (2010). Synthèse : Les migrations internationales des personnels de santé –

Améliorer la coopération internationale pour faire face à la crise mondiale. Paris : OCDE.

Disponible en ligne : <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/contribution-des-medecins-et-des-infirmiers-migrants-a-la-lutte-contre-la-crise-du-covid-19-dans-les-pays-de-l-ocde-63ff0143/#section-d1e32> (consulté le 08/05/23)

Saramago, B. (2007) *Langue – Le français à la peine au Portugal*. Lepetitjournal.com.

Disponible sur : <https://lepetitjournal.com/langue-le-francais-la-peine-au-portugal-172093#:~:text=Le%20Portugal%20est%20dans%20l%20au%20d%C3%A9but%20des%20ann%C3%A9es%201980> (consulté le 05/05/23)

Wikipédia. *Alliance Française au Portugal*. Disponible sur :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Alliance_fran%C3%A7aise_au_Portugal (consulté le 05/05/23)

Manuels étudiés

Edito A2, Didier FLE (2022), Fafa C., Gajdosova F., Horquin A., Pasquet A., Perrard M., Petitmengin V., Sperandio C., Dodin M., Velderman-Abry J.

Le Français des Médecins, PUG (2014), Fassier T., Talavera-Goy S.

Le Français des Infirmiers, PUG (2016), Talavera-Goy S., Gardette N., Perez N.

Soigner en français, Estem-Vuibert (2016), Debboub L.

Santé-Médecine.com, CLE International (2004), Mourlhon-Dallies F, Tolas J.

Français.com, CLE International (2019), Penfornis J-L.

Objectif Express, Hachette (2022), Dubois A-L, Kaddani S. et Mazarguil-Kizirian V.

Quartier d’Affaires, CLE International (2013), Rosillo M.P, Maccotta P., Demaret M.

Edito Pro B1, Didier FLE (2020), Diogo A., Maussire M., Grimaud M., Lauret B.

Bon Voyage !, CLE International (2017), Dussac E.

Tourisme.com, CLE International (2013), Corbeau S., Dubois C., Penfornis, J-L.

Le français en contexte, Editions Maison des langues (2014), Laygues A., Coll A.

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - DE L'ANALYSE DU TERRAIN A LA CONCEPTION D'UNE FORMATION EN FOS	8
Chapitre 1. Présentation du contexte de stage	9
1. Place et représentation du français au Portugal	9
1.1. Apprentissage à l'école	9
1.2. Sur le marché du travail	10
2. L'Alliance Française de l'Algarve	11
3. Les formations en français professionnel	14
3.1. L'offre existante.....	14
3.2. Les Clés du français pro.....	14
4. Les certifications	15
Chapitre 2. Le projet de stage.....	16
1. Les missions du stage	16
1.1. La commande initiale.....	16
1.2. Le public cible.....	19
1.3. Les contraintes de la mission	21
2. La problématique.....	23
2.1. Les questionnements initiaux	23
2.2. Définition de la problématique.....	23
2.3. Méthodologie mise en œuvre	24
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE : CONCEPTS D'ANALYSE DU CONTEXTE	28
Chapitre 4. De l'analyse des besoins à l'élaboration didactique.....	29
1. Un programme s'inscrivant à la croisée de plusieurs champs didactiques	29
1.1. Français sur Objectif Spécifique ou Français de Spécialité ?	29
1.2. Les caractéristiques et particularités du FOS	31
1.3. Les apports du Français Langue Professionnelle.....	32
2. La démarche FOS.....	34
2.1. L'analyse des besoins.....	34
2.2. La collecte des données.....	36
2.3. L'analyse des données recueillies et l'élaboration du programme de formation	37
3. L'évaluation en FOS	41
3.1. L'évaluation des apprenants.....	41
3.2. L'évaluation de la portée de la formation sur le terrain.....	42
3.3. La certification du DELF B2.....	43
Chapitre 5. L'agir professoral	45
1. La position de l'enseignant de FOS.....	46
2. La formation et les qualités de l'enseignant	47
PARTIE 3 - ANALYSE DU PROGRAMME CONÇU ET ETUDE COMPARATIVE	50
Chapitre 6. Des objectifs de formation visés à la structuration globale du programme	51
1. Rappel sur les objectifs et les besoins des professionnels de la santé	51
2. Le profil caractéristique des apprenants : différences et similitudes	52
3. Méthodologie de construction du programme	54
3.1. Une approche principalement communicative qui tend à rejoindre l'actionnel.....	54
3.2. La dimension culturelle et interculturelle.....	57
3.3. Les différents supports didactiques utilisés	60
Chapitre 7. Élaboration didactique et comparaison avec des manuels de français professionnel.....	64

1.	Spécificités de ce premier module de formation	64
2.	Structure de l'unité didactique.....	66
2.1.	Le choix et la progression des activités.....	66
2.2.	Choix des documents supports.....	74
3.	Focus sur les contenus professionnalisants et analyse comparative	76
3.1.	Analyse du manuel Santé-Médecine.com : intérêts et limites	76
3.2.	Analyse comparative par objectifs de communication : transversalité et spécificité des domaines	78
	Chapitre 8. Bilan du projet ingénierique et perspectives	82
1.	La place de l'évaluation dans le parcours de formation	82
1.1.	Les formes de l'évaluation dans un programme de FOS.....	82
1.2.	L'importance de notre apprenant « test ».....	84
1.3.	Réflexion sur la place de l'apprenant dans l'apprentissage et dans la conception.....	84
2.	Les stratégies de l'enseignant.....	86
3.	L'adaptation et les projets d'amélioration	88
	Conclusion	91
	Bibliographie	93
	Table des matières	97

MOTS-CLÉS : Alliance Française, Français sur Objectif Spécifique, professionnels de santé, niveau débutant, spécificité des discours médicaux

RÉSUMÉ

L'Alliance Française de l'Algarve au Portugal reçoit régulièrement des demandes de formation de la part de médecins, dentistes, infirmiers, pharmaciens et kinésithérapeutes, ayant pour projet de s'installer dans un pays francophone. La commande de stage porte sur la conception d'un module de Français sur Objectif Spécifique s'adressant à ces professionnels de santé lusophones, et accessible dès le niveau A2. Ce mémoire s'intéresse particulièrement à la question de l'intégration de contenus professionnels dès les premiers niveaux, suite au constat que tous les manuels récents de français médical commencent au niveau B1, contrairement aux domaines du tourisme et des affaires, pour lesquels les propositions ne manquent pas. Les discours médicaux seraient-ils trop complexes et spécifiques pour être abordés à ce stade d'apprentissage ? À partir de cette étude, nous verrons que si le niveau d'exigence linguistique est inévitablement élevé dans un contexte professionnel où des vies sont en jeu, rien n'empêche de proposer une progression en partant des situations de communication les plus simples et fréquentes.