

De l'analyse des besoins des ingénieurs de l'industrie automobile en Galice à l'analyse des dispositifs didactiques mis à leur disposition

Carla Castro Lorenzo

Thèse de doctorat UDC / 2022

Directeurs : Hermes Salceda Rodríguez et María Dolores Sánchez Palomino

Tuteur : María Dolores Sánchez Palomino

Programme de doctorat : Estudos lingüísticos



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Table des matières

Remerciements	I
Résumé.....	II
Resumo.....	III
Resumen.....	IV
Abstract.....	V
Resumen extendido en español.....	VI
Plan de la thèse	XXI
Liste des sigles et acronymes.....	1
Index des graphiques	4
Index des tableaux	6
Index des images	7
Index des figures.....	8
Introduction générale : <i>fondements méthodologiques et objectifs de la recherche</i>	9
1. Avant-propos	10
2. Départ de la recherche	11
3. Problématique de la recherche, hypothèses et objectifs.....	13
4. Méthodologie de la recherche	15
5. Apports visés par la recherche	22
Chapitre 1 <i>Évolution historique du Français sur Objectifs Spécifiques</i>	24
1.1. Introduction.....	25
1.2. Les origines du FOS : du français pour les soldats africains	26
1.3. Français, langue de spécialité	29
1.4. Le français instrumental.....	33

1.5.	Le français fonctionnel	35
1.5.1.	Contexte	37
1.5.2.	L'approche méthodologique	38
1.5.3.	Différents modèles de français fonctionnel	41
1.5.4.	Les limites du français fonctionnel	43
1.6.	Le français de spécialité.....	45
1.7.	Le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS)	48
1.7.1.	FOS et ESP : une même approche méthodologique ?	50
1.7.2.	Les spécificités du FOS	53
1.8.	Le français de la communication professionnelle / Le français à visée professionnelle.....	63
1.9.	Le français langue professionnelle (FLP)	66
1.9.1.	Contexte et origines	66
1.9.2.	Les publics	68
1.9.3.	L'enseignement du FLP	72
1.9.4.	Des certifications et des formations en lien avec le FLP	74
1.10.	Le français langue d'intégration (FLI).....	76
1.11.	Conclusions.....	78
Chapitre 2	<i>Le contexte de la Galice. Ingénierie de formation en FOS : de l'analyse de la demande à l'analyse du public cible.....</i>	84
2.1.	Introduction : la Galice et le secteur automobile	85
2.2.	Ingénierie de formation FOS	89
2.2.1.	Approche générale	89
2.2.2.	L'analyse de la demande.....	90
2.2.3.	L'analyse du public.....	92
2.3.	Conclusions.....	134

Chapitre 3	<i>Ingénierie de formation en FOS : de l'analyse du public à l'analyse de ses besoins</i>	138
3.1.	Introduction	139
3.2.	L'analyse des besoins	140
3.2.1.	La notion de 'besoin'	140
3.2.2.	L'identification des besoins	148
3.3.	Création d'un référentiel de compétences langagières pour les ingénieurs de l'industrie automobile	205
3.4.	Conclusions	207
Chapitre 4	<i>Analyse et possible adéquation de trois manuels de français à visée professionnelle pour les apprenants ingénieurs de la filière automobile</i>	212
4.1.	Introduction	213
4.2.	L'outil d'analyse des manuels	216
4.2.1.	L'outil de Bertolletti et Dahlet (1984)	217
4.2.2.	L'outil de Suso López (2001)	222
4.2.3.	Notre grille d'analyse	226
4.3.	L'analyse des manuels	229
4.3.1.	<i>Pour parler affaires, méthode de français professionnel, A2/B1</i> (Mitchell et Fleuranceau, 2011)	230
4.3.2.	<i>Objectif express 2 : le monde professionnel en français, Nouvelle édition, B1/B2.1</i> (Dubois et Tauzin, 2016)	241
4.3.3.	<i>Français.com : français professionnel, niveau intermédiaire B1</i> (Penfornis, 2018)	252
4.3.4.	Conclusions	261
Conclusions globales et perspectives		268
1.	L'état des lieux du FOS	269
2.	La filière automobile, le contexte d'enseignement-apprentissage du français par les ingénieurs et l'analyse du public	270

3.	L'analyse des besoins	274
4.	L'analyse d'un corpus de trois manuels à visée professionnelle	277
5.	Contributions et perspectives	280
	Bibliographie	282
	Annexes.....	291
	Annexe I: Questionnaire sur le profil du public cible, le contexte d'enseignement-apprentissage, le style d'apprentissage et les besoins distribué en espagnol	292
	A. Datos de la persona encuestada	292
	B. Datos laborales	292
	C. Pasado académico.....	292
	D. Lenguas extranjeras	292
	E. Relación con la lengua francesa.....	293
	F. Actitud hacia la lengua francesa y motivaciones	294
	G. Entorno y contexto de la formación	295
	H. Estilo de aprendizaje	296
	I. Situación de comunicación y tareas.....	299
	J. Actividades	302
	K. Tareas	303
	Annexe II: Adaptation de la liste d'énoncés pour déterminer le profil d'apprentissage des répondants au questionnaire CHAEA d'Alonso, Gallego et Honey (2002).....	306

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de thèse, María Dolores Sánchez Palomino et Hermes Salceda Rodríguez, pour leur aide à la formalisation de cette recherche, leurs judicieux conseils, leurs multiples corrections et leurs encouragements.

Je voudrais ensuite remercier les membres de mon jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

J'aimerais également témoigner toute ma reconnaissance à mon mari, à ma famille et à mes amis, qui m'ont soutenue et encouragée à tout moment, à mon collègue de travail Carlos pour ses conseils pertinents, aux ingénieurs qui ont rempli mes questionnaires, en particulier aux apprenants de français de Zf Group Vigo, et à toutes les personnes qui ont accordé de leur temps pour répondre à mes questionnements.

Résumé

Ce travail cherche à être une contribution à l'enseignement du FOS (français sur objectifs spécifiques) à travers une analyse du contexte linguistique des ingénieurs apprenant le français dans le secteur professionnel de l'automobile. En étudiant les spécificités de ce public, cette thèse se propose de déterminer s'il existe un cadre commun au niveau des besoins et des attentes des élèves reliés à ce domaine professionnel. On partira dans un premier temps de la mise en évidence du statut du FOS par rapport au FLE (français langue étrangère) pour arriver ensuite à une étude approfondie sur le terrain du contexte d'enseignement, du profil et des besoins langagiers et d'apprentissage des ingénieurs apprenant le français dans trois importantes entreprises du secteur en Galice. Enfin, on analysera trois méthodes représentatives de français professionnel présentes sur le marché afin d'évaluer leur utilité avec notre public.

Resumo

Este traballo pretende ser unha contribución ao ensino do FOS (francés con fins específicos) a través dunha análise do contexto lingüístico dos enxeñeiros que estudan francés no sector do automóbil. Mediante o estudo das particularidades deste público, esta tese tentará determinar se existe un marco común no relativo ás necesidades e expectativas dos alumnos deste campo profesional. Nun primeiro momento definiremos o estatus do FOS en relación co do FLE (francés lingua estranxeira) para estudar a continuación o contexto de ensino, así como o perfil e as necesidades lingüísticas e de aprendizaxe dos enxeñeiros que estudan francés en tres importantes empresas do sector en Galiza. Para concluír, analizaremos tres manuais representativos de francés profesional presentes no mercado para avaliar a súa utilidade co noso público.

Resumen

Este trabajo pretende ser una contribución a la enseñanza del FOS (francés con fines específicos) a través del análisis del contexto lingüístico de los ingenieros que estudian francés en el sector de la automoción. Mediante el estudio de las particularidades de este público, esta tesis intentará determinar si existe un marco común en lo que se refiere a las necesidades y expectativas de los alumnos de este campo profesional. En primer lugar, definiremos el estatus del FOS en relación con el del FLE (francés lengua extranjera) para estudiar a continuación el contexto de enseñanza, así como el perfil y las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de los ingenieros que estudian francés en tres empresas representativas del sector en Galicia. Para concluir, analizaremos tres manuales representativos de francés profesional presentes en el mercado para evaluar su utilidad con nuestro público.

Abstract

This study seeks to contribute to the teaching of French for Specific Purposes (FSP) in the automotive sector through the analysis of the linguistic context of automotive engineers. In analysing the specificities of this public, this dissertation proposes to determine if there is a standard for needs and wants of students in this field. Initially, we will highlight the status of FSP as compared to French as a Foreign Language. Secondly, we will study the learning environment, the profile and the linguistic and learning needs of engineers studying French in three important automotive companies. Finally, a survey about three representative professional French books will be carried out for the purpose of assessing their usefulness with our public.

Resumen extendido en español

En una sociedad globalizada como la nuestra, marcada por constantes cambios y por la aceleración de los intercambios comerciales y culturales, es imprescindible el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras. Así, las empresas, con el fin de garantizar su posición en el mercado, se ven obligadas a tener no solo expertos de un campo concreto, sino expertos con un dominio excelente de diferentes idiomas. De hecho, según el informe europeo ELAN (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*), la falta de conocimientos lingüísticos provoca importantes pérdidas comerciales (CILT, 2006, p. 20).

Y estas transformaciones del mundo empresarial tienen lugar también en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Así, las propias empresas y los profesionales que desean mejorar su competencia comunicativa en una lengua extranjera buscan formaciones específicas, adaptadas a los desafíos a los que tendrán que enfrentarse en su contexto profesional, formaciones que les permitan comunicarse de forma satisfactoria con sus colaboradores extranjeros. Surgen así formaciones cada vez más adaptadas y orientadas al contexto profesional de los discentes y, en este contexto, las lenguas con fines específicos y, concretamente, el francés con fines específicos (FOS) tienen una gran importancia.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del FOS. No obstante, el marco que nos interesa, el francés para ingenieros del sector de la automoción, todavía no ha sido objeto de investigaciones a pesar de su importancia. Partimos de la premisa de que un adecuado conocimiento de las particularidades y de las necesidades reales de nuestro público objetivo, los ingenieros de dicho sector en Galicia, es indispensable para desarrollar proyectos de formación adaptados. Consecuentemente, el objetivo principal de esta investigación es establecer los fundamentos necesarios para que los futuros profesores de francés puedan crear dispositivos de enseñanza-aprendizaje eficaces para los ingenieros de la industria del automóvil.

Para cumplir el objetivo mencionado, esta investigación se ha desarrollado a través de varias etapas. Partiendo del estudio de la evolución del FOS, hemos proseguido con el análisis del sector de la automoción en Galicia y continuado con un examen exhaustivo del contexto de enseñanza, así como del perfil y las necesidades lingüísticas y de aprendizaje

de los ingenieros que estudian francés en tres importantes empresas del sector en Galicia: el Groupe PSA, ZF Group Vigo y BorgWarner Vigo. Finalmente, hemos analizado tres manuales representativos de francés profesional presentes en el mercado para evaluar su utilidad con nuestro público objetivo. Para llevar a cabo dichos análisis, hemos desarrollado varios cuestionarios que nos han permitido recabar toda la información necesaria para extraer las conclusiones de esta investigación.

1. La evolución del FOS

Si realmente queremos comprender la enseñanza del francés con fines específicos, es necesario repasar las principales etapas de su historia y la evolución de las principales teorías lingüísticas y pedagógicas en las que se ha basado.

La enseñanza del FOS no es de ningún modo nueva. Algunos autores como Eurin (2003, p. 107) afirman que a partir de la Segunda Guerra Mundial las instituciones educativas empiezan a preocuparse por el FOS.

A lo largo de su historia el FOS ha generado intensos debates e incluso la propia denominación ha sido objeto de numerosas transformaciones que abordaremos a continuación: *français, langue de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, français sur objectifs spécifiques*, etc. Todos estos cambios terminológicos reflejan de alguna manera la evolución producida igualmente desde el punto de vista conceptual. No cabe duda de que estas denominaciones comparten objetivos didácticos; no obstante, sería un error menospreciar la importancia de las diferentes designaciones y asociar todas ellas a una noción idéntica o a un enfoque metodológico único. Dependiendo de la época, las opciones y prácticas metodológicas han variado significativamente.

Antes de adentrarnos en el estudio de estas denominaciones, resulta imprescindible hacer una aclaración sobre las particularidades del FOS con respecto al FLE (Francés Lengua Extranjera) que son, sin duda, numerosas: el público especializado, la mayor motivación del alumnado, la búsqueda de rentabilidad en el aprendizaje por parte de los estudiantes, el tiempo limitado de aprendizaje, la falta de formación de los docentes en el área en cuestión, la necesidad de crear material didáctico adaptado pero, sobre todo, y para ello, la importancia de la detección previa de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje.

Tal y como señala Holtzer (2004, p. 9), uno de los principales problemas en el estudio de la enseñanza del francés para públicos especializados es diferenciar con precisión las palabras utilizadas para nombrar y, por lo tanto, distinguir con claridad las nociones a las que se refieren estas palabras. Por este motivo, es esencial señalar estas diferencias y al mismo tiempo los vínculos que unen todas estas denominaciones a fin de comprender qué es el FOS hoy en día y qué corriente o metodología es más apropiada para nuestro marco de enseñanza del francés para ingenieros de la automoción. Para ello, recurriremos a la tabla explicativa que hemos adaptado de Mourlhon-Dallies (2008, pp. 13-14).

Prioridad didáctica	Corriente/Denominación	Metodología didáctica
Conocimiento de cientos de palabras y expresiones que facilitan la comunicación cotidiana militar.	<i>Français militaire</i> (francés militar).	Método directo
Dominio de léxico técnico (distinto del francés general) y de estructuras sintácticas.	<i>Français, langue de spécialité</i> (francés, lengua de especialidad: francés científico y técnico).	Metodología estructuro-global-audiovisual (SGAV)
Lectura de textos especializados.	<i>Français instrumental</i> (Francés instrumental).	«Método a través de la lectura».
Satisfacción de las necesidades comunicativas en el trabajo.	<i>Français fonctionnel</i> (francés funcional).	Enfoque comunicativo (análisis de necesidades).
Conocimiento profundo de un campo de especialidad, de sus profesiones y discursos.	<i>Français de spécialité</i> (francés de especialidad: francés para el turismo, para el derecho, etc.)	Enfoque comunicativo (análisis de discursos especializados).

Satisfacción de las necesidades de aprendizaje de un público concreto.	<i>Français sur Objectifs Spécifiques</i> (FOS, francés con fines específicos)	Enfoque comunicativo (centrado en el alumno).
Satisfacción de las necesidades de comunicación del alumno independientemente del trabajo que este desempeñe.	<i>Français de la communication professionnelle/français à visée professionnelle</i> (francés profesional)	Enfoque comunicativo (identificación de situaciones profesionales y de actos de habla comunes a diferentes campos de actividad).
Conocimiento de los diferentes razonamientos en el ejercicio de las profesiones.	<i>Français langue professionnelle</i> (FLP, Francés Profesional).	Enfoque poscomunicativo (recurso a disciplinas distintas de la didáctica).
Integración social, económica y cívica de los inmigrantes a través del aprendizaje del francés.	<i>Français langue d'intégration</i> (FLI, Francés Lengua de Integración)).	Enfoque comunicativo (centrado en las situaciones de comunicación de la vida diaria).

Tabla 1: Diferentes corrientes del francés para profesionales (tabla adaptada de Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 13-14)

Tras examinar las distintas denominaciones y corrientes del francés para profesionales, hemos decidido retener y estudiar las denominaciones en uso hoy en día con el fin de determinar qué enfoque se adapta mejor a los ingenieros del sector del automóvil en Galicia: *français de spécialité*, *français sur objectifs spécifiques*, *français à visée professionnelle* y *français langue professionnelle*.

Así, el análisis de las dos primeras denominaciones, *français de spécialité* y *français sur objectifs spécifiques*, nos ha permitido concluir que esta última es más apropiada para

nuestro público objetivo que la de «francés especializado», ya que las formaciones para ingenieros en el sector de la automoción no cubren todo un campo de acción, como es el caso del francés de los negocios, por ejemplo, y requieren la creación de un programa adaptado a las necesidades del público interesado (los ingenieros del sector), así como material *ad hoc* (el existente en el mercado editorial no cubre las necesidades de dicho público).

Por otro lado, el estudio conjunto del *français à visée professionnelle* y del *français langue professionnelle* nos ha ayudado a entender que el FLP no forma parte de nuestro enfoque. Esta corriente tiene como objetivo aprender francés integrando los razonamientos de la profesión en un entorno francófono, mientras que el francés profesional pretende que se adquiriera una competencia comunicativa adecuada en francés trabajando habilidades transversales, comunes a los diferentes sectores empresariales. Además, para el público cubierto por el FLP, la actividad profesional se desarrolla íntegramente en francés y el dominio del idioma no es una competencia adicional, sino imprescindible.

Así pues, podemos afirmar que los cursos de francés para ingenieros en la industria automotriz se encuentran a medio camino entre el francés profesional, por un lado, dado que la adquisición de habilidades relacionadas con la comunicación profesional es uno de los objetivos de nuestro público, y el FOS, por otro, puesto que los ingenieros de la automoción tienen necesidades precisas y específicas que los caracterizan.

2. Análisis del sector de la automoción en Galicia

El sector de la automoción es uno de los pilares de la economía y la industria gallegas. La facturación del sector representa casi el 14 % del PIB industrial de Galicia.

A pesar de que no ha alcanzado la facturación anterior a la crisis financiera de 2007, en 2019 la industria del automóvil en Galicia registró más de 9000 millones de euros en ventas. Además, el sector alcanzó la cifra de 24 400 puestos de trabajo directos en Galicia en 2019, lo que representa el 14 % de las personas ocupadas en el tejido industrial de la región. Y todo esto ha sido posible en parte gracias a las exportaciones. Según el CEAGA (Clúster de Empresas de Automoción de Galicia), en 2019 el volumen de ventas en el extranjero del sector de la automoción alcanzó los 6250 millones de euros. Por otra parte,

en el informe de febrero de 2019 sobre el comercio exterior de Galicia del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, se puede observar que casi el 78 % de las exportaciones de nuestra comunidad autónoma se realizan dentro de la Unión Europea, en particular a Francia, que es el primer destino de las exportaciones gallegas. En cuanto a las transacciones fuera de la Unión, Marruecos está a la cabeza. Por tanto, podemos afirmar que saber o aprender francés es especialmente útil para todas las empresas gallegas y, en particular, para las empresas del sector de la automoción, dada la estrecha relación que estas mantienen con el fabricante de automóviles francés PSA.

3. Análisis del público objetivo y del contexto de enseñanza-aprendizaje del francés para ingenieros de la automoción

El «todo en inglés» para hacer negocios no basta en Galicia, no todo el mundo habla inglés o, para ser más precisos, no todo el mundo quiere hablar solo inglés. El inglés puede ser suficiente para un primer contacto, pero tener un conocimiento profundo del francés y de la cultura de los socios comerciales es esencial para establecer y conservar relaciones comerciales duraderas.

Como hemos señalado con anterioridad, las empresas europeas sufren grandes pérdidas comerciales debido a la falta de conocimientos lingüísticos de su personal. El plurilingüismo es, por tanto, fundamental, y entre los métodos empleados por las empresas para paliar esta falta de competencias lingüísticas se encuentran las formaciones de idiomas. También cabe destacar que en Galicia las formaciones de francés con fines profesionales o de FOS tienen lugar dentro de las empresas.

Dada la importancia que tienen en la enseñanza del FOS el análisis de la demanda y el conocimiento del público objetivo, hemos considerado necesario continuar nuestra investigación en esta dirección. Para ello, hemos desarrollado un primer cuestionario dedicado al descubrimiento de ciertos rasgos del público objetivo (identidad, empleo, estudios, dominio de lenguas extranjeras, relación con la lengua francesa y motivaciones para el aprendizaje), así como al análisis del entorno y del contexto de las formaciones que tienen lugar en las tres empresas del automóvil que forman parte de nuestro universo.

Siguiendo una técnica de muestreo no probabilístico de bola de nieve, obtuvimos un total de 70 respuestas que nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- a. Con respecto al análisis de la demanda, cabe señalar que en los cursos de francés para ingenieros del sector del automóvil, los profesores se enfrentan a menudo a «peticiones-problema», es decir, cuando un ingeniero se topa con dificultades lingüísticas en francés que le impiden realizar su trabajo o cuando su superior jerárquico identifica estas dificultades, se formula una solicitud de creación de un curso de francés.
- b. Los ingenieros de estas tres empresas poseen un alto nivel de estudios. Sin embargo, cuanto mayor es el ingeniero, más limitada es su formación.
- c. Su nivel de conocimiento en francés es satisfactorio: la mitad de los encuestados son usuarios independientes (niveles B1-B2).
- d. Conocen varias lenguas extranjeras. Además del francés, los idiomas que más emplean los ingenieros del sector de la automoción son el inglés, el portugués, el italiano y el alemán, entre otros.
- e. Han aprendido estos idiomas o han mejorado sus competencias en ellos durante sus estudios. La educación formal ha sido clave para ellos. El aprendizaje en la empresa también es fundamental desde el inicio de su vida profesional: más de la mitad de los ingenieros ha aprendido al menos un idioma o ha mejorado sus conocimientos gracias a formaciones desarrolladas en el puesto de trabajo.
- f. A menudo viajan a países que tienen el francés como idioma oficial, especialmente a Francia. Se trata en su mayoría de estancias de corta duración, pero un número importante de ingenieros ha residido durante más de siete meses, o incluso más de un año, en un país francófono, lo que sin duda es un factor de gran relevancia a la hora de aprender un idioma. El turismo y los negocios son las principales razones de estos viajes, pues Francia es un socio comercial privilegiado para la automoción en Galicia, lo que al mismo tiempo puede provocar un mayor interés de los ingenieros por Francia: practicar el idioma, conocer la cultura, etc.
- g. Aprendieron francés por diferentes motivos, pero entre sus principales motivaciones figuran las ligadas al ámbito profesional: el acceso a mejores puestos de trabajo, la relevancia que la lengua francesa tiene en el sector de la automoción y en sus

puestos de trabajo, así como la mejora de las condiciones salariales. La lengua francesa se percibe como una herramienta al servicio de un objetivo profesional que alcanzar. Sin embargo, también cabe destacar que el apego a la lengua francesa es muy importante.

- h. Además de las clases de idiomas, aprenden francés gracias al contacto con personas cuya lengua materna es el francés, a través de los medios de comunicación, sitios web, películas, etc. Sin embargo, el contacto con francófonos es de especial relevancia, lo que demuestra una vez más el peso que tienen en Galicia las exportaciones a países francófonos, así como la importancia del francés en el sector de la automoción. Ya sea con clientes, colaboradores o compañeros de trabajo, los ingenieros del sector de la automoción pueden mejorar sus conocimientos de francés gracias a la presencia de francófonos en su entorno profesional.
- i. Las formaciones que siguen en el puesto de trabajo tienen lugar a lo largo del curso escolar con descansos en julio y agosto y con un número de horas semanales que oscila entre una y tres horas de clase. Sin embargo, dado que una de las particularidades de las formaciones en FOS es su corta duración, podemos concluir que los cursos que se desarrollan en las empresas del sur de Galicia se encuentran a medio camino entre el francés profesional y el FOS.
- j. Las formaciones parecen estar distribuidas en tres franjas horarias principalmente: a primera hora de la mañana, a mediodía y al final de la tarde, momentos en que los alumnos suelen estar cansados o menos receptivos. Es por esto por lo que en FOS, incluso más que en FLE, es fundamental que el profesor sea capaz de motivar a los alumnos para que no abandonen el curso.
- k. El coste de la formación corre a cargo de la empresa. No obstante, a causa de la inversión económica que esto representa, más de tres cuartas partes de los alumnos afirman tener que compensar las horas empleadas en la formación, es decir, si un empleado sigue un curso de tres horas semanales, este tendrá que recuperar dichas horas al finalizar la jornada laboral.
- l. Los estudiantes, pero también las empresas, son muy exigentes con la calidad de la formación y los resultados del aprendizaje, dada la inversión financiera y de tiempo que hacen. Para ambos, la formación ha de ser «rentable».

- m. Un escaso porcentaje de los ingenieros que forman parte de nuestra muestra asiste a cursos fuera de la empresa.
- n. Aparte de las clases de idiomas, el tiempo que afirman dedicar a aprender francés, de forma autónoma, es nulo o casi nulo. Asistir a clases ya les resulta difícil debido al escaso tiempo del que disponen.

4. Análisis de las necesidades lingüísticas

El análisis de necesidades que hemos realizado a partir de nuestro cuestionario demuestra que la profesión de ingeniero ya poco tiene que ver con un experto que trabaja solo y que únicamente realiza tareas técnicas. Hoy en día, la profesión ha evolucionado considerablemente. En constante contacto con expertos de distintos campos, los ingenieros realizan presentaciones técnicas, negocian, etc. en proyectos internacionales donde el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras es imprescindible.

La primera conclusión a la que hemos llegado gracias a nuestro estudio es que la comunicación de los ingenieros de la automoción con sus interlocutores francófonos se produce normalmente en igualdad de condiciones. No obstante, las comunicaciones en las que el ingeniero tiene un estatus inferior son también significativas. Será necesario, por tanto, trabajar en las formaciones de francés para ingenieros las formas y los usos de una conversación entre iguales, pero también los de una comunicación más formal donde se habla con un superior jerárquico o con un cliente.

Por otro lado, dentro de la empresa el diálogo en francés se desarrolla en oficinas, salas de juntas y fábricas, lugares donde la presencia de ruido es frecuente. Por ello, a fin de conseguir cierta autenticidad, esta limitación debe tenerse en cuenta en los cursos de formación de francés para ingenieros.

En cuanto al código prioritario para las comunicaciones, podemos afirmar que la práctica oral y la práctica escrita son ambas muy importantes. Sin embargo, según los resultados obtenidos en nuestro cuestionario, la oralidad debería tener un poco más de peso que la escritura en las formaciones de francés para ingenieros del sector de la automoción.

Los ingenieros priorizan el registro estándar y el registro formal en un contexto profesional. Con todo, es fundamental recordar que muchas veces los estudiantes gallegos

no prestan atención a las especificidades de cada registro y a la importancia de adaptar el discurso según el interlocutor y el contexto.

Los encuestados conceden prioridad a las modalidades de contacto a distancia orales o escritas (teléfono, videoconferencia o correo electrónico), así como a la redacción o lectura de documentos profesionales. En menor medida, destacan los viajes de negocios y las modalidades de contacto oral con dos o más personas cara a cara. Las reuniones o negociaciones que tenían lugar en el pasado en la empresa se hacen hoy en día a distancia debido al peso de las exportaciones en el sector de la automoción en Galicia y al número de colaboradores extranjeros con los que cuentan las tres empresas que forman parte de nuestro universo.

En cuanto a la tipología de actividades lingüísticas realizadas por los ingenieros en el contexto profesional de la industria del automóvil, nuestro público objetivo suele realizar actividades de comprensión, expresión e interacción. Por otra parte, determinadas actividades de mediación como el tratamiento de textos, la traducción, la interpretación o la toma de notas no son significativas para los ingenieros.

Además, las competencias que debe poseer o adquirir un ingeniero del sector de la automoción, así como las tareas que realiza, son las siguientes:

- i. Competencia de interacción cotidiana: saludar, despedirse, agradecer, disculparse y felicitar; presentarse o presentar a compañeros de trabajo o colaboradores; presentar la empresa, su organización y su actividad; interactuar en pequeñas conversaciones cotidianas; desenvolverse en el aeropuerto, la estación de tren, el hotel o el restaurante.
- ii. Competencia de gestión administrativa: recibir a clientes o colaboradores (informar y orientar); describir y organizar un plan o programa de trabajo; programar, confirmar, posponer o cancelar una cita; organizar una reunión; redactar un acta.
- iii. Competencia de interacción telefónica: presentarse, indicar el motivo de una llamada; comprender o transmitir números o fórmulas.
- iv. Competencia de comprensión y expresión oral en el marco profesional: solicitar o dar información sobre una empresa, producto o servicio; explicar el diseño de un producto o su proceso de fabricación; interpretar y comentar datos (tablas y gráficos); realizar presentaciones técnicas.

- v. Competencia de comprensión y expresión escrita en el marco profesional: leer y comprender documentos habituales o documentos técnicos en el contexto del trabajo; escribir documentos habituales y documentos técnicos en el contexto profesional; comprender manuales de instrucciones; cubrir impresos o formularios; tomar notas y transmitir un mensaje por escrito; escribir correos electrónicos; escribir informes.
- vi. Competencia de argumentación: negociar; gestionar situaciones difíciles o problemáticas, reaccionar adecuadamente y proponer soluciones; participar o intervenir en una reunión.

En otro orden de ideas, es necesario indicar que se ha excluido un número considerable de tareas presentes en las descripciones en las que nos hemos basado de los diplomas de francés profesional o francés para los negocios de la Cámara de Comercio e Industria de París. Por ello, podemos concluir que un programa de francés profesional o comercial puede constituir una respuesta temporal a una solicitud de formación, pero no debemos olvidar que estos programas únicamente satisfarán parcialmente las necesidades de nuestro público objetivo. La creación de un programa de formación específico para ingenieros del sector de la automoción es imprescindible.

5. Análisis de un corpus de tres manuales de francés profesional

Français.com: français professionnel (Penfornis, 2018), *Objectif express 2: le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016) y *Pour parler affaires, méthode de français professionnel, A2/B1* (Mitchell et Fleuranceau, 2011) son tres manuales publicados en Francia y dirigidos a un público profesional universal independientemente de su nacionalidad, lo que impide a los autores orientar las actividades de los manuales a corregir posibles errores o dificultades habituales de un público español, por ejemplo. Además, el campo profesional es muy amplio y, en consecuencia, los manuales no están adaptados a la realidad y a las necesidades de nuestros estudiantes ingenieros. Su uso en una formación puede restar credibilidad, especialmente cuando los discentes desean aprender francés con un objetivo profesional, como es el caso de nuestros encuestados.

Los tres libros están en papel, pero también tienen una versión digital. La versión digital no presenta elementos distintivos si la comparamos con el manual en papel. Además, en la interfaz virtual no es posible para el docente crear cursos flexibles según las necesidades de aprendizaje del alumno, lo que podría resultar muy útil con nuestro público objetivo, cuando la creación de material *ad hoc* no es posible.

Excepto *Pour parler affaires, méthode de français professionnel*, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011), los manuales poseen gran cantidad de contenidos lingüísticos con una enseñanza-aprendizaje de la gramática implícita. No obstante, los contenidos fonéticos tienen muy poco peso en los tres libros, pese a que los ingenieros que aprenden francés en el sector de la automoción en Galicia suelen tener dificultades en este punto.

Los tres libros de texto tienen pocas referencias socioculturales e interculturales. Además, estas últimas se contemplan desde un punto de vista genérico sin especificar la nacionalidad, aun cuando las lagunas en este campo suelen ser fuente de malentendidos en el contexto profesional de los ingenieros del sector de la automoción.

Los documentos sonoros y escritos de las obras de nuestro corpus son numerosos y actuales, pero la mayoría han sido creados o reelaborados y su temática no suele adaptarse a la realidad profesional de nuestros educandos. Además, en ellos no se presta atención a las variedades geográficas o regionales y, en ocasiones, el nivel de exigencia es bajo.

Por otra parte, como hemos señalado antes, los métodos de contacto que priorizan nuestros encuestados en el contexto profesional son los intercambios orales o escritos a distancia y la escritura o lectura de documentos profesionales. No obstante, estas modalidades de contacto solo aparecen reflejadas de forma parcial en estas obras. Sucede lo mismo con las tareas que hemos incluido en nuestro compendio de competencias clave para los ingenieros en el sector de la automoción: únicamente parte de ellas están plasmadas en los manuales, con importantes diferencias dependiendo del libro de texto.

Como punto positivo cabe destacar que los tres manuales están adaptados al contexto de enseñanza-aprendizaje que describimos con anterioridad.

La metodología de diseño de los libros de texto es fundamentalmente comunicativa, con algunos proyectos inspirados en el enfoque por tareas en dos de los manuales. Dicho enfoque puede resultar de gran utilidad para nuestros alumnos gracias al desarrollo de

acciones auténticas que promoverían el aprendizaje y que constituirían una fuente importante de motivación.

Las actividades de comprensión, expresión e interacción tienen mucha presencia en las tres obras. En cambio, las de mediación y los proyectos con fines profesionales no ocupan un lugar destacado en ninguna de ellas y con frecuencia no se adaptan a la realidad profesional de nuestro público objetivo.

Los ejercicios estructurales, que permiten el trabajo autónomo del alumnado, son numerosos, salvo en *Pour parler affaires, méthode de français professionnel*, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011).

Las actividades que requieren el uso de las TIC, así como las lúdicas, teatrales o creativas, tienen un papel secundario en los manuales objeto de estudio. Sin embargo, la pedagogía a través del juego y el uso de las nuevas tecnologías han demostrado ser eficaces y motivadoras para los educandos, aunque se trate de adultos en un entorno profesional.

La progresión de los tres libros de texto es estructurada y clásica, con documentos escritos y orales que permiten introducir el vocabulario, la gramática o las expresiones útiles para comunicarse en francés en diferentes situaciones comunicativas.

En cuanto a la evaluación, los manuales cuentan con herramientas adaptadas, a excepción de la evaluación inicial.

Para concluir este apartado, basándonos en el análisis anterior, creemos que, a pesar de los elementos positivos que poseen los manuales que acabamos de describir, es imprescindible diseñar una batería de actividades en función de las necesidades específicas del alumnado. De los tres manuales que forman parte de nuestro corpus, consideramos que *Objectif express 2: le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016) es la obra de mayor utilidad para la enseñanza-aprendizaje del francés con ingenieros por múltiples razones: la metodología del libro a medio camino entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, la tipología de actividades propuestas (expresión, comprensión, interacción y mediación), integrando en ocasiones las TIC y el juego, la riqueza de contenidos lingüísticos presentados de forma inductiva, la temática de los documentos orales y escritos, menos alejada que en los otros libros de texto de la realidad profesional de los ingenieros, la adecuación del registro, la presencia de ciertas tareas esenciales para nuestro público objetivo, la importancia dada a la oralidad en consonancia con las

necesidades de nuestros encuestados, las herramientas de evaluación y el diseño o la presentación.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que acabamos de mencionar, en ningún caso este manual puede constituir el único referente para el desarrollo de un curso de francés para ingenieros en el sector de la automoción, principalmente por dos motivos: por un lado, la falta de autenticidad y exigencia que percibimos en ocasiones en los documentos sonoros y escritos, y por otro lado, el desfase que existe entre las tareas que los ingenieros del sector del automóvil deben resolver en sus intercambios comunicativos en francés en su entorno profesional y las tareas propuestas en el libro.

Si aspiramos a conseguir una formación de calidad, adaptada a las particularidades y necesidades de los ingenieros del sector de la automoción, los profesores y formadores pueden utilizar los manuales como material complementario, pero se deben crear proyectos formativos *ad hoc*, proyectos que tengan siempre presente la realidad profesional que hemos descrito a lo largo de esta investigación, el grado de exigencia necesario, pero también las últimas metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas basadas en el aprendizaje por tareas, la autenticidad, la gamificación y las TIC.

6. Contribuciones y perspectivas

Esta tesis sobre el francés para ingenieros de la automoción en Galicia es un trabajo de investigación original, pues, a pesar del interés y de la importancia de la cuestión, ningún trabajo sobre ello ha sido realizado hasta el momento.

Además, podemos afirmar que esta tesis constituye una primera etapa en la investigación del francés para ingenieros de este sector en Galicia, siendo la creación de material *ad hoc* una posible continuación.

Gracias al trabajo que hemos llevado a cabo, los futuros docentes de francés podrán conocer el perfil, las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de los ingenieros de nuestro universo, así como seleccionar las competencias que los alumnos tienen que adquirir en las formaciones de francés para ingenieros en la industria automotriz, especialmente cuando un análisis de necesidades previo no es posible, como suele ocurrir en la formación empresarial en Galicia.

Esto permitirá a las empresas realizar solicitudes de cursos más específicas a los centros de formación o a los propios docentes. También estos últimos podrán hacer una oferta de formación más adecuada a las necesidades de los ingenieros.

Por otro lado, la herramienta de análisis del perfil y necesidades de los alumnos que hemos desarrollado podría ayudar a los profesores o, en su caso, a los responsables educativos a hacer investigaciones similares a la nuestra en empresas pertenecientes a otros sectores. El cuestionario podría ser fácilmente adaptable a otras profesiones u otras circunstancias.

Además, todo ello redundará finalmente en una mejora de los intercambios económicos de las empresas gallegas a través de una mejora de la comunicación de todos los actores presentes en el diseño y creación de los coches. Los empleados o futuros empleados de estas empresas podrán así ser más eficaces en las relaciones con sus socios, clientes o proveedores francófonos gracias a un mejor conocimiento de las competencias lingüísticas que deben poseer o desarrollar en el contexto de su trabajo.

Plan de la thèse

0. Introduction à la recherche : point de départ, hypothèses, objectifs et méthodologie employée.
1. Au cours du premier chapitre une analyse préalable sera faite afin de connaître les origines et le développement des principes pédagogiques du français sur objectifs spécifiques. L'objectif est d'en extraire les traits caractéristiques de l'enseignement-apprentissage du français sur objectif spécifiques (FOS) par rapport à celui du français langue étrangère (FLE). Cette vue en arrière nous permettra de mieux comprendre et définir le FOS.
2. Le deuxième chapitre est destiné à l'étude du secteur automobile en Galice, des publics FOS et du contexte d'enseignement-apprentissage dans les entreprises de la filière dans le sud de la Galice. La typologie des apprenants FOS sera étudiée ainsi que leurs spécificités, puis une analyse exhaustive des ingénieurs du secteur automobile et du contexte de formation sera faite grâce aux données collectées à travers la partie du questionnaire consacrée à l'étude du profil et de l'environnement de formation des ingénieurs.
3. Le troisième chapitre est dédié à l'analyse des besoins en FOS. La typologie des besoins sera définie afin d'étudier ultérieurement les besoins des ingénieurs de l'industrie automobile. L'objectif est de dresser un profil du public cible afin de mieux le comprendre et mieux satisfaire leurs besoins. Pour ce faire, on collectera des données à travers notre instrument d'analyse que nous étudierons ensuite. Nous tenterons également de créer un référentiel de compétences à acquérir par les ingénieurs de la filière.
4. Le quatrième chapitre a pour mission d'analyser trois méthodes de français professionnel et d'observer leur efficacité avec un public d'ingénieurs du secteur automobile. Pour ce faire, on fera une analyse exhaustive des méthodes à travers une grille d'analyse puis on évaluera leur adéquation avec notre public cible. Le choix des méthodes a été fait par des raisons d'ordre pédagogique (celles que nous avons considérées *a priori* les plus adaptées aux caractéristiques de notre public) et de date de parution. Nous avons privilégié les méthodes plus récentes au détriment des autres.

5. Des conclusions seront faites à partir des résultats de ce travail, confirmant ou réfutant les hypothèses de départ. Quelques lignes d'orientation pour la création de matériaux spécifiques pour l'enseignement-apprentissage du français avec des ingénieurs du secteur automobile seront faites, car l'élaboration de ce genre de matériel pourrait faire l'objet d'une autre thèse de doctorat.
6. Enfin, la bibliographie qui contiendra toutes les sources que nous avons citées.

Liste des sigles et acronymes

ASDIFLE	Association de didactique du Français Langue Étrangère
CCI	Chambre de commerce et d'industrie
CEAGA	<i>Clúster de Empresas de Automoción de Galicia</i> (Cluster d'entreprises de l'automobile en Galice)
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDUST	Centre d'étude et de documentation scientifique et technique
CILT	<i>The National Centre for Languages</i> (Centre national pour les langues)
CREDIF	Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français
CTAG	<i>Centro Tecnológico de Automoción de Galicia</i> (Centre technologique du secteur automobile en Galice)
DAIC	Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté
DCL FP	Diplôme de Compétences en Langue, Français Professionnel
DFP	Diplôme de Français Professionnel
DGLF-LF	Délégation générale à la langue française et aux langues de France
EGR	<i>Exhaust Gas Recirculation</i> (recirculation des gaz d'échappement)
ELAN	<i>Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise</i> (Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne)

ESP	<i>English for Specific Purposes</i> (anglais sur objectifs spécifiques)
FLE	Français Langue Étrangère
FLI	Français Langue d'Intégration
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FOA	Français sur Objectifs Académiques
FOU	Français sur Objectifs Universitaires
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques (en général, se développe au pluriel)
GRETA	Groupements d'établissements publics pour la formation continue des adultes
IGAPE	<i>Instituto Galego de Promoción Económica</i> (Institut galicien pour la promotion des entreprises)
IGE	<i>Instituto Galego de Estatística</i> (Institut galicien de statistique)
INCOTERMS	<i>International Commercial Terms</i> (règles internationales utilisées dans le commerce)
INE	<i>Instituto Nacional de Estadística</i> (Institut national de la statistique en Espagne)
MAE	Ministère des Affaires étrangères
OPCA	Organismes Paritaires Collecteurs Agréés

PDG	Président Directeur Général
PIB	Produit intérieur brut
PSA	Peugeot-Citroën Société Anonyme
QCM	Questionnaire à choix multiple
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
SGAV	(Méthodologie) Structuro-globale audio-visuelle
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
VGOS	Vocabulaire général d'orientation scientifique

Index des graphiques

Graphique 1 : Évolution des ventes des entreprises du cluster automobile (CEAGA, 2020, p. 3)	86
Graphique 2 : Évolution du nombre d'emplois directs dans les entreprises du cluster automobile (CEAGA, 2020, p. 3).....	87
Graphique 3 : Évolution des exportations dans le secteur automobile (CEAGA, 2020, p. 3)	88
Graphique 4 : L'âge.....	111
Graphique 5 : Distribution par sexe.....	111
Graphique 6 : Distribution âge-sexe.....	112
Graphique 7 : La nationalité.....	113
Graphique 8 : La profession	114
Graphique 9 : Les départements	114
Graphique 10 : L'ancienneté au sein de l'entreprise	115
Graphique 11 : La formation universitaire	116
Graphique 12 : Le rapport entre l'âge et le niveau d'études	117
Graphique 13 : Connaissances en langues étrangères	118
Graphique 14 : Connaissances en langues étrangères (niveau B1 ou plus).....	119
Graphique 15 : Lieux d'apprentissage.....	120
Graphique 16 : Niveau en français	121
Graphique 17 : Distribution par sexe et niveau en français.....	122
Graphique 18 : Voyage dans un pays où le français est langue officielle	123
Graphique 19 : Pays ayant le français comme langue officielle que vous avez visités.....	123
Graphique 20 : Durée du séjour.....	124
Graphique 21 : But du voyage.....	125
Graphique 22 : Motivations pour apprendre le français.....	126

Graphique 23 : Moyens pour apprendre le français	127
Graphique 24 : Accès à des cours de français en entreprise.....	128
Graphique 25 : Nombre d'heures de cours de français par semaine	129
Graphique 26 : L'heure du début des cours.....	130
Graphique 27 : Compensation des heures de formation.....	132
Graphique 28 : Cours de français en dehors du lieu de travail.....	133
Graphique 29 : Nombre d'heures d'apprentissage autonome	134
Graphique 30 : Réponses au questionnaire sur les styles d'apprentissage	171
Graphique 31 : Styles d'apprentissage privilégiés par les ingénieurs du secteur automobile	173
Graphique 32 : Rôle et statut de la communication	175
Graphique 33 : Endroits où la communication a lieu	176
Graphique 34 : Code prioritaire.....	177
Graphique 35 : Registre de la langue prioritaire.....	178
Graphique 36 : Modalités de contacts les plus fréquentes.....	180
Graphique 37 : Activités langagières prioritaires	182
Graphique 38 : Tâches prioritaires	185
Graphique 39 : Tâches prioritaires	196

Index des tableaux

Tableau 1 : Un modèle pour les langues de spécialité (Gaultier, 1961 repris par Lehmann, 1993, p. 109).....	32
Tableau 2 : Un modèle pour une démarche fonctionnelle (Moirand, 1980, p. 7)	42
Tableau 3 : Le modèle fonctionnel tri-dimensionnel de Vigner (1980, p. 52).....	43
Tableau 4 : Différents contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 77).....	71
Tableau 5 : Différents courants d'enseignement du français pour des publics professionnels (tableau adapté de Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 13-14).....	80
Tableau 6 : Différences entre français de spécialité et français sur objectif spécifique (Mangiante, 2008, p. 142)	82
Tableau 7 : Grille d'analyse du public de Carras <i>et al.</i> (2007, p. 25).....	102
Tableau 8 : Grille d'analyse sur les motivations du public de Carras <i>et al.</i> (2007, p. 26) .	102
Tableau 9 : Grille d'analyse sur l'environnement de la formation de Carras <i>et al.</i> (2007, p. 26).....	103
Tableau 10 : Barème d'interprétation des étudiants en ingénierie (Alonso, Gallego et Honey, 2002, p. 135)	157
Tableau 11 : Barème d'interprétation des étudiants en ingénierie	172

Index des images

Image 1 : <i>Pour parler affaires, méthode de français professionnel</i> (Mitchell et Fleuranceau, 2011).....	232
Image 2 : <i>Objectif express 2 : le monde professionnel en français</i> (Dubois et Tauzin, 2016)	243
Image 3 : <i>Français.com : français professionnel, niveau intermédiaire B1</i> (Penfornis, 2018)	254

Index des figures

Figure 1 : Méthode d'échantillonnage « boule de neige »	18
Figure 2 : Spécificités des publics FOS (Qotb, 2008a, p. 61)	56

Introduction générale : *fondements méthodologiques et objectifs de la recherche*

1. Avant-propos

Dans une société mondialisée marquée par de constantes mutations et par l'accélération des échanges commerciaux et culturels, la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères est devenue incontournable. Par ailleurs, dans la période de récession économique actuelle les employeurs ont tendance à avoir des exigences de formation de plus en plus poussées. Ainsi, les entreprises, afin d'assurer leur place sur le marché, ressentent le besoin de demander à leurs employés de maîtriser leur métier et aussi de réelles compétences de communication dans différentes langues étrangères.

Cette mutation de la société et du monde des affaires se situe également au niveau de l'apprentissage-enseignement des langues. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005, p. 359), la science et la technique sont désormais partie prenante du champ de la culture et une langue qui veut conserver son statut de langue internationale de communication ne peut plus ignorer ce fait.

De nos jours, la mobilité professionnelle ou étudiante des individus est de plus en plus habituelle, ce qui a contribué à transformer les priorités du public apprenant des langues étrangères. Les étudiants, aussi bien que les professionnels, ne cherchent plus à apprendre la langue pour lire de la littérature. Ils demandent un enseignement spécifique et utile adapté aux défis auxquels ils seront confrontés dans leur métier ou dans leurs études, un enseignement qui leur permette de communiquer techniquement et professionnellement : « [...] ces publics apprennent DU français et pas LE français » (Lehmann, 1993, p. 115).

On voit alors naître des formations de plus en plus adaptées, orientées au milieu professionnel ou universitaire : les langues sur objectifs spécifiques, dont le français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), font leur entrée sur la scène mondiale.

Mais qu'est-ce que le FOS ? D'après Tauzin *et al.* (2003, p. 82) « le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français « pour ». C'est du français pour travailler – pour les uns – et pour suivre des études – pour les autres ». En effet, les apprenants en FOS suivent des formations pour percer le marché de travail, pour trouver un emploi convenable ou pour avoir accès à des études, ils apprennent donc *du* français pour en faire quelque chose.

Le FOS, malgré sa courte histoire, ne cesse de générer des débats, même la propre dénomination varie selon les spécialistes et a souffert de nombreuses modifications et évolutions que l'on analysera en profondeur par la suite : français scientifique, français de spécialité, français fonctionnel, français instrumental, français sur objectifs spécifiques, français langue professionnelle...

Par ailleurs, cette évolution du FOS s'est réalisée aux côtés du français langue étrangère (désormais FLE). En fait, du titre *Y-a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* des rencontres de l'Association de didactique du Français Langue Étrangère (Asdifle) qui ont eu lieu en mars 2002 à Paris et en octobre 2002 à Grenoble, on pourrait déduire que l'enseignement-apprentissage du français a toujours des objectifs et donc conclure que le FOS n'a pas de spécificités par rapport au FLE. Toutefois, l'enseignement à des publics spécifiques diffère totalement de celui de publics généralistes en raison d'une multitude de facteurs, notamment : les besoins précis des apprenants, leurs motivations et les contraintes d'enseignement, comme le temps dont ils disposent ou la création de matériel spécifique de la part de l'enseignant. Quoi qu'il en soit, le FOS et ses publics présentent des traits qui les caractérisent et que nous étudierons en profondeur au cours du premier chapitre.

2. Départ de la recherche

L'idée de cette recherche est née après une expérience en tant qu'enseignants dans des formations de français dans différentes entreprises du secteur automobile de la région de la Galice et du nord du Portugal. Un manque de formation dans l'enseignement du FOS, la méconnaissance de la nature du public apprenant (particularités, besoins...) ainsi que de la méthodologie à suivre pour la préparation des cours sont à l'origine de cette recherche.

Les objectifs de ces formations visaient à préparer les élèves pour acquérir les compétences langagières nécessaires pour communiquer en langue française dans un contexte professionnel à l'étranger ou *in situ* via téléphone, visioconférence ou courrier électronique, avec des collaborateurs francophones situés dans différents pays, dont la France principalement.

Or les conditions de travail étaient contraignantes : un temps limité d'apprentissage, des moments restreints pour le travail autonome de l'apprenant (la totalité des étudiants étaient

des adultes avec un travail à plein temps et des horaires qui ne leur laissent pas beaucoup de temps en dehors des heures de travail) et un manque de matériel combiné avec des objectifs d'apprentissage imposés par l'entreprise ou le centre de formation souvent très exigeants. Très vite, nous avons constaté que les cours n'étaient pas significatifs pour les apprenants et qu'il fallait étudier en profondeur leurs caractéristiques et leurs besoins, la méthodologie, le type d'activités à employer, etc. Cette impasse didactique est la raison de ce projet de recherche.

Outre les aspects essentiellement didactiques, une autre raison qui nous a poussée à développer ce projet ce sont les changements que l'implantation de l'industrie automobile, avec l'arrivée de Citroën, a provoqué dans l'enseignement des langues étrangères à Vigo. Si, dans la région, le français suscite encore l'intérêt des établissements de formation et des apprenants en langues étrangères, face à l'hégémonie de l'anglais, c'est bien sûr pour le plaisir d'apprendre une langue parlée par près de 300 millions de personnes, mais c'est aussi parce que le français continue à être considéré comme langue des affaires et des échanges économiques. Comme Challe (2002, p. 59) le signale, « la langue française diminue en nombre de pratiquants, mais le nombre des demandeurs de cette langue à des fins professionnelles ne cesse d'augmenter ».

Même si on constate que l'anglais joue un rôle de plus en plus important au sein des entreprises, y comprises celles appartenant au secteur automobile (l'usage de l'anglais étant considéré comme une solution pragmatique du fait de la mondialisation), et malgré le fait qu'il est de nos jours la langue officielle au sein du groupe PSA (Peugeot-Citroën Société Anonyme), par exemple, la réalité est que le français continue à être une langue essentielle au sein des entreprises automobiles, notamment celles d'origine française. En effet, comme Currivand et Truchot (2010, p. 18) le soulignent, les choix linguistiques dans une entreprise sont faits à partir de plusieurs facteurs, dont « la langue d'origine, c'est-à-dire la langue dans laquelle elle a été créée ou celle de son siège social ».

L'implantation de l'usine Citroën à Vigo en 1958 a permis de conserver l'intérêt vis-à-vis du français chez les chercheurs d'emploi et les employés de cette entreprise mais aussi chez les effectifs de toutes les autres entreprises qui ont vu le jour autour de celle-ci et qui travaillent d'une façon directe ou indirecte pour le groupe. En effet, la langue française est

perçue comme un facilitateur potentiel d'insertion professionnelle ou d'accès à des meilleurs postes dans la région.

Malgré la crise économique et financière qui a mis fin en 2007 à une période de forte croissance pour les constructeurs automobiles, le poids des constructeurs français automobiles continue à être très important et est toujours demandeur de travailleurs. Ainsi, d'après le Comité des Constructeurs Français d'Automobiles (CCFA), en 2019, dans l'Union Européenne, 2,6 millions de personnes travaillaient pour l'industrie automobile (CCFA, 2020, p. 23). Mais la filière de l'automobile ne compte pas que sur les constructeurs, mais aussi sur les sous-traitants, les équipementiers, les distributeurs, la maintenance et les services.

D'autre part, c'est un secteur qui présente de nombreuses caractéristiques qui lui sont propres, comme nous verrons plus tard : l'exportation d'une large part de la production, l'externalisation, la sous-traitance, la croissante délocalisation, la présence de beaucoup d'acteurs dans un même projet... ce qui se traduit par de forts besoins en communication et, dans l'apprentissage du français, par des besoins langagiers spécifiques (négocier, expliquer le fonctionnement d'un produit, justifier des choix, rédiger des rapports...), d'où l'intérêt de recenser tous ces besoins afin de permettre par la suite le développement des formations efficaces adaptées aux apprenants et plus particulièrement aux ingénieurs de l'industrie automobile.

3. Problématique de la recherche, hypothèses et objectifs

Après la poussée extraordinaire des demandes de formations de français sur objectifs spécifiques au cours des dernières décennies, de nombreuses recherches ont été menées autour de la problématique de l'enseignement-apprentissage du FOS. Toutefois, dans le contexte de la région et dans le cadre de notre public apprenant, des ingénieurs, il devient nécessaire de développer une étude approfondie sur cette problématique spécifique au secteur professionnel de l'automobile, pas encore étudié ni analysé malgré son importance.

La problématique de cette recherche repose sur la question suivante : comment réaliser des formations satisfaisantes et efficaces en FOS ? À partir de cette interrogation, on établit l'hypothèse principale :

Une bonne connaissance des spécificités et des besoins réels du public cible, dans notre cas d'étude les ingénieurs appartenant à la filière automobile, est nécessaire pour établir des éléments précis qui permettront aux enseignants et aux établissements de formation de développer ultérieurement des projets de formation adaptés (à travers la création de matériel *ad-hoc*, par exemple). Cela rendra l'enseignement-apprentissage du français pour ingénieurs plus efficace et permettra aux enseignants de légitimer la formation.

Cette hypothèse soulève un certain nombre d'interrogations telles que :

- Quels sont les besoins, les intérêts et les motivations des ingénieurs apprenant le français dans la filière automobile ?
- Y-a-t-il des contraintes dans l'enseignement-apprentissage du français dans la filière ?
- Existe-t-il un profil type chez les ingénieurs apprenant le français dans le secteur automobile ? Ont-ils des stratégies d'apprentissage spécifiques ?
- À quel genre de tâches sont-ils confrontés lorsqu'ils utilisent le français dans le cadre de leur travail ?
- Comment enseigner le FOS à des ingénieurs de l'automobile quand l'enseignant ne maîtrise pas le domaine ?
- Est-ce qu'un manuel de français professionnel général peut être utilisé dans l'enseignement-apprentissage de la langue française avec notre public cible ?

Par conséquent, l'objectif principal de cette recherche est d'établir des bases solides qui puissent permettre aux futurs enseignants de français de créer des dispositifs d'enseignement-apprentissage efficaces pour les ingénieurs de l'industrie automobile ainsi qu'un apprentissage actif de la part de ces derniers.

Pour ce qui est des objectifs spécifiques, on poursuit :

- Étudier les développements du FOS jusqu'à nos jours pour mieux comprendre ses spécificités.
- Définir les différences du FOS par rapport au FLE.
- Créer un outil d'analyse visant à découvrir les particularités de l'enseignement-apprentissage du français dans le secteur automobile, le profil linguistique des ingénieurs de ce secteur ainsi que leurs besoins langagiers et leurs

besoins d'apprentissage, un outil qui puisse être adaptable à d'autres publics et à d'autres domaines professionnels.

- Définir les spécificités de l'enseignement-apprentissage du français dans la filière automobile.
- Déterminer les particularités ainsi que les besoins langagiers et les besoins d'apprentissage des publics FOS, notamment ceux des ingénieurs du secteur automobile.
- Créer un référentiel de compétences clé pour les ingénieurs du secteur automobile afin que les futurs enseignants-concepteurs puissent développer un programme en FOS pour des ingénieurs à partir des résultats de notre recherche.
- Étudier en profondeur trois manuels de français professionnel et évaluer leur utilité et leur efficacité avec le public cible.

4. Méthodologie de la recherche

Nous développerons notre recherche en plusieurs étapes, les principales étant les suivantes :

- L'étude de l'évolution du FOS.
- L'analyse de la filière automobile en Galice.
- La création d'un outil d'analyse du contexte d'enseignement du français dans un environnement professionnel, du profil et des besoins des publics FOS.
- La collecte de données.
- L'analyse approfondie du profil des ingénieurs du secteur automobile et de leurs besoins, ainsi que l'étude du contexte d'enseignement-apprentissage du français dans la filière à partir de l'analyse des données collectées.
- La création d'un référentiel de compétences clé pour notre public cible.
- La description et l'analyse de trois manuels de français professionnel que l'on considère représentatifs présents sur le marché.

En ce qui concerne l'étude du contexte d'enseignement-apprentissage du français dans la filière et l'analyse du public et de leurs besoins, on a créé deux questionnaires. Le premier

questionnaire est consacré à la découverte de certains traits du public cible (identité, emploi, passé de formation, langues étrangères maîtrisées, rapport à la langue française et motivations d'apprentissage) ainsi qu'à une analyse de l'environnement et du contexte des formations FOS en entreprise dans le sud de la Galice. Le deuxième questionnaire a pour but de connaître les stratégies d'apprentissage de notre population et d'obtenir des données détaillées sur tout ce qui concerne la communication en langue étrangère dans le cadre professionnel. Cela permettra notamment de recenser la typologie de tâches où les ingénieurs devront employer la langue française ainsi que la fréquence avec laquelle ils en ont besoin.

Et pour mener à terme cette recherche, il existe tout un éventail d'informateurs clé, d'après Huhta *et al.* (2013, p. 186) : les entreprises du domaine professionnel ciblé, les professeurs, les experts du domaine comme les chercheurs, les professionnels du domaine qui suivent des cours, etc. Toutefois, « the ideal situation is to gain access to professionals currently working in the field » (Huhta *et al.*, 2013, p. 186) ; c'est pourquoi nous avons décidé d'aller voir directement les ingénieurs en activité dans le secteur automobile. De par leur contact quotidien avec le monde professionnel où ils développent leur activité, mais aussi avec leurs collaborateurs, ils ont une connaissance approfondie du secteur industriel et des tâches qu'ils effectuent. Nous considérons qu'ils constituent en conséquence une source d'information privilégiée. De même, ces actifs sont une source de renseignements plus utile que les ingénieurs retraités ou que les ingénieurs ayant travaillé dans le secteur automobile dans le passé, car ces derniers ne sont plus en contact direct avec la filière.

Comme il a été dit, la recherche a été menée auprès des ingénieurs actifs de la filière automobile mais il est essentiel d'établir les caractéristiques de notre population afin de délimiter les paramètres de l'étude. Ainsi, dans un premier temps nous avons choisi comme population :

- Des personnes qui n'ont pas la langue française comme langue première ou comme langue seconde.
- Des ingénieurs : des personnes possédant au minimum un diplôme de *grado en Ingeniería* (Bac+4) ou des diplômes aujourd'hui disparus d'*Ingeniero técnico* (Bac+3) ou d'*Ingeniero superior* (Bac+5 ou Bac+6).

- Des apprenants en langue française qui débutent, des utilisateurs élémentaires (A1-A2), des utilisateurs indépendants (B1-B2) ou des utilisateurs avancés (C1).
- Des personnes travaillant dans le sud de la Galice dans de grandes entreprises et de petites et moyennes entreprises (PME) du secteur automobile proprement dit ou qui ont comme principale activité l'automobile parmi d'autres.

Nous avons choisi les ingénieurs comme public cible après avoir constaté que dans les formations de français qui ont lieu dans les entreprises de la filière automobile du sud de la Galice une large majorité des apprenants appartiennent à ce groupe professionnel. Il nous semblait donc pertinent que notre étude porte sur cette catégorie professionnelle.

Néanmoins, notre temps et nos ressources étant limitées, il a été nécessaire de sélectionner un échantillon représentatif des entreprises du secteur automobile du sud de la Galice afin d'avoir un volume de population suffisant mais raisonnable pour notre étude. Nous avons décidé de limiter notre population aux sites de Vigo de trois entreprises très importantes du secteur automobile :

- Le Groupe PSA, le pilier de la construction automobile en Galice. Le site de Vigo, avec 6400 effectifs et avec plus de soixante ans d'activité, produit près de 500.000 véhicules par an de la marque Citroën, Opel, Peugeot, Vauxhall et Toyota. Le 92 % de la production est exportée.
- ZF Group Vigo, avec près de 500 effectifs et près de cinquante ans d'activité, s'occupe de la conception et de la production de composants de l'industrie automobile, notamment des airbags et des volants, pour le Groupe PSA, Seat, Renault-Nissan, Ford, Fiat et Volvo, entre autres.
- BorgWarner Vigo, avec près de 500 effectifs et plus de cinquante ans d'activité, s'occupe de la conception et de la production de composants, notamment des refroidisseurs EGR et, depuis peu, des produits pour les véhicules électriques, pour le Groupe PSA, Renault-Nissan, Ford, Volkswagen, General Motors et Suzuki, entre autres.

D'après les informations fournies par les responsables des ressources humaines de ces trois entreprises : le Groupe PSA a 300 ingénieurs ayant au moins des connaissances de

base en français parmi ses effectifs, ZF Group en compte 57 et BorgWarner ne dispose que de 12 ingénieurs ayant les caractéristiques énoncées ci-dessus.

Malgré nos efforts, nous n'avons pas pu obtenir une liste de notre population avec les coordonnées des ingénieurs qui remplissaient les conditions décrites auparavant à cause des protocoles de confidentialité.

Nous aurions voulu avoir recours à une méthode d'échantillonnage probabiliste aléatoire simple où tous les sujets ont les mêmes probabilités d'être choisis. Malheureusement, sans la liste complète des membres de la population nous avons retenu une méthode d'échantillonnage dite « boule de neige » ou par réseau. Cette procédure d'échantillonnage est non-probabiliste car on ne peut pas identifier les probabilités que les sujets ont d'être inclus dans l'échantillon. Elle est toutefois « considérée comme méthode d'échantillonnage à part entière » (Wilhelm, 2014, 8). Cette méthode d'échantillonnage se sert des réseaux sociaux des personnes interrogées afin d'accroître la taille d'un échantillon.

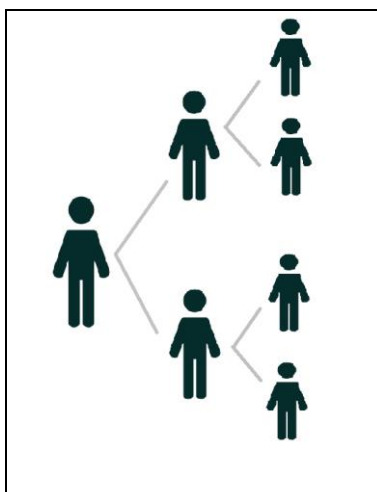


Figure 1 : Méthode d'échantillonnage « boule de neige »

Nous avons obtenu notre échantillon à partir d'un premier réseau d'ingénieurs des trois entreprises qui remplissaient les conditions décrites auparavant, ensuite ce sont ces mêmes ingénieurs qui ont identifié d'autres personnes appartenant à la population au sein de leur entreprise, qui à leur tour ont désigné d'autres ingénieurs, et ainsi de suite. Bien

évidemment, notre plan de sondage est sans remise, les individus ne sont admis dans l'échantillon qu'une seule fois.

De plus, pour avoir notre échantillon nous n'avons pas stratifié notre population car comme Ross (2017, p. 6) le souligne :

[...] although it may seem paradoxical, we are most likely to obtain a representative sample by choosing its members in a totally random fashion without any prior considerations of the elements that will be chosen. In other words, we need not attempt to deliberately choose the sample so that it contains, for instance, the same gender percentage and the same percentage of people in each profession as found in the general population.

Suite au calcul effectué grâce à la formule suivante (Morales, 2012), nous sommes parvenus à calculer la taille nécessaire de notre échantillon :

n = taille de l'échantillon que nous souhaitons connaître

N = taille de la population

e = marge d'erreur

z = niveau de confiance

$p q$ = variance de la population

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N - 1)}{z^2 pq}}$$

Étant donné que nous avons une population de 369 ingénieurs (N), que notre niveau de confiance est de 90 % ($z = 1,65$), que nous acceptons une marge d'erreur de 5 % ($e = 0,05$) et que pour être sûrs nous supposons que $p \cdot q = 0,25$, l'échantillon nécessaire sera égal à :

$$n = \frac{369}{1 + \frac{0,05^2 (369 - 1)}{1,65^2 0,25}} = 157$$

Dès que nous avons pris conscience du nombre d'individus nécessaire pour obtenir notre échantillon, les deux questionnaires avec des questions ouvertes et fermées ont été proposés aux ingénieurs du secteur automobile, soit par écrit, soit en ligne, selon la disponibilité ou les préférences de chaque individu. Il est important de noter que les deux questionnaires ont été regroupés et distribués en même temps dans un seul document dans un souci d'efficacité afin d'avoir une vue d'ensemble sur le profil et sur les besoins de chaque individu.

Étant donné que les nouvelles technologies font partie de notre quotidien et considérant que les répondants du questionnaire ne se trouvent pas tous au même endroit, il nous a paru convenable de créer le questionnaire en ligne. Pour ce faire, nous avons choisi l'application de Google, Google Forms, de par sa simplicité et sa fiabilité. Uniquement une petite partie des répondants ont préféré la version en papier du questionnaire, nous avons donc introduit nous-mêmes les résultats sur Google Forms ultérieurement.

Compte tenu du fait que l'instrument d'analyse doit être à la portée de toute notre population, qu'aucun membre n'est francophone et que certains individus sont originaires d'autres régions espagnoles ou d'autres pays, on a écarté le galicien comme langue de rédaction et on a fait le choix d'employer l'espagnol.

Avec une dizaine de volontaires nous avons testé la première version des deux questionnaires afin d'évaluer leur efficacité. Nous avons constaté que la formulation de certains items posait des problèmes et nous avons effectué les modifications nécessaires.

Une fois conçue la version finale du questionnaire, la procédure qu'on a suivie pour le distribuer a été la suivante : les répondants ont reçu un courriel avec des informations et des consignes à suivre pour répondre au questionnaire, ainsi qu'avec un lien vers le questionnaire en ligne.

Avant de commencer à répondre au questionnaire (*vid.* Annexe I), les apprenants ont dû lire des informations et des consignes en espagnol que nous allons décrire rapidement ci-dessous :

- Ce questionnaire a pour but de connaître l'utilisation que les ingénieurs du secteur automobile font du français. Il nous permettra de dresser un possible profil des apprenants de français dans le secteur automobile : motivations, passé de formation, rapport à la langue française, styles d'apprentissage, etc.

- Il est indispensable d'être ingénieur pour pouvoir répondre aux questions.
- Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. L'essentiel est d'être totalement honnête dans les réponses.
- Il n'y a pas de limite de temps. Vous aurez besoin d'au moins quinze minutes pour remplir ce questionnaire. Nous vous prions de ne pas répondre au hasard ou sans lire les questions au préalable.
- Le questionnaire est anonyme.

Le questionnaire a été envoyé à plus de 170 personnes qui réunissaient les conditions décrites au préalable pour pouvoir y répondre. Malheureusement, compte tenu de la longueur nécessaire de notre questionnaire et des horaires contraignants de notre population, nous avons obtenu uniquement un total de 70 réponses.

Étant donné que nous avons une population de 369 ingénieurs (N) et que nous n'avons obtenu que 70 réponses (n), nous avons été obligés d'accepter une marge d'erreur plus importante : une marge d'erreur de 8,9 % ($e = 0,089$).

$$e = \sqrt{\frac{\left(\frac{N}{n} - 1\right) z^2 pq}{N - 1}}$$

$$e = \sqrt{\frac{\left(\frac{369}{70} - 1\right) 1,65^2 0,25}{369 - 1}} = 0,089 = 8,9 \%$$

Puis, on a procédé à l'analyse des résultats. Les données seront décrites à travers des graphiques ou des tableaux dans les chapitres II et III.

D'autre part, il est important de souligner que la possibilité d'être en contact plusieurs fois par semaine avec des apprenants ayant les caractéristiques signalées a été une source supplémentaire de renseignements très importante.

5. Apports visés par la recherche

Cette étude permettra aux futurs enseignants de FOS d'avoir un bon aperçu des spécificités et des besoins des apprenants de langue française travaillant dans le secteur automobile et plus particulièrement des ingénieurs de cette filière. Même si dans l'idéal un traitement au cas par cas devrait être réalisé toujours avant la définition des objectifs et des contenus d'un programme de formation, cette recherche permettra aux enseignants et aux établissements de formation de connaître le public avec lequel ils vont travailler et leurs intérêts, leurs motivations et leurs besoins, ainsi que de prendre leurs décisions méthodologiques.

Comme Lehmann (1993, p. 139) a observé, les opérateurs de formation comme les instituts ou les écoles de langue, pourraient avoir ainsi une attitude d'offre et ne pas uniquement de demande, ce qui pourrait aussi avoir pour conséquence une meilleure adéquation entre l'offre et la demande.

Cette recherche pourra servir d'aide également aux organisateurs de formations en entreprise : ils auront à leur disposition un aperçu des besoins traditionnellement détectés parmi le groupe des ingénieurs dans le secteur automobile lorsqu'une identification des besoins en amont n'est pas possible, notamment dans les formations à très courte durée. Ils pourront désormais faire des demandes plus spécifiques et adaptées aux établissements de formation ou aux formateurs.

Quant aux apprenants, déjà engagés dans la vie active dans le secteur automobile ou sur le point d'y entrer, ils pourraient prendre conscience de leurs propres besoins langagiers et apprendre d'une manière plus solide, active et efficace.

Par ailleurs, à terme le perfectionnement de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est destiné à favoriser les échanges économiques des entreprises galiciennes à travers une meilleure communication de tous les acteurs présents dans la conception de voitures car comme l'étude ELAN (acronyme anglais pour Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne) a constaté : « les entreprises européennes subissent de fortes pertes commerciales, faute de disposer de compétences linguistiques suffisantes » (CILT, 2006, p. 20). Les employés ou futurs employés de ces entreprises pourront ainsi être plus performants avec leurs partenaires,

leurs clients ou leurs fournisseurs francophones grâce à une meilleure connaissance des compétences langagières qu'ils devraient posséder ou développer dans le cadre de leur travail.

Chapitre 1

Évolution historique du Français sur Objectifs Spécifiques

1.1. Introduction

Si l'on veut voir clair dans les événements passés et dans ceux qui, à l'avenir, en vertu du caractère humain qui est le leur, présenteront des similitudes ou des analogies, qu'alors, on les juge utiles, et cela suffira : ils constituent un trésor pour toujours (*ktêma es aiei*), plutôt qu'une production d'apparat pour un auditoire du moment (Thucydide, *apud* Jeuge-Maynard).

Les événements passés constituent un trésor, ils fournissent des enseignements extrêmement utiles et nous aident à éclairer le présent, à mieux comprendre. Il en va de même pour notre champ d'étude. Si l'on veut vraiment comprendre l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (dorénavant FOS), il est nécessaire de rappeler les principales étapes de son histoire et l'évolution des principales théories linguistiques et pédagogiques sur lesquelles il s'est appuyé.

La notion du FOS a beaucoup évolué au long de ces dernières années, car l'enseignement du FOS ne date pas d'hier. Certains auteurs comme Eurin (2003, p. 107) affirment que « les marchands inculquaient à leurs enfants et à leurs commis qui les accompagnaient les rudiments de la langue de leurs partenaires étrangers » ; toutefois, selon l'auteure, c'est à partir de la Seconde Guerre mondiale que les établissements éducatifs commencent véritablement à s'occuper de cet enseignement.

L'évolution du FOS s'est située au cœur même de la dénomination, qui a connu bien des transformations : français scientifique et technique, français langue de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, français sur objectifs spécifiques (calqué sur l'anglais *English for Specific Purposes*). On pourrait ajouter également des dénominations apparues plus récemment comme le français sur objectif universitaire (FOU), le français à visée professionnelle, le français langue professionnelle (FLP), dénomination que l'on doit à Mourlhon-Dallies (2006b), ou encore français langue d'intégration (FLI), sans oublier les variantes autour du FOS : français à objectif spécifique ou encore français sur objectif spécifique.

Les changements du FOS qui se sont produits sur le plan terminologique reflètent en quelque sorte l'évolution du point de vue conceptuel. Même s'il ne fait pas de doute qu'il y a de nombreux points communs entre ces dénominations, il serait toutefois erroné d'affaiblir l'importance des différentes appellations et de les assimiler à une notion

identique ou à une seule démarche méthodologique. Selon l'époque, les choix méthodologiques et les pratiques se sont largement transformés. Or, comme Holtzer (2004, p. 9) le souligne, les dénominations, rarement définies, sont banalisées et jugées transparentes, comme si la question était réglée mais « toute discipline qui revendique un statut scientifique [...] se doit de soumettre sa terminologie à l'examen critique dans le but de (re)délimiter, distinguer le plus rigoureusement possible les objets qui la constituent ».

L'une des grandes problématiques dans l'étude de l'enseignement du français à des publics spécialisés, « que ce soit dans les années 1970 ou dans la période actuelle, est de différencier avec précision les mots servant à nommer et donc à distinguer avec clarté les notions auxquelles ces mots renvoient » (Holtzer, 2004, p. 9). Il paraît donc important de tenter de constater ces différences et d'établir les liens qui unissent toutes ces dénominations afin de comprendre ce qu'est le FOS aujourd'hui et toutes ses dimensions dans le but de trouver enfin les démarches le plus adéquates à notre situation d'enseignement du français.

1.2. Les origines du FOS : du français pour les soldats africains

Les premiers pas de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques se situent dans les anciennes colonies françaises en Afrique. Au début du XX^{ème} siècle celles-ci fournissent à l'armée française d'importants effectifs car on « développe un projet d'armée noire propre à s'engager dans les conflits extérieurs et on décide la création d'une "réserve indigène" dans chaque colonie prête à répondre à l'urgence » (Van den Avenne, 2005, p. 1).

La pluralité linguistique des colonies fait apparaître de nouveaux besoins en matière de communication et par conséquent dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues qui doit essayer d'y répondre. La possibilité de créer un corps d'interprètes, une idée soutenue par les autorités religieuses, est très vite refusée par les autorités militaires, qui conseillent dans un premier temps l'apprentissage du bambara (langue parlée dans l'ouest de l'Afrique) par les officiers français pour préconiser, enfin, l'enseignement du français aux indigènes. Le général Pineau souligne : « J'ai relevé plus de cinquante dialectes divers et dans ces conditions je ne vois qu'un seul moyen de commandement

possible : imposer une langue unique, la nôtre » (Van den Avenne, 2005, p. 11). Ainsi, pour des raisons pratiques, le français finira par s'imposer comme la langue qui doit être utilisée par les officiers français. Si l'efficacité d'une armée est en partie garantie par la bonne communication entre l'ensemble de ses intégrants, comment gagner un conflit lorsque les soldats ne comprennent pas les ordres ? C'est ainsi que l'enseignement du français pour les tirailleurs (soldats provenant des colonies) est envisagé et finira par s'imposer. Dans un premier temps les autorités prônent l'enseignement d'un « français simplifié » connu sous la dénomination de « français-tirailleur » ou « petit-nègre », mais de nombreuses voix critiques s'élèveront contre cette adaptation de la langue française.

Van den Avenne (2005, p. 6-7) établit les traits principaux du « français simplifié » en reprenant la description de Delafosse (1904) :

- emploi des verbes à leur forme la plus simple (infinitif de la première conjugaison, participe passé, impératif) ;
- négation exprimée uniquement par le forclusif « pas » ;
- suppression des distinctions de genre et de nombre ;
- suppression de l'article ou agglutination de l'article au substantif ;
- usage considérable du verbe « gagner » et des locutions « y a », « y en a » comme semi-auxiliaires ;
- emploi de l'adverbe « là » comme démonstratif ;
- suppression des prépositions « à » et « de » et remplacement fréquent par la préposition « pour ».

Ce n'est qu'à partir de la Première Guerre mondiale que l'on commence à prendre au sérieux l'enseignement du français aux militaires indigènes, vu leur énorme contribution à la victoire de 1918. On peut lire ce qui suit dans le *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. Première partie*, repris par Kahn (1990, p. 97) :

La guerre a mis en évidence les services que peuvent rendre les troupes indigènes et nous a laissé de nombreuses formations aptes à alléger, dans une grande mesure, les charges militaires qui, jusqu'alors, incombaient presque uniquement aux contingents de la Métropole.

Ce *Règlement* est publié chez Charles-Lavauzelle et Cie, Éditeurs militaires, en 1927. La deuxième partie sera publiée l'année suivante. C'est un manuel de français spécialisé rédigé par des militaires et destiné aux soldats africains qui luttent dans l'armée française et qui débutent dans l'apprentissage de la langue française.

L'objectif du *Règlement* est décrit dans les premières pages (*apud* Kahn, 1990, p. 97) :

L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels.

Le manuel est composé d'une première partie destinée à tous les tirailleurs avec les mots et expressions indispensables pour les premiers mois de service et une deuxième partie qui complète les expressions de la première et qui introduit des notions de lecture, d'écriture, de calcul...

La méthodologie du manuel est celle prescrite à l'époque par le ministre de l'Instruction publique pour l'enseignement de langues vivantes dans le secondaire : la méthode directe, dont les principaux traits sont le refus du détour par la langue maternelle et le refus de la traduction. En plus de ces principes, il est intéressant de souligner d'autres principes qui caractérisent le manuel :

- Refus catégorique d'utilisation du « français simplifié ».
- Progression de l'apprentissage en spirale : ce qui est appris dans une leçon est repris dans la suivante afin de renforcer ce qui a été acquis.
- Recours aux gestes et à la mimique pour éviter la traduction.
- Nombre limité des apprenants en classe : vingt au maximum.
- Apprenants distribués selon leur niveau.
- Heures de cours placées à des moments de la journée où les élèves et les instructeurs ne sont pas fatigués.
- Importance accordée à la correction phonétique.

- Expressions d'usage courant, mais aussi expressions spécifiques du domaine militaire : on apprend le métier et la langue au même temps.

Selon Kahn (1990, p. 103), la durée de vie de l'ouvrage semble avoir été relativement longue car vingt-cinq ans plus tard paraît un manuel qui présente d'énormes similitudes avec le *Règlement* : même contenu, même format... On ne connaît pas la diffusion de ce manuel ni l'efficacité des cours où il a été employé ni les stratégies de ces militaires reconvertis en enseignants, ce qui ne fait pas de doute c'est que l'aide portée par ces soldats africains en faveur de la France a été indispensable pour la libération du pays pendant la Seconde Guerre mondiale.

Ce qui est certain également c'est que les prémices du FOS on les trouve dans cet enseignement destiné aux militaires : il ne s'agit pas d'apprendre le français, mais de ce que les soldats ont besoin d'apprendre ; on doit faire des choix car le temps d'apprentissage est limité et, de plus, on cherche la rentabilité de l'apprentissage. « Sans le savoir alors, les généraux en charge de cette question vont poser les fondements de ce qu'on appelle aujourd'hui le français sur "*objectifs spécifiques*" » (Poulot, 2011, p. 3).

1.3. Français, langue de spécialité

La dénomination de « langues de spécialité » voit le jour autour des années 1950-1960 et d'après Lehmann (1993, p. 89) elles « représentent l'étiquette recouvrant la première tentative en vue de répondre de façon à la fois cohérente et relativement massive à l'existence de publics diversifiés ». Et de ces langues, le français scientifique et technique (FST) était de loin le plus important et, à ce titre, il constituait à lui seul l'essentiel du français langue de spécialité (Holtzer, 2004, p. 18). En effet, suite à la Seconde Guerre mondiale et à la décolonisation, la France tente de lutter contre l'expansion de l'anglais comme langue de communication internationale et, notamment, comme langue scientifique ; le pays cherche à retrouver sa place sur la scène internationale par la facilitation de l'apprentissage du français.

C'est ainsi que le ministère de l'Éducation constitue des équipes de recherche qui montrent qu'un nombre restreint de mots en français est employé. Ils créent alors un répertoire de mots et d'indications grammaticales, considéré à l'époque comme une base

indispensable dans une première étape de l'apprentissage du français. Il s'agit du *Français fondamental* (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.), constitué de deux volets : premier degré et second degré. Malgré les critiques, il a eu un grand succès à l'époque et il a été le point de départ des vocabulaires spécialisés produits plus tard. En effet, ce corpus de mots a souffert par la suite des modifications pour l'adapter aux différents domaines, comme les mathématiques.

Et dans toutes ces actions, on trouve le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF), à l'origine du *Français fondamental* (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.), des premières méthodes audio-visuelles de français et d'autres publications (différents vocabulaires spécialisés), dont le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) (Phal et Beis, 1971). Ce dernier est « un inventaire de mots communs à plusieurs sciences à un niveau débutant » (Holtzer, 2004, p. 15) qui repose sur la définition d'« une langue intermédiaire, une langue de transition entre la langue générale et les langues de spécialité » (Vigner, 1980, p. 14). En même temps que le VGOS (Phal et Beis, 1971) est élaboré, on s'aperçoit que l'apprentissage des langues de spécialité ne peut comprendre que le lexique. C'est ainsi que plusieurs « dictionnaires contextuels » voient le jour : le *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie* (Descamps, 1976) et le *Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique : les élections législatives* (Mochet, 1976).

Dans les premières étapes du français non généraliste, le lexique a donc été le centre du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agissait d'associer l'enseignement du français généraliste à du lexique et à des structures propres à un domaine. Cette priorité donnée au lexique et aux structures syntaxiques types est due à l'influence du courant méthodologique structuro-global audio-visuel (SGAV) qui, reposant sur le triangle situation de communication/dialogue/image et appliqué à l'enseignement du français de spécialité, accordait une importance primordiale à l'enseignement du lexique dans le contexte syntaxique. De plus, ce courant méthodologique prônait un apprentissage à travers l'analogie et les déductions, ainsi qu'une primauté de l'oral sur l'écrit, et préconisait d'éviter les interférences avec la langue maternelle.

En dehors des vocabulaires spécialisés, le soutien institutionnel de la France et du CREDIF aux langues de spécialité peut être perçu à travers différents événements : la tenue d'un colloque international à Saint-Cloud en 1967, la tenue des « cours spéciaux pour

étudiants étrangers » et l'élaboration d'un manuel spécifique, commandée par le ministère des Affaires étrangères, *Le français scientifique et technique* (Masselin *et al.*, 1971), l'un des premiers dans l'histoire de la didactique du français pour publics spécifiques avec « des méthodologies de type structuraliste centrées sur les contenus » (Holtzer, 2004, p. 15).

Le modèle du CREDIF pour le français généraliste basé dans les niveaux du *Français fondamental* (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.), et appliqué aux langues de spécialité, présente les traits suivants, d'après Lehmann (1993, p. 92) :

- au Niveau I, les bases de la langue usuelle, avec un contenu reposant sur le *Français fondamental* premier degré ;
- au Niveau II, le français de « tronc commun scientifique », appuyé sur le VGOS ;
- en Perfectionnement, les langues spécialisées par discipline, à l'aide des « vocabulaires d'initiation », dont ceux qu'élabore le CREDIF pourraient être pris comme modèles.

Dans ce sens, l'élaboration de la méthode *Voix et images médicales* (CREDIFb, 1972) est doublement intéressante selon Lehmann (1993, p. 92) :

D'une part en ce qu'il fait débiter l'apprentissage d'un discours quelque peu spécialisé dès le Niveau I (du moins les dialogues présentés sont-ils placés dans des situations courantes de la vie médicale) ; d'autre part parce qu'il apparaît comme structuro-global « de stricte obédience », étroitement calqué qu'il est sur *Voix et images de France*, et donc bien représentatif des tendances méthodologiques connues sous le nom de « structuro-global-audio-visuelles ».

La méthode *Voix et images de France* (CREDIFa, 1971), l'une des plus connues du CREDIF, est donc basée sur le courant méthodologique SGAV et c'est dans la ligne de cette méthode que *Voix et images médicales* (CREDIFb, 1972) sera élaborée.

Afin de visualiser de façon schématique le processus d'apprentissage des langues de spécialité, l'on reprendra le tableau que Gaultier (1961) propose et qui a été repris plus tard par Lehmann (1993, p. 109).

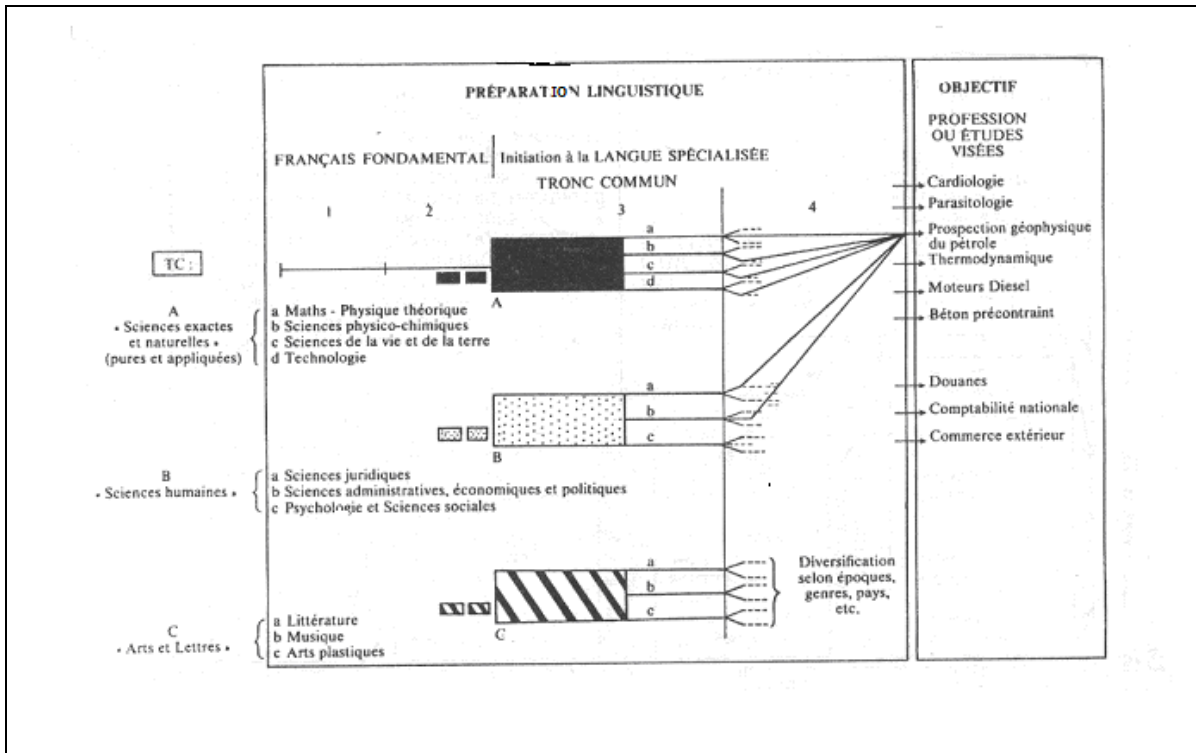


Tableau 1 : Un modèle pour les langues de spécialité (Gaultier, 1961 repris par Lehmann, 1993, p. 109)

Dans ce tableau, Gaultier distribue l'apprentissage des langues de spécialité en trois groupes : les sciences exactes et naturelles (les mathématiques, les sciences physico-chimiques, les sciences de la vie et de la terre et la technologie), les sciences humaines (les sciences juridiques, les sciences administratives, économiques et politiques et la psychologie et les sciences sociales) et les arts et les lettres (la littérature, la musique et les arts plastiques). Il considère également que le processus d'apprentissage de la langue de spécialité doit se faire en quatre étapes : les deux premières étapes concernent le *Français fondamental* (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.), la troisième étape correspond à l'initiation à la langue de spécialité avec un tronc commun de connaissances pour chaque groupe de langues de spécialité et, enfin, la quatrième étape vise des connaissances spécifiques propres à chaque langue de spécialité. De plus, il définit toute une série d'études et de professions visées avec l'étude de chaque langue de spécialité : cardiologie, douanes, commerce extérieur, etc. Il est à signaler que selon le modèle de Gaultier la

priorité est accordée uniquement à l'enseignement des contenus, négligeant la définition des besoins langagiers des apprenants ou celle des objectifs d'apprentissage.

Ainsi, les méthodes spécifiques inspirées par le courant SGAV n'ont pas totalement répondu aux attentes. On pourrait trouver plusieurs explications à ce manque de succès :

- L'absence de documents authentiques peut être perçue par les apprenants comme un manque de réalisme ; l'utilisation de documents « pré-fabriqués » peut faire ressentir chez les apprenants une certaine insécurité face aux futures situations auxquelles ils devront faire face au cours de leurs études ou dans leur vie professionnelle.
- Les exercices structuraux, trop répétitifs pour l'apprenant.
- « Un schéma d'apprentissage fondé sur un parcours du contraint au libre dans lequel l'élève doit s'approprier la langue avant d'obtenir son autonomie » (Portine, 1990, p. 65).
- L'importance accordée à l'oral au détriment de l'écrit, laissant de côté les textes écrits de spécialité comme support didactique.
- L'apprentissage du lexique du domaine ne suffit pas pour communiquer en français de spécialité.

Ainsi, le français langue de spécialité a fini par laisser place à de nouveaux courants méthodologiques comme le français instrumental ou le français fonctionnel.

1.4. Le français instrumental

Le « français instrumental » est une dénomination plutôt éphémère qui a connu son plus grand succès en Amérique latine et qui est apparue dès les années 1960-1970. « L'adjectif "instrumental" véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (Holtzer, 2004, p. 13). La primauté est donc accordée à l'efficacité de l'enseignement ; la langue est perçue comme un instrument au service des publics spécialisés, elle doit faciliter l'accès aux textes spécialisés, à la bibliographie en français.

Selon Lehmann (1993, p. 101), plus qu'une option méthodologique affirmée, il s'agit d'un choix visant à mettre l'enseignement des langues étrangères au service du développement scientifique et technologique.

Cette philosophie d'enseignement se caractérise par :

- La rupture avec l'apprentissage de la langue par listes de mots.
- Les publics visés, dans ce cas des étudiants universitaires ou des chercheurs.
- L'objectif final des cours : l'accès à l'information scientifique et technique qui n'est disponible qu'en langue française.
- L'utilisation de documents authentiques selon la spécialité. Comme Challe (2002, p. 20) le précise « l'une de nouveautés consistait à renoncer à la moindre modification du texte original, même sous prétexte d'en faciliter la lecture. Quel que soit leur niveau en français, les étudiants sont confrontés à des textes bruts ».
- La primauté accordée à la compréhension et à la production écrite, notamment à la compréhension, car le plus important pour l'apprenant est la compréhension de la documentation scientifique et technique, c'est-à-dire, le développement de la compétence de lecture de textes de spécialité.

La lecture est donc au cœur de l'enseignement-apprentissage du français instrumental. Elle est conçue comme un « processus de construction de sens, qui a lieu, de toute évidence, chez le sujet lecteur : c'est en lui et grâce à lui que ce qu'on appelle "données du texte" prennent sens et se trouvent explicables » (Coracini, 1990, p. 151). De plus, ces données textuelles, d'après cette même auteure, peuvent être classifiées en trois catégories : les unités morpho-syntaxiques, les indices iconographiques et les indices discursifs responsables de l'idée que l'on se fait du texte. Or, il faut tenir compte également des compétences personnelles du lecteur, c'est-à-dire, quels sont les connaissances préalables de celui-ci sur le sujet, quels sont ses connaissances linguistiques, comment affronte-t-il la lecture d'un texte, etc. L'individu occupe donc une place primordiale dans ce processus, la compréhension du texte dépend de lui et c'est lui qui donne du sens aux données textuelles. De cette manière, « c'est dans la mesure où une donnée textuelle suscite, dans un acte de lecture, une donnée individuelle [...] et que, par l'élaboration mentale s'établit le rapport

entre les deux types de données, que nous pouvons parler de processus de lecture [...] » (Coracini, 1990, p. 152).

D'autre part, comme Coracini (1990, p. 152) le souligne, il est important d'établir un projet de lecture ; quand les étudiants connaissent les objectifs de l'acte de lecture, ce processus est rendu, d'une certaine façon, plus simple. En effet, le processus de lecture se fait différemment selon l'objectif final.

Or, cette approche méthodologique en privilégiant trop souvent l'écrit sans une analyse véritable des publics visés, vidait de toute substance l'idée même d'enseignement fonctionnel (Lehmann, 1993, p. 101). En effet, le manque d'analyse des publics et de leurs besoins donne lieu à un enseignement qui n'est pas significatif dans la plupart des cas pour les apprenants et qui ne les motive pas. En négligeant l'expression et la compréhension orale pour situer l'écrit au premier rang, le français instrumental n'est pas capable de répondre aux besoins de tous les apprenants. Ainsi, pour certains publics, comme les professionnels du tourisme ou des affaires, développer ces compétences orales est un besoin bien réel. Encore, cet aspect oral de la communication est beaucoup plus important chez eux que l'écrit car les échanges se font dans la plupart des cas face à face ou à travers le téléphone.

Comme Cuq et Gruca (2005, p. 361) nous le rappellent, l'orientation essentiellement écrite du français instrumental le mettait en porte à faux avec la méthodologie FLE la plus répandue à l'époque, le modèle audiovisuel, qui était loin d'accorder la priorité aux compétences de lecture et d'écriture. C'est ainsi que le français instrumental s'effacera peu à peu et qu'une nouvelle orientation méthodologique pour les publics spécifiques s'imposera : le français fonctionnel.

1.5. Le français fonctionnel

Face aux limites de la méthodologie audiovisuelle, d'une orientation trop centrée sur le lexique ou sur la lecture des textes spécialisées, un nouveau courant méthodologique voit le jour autour des années 70 : le français fonctionnel.

Il est important de souligner que l'expression « français fonctionnel » n'est pas libre d'une certaine ambiguïté ou d'une certaine problématique car dans un premier moment elle

a été associée à la notion de « français instrumental ». Cela étant, c'est la conception de français fonctionnel de Porcher (1976, p. 16) qui nous intéresse puisque « la meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ses destinataires ».

Les premières parutions de l'expression « français fonctionnel » on les trouve, d'après Beacco et Lehmann (1990, p. 76), dans les textes officiels ou administratifs. En effet, en 1975, le ministère des Affaires étrangères confie au CREDIF la mise en place d'un séminaire intitulé « Session de formation sur le français fonctionnel ».

Dans les textes didactiques, on la trouve un peu plus tard, un an après, dans le numéro 23 de la revue *Études de linguistique appliquée* (Porcher, 1976) et en 1977 lors des rencontres à Mexico « L'enseignement du français fonctionnel en Amérique latine », ainsi que dans la publication d'Alvarez et Aupele (1977), *Français instrumental et fonctionnel*. La dénomination a donc été créée par les autorités de l'époque et non pas par les didacticiens.

Toutefois, on ne peut proprement parler de courant méthodologique qu'à partir de l'année 1976 quand Louis Porcher publie son célèbre article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». Monsieur Thibaut était l'un des héros de la méthode audiovisuelle *Voix et images de France* (1971), l'une des plus employées à l'époque du français langue de spécialité. Comme Porcher (1976, p. 9) lui-même indique, remplacer « voici M. Thibaut » par « voici un bec Bunsen » n'est pas suffisant pour faire du français scientifique. Avec son article, Porcher (1976) met en évidence qu'il n'est pas possible d'enseigner du français fonctionnel en utilisant les mêmes méthodes linguistiques et pédagogiques qu'en français général, en créant un ensemble commun à toutes les spécialités. Ce n'est pas la langue française qui est fonctionnelle mais plutôt son enseignement et « cet enseignement fonctionnel doit être fondé sur les besoins et les caractéristiques du public mais aussi sur les conditions matérielles de la pédagogie » (Cuq et Gruca, 2005, p. 367). Ainsi, il est important de mettre en place un enseignement fonctionnel de la langue française, « c'est-à-dire des stratégies d'enseignement/apprentissage adaptées à des besoins et objectifs particuliers, en se centrant non sur la langue, mais sur les événements de communication que les apprenants doivent affronter » (Carton, 2008, p. 40). Les notions de besoins et d'objectifs font leur entrée dans la didactique du français.

1.5.1. Contexte

Cette période est marquée par des changements politiques en France (pour la première fois sous la V^e République la France a un gouvernement non-gaulliste) et par le début d'une crise économique qui trouve ses racines dans le premier choc pétrolier. Et ces changements se trouvent également au cœur de la langue française et se reflètent dans :

- L'érosion de la langue dans les anciennes colonies en Afrique considérées depuis longtemps comme francophones : son statut est modifié par la concurrence de l'arabe.
- La réduction du nombre d'heures d'enseignement des langues étrangères dans de nombreux pays de par la crise économique.
- La modification de l'intervention française. La France n'a plus les moyens pour faire une politique linguistique de masse, alors des réductions budgétaires sont imposées.

Afin de lutter contre le recul du français, le ministère des Affaires étrangères (MAE) décide alors de centrer ses efforts dans les publics universitaires : les publics sont désormais des scientifiques mais aussi des professionnels ; et cette prise de position apparaît clairement dans différents documents internes MAE, repris par Lehmann (1993, p. 70) :

- « Une attention particulière devra être portée à la catégorie des adultes motivés ».
- « Il importe d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité ».
- « L'activité de nos missions à l'étranger doit être orientée vers les sciences humaines ».

C'est ainsi que plusieurs initiatives seront menées afin de développer la diffusion du français parmi les publics universitaires de différents pays. Parmi ces initiatives on reprendra les plus importantes de celles soulignées par Lehmann (1993, p. 70) :

- Le lancement entre 1975 et 1978 de quatorze films (« Témoignages pédagogiques ») par le MAE avec des expériences d'enseignement fonctionnel.
- La création à partir de 1976 des centres d'étude et de documentation scientifique et technique (CEDUST) avec une formation linguistique dans certains d'entre eux.
- Des tentatives pour développer des enseignements scientifiques et techniques en français à l'étranger.

- La création en 1976 par le gouvernement Chirac du programme intitulé « Formation des boursiers prioritaires » destiné à proposer une formation avancée accompagnée d'une formation en langue à des scientifiques dans des établissements supérieurs français. L'objectif du programme est le développement des relations avec neuf pays non francophones en voie de développement qui ont de l'intérêt pour la France de par leurs matières premières, car riches en pétrole et en uranium. On voit là les implications du français fonctionnel du point de vue politique. Ainsi, pour le gouvernement la langue est au service de la politique. Dans ce sens, en 1977, le rapport sur le « Développement de la formation par la France de cadres et ingénieurs étrangers », connu sous le nom de rapport François, est un bon exemple de cette politique : « Les actions de coopération devraient être redéployées de manière à développer les actions de coopération des futures élites des pays qui sont, ou qui ont vocation de devenir, des partenaires économiques privilégiés de notre pays » (repris par Lehmann, 1993, p. 71).

Du point de vue institutionnel, ces publics deviennent une priorité pour la diffusion du français et cette prise de position on la trouve encore en 1979 de la main de l'ancien ministre des Affaires étrangères, François Poncet. Ce dernier, au cours d'une intervention parlementaire sur la politique linguistique extérieure de la France, exprime la nécessité de « s'adapter à la demande d'un public nouveau qui souhaite apprendre le français comme moyen d'accès à une spécialisation scientifique ou technique, donc comme langue véhiculaire » (repris par Lehmann, 1993, p. 72).

1.5.2. *L'approche méthodologique*

Comme beaucoup d'orientations méthodologiques, ce qui caractérise avant tout le français fonctionnel, c'est qu'il s'érige comme un courant de renouveau par opposition aux méthodologies précédentes, notamment le français langue de spécialité.

Ainsi, ce qui caractérise le français fonctionnel du point de vue méthodologique est :

- Le rejet de l'apprentissage en trois étapes (Niveau I, Niveau II et Perfectionnement) préconisé par le *Français fondamental* et adopté par le français langue de spécialité,

avec une longue durée d'apprentissage. En effet, il s'avère être une conception très peu réaliste car il s'agit de publics professionnels et non pas d'élèves de l'enseignement secondaire. Les apprenants disposent de très peu de temps et n'ont pas la possibilité de consacrer une centaine d'heures à l'apprentissage du français, ce qui modifie, donc, largement la stratégie d'enseignement-apprentissage. De plus, la conception des cursus était fondée sur une sélection des contenus communs à chaque spécialité et non sur les besoins d'apprentissage des apprenants.

- Le refus des « méthodes lourdes » (Lehmann, 1993, p. 97), autrement dit, des publications destinées à l'apprentissage de la langue française caractérisées par une longue durée d'apprentissage pour les étudiants, une longue durée d'élaboration pour les didacticiens, un manque de souplesse et d'adaptabilité, ainsi qu'un investissement économique important de la part de l'apprenant et des maisons d'édition, ce qui empêche la publication des méthodes adaptées aux différentes demandes.
- Le refus des « méthodes universalistes et maximalistes » (Lehmann, 1993, p. 97), qui ne prennent pas en compte la diversité des publics, l'un des clefs de voute du français fonctionnel. Dans ce sens, l'exemple de la méthode *Français scientifique et technique* (Masselin *et al.*, 1971) est illustratif. La définition des contenus se faisait sans tenir compte ni de la diversité des publics ni de leurs besoins d'apprentissage.
- L'importance accordée aux documents authentiques, qui remettait en cause la création de matériel linguistique.
- L'existence de publics prioritaires. Comme on disait auparavant, il s'agissait, d'une part, de scientifiques et de techniciens, et d'autre part, de professions jusqu'alors oubliées du point de vue linguistique (des médecins, des agents touristiques ou hôteliers, etc.) et perçues comme des promoteurs de la langue française.
- Le refus de la définition des contenus dans les méthodes d'apprentissage par comptages lexicaux (Lehmann, 1993, p. 97). Rappelons-nous par exemple le modèle pour les langues de spécialité de Gaultier (1961) qui distribuait l'apprentissage de ces langues en groupes, chaque groupe ayant un tronc commun de connaissances, ou encore le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (Phal et Beis, p. 1971). D'après Lehmann (1993, p. 97-98), cette méthode reposait sur :

[...] l'existence d'une langue « de tronc commun scientifique » dont on ne voyait ni sur quelle théorie linguistique, ni sur quelle réalité de la pratique langagière ordinaire des scientifiques, ni non plus sur quel modèle épistémologique ou académique d'organisation des savoirs scientifiques pouvait reposer un tel découpage.

- L'importance accordée aux buts de l'enseignement, mais non dans le sens du français instrumental où la langue était perçue comme un outil au service des publics spécialisés. « L'on se décide enfin à partir des objectifs (en s'efforçant par conséquent pour la première fois, de les définir opératoirement) pour mettre en place, de façon seconde, les outils pédagogiques adéquats à l'atteinte de ces objectifs » (Porcher, 1976, p. 16). C'est ainsi que l'analyse des besoins des apprenants devient une réalité. On passe des programmes ayant des contenus prédéterminés à des programmes conçus à partir de l'analyse du public et de ses besoins.

Pour conclure cette étude sur l'approche méthodologique du français fonctionnel, l'on ne peut pas oublier de souligner à nouveau l'importance accordée par beaucoup de didacticiens à la précision de l'expression, en employant « enseignement fonctionnel du français » à l'instar de « français fonctionnel ». Parmi eux on trouve Lehmann (1993 p. 99) qui exprime à ce sujet ce qui suit :

Par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés ; à ce titre, l'enseignement de la poésie, voire de l'orthographe, peut être parfaitement fonctionnel dans des situations pédagogiques qui en font l'objet premier, alors que celle du discours de la chimie –à supposer qu'il soit un– ne saurait évidemment l'être à tout coup. Il n'y a donc pas de langages et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation.

1.5.3. Différents modèles de français fonctionnel

Dans le courant du français fonctionnel se sont développés différents modèles dans le but de donner une réponse didactique aux publics spécifiques cherchant à apprendre du français.

Le premier modèle date de l'année 1975 et a été proposé aux participants des « Séminaires sur l'enseignement fonctionnel du français » organisés par le CREDIF (Lehmann, 1993, p. 104). Inspiré des travaux du Conseil de l'Europe, il a été élaboré par Lehmann à l'instar d'un stage d'un an en France pour des techniciens en électronique.

Il est organisé en plusieurs échelles. Ainsi, dans un premier moment on identifie les apprenants à partir de différents critères, parmi lesquels on trouve la spécialité. Puis, on mène à terme un inventaire des possibles situations de communication envisagées lors du stage. Enfin, à partir de la sélection de ces situations, on analyse les actes de parole, les éléments de grammaire sémantique et les notions que les apprenants doivent s'approprier afin de pouvoir échanger lors de ces situations. Dans tous les cas, ces situations ne sont pas fabriquées pour un usage pédagogique, mais extraites des situations de communication réelles.

Le deuxième modèle (Tableau 2), fondé sur l'analyse du discours, est celui de la démarche fonctionnelle de Sophie Moirand qui voit le jour en 1980. Comme le premier modèle, il est organisé par échelles, mais avec une de plus que celui-là. Dans la première étape, une description des apprenants doit être faite, mais en plus des apprenants, à la différence du modèle proposée par Lehmann (1993), on vise également les enseignants et les institutions. Dans la deuxième étape, comme dans celle de Lehmann (1993), les situations de communications réelles auxquelles les apprenants devront faire face sont analysées. La troisième étape concerne la détermination des contenus à enseigner avec une analyse pré-pédagogique des matériaux d'enseignement. Enfin, lors de la dernière étape, l'on détermine la démarche de l'enseignant aussi bien que celle de l'apprenant en faisant attention au même temps aux interactions entre ces deux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, Moirand (1980), dans la partie inférieure de son schéma, énonce les disciplines qui ont servi de base pour son modèle.

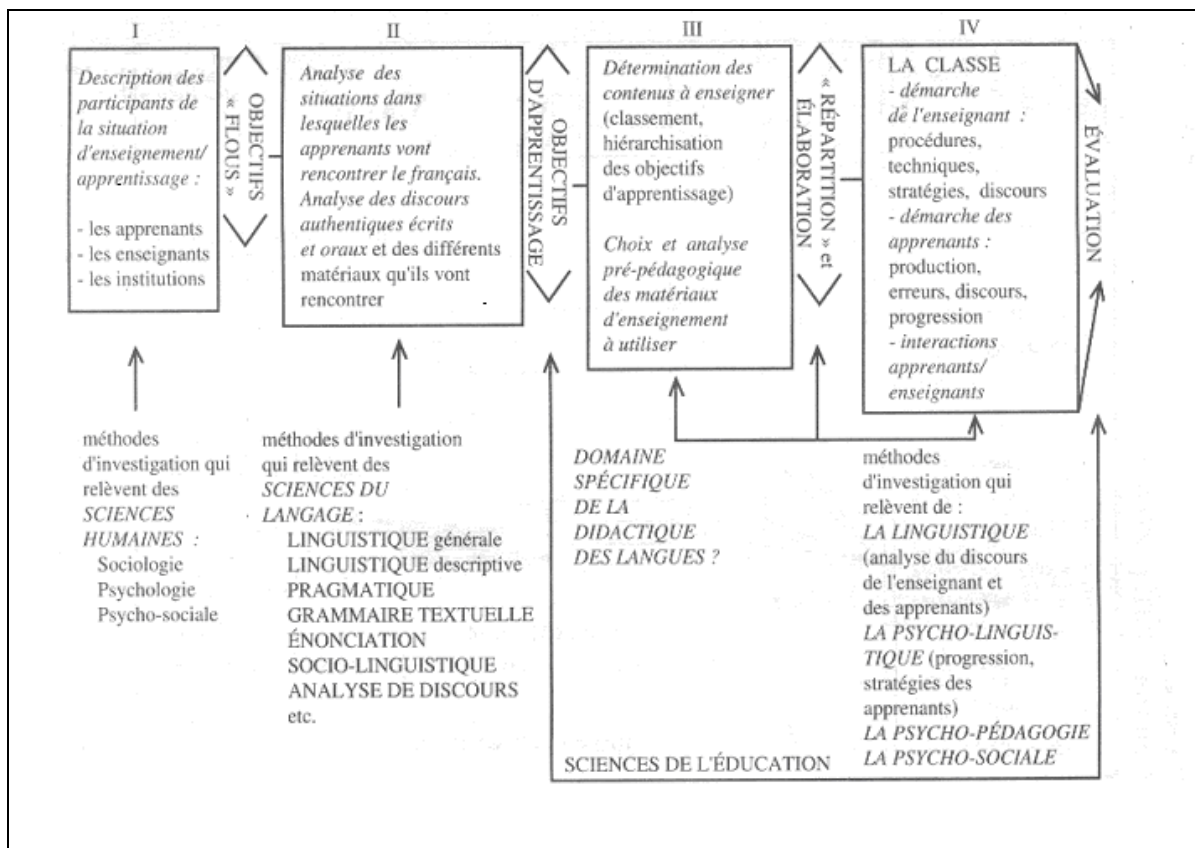


Tableau 2 : Un modèle pour une démarche fonctionnelle (Moirand, 1980, p. 7)

Le dernier modèle (Tableau 3) au cœur de notre analyse est le modèle tri-dimensionnel de Vigner publié en 1980 dans son livre *Didactique fonctionnelle du français*. Ce modèle ne cherche pas à établir des étapes à franchir par l'apprenant ni des activités à accomplir par l'enseignant, son objectif est « de mettre en perspective les composantes qu'à la fois caractérisent le public visé et "l'espace de communication" dans lequel ce public est censé se mouvoir » (Lehmann, 1993, p. 105-106). Et ces composantes se trouvent catégorisées en trois dimensions différentes :

- Les niveaux d'activité : la recherche, les professions et les métiers.
- Les domaines de référence : les sciences exactes/naturelles et les sciences humaines.

- Les comportements linguistiques : parler, lire, écrire et écouter (les compétences traditionnelles).

Par rapport aux modèles précédents, le schéma du modèle de Vigner (1980, p. 52) se distingue par la rupture entre le public apprenant et la réponse pédagogique, car d'après l'auteur du modèle, du point de vue méthodologique, il n'existe pas de différence entre les langues de spécialité et l'enseignement fonctionnel du français. Cela peut être dû, selon Lehmann (1993, p. 106), à l'origine de la construction du modèle, établie à partir des pays d'Afrique où le français était la langue d'enseignement des disciplines scientifiques.

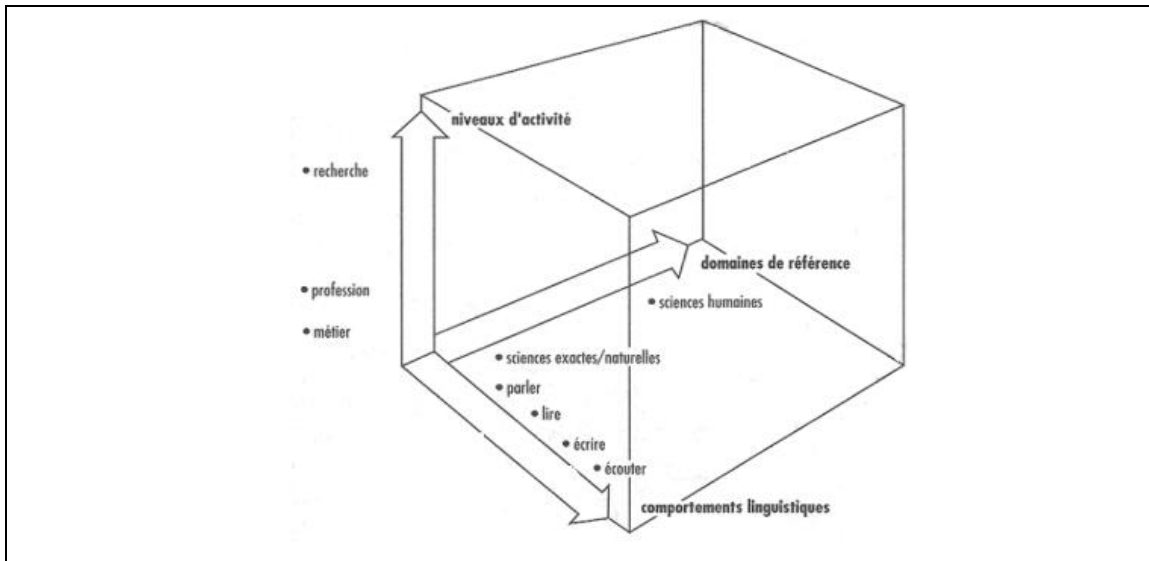


Tableau 3 : Le modèle fonctionnel tri-dimensionnel de Vigner (1980, p. 52)

1.5.4. Les limites du français fonctionnel

Le français fonctionnel disparaît pratiquement au début des années 1980 au nom de plusieurs changements institutionnels et d'un nouvel ordre en didactique des langues étrangères.

Suite au second choc pétrolier, de nouvelles restrictions budgétaires sont appliquées en France et s'impose ainsi une nouvelle politique de promotion du français. Celle-ci repose sur l'idée que pour qu'une bonne diffusion du français puisse avoir lieu, il devient nécessaire de créer également un environnement culturel francophone ; l'enseignement de la langue ne suffit pas. Cette nouvelle politique est détaillée dans un document interne du ministère des Affaires étrangères datant de 1980-1981 et connu sous le nom de « Rapport Pellaumail ».

Cette politique linguistique est en partie à l'origine de la disparition du français fonctionnel. Les traces du recul institutionnel du français fonctionnel, on peut les trouver dans plusieurs évènements : la suppression des séminaires du CREDIF et des rencontres, la disparition des publications autour du français fonctionnel, etc.

Une autre raison qui peut expliquer la disparition prématurée du français fonctionnel est le permanent décalage présent entre les décideurs et les didacticiens ou encore le manque de formation des enseignants, en particulier ceux en poste à l'étranger.

Du point de vue des didacticiens, notamment Besse et Galisson (1980), les critiques faites au français fonctionnel se situent à différents niveaux :

- La dimension culturelle, très importante, n'est pas prise en compte dans l'enseignement fonctionnel du français, qui condamnait la langue française à une situation d'appauvrissement. Ainsi, Challe et Lehmann (1990, p. 78) disent à ce sujet : « Derrière la dénonciation des risques de cloisonnement et d'appauvrissement du matériau linguistique enseigné, pointe aussi bien la revendication culturelle (la technique tue la culture) qu'idéologique (s'il s'agit de vendre, oui à Hugo, non à Dassault) ».
- L'analyse des besoins ne mène pas toujours directement aux objectifs d'apprentissage.
- La description et l'analyse des situations cibles ne sont pas suffisantes pour la situation d'apprentissage.
- L'instabilité de rapport entre un acte de parole et ses formulations possibles n'est pas nécessairement le cas pour les apprenants des niveaux-seuils.
- Il est nécessaire de tenir compte des acquis des apprenants pour définir leurs manques ou leurs besoins.

Toutefois, malgré ses limites et les défauts qu'on a pu lui attribuer, il est important de souligner que le français fonctionnel a contribué à diffuser une méthodologie autour de la notion de besoins, dont le principe est l'adaptation au public et à la situation d'enseignement (Holtzer, 2004, p. 12), méconnue jusqu'à cette époque-là.

1.6. Le français de spécialité

Dans les années 1990, les domaines de spécialité sont à nouveau au centre des préoccupations des didacticiens. Et ce regain des domaines de spécialité d'après Mourlhon-Dallies (2008, p. 25-26) est perçu à travers différentes actions comme la parution de nombreuses méthodes visant une spécialité ou une branche d'activité professionnelle telles que : *Le français de l'entreprise* (Danilo et Tauzin, 1991), *Les métiers du tourisme : cours de français* (Chantelauve et al., 1991), *Le français de l'hôtellerie et de la restauration* (Renner et al., 1992), *Objectif entreprise* (Bruchet, 1993), etc.

De plus, la spécialisation des enseignants dans des secteurs précis ou la création des programmes de formation et des cursus centrés dans un domaine de spécialité dans les universités sont également des preuves qui montrent l'intérêt porté aux domaines de spécialité. Dans ce sens, apparaissent différentes certifications officielles dont celle du français des affaires décernée par la Chambre de commerce et d'industrie Paris Ile-de-France ou encore le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie.

Selon Mourlhon-Dallies (2008, p. 26), la dénomination « français de spécialité » renvoie principalement à un découpage empirique en domaines de spécialité plus ou moins bien délimités qui permet de circonscrire des champs d'intervention, des contenus thématiques et des types de publics. Les domaines de spécialité sont nombreux, mais l'on gardera à l'esprit la liste proposée par une enquête du ministère des Affaires étrangères pour les années 1989 et 1990 et reprise par Mourlhon-Dallies (2008, p. 27) :

1. Français des affaires et français commercial
2. Français de l'hôtellerie et du tourisme
3. Français scientifique et technique
4. Français juridique
5. Français des relations internationales

6. Français de la médecine
7. Français des relations publiques ou de l'administration
8. Français pour traduction et interprétation
9. Français du secrétariat
10. Français des sciences sociales et humaines (histoire, littérature, arts, psychologie, philosophie, sociologie).

Les domaines soulignés sont très généralistes et ne couvrent pas tous les champs d'intervention auxquels peut être confronté un enseignant. Que faire quand le domaine concerné est extrêmement précis, quand il s'agit par exemple de disciplines relevant de nouvelles professions ? En effet, il peut y arriver que l'enseignant chargé de préparer un programme de formation n'ait ni de méthodes ni de recherches sur lesquelles appuyer son travail.

Par ailleurs, il est important de souligner qu'il n'existe pas de véritable division entre français général et français de spécialité. D'après Lerat (1995, p. 11) « l'idée qu'il s'agit de " sous-systèmes " est à la fois courante et fautive : il ne saurait s'agir de " sous-langues " (ou alors ce seraient des dialectes, avec une phonétique et une flexion propres, ce qui n'est évidemment pas le cas) ». Le « français du tourisme », par exemple, n'est pas un dialecte avec une phonétique ou une flexion propre, c'est du français qui, au même temps, véhicule des « savoirs » et des « savoir-faire » spécifiques.

Le système linguistique, le code est le même pour tout le monde, mais chaque locuteur procède à un découpage différent en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve, des opérations et des intentions de communication qu'il se propose de réaliser (Binon et Verlinde, 2004, p. 20).

Par ailleurs, si nous réfléchissons aux tâches qu'un salarié développe dans un domaine d'activité quelconque, on ne peut pas affirmer qu'elles soient des compartiments étanches que l'on peut isoler. Il en va de même pour le processus d'apprentissage de la langue par des publics appartenant à un domaine de spécialité. L'apprentissage ne peut pas être limité au registre du domaine de spécialité car dans la pratique de la langue au cœur d'un métier le registre technique et le registre général convergent. Si on prend le cas d'un cadre du secteur

automobile, il se peut qu'on exige de lui qu'il soit capable de s'exprimer couramment lors des présentations techniques très pointues, mais il ne fait pas de doute qu'il doit également pouvoir échanger sur l'actualité avec un collaborateur francophone lors de la pause café.

La « langue spécialisée », expression plus avantageuse que « langue de spécialité » d'après Lerat (1995), est définie « comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (Lerat, 1995, p. 21). L'auteur précise, en plus, qu'il s'agit de la langue elle-même mais au service de la transmission de connaissances et que la technicité des échanges dépend des besoins de la communication.

Toutefois, plus récemment, les expressions « langue spécialisée » ou « français de spécialité » ont été rejetées par certains didacticiens au profit de « discours spécialisé » ou « discours de spécialité ». Et ce changement s'est accompli via la notion de « communication spécialisée », selon Mourlhon-Dallies (2008, p. 35).

« Discours de spécialité » englobe tous les aspects de la langue et non seulement le lexique spécifique et quelques traits grammaticaux comme l'avait fait le « français, langue de spécialité » dans les années 1970, qui avait d'ailleurs rapidement montré ses limites. Ainsi, il n'y a pas une « langue du tourisme » mais plutôt des « discours du tourisme ».

Mangiante et Parpette (2004, p. 18) signalent à ce sujet :

Une discipline n'existe pas à travers une *langue*¹, qui serait homogène, mais à travers des *discours* extrêmement divers : écrits ou oraux, spontanés ou distanciés, sous forme d'exposé ou d'échange dialogué, d'article spécialisé, de fiche technique, etc. Parler des *discours de la géologie* ou des *discours de la médecine* est, sur le plan didactique, beaucoup plus opératoire que se référer à la notion de *langue de la géologie* ou de *la médecine*.

Au sein d'une discipline il y a une multiplicité des discours : écrits (articles, lettres, résumés, manuels, etc.) et oraux (cours, exposés, échanges au téléphone, etc.). Et en plus, ces discours, sur le plan linguistique et discursif, peuvent être au cœur de plusieurs disciplines. Un échange entre un élève et un enseignant de mathématiques aura autant de points communs sur le plan linguistique et discursif qu'un échange entre un élève et un enseignant de biologie. Il y a donc de la transversalité entre disciplines. « Les discours sont en effet beaucoup plus façonnés par les paramètres de la situation de communication que

¹ Dans les citations, nous avons respecté les mots en italique ou en gras du document original.

par les contenus véhiculés » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 19). Comme le soulignent Moirand et Tréguer-Felten (2007, p. 5), l'expression « discours spécialisés » comprend non seulement des aspects linguistiques :

Il s'agit en fait de discours contraints par une situation d'énonciation, que l'on peut rapporter à un lieu social professionnel (institution, entreprise, magasin, etc.), et qui supposent la transmission ou l'échange d'informations ou de connaissances théoriques ou pratiques, déclaratives ou procédurales, voire expérientielles [...].

Toutefois, en revenant sur le rejet de l'expression « langue spécialisée », « langue de spécialité » ou « français de spécialité » au profit de « discours », dont on parlait auparavant, il est important de mettre en évidence qu'il ne fait pas l'unanimité. En effet, le titre choisi pour un colloque international tenu à Paris en 2006 a été « Apprendre les langues de spécialité : enjeux linguistiques et culturels » et selon Mourlhon-Dallies (2008, p. 39) la distinction entre une vision « linguistique » des langues de spécialité (avec des caractéristiques lexicales et syntaxiques propres) et une conception didactique (avec un ensemble de genres discursifs oraux et écrits à maîtriser par des publics des domaines d'activité précis) était parfaitement tangible. Néanmoins, pour la plupart des didacticiens français seulement les publics et les discours seraient spécifiques, en aucun cas la langue.

La méthodologie didactique en arrière-plan du français de spécialité coïncide avec celle du français sur objectifs spécifiques, c'est pourquoi elle sera seulement précisée ci-après.

1.7. Le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS)

Le FOS apparaît dès la fin des années 1980 et, comme Mourlhon-Dallies (2008) le souligne, il s'agit d'une appellation intemporelle. Elle a le mérite d'être la seule qui s'est imposée, face aux multiples appellations qui l'ont précédée, comme dénomination générique du domaine. Elle paraît tant en singulier qu'en pluriel, *français sur objectif(s) spécifique(s)*, et elle se déploie également comme *français à objectif(s) spécifique(s)*.

Il existe cependant des nuances quant à la signification de la forme au singulier et de celle au pluriel. L'expression au singulier fait appel à des actions extrêmement précises, alors que l'appellation sous sa forme au pluriel regroupe toutes les démarches qui se sont

développées dans le domaine. L'auteure (Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 50-52) affirme à ce sujet :

Le FOS au singulier est avant tout une démarche maîtrisée de conception de programme, visant des compétences de communication partielles, que l'on cherche à faire acquérir à un groupe de personnes déjà insérées dans l'emploi (ou à tout le moins, bien avancées sur la voie de la qualification professionnelle). De manière générale, ces personnes exercent leur métier à l'étranger ou dans un contexte professionnel où le français n'est pas dominant.

Tandis qu'écrire FOS au pluriel, revient à témoigner de l'enrichissement progressif du champ de l'enseignement du français à des fins professionnelles, par strates de préoccupations successives. Ces préoccupations concernent le lexique, la grammaire, le discours, soit, au plan de l'histoire des méthodologies, la grande majorité des « entrées » qui ont, au fil des ans, structuré l'enseignement des langues vivantes en France.

Le FOS représente l'étape suivante de l'évolution de l'enseignement fonctionnel du français avec une priorité didactique toujours axée sur les besoins. C'est en effet dans le Français sur Objectifs Spécifiques que ces besoins ont été le plus analysés comme étape préalable à la définition d'objectifs, car « l'enseignement/apprentissage doit faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera » (Richterich, 1985, p. 48).

D'après Holtzer (2004, p. 21), « sur le plan didactique les principes de l'enseignement fonctionnel du français sont toujours à l'œuvre, le nouvel intitulé affichant la valorisation des objectifs ». Néanmoins, de nouveaux éléments comme la culture ou le contexte seront mis en valeur. En effet, on va vite s'apercevoir que le contexte sociolinguistique est très important quand il s'agit du signifié.

Le courant méthodologique privilégié par les didacticiens du FOS sera l'approche communicative, guidée par les principes didactiques suivants :

- La centration sur l'apprenant est la clef de voute de cette approche.
- La dimension interindividuelle (deux personnes) est priorisée.
- Les situations sont toujours simulées.
- Les activités favorisent l'expression individuelle.

- Le but final de l’enseignement est la communication : l’important est la transmission de l’information.

1.7.1. FOS et ESP : une même approche méthodologique ?

L’appellation *Français sur Objectifs Spécifiques* est calquée sur l’expression anglo-saxonne *English for Specific Purposes* (ESP) que Hutchinson et Waters (1987, p. 19) définissent ainsi : « ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need ».

Il convient de faire un regard rétrospectif sur l’historique de l’ESP afin de mieux comprendre le FOS, car comme Lehmann (1997, p. 5) le précise, il est évident qu’en ce qui concerne l’innovation méthodologique le vent souffle de l’ouest depuis pas mal d’années : « si les revues britanniques citaient volontiers les spécialistes français au plus fort de la vague structuro-globale-audio-visuelle et des "langues de spécialité", il n’en va plus du tout de même aujourd’hui, où les flux se sont totalement inversés ».

Sur le plan des courants méthodologiques, pour Hutchinson et Waters (1987) l’*English for Specific Purposes* s’est développé en cinq étapes distinctes :

- 1) La centration sur la grammaire et le lexique des différents « types » d’anglais.
- 2) Le recours à l’analyse du discours.
- 3) L’analyse de la situation cible et des besoins qui en découlent, que Hutchinson et Waters (1987, p. 12) décrivent ainsi :

Given the purpose of an ESP course is to enable learners to function adequately in a target situation, that is, the situation in which the learners will use the language they are learning, then the ESP course design process should proceed by first identifying the target situation and then carrying out a rigorous analysis of the linguistic features of that situation.

- 4) L’étude des compétences linguistiques (*skills*) perçues comme un « processus de pensée » (Portine, 1990, p. 66). Comme Hutchinson et Waters (1987, p. 13) précisent : « the principal idea behind the skills-centred approach is that underlying all

language use there are common reasoning and interpreting processes, which, regardless of the surface forms, enable us to extract meaning from discourse ».

- 5) La centration sur l'apprentissage (*learning-centred approach*). Dans le processus d'apprentissage, non seulement l'apprenant doit être pris en compte, il y a d'autres facteurs à considérer. L'important n'est pas de savoir quelle compétence l'apprenant doit acquérir mais plutôt comment il acquiert cette compétence.

On devrait inclure une sixième étape, qui n'est pas introduite par Hutchinson et Waters (1987) mais qui est d'actualité au sein de l'ESP : l'enseignement par tâches (*task based learning*), assez récent en FOS mais utilisé depuis une trentaine d'années en ESP. De plus, selon Mourlhon-Dallies (2008, p. 61), « dès les origines, l'ESP accorde une place de choix aux connaissances et aux difficultés effectives des apprenants, tandis que le FOS est soutenu par le projet d'opérer l'analyse la plus juste et la plus complète possible des éléments à maîtriser (idéalement) ».

Or, depuis la parution en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant CECRL) (Conseil de l'Europe), la perspective actionnelle, qui met l'accent sur des tâches à accomplir, prend de l'ampleur dans les milieux didactiques francophones, ce qui conduit également à un changement dans la façon de concevoir les programmes de formation en FOS : peu à peu enseignants et formateurs accorderont une place primordiale aux tâches dans leur enseignement.

Toutefois, le *task based learning* diffère sur certains points de l'enseignement par tâches francophone. En effet, alors que la méthodologie anglo-saxonne accorde énormément d'importance aux difficultés des apprenants ou au développement d'activités, parfois individuelles, précédant la tâche, l'approche francophone est plutôt centrée sur le développement du projet, sur des activités signifiantes toujours développées par groupes.

Ainsi, les principes didactiques qui guident l'approche actionnelle francophone sont :

- La centration sur le groupe est au cœur de l'approche.
- L'apprentissage collectif est privilégié.
- L'apprenant est un acteur social ayant des tâches à accomplir.
- Les actions sont toujours réelles et authentiques.

- Les activités favorisent les discussions collectives, la production des discours oraux et écrits toujours en lien avec la profession.
- Le but final de l'enseignement est l'action : mener à terme un projet.

Cette approche actionnelle qui n'est pas particulière au FOS, prend tout son sens avec un public professionnel. En effet, l'approche actionnelle considère les apprenants comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné, et dans un domaine d'action particulier (Carras *et al.*, 2007, p. 21).

Le Conseil de l'Europe (2001, p. 16) définit comme tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Et toutes les tâches (qui ne sont pas seulement langagières) sont toujours en lien avec des objectifs et des besoins réels des apprenants.

Ainsi, l'on pourrait programmer comme tâche ou projet pour des apprenants en poste dans une entreprise de l'automobile en Espagne, l'organisation d'une visite de l'usine pour des collaborateurs ou des clients francophones. Plusieurs objectifs découlent du projet. En effet, pour mener à bien le projet ces apprenants devraient non seulement maîtriser le fonctionnement des installations et la terminologie de leur domaine, mais ils devraient également être capables, par exemple, de respecter les codes sociaux lors des échanges professionnels. Si ce n'est pas le cas, dans une situation réelle, la visite avec les collaborateurs pourrait être un échec.

Il est indispensable de savoir ce que l'apprenant fera à la fin de la formation, c'est-à-dire, dans quel but il utilisera la langue française. Les tâches programmées ou les problèmes à résoudre seront donc toujours significatifs pour l'apprenant. Les contenus, les situations d'apprentissage font sens pour lui car ils sont choisis et justifiés par ses besoins réels. L'apprenant retrouve dans les activités ou les tâches des liens avec ses expériences personnelles, et les compétences acquises sont toujours applicables à son terrain d'action. Il est ainsi conscient de l'utilité et de l'intérêt de son apprentissage, ce qui lui permet de garder sa motivation et de faire des efforts pendant tout le processus d'enseignement-apprentissage.

En revenant sur les relations/différences entre l'ESP et le FOS, il convient de souligner également qu'alors que l'ESP a traditionnellement établi une distinction manifeste entre *English for Academic Purposes* et *English for Occupational Purposes*, dans le cadre francophone la distinction entre « publics académiques » et « publics professionnels » a été opérée beaucoup plus tard.

De plus, les publics académiques de l'ESP ont l'avantage de compter avec de nombreuses publications qui leur sont destinées, à l'opposé des publics académiques en milieu francophone, ce qui malheureusement a des conséquences significatives dans les résultats académiques de ces publics qui connaissent souvent l'échec.

À l'origine, cela était peut-être dû aux différences de volume d'étudiants provenant de l'étranger dans les pays anglophones et dans les pays francophones. Toutefois, de nos jours, l'augmentation d'étudiants originaires d'autres pays dans les universités françaises et francophones ne cesse d'augmenter. En effet, les programmes d'échanges pour étudiants sont de plus en plus nombreux et de plus en plus d'étudiants s'installent en France pour faire un stage dans une entreprise ou pour poursuivre leurs études dans des universités et dans de grandes écoles. C'est pourquoi le FOA (Français sur Objectifs Académiques) ou le FOU (Français sur Objectifs Universitaires), qui se caractérise par un public apprenant, assez pluriel, qui partage cependant un même objectif (réussir ses études supérieures en français) est de plus en plus présent dans les débats des didacticiens. En effet, ce sera surtout à partir de la publication de *Le français sur objectif universitaire* (Mangiante et Parpette, p. 2011) que cette branche du FOS prendra de l'ampleur. Plusieurs manuels destinés à des publics académiques verront ensuite le jour.

Étant donné que notre recherche vise l'étude des publics professionnels, nous nous contenterons de cette brève explication sur le FOA ou le FOU.

1.7.2. *Les spécificités du FOS*

Afin de conclure cette section sur le FOS, revenons à la problématique présentée au cours de l'introduction de cette recherche, qui mettait en doute le manque de spécificité du FOS par rapport au FLE. En effet, le titre des rencontres 2002 de l'association Asdifle, *Y-a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?*, donnait à croire que tout enseignement du

français a des objectifs et que, donc, la spécificité phare du FOS n'était plus exclusive à celui-ci. Certes, on peut affirmer que tout enseignement d'une langue a des objectifs spécifiques, mais comme nous le verrons par la suite l'enseignement du FOS présente bien des particularités qui lui sont propres et qui le différencient du FLE, des particularités qu'il convient, d'ailleurs, de connaître et d'analyser avant de développer tout projet de formation dans cette branche de la didactique des langues.

1.7.2.1. Le public spécialisé

Ce qui différencie avant tout les apprenants de FOS c'est leur hétérogénéité : des cadres étrangers mutés dans un pays francophone, des chefs de production travaillant pour une entreprise française, des kinésithérapeutes ou infirmiers qui cherchent du travail en France, des étudiants étrangers souhaitant poursuivre leurs études en France, des responsables de la logistique, des professionnels du tourisme, etc. On peut à partir de ces exemples classer les apprenants en deux grandes catégories (une analyse plus exhaustive des publics sera faite dans le deuxième chapitre) :

- Des étudiants désirant poursuivre leurs études dans une université, dans une école d'ingénieurs ou dans une école de commerce d'un pays francophone, qui relèveraient plutôt du FOU.
- Des professionnels dans tous les domaines (médecine, tourisme, affaires, droit, etc.). Ils cherchent à apprendre la langue française pour être capables de communiquer avec des collaborateurs francophones, accéder à des meilleurs postes ou simplement percer le marché du travail, voire quitter leur pays d'origine en vue d'un objectif professionnel dans un pays francophone.

En plus, d'après Lehmann (1993, p. 57), ce qui délimite et fonde l'enseignement visant des objectifs spécifiques est l'existence de certains types de publics, lesquels représentent des enjeux importants, pas seulement didactiques, mais aussi économiques, pour la France et d'autres pays où le français est enseigné.

D'autre part, ces apprenants sont pour la plupart d'entre eux des adultes actifs avec des besoins langagiers particuliers, réels. Toutefois, ces besoins ne sont jamais homogènes au

sein du groupe d'apprenants ; autrement dit, la diversité des publics FOS est également au cœur des besoins (*vid.* Troisième chapitre) mais aussi au cœur du groupe d'apprenants : différences d'âge, de niveau de langue ou d'expérience professionnelle.

En tout cas, les apprenants ont normalement une forte motivation, à l'opposé des élèves du secondaire par exemple, car pour beaucoup d'entre eux la connaissance de la langue étrangère leur permet ou leur facilite l'accès à des études, à un poste de travail ou la possibilité d'être promu au sein d'une entreprise.

Toutefois, pour beaucoup d'apprenants en poste de travail, la formation peut être une exigence ou une demande immédiate de la part de l'entreprise et cette motivation peut être entravée au début par la peur de reprendre les cours. Il n'est pas évident pour certains adultes déjà engagés dans la vie active, beaucoup d'entre eux avec des postes à forte responsabilité, de se retrouver à nouveau dans une position de méconnaissance, face à l'inconnu, face à l'enseignant, perçu comme le possesseur de l'information. Il faut y ajouter la peur de l'échec.

Les apprenants ont aussi des désirs personnels que l'enseignant en FOS ne doit jamais négliger. Dans tous les cas, ils attendent de la formation des résultats et plus il y en a, plus ils sont déterminés. D'autre part, ils sont toujours à la recherche de la rentabilité au bout de la formation. En effet, ils ont des attentes et ils sont très exigeants sur les résultats, vu l'investissement en temps et en argent qu'ils doivent faire. Dans ce sens, Challe (2002, p. 17) souligne :

L'enseignant, formateur de langue, se trouve contraint par les attentes d'un public particulièrement motivé. Plus un public est volontaire, plus ce dernier se montre exigeant. Qu'il s'agisse d'un cours classique d'université ou d'une formation continue en entreprise, l'étudiant mesure le temps qu'il investit dans l'apprentissage d'une langue.

Il en va de même pour les entreprises qui investissent dans des cours en langues pour une partie de leurs employés. Il n'est pas évident, en effet, pour un employeur de renoncer à ses employés pendant quelques heures toutes les semaines sans une garantie de rentabilité sur la formation. C'est à cause de cette crainte de non rentabilité, de perte de temps, que beaucoup d'entreprises préfèrent ne pas proposer des cours de langues à leurs employés.

En opposition aux publics FOS, les publics FLE n'ont pas toujours des buts professionnels et leurs objectifs sont moins précis, ils n'exigent pas de résultats immédiats dans leur apprentissage de la langue française.

Reprenons pour conclure cette section une figure qui représente les spécificités des publics FOS :

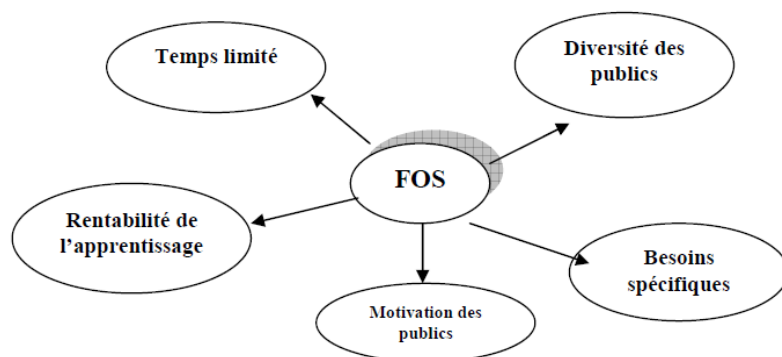


Figure 2 : Spécificités des publics FOS (Qotb, 2008a, p. 61)

1.7.2.2. L'enseignant

1.7.2.2.1. La formation de l'enseignant

Les enseignants en FOS n'ont pas souvent de formation spécifique dans ce domaine, comme Mangiante et Parpette (2004, p. 146) le remarquent :

Peu d'enseignants disposent de la formation nécessaire : soit ils ont une solide formation en didactique du FLE ou/et une longue expérience mais aucune formation en FOS ni dans une discipline non linguistique ou littéraire, soit ils ont suivi des études scientifiques, commerciales ou économiques mais ne sont pas spécialistes de FLE, et ne sont parfois devenus enseignants qu'en raison de circonstances fortuites.

Manque de formation spécifique, indifférence ou peur d'un monde qui leur est totalement étranger peuvent être à l'origine des faibles connaissances des enseignants sur le FOS. En effet, dans la plupart des cas, l'enseignant assure les formations sans vraiment connaître le domaine de spécialité, le public ou leurs besoins. Il ne s'agit pas, toutefois, que l'enseignant en FOS devienne un spécialiste du domaine concerné, ce n'est pas son rôle, il est un enseignant de langue et non un expert ingénieur ou un responsable des achats.

Néanmoins, on retrouve des cours assurés par des spécialistes de la discipline sans aucune formation didactique. En tout état de cause, le fait d'être spécialiste d'un domaine ne garantit même pas que la personne maîtrise les stratégies de communication les plus efficaces ou les ressources pour s'exprimer correctement et encore moins qu'il soit capable de développer chez les apprenants ces compétences. Par ailleurs, comme Mangiante et Parpette (2004, p. 144) affirment, « généralement, cela aboutit non pas à un cours de FOS, mais à un enseignement disciplinaire en français. Or un cours de *droit en français* n'est pas un cours de *français du droit* » ; tandis que l'objectif final du premier cours est l'acquisition des notions juridiques, le second vise la maîtrise de la langue française.

Le but que l'enseignant doit se fixer est qu'à travers les activités proposées, les apprenants soient capables, au fur et à mesure, de s'exprimer correctement dans les situations de communication habituelles dans lesquelles ils se trouveront plus tard dans leur domaine d'activité ; tel est son rôle à lui.

Toutefois, avoir une certaine connaissance du domaine et de sa « culture » est toujours utile, voire essentiel, pour l'élaboration des cours. L'enseignant, s'il se veut crédible, doit comprendre dans quel domaine d'activité il va travailler, quel est le raisonnement professionnel de ce public, quelles sont les situations communicatives récurrentes, quel lexique est essentiel au bon déroulement d'une conversation dans telle situation, etc.

Or, pas tous les domaines de spécialité n'exigent le même degré d'investissement de la part du professeur. Ainsi, la médecine ou le tourisme sont des domaines où l'enseignant peut tirer des idées de sa propre expérience personnelle ; on a déjà tous été immergés dans un moment de notre vie dans des discours qui appartiennent à ces domaines en tant que patients chez un médecin ou en tant que touristes. Or, ce n'est pas le cas avec des domaines comme les affaires ou le droit où les échanges langagiers qui se produisent sont méconnus pour la plupart des enseignants.

Comme le souligne Lehmann (1993, p. 13), l'enseignant doit « mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, inter-culturelle celle-là ». Et pour mener à bien cette acculturation, un travail personnel de familiarisation avec le domaine ciblé doit être fait par l'enseignant.

Il est essentiel que l'enseignant soit perçu par les apprenants comme un collaborateur fiable ; il doit donc être capable d'imaginer des situations, de provoquer des interactions et de gérer tous les imprévus. De ce fait, l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant de français dans le domaine concerné est beaucoup plus appréciée par les recruteurs que n'importe quel diplôme.

Ce travail de familiarisation avec le domaine concerné peut être accompagné d'échanges de connaissances entre l'enseignant et les apprenants. Il m'est arrivé de constater dans mon travail sur le terrain en tant que formatrice de français en milieu professionnel que ces interactions enseignant-apprenant sont toujours positives au niveau pédagogique. En effet, si dans un cours de FLE on observe une relation d'inégalité entre l'enseignant et l'apprenant en termes de connaissances (l'enseignant est le référent, c'est lui qui a le « pouvoir » et la vraie responsabilité), il en va autrement dans les cours de FOS, spécialement lorsque les apprenants sont déjà des professionnels en actif. Ainsi, le professeur de langue n'est pas le seul détenteur du savoir, les étudiants ont de fortes connaissances référentielles de leur domaine d'activité, ils le maîtrisent mieux que lui. Ces échanges font alors basculer d'une certaine manière la responsabilité et le pouvoir, qui est désormais partagé entre l'apprenant et l'enseignant. On est là face à une situation d'égalité réelle car dans de nombreux cas « les questions que l'enseignant sera amené à poser à l'apprenant déjà professionnel, seront de vraies questions car celui qui les pose ne sait pas toujours la réponse » (Damette, 2007, p. 176). D'après Challe (2002, p. 19) aussi, « le dialogue entre l'étudiant qui explique une notion spécialisée à son formateur favorise l'authenticité des échanges pédagogiques » et a de nombreux avantages pour tous les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage qui, devient, ainsi, coopératif.

Toutefois, ces interactions ne sont pas assez exploitées, car elles exigent du savoir-faire et de l'expérience de la part de l'enseignant. Pour ce faire, il est important que l'enseignant soit capable de gérer les temps et les différentes interventions et empêcher, par exemple, la

prise de parole d'un seul apprenant tout au long du cours. Malgré cela, l'expérience nous a toujours montré que ces échanges sont valorisants pour les apprenants : « l'enseignant les reconnaît pour ce qu'ils sont réellement : des spécialistes » (Damette, 2007, p. 177). Les compétences particulières de chacun d'entre eux sont prises en compte, ils deviennent tous des référents d'un domaine en particulier, ce qui favorise aussi les échanges entre apprenants, soucieux de comprendre plus en profondeur les tâches ou les processus que ses collègues développent. Tout cela constitue une source supplémentaire de motivation pour les apprenants. En dehors des activités proposées par l'enseignant, ceux-ci trouveront une excuse supplémentaire pour parler de leurs activités professionnelles tandis qu'ils améliorent leurs compétences langagières.

1.7.2.2.2. L'enseignant-concepteur-chercheur

« The dividing lines in ESP between researchers and teachers, or curriculum designers, materials developers, and teachers, are frequently blurred » (Belcher, 2006, p. 135) et il en va de même en FOS.

Ce qui différencie l'enseignant en FOS de l'enseignant en FLE, d'après Hutchinson et Waters (1987, p. 106) est que celui-ci doit dédier une grande partie de la préparation de ses cours à la conception du matériel.

Il existe certes sur le marché des méthodes de français de spécialité adaptées au tourisme, aux affaires, à la médecine... desquelles il est possible tirer des idées pour le cours de FOS ou de mettre en pratique quelques séquences didactiques. Néanmoins, dans la plupart des cas ces méthodes sont trop généralistes et ne répondent pas aux besoins spécifiques du public concerné. Le caractère très spécifique de ces formations exige une élaboration pédagogique au cas par cas et pour ce faire, l'enseignant devra faire de la recherche, il aura besoin de ressources humaines (contacts avec les apprenants, entretiens avec des spécialistes...) et de ressources matérielles (documents authentiques en lien avec le métier des apprenants, revues spécialisées, enregistrements professionnels, etc.). Tout ceci suppose un investissement important de la part de l'enseignant, de telle sorte que la plupart du temps de préparation des cours sera dédiée à la conception de matériel authentique. Comme Mangiante et Parpette (2004, p. 146) soulignent, la mise en place d'un

cours « à la carte » nécessite de la part de l'enseignant une implication et une adaptabilité à la situation d'apprentissage considérables et ceci n'est envisageable que dans le cadre d'un emploi stable et correctement rémunéré.

Or, il faut bien l'admettre, en Espagne, très peu d'enseignants en FOS bénéficient de bonnes conditions de travail. En effet, faire des recherches longues et rigoureuses pour la préparation d'un cours sur objectif spécifique est impossible pour la plupart d'entre eux, c'est pourquoi ce travail, que nous présentons ici, peut servir d'outil d'aide pour la préparation d'un cours dans le contexte de l'enseignement du français pour ingénieurs.

1.7.2.3. Des contraintes matérielles

En plus du matériel pédagogique que j'ai cité auparavant, il faudrait signaler également comme contrainte additionnelle à laquelle doit faire face l'enseignant de FOS le lieu de déroulement de la formation : les locaux de l'organisme de formation ou le site de l'entreprise. Ainsi, quand il s'agit de formations intra-entreprises, le lieu choisi par le demandeur de formation est le plus souvent les locaux de l'entreprise. En ce cas, les ressources matérielles sont souvent inexistantes et l'accès au réseau internet de l'entreprise est souvent compromis par des raisons de sécurité, ce qui empêche d'utiliser la plupart des ressources TICE pendant les heures de cours.

D'autre part, ces mêmes raisons de sécurité et/ou confidentialité peuvent empêcher l'enseignant de FOS de recueillir les données authentiques dont on parlait auparavant auprès du lieu de travail, source d'information essentielle pour cibler les objectifs et les contenus de la formation dans un domaine, souvent méconnu pour l'enseignant en FOS. Il peut être compliqué d'avoir accès à des documents authentiques dans le domaine médical ou le monde de l'entreprise par exemple : enregistrer une réunion d'entreprise, un échange médecin / patient... des renseignements extrêmement utiles du point de vue de l'analyse du discours mais qui peuvent s'avérer inaccessibles. Ainsi, l'enseignant, dans beaucoup de cas, devra avoir recours à des ressources alternatives en vue d'obtenir des enregistrements ou des documents utiles, notamment des vidéos ou des dossiers présents sur la toile.

1.7.2.4. Des contraintes de temps et de niveau

Du point de vue du temps d'apprentissage, ce qui définit le FOS est que celui-ci est très souvent limité, voire très court, par rapport au FLE où les apprenants suivent en général un enseignement qui s'étend pendant plusieurs années.

Ce public a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois, même quelques semaines, ce qui modifie largement la stratégie d'enseignement-apprentissage. Ainsi, en ce qui concerne le cadre de l'entreprise, une formation sur 80 heures peut être considérée comme une formation longue.

D'autre part, le temps que ces publics peuvent consacrer à l'apprentissage est aussi très limité, car la plupart d'entre eux ont déjà des obligations, soit professionnelles soit personnelles. Pour ces apprenants, le temps qu'ils investissent dans les cours est un bien précieux. En ce qui concerne les professionnels, de par leur emploi du temps, l'assistance aux cours n'est jamais garantie, même si l'employeur a garanti que le salarié serait libéré aux jours et heures fixés pour la formation. Difficile, en effet, de suivre une formation lorsqu'il y a des pics de travail et qu'on est obligé de faire des heures supplémentaires au poste de travail, lorsqu'une réunion se prolonge ou lorsqu'un audit est fixé. Il en va de même pour le travail personnel, essentiel dans l'apprentissage d'une langue.

Une autre contrainte associée à ces obligations est la disponibilité horaire des publics salariés : souvent en fin de journée, à midi ou au petit matin, des moments de la journée où les apprenants sont très fatigués. L'adaptation aux contraintes de travail dans l'entreprise est nécessaire, mais cela exige de la part de l'enseignant de très bonnes compétences en didactique et en motivation. Si celui-ci n'est pas un bon meneur de jeu, les apprenants finiront par se lasser et abandonner la formation. Ce sont, certes, des compétences que tous les enseignants devraient posséder, mais en FOS, encore plus qu'en français général, elles sont indispensables.

Ce temps restreint est donc combiné avec une exigence de niveau à atteindre à l'issue de la formation, la rentabilité dont on parlait auparavant. L'enseignant en FOS se retrouve dans beaucoup de cas confronté à des exigences souvent irréelles ou chimériques de la part de l'entreprise ou de l'établissement de formation (à l'insu des demandes du client). Au cours de notre expérience en tant que formateurs en FOS, nous avons été confrontés à une

demande initiale de formation dans laquelle une élève ayant à peine quelques notions rudimentaires de français devait atteindre à l'issue d'une formation d'un mois (5 heures/semaine) un niveau avancé afin de pouvoir, principalement, gérer au téléphone des doutes et des problèmes des collaborateurs francophones travaillant pour une entreprise française du secteur de l'automobile.

1.7.2.5. L'importance des besoins

Ce qui caractérise le FOS avant tout c'est l'importance que l'on accorde aux besoins, principalement langagiers, ce que Lehmann (1993, p. 115-116) nomme « un incontournable » ou « sa principale raison d'être ». De cette façon, s'interroger sur l'origine du besoin d'apprentissage de l'apprenant fait partie des fondements du français sur objectifs spécifiques.

Toutefois, comme le soulignent Hutchinson et Waters (1987, p. 53), « what distinguishes ESP from General English is not the *existence* of a need as such but rather an *awareness* of the need ». La prise de conscience de ces besoins par tous les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage permet de déterminer quel objectif ou quel contenu est pertinent et quel objectif ou quel contenu est à négliger, car en FOS, encore plus qu'en français généraliste, le temps d'apprentissage est limité. Ainsi, on tâchera d'orienter l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant plus tard. Les contenus, les activités et les compétences ciblées seront établies selon les priorités des apprenants, d'après ce qui est nécessaire pour remplir correctement les obligations professionnelles des apprenants.

Or, malgré l'importance des besoins, leur identification avant le début de la formation se révèle dans la plupart des cas impossible. De par la précipitation habituelle avec laquelle les demandes de formation sont formulées, le temps dont l'enseignant dispose rend le plus souvent impossible le contact avec les apprenants avant le début des cours et, donc, l'analyse de leurs besoins, ainsi que la collecte et le traitement des données. En plus, l'établissement de formation ou l'entreprise peuvent donner à l'enseignant une liste des besoins, c'est ce qu'on appelle les besoins de formation. D'après Le Boterf (1990, p. 96), « les besoins de formation expriment l'écart de connaissance ou de compétences existant

entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel ». Néanmoins, dans la plupart des cas, cette liste n'est jamais le résultat d'un vrai travail de recherche sur les apprenants et il est donc nécessaire pour l'enseignant de les vérifier une fois la formation commencée, car il est possible que ces besoins énoncés par le responsable de l'entreprise ne soient pas en accord avec les besoins d'apprentissage réels. Par ailleurs, nous devons aussi considérer le fait que les besoins d'apprentissage ne sont pas statiques et qu'ils peuvent évoluer tout au long de la formation, ce qui constitue une contrainte de plus pour le formateur, qui doit adapter ou modifier son programme fréquemment dans le but de créer chez l'apprenant de nouveaux objectifs et une volonté continue de dépassement.

Une recherche plus approfondie sur les besoins et leur analyse sera faite au troisième chapitre.

1.8. Le français de la communication professionnelle / Le français à visée professionnelle

Autour des années quatre-vingt-dix, une nouvelle approche voit le jour dans la didactique du français : le français de la communication professionnelle.

Il s'agit d'une approche transversale qui réunit les points communs des différents domaines liés au monde du travail ; ici « la spécialité est volontairement effacée » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 42).

L'objectif de cette approche didactique est de fournir aux apprenants les compétences nécessaires pour qu'ils soient capables d'échanger et de communiquer en langue française dans des situations professionnelles. Toutefois, peu à peu l'appellation « français de la communication professionnelle » évoluera pour laisser sa place à une autre de plus récente parution, adoptée, d'ailleurs, par le ministère des Affaires étrangères. C'est « le français à visée professionnelle ».

Même si elles sont, dans un sens général, semblables, l'on aurait tort de les croire identiques ; des nuances quant à la signification doivent être précisées. On reprendra pour cela les propos de Mourlhon-Dallies (2008, p. 44) :

Le « français de la communication professionnelle » vise l'exercice en français d'une quelconque activité professionnelle : la transversalité y est pleinement assumée, comme la

recherche d'un dénominateur commun aux différents secteurs professionnels. La seconde appellation, celle de « français à visée professionnelle » n'exclut pas en revanche un ancrage dans les domaines de spécialité, mais ces domaines sont en général très édulcorés.

D'après Carras *et al.* (2007, p. 20), le français à visée professionnelle a pour but d'acquérir des compétences décloisonnées (communes à différents secteurs d'activité, à différents postes de travail), liées à la communication dans le monde professionnel.

Les premiers pas de cette approche on les trouve chez les maisons d'édition de matériel pédagogique destiné à l'enseignement du français, qui ont rapidement fait un pari sur ces nouvelles demandes de formation transversales, sur ces besoins transversaux communs à différents domaines professionnels. Et parmi ces besoins transversaux l'on peut citer par exemple : savoir téléphoner, faire une présentation, rédiger un courrier électronique, passer un entretien d'embauche, se présenter, etc. Il s'agit de besoins plutôt généralistes, qui ne sont pas, dans ce cas, ancrés à aucune spécialité.

La communication professionnelle va être au cœur de nombreuses méthodes qui seront publiées pour la première fois dans les années quatre-vingt-dix et deux mille en France : *Scénarios professionnels 1 et 2* (Blanc *et al.*, 1994 et 1995), *Français.com* (Penformis, 2002) ou encore *Objectif express 1* (Dubois et Tauzin, 2005) entre autres.

De plus, les entreprises et les institutions à la recherche de cours de français pour leurs salariés trouveront dans le français à visée professionnelle une démarche très attrayante : les formations sont inspirées de la vie professionnelle et donc facilement applicables dans le cadre des échanges professionnels réels.

Toutefois, il ne faut pas croire que les maisons d'édition aient pour autant abandonné les ouvrages dits « de spécialité » ; des méthodes d'apprentissage du français des finances, du droit, de la médecine, du tourisme... continuent à constituer une part importante du marché des éditeurs.

L'une des principales caractéristiques des méthodes de français à visée professionnelle, à l'opposé des méthodes dites de spécialité, est que celles-ci n'ont pas peur de s'adresser à des apprenants débutants ou faux-débutants, comme la méthode *Objectifs express 1* (Dubois et Tauzin, 2005).

Par ailleurs, le temps consacré à l'apprentissage est beaucoup moins important dans les formations à visée professionnelle, car elles ciblent un degré de spécialisation moins fort,

contrairement aux formations ancrées dans un domaine de spécialité précis, qui demandent un niveau de français supérieur.

Un autre trait caractéristique des formations à visée professionnelle est le public ciblé. Il s'agit normalement des publics professionnels ou en voie de professionnalisation. À titre d'exemple, une formation à visée professionnelle pourrait s'adresser à des professionnels désirant apprendre la langue française car désormais confrontés à des échanges avec des professionnels francophones ou à des voyages dans ces mêmes pays dans le cadre de leur travail, à des apprenants en reconversion professionnelle, à des jeunes en voie de professionnalisation et en formation (« les nouveaux publics ») souhaitant intégrer un poste dans une entreprise en France ou à l'étranger où le français est condition *sine qua non*, etc.

De plus en plus de professionnels sont appelés à travailler en langue étrangère : la mondialisation et l'internationalisation ont provoqué l'apparition et la poussée de ces publics apprenants ; non seulement les cadres d'une entreprise ont des besoins langagiers en langues étrangères, de nombreux professionnels, indépendamment de leur qualification, se voient désormais dans l'obligation d'être capables de communiquer dans au moins une langue étrangère.

Par ailleurs, une nouvelle démarche de valorisation du français a été entreprise par le ministère des Affaires étrangères dans les années deux mille et de nombreux salons éducatifs seront organisés à l'époque dans différents pays afin de promouvoir le français professionnel.

Dans cette ligne d'action, la Chambre de commerce et d'industrie Paris Ile-de-France propose des certificats de français à visée professionnelle, dont le Diplôme de Français Professionnel A2 (DFP A2) et le Diplôme de Français Professionnel B1 (DFP B1). Il s'agit des diplômes transversaux (aucun domaine précis n'est ciblé) qui s'adressent à tous ceux (étudiants ou professionnels) qui souhaitent s'initier à la langue française ou poursuivre son apprentissage dans un contexte professionnel par le développement des quatre compétences communicatives. D'après la brochure, les diplômes de français professionnel permettent aux apprenants de comprendre et de s'exprimer dans les situations les plus courantes et les plus habituelles de la vie sociale et professionnelle. De plus, ils valident les niveaux correspondants du CECRL et, à différents degrés de complexité, leurs programmes de formation sont construits autour de six points :

- Les relations sociales et professionnelles
- L'environnement professionnel
- Les fonctions de l'entreprise
- Les tâches administratives
- La communication téléphonique
- La communication écrite

Les sujets recouvrent donc des domaines d'intervention communs à l'ensemble des salariés, aux différents secteurs d'activité et aux différents postes de travail. On retrouve ici les traits caractéristiques d'un programme de français à visée professionnelle car on constate « une sorte de zone tampon entre le non spécialisé et la spécialité » (Mourlhon-Dallies, 2006a, p. 93).

Afin de conclure cette section sur le français à visée professionnelle, on peut dire qu'il constitue une démarche pleine de promesses et qui mérite notre attention, et nombreuses sont les raisons pour s'y intéresser. D'une part, les étudiants en voie de professionnalisation et les salariés à la recherche d'une formation en français constituent un ensemble d'apprenants en hausse permanente. D'autre part, du point de vue de l'enseignant le français à visée professionnelle exige une ingénierie de formation moins pointue, car moins spécialisée, ainsi qu'un degré d'investissement et un travail d'acculturation de la part de l'enseignant moins important si l'on le confronte au français de spécialité.

Toutefois, le français à visée professionnelle n'élimine pas les autres démarches didactiques car elles répondent à des préoccupations différentes et, selon les cas, elles correspondront mieux aux attentes et aux besoins des apprenants que le français à visée professionnelle.

1.9. Le français langue professionnelle (FLP)

1.9.1. Contexte et origines

Les besoins du marché professionnel ne cessent d'évoluer. De plus en plus de postes, même à très faible niveau de qualification, exigent de bonnes compétences en français (en communication orale, en lecture ou en écriture). Remplir des formulaires, rédiger des

courriels ou communiquer oralement ayant conscience de différents registres sont des compétences communes à n'importe quel poste de travail de nos jours. Et dans ces conditions, langue et travail constituent des éléments indissociables ; autrement dit, un manque de compétences pour s'exprimer correctement à l'oral ou à l'écrit peut être à l'origine d'un problème d'accès à l'emploi ou d'un licenciement.

Langage et travail sont de plus en plus rattachés de nos jours, comme Boutet (2005, p. 19) le constate : « la part des activités de langage, orales comme écrites, dans l'accomplissement du travail s'est accrue au point que certaines tâches ne font plus appel qu'à des activités langagières [...] ».

D'autre part, au niveau économique, la pénurie de main d'œuvre en France dans certains secteurs professionnels (le bâtiment et les travaux publics, les services aux personnes, la logistique, la restauration, etc.) oblige les entreprises et le secteur public à recruter des personnes en dehors des frontières françaises qui n'ont pas toujours un bon niveau de langue. En outre, face à la situation de crise économique que l'on vit de nos jours, de nombreux professionnels se voient dans l'obligation de chercher des opportunités professionnelles dans d'autres pays, dont la France et d'autres pays francophones. Naissent ainsi de constantes demandes de formation procédant du monde professionnel, qu'une nouvelle démarche viendra satisfaire, en complétant celle du français à visée professionnelle : le français langue professionnelle (FLP), une approche qui englobe français et travail, qui « vise la maîtrise de la langue en situation de travail, tout en faisant l'hypothèse que les pratiques de travail se voient améliorées par le perfectionnement linguistique, du moment que ce perfectionnement respecte les logiques professionnelles » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 90).

Au niveau institutionnel, depuis l'entrée en vigueur en mai 2004 de la Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, l'apprentissage du français est enfin inscrit dans le Code du travail (article L6313-1) et reconnu comme une compétence professionnelle à développer dans le cadre de la formation en entreprise mais aussi dans le cas des migrants primo-arrivants en France. En effet, de nos jours, on trouve dans la crise humanitaire des réfugiés un bon exemple de cette situation. Il s'agit des personnes qui, en vue de leur future intégration sociale mais aussi professionnelle, auront

besoin d'un accompagnement linguistique dans un premier temps avec des formations *ad hoc*.

De plus, les démarches entreprises par des institutions telles que la Division Immigration, asile, accueil et accompagnement d'étrangers en France (ministère de l'Intérieur) avec l'Office français de l'immigration et de l'intégration et les OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) visent à proposer des formations adaptées aux besoins de ces publics.

Le courant et l'appellation d'origine française, « Français Langue Professionnelle » (FLP) apparaissent en 2006 avec l'étude menée par De Ferrari et Mourlhon-Dallies « Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise » pour le compte de la DMP (Direction de la Population et des Migrations). La deuxième de ces auteures (Mourlhon-Dallies, 2006b, p. 31) manifeste :

Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues).

Il est important de préciser que le FLP s'occupe de l'enseignement du français en tant que langue étrangère mais il peut aussi s'appliquer à l'enseignement du français langue maternelle (FLM) ou à l'enseignement du français langue seconde (FLS) : lecture de textes, négociations commerciales, rédaction de courriels, etc.

De plus, comme Mourlhon-Dallies (2008, p. 79) le rappelle, le FOS, le français de spécialité ou le français à visée professionnelle sont conduits à l'étranger le plus souvent, alors que la plupart des enseignements en FLP sont développés dans un « environnement homoglotte », c'est-à-dire en France ou dans des pays francophones.

1.9.2. *Les publics*

Mais ce qui caractérise principalement le FLP par rapport à d'autres courants comme le FOS, le français de spécialité ou le français à visée professionnelle sont les publics visés. À

l'opposé de ces courants, le FLP n'est pas destiné aux apprenants qui ont besoin d'échanger ponctuellement avec des professionnels francophones ou lors de réunions avec des clients par exemple ; le public du FLP est celui qui a besoin d'échanger en langue française à tout moment dans son environnement de travail. D'autres traits distinctifs sont :

- Le niveau de langue. Le FLP s'occupe des publics non natifs mais aussi des publics bilingues oralement ayant des difficultés pour s'exprimer correctement à l'écrit ou des publics natifs souhaitant améliorer ses compétences de production à l'oral ou à l'écrit.
- Le degré de professionnalisation. « Avec le FLP, l'éventail des degrés de professionnalisation s'ouvre, sans perdre l'ambition de préparer à l'exercice des professions » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 73). Les publics FLP peuvent être des professionnels déjà engagés dans la vie active, des personnes en voie de professionnalisation ou des personnes déjà formées ayant des problèmes d'insertion professionnelle.
- Le passé de formation. Le public peut suivre régulièrement des stages en formation continue, il peut s'agir des personnes appartenant à des systèmes d'aide à l'insertion professionnelle et des publics n'ayant jamais suivi aucune formation professionnelle. La plupart d'entre eux ont moins de formation que les publics visés par le FOS ou par le français de spécialité.

Pour les publics FLP, à l'opposé des publics FOS, des publics du français de spécialité ou des publics du français à visée professionnelle, l'apprentissage de la langue n'est pas seulement un atout supplémentaire parmi leurs autres compétences professionnelles que ces apprenants possèdent, un outil pour le développement professionnel ou pour obtenir des promotions. Chez les publics FLP, la maîtrise de la langue est indispensable pour l'accès à l'emploi ou le maintien de l'emploi. Et cette maîtrise de la langue doit être appréhendée comme une pratique sociale et pas seulement comme un système de signes. Communiquer de façon correcte ne suffit pas, l'apprentissage du français doit se faire en tenant compte de la dimension culturelle et de la dimension sociale des échanges.

Afin de mieux comprendre la place que le FLP occupe au sein de l'enseignement du français à des fins professionnelles et de mieux cerner les différences entre FOS, français à visée professionnelle et français de spécialité, nous reprendrons le tableau proposé par

Mourlhon-Dallies (2008, p. 73) pour comprendre les différents contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles :

	Hors préoccupation d'emploi → Enseignement généraliste de la langue.	Préparant l'entrée sur le marché du travail → français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail.	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail.	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis
FLE (étrangers)		Français de la communication professionnelle.	Français de spécialité (français du tourisme, français du droit, français scientifique et technique).	Français sur Objectif(s) Spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger). Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier) : cas particulier d'étrangers travaillant à l'étranger dans une entreprise française en français.
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle.	Français Langue Professionnelle (déclinaison par branche) : - Publics d'étudiants en fin de cursus ; - de professionnels en complément de professionnalisation en France (médecine).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier). Publics de migrants - formés juste avant leur venue en France ; - ou sur place, une fois arrivés. S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil → La seconde langue sur le lieu de travail.
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien d'embauche, recherche de stage). Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi.	Français des disciplines « cours de français » dans les écoles professionnelles, pour les bacs pros, les formations d'apprentis.	Français Langue Professionnelle : - fin de cursus d'écoles professionnelles (écoles d'ingénieurs en informatique) ; - montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi.

Tableau 4 : Différents contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles
(Mourlhon-Dallies, 2008, p. 77)

On remarque que dans l'enseignement du français pour des publics étrangers, ceux qui attirent notre attention dans cette étude, le FLP privilégie l'enseignement par métiers comme le courant FOS l'avait fait. Toutefois, en FLP on privilégie l'aspect collectif du métier, de sorte que la centration sur l'apprenant cesse d'être au cœur de l'enseignement. « La centration se fait sur le dispositif de travail lui-même et l'un des objectifs de la formation est la prise de conscience de l'environnement de travail au sens large » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 80).

1.9.3. *L'enseignement du FLP*

La double exigence de formation en français et dans le domaine professionnel du FLP est atteinte grâce à l'articulation de plusieurs pôles, d'après Mourlhon-Dallies (2008, p. 81-82) :

- Un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques, qui revisite la notion de discours professionnels [...]
- Un pôle « activité de travail », qui implique une réflexion sur les dispositifs, les rôles, les échanges, les responsabilités, les hiérarchies [...]
- Un pôle « métier », qui demande d'entrer plus en avant dans l'exercice des professions et d'être au contact des terrains [...].

L'enseignant, afin de pouvoir réellement prendre en compte la logique de travail des apprenants, devra identifier, selon Mourlhon-Dallies (2008, p. 81) : les raisonnements attendus à un poste de travail donné, les modes de présentation de l'information propres au domaine ainsi que les postures professionnelles. Or, il existe très peu de données de ce type, ce qui exige de la part de l'enseignant une enquête élargie de l'exercice des professions.

L'analyse approfondie des interactions en situation de travail et la dimension langagière de l'exercice de la profession ne suffisent plus. L'important est qu'à la fin de son apprentissage l'étudiant soit capable d'occuper un poste de travail, qu'il soit professionnel. Et pour ce faire, les formations doivent tenir compte de la diversification à laquelle est soumis un professionnel lors de ses prises de parole : la compréhension, la production, la restitution, etc. se mêlent. Le travail en cours ne peut pas se faire en travaillant les quatre

habilités (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite) indépendamment, il doit reproduire au maximum la situation professionnelle : au travail toutes les habilités se superposent et les situations de communication se développent à travers plusieurs canaux grâce aux outils technologiques actuels. Les étudiants doivent, donc, être capables de changer de support de communication, d'interagir dans des échanges impliquant plusieurs participants et/ou plusieurs supports, d'échanger, somme toute, en toute circonstance.

Afin de remplir cet objectif de « professionnalisme », Mourlhon-Dallies (2008, p. 83) propose un modèle de l'activité de travail fondé sur l'identification de zones de travail symboliques : la zone privative (la personne y travaille sans aucun type d'interaction), la zone collaborative (la personne interagit avec des collègues ou des collaborateurs) et la zone client (les interactions de services, en présence ou médiées par ordinateur, téléphone, etc.). Ce modèle de l'activité de travail permet de prendre en compte toutes les interventions en français. Il permet, en plus, à l'enseignant-concepteur de la formation de mieux cerner si la formation demandée relève du FOS ou du FLP. Si les interactions des apprenants n'ont lieu que dans l'une des zones de travail, il est fort probable que l'on soit face à une demande de FOS, des secrétaires qui doivent renseigner des clients, par exemple. En revanche, si toutes les zones (symboliques) sont prises en compte, l'enseignant chargé de la formation sera confronté à une demande relevant du FLP.

Néanmoins, selon l'auteure (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 84), ce modèle ne permet pas d'identifier les logiques propres à l'exercice des professions dans leur singularité. Elle affirme que pour modéliser la pratique professionnelle on doit avoir recours au « modèle professionnel » de Giroux (2005, p. 116), défini comme :

Un ensemble de représentations professionnelles qui forme un système organisé représentant ce que sont la profession et son activité. Chaque modèle regroupe des finalités, des conceptions, des valeurs, des attitudes et des schémas d'action, car ces éléments servent d'assises à l'approche professionnelle [...]. Il se constitue ainsi un *réseau de représentations qui est activé en situation d'interaction professionnelle*.

Les fiches proposées par Le Boterf (2006) constituent un bon exemple de modèle professionnel car elles regroupent les compétences globales et les situations types propres à

chaque métier. En revanche, les fiches du « Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois » (ROME) que l'on peut retrouver sur le site du service public de l'emploi en France, Pôle emploi, ne permettent pas une exploitation pour l'enseignement en FLP car les compétences linguistiques sont quasi inexistantes.

Toutefois, il convient de rappeler que le recours au « modèle professionnel » ou aux fiches de Le Boterf (2006) ne signifie pas que l'enseignant en FLP soit dans l'obligation d'avoir une connaissance détaillée des métiers. Comme on l'a souligné auparavant, il est un enseignant en langue et pas un spécialiste de la discipline. Afin de parvenir à comprendre la logique professionnelle des apprenants, l'enseignant devra faire un travail de recherche préalable, notamment à travers la lecture des publications en didactique du domaine à travailler.

Pour conclure cette section, on peut affirmer que le FLP exige à l'enseignant et au formateur de créer des cours adaptés aux apprenants tout en tenant compte du contexte social, politique et professionnel.

1.9.4. Des certifications et des formations en lien avec le FLP

Le Diplôme de Compétences en Langue, Français Professionnel (DCL FP) a été créé par le ministère de l'Éducation nationale en 2010 et il est proposé par les GRETA (des groupements d'établissements publics pour la formation continue des adultes) et les services de formation continue des universités. Ce diplôme vise la certification de l'acquisition de la langue française pour des publics débutants à travers la résolution de situations problème liées à un contexte professionnel. Cette certification s'appuie sur un référentiel des tâches communicatives, issu d'une enquête en milieu professionnel, et sur l'approche actionnelle : lors de l'épreuve, l'apprenant est placé dans une situation proche de la réalité, il doit mener à terme un projet à travers la réalisation de différentes tâches communicatives liées entre elles : la langue devient un moyen pour atteindre un objectif. Comme Casanova (2011, p. 170) le souligne, ce n'est pas le domaine d'activité qui est important, mais les processus mentaux développés par les acteurs afin de mener à bien une tâche professionnelle complexe qui requiert la mobilisation de ressources langagières afin de résoudre un problème. Et pour ce faire, le candidat doit collecter des informations à

partir des documents écrits et des documents sonores, faire une proposition à l'oral, argumenter, discuter et rédiger la proposition finale. Ainsi, selon le degré d'accomplissement et la qualité du projet, le candidat reçoit une certification allant du niveau A1 au niveau A2.

Il nous semble pertinent d'inclure le DCL FP dans cette section bien que cette certification ne s'inscrive pas tout à fait dans la démarche du FLP. Il s'agit, en effet, d'un diplôme transversal pour des étrangers qui vise tous les secteurs d'activité et toutes les professions, alors que le FLP pour des étrangers se déclinait par métiers. Néanmoins, le DCL FP est un diplôme qui tient compte de la réalité professionnelle et de la diversification à laquelle est soumis un professionnel lors de ses prises de parole, positions indispensables pour l'enseignement en FLP.

Depuis 2014, le Centre de langue française de la CCI (Chambre de commerce et d'industrie) Paris Ile-de-France propose un nouveau dispositif de formation de 60 à 120 heures conçu pour mieux communiquer en français dans un contexte professionnel et dans un métier donné : « Français *Operandi* ».

Les publics visés sont des professionnels, des futurs professionnels ou des personnes en quête d'un emploi dans les secteurs de l'hygiène-propreté et de la restauration mais d'après le site web du Centre de langue française de la CCI Paris Ile-de-France, « il peut être appliqué à d'autres secteurs tels que le bâtiment et travaux publics, les services à la personne, ou tout secteur "en tension" où la maîtrise du français renforce la performance professionnelle ». On retrouve dans cette définition des secteurs « en tension » l'un des principaux traits caractéristiques du FLP, car la maîtrise de la langue française est indispensable pour les apprenants en FLP ; en d'autres termes, la langue n'est pas un atout supplémentaire pour l'accès à de meilleurs postes.

D'après ce même site, la formation est élaborée à partir des référentiels d'activités et des compétences liés au métier que les apprenants exercent ou souhaitent exercer. Tout au long de la formation les apprenants s'entraînent dans la pratique des situations en lien avec leur métier : l'objectif est qu'ils soient capables de communiquer et d'interagir dans ces situations.

1.10. Le français langue d'intégration (FLI)

Le concept de « Français Langue d'Intégration » (FLI) a été créé par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLF-LF) et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC) en raison du besoin, d'après ses créateurs, de spécifier la formation linguistique des adultes migrants. Il a été développé avec la publication du *Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration* (Vicher, 2011) par un groupe d'experts sous la responsabilité de la DGLF-LF et la DAIC. Cet ouvrage détermine les critères et les exigences pour l'attribution du *label* FLI ou de l'Agrément FLI aux organismes de formation et aux associations de bénévoles. Ainsi, le *label* FLI peut être délivré aux organismes de formation pour une période de trois ans à la suite d'un audit positif réalisé par un organisme externe. De son côté, l'Agrément FLI peut être attribué aux associations de bénévoles pour une période de trois ans sur constitution d'un dossier. Le *label* FLI et l'Agrément FLI comprennent une reconnaissance de la qualité de la formation ainsi que le droit à attester des niveaux de langue acquis à l'issue des formations développées par la structure.

Mais qu'est-ce que le FLI ? D'après la définition proposée dans le *Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration* (Vicher, 2011), le FLI répond à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. L'objectif du FLI est que ces adultes soient capables de communiquer de façon de plus en plus efficace en langue française avec des natifs ou d'autres migrants dans leur quotidien et qu'ils adhèrent aux usages, aux valeurs et aux principes de la vie en France, la connaissance de la langue du pays constituant le premier facteur d'intégration pour les primo-arrivants d'après le référentiel.

La notion et le terme de FLI répondent ainsi à une finalité et à un choix de politique linguistique et non plus de simples considérations didactiques dans la mesure où il s'agit par l'apprentissage de la langue française, de faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne des populations migrantes installées en France (Vicher, 2011, p. 9).

Le français langue d'intégration, en résumé, se caractérise parce qu'il est (Vicher, 2011, p. 5) :

- Une langue d’usage pratique, dont l’apprentissage se fonde sur des références quotidiennes.
- Une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants progressivement intériorisée.
- Une langue familière.
- Une langue de l’autonomie, qui permet à l’apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d’y trouver toute sa place.
- Une langue dont la première approche est orale.
- La langue des parents des enfants scolarisés dans des écoles de la République française désireux d’accompagner leur évolution.
- Une langue qui donne les clés de l’insertion professionnelle (en lien avec le « français à visée professionnelle »).

D’après la même source, (Vicher, 2011), le FLI s’adresse à des publics qui présentent les caractéristiques suivantes :

- a) Ils sont des adultes en situation d’immersion linguistique dans le pays d’accueil. Pour ces publics l’apprentissage de la langue française est indispensable dans leur vie de tous les jours. Il ne s’agit pas des publics qui souhaitent acquérir la langue française comme une langue seconde.
- b) Ils ont le projet de s’installer durablement ou définitivement en France. Il ne s’agit pas d’étudiants de passage ou d’expatriés.
- c) Certains sont faiblement ou peu scolarisés et ils ont des difficultés avec l’écrit, en français mais aussi dans leurs langues d’origine.
- d) Leur maîtrise de la production et de la réception orale et/ou écrite diffère d’un apprenant à l’autre. Les groupes de formation sont hétérogènes.

Les formations de FLI visent le développement des compétences de communication notamment à l’oral mais aussi à l’écrit des apprenants dans les relations transactionnelles ou de service (échanges avec les administrations, services sociaux ou dans le domaine de la consommation), dans les relations interpersonnelles (contacts de la vie quotidienne avec les voisins, les amis, la famille, etc.), dans les relations professionnelles ou dans les situations de communication médiatisées. Par ailleurs, le FLI comprend les niveaux A1.1 (niveau

« introductif »), A1 (niveau de base de l'intégration), A2 (niveau d'usage courant), B1 (niveau de l'assimilation) et B2 (niveau de l'approfondissement) et il est conçu comme un dispositif pouvant accompagner l'adulte jusqu'à son intégration (Vicher, 2011).

Toutefois, le référentiel FLI est une démarche controversée, il a provoqué de vives polémiques et a été le centre de débats lors de sa publication en 2011. Les principales critiques faites à l'égard du FLI tiennent à plusieurs facteurs :

- « Le niveau de langue serait supposé être le facteur indispensable, pensé comme préalable et nécessaire à l'intégration. Or, ce présupposé est très contesté » (Bruneau *et al.*, 2012, p. 187). D'après ces auteurs, il serait simpliste de faire de la seule compétence linguistique un indicateur synthétique d'intégration. De plus, ils constatent que de nombreux travaux ont montré que le processus d'intégration sociale, professionnelle ou économique et le processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil se constituent en synergie dans une sorte de co-construction.
- On reproche également au FLI d'être dépourvu de concepts propres, car les principes d'enseignement qui le guident sont empruntés au FLE (français langue étrangère) et au FLS (français langue seconde) avec l'incorporation des contenus à caractère culturel et politique.
- Mais ce qui inquiète le plus la communauté scientifique est le caractère assimilationniste manifesté dans le référentiel FLI. Comme Bruneau *et al.* (2012, p. 188) précisent, « la référence que le français est amené à devenir la langue première [...] ou la (au singulier, donc la seule) langue courante des migrants plurilingues » montre que l'assimilation est l'objectif et l'issue de ce processus d'intégration, approche qui entre en contradiction avec une démarche interculturelle.

1.11. Conclusions

Au terme de ce chapitre et en guise de synthèse des différentes dénominations et courants vues auparavant, l'on fournira un aperçu schématique de tous ces courants pour des publics professionnels en adaptant le tableau récapitulatif proposé par Mourlhon-Dallies (2008, p. 13-14).

On évitera de dater les différents courants car selon les pays ils peuvent différer de vingt ou trente ans ; une même appellation ou courant ancien en France peut être encore utilisé dans un autre pays.

Priorité didactique	Courant / Appellation	Méthodologie didactique en arrière-plan
Connaissance de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire.	Français militaire.	Méthode directe.
Maîtrise d'un lexique technique (différent du français général et quotidien) et de structures syntaxiques types.	Français, langue de spécialité (dont français scientifique et technique).	Structuro-Globale-Audio-Visuelle, <i>Français fondamental</i> .
Lecture de textes spécialisés.	Français instrumental.	« Méthode par la lecture ».
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant dans son travail.	Français fonctionnel.	Approche communicative, en particulier analyse des besoins, analyse systémique.
Connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent.	Français de spécialité (type : français du tourisme, français du droit, etc.)	Approche communicative, nourrie d'analyse des discours spécialisés.
Réponse aux besoins d'apprentissage d'un public précis.	Français sur Objectifs Spécifiques.	Approche communicative, centration sur l'apprenant.
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant quel que soit son travail.	Français de la communication professionnelle/français à visée professionnelle.	Approche communicative, avec l'identification de situations de travail et d'actes de paroles transversaux aux différents domaines d'activité.
Prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions.	Français langue professionnelle (FLP).	Approche post-communicative (et emprunts à des disciplines autres que la didactique).
Intégration sociale, économique et citoyenne des migrants par l'apprentissage de la langue française.	Français langue d'intégration (FLI).	Approche communicative, centration sur les situations de communication de la vie quotidienne.

Tableau 5 : Différents courants d'enseignement du français pour des publics professionnels
(tableau adapté de Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 13-14)

À partir des distinctions faites auparavant on peut se poser la question de la place d'un cours de français pour notre public cible : des ingénieurs travaillant dans trois grandes entreprises du secteur automobile en Galice. Afin de déterminer la démarche la plus adéquate pour notre public, on retiendra les dénominations en usage de nos jours en se focalisant sur leurs différences : le français de spécialité, le français sur objectif spécifique, le français à visée professionnelle et le français langue professionnelle.

Français de spécialité ou français sur objectif spécifique (FOS) ? D'après Mangiante et Parpette (2004, p. 17), la principale différence entre le français sur objectif spécifique et le français de spécialité tient au fait que le français de spécialité est une approche qui relève de l'offre de formation et que, au contraire, le FOS relève d'une demande de formation. Dans le cas du français de spécialité c'est une institution qui propose la formation alors que dans le cas du FOS la formation est le résultat d'une demande précise de la part d'un public particulier.

Par ailleurs, le français de spécialité cible toute une branche professionnelle ou un domaine (la médecine, par exemple), tandis que le FOS « travaille au cas par cas » en fonction des besoins d'un public précis (les infirmiers, par exemple) (Mangiante et Parpette, 2004, p. 17).

Dans ce tableau (Mangiante, 2008, p. 142), on peut voir d'autres traits distinctifs :

FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ	FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE
1. Objectif plus large couvrant un domaine	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. Formation à court terme (urgence)
3. Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	3. Centration sur certaines situations cibles
4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail plus autonome de l'enseignant	5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	6. Matériel à élaborer
7. Évaluation interne au programme de formation	7. Évaluation extérieure au programme

Tableau 6 : Différences entre français de spécialité et français sur objectif spécifique
(Mangiante, 2008, p. 142)

Ainsi, on peut affirmer que la place de notre public est plus proche du FOS que du français de spécialité car la formation relève d'une demande précise de la part d'une entreprise, le matériel existant sur le marché ne répond pas aux besoins du public (l'enseignant doit créer le programme et le matériel pédagogique), le public est clairement identifié (les ingénieurs de la filière automobile) et ils ont des besoins précis que nous allons évaluer. Même si le public appartient au domaine de l'automobile, le terme *français sur objectif spécifique*, comme Mangiante et Parpette (2004, p. 16) le soulignent, couvre toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.

Et cela amène à une autre interrogation : français à visée professionnelle ou français langue professionnelle (FLP) ? Le français à visée professionnelle vise l'acquisition du français lié au monde professionnel en travaillant des compétences transversales communes à différents secteurs d'activité : laisser un message sur un répondeur, rédiger un courriel, participer à une réunion, etc.

En revanche, le FLP vise l'apprentissage du français tout en intégrant les logiques propres au métier pour des publics professionnels ou en voie de professionnalisation en milieu francophone. Pour les publics relevant du FLP l'activité professionnelle se déroule totalement en français et la maîtrise de la langue n'est pas un atout supplémentaire, elle est indispensable. De plus, le FLP peut aussi s'appliquer avec des publics ayant le français comme langue maternelle ou comme langue seconde.

La principale différence entre le français à visée professionnelle et le FLP tient donc au caractère indispensable de la maîtrise de la langue pour les publics FLP et au fait que les publics relevant du français à visée professionnelle se trouvent le plus souvent à l'étranger.

D'autre part, les appellations Français à visée professionnelle et Français Langue Professionnelle sont de plus récente parution que Français de spécialité et Français sur Objectif Spécifique, et elles complètent les dénominations précédentes.

Notre recherche se trouvera donc à mi-chemin entre le français à visée professionnelle, d'une part, car l'acquisition des compétences liées à la communication professionnelle sera l'un des objectifs de notre public apprenant, et le FOS, d'autre part, car ils ont des besoins précis et spécifiques que nous allons évaluer.

Chapitre 2

*Le contexte de la Galice. Ingénierie de formation en FOS :
de l'analyse de la demande à l'analyse du public cible*

2.1. Introduction : la Galice et le secteur automobile

La Galice est l'une des régions de l'Espagne située dans le nord-ouest du pays. Avec une population d'environ 2,7 millions d'habitants et un PIB de 60 824 millions d'euros, c'est la sixième économie de l'Espagne. Les principaux secteurs de l'économie galicienne sont le secteur textile, l'alimentation, les biens d'équipement et le secteur automobile, qui occupe la deuxième place, après le secteur textile.

Par rapport à d'autres domaines de l'économie, le secteur automobile se caractérise par :

- Des niveaux de production très élevés.
- Un niveau d'automatisation de la production très important.
- Une concurrence très forte, à laquelle vient s'ajouter l'augmentation des prix des matières premières.
- Un niveau d'investissement élevé en recherche, développement et innovation.
- L'importance des fabricants d'équipements et de composants ; on estime que presque 70 % de la valeur d'un véhicule provient de ces entreprises.
- La mondialisation du marché, qui crée plus d'opportunités commerciales mais aussi plus de concurrence et plus de complexité dans les opérations et qui exige plus d'efforts financiers et en ressources humaines de la part des entreprises.
- La délocalisation des entreprises ayant des besoins importants en main d'œuvre peu qualifiée vers l'Europe de l'Est et l'Afrique du Nord afin de réduire les coûts. Dans le cas de la Galice, certaines entreprises ont fait le choix de délocaliser leurs activités (notamment la fabrication) vers le nord du Portugal, très proche de la Galice, où le sol industriel est vendu à des prix nettement plus avantageux et les coûts salariaux sont inférieurs.
- L'importance des exportations, d'où l'importance des compétences linguistiques des employés du secteur.

Le secteur automobile est l'un des piliers de l'économie et de l'industrie en Galice et en Espagne. L'Espagne est le deuxième producteur européen de véhicules et, d'après le cluster CEAGA (Cluster d'Entreprises de l'Automobile en Galice), la facturation du secteur automobile représente près du 14 % du PIB industriel de la Galice. L'industrie galicienne

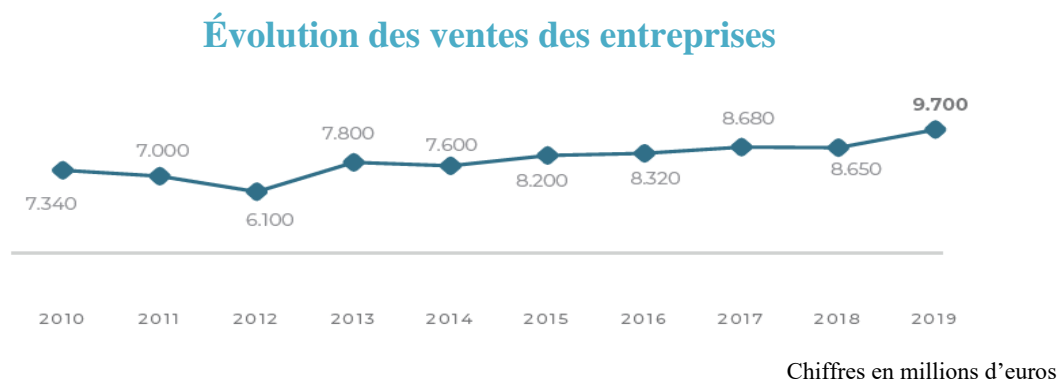
automobile constitue une structure très solide qui tient en grande partie à la localisation de l'un des principaux sites de production du Groupe PSA en Galice, à Vigo. L'installation du Groupe PSA à Vigo en 1958 a entraîné l'apparition de toute un tissu industriel autour de Vigo et ses alentours.

L'usine de Vigo de PSA, avec plus de 5000 effectifs, produit actuellement 435 000 véhicules par an, ce qui constitue près de 15 % des véhicules fabriqués en Espagne et elle occupe la deuxième place en matière de production, juste après l'usine Seat en Catalogne.

Or, l'influence du secteur automobile s'étend bien au-delà du constructeur automobile : les fabricants de composants et d'équipements, les fabricants de matières premières, ainsi que toute la chaîne auxiliaire du secteur automobile (les entreprises de transport et de logistique, les fournisseurs industriels, les entreprises de maintenance, les entreprises d'ingénierie, etc.).

Les entreprises du secteur en Galice sont rassemblées autour du cluster CEAGA, composé de plus de cent entreprises, qui compte parmi ses membres le site de PSA Vigo, ainsi qu'autour du CTAG (le Centre Technologique du Secteur Automobile en Galice).

Bien que le secteur automobile n'ait pas atteint le chiffre d'affaires d'avant la crise financière de 2007, en 2019 l'industrie automobile en Galice a enregistré plus de 9000 millions d'euros en ventes.

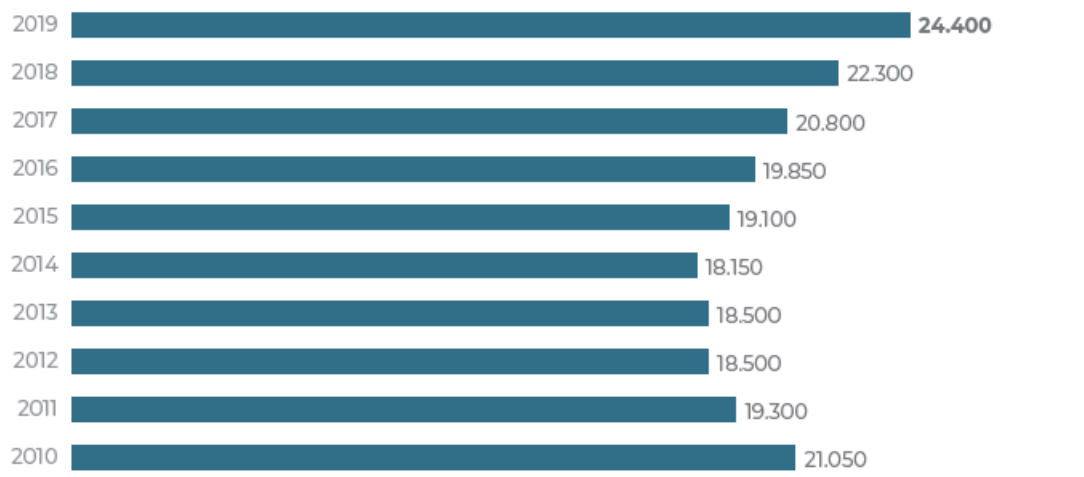


Graphique 1 : Évolution des ventes des entreprises du cluster automobile (CEAGA, 2020, p. 3)²

² À cause de la pandémie de coronavirus, nous avons arrêté l'analyse du secteur automobile en Galice en 2019.

Le secteur comptabilisait 24400 emplois directs en Galice en 2019, ce qui représente 14 % des personnes occupées dans le secteur industriel de la région.

Évolution du nombre d'emplois directs



Chiffres en nombre d'emplois

Graphique 2 : Évolution du nombre d'emplois directs dans les entreprises du cluster automobile (CEAGA, 2020, p. 3)

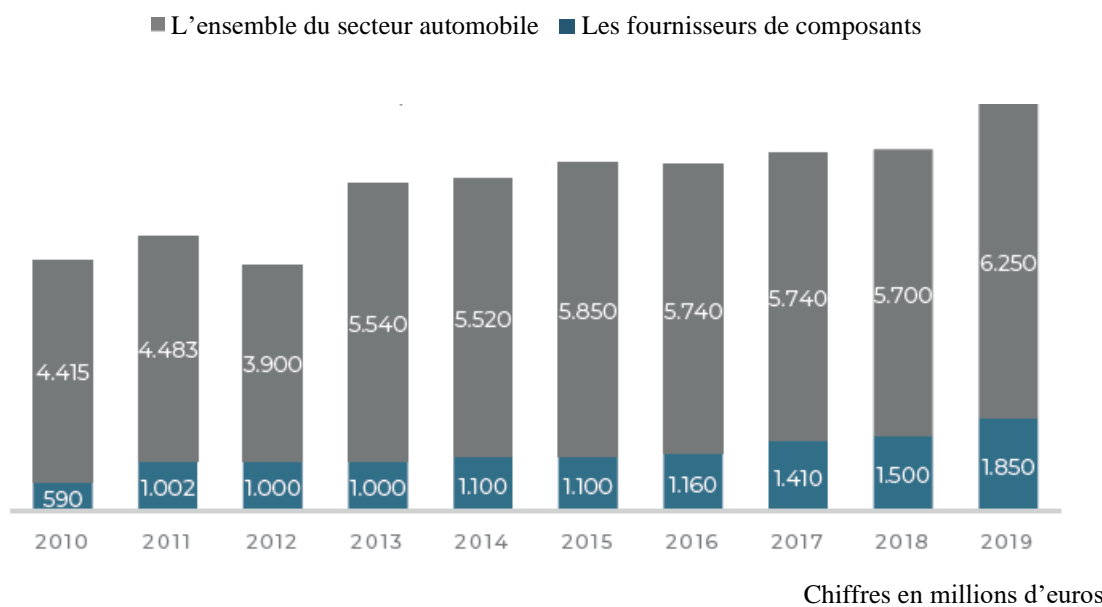
Tout cela a pu être possible en partie grâce aux exportations. Quoique l'année 2019 n'ait pas très bien commencé, d'après l'IGAPE (l'Institut Galicien pour la Promotion des Entreprises) tout au long des vingt dernières années les exportations en Galice ont augmenté en moyenne 8,22 % par an. Et ces exportations correspondent à trois secteurs clairement identifiables : les biens de consommation, le secteur automobile et les biens d'équipement.

D'après le CEAGA, en 2019 le chiffre de ventes à l'étranger pour le secteur automobile a atteint les 6250 millions d'euros. Les exportations dans le secteur automobile sont très importantes, l'automobile est donc un secteur clairement axé sur l'extérieur.

Par ailleurs, même si les fournisseurs de composants en Galice continuent à travailler essentiellement pour les constructeurs automobiles (le Groupe PSA, Renault-Nissan-

Mitsubishi, Volkswagen ou Ford), il est important de souligner l'effort d'internationalisation qu'ils ont mené. Ils ont augmenté leurs exportations de 23 % par rapport à l'année 2018 : ils ont atteint les 1850 millions euros, ce qui se traduit par une réduction de leur dépendance vis-à-vis du groupe PSA de Vigo.

Évolution des exportations



Graphique 3 : Évolution des exportations dans le secteur automobile (CEAGA, 2020, p. 3)

Par ailleurs, dans le rapport du commerce extérieur de la Galice de février 2019 du Ministère de l'économie, de l'industrie et de la compétitivité on constate que presque 78 % des exportations en Galice se font à l'intérieur de l'Union européenne, notamment en France, qui est la première destination des produits exportés depuis la Galice, suivie par le Portugal, l'Italie, le Royaume-Uni et l'Allemagne. Pour ce qui est des exportations en dehors de l'Union, le Maroc se trouve en tête. Il est donc important de noter que la proximité géographique joue un rôle essentiel dans le commerce extérieur de la Galice et que parmi les pays les plus proches, deux d'entre eux sont francophones.

Grâce à cet aperçu, nous avons souhaité montrer l'importance économique que le secteur automobile a dans la région, ainsi que le poids des exportations dans la filière, d'où l'importance des compétences linguistiques des ingénieurs du secteur.

2.2. Ingénierie de formation FOS

2.2.1. Approche générale

L'anglais est la langue internationale des affaires, la *lingua franca* dans de nombreux domaines. Sans connaissances en anglais, les entreprises ne peuvent pas développer leurs activités à l'international. Or, « le tout anglais » pour faire des affaires ne suffit pas, tout le monde ne parle pas anglais ou, pour être plus précis, tout le monde ne veut pas parler anglais. L'anglais peut suffire pour une première prise de contact, pour ouvrir la porte des marchés, mais le fait d'avoir une connaissance approfondie de la langue et de la culture des partenaires commerciaux est indispensable pour instaurer et gérer des relations commerciales durables dans un pays étranger. Comme on dit souvent, la meilleure langue des affaires doit être celle du client. Et comme le rapport ELAN (Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne) du CILT (Centre National pour les Langues) (2006, p. 7) le signale, en dehors de l'anglais, il y a d'autres langues véhiculaires qui sont largement employées par les entreprises sur leurs marchés d'exportation : principalement l'allemand (13 %), le français (9 %) et le russe (8 %).

En ce qui concerne la Galice, comme il a été souligné auparavant, la France est la première destination des exportations galiciennes au sein de l'Union européenne et le Maroc occupe la première place à l'extérieur de l'Union. Par conséquent, on peut affirmer que la connaissance ou l'apprentissage du français est particulièrement utile pour l'ensemble des entreprises galiciennes et en particulier pour les entreprises du secteur automobile, étant donné l'étroite relation qu'elles entretiennent avec le constructeur automobile français PSA.

Il faut noter également que, de nos jours, les entreprises ne considèrent plus la connaissance de l'anglais comme un atout mais plutôt comme une compétence générique que les employés sont présumés posséder, une compétence de base, incontournable. C'est

pourquoi « la demande de compétences dans d'autres langues que l'anglais est supérieure à la demande de compétences en anglais » (CILT, 2006, p. 7). Pourtant, ce plurilinguisme souhaité par les employeurs chez leurs employés ne va pas toujours de soi.

De plus, selon l'étude ELAN, à cause du manque de compétences linguistiques suffisantes, les entreprises européennes subissent de fortes pertes commerciales (CILT, 2006, p. 20). Le plurilinguisme s'avère donc indispensable et les méthodes employées par les entreprises afin d'atténuer ce manque de compétences linguistiques sont nombreuses : notamment le recrutement de locuteurs natifs, les services extérieurs de traducteurs et interprètes, l'expatriation et l'impatriation (dans les grandes entreprises) et les formations linguistiques. Un nombre considérable d'entreprises propose une formation linguistique à leur personnel (CILT, 2006, p. 6) et en Espagne les lieux privilégiés pour les formations FOS sont les entreprises.

2.2.2. *L'analyse de la demande*

L'analyse de la demande est la première étape pour la conception et la programmation d'une formation en FOS, elle permet d'identifier le but ou la raison d'être du projet. En ce qui concerne notre cas d'étude, les demandes sont formulées par des entreprises du secteur automobile en Espagne et elles s'adressent à des enseignants ou à des organismes de formation en langues.

Lorsqu'un ingénieur du secteur automobile rencontre des difficultés linguistiques en français qui l'empêchent de mener à bien son travail, il présentera le plus souvent une demande de formation auprès de son responsable hiérarchique ou auprès du service des ressources humaines de l'entreprise. Si la personne responsable estime qu'il y a un besoin réel, elle acceptera normalement la requête de l'ingénieur. Dans ce cas de figure, il y a plusieurs façons de procéder : soit l'ingénieur intègre une formation déjà en place, soit l'entreprise met en place une formation *ad-hoc* pour la personne concernée. Toutefois, même si cette dernière approche est retenue, il est fort probable que pour des raisons économiques ou de rentabilité de la formation, celle-ci soit proposée à d'autres éventuels intéressés.

En outre, si les entreprises du secteur automobile à l'origine de la demande de formation ont d'emblée une idée très claire sur les conditions particulières de durée, d'horaires, de cout, etc., leur position, en revanche, sur l'objectif final de la formation est beaucoup plus floue ou incomplète, avec des demandes de formation pour « bien communiquer professionnellement en français ». Cela peut s'expliquer par le manque de formation en matière de didactique des langues des commanditaires. Il faut réaliser que les personnes qui formulent les demandes de formation en entreprise en Espagne et qui sont en charge de leur organisation et de leur mise en place sont souvent des professionnels des ressources humaines sans compétences dans le domaine, ce qui implique que même si l'on se retrouve face à des demandes plus précises, il appartient à l'enseignant ou à l'organisme de formation de déchiffrer cette demande et d'en extraire les motivations réelles.

D'après Mourlhon-Dallies (2008, p. 192), il existe quatre types de demandes de formation, dont on ne retiendra que trois (le quatrième appartenant uniquement au domaine du FLP) :

- La « demande problème ». Comme son nom l'indique, cette demande répond à une problématique, à une crise qu'il faut résoudre et que le commanditaire de la formation met en évidence dans ses grandes lignes. Il faut que l'employé « soit capable de... ».
- La « demande récompense ». La formation est vue par son commanditaire comme un moyen de récompenser les employés qu'il considère méritants.
- La « demande prétexte ». La raison d'être de la formation est sans rapport avec la maîtrise du français par les employés, le but de la formation n'étant qu'un prétexte pour un licenciement. La direction utilise ainsi le manque d'acquis linguistiques par l'employé pour le licencier.

Dans les formations en entreprise auxquelles on a affaire dans le secteur automobile, le premier type de demande est le plus courant.

La « demande problème » est normalement liée à un changement des fonctions attribuées à un employé ou à un changement de client. Prenons par exemple le cas d'un ingénieur de produit travaillant dans une entreprise qui développe des composants pour différents constructeurs automobiles. Il était en charge jusqu'à présent des clients

anglophones mais à cause de changements au sein de l'entreprise il doit désormais s'occuper des projets d'un client francophone comme PSA Peugeot Citroën. Notre ingénieur de produit ne maîtrise pas la langue française et il a de gros problèmes de communication avec les commanditaires du projet lors des réunions, des appels téléphoniques ou des échanges par courriel. Une formation en français s'impose. Par ailleurs, même si ce même ingénieur de produit n'a pas eu de transfert de projets et qu'il continue à travailler avec ses clients habituels, il constate que les changements au sein de l'entreprise sont de plus en plus fréquents et qu'il devra tôt ou tard s'occuper d'un client francophone. Si une formation en français pour débutants est déjà en place dans l'entreprise, il tentera d'y être inclus afin d'éviter les problèmes à l'avenir.

En outre, de plus en plus d'entreprises sont amenées à travailler à l'international et elles sont de plus en plus conscientes de l'enjeu des compétences langagières. Pour rester performantes, beaucoup d'employeurs décident alors de proposer des formations en langues à leurs salariés afin d'être compétitifs face à un marché de plus en plus global. On pourrait alors ajouter un nouveau type de demande, la « demande compétitivité ».

Face à toutes ses demandes, il faudra d'abord « déterminer si on est en présence d'une demande fondée [...] ou d'une demande de formation "pour la forme" », comme l'indique Mourlhon-Dallies (2008, p. 193). Et pour ce faire, un entretien au cas par cas entre le formateur ou l'organisme de formation en langues et le commanditaire s'imposerait.

2.2.3. *L'analyse du public*

L'analyse du public est essentielle dans l'enseignement des langues à des fins professionnelles. En effet, comme on l'a souligné au cours du chapitre précédent, ce sont les particularités des publics spécifiques ainsi que leur énorme diversité, des caractéristiques qui nous permettent de différencier le FOS du FLE.

Par ailleurs, considérant que la centration sur l'apprenant est l'un des piliers de l'enseignement du FOS, il nous paraît indispensable d'analyser les caractéristiques de ces publics afin de guider notre réflexion sur la place que notre public cible occupe au sein de cette diversité. Et parmi les caractéristiques du public on inclut ses acquis, sa culture, ses

motivations, son environnement, etc. Pour mener à bien cette analyse nous nous appuyerons sur les différentes recherches développées autour des publics FOS.

De plus, compte tenu des spécificités des publics FOS, nous tenterons de mieux connaître notre public cible à travers une grille d'analyse qui sera distribuée aux apprenants. Une meilleure connaissance du public nous permettra de déterminer à l'avenir l'approche pédagogique à adopter et les stratégies à privilégier dans le processus d'enseignement-apprentissage.

2.2.3.1. Typologie d'apprenants

2.2.3.1.1. Typologie établie par Coste *et al.* (1976)

Coste *et al.* (1976, pp. 69-70) dans *Un niveau-seuil* ont étudié la typologie des apprenants de langues étrangères en établissant cinq grands groupes :

- Des touristes, voyageurs.
- Les travailleurs migrants et leurs familles.
- Des spécialistes et professionnels ayant besoin d'apprendre une langue étrangère dans leurs pays d'origine.
- Des adolescents en système scolaire.
- De grands adolescents et de jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire.

Étant donné que, de notre point de vue, les touristes ou les adolescents en système scolaire ne relèvent pas de l'enseignement du français à des fins spécifiques, on retiendra trois catégories d'apprenants de la classification proposée par ces auteurs : les travailleurs migrants et leurs familles, les spécialistes et professionnels et les adultes en situation universitaire.

1) Les travailleurs migrants et leurs familles

Les travailleurs migrants et leurs familles sont ceux qui quittent leur pays d'origine définitivement ou pour quelques années dans le but de s'installer en France ou dans un autre pays francophone. Ces publics abandonnent leur pays d'origine à cause de réalités

sociopolitiques difficiles ou à cause d'un manque d'opportunités professionnelles à la recherche d'un avenir pour eux et pour leurs familles. Même si dans le passé ces publics étaient le plus souvent des personnes qui n'avaient pas été scolarisés, de nos jours la donne a changé et on retrouve également des personnes diplômées.

Coste *et al.* (1976, p. 48) décrivaient ainsi ces publics : ils « se trouvent transplantés dans un univers qui géographiquement, culturellement, professionnellement, leur est quasiment inconnu ; et ils sont pris dans un environnement dont ils ignorent les usages et les règles ».

De plus, pour ces publics adultes, la maîtrise de la langue est indispensable car toutes les tâches de la réalité quotidienne ainsi que l'exercice de leurs professions se font dans un environnement francophone. Un enseignement en FLP ou en FLI pourrait être, donc, la réponse appropriée pour ces apprenants.

2) Les spécialistes et les professionnels restant dans leur pays d'origine

Les spécialistes et les professionnels restant dans leur pays d'origine sont distribués en deux groupes :

- Ceux qui travaillent dans des structures françaises ou dans des entreprises exigeant le français comme langue de travail (c'est les cas des téléopérateurs maghrébins travaillant pour des entreprises françaises, par exemple). L'accès à un poste de travail dans ces structures implique une connaissance approfondie de la langue française et des logiques de travail car l'exercice du métier se fait entièrement en langue française. La pratique du français est essentielle pour mener à bien les tâches professionnelles. Ces publics relèvent d'un enseignement FLP.
- Ceux qui ont des partenaires économiques francophones et/ou qui voyagent souvent dans des pays francophones pour des raisons professionnelles sans pour autant y résider la plupart du temps. Les alliances entre sociétés et l'internationalisation des échanges commerciaux pour les entreprises en quête de nouveaux marchés obligent les professionnels à maîtriser une ou plusieurs langues étrangères à des fins professionnelles et parmi ces langues, l'acquisition du français constitue un outil concurrentiel pour les relations avec la France ou d'autres pays francophones ; dans

ce contexte l'anglais ne suffit plus. En effet, comme on l'a indiqué auparavant, il est acquis que si l'on veut vraiment éveiller l'intérêt d'un client, il vaut mieux s'adresser à lui dans sa propre langue, on vend toujours plus facilement dans la langue du client. De ce fait, ces apprenants, qui n'exercent pas la totalité de leur métier en langue française, ont besoin du français pour exécuter principalement des tâches professionnelles : conduire des négociations, argumenter, écrire des courriels, téléphoner à des homologues, des collaborateurs ou des clients. La réponse la plus efficace pour ces apprenants réside dans un enseignement en FOS ou en français à visée professionnelle, selon les cas et les demandes et c'est dans cette catégorie que l'on pourrait inclure notre public cible.

3) Les adultes en situation universitaire

On retrouve deux catégories différentes d'apprenants parmi ce public :

- Les apprenants étrangers résidant à l'étranger et étudiant dans des filières francophones ou dans des pays où le français est langue seconde.
- Des apprenants allophones poursuivant leurs études ou désirant poursuivre leurs études dans une université, dans une école d'ingénieur ou dans une école de commerce en France ou dans un pays francophone. En ce qui concerne la France, il s'agit d'étudiants provenant de systèmes d'enseignement différents, du Maghreb, notamment d'origine marocaine, mais on constate depuis un certain nombre d'années la présence grandissante d'étudiants asiatiques, principalement chinois. En effet, les étudiants chinois se retrouvent au premier rang, ce qui n'est pas difficile si nous tenons compte du fait que la Chine est le premier pays d'origine des étudiants internationaux d'après l'Institut de Statistique de l'Unesco : en 2013, 712 157 étudiants chinois poursuivaient des études à l'étranger. Ainsi, en ce qui concerne la France, les Chinois restent les étudiants plus représentés parmi les étudiants étrangers, suivis par les Marocains, les Algériens et les Tunisiens.

Il s'agit d'apprenants qui, dans un laps de temps généralement court, doivent acquérir des compétences linguistiques en lien avec les situations de communication et les discours présents à l'université et des savoir-faire universitaires (comprendre l'organisation, le

fonctionnement de l'université, des cours, de la méthodologie de travail, des épreuves, les diplômes, etc.), mais aussi, en ce qui concerne la première catégorie d'apprenants, des savoir-faire culturels.

Ces publics relèvent du FOU (Français sur Objectifs Universitaires) que Mangiante et Parpette (2012, p. 115), en utilisant l'appellation au singulier (français sur objectif universitaire), définissent ainsi : « cette approche, déclinaison du Français sur objectif spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française ».

2.2.3.1.2. Typologie établie par Mangiante et Parpette (2004)

Mangiante et Parpette (2004, p. 15) dans leur ouvrage proposent une catégorisation des apprenants en FOS basée sur leurs demandes ou leurs désirs :

- Ceux qui ont une demande personnelle très précise ou qui se plient à une demande très précise émanant de leur employeur. [...]
- Ceux qui font le choix d'une formation offerte par un centre de formation sans projet précis mais en faisant un pari sur l'avenir. C'est sans doute le cas de nombreux candidats aux formations en français des affaires ou en français de l'entreprise, soucieux d'acquérir une compétence en français dans le but de se donner plus de chances professionnelles plus tard, même s'ils ne savent pas quel sera leur avenir. [...] La motivation n'est pas liée à un projet précis mais davantage à une dimension affective, celle de l'espoir d'un avenir professionnel meilleur.
- Ceux qui choisissent un cours de FOS figurant dans l'offre d'un centre de langue pour faire quelque chose de différent des cours précédemment suivis, ou simplement par goût par le thème. [...]

Suite à cette classification, nous considérons que notre public d'apprenants pourrait être intégré dans le groupe qui a une demande personnelle ou qui se plie à une demande provenant de son employé, avec une prédominance de cette première catégorie. Notre expérience en tant qu'enseignante nous a montré que c'est souvent l'employé qui fait la

demande à son employeur ou à son responsable lorsqu'il repère un manque de réactivité pour mener à bien ses tâches professionnelles en langue étrangère.

Dans les deux dernières catégories, on retrouverait notamment les professionnels en quête d'emploi, ainsi que les jeunes diplômés qui souhaitent élargir leurs compétences dans une langue étrangère.

2.2.3.2. L'outil d'analyse du public

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'analyse du public est une étape déterminante pour la création d'une formation sur-mesure parce que c'est grâce à elle que l'enseignant ou le formateur pourra prendre en compte les paramètres contextuels de la formation et des apprenants.

On doit tenir compte de tout ce qui est susceptible d'influencer la réalisation du projet d'enseignement-apprentissage et il est évident qu'une meilleure connaissance du profil de l'apprenant permettra de mieux adapter la démarche pédagogique à suivre. Au moyen d'un questionnaire développé à partir des travaux menés par Richterich (1985), Lehmann (1993), Gohard-Radenkovic (1999), Cheval (2003) et Carras *et al.* (2007), on tentera d'obtenir des informations sur le passé de formation des apprenants, sur leurs pratiques d'apprentissage des langues, sur leur style d'apprentissage, sur leur attitude face à la langue cible, sur leur motivation, sur leurs intentions d'investissement dans la formation, ou encore sur le contexte dans lequel va se développer la formation.

Richterich (1985, S p. 136), dans l'instrument qu'il développe pour l'identification des besoins langagiers, établit un volet consacré à la définition des caractéristiques des apprenants :

A1. Ressources : apprenant

Identité :

1 Âge, sexe, nationalité, état civil, profession...

2 Éducation : scolarité, titres, diplômes...

3 Activités extra-professionnelles ou hors de l'école : sports, loisirs, politique...

4 Personnalité : introverti/extroverti, optimiste/pessimiste, décidé/hésitant...

5 Connaissances des langues : langue maternelle, langue(s) étrangère(s), niveau de connaissance, attitudes...

Temps

1 Quel est le temps prévu par l'institution pour l'apprentissage de la langue étrangère ? Cours intensif, cours extensif, nombre d'heures hebdomadaires, de semaines, de mois, d'années...

2 Combien de temps consacre l'apprenant à l'apprentissage de la langue étrangère en dehors de l'institution ? Devoirs, activités en langue étrangère, vacances...

Argent

Est-ce que l'apprenant participe au financement de son apprentissage ?

Prix du cours, du matériel, des déplacements...

De son côté, Lehmann (1993, pp. 47-48) établit une liste de paramètres essentiels pour mieux connaître le public cible. Ces paramètres permettent de prendre conscience de la situation des apprenants. Ils sont dits essentiels du fait de la récurrence de la plupart d'entre eux ou, au contraire, parce que leur présence suffit souvent à désigner un manque qui serait peut-être passé inaperçu. Alors :

- le public :
 - est-il universitaire ou professionnel ?
 - est-il volontaire ou captif ?
 - est-il homogène ou hétérogène ?
 - quant à la langue maternelle ?
 - quant à son niveau dans la langue-cible ?
 - dans (l'exercice) de la spécialité ?
 - quant aux habitudes et savoir-faire d'apprentissage ?
 - quant au temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage ?
 - quant aux objectifs langagiers visés ou à atteindre ?
- de quelle nature sont les spécialités pratiquées ?
- l'objectif langagier recherché est-il :
 - très/assez/peu spécifique ?
 - homogène/diversifié en termes de compétence langagière ?
- la concrétisation de l'investissement est-elle :

- immédiate, circonscrite, précise et requise ?
- différée, diffuse et aléatoire ?
- la formation est-elle une étape d'un ensemble (comportant un avant et un après explicitement identifiables) ou forme-t-elle un tout isolé ?
- quelle est la localisation de l'apprentissage ?
 - en pays/zone francophone ou non ?
 - concernant l'institution de formation ?
- quelle est la nature des moyens disponibles en personnel enseignant : savoir-faire général et spécifique, disponibilité, adaptabilité, aptitude (au)/habitude (du) travail en équipe, possibilité/nécessité d'une formation complémentaire ou spécifique (elle-même liée ou non à l'opération) ?
- quelle est la nature des moyens matériels ?
 - en locaux ?
 - en « outils pour la classe » (manuels et ouvrages) : existent-ils ? peut-on se les procurer ? faut-il les élaborer ? les adapter à partir d'outils existants ?
 - en moyens technologiques (notamment de production et de reproduction du son, de l'image, du texte écrit) : existent-ils ? peut-on se les procurer ? pourra-t-on/saura-t-on les utiliser ? en assurer la conservation et la maintenance ?

De plus, des auteurs comme Gohard-Radenkovic (1999) assurent qu'il est nécessaire de définir le profil d'apprentissage dans une optique socio-anthropologique et non seulement dans une approche psychocognitive. Ainsi, pour définir cette part socio-anthropologique, l'auteure (Gohard-Radenkovic, 1999, p. 93-94) souligne que deux démarches sont nécessaires :

1. Identifier les caractéristiques culturelles et sociales de l'apprenant, telles que :
 - son « capital culturel » (langues apprises, traditions d'apprentissage, expérience de l'étranger, exposition aux langues et cultures étrangères, parcours de formation initiale et continue, diplômes obtenus, parcours et expérience professionnelle, etc.) ;
 - et son « capital social » (appartenance sociale à travers la profession de ses parents ou conjoint, ses réseaux de connaissances et d'amis hérités de la famille et acquis par son insertion socioprofessionnelle, etc.).
2. S'informer sur les caractéristiques de son environnement culturel et linguistique, telles que :

- le statut du français dans son institution, sa société, l’histoire et l’état des relations du pays d’origine avec le pays francophone d’accueil ;
- le statut de l’institution d’origine, ses pratiques, son histoire, ses enjeux ;
- les pratiques d’apprentissage ou d’enseignement des langues dans son pays, le statut de l’enseignant, le rapport au savoir, etc.

Quelques années plus tard, Cheval (2003, p. 15-16) a proposé un questionnaire d’analyse distribué en six questions pour mieux connaître l’apprenant, son environnement et le contexte de la formation : qui est l’apprenant ? Quelles sont ses motivations ? Quel est son rapport à la langue cible ? Comment apprend-il ? Quel est l’environnement de l’apprenant ? Quel est le contexte de la formation ? Étant donné que Cheval était chargée de mission à la sous-direction du français dans le ministère des Affaires étrangères, cette grille d’analyse nous permet de connaître la vision officielle adoptée par le ministère à cette époque-là. Voici le questionnaire :

1. Qui est l’apprenant ?

- Âge, sexe, nationalité, profession, activité
- Passé socioculturel
- Centres d’intérêt
- Connaissances d’autres langues...
- Personnalité, habitudes culturelles...

2. Quelles sont ses motivations ?

- Intérêt personnel-plaisir d’apprendre
- Certification voulue ou obligatoire
- Formation choisie ou imposée
- Nécessité professionnelle, immédiate ou à venir
- Incidence sur le statut, la promotion, le salaire
- Avantages escomptés

3. Quel est son rapport à la langue cible ?

- Que connaît-il de la langue cible ?
- Que connaît-il du pays où on la parle ?
- Son attitude par rapport à la langue cible et le monde où on la parle

- La représentation qu’il a du pays où on la parle

4. Comment apprend-il ?

- Son passé en matière d’apprentissage
- Sa conception de l’enseignement-apprentissage
- Son rythme d’apprentissage
- Ses méthodes et techniques pour apprendre
- Quels supports privilégie-t-il ?
- Son rapport à l’enseignant-animateur

5. Présence d’un environnement favorable ?

- Le milieu dans lequel il évolue (ouverture vers l’extérieur, traditions similaires, contexte social favorable...)
- Accès à des bibliothèques, centres de ressources...
- Disponibilité de médias dans la langue cible
- Contacts avec des allophones
- Voyages...

6. Contexte de la formation

- Initiale/continue
- Lieu/horaire
- Partie intégrante de l’activité principale ou activité prise sur le temps libre
- Gratuite/payante

D’autre part, Carras *et al.* (2007) proposent également un ensemble de questions que le concepteur de la formation peut se poser ou qu’il peut poser aux demandeurs et/ou apprenants afin de mieux connaître les étudiants. Cette grille d’analyse est distribuée en trois catégories : qui, pourquoi et où.

QUI ?
Âge/Sexe/Nationalité
Quels diplômes avez-vous obtenus ?
Quel a été votre parcours professionnel ?
Quelle est votre fonction actuelle ?
Parlez-vous d'autres langues ?
Êtes-vous en reprise d'études ?

Tableau 7 : Grille d'analyse du public de Carras *et al.* (2007, p. 25)

POURQUOI ?
Pourquoi suivez-vous cette formation en français ?
Pour vos études.
Par nécessité professionnelle.
Parce que vous devez obtenir une certification/un diplôme.
Cette formation aura-t-elle une incidence sur votre statut professionnel ?
Quels sont vos rapports avec la langue française ?
Quel est votre niveau actuel en langue française ?
Où et quand avez-vous étudié le français ?
Que connaissez-vous de la culture française ?
Avez-vous déjà voyagé en France ou dans des pays francophones ?

Tableau 8 : Grille d'analyse sur les motivations du public de Carras *et al.* (2007, p. 26)

OÙ ?	
Analyse de l'environnement	
La formation a lieu en milieu francophone	La formation a lieu en milieu non francophone
L'activité en lien avec la formation aura-t-elle lieu en milieu francophone ou non francophone ?	
Le pays/la ville où se déroule la formation et le lieu d'exercice de l'activité sont-ils les mêmes ? Sinon, sont-ils proches ? éloignés ?	
Quel lien peut-on avoir avec le lieu d'exercice de l'activité ?	
	Accès à la documentation francophone (ouvrages et revues scientifiques et professionnels francophones) ?
	Accès à Internet / Accès à TV5 ?
Pourra-t-on effectuer des activités « sur le terrain » ? (Visites d'entreprises, insertion dans un laboratoire, etc.)	Jumelages éventuels (entre universités, entre centres de recherches)
Dans quel contexte va se dérouler la formation ?	
La formation aura-t-elle lieu pendant ou en dehors des heures de travail ?	
La formation aura-t-elle lieu sur le lieu de travail ou à l'extérieur ?	
Cette formation est-elle prise en charge par l'employeur ?	
Quelle sera la durée hebdomadaire/mensuelle de cette formation ?	
S'agit-il d'un stage intensif ? de cours du soir ?	

Tableau 9 : Grille d'analyse sur l'environnement de la formation de Carras *et al.* (2007, p. 26)

Ces grilles et instruments sont fort utiles car ils permettent aux futurs enseignants en FOS d'identifier le profil de leurs apprenants (leur identité, leur passé de formation, leur

façon d'apprendre, leurs motivations) mais aussi d'analyser l'environnement et le contexte où la formation va se dérouler.

2.2.3.3. L'analyse de notre public : les ingénieurs des trois entreprises du secteur automobile en Galice

2.2.3.3.1. Notre instrument d'analyse sur le profil des apprenants

À partir des recherches qui ont été décrites auparavant, nous avons créé un questionnaire adapté à notre public. Pour ce faire, nous avons adapté seulement les questions ou les énoncés qui nous semblaient convenables pour notre contexte, le monde de l'entreprise et c'est grâce à cet outil que nous avons pu mener notre enquête.

Cet instrument d'analyse ne se veut pas un produit fermé, mais évolutif et adaptable par tous les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage en fonction du contexte d'enseignement.

Même si les items du questionnaire qui seront décrits ultérieurement sont en français, le questionnaire réel est en espagnol (Annexe I), car si l'on veut que l'instrument d'analyse soit à la portée de tous les apprenants, compte tenu du fait qu'aucun d'entre eux n'est francophone, le questionnaire distribué doit être écrit en espagnol ou en galicien, les langues officielles dans la région de la Galice. Toutefois, comme il se peut qu'il y ait des répondants originaires d'autres régions espagnoles ou d'autres pays, on a fait le choix d'employer l'espagnol comme langue de rédaction.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, le questionnaire sur le profil des apprenants a été regroupé avec le questionnaire sur les besoins d'apprentissage (dont on parlera plus tard). Les questionnaires ont été distribués en même temps dans un seul document dans un souci d'efficacité afin d'avoir une vue d'ensemble sur le profil et sur les besoins de chaque apprenant.

Le questionnaire sur le profil de l'apprenant est composé de différentes rubriques :

- Identité
- Emploi
- Passé de formation

- Style d'apprentissage
- Langues étrangères
- Rapport à la langue française et motivations d'apprentissage
- Analyse de l'environnement et du contexte de la formation

Identité

Le but de cette section est d'obtenir des renseignements généraux sur le groupe d'ingénieurs : la tranche d'âge des professionnels actifs, le sexe ou encore l'origine.

Elle est composée de trois questions : deux questions à réponse libre et une question à choix multiple (une seule réponse possible).

1. Âge
2. Sexe : Homme Femme
3. Nationalité

Emploi

Cette section composée de quatre questions (trois questions à réponse libre et une question à choix multiple) permet d'avoir un aperçu sur la multitude de rôles ou de postes différents que les ingénieurs peuvent remplir dans le secteur automobile. Les futurs enseignants ou formateurs pourront se renseigner ensuite pour avoir des informations supplémentaires sur les postes ou les services et obtenir les fonctions associées à chaque poste, par exemple.

1. Profession
2. Poste dans l'entreprise
3. Service dont vous faites partie au sein de votre entreprise
4. Ancienneté
 - Moins de cinq ans
 - Entre cinq et dix ans
 - Plus de dix ans

Passé de formation

Cette rubrique est composée d'une question à choix multiple et d'une question à réponse libre.

1. Avez-vous un diplôme universitaire ?

Oui, cochez le diplôme le plus élevé :

Ingénieur (Bac+4/5/6) Ingénieur « technicien » (Bac+3) Master

Doctorat

Année d'obtention :

Non

Langues étrangères

Cette section nous paraît indispensable comme étape préalable à la création d'un dispositif de formation car elle permet de déterminer quelle familiarité a l'apprenant avec les formations en langues.

La rubrique est composée de questions à choix multiple et des cases à cocher (plusieurs réponses possibles).

1. Est-ce que vous connaissez une langue étrangère ?

Oui, cochez le niveau que vous avez dans les langues ci-dessous :

	A1 (découverte)	A2 (survie)	B1 (seuil)	B2 (avancé)	C1 (autonome)	C2 (maîtrise)
Anglais						
Portugais						
Allemand						
Italien						
Autre*						

*N'écrivez pas *français* dans la rubrique *Autre*, on vous posera des questions sur la langue française plus tard.

Où les avez-vous apprises ?

Collège/Lycée

- Université
- École officielle de langues
- École de langues
- Formation en entreprise
- Auto-apprentissage
- Environnement familial
- Non

Rapport à la langue française

Cette section est composée de plusieurs questions à choix multiple et des cases à cocher.

1. Quel est votre niveau en langue française ?

- 0
- A1 (découverte)
- A2 (survie)
- B1 (niveau seuil)
- B2 (avancé)
- C1 (autonome)
- C2 (maîtrise)

2. Avez-vous déjà voyagé dans un pays où le français est langue officielle ?

- Non
- Oui. Lequel(s) ?

Quel a été le but du voyage ?

- Voyage d'affaires
- Tourisme
- Apprentissage
- Autre :

Pour combien de temps ? Si vous avez fait plusieurs voyages, veuillez indiquer le temps total.

- Moins d'un mois
- D'un à six mois
- De sept à douze mois

Plus d'un an

Motivations d'apprentissage

1. Quelles sont vos motivations pour apprendre la langue française ? Veuillez indiquer si vous êtes d'accord ou en désaccord avec les énoncés ci-après.

	D'accord	En désaccord
J'aime le français		
Le plaisir d'apprendre		
Je souhaite connaître la culture, l'histoire ou la littérature francophone		
Je souhaite être en contact avec des francophones		
La langue française est une langue essentielle dans le secteur automobile		
Le français est nécessaire ou indispensable dans mon travail		
Maîtriser le français peut avoir une incidence sur mon salaire		
Le français peut m'aider à trouver un autre emploi		
Dans mon travail la plupart des documents écrits sont en français		

Analyse de l'environnement et contexte de la formation

Dans cette section on mélange les réponses libres avec les choix multiples et les cases à cocher.

1. En ce moment, quels éléments sont à votre disposition pour l'apprentissage du français ? Plusieurs réponses sont possibles.
- Accès à des médias francophones
 - Des voyages dans des pays francophones
 - Contact avec des francophones
 - Des livres
 - Des sites web
 - Des applications pour téléphone portable
 - Des films/documentaires/séries
 - De la musique

Autres : _____

2. Est-ce que vous disposez de cours de français en entreprise ?

Non

Oui :

– Nombre d’heures/semaine : _____

– Quels jours ?

Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi Samedi

– À quelle heure a lieu la formation ? _____

– Est-ce que l’entreprise prend en charge le cout de la formation ?

Oui. Dans quel pourcentage ? _____

Non

– Est-ce que la formation a lieu pendant les heures de travail ?

Non

Oui. Devez-vous rattraper ces heures avec des heures supplémentaires au travail ?

Oui

Non

3. Est-ce que vous assistez à de cours de français en dehors de votre lieu de travail ?

Non

Oui

– Nombre d’heures/semaine : _____

– Quels jours ?

Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi Samedi

– À quelle heure a lieu la formation ? _____

– Est-ce que votre employeur prend en charge le cout de la formation ?

Oui. Dans quel pourcentage ? _____

Non

4. Combien d’heures hebdomadaires consacrez-vous à l’apprentissage du français en dehors des heures de cours (devoirs, travail autonome, etc.) ?

0 heures

Moins d’une heure

- 1-5 heures
- Plus de 5 heures

2.2.3.3.2. Notre public cible : analyse des réponses au questionnaire

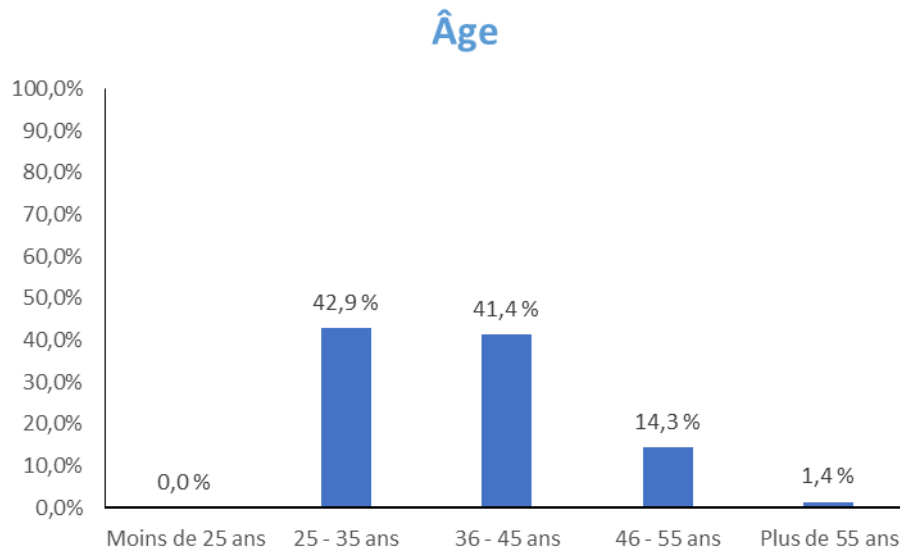
Avant de commencer notre analyse sur le public cible, nous tenons à préciser que tous les graphiques présents dans cette rubrique sont originaux, nous les avons créés à partir des résultats que nous avons obtenus.

Identité

Plus de 84 % des ingénieurs interrogés ont entre 25 et 45 ans sur les trois sites de Vigo des entreprises du secteur automobile qui constituent notre univers : le Groupe PSA, Zf Group et BorgWarner.

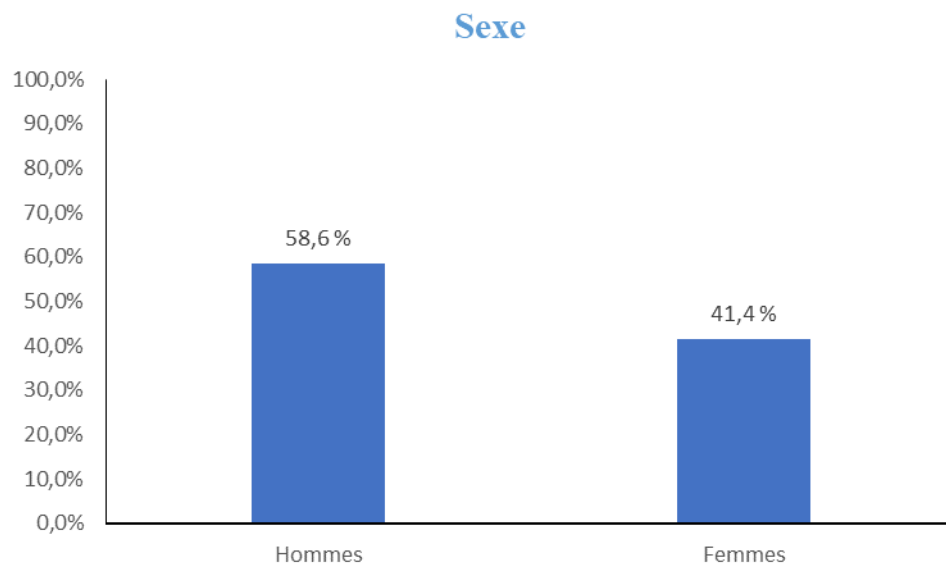
Les seniors ne représentent que 1,4 % des répondants de notre questionnaire. D'autre part, les moins de 25 ans ne sont pas présents dans notre enquête. Ceci peut s'expliquer par le fort taux de chômage des jeunes diplômés en Espagne et en Galice. En effet, selon l'IGE (Institut Galicien de Statistique), en 2019, uniquement 12,6 % des moins de 25 ans ayant des études supérieures avait un emploi.

Par ailleurs, sur le marché du travail espagnol, les jeunes doivent « faire leurs preuves » lorsqu'ils sont embauchés, c'est-à-dire, ils enchainent souvent plusieurs contrats en tant que stagiaires avant de se voir offrir des conditions salariales plus favorables et c'est dans ces conditions-là qu'ils peuvent avoir accès aux formations en langues étrangères. Compte tenu du fait que ce questionnaire a été distribué sous une méthode d'échantillonnage dite « boule de neige », même si des jeunes diplômés étaient embauchés dans ces trois entreprises à l'époque où l'on a distribué le questionnaire, il est peu probable qu'ils aient un statut d'employé et qu'ils aient pu donc recevoir le formulaire à remplir.



Graphique 4 : L'âge

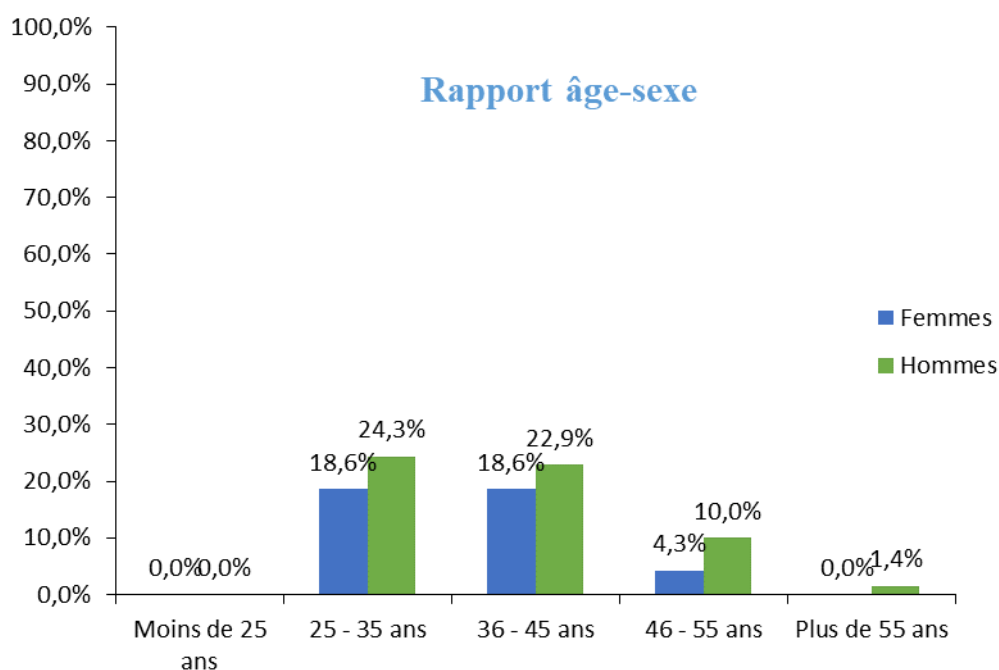
En revanche, si nous analysons la distribution par sexe, la répartition est plutôt similaire avec plus de 58 % d'hommes et plus de 41 % de femmes.



Graphique 5 : Distribution par sexe

Or, si nous comparons ces résultats avec l'âge de nos répondants, nous pouvons constater que plus les répondants sont âgés, moindre est la présence des femmes ingénieurs dans le secteur automobile du sud de la Galice. En effet, à partir de la tranche d'âge 46-55 ans les femmes sont très peu représentées par rapport aux hommes : près de 5 % pour les femmes et 10 % pour les hommes.

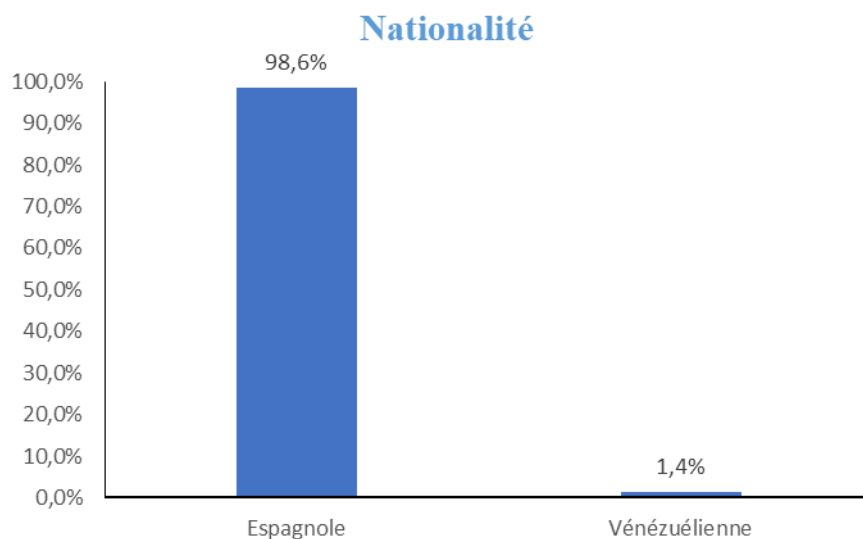
En revanche, si nous observons les tranches d'âge inférieures, on constate que la distribution par sexes est plutôt similaire : près de 19 % pour les femmes et près de 25 % pour les hommes dans la tranche d'âge 25-35 ans et environ 19 % pour les femmes et près de 23 % pour les hommes dans la tranche d'âge 36-45 ans. On peut donc affirmer que de plus en plus fréquemment on retrouve des femmes dans la filière automobile.



Graphique 6 : Distribution âge-sexe

En ce qui concerne l'origine des répondants, nous n'avons qu'un seul ingénieur d'origine étrangère : un homme de 36-45 ans. En effet, cela peut s'expliquer par le fait que notre étude portait sur trois entreprises du secteur automobile situées dans le sud de

Pontevedra et que le taux d'immigration dans ce département ne représentait en 2019 que 8,7 % de la population d'après l'INE (l'Institut national de la statistique en Espagne).



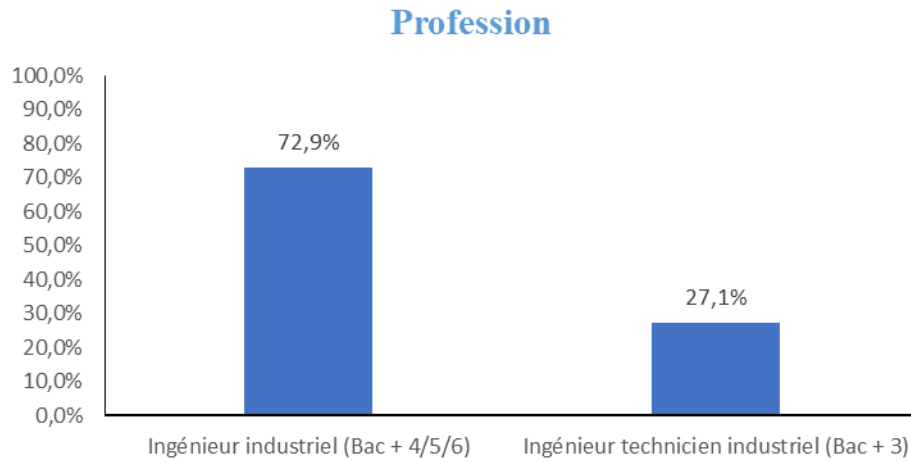
Graphique 7 : La nationalité

Emploi

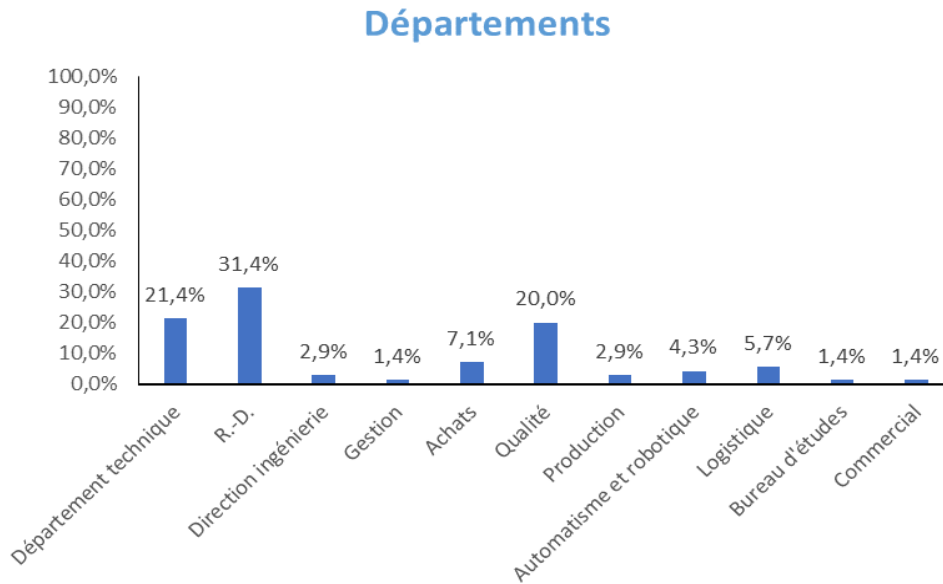
Si la profession des personnes interrogées est assez homogène (Graphique 8), l'éventail de postes qu'elles occupent au sein des entreprises évoquées précédemment est extrêmement varié. On retrouve notamment des ingénieurs de produit, des ingénieurs de projet, des chefs de projet, des ingénieurs qualité, des ingénieurs logistique, des chefs de service, des ingénieurs achats, des ingénieurs de gestion de la production, des dessinateurs, des projeteurs et des commerciaux.

Il en va de même pour les services dont les ingénieurs font partie. Nos ingénieurs travaillent dans différents départements, notamment le service Recherche et Développement avec 31,4 % des répondants, le Département technique avec 21,4 % des personnes interrogées et le service Qualité où travaillent 20 % des ingénieurs. Avec des pourcentages plus faibles on retrouve ensuite les Achats (7,1 %), la Logistique (5,7 %),

l'Automatisme et robotique (4,3 %), la Direction et la Production (2,9 %) et enfin la Gestion, le Bureau d'études et le Département commercial (1,4 %).



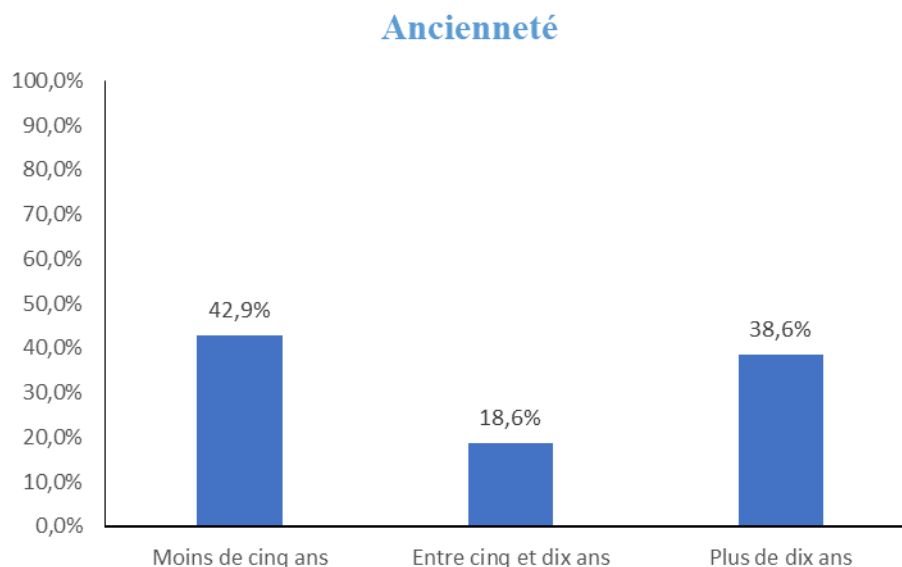
Graphique 8 : La profession



Graphique 9 : Les départements

La mobilité chez les ingénieurs interrogés est assez importante : près de 43 % des effectifs travaillent dans ces entreprises depuis moins de cinq ans. Elle pourrait être causée par le taux d'employabilité qu'ils ont. Ainsi, ils changeraient d'emploi en vue de meilleures conditions salariales et professionnelles. En effet, selon l'INE, en 2019, les diplômés en Ingénierie en Espagne avaient un taux d'insertion professionnelle de plus de 90 %.

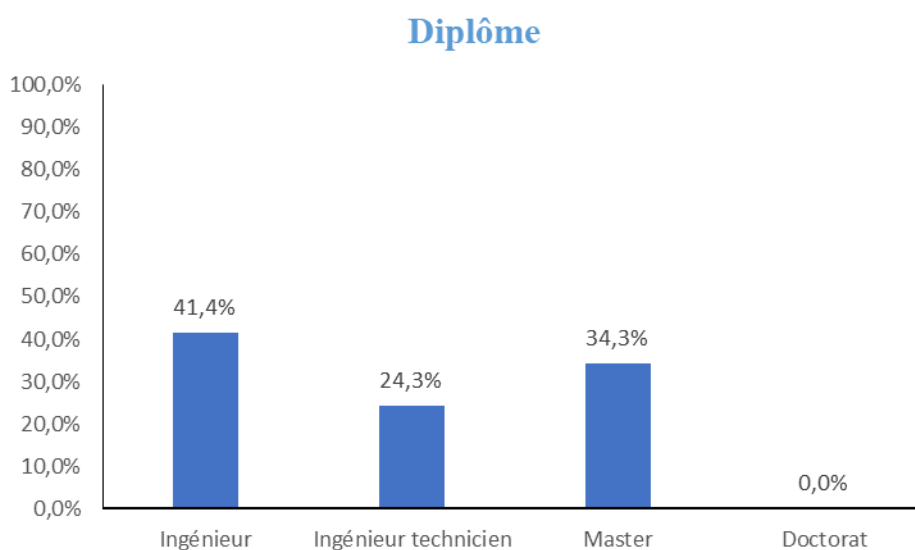
Néanmoins, d'après ce même institut, en 2019, pour près de 14 % des jeunes espagnols de moins de trente ans, plus de deux ans ont été nécessaires pour décrocher un premier emploi. La faible ancienneté des ingénieurs au sein des entreprises du secteur automobile (près de 43 % de nos répondants sont dans ces entreprises depuis moins de cinq ans) pourrait être aussi due en partie au fait que près de 43 % des répondants de notre étude ont moins de trente-cinq ans. Et comme nous avons signalé auparavant, l'insertion des jeunes espagnols dans le marché du travail demeure une question non résolue.



Graphique 10 : L'ancienneté au sein de l'entreprise

Passé de formation

Étant donné qu’être ingénieur était condition *sine qua non* pour pouvoir remplir le questionnaire, la totalité des personnes interrogées disposent de ce diplôme universitaire. Toutefois, environ 41 % des répondants ont un diplôme d’ingénieur (bac + 4, 5 ou 6 selon le plan d’études), environ 24 % ont un diplôme d’ingénieur technicien (bac + 3) et environ 34 % des ingénieurs interrogés ont un diplôme de master de spécialisation. En revanche, les ingénieurs interrogés n’ont pas fait d’études de doctorat.



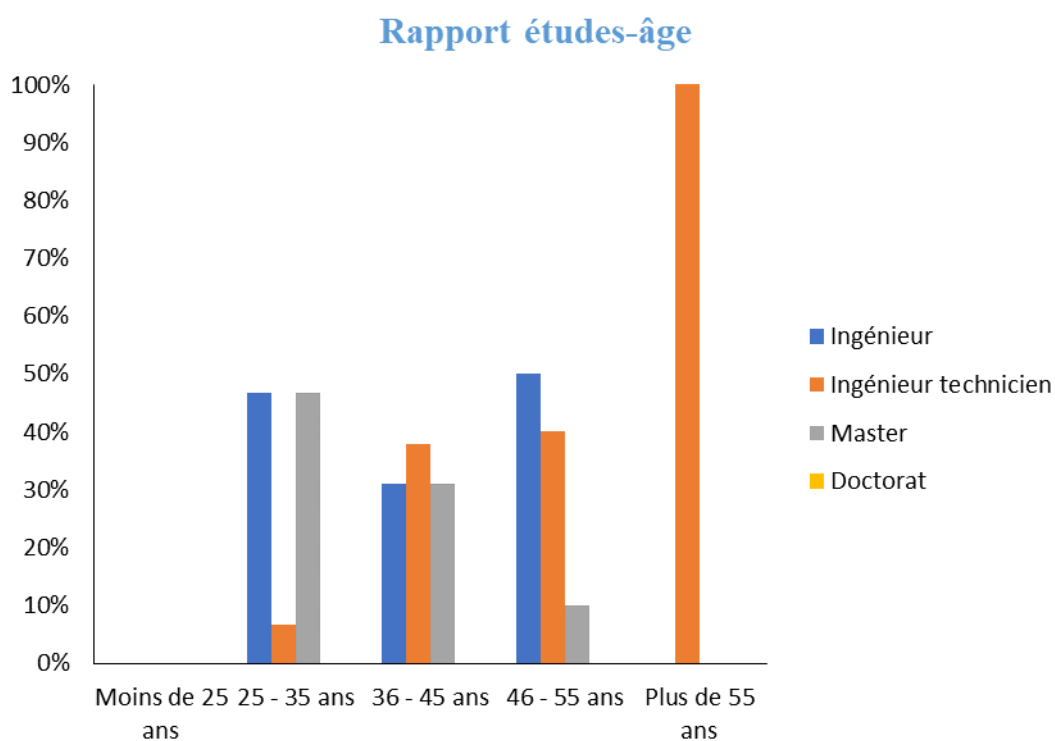
Graphique 11 : La formation universitaire

Le rapport entre l’âge et le niveau d’études des ingénieurs génère des réponses assez intéressantes. Toutefois, comme on pouvait s’y attendre, il existe une certaine corrélation entre le niveau d’études et l’âge des ingénieurs.

Ainsi, ceux qui ont entre 25 et 35 ans sont les plus formés : près de 94 % d’entre eux ont plus d’un Bac + 3. Suivent dans le classement ceux qui ont entre 36 et 45 ans (près de 62 % des ingénieurs ont atteint un niveau supérieur au Bac + 3), ceux qui ont entre 46 et 55 ans (près de 60 % des ingénieurs ont plus d’un Bac + 3) et enfin les ingénieurs ayant plus

de 55 ans dont le niveau d'études est égal à un Bac + 3, ils sont tous ingénieurs techniciens (100 % de réponses favorables).

On peut, donc, affirmer que les jeunes ingénieurs sont plus formés que leurs aînés si nous tenons compte du nombre total d'années d'étude. Plus l'ingénieur est âgé, plus sa formation sera limitée si nous la comparons avec celle des nouvelles générations, qui dans un marché du travail de plus en plus concurrentiel doivent se battre pour trouver leur place et décrocher un emploi. Et la formation reste un outil essentiel dans cette quête d'emploi.



Graphique 12 : Le rapport entre l'âge et le niveau d'études

Langues étrangères

La carte thermique ci-dessous nous permet d'avoir un aperçu général de l'éventail des langues étrangères parlées par les ingénieurs de trois importantes entreprises du secteur automobile avec le niveau qu'ils ont acquis d'après le *Cadre européen commun de*

référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Nous n'avons pas tenu compte du français, car nous avons préféré l'étudier à part afin de faire une analyse plus détaillée.

L'anglais est la première langue étrangère, 99 % des ingénieurs affirment avoir un niveau A1 ou plus : 12 % d'entre eux ont un niveau élémentaire (A1-A2), 64 % ont un niveau intermédiaire (B1-B2) et 23 % ont un niveau élevé ou avancé (C1-C2).

On retrouve ensuite avec 83 % des réponses positives le portugais : 56 % des répondants ont un niveau élémentaire, 20 % ont un niveau intermédiaire et uniquement 7 % ont un niveau élevé ou avancé en portugais. Cela peut être dû à la proximité géographique du Portugal et de la Galice mais aussi aux liens historiques des deux langues.

En ce qui concerne l'italien, 26 % des personnes interrogées ont un niveau A1 ou plus en italien : 19 % des ingénieurs ont un niveau élémentaire, 6 % ont un niveau intermédiaire et uniquement 1 % ont un niveau élevé ou avancé en italien.

On retrouve enfin l'allemand avec 22 % de réponses positives : 17 % des répondants ont un niveau élémentaire et 5 % ont un niveau intermédiaire. Aucun ingénieur n'a un niveau élevé ou avancé en allemand.

Connaissances en langues étrangères

Niveau

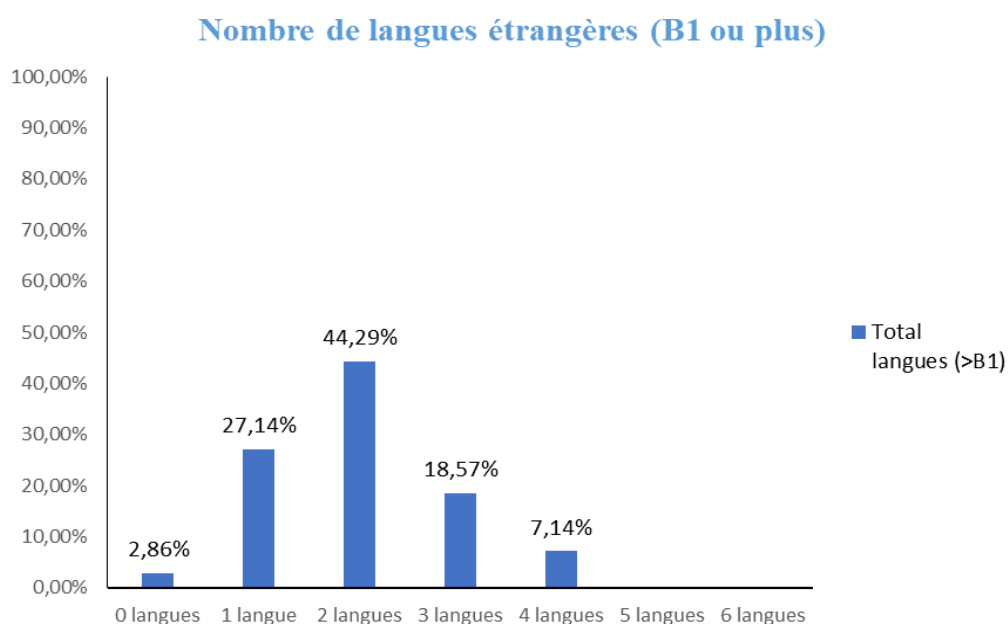
Langue	0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anglais	1 %	6 %	6 %	20 %	44 %	23 %	0 %
Portugais	17 %	27 %	29 %	17 %	3 %	3 %	4 %
Allemand	77 %	10 %	7 %	4 %	1 %	0 %	0 %
Italien	74 %	16 %	3 %	3 %	3 %	1 %	0 %
Autre	85 %	4 %	1 %	3 %	2 %	1 %	4 %

Valeur faible
Valeur élevée

Graphique 13 : Connaissances en langues étrangères

La Commission Européenne dans le Forum des Entreprises sur le Multilinguisme tenu à Barcelone en 2002 a établi comme objectif capital que tout citoyen apprenne deux langues en plus de sa langue maternelle. Or, pour la plupart des Galiciens il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine. Les dernières informations dont nous disposons appartiennent à un sondage de l'INE (2011). D'après les résultats de cette enquête, près de 43 % des Galiciens ne sont pas capables d'utiliser aucune langue étrangère, près de 43 % peuvent employer une langue étrangère, près de 11 % utilisent deux langues étrangères et près de 4 % se servent de trois langues ou plus.

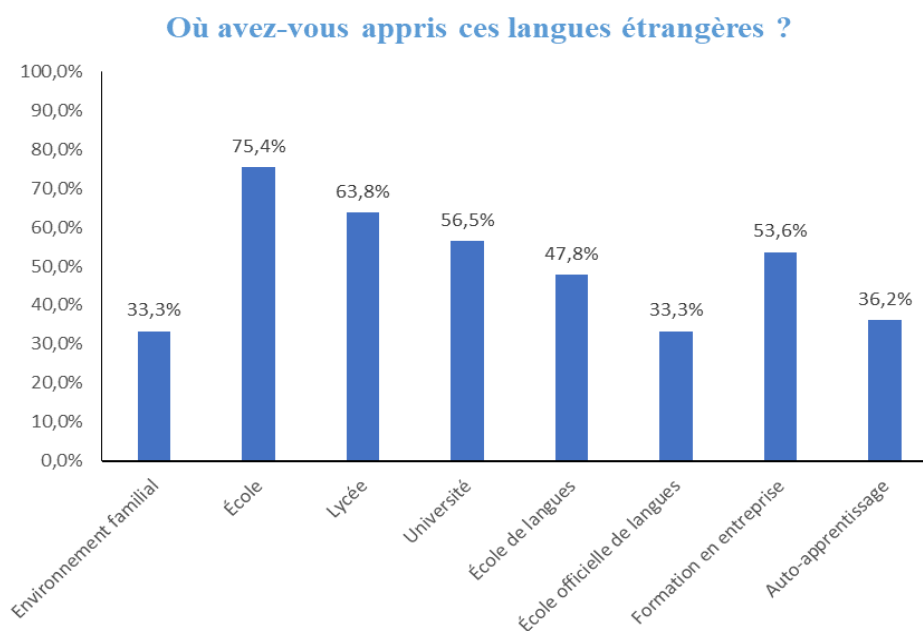
Toutefois, dans l'univers que nous avons étudié, plus de 44 % des ingénieurs ont au moins un niveau B1 dans deux langues étrangères, plus de 18 % ont ce niveau dans trois langues étrangères et près de 7 % déclarent avoir au moins un niveau B1 dans quatre langues étrangères. Nous avons choisi le B1 comme niveau de référence car c'est dès ce niveau qu'on peut prendre part et poursuivre une conversation même si elle porte sur des sujets familiers ou sur la vie quotidienne. Compte tenu de ces résultats, nous pouvons affirmer que les ingénieurs de ces trois entreprises ont de fortes connaissances en langues étrangères.



Graphique 14 : Connaissances en langues étrangères (niveau B1 ou plus)

Même si aucun diplôme n'a été demandé aux ingénieurs interrogés, ils avaient l'obligation d'inclure uniquement les niveaux en langues qui ont été certifiés par une école de langues ou un établissement d'enseignement formel.

Quant aux lieux où les ingénieurs ont appris ou ont amélioré leurs connaissances de ces langues étrangères, on constate que les lieux privilégiés par les ingénieurs appartiennent à l'enseignement formel (enseignement institutionnalisé) : les écoles, les lycées et les universités obtiennent respectivement 75,4 %, 63,8 % et 56,5 % de réponses favorables. Remarquons également l'importance de l'apprentissage en entreprise (enseignement non-formel) : près de 54 % des ingénieurs ont appris au moins une langue étrangère grâce aux formations développées sur leur lieu de travail. Suivent dans le classement les écoles de langues (établissements d'enseignement privé) avec près de 48 % de réponses positives, l'auto-apprentissage avec 36,2 % de réponses favorables et enfin les écoles officielles de langues (établissement d'enseignement public) ainsi que l'apprentissage dans l'environnement familial (apprentissage informel des répondants ayant un membre de la famille d'origine étrangère ou maîtrisant une langue étrangère) avec 33,3 % de réponses positives chacun.

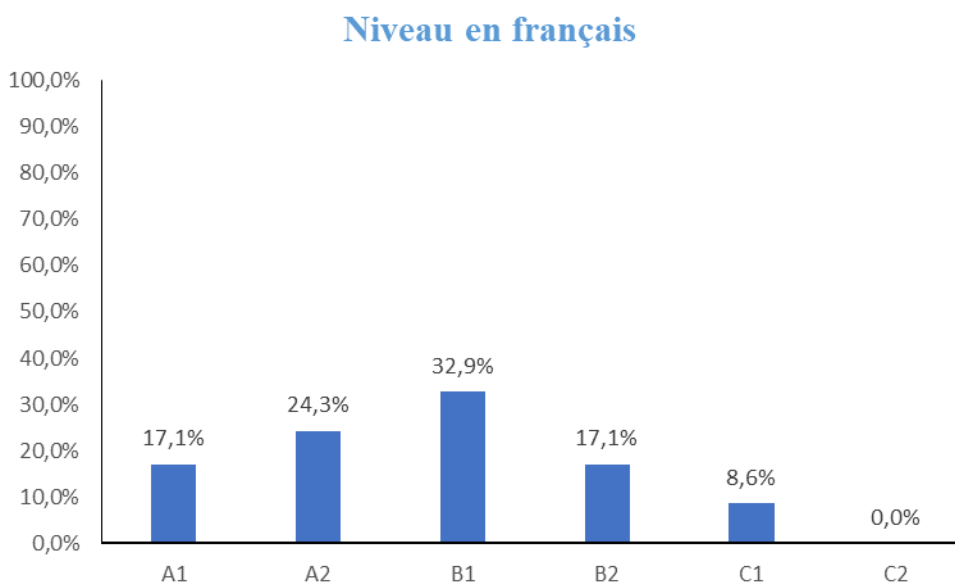


Graphique 15 : Lieux d'apprentissage

Rapport à la langue française

Dans cette partie du questionnaire les répondants étaient priés de cocher le niveau qu'ils ont atteint en français. Or, comme nous avons signalé auparavant pour la connaissance des langues étrangères, ils devaient signaler uniquement des niveaux certifiés par une école de langues ou un établissement d'enseignement formel (des écoles, des collèges, des lycées, des universités et des écoles officielles de langues).

Ainsi, près de 41 % des personnes interrogées ont un niveau A1-A2, 50 % des interviewés se situent entre un niveau B1-B2 et seulement près de 9 % ont plus d'un niveau B2.



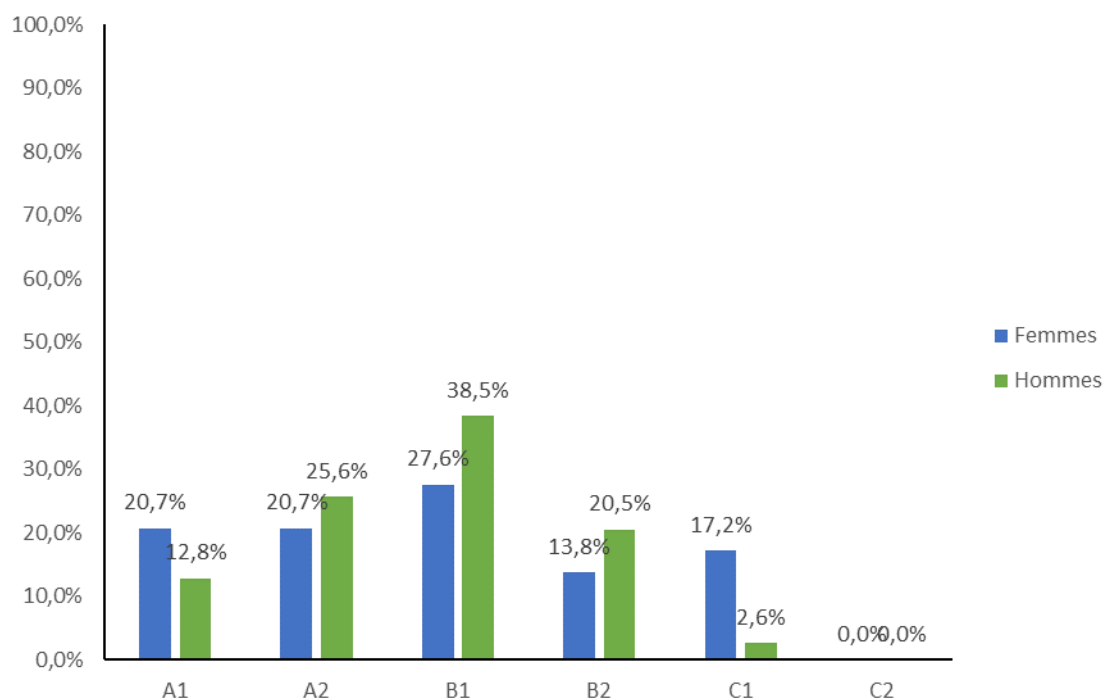
Graphique 16 : Niveau en français

Si nous comparons le niveau en français et la distribution par sexe, nous constatons que de toutes les femmes ingénieurs ayant répondu à notre questionnaire, le niveau qui obtient le plus de réponses favorables est le B1 (28 % environ), suivi des niveaux A1 et A2 (près de 21 % pour chaque niveau), C1 (17 % environ) et B2 (14 % environ).

En ce qui concerne les hommes, nous observons que le niveau qui obtient le plus de réponses favorables, comme dans le cas des femmes, est le B1 (39 % environ), suivi des niveaux A2 (26 % environ), B2 (21 % environ), A1 (13 % environ) et enfin C1 (3 % environ).

D'autre part, on peut affirmer que parmi nos répondants, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans le niveau C1 (17 % environ face à 3 % environ pour les hommes). En revanche, les hommes ont plus de présence que les femmes dans les niveaux intermédiaires (60 % environ face à 41 % environ pour les femmes).

Rapport niveau en français-sexe

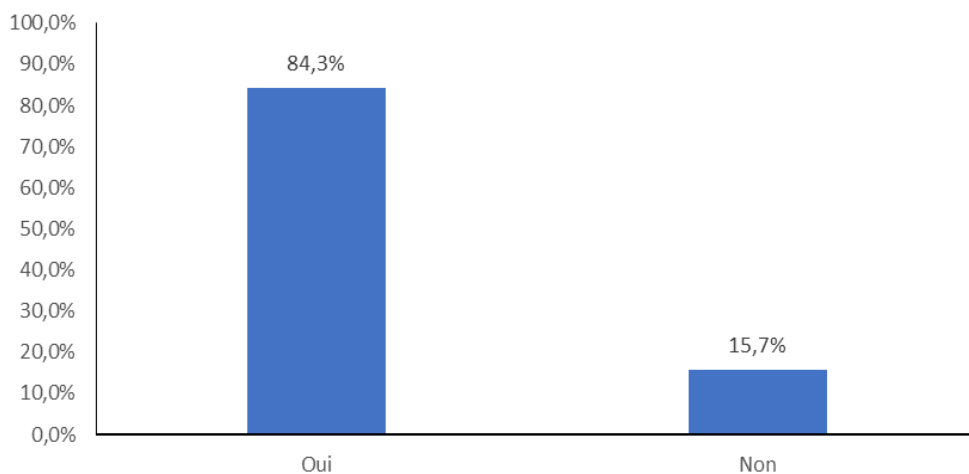


Graphique 17 : Distribution par sexe et niveau en français

En ce qui concerne les voyages dans des pays ayant le français comme langue officielle, on constate que près de 85 % des ingénieurs ont déjà voyagé dans un ou plusieurs pays où le français est une langue officielle. Les pays que les ingénieurs interrogés ont déclaré avoir

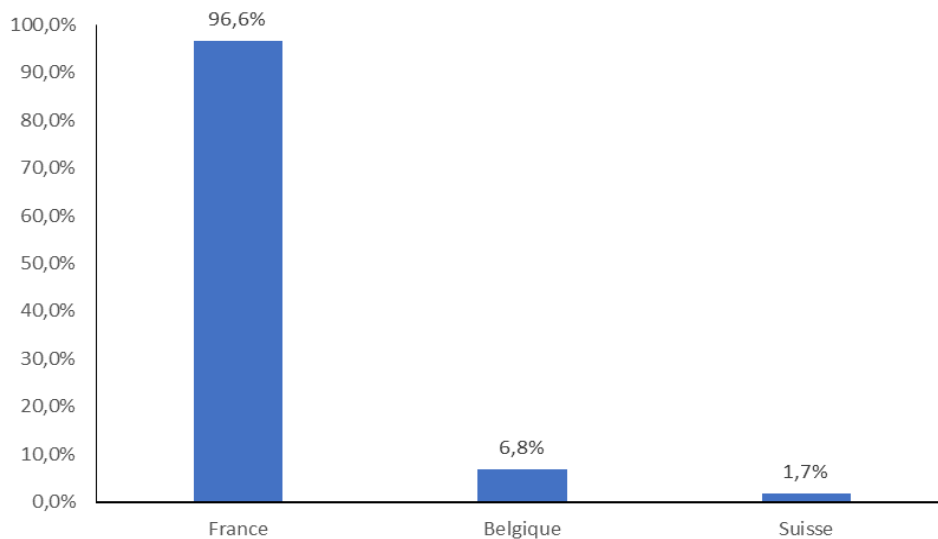
visités sont la France (près de 97 % de réponses favorables), la Belgique (près de 7 % de réponses positives) et la Suisse (près de 2 % de réponses favorables).

Avez-vous déjà voyagé dans un pays où le français est langue officielle ?



Graphique 18 : Voyage dans un pays où le français est langue officielle

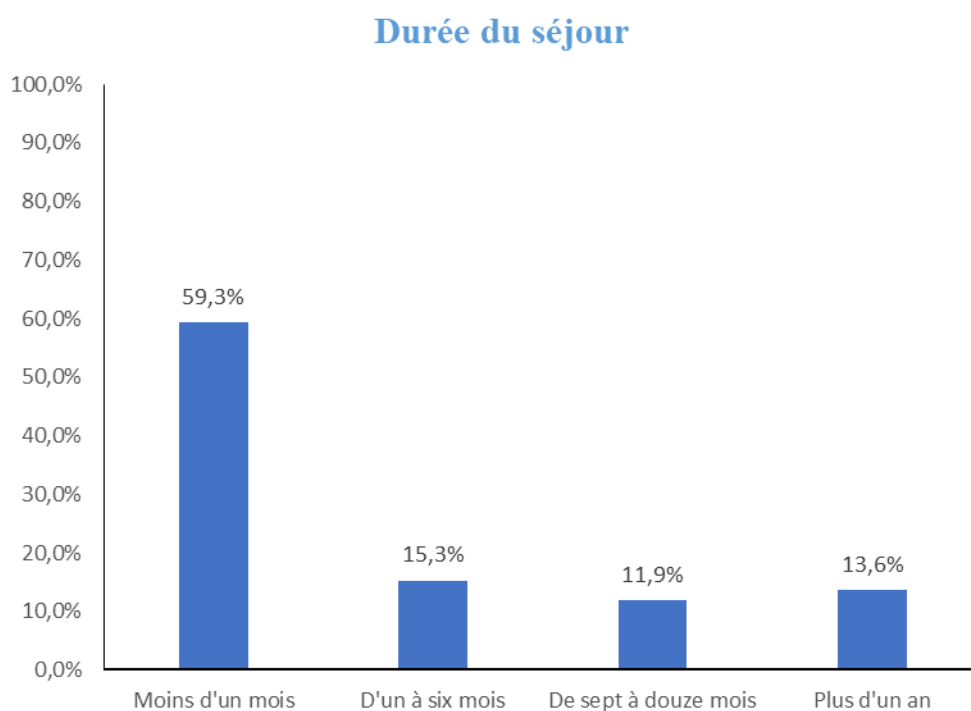
Pays visités



Graphique 19 : Pays ayant le français comme langue officielle que vous avez visités

Le temps que les ingénieurs ont passé dans ces pays génère différents pourcentages : la plupart des ingénieurs sont restés moins d'un mois dans ces pays (59,3 % de réponses), 15,3 % ont vécu d'un à six mois dans au moins un de ces pays, 11,9 % de sept à douze mois et 13,6 % plus d'un an.

On peut constater qu'un pourcentage non négligeable des ingénieurs (près de 41 %) est resté dans l'un de ces pays plus d'un mois. Dans ce cas de figure, le but du voyage serait, donc, rarement lié au tourisme. Toutefois, nous analyserons ci-après les causes qui ont motivé ces voyages.

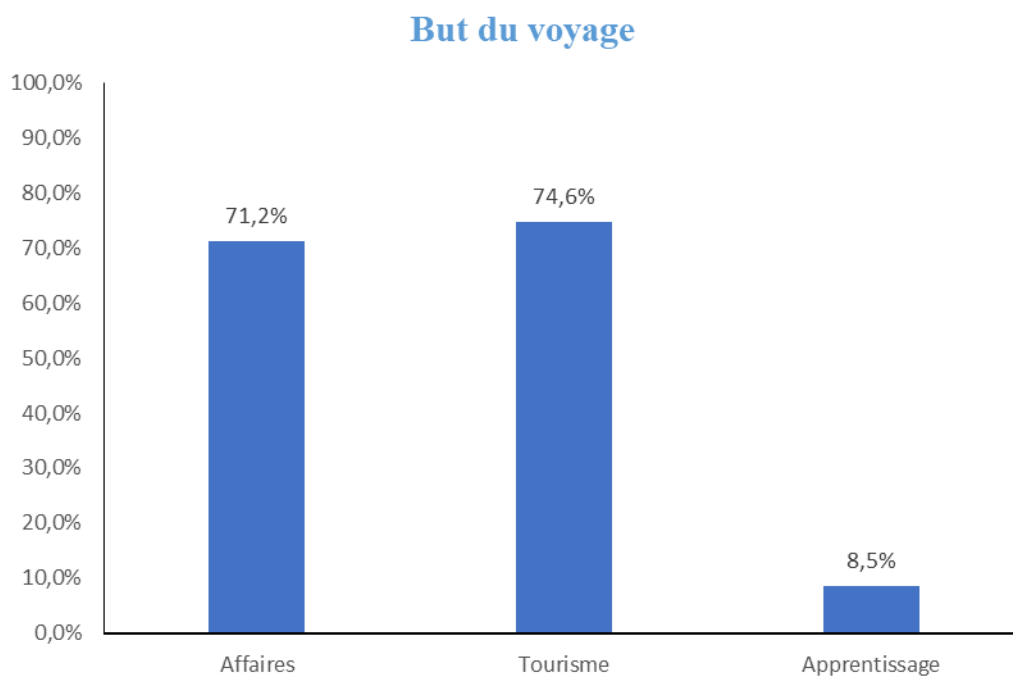


Graphique 20 : Durée du séjour

Pour ce qui est du but des voyages, il faut préciser que cette partie du questionnaire est une question cases à cocher, c'est-à-dire, les répondants ont pu choisir plusieurs réponses.

Le tourisme occupe la première place des raisons qui ont motivé ces voyages avec près de 75 % des réponses favorables : l'intérêt pour la France est remarquable.

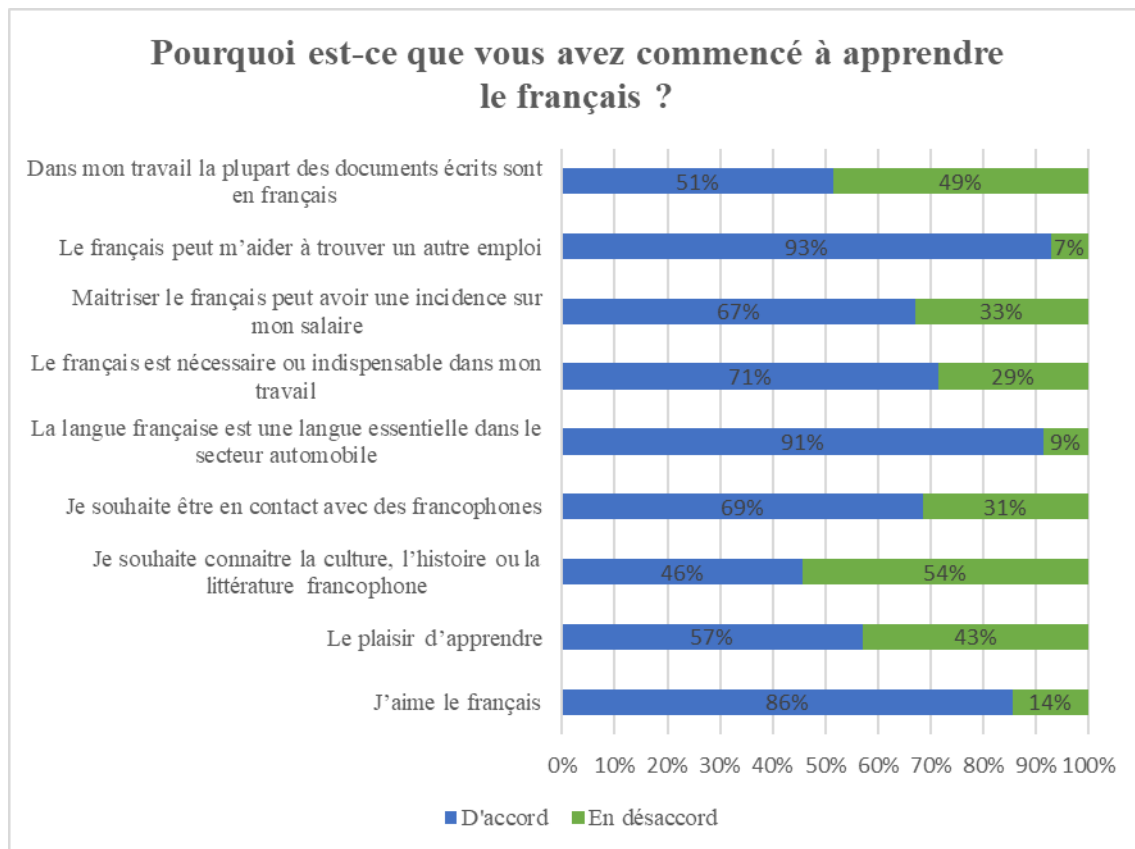
Toutefois, on constate que le but professionnel est aussi très important avec un taux de réponses similaire : 71,2 % des ingénieurs ont reconnu les affaires comme étant à l'origine de leur voyage. On peut donc affirmer que la France reste un partenaire commercial très important pour les entreprises du secteur automobile du sud de Pontevedra.



Graphique 21 : But du voyage

Motivations d'apprentissage

Avec cette rubrique nous essayons de comprendre ce qui amène, de nos jours, les ingénieurs du secteur automobile à apprendre le français. Les répondants ont dû choisir parmi différents *items* les raisons qui les ont poussés à apprendre le français. Les réponses sont distribuées en « d'accord » et « en désaccord ».



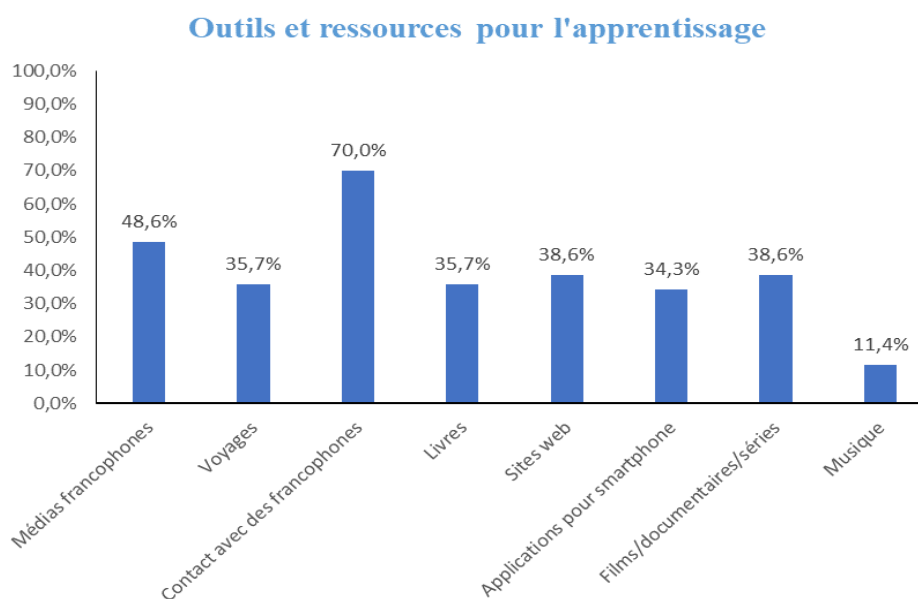
Graphique 22 : Motivations pour apprendre le français

La motivation de notre public s'appuie sur différents piliers. On notera en particulier l'importance accordée aux raisons professionnelles. En effet, 93 % des répondants considère que la connaissance du français peut les aider à trouver un autre emploi, 91 % estime que le français est indispensable dans le secteur automobile, pour 71 % des ingénieurs le français est nécessaire ou indispensable dans leur travail et chez 67 % des ingénieurs la maîtrise du français peut avoir une incidence sur leur salaire. Ils apprennent le français parce qu'ils veulent être plus performants dans leur vie professionnelle, la formation est rentable pour leur parcours ou leur vie professionnelle. Toutefois, l'attachement à la langue française et aux Français n'est pas négligeable : 86 % des ingénieurs affirment aimer la langue française et 69 % souhaitent être en contact avec des francophones. En revanche, l'intérêt pour la littérature, l'histoire et la culture francophone est moyen avec 46 % de réponses favorables. Il en va de même pour la réponse

« documentation » : on constate que 51 % des ingénieurs affirment avoir, dans leur travail, la plupart des documents écrits en français. On peut supposer que ce 49 % restant est écrit dans les langues locales où les entreprises sont implantées et en anglais du fait de la généralisation de son utilisation comme langue véhiculaire pour les échanges à l'international. De plus, deux des entreprises où les questionnaires ont été distribués ne sont pas d'origine française. Il est, donc, logique que l'utilisation du français pour la communication écrite ne soit pas prioritaire dans ces sites.

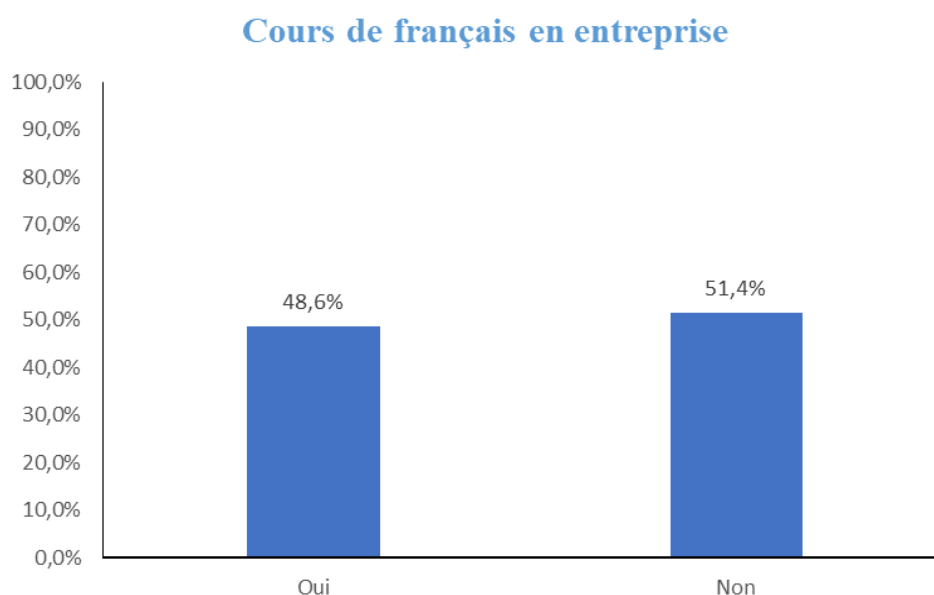
Analyse de l'environnement et contexte de la formation

La question sur les éléments qui sont à la disposition des ingénieurs pour l'apprentissage du français génère plusieurs pourcentages favorables : 48,6 % des ingénieurs utilisent les médias francophones comme outil d'apprentissage, 38,6 % utilisent des sites Web, le même nombre de répondants regardent des films, des documentaires ou des séries en français, 35,7 % voyagent dans des pays francophones, le même nombre de répondants lisent des livres, 34,3 % se servent des applications pour téléphone et uniquement 11,4 % disent écouter de la musique en français.



Graphique 23 : Moyens pour apprendre le français

Il convient de souligner l'importance accordée aux échanges avec des personnes ayant le français comme langue maternelle : pour 70 % des ingénieurs interrogés le contact avec des francophones est une ressource pour l'apprentissage qu'ils ont à leur disposition. Cela nous prouve de nouveau que ces trois entreprises du secteur automobile sont profondément marquées par la langue française. Sinon comment expliquer que 70 % des ingénieurs interrogés privilégient comme outil d'apprentissage le contact avec des personnes ayant le français comme langue maternelle ?

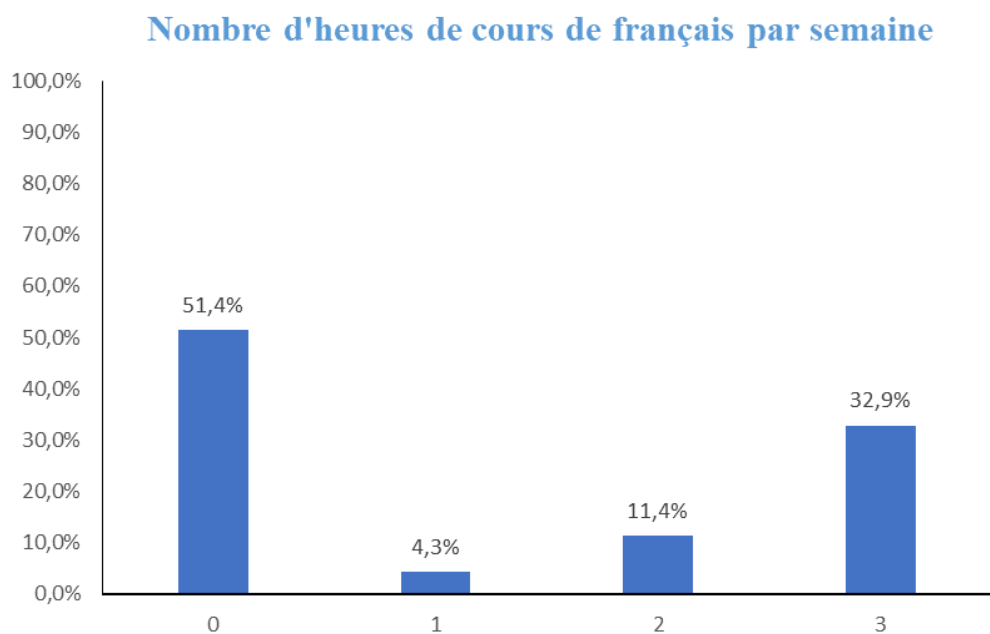


Graphique 24 : Accès à des cours de français en entreprise

À la question sur la disponibilité de cours de français sur le lieu de travail, près de 49 % des ingénieurs affirment avoir accès à ce type de formation. Le manque de cours de français sur le lieu de travail pour 51,4 % des ingénieurs interrogés a plusieurs explications. D'une part, l'une des entreprises qui fait partie de notre univers a fait le choix de ne plus dispenser de formations de langues étrangères. D'autre part, les entreprises peuvent parfois faire le choix de ne pas former tous ceux qui utilisent la langue française dans le cadre de leurs fonctions et d'établir de critères pour choisir les employés qui auront accès aux formations

de langues étrangères. D'après l'ancien PDG du Groupe PSA, Jean-Martin Folz (2006, p. 39), on peut définir des priorités avec deux critères essentiels :

- Le niveau de responsabilité : plus l'erreur de compréhension d'un salarié ou l'imprécision de son discours risque de coûter au groupe, plus le salarié est jugé prioritaire dans l'accès à cette formation ;
- L'écart entre le niveau de compétence linguistique et le niveau cible déterminé par les directions. Le niveau cible est déterminé selon une échelle internationalement reconnue et en fonction des tâches linguistiques liées au poste de travail. Plus l'écart entre le niveau actuel et le niveau cible est important, plus le salarié est jugé prioritaire dans l'accès à cette formation.



Graphique 25 : Nombre d'heures de cours de français par semaine

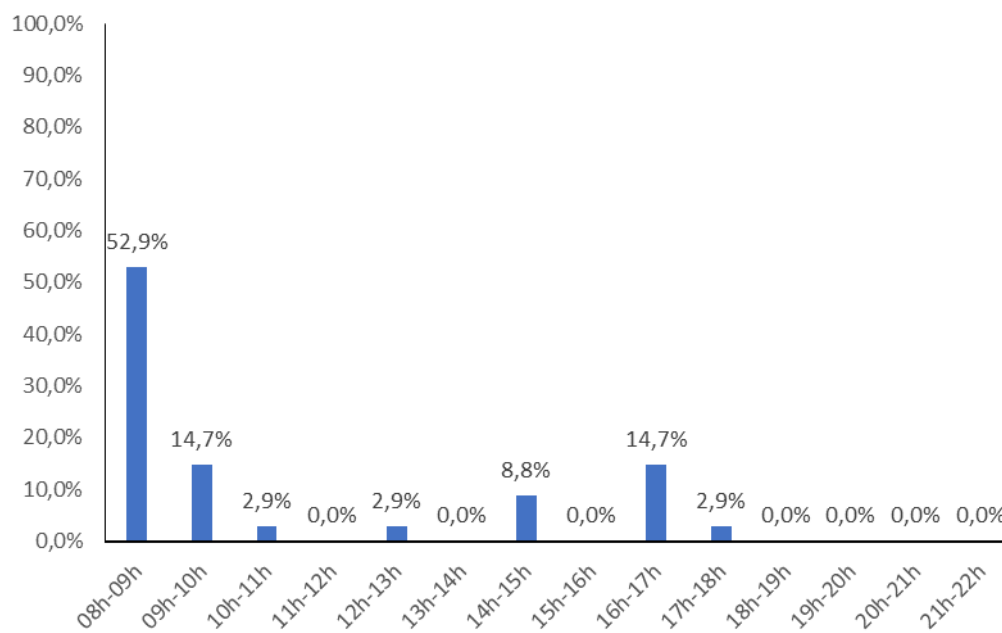
Il est encourageant de constater que parmi les 48,6 % des ingénieurs qui ont accès à des formations de français sur leur lieu de travail, près de 33 % d'entre eux disposent de trois heures hebdomadaires de formation. Les employeurs sont conscients que la maîtrise du

français constitue un enjeu majeur pour les employés mais aussi pour l'entreprise elle-même : sa capacité d'expansion, le bon maintien des relations socioéconomiques avec ses clients ou ses collaborateurs francophones... sont subordonnés à une bonne compétence de communication des employés.

Mourlhon-Dallies (2008, p. 50) soulignait : « les formations en Français sur objectif spécifique revêtent le plus souvent la forme de stages intensifs, n'excédant pas la semaine ». Or, contrairement à ce qu'elle affirme à propos de la durée des formations de FOS, notre public cible suit des cours de français tout au long de l'année scolaire avec une pause pendant les mois de juillet et d'août. Il s'agit donc d'une particularité de notre univers par rapport aux formations FOS qui ont lieu en France. En fait, cela pourrait s'expliquer par le fait que ces formations se trouveraient à mi-chemin entre le FOS et le français à visée professionnelle.

Nous avons toutefois constaté l'existence de quelques stages intensifs qui répondent normalement à des besoins vraiment urgents et qui relèveraient donc du FOS.

Les heures des cours



Graphique 26 : L'heure du début des cours

Pour ce qui est des horaires, l'ensemble des formations ont lieu pendant la semaine de travail, c'est-à-dire, des jours ouvrables. Les heures de formation semblent être distribuées en trois créneaux horaires principalement : en début de matinée (près de 53 % des répondants affirment avoir des formations de 8h00 à 9h00 et 15 % environ de 9h00 à 10h00), à midi (près de 9 % des réponses) et en fin d'après-midi (près de 15 % des réponses de 16h00 à 17h00 et 3 % environ de 17h00 à 18h00). Il s'agit de moments où les apprenants sont souvent moins réceptifs (l'arrivée au travail, la pause-déjeuner et la fin de la journée de travail, vers 18h00), mais l'adaptation aux contraintes de travail dans l'entreprise est nécessaire : collaboration entre les différents professionnels, réunions, etc.

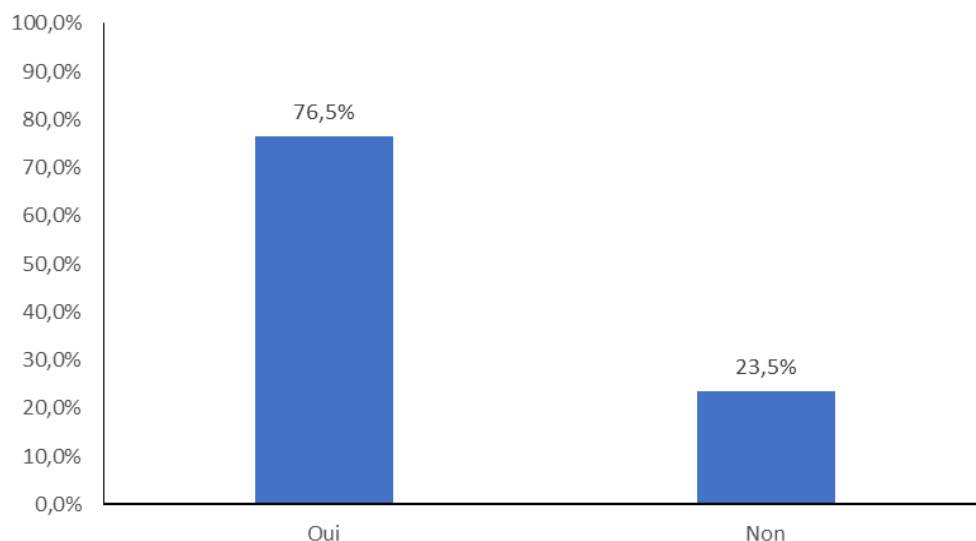
Or, d'après notre expérience en tant que formateurs, on pourrait dire que le moment de la journée où les apprenants se montrent plus réceptifs à l'égard de la formation est en début de matinée. Il ne s'agit toutefois que d'une impression personnelle car bien évidemment chaque individu a un rythme ou un style de vie différent.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant en FOS, encore plus qu'en FLE, doit être un bon meneur de jeu : il doit être capable de motiver les apprenants même s'ils sont fatigués.

D'autre part, à la question de la prise en charge de la formation par l'entreprise, la totalité des personnes interrogées affirment que leur employeur prend en charge le 100 % du cout de la formation. Il est important de noter qu'en Espagne certaines entreprises peuvent bénéficier d'aides de la part de l'État pour le financement des formations en langues étrangères.

On constate également que pour tous les ingénieurs la formation a lieu pendant les heures de travail. Il n'est pas facile pour une entreprise d'être privée de certains employés pendant plusieurs heures, d'autant plus lorsque la formation a lieu toutes les semaines. C'est pourquoi 76,5 % des ingénieurs interrogés doivent rattraper la totalité ou une partie des heures de formation par l'exécution d'heures supplémentaires.

Devez-vous rattraper ces heures de cours avec des heures supplémentaires au travail ?

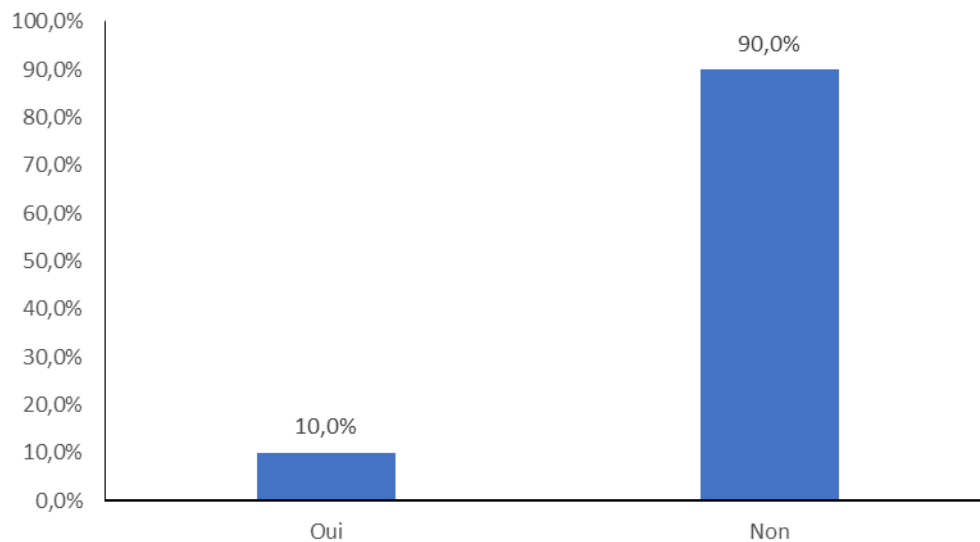


Graphique 27 : Compensation des heures de formation

On revient donc à cette « rentabilité » qu'on évoquait au cours du premier chapitre. Étant donné que plus de trois quarts de notre public cible doit compenser les heures de formation avec des heures supplémentaires au travail et que cela passe par renoncer à des heures de vie personnelle, les ingénieurs, notamment ceux qui sont dans ces conditions, cherchent la rentabilité de la formation, ils sont très exigeants sur la consécution des objectifs à la fin de la formation. Il en va de même pour les employeurs : ils attendent des résultats et la concrétisation de ces derniers sur l'activité professionnelle de leurs employés, notamment une amélioration des relations avec les partenaires francophones et, en conséquence, une amélioration sur le long terme des échanges commerciaux.

La question sur les cours en dehors du lieu de travail génère peu de réponses favorables, uniquement 10 % des ingénieurs interrogés suivent une formation de français à l'extérieur.

Est-ce que vous assistez à des cours de français en dehors de votre lieu de travail ?

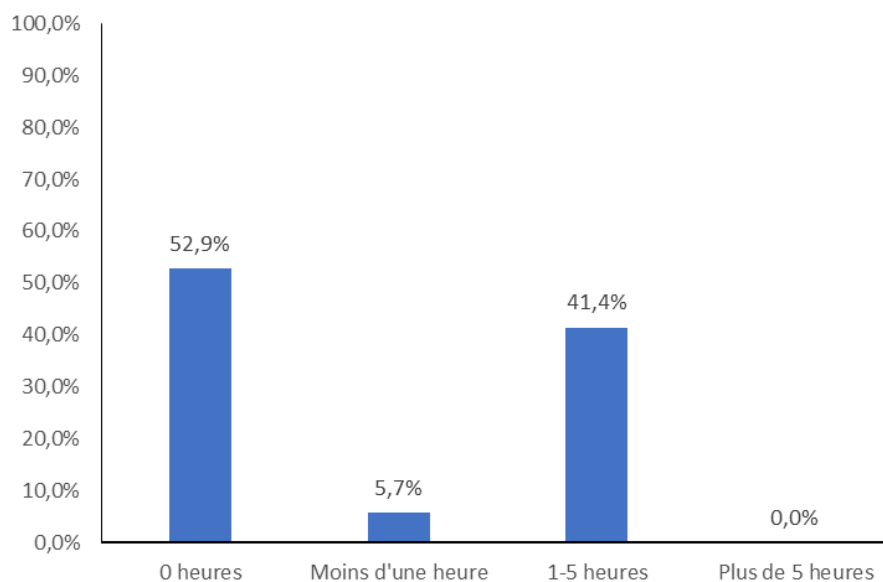


Graphique 28 : Cours de français en dehors du lieu de travail

Parmi ce 10 % de réponses favorables, on constate que les cours ont lieu du lundi au vendredi, à l'exception d'une personne interrogée qui suit des cours de français le samedi. Le nombre d'heures de cours hebdomadaires varie selon la personne : une heure et demie, deux heures, trois heures, quatre heures et même quatre heures et demie.

Pour ce qui est du travail autonome, c'est-à-dire, les tâches ou les activités que les ingénieurs développent sans la présence d'un enseignant pour l'apprentissage du français, la réponse donnée par les personnes interrogées n'est pas unanime. Près de 53 % des ingénieurs ne travaille pas en autonomie pour améliorer son niveau de français, près de 6 % le fait mais ils consacrent moins d'une heure par semaine à l'apprentissage du français. En revanche, pour 41,4 % l'apprentissage autonome est très important et ils investissent entre une heure et cinq heures hebdomadaires dans l'étude du français. Aucun ingénieur ne consacre plus de cinq heures à l'apprentissage autonome.

Combien d'heures hebdomadaires consacrez-vous à l'apprentissage du français (travail autonome) ?



Graphique 29 : Nombre d'heures d'apprentissage autonome

Ces résultats semblent d'emblée alléchants : environ 47 % des ingénieurs travaille en autonomie pour apprendre le français. Or, il peut y avoir un écart entre les paroles et les actes et notre expérience en tant qu'enseignants de FOS peut contredire ces résultats. En effet, ce que nous avons pu remarquer au cours des dernières années, en tant qu'enseignants en entreprise, grâce à l'observation et à plusieurs entretiens menés avec nos apprenants, est que la fréquentation des cours de français est déjà assez contraignante. Beaucoup d'entre eux estiment qu'ils ne peuvent pas dépasser ce plafond d'heures destinées à l'apprentissage ou au travail car ils ont d'autres obligations à l'extérieur qui ne peuvent pas être négligées.

2.3. Conclusions

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons constater les faits suivants sur le profil des ingénieurs apprenant le français dans le secteur automobile :

- a) Le public que nous étudions est principalement composé par des hommes et des femmes ayant entre vingt-cinq et cinquante-cinq ans. Dans cette tranche d'âge la distribution par sexe est plutôt similaire mais à partir des cinquante-six ans la présence des femmes ingénieurs est nettement inférieure à celle des hommes.
- b) Ils sont très formés, la plupart d'entre eux ont un Bac + 5 ou un Bac + 6. Toutefois, plus l'ingénieur est âgé, plus sa formation est limitée. En effet, parmi les ingénieurs ayant plus de 55 ans le niveau de formation est égal à un Bac + 3 alors que parmi les 25-35 ans seulement 7 % de l'échantillon a moins d'un Bac + 4.
- c) Leur niveau de connaissances en français est acceptable : 41 % des personnes interrogées sont des utilisateurs élémentaires (niveaux A1-A2), 50 % des interviewés sont des utilisateurs indépendants (niveaux B1-B2) et seulement près de 9 % sont des utilisateurs expérimentés (niveaux C1-C2). Dans la distribution par sexe, les femmes ont plus de présence que les hommes dans le niveau C1 (17 % environ face à 3 % environ pour les hommes). En revanche, les hommes sont plus nombreux que les femmes dans les niveaux intermédiaires (60 % environ face à 41 % environ pour les femmes).
- d) Ils ont de bonnes connaissances en langues étrangères : plus de 44 % d'entre eux ont au moins un niveau B1 dans deux langues étrangères, plus de 18 % affirment avoir au moins un niveau B1 dans trois langues étrangères et près de 7 % déclarent avoir au moins un niveau B1 dans quatre langues étrangères.
- e) Outre le français (condition *sine qua non* pour répondre au questionnaire), les langues étrangères les plus fréquemment connues par les ingénieurs du secteur automobile sont l'anglais (87 % des ingénieurs affirment avoir un niveau égal ou supérieur au niveau B1), le portugais (27 % des ingénieurs déclarent avoir un niveau égal ou supérieur au niveau B1), l'italien (7 % de réponses positives), l'allemand (5 % de réponses favorables) et d'autres langues (6 % de réponses).
- f) Ils ont appris ces langues ou ils ont amélioré leurs compétences dans ces langues au cours de leurs études, que ce soit au secondaire ou à l'université. L'enseignement formel a été déterminant pour eux. L'apprentissage en entreprise est aussi essentiel dès le début de la vie professionnelle : près de 54 % des ingénieurs ont appris au moins une

langue étrangère ou ont amélioré leurs connaissances grâce aux formations suivies sur le lieu de travail.

- g) Ils voyagent souvent dans des pays ayant le français comme langue officielle, notamment en France. Il s'agit des séjours à courte durée pour la plupart, mais près de 26 % des ingénieurs sont déjà restés dans un pays francophone plus de sept mois, voire plus d'un an. Le tourisme et les affaires sont les principales motivations avec des taux similaires, car, comme il a été indiqué plus haut, la France est un partenaire commercial très important dans le secteur automobile en Galice, ce qui peut provoquer au même temps un plus grand intérêt des apprenants pour l'Hexagone : pour pratiquer la langue, pour connaître la culture, etc.
- h) Ils ont appris le français pour différentes raisons, mais leurs principales motivations sont étroitement liées à la sphère professionnelle : trouver un autre emploi, mais aussi son caractère nécessaire ou indispensable dans le secteur automobile ou dans le travail et l'amélioration des conditions salariales. Toutefois, l'attachement à la langue française est aussi très important, il constitue la deuxième motivation en nombre de réponses des ingénieurs.
- i) Ils sont spécialement motivés car la langue française est perçue comme un outil au service d'un objectif professionnel à atteindre : l'apprentissage de la langue française leur permet d'accéder à des meilleurs postes, de bénéficier des meilleures conditions au travail ou d'être plus performants dans le développement de leurs tâches professionnelles quotidiennes.
- j) En dehors des cours de langue, par ordre décroissant de réponses, ils apprennent le français grâce aux échanges avec des personnes ayant le français comme langue maternelle, grâce aux médias, aux sites web, aux films, documentaires ou séries en français, grâce aux voyages dans des pays francophones, aux livres, aux applications pour téléphone ou à la musique. Le contact avec des personnes francophones est le moyen le plus utilisé pour l'apprentissage (70 % de réponses favorables), ce qui prouve de nouveau l'importance des exportations vers des pays francophones et l'importance du français dans le secteur automobile. Que ce soit avec des clients, des collaborateurs ou des collègues de travail, les ingénieurs du secteur automobile peuvent améliorer

leurs compétences en français grâce à la présence des francophones dans leur environnement professionnel.

- k) Les formations qu'ils suivent sur le lieu de travail s'étendent pendant toute la période scolaire avec des pauses au mois de juillet et d'août et avec un nombre d'heures hebdomadaires compris entre une et trois heures de cours. Or, conformément à ce qui a été dit auparavant, l'une des spécificités des formations en FOS est leur courte durée. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces formations se trouvent à mi-chemin entre le français à visée professionnelle et le FOS.
- l) Les heures où les formations ont lieu semblent être distribuées en trois créneaux horaires principalement : en début de matinée, à midi et en fin d'après-midi. Ces créneaux horaires correspondent à des moments de la journée où les apprenants sont souvent moins réceptifs. C'est à cause de cela et de tout ce qui a été dit auparavant, qu'en FOS, encore plus qu'en français général, il est indispensable que l'enseignant soit capable de motiver les élèves pour qu'ils n'abandonnent pas.
- m) Le coût de la formation est pris en charge par l'employeur. Or, vu l'investissement financier fait par l'entreprise dans la formation de français, plus de 3/4 des apprenants doivent compenser toute heure ouvrable non ouvrée, c'est-à-dire, si un employé suit une formation de trois heures hebdomadaires, il devra rattraper ces trois heures pendant la pause déjeuner ou en faisant des heures supplémentaires à la fin de la journée de travail.
- n) Les apprenants mais aussi leurs employeurs sont exigeants, voire très exigeants sur la qualité de la formation et sur les résultats d'apprentissage, compte tenu de l'investissement en temps et en argent qu'ils font. Pour tous les deux la formation doit être « rentable ».
- o) Très peu d'ingénieurs suivent des formations à l'extérieur de l'entreprise.
- p) Outre les cours de langue, le temps qu'ils déclarent vouloir consacrer à l'apprentissage du français, en autonomie, est nul ou presque nul pour près de 3/5 des ingénieurs et près de 2/5 des apprenants seraient prêts à y consacrer entre une heure et cinq heures. La fréquentation des cours est déjà assez contraignante pour eux.

Chapitre 3

*Ingénierie de formation en FOS : de l'analyse du public à
l'analyse de ses besoins*

3.1. Introduction

Comme Long (2005 p. 1) le souligne « just as no medical intervention would be prescribed before a thorough diagnosis of what ails the patient, so no language teaching program should be designed without a thorough needs analysis ». Ce principe, inhérent à l'élaboration de tout programme d'enseignement, est indispensable lorsqu'on a affaire à un enseignement du français sur objectifs spécifiques. D'où la pertinence de ce chapitre.

Quels que soient les approches développées et les domaines explorés par la pédagogie et la didactique des langues étrangères, tous les efforts tendent toujours vers un seul but : mieux enseigner pour aider à mieux apprendre. Dans cette quête constante du mieux, la définition des objectifs et l'identification des besoins jouent un triple rôle. Premièrement, elles sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement, elles donnent un sens à ceux-ci et aux actions d'enseignement et d'apprentissage, troisièmement, elles sont un moyen d'établir et de négocier entre les différentes composantes des systèmes (Richterich, 1985, p. 17).

Ainsi, l'objectif de cette section de la recherche est d'identifier les besoins langagiers et les besoins d'apprentissage (notions que nous définirons ci-dessous) de notre public cible : les ingénieurs de la filière automobile.

Étant donné que les apprenants de la filière automobile ne peuvent pas se permettre de tout apprendre car, comme nous avons dit précédemment, ils disposent de très peu de temps, des choix doivent être faits. C'est ainsi qu'au long de ce chapitre nous tenterons de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'un ingénieur travaillant dans le secteur automobile aura besoin de dire, de lire ou d'écrire en français dans les situations de communication de son contexte professionnel ? Quelles stratégies d'apprentissage privilégiera-t-il pour y arriver ?

Compte tenu du manque de temps et des moyens des enseignants pour faire des analyses exhaustives préalables aux formations de français pour ingénieurs, l'identification et l'analyse des besoins que nous mènerons ici permettront d'avoir les informations nécessaires pour définir ultérieurement des objectifs, des contenus, des actions et des programmes adaptés au contexte professionnel des ingénieurs du secteur automobile.

Et pour obtenir toutes ces informations, nous développerons un outil d'analyse *ad hoc* à partir des descriptifs des diplômés en français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, des référentiels métiers de Pôle emploi (l'établissement public chargé de l'emploi en France) pour différents profils d'ingénieurs, ainsi qu'à partir de l'adaptation faite à l'espagnol par Alonso, Gallego et Honey (2002) du « Learning Style Questionnaire » (Honey et Mumford, 1992) : le *cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje* (CHAEA).

3.2. L'analyse des besoins

3.2.1. La notion de 'besoin'

Comme on l'a dit auparavant, les besoins spécifiques constituent une des particularités majeures des publics FOS. Compte tenu de l'importance des besoins, nous tenterons de définir correctement la notion de « besoin » afin de pouvoir procéder ultérieurement à leur identification.

Or, le concept lui-même est difficile à cerner et il est souvent assimilé à d'autres concepts, tels que 'demande', 'attente', 'désir', 'intérêt' ou encore 'motivation'. Le point commun à toutes ces notions est qu'elles incitent « l'être humain à atteindre un objet-but dans un environnement donné » (Richterich, 1985, p. 90). Toutefois, pourquoi la notion de 'besoin' s'est-elle imposée au détriment d'autres concepts comme attente, demande, motivation ou intérêt ? La notion de 'besoin' est synonyme de 'nécessité', de ce qui est essentiel à la vie de l'être humain. De plus, cette notion fait appel à ce que chaque individu a de particulier et elle est étroitement liée à l'idée de manque qu'éprouve un individu en comparant un état vécu comme satisfaisant avec un état interprété comme insatisfaisant.

Par ailleurs, nous considérons qu'il est très difficile de proposer une définition unique et qui n'engendre pas d'ambiguïté de la notion de besoin, c'est pourquoi on retiendra plusieurs définitions, complémentaires. La première, plus abstraite, définit la structure générale du besoin : « les besoins se dégagent à partir de la confrontation entre l'existant et la situation attendue » (Ardouin, 2003, p. 73).

La seconde, plus concrète, s'adapte certainement mieux au contexte de l'enseignement du FOS : « ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un

moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement » (Richterich, 1985, p. 95).

Si nous transposons cette définition à notre public, on peut dire que les ingénieurs du secteur automobile ont besoin d'apprendre *du* français dans un moment donné de leur carrière professionnelle afin de régler leurs interactions professionnelles en français (téléphoner, participer à des négociations, rédiger des courriels, etc.) avec des clients ou des collaborateurs.

D'autre part, il convient de noter que le mot « besoin » est souvent suivi de l'expression « langagier » ou « de l'apprenant » ou encore « d'apprentissage ». Or toutes ces expressions confèrent des différences à la notion initiale. On distingue, ainsi, les besoins langagiers, les besoins de l'apprenant ou encore les besoins d'apprentissage.

3.2.1.1. Les besoins langagiers

La formule « besoins langagiers », apparue dans les années 70, a été synonyme de situations de communication, car « les définir consistait à prévoir et à décrire l'utilisation effective de la langue que des individus ou groupes d'individus déterminés allaient faire lorsqu'ils l'auraient apprise » (Richterich, 1985, p. 25). Il s'agit, donc, de tout ce qui est nécessaire à un individu sur le plan linguistique pour communiquer en langue étrangère dans les situations de communication auxquelles il sera confronté ultérieurement.

Porcher (1978, p. 7-8) considère que la définition des besoins langagiers peut s'articuler autour des trois niveaux :

- Ce pour quoi l'apprenant veut apprendre une langue étrangère.
- Ce que l'on a besoin de savoir faire sur le plan langagier pour pouvoir réaliser ce qui précède.
- Ce dont on a besoin sur le plan linguistique pour développer les compétences langagières signalées auparavant.

Par ailleurs, nous retiendrons aussi les classifications de besoins langagiers construites autour d'oppositions de Richterich (1985, p. 93) :

- Besoins individuels/besoins sociaux ou institutionnels. Cette opposition renvoie, à ce qui manque à un individu ou à un groupe d'individus pour utiliser la langue étrangère dans sa vie socioprofessionnelle.
- Besoins subjectifs/besoins objectifs. Les besoins subjectifs sont déterminés par l'apprenant alors que les besoins objectifs procèdent d'une autre source.
- Besoins prévisibles/besoins imprévisibles. Les besoins prévisibles sont ceux qui peuvent être déterminés à l'avance, quand la situation de communication est stable et généralisable. En revanche, les besoins imprévisibles sont ceux difficiles à déterminer, la situation étant incertaine.
- Besoins concrets/besoins figurés. Les besoins concrets ont été cernés par des moyens objectifs, alors que les seconds relèvent des représentations individuelles.
- Besoins exprimés/besoins inexprimés. Les besoins inexprimés sont ceux dont l'individu n'est pas conscient et ne peut pas, donc, formuler, alors que les besoins exprimés, c'est l'inverse.

Toutefois, réduire les besoins à la seule composante linguistique ne suffit pas pour parvenir à un apprentissage réussi, les besoins d'apprentissage doivent être également pris en compte.

3.2.1.2. Les besoins de l'apprenant

L'expression trouve ses racines dans la « centration sur l'apprenant ». Un enseignement centré sur l'apprenant est celui qui prend en compte les caractéristiques, le profil de chaque apprenant, il conduit « l'apprenant à acquérir ce qu'il souhaite acquérir avec les moyens qu'il peut ou qu'il souhaite investir à cet effet » (Lehmann, 1993, p. 175).

Toutefois, de nombreuses critiques se sont élevées contre cette « fausse » centration sur l'apprenant. D'après plusieurs auteurs, dont Hutchinson et Waters (1987, p. 67) elle n'était qu'une nouvelle forme de centrer l'apprentissage sur les contenus langagiers en utilisant l'apprenant comme un moyen d'identification des situations cibles :

The learner is simply used as a means of identifying the target situation. Instead of taking the whole English and teaching it to the learner, as happens in General English, only a restricted area

of the language is taught. [...] the learner is used solely as a way of locating the restricted area. Thereafter the learner plays no further part in the process.

Ainsi, nous privilégierons la formule « centration sur l'apprentissage » dans l'emploi signalé par Lehmann (1993, p. 178) : « activité de l'apprenant en train d'apprendre ».

De notre point de vue, l'enseignement du français sur objectifs spécifiques doit se centrer non seulement sur les buts fixés à partir de l'identification des besoins mais aussi sur les moyens pour atteindre ces mêmes buts, ce qu'on appelle les besoins d'apprentissage.

3.2.1.3. Les besoins d'apprentissage

Les besoins d'apprentissage sont définis par Richer (2008, p. 25) comme « tout ce qui relève des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage ». En effet, l'enseignement a longtemps été axé sur ce qu'un individu devait acquérir, ce qui lui manquait, on a négligé ainsi comment ce même individu pouvait y arriver. De ce fait, si nous prenons comme exemple la planification d'un voyage, on ne peut pas uniquement prendre en compte le point de départ et le point d'arrivée lors de son organisation. Il est essentiel de prévoir le « comment ». Il en va de même avec l'enseignement du FOS, on doit privilégier le « comment apprendre ». Naissent, ainsi, les besoins d'apprentissage.

De plus, d'après Mourlhon-Dallies (2008, p. 195), la notion de « besoins d'apprentissage » est moins figée. En effet, cette dernière tiendrait compte de toutes les transformations et tous les changements qui se produisent au cours de l'apprentissage.

Si nous considérons la définition que Lehmann (1993, p. 121) fait des besoins d'apprentissage « l'ensemble de ce qu'il est nécessaire d'apprendre ou de savoir faire pour apprendre efficacement à communiquer, notamment dans les situations cibles », nous pouvons affirmer que ces besoins d'apprentissage sont constitués de trois composantes distinctes qui amènent l'apprenant à une prise de conscience de son apprentissage : la composante psychoaffective, la composante langagière et la composante socioculturelle.

3.2.1.3.1. La composante psychoaffective

Elle concerne le sentiment d'insécurité qu'éprouve l'étudiant face à l'apprentissage, face aux résultats d'apprentissage. Il s'agit aussi d'une forme d'insécurité linguistique face à une langue perçue comme « dominante » dont la maîtrise est considérée comme valorisante (Lehmann, 1993, p. 135). L'apprenant peut ainsi constamment douter de ses capacités ou de sa volonté de retourner, en tant qu'adulte, à une situation d'enseignement-apprentissage avec des collègues et un enseignant qui peuvent le mettre mal à l'aise. Il n'est pas évident pour des adultes de se retrouver à nouveau dans une position de méconnaissance, d'« infériorité » face à l'incertitude, face à l'enseignant. Il est, donc, indispensable que l'enseignant soit capable de créer un climat de classe serein et propice à l'apprentissage. Et pour ce faire, il est essentiel de s'appuyer sur les connaissances, les expériences et la profession des apprenants, afin que ceux-ci se sentent motivés et « en sécurité ».

Ainsi, dans ce sens, il peut être très utile de favoriser les échanges de connaissances entre apprenant et enseignant dont on parlait dans le premier chapitre. Le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur un concept, un processus ou une méthode en rapport avec sa profession favorisera la création de ce sentiment de sécurité.

3.2.1.3.2. La composante langagière

La composante langagière des besoins d'apprentissage touche principalement trois domaines comme Lehmann (1993, p. 135) nous rappelle :

Premièrement, ce sont des besoins en rapport avec la communication en classe, il s'agit de la communication qui a des finalités pédagogiques ou méta-pédagogiques. Ce sont les échanges qui ont lieu entre l'apprenant et l'enseignant concernant le contenu du cours ou un point de vue personnel. Au tout début d'une formation en langue étrangère les apprenants ne sont pas capables de s'exprimer ni même pas de comprendre le discours de l'enseignant. Les apprenants éprouvent, donc, des besoins d'apprentissage langagiers. Il s'agit, par exemple, des consignes que l'enseignant donne aux apprenants pour accomplir des tâches : écoutez le document sonore, lisez ce texte, etc.

Le deuxième domaine de la composante langagière porte sur la prise de conscience des différences qui existent entre la communication réelle et les simulations qu'on fait en classe ou les documents qu'on manipule avec ceux qu'on utilisera dans la vie réelle.

Enfin, le troisième domaine relève de l'apprentissage lui-même, c'est-à-dire des représentations qu'on se fait de l'apprentissage d'une langue. Elles peuvent faciliter l'apprentissage ou le bloquer si elles créent de l'insécurité chez l'apprenant.

3.2.1.3.3. La composante socioculturelle

Les besoins d'apprentissage ont également une composante socioculturelle qui est introduite dans l'apprentissage grâce à l'enseignant et au matériel pédagogique employé. On sait que les différences socioculturelles peuvent entraver la communication car une bonne communication entre des interlocuteurs requiert de la connaissance mais surtout de la compréhension de la culture de l'autre. Et quand on parle de culture, on parle de l'ensemble de comportements, de façons de penser qu'un peuple peut partager. Goodenough (1964, p. 36, *apud* Byram 1992, p. 113) : « la culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie ».

Et cette composante socioculturelle revêt encore plus d'importance dans l'apprentissage du français dans un contexte professionnel. Chaque différence de comportement peut être à l'origine d'un blocage ou d'une incompréhension dans les échanges professionnels, indépendamment des compétences de chaque interlocuteur pour s'exprimer dans la langue de l'autre. D'où l'importance d'intégrer cette composante dans l'apprentissage d'une langue étrangère afin que l'apprenant prenne conscience de ces différences de comportement et les respecte afin de lever ces obstacles et de ne pas blesser ou gêner, ainsi, son interlocuteur.

3.2.1.4. Les styles d'apprentissage

Besoins d'apprentissage et styles d'apprentissage allant souvent de pair, il paraît nécessaire d'approfondir notre recherche sur les besoins d'apprentissage à travers l'étude des styles d'apprentissage.

Mais qu'est-ce qu'un style d'apprentissage ? Le style d'apprentissage est l'ensemble d'opérations qu'une personne a tendance à utiliser de façon régulière et stable lorsqu'elle est confrontée aux tâches. On considère que lorsque l'apprenant utilise certaines stratégies d'apprentissage, que lorsqu'il met en place certaines opérations de façon récurrente pour acquérir une langue et que ces dernières deviennent des comportements, on peut parler de style d'apprentissage.

Les typologies de styles d'apprentissage les plus connues sont celles de Kolb (1976) avec son *Learning Style Inventory* (LSI) qui distingue quatre styles d'apprentissage (le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur) et celles de Honey et Mumford (1992) avec leur *Learning Style Questionnaire*, qu'on préfère aujourd'hui mais qui s'inspire, toutefois, de celui de Kolb (1976).

Honey et Mumford (1992) conçoivent un modèle d'apprentissage construit autour de quatre phases : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formulation de conclusions et la planification. Chacune des phases a des stratégies propres et elles sont toutes nécessaires pour le processus d'apprentissage. Or, les gens, à travers les réussites et les échecs de leurs conduites dans leurs tentatives d'apprendre, développent des préférences pour certaines phases du processus (Chevrier *et al.*, 2000, p. 123). Chaque phase, de par les choix faits par l'apprenant, définit un style d'apprentissage différent qui correspond à « une description d'attitudes et de conduites qui déterminent une manière d'apprendre préférée par un individu » (Honey et Mumford, 1992, p. 1). Toutefois, cela ne veut pas dire qu'un apprenant puisse avoir une seule préférence d'apprentissage. En effet, un même apprenant peut avoir une préférence marquée pour plusieurs styles d'apprentissage.

Les quatre styles d'apprentissage d'après Honey et Mumford (1992) sont le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique qu'ils caractérisent ainsi :

a. Le style actif

Le style actif décrit les stratégies de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites de la phase d'expérience. Les personnes qui ont des préférences pour le style actif ont l'esprit ouvert, elles aiment les nouvelles expériences et elles sont à la recherche de nouveaux défis. Elles n'aiment pas les longs délais et elles croient qu'il faut au moins essayer une fois. Le style actif se caractérise par le goût de « s'engager avec les gens, de

confronter ses idées aux leurs et de relever des défis ou résoudre des problèmes en équipe » (Chevrier *et al.*, 2000, p. 123).

b. Le style réfléchi

Le style réfléchi correspond à la personne qui privilégie les attitudes et les conduites de la phase du retour sur l'expérience. Le style réfléchi se caractérise par la prudence, par l'importance de la collecte et de l'analyse de toutes les données avant d'émettre une opinion ou de réaliser un quelconque mouvement. Les personnes qui privilégient les attitudes du style réfléchi aiment écouter et elles n'interviennent que lorsqu'elles ont totalement compris les positions des autres personnes. « Ils ont tendance à être discrets, silencieux, calmes et tolérants » (Chevrier *et al.*, 2000, p. 135).

c. Le style théoricien

Le style théoricien décrit les stratégies de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites de la phase de formulation de conclusions. Il se caractérise aussi par le goût de tout ce qui est rationnel et objectif et par l'intérêt de l'analyse des principes et fondements de base. Les personnes qui privilégient les attitudes du style théoricien sont d'habitude perfectionnistes, « détachés, analytiques et voués à l'objectivité rationnelle plutôt qu'à tout ce qui pourrait être subjectif et ambigu » (Chevrier *et al.*, 2000, p. 135). Tout ce qui est logique est bon pour eux. Lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes, ils les résolvent en suivant des étapes logiques.

d. Le style pragmatique

Le style pragmatique correspond à la personne qui privilégie les attitudes et les conduites de la phase de planification. Le point fort des personnes qui ont préférence pour le style pragmatique est l'application pratique de nouvelles idées, qu'ils recherchent en permanence. Comme Chevrier *et al.* (2000, p. 124) le soulignent, « il se caractérise aussi par une préférence marquée par les solutions réalistes et pratiques, par le goût de prendre des décisions utiles et de résoudre des problèmes concrets ». Ces personnes prennent des décisions rapidement et avec assurance et s'impatientent avec des personnes qui théorisent.

Ils sont toujours à la recherche de meilleures solutions, pour autant qu'elles soient pratiques.

3.2.2. *L'identification des besoins*

L'identification des besoins a pour but de « recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation » (Carras *et al.*, 2007, p. 26-27).

Cela revient à se demander ce que l'apprenant aura besoin de dire, de lire ou d'écrire dans les situations de communication auxquelles il sera confronté, quelles tâches seront indispensables pour des situations professionnelles données. Huhta *et al.* (2013, p. 51) considèrent que les besoins de groupes professionnels sont spécifiques au contexte professionnel. Ainsi, les besoins d'un ingénieur travaillant dans une entreprise d'export d'ardoise peuvent varier considérablement de ceux d'un ingénieur travaillant pour un constructeur automobile, il est indispensable de tenir compte du contexte où la communication a lieu. C'est pourquoi nous avons décidé de porter notre étude sur les ingénieurs d'un secteur particulier, le secteur automobile.

Par ailleurs, l'apprenant n'a pas le temps de tout apprendre, alors des choix doivent être faits et les besoins professionnels des apprenants devront guider ces choix. Le développement d'un projet en FOS réussi passe également par la hiérarchisation de ces besoins, quelles sont les situations de communication ou les tâches les plus fréquentes mais aussi quelles sont les tâches critiques : les tâches qui demandent énormément d'efforts de la part de l'apprenant.

Il faudrait ajouter également à cette définition le « comment », quelles sont les stratégies d'apprentissage, quelles sont les opérations que l'apprenant privilégie pour réussir son processus d'apprentissage. L'analyse des besoins « reste tout à fait indispensable [...], mais à la condition de l'inscrire dans une pédagogie centrée [...] sur les apprenants et sur l'apprentissage » (Lehmann, 1990, p. 85).

De plus, l'identification et l'analyse des besoins permettent de les traduire en objectifs, en contenus, en actions ou en programmes. Or, identifier des besoins et définir des objectifs

sont deux opérations tout à fait distinctes, car comme Richerich (1985, p. 87) le souligne, l'identification des besoins rassemble et traite des informations, alors que l'expression des objectifs d'apprentissage les transmet :

- Identifier des besoins langagiers, c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernés par un projet d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet.
- Formuler des objectifs d'apprentissage, c'est, en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné.

D'autre part, cette identification des besoins ne doit pas avoir un caractère statique ou se limiter à une analyse menée au début de la formation sans tenir compte des changements qui se produisent tout au long du processus d'apprentissage. Dans ce sens, Vigner (1980, p. 31) constate : « il ne s'agit pas seulement de constater des besoins en un lieu et à un moment donnés, mais de chercher à induire des attitudes nouvelles, d'engendrer une volonté de dépassement des objectifs initiaux [...] ». Les besoins de l'apprenant évoluent avec le temps.

Toutefois, dans le cadre de formations de courte durée, l'enseignant n'a ni le temps ni les moyens de faire une analyse exhaustive et soit aucune identification de besoins n'est faite, soit le formateur est contraint de faire une seule analyse au début de la formation dans les meilleurs des cas. C'est pourquoi l'analyse des besoins que nous avons menée avec les ingénieurs de la filière automobile pourrait être utilisée par les futurs concepteurs et enseignants comme une préanalyse des besoins, faute de temps de la part de l'enseignant.

Par ailleurs, comme Mourlhon-Dallies (2008, p. 196) nous le rappelle : « les besoins d'apprentissage sont, dans le contexte de l'entreprise, davantage pensés sous l'angle du collectif que de l'individuel ; à ce titre, ils paraissent assimilés aux « besoins langagiers de communication en situation de travail ». En effet, l'entreprise ne cherche pas systématiquement la qualité de la formation et la néglige parfois, délibérément ou non, en vue d'atteindre un maximum de « rentabilité » à l'investissement économique fait. Souvent

cela a pour conséquence le regroupement d'apprenants qui ont des besoins objectifs différents, des expériences professionnelles variées ou des niveaux en langue étrangère inégaux. Même si on constate que les personnes qui formulent les demandes de formation en entreprise en Espagne et qui sont en charge de son organisation et de sa mise en place sont souvent des professionnels ayant peu ou pas de formation en matière de didactique des langues, les contraintes budgétaires sont normalement à l'origine de cette extrême hétérogénéité. Il va sans dire qu'aucun groupe d'apprenants n'est jamais homogène que ce soit en FLE ou en FOS, mais cela est particulièrement vrai en FOS.

D'autre part, Bautier-Castaing (1977, p. 69) craint : « [...] si un des buts pédagogiques est de répondre aux besoins de ses élèves, encore doit-[on] s'assurer que les besoins exprimés par l'individu sont ceux d'un individu avant d'être ceux d'un éventuel ou futur employeur ou institution ». En effet, dans le contexte des formations financées ou organisées par l'employeur, il faudra trouver un terrain d'entente entre tous les acteurs, notamment entre le commanditaire, les responsables des différents services et les apprenants, tout en sachant que l'avis du commanditaire l'emportera toujours sur toutes les autres positions. En effet, peu importe qu'il soit nécessaire de créer deux groupes pour différencier deux niveaux différents ou des besoins différents si le commanditaire considère qu'il n'en faut qu'un ou, ce qui est généralement le cas, qu'il ne peut se permettre que le financement d'un. Même si l'État espagnol aide les entreprises qui le souhaitent à financer une partie ou la totalité de la formation en langues, l'employeur peut faire le choix de s'en passer à cause des contraintes imposées par l'État.

Ainsi, lorsque le groupe a des différences importantes en matière de besoins, il sera indispensable d'arriver à un consensus entre les apprenants eux-mêmes, car ces derniers se retrouveront avec des collègues appartenant à des services très différents avec des fonctions différentes au sein de l'entreprise et aussi avec des besoins individuels différents. Prenons l'exemple d'un cas réel d'un cours où on s'est retrouvé face à cinq élèves ingénieurs appartenant au service recherche et développement, deux élèves qui travaillaient au service des achats et un huitième élève appartenant au service marketing. Ainsi, dans ce cas de figure les apprenants de chaque service voulaient uniquement travailler les situations de communication et les sujets qui les concernaient, chaque apprenant considérant que son service avait des besoins plus pressants que les autres. Face à cette situation, nous avons

essayé de travailler les tâches essentielles et les plus critiques pour chaque service, tous les apprenants ont dû faire des concessions.

Cependant, même dans des groupes plus homogènes, où les apprenants possèdent le même poste au sein de l'entreprise, les besoins diffèrent car comme Eurin et Henao (1990, p. 119) précisent : « les besoins d'un professionnel ne sont pas toujours liés thématiquement à sa profession ». On peut retrouver des besoins qu'on pourrait classer comme généraux mais qui sont également au cœur de l'enseignement pour publics spécifiques.

De plus, l'expérience professionnelle a aussi de l'influence, d'après Huhta *et al.* (2013, p. 10) : « [...] the needs of the working professional with extensive experience are likely to be very different from those of the inexperienced trainee ». Le stagiaire peut avoir des besoins supplémentaires ou des besoins totalement différents par rapport à un collègue travaillant au même poste que lui mais ayant vingt ans d'expérience de plus. Ainsi, un ingénieur expérimenté peut se sentir à l'aise lors de présentations ou lors de réunions techniques très pointues parce qu'il en fait depuis le début de sa carrière, alors que le stagiaire n'a pas cette expérience, il est donc essentiel de travailler ce genre de situations pour lui. En revanche, le stagiaire de par une expérience à l'étranger lors de ses études universitaires maîtrise les conversations quotidiennes, tandis que l'ingénieur sénior est par contre incapable de discuter avec les collègues francophones dans une ambiance plus détendue lors des repas.

Il est clair que plus l'apprenant a l'habitude d'être confronté à la situation de communication, plus le stress est atténué, notamment dans des situations exigeantes comme des réunions ou des négociations, avec des échanges qui peuvent s'étaler dans le temps.

3.2.2.1. Notre instrument d'analyse sur les besoins

En ce qui concerne les conditions qu'un bon outil d'analyse des besoins devrait respecter, on retiendra certaines des caractéristiques définies par West (1997, p. 73) :

- « Transparency » à travers l'implication des élèves mais aussi des commanditaires de la formation.

- « Repeatable during the course ». L’outil d’analyse tiendra compte de l’évolution des besoins des apprenants.
- « Learner-centred ».
- « Related to the target situation/real world ».
- « Credible to both learners and sponsors ».

L’importance d’un bon outil d’analyse et d’une correcte identification des besoins est majeure, car d’après Long (2005, p. 12) « better-conducted needs analyses, after all, will enhance the quality of language teaching programs based upon them and, thereby, success rates for language learners ».

Grâce à notre outil nous pourrions déterminer s’il existe des besoins répandus pour le groupe d’ingénieurs travaillant dans le secteur automobile, notamment au niveau des stratégies d’apprentissage, des situations de communication auxquelles ils sont confrontés, des activités langagières ou des tâches. Le cas échéant, comme Lehmann (1993, p. 139) a observé, les opérateurs de formation comme les instituts ou les écoles de langue, pourraient avoir ainsi une attitude d’offre et ne pas uniquement de demande : « non plus « venez nous dire ce dont vous avez besoin et nous nous en occuperons », mais « voici ce que nous savons et pouvons faire, ceci vous intéresse ». Cela pourrait avoir pour conséquence une meilleure adéquation entre l’offre et la demande.

D’autre part, grâce à la participation de l’apprenant dans cette identification des besoins, ce dernier pourra prendre conscience de ses propres besoins et devenir de plus en plus autonome dans son apprentissage.

Mais surtout cela permettrait aux futurs enseignants ou concepteurs de formations en entreprise d’avoir un aperçu des besoins traditionnellement détectés parmi ce groupe et ce secteur lorsqu’une identification des besoins en amont n’est pas possible, notamment dans les formations à très courte durée. Néanmoins, un processus d’adaptation serait quand même indispensable ainsi qu’une évaluation en aval et tout au long de la formation afin de satisfaire de nouveaux besoins identifiés.

Dans le cadre des formations en français au sein des facultés d’ingénierie les enseignants disposeraient désormais d’un outil d’information stratégique pour l’enseignement du français.

3.2.2.1.1. Description générale

Cet instrument d'analyse ne se veut pas un produit fermé, mais évolutif et adaptable par tous les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage en fonction du contexte d'enseignement.

Même si les items du questionnaire qui seront décrits ultérieurement sont en français, le questionnaire réel est en espagnol (Annexe I), car si on veut que l'instrument d'analyse soit à la portée de tous les apprenants, compte tenu du fait qu'aucun d'entre eux n'est francophone, le questionnaire distribué doit être écrit en espagnol ou en galicien, les langues officielles dans la région de la Galice. Toutefois, comme certains répondants peuvent être originaires d'autres régions espagnoles ou d'autres pays, on a fait le choix d'employer l'espagnol comme langue de rédaction.

Comme nous l'avons indiqué auparavant, le questionnaire sur les besoins d'apprentissage a été regroupé avec le questionnaire sur le profil des apprenants. Les questionnaires ont été distribués en même temps dans un seul document dans un souci d'efficacité afin d'avoir une vue d'ensemble sur le profil et sur les besoins de chaque apprenant.

Le questionnaire sur les besoins de notre population est composé de huit rubriques différentes :

- Stratégies d'apprentissage
- Rôle et statut de la communication
- Endroit(s) où la communication a lieu
- Code prioritaire
- Registre de la langue prioritaire
- Type de contact prioritaire
- Activités langagières prioritaires
- Tâches prioritaires

3.2.2.1.2. Stratégies d'apprentissage

L'objectif de cette section du questionnaire (*vid.* Annexe I) est de découvrir les besoins d'apprentissage des apprenants : quelles sont les stratégies privilégiées par les ingénieurs pour apprendre le français ?

Les résultats obtenus serviront, donc, à mieux comprendre les façons d'apprendre des ingénieurs du secteur automobile. Connaître le « profil moyen » d'apprentissage des ingénieurs du secteur automobile permettra aux futurs enseignants de mieux accompagner leurs étudiants dans leur apprentissage.

Dès qu'on aura défini le profil on pourra donc définir des stratégies et des activités adaptées.

Toutefois, le but n'est pas de créer une catégorisation rigide qui ne tiendrait pas compte des spécificités de chaque individu. Comme Chevrier *et al.* (2000, p. 105) soulignent, la « connaissance du style de l'apprenant devient donc utile dans la mesure où elle ne constitue pas une limite à l'expression de la personne ».

En outre, ce questionnaire permet à chaque ingénieur de connaître sa manière d'apprendre. Or, compte tenu du fait que le questionnaire est anonyme, les répondants ayant souhaité connaître les résultats de la rubrique « Styles d'apprentissage » ont dû nous contacter à la fin du questionnaire afin de pouvoir identifier et étudier leurs réponses.

De plus, l'utilisation de ce questionnaire rend possible la découverte par l'étudiant d'autres façons d'apprendre afin de dépasser d'éventuels dysfonctionnements dans son processus d'apprentissage : quelles sont les stratégies que l'apprenant privilégie ? Quelles sont celles qu'il néglige et qu'il pourrait utiliser ?

Prenons l'exemple d'un groupe d'apprenants ayant une préférence forte pour le style théoricien qui se caractérise, entre autres, par la prise de décisions réfléchie et basée sur l'analyse des données. Nous confrontons ce groupe d'apprenants à des activités où des choix rapides doivent être opérés. Il est fort probable que la plupart d'entre eux se sentent mal à l'aise avec ce type d'activités. Néanmoins, ils comprendront le bienfait s'ils identifient ce que cela leur apporte comme apprenants et comment cela peut correspondre à des manières différentes d'apprendre (Chevrier *et al.*, 2000, p. 109). Tel est le but de cette approche.

Il en va de même pour l'enseignant en FOS, qui lui aussi doit prendre conscience de sa façon d'apprendre. En effet, on est souvent prédisposé à enseigner de la même manière dont on apprend, grâce aux stratégies que nous utilisons en tant qu'apprenants mais aussi grâce aux stratégies que nous avons copiées de nos enseignants. Il convient, donc, de se remettre en question et de se demander : ma façon d'apprendre/d'enseigner convient-elle à tous mes apprenants ? Suis-je suffisamment souple dans le choix de mes stratégies d'enseignement ? Tout enseignant doit être « capable non seulement d'identifier son style et celui des autres, mais aussi de planifier des situations d'apprentissage qui respectent les caractéristiques de divers styles » (Chevrier *et al.*, 2000, p. 109).

Étant donné qu'une identification préalable n'est pas toujours possible, comme nous l'avons déjà indiqué, les résultats de cette analyse permettront aux futurs enseignants de français pour ingénieurs du secteur automobile d'avoir un aperçu des styles d'apprentissage souvent privilégiés par ce public ou des similitudes observés chez ce public sans vouloir, toutefois, généraliser, car bien évidemment chaque apprenant est unique.

Cette section du questionnaire est l'adaptation faite à l'espagnol par Alonso, Gallego et Honey (2002) du « Learning Style Questionnaire » (Honey et Mumford, 1992) : le *cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje* (CHAEA). Le questionnaire que nous avons en partie renouvelé et qui compte 80 énoncés auxquels on répond en indiquant l'accord ou le désaccord permet de mesurer le degré de préférence de l'apprenant pour chaque style d'apprentissage. Les énoncés sont regroupés en quatre échelles de vingt items qui correspondent aux quatre styles d'apprentissage. Tous les énoncés du questionnaire ont été distribués aléatoirement. Chaque énoncé correspond à un style d'apprentissage différent.

En plus du questionnaire, nous incluons un instrument pour aller plus loin : une fiche de compilation des échelles pour déterminer le profil d'apprentissage de Alonso, Gallego et Honey (2002) (Annexe II). En effet, en entourant toutes les réponses positives que le répondant a données dans cette fiche (Annexe II), l'apprenant ou l'enseignant peut obtenir le score pour chaque style d'apprentissage. Ensuite, on fait la somme des scores pour chacune des colonnes (styles d'apprentissage) et on peut comparer le résultat avec la moyenne des étudiants en ingénierie.

Pour le classement des résultats, nous suivrons la distribution proposée par Honey et Mumford (1992) et reprise par Chevrier *et al.* (2000, p. 127). Ainsi, nous avons distribué les résultats obtenus en cinq catégories de préférences pour les styles d'apprentissage :

- préférence très forte ;
- préférence forte ;
- préférence moyenne ;
- préférence faible ;
- préférence très faible.

Pour l'interprétation des résultats, nous nous servons de différents critères. Le premier critère pour l'interprétation ultérieure des résultats s'appuie sur le principe de la valeur relative des scores obtenus pour chaque style d'apprentissage. Cela veut dire qu'un répondant ayant obtenu le même score pour chaque style n'a pas le même degré de préférence pour chaque style d'apprentissage. Ainsi, l'interprétation des scores est faite grâce à la comparaison de ces résultats individuels avec ceux d'un collectif proche qui a fourni le barème général d'interprétation. Nous utiliserons comme barème d'interprétation les résultats du « Learning Styles Questionnaire » repris par Alonso, Gallego et Honey (2002, p. 135) avec des étudiants espagnols en ingénierie industrielle (*vid.* tableau ci-après).

	ACTIF	RÉFLÉCHI	THÉORICIEN	PRAGMATIQUE
Préférence très forte	15-20	20	16-20	18-20
Préférence forte	14	18-19	14-15	15-17
Préférence moyenne	10-13	14-17	11-13	13-14
Préférence faible	8-9	12-13	9-10	11-12
Préférence très faible	0-7	0-11	0-8	0-10
	Moyenne : 11,33	Moyenne : 15,54	Moyenne : 12,04	Moyenne : 13,58

Tableau 10 : Barème d'interprétation des étudiants en ingénierie (Alonso, Gallego et Honey, 2002, p. 135)

3.2.2.1.3. Rôle et statut de la communication

Cette section avec des cases à cocher permet de connaître la nature de la situation de communication :

- Égal < > égal (exemple : entre collègues de travail)
- Supérieur (exemple : vous êtes employeur et vous parlez à un employé)
- Inférieur (exemple : vous êtes employé et vous parlez à votre employeur)
- Acheteur < > vendeur (exemple : avec un client, un fournisseur, etc.)

Savoir quelles sont les personnes impliquées dans la communication nous permet d'avoir un premier indice sur le type de tâches mais aussi sur le registre employé. Normalement, lorsque la communication a lieu entre collègues de travail, le registre

familier est employé alors que dans les autres cas les registres standard ou soutenu sont privilégiés. Toutefois si un professionnel entretient une relation amicale avec un fournisseur ou un client, le registre prioritaire change, c'est pourquoi nous avons inclus ci-dessous une question sur le registre employé.

3.2.2.1.4. Endroits où la communication a lieu

Cette section à choix multiple contient plusieurs réponses possibles :

- Bureau
- Usine
- Salle de réunion
- Salon professionnel
- Autre

Le but de cette section est de connaître l'endroit ou les endroits où la communication a lieu normalement, ce qui constitue une source d'informations supplémentaire sur les tâches que les ingénieurs devront accomplir en français dans le contexte professionnel : certaines tâches sont associées à certains endroits.

De plus, cela nous permet d'obtenir des renseignements très utiles à propos de la situation de communication et des difficultés ou des contraintes qu'un endroit peut entraîner. Ainsi, si la communication a lieu normalement dans l'usine ou dans un salon professionnel on peut s'attendre à avoir du bruit de fond, ce qui peut rendre la communication plus difficile, notamment pour un apprenant débutant. Il faudrait donc, le cas échéant, entraîner les élèves à des situations similaires grâce à l'utilisation de documents sonores authentiques afin d'habituer progressivement l'apprenant à un français riche et non préfabriqué.

3.2.2.1.5. Code prioritaire

Cette section dont le but est de connaître le code prioritaire que l'apprenant utilise lors de ses échanges en français est composée de trois réponses à choix multiple :

- Écrit
- Oral
- Sur le pied d'égalité

3.2.2.1.6. Registre de la langue prioritaire

Cette section avec des cases à cocher a pour objectif de connaître le registre de la langue privilégiée par les ingénieurs lors de leurs communications professionnelles. L'ingénieur est prié d'indiquer la fréquence avec laquelle il utilise les différents registres dans ses communications professionnelles en français grâce à une échelle qui nous permet de mesurer cette utilisation avec cinq échelons : *jamais*, *rarement*, *parfois*, *souvent* et *toujours*.

	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Registre standard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registre soutenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registre familier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.2.1.7. Modalités de contacts les plus habituelles

Dans cette rubrique, contenant des cases à cocher, le répondant doit indiquer la fréquence avec laquelle il utilise les différentes modalités de contacts en français dans le cadre de son travail.

	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Contacts face à face à deux (avec autres entreprises, partenaires, clients)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacts face à face à plusieurs (réunions ou négociations avec d'autres entreprises, partenaires, clients)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voyages d'affaires (visite d'une entreprise à l'étranger ou accueil des visites chez vous)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacts oraux à deux ou à plusieurs (au téléphone ou par visioconférence)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacts écrits (par courriel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documents professionnels (rapports, notes de service, contrats, documentation, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.2.1.8. Activités langagières prioritaires

Dans cette section, contenant des cases à cocher, l'apprenant doit indiquer la fréquence avec laquelle il effectue les différentes activités langagières proposées par le Conseil de l'Europe (2001, 2018) dans le cadre de ses échanges professionnels en français. Cette partie

du questionnaire nous permet, donc, d'identifier quelles activités sont indispensables pour les ingénieurs du secteur automobile.

	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
Activités de réception (compréhension orale ou écrite)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités de production (présentations, exposés, activités d'écriture)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités d'interaction (alternance entre les activités de réception et production)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités de médiation (résumé, traduction, compte-rendu, prise de notes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.2.1.9. Tâches prioritaires

Dans cette rubrique, contenant également des cases à cocher, l'apprenant est prié d'indiquer la fréquence avec laquelle il effectue les tâches indiquées en français dans un contexte professionnel.

Nous définirons le mot « tâche » comme une action de la vie professionnelle extrêmement variée que l'apprenant mène en mobilisant et en renforçant ses compétences générales (aptitudes et savoir-faire) et ses compétences langagières (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques).

Le but de la section est d'avoir une connaissance approfondie des tâches les plus fréquentes qu'un ingénieur effectue dans le cadre de son travail afin de créer ultérieurement

une sorte de référentiel de compétences en communication pour les ingénieurs du secteur automobile.

Nous avons inclus des tâches tirées des descriptifs des diplômes en français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris mais aussi des référentiels métiers de Pôle emploi pour différents profils d'ingénieurs notamment : ingénieur en automobile en industrie et ingénieur en automatismes en industrie (fiche ingénieur études, recherche et développement industriel), ingénieur produit, ingénieur méthodes-industrialisation, ingénieur logistique, ingénieur en organisation et ingénieur commercial.

Il est important de noter que les tâches incluses dans notre questionnaire ne sont pas restreintes à des discours spécifiques mais relèvent aussi du français général. Toutefois, même une simple présentation de soi peut avoir d'éventuelles spécificités. En effet, on ne se présente pas de la même façon dans la vie de tous les jours où on se contente de dire bonjour et le prénom que dans une situation professionnelle où on donnera d'autres renseignements aux interlocuteurs : prénom, nom, poste, fonctions au sein de l'entreprise, etc.

Toutes les informations recueillies grâce à cette rubrique du questionnaire seront de grande utilité pour les professionnels qui travaillent déjà mais aussi pour les étudiants en ingénierie souhaitant travailler dans une entreprise d'origine francophone. Ces derniers pourront prendre conscience des compétences langagières essentielles à acquérir en français afin de développer correctement leurs fonctions.

De plus, ces renseignements profiteront également à l'enseignant et au concepteur de la formation (deux rôles que dans le contexte du FOS semblent reposer sur une seule personne, comme nous l'avons indiqué auparavant) qui pourront mieux cerner et appréhender les besoins de communication essentiels des apprenants ingénieurs pour qui la formation est mise en place. Les enseignants-concepteurs pourront ainsi faire un choix parmi les tâches les plus fréquentes, afin de créer ou d'inclure des situations de communication dans le programme d'enseignement qui puissent refléter de façon aussi réaliste que possible la communication sur le lieu de travail. L'objectif est de préparer les apprenants à faire face aux situations de communication auxquelles ils seront confrontés dans leur vie professionnelle.

	1 (jamais)	2 (rarement)	3 (parfois)	4 (souvent)	5 (toujours)
1. Saluer, prendre congé, remercier, s'excuser et féliciter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Se présenter ou présenter des collègues ou des collaborateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Présenter l'entreprise, son organisation et son activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Parler du cadre et des conditions de travail : indications sur le poste de travail, les horaires, le salaire, les congés, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Décrire et organiser un plan ou un programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Interagir dans les petites conversations de tous les jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Comprendre des modes d'emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Expliquer le dessin d'un produit ou son processus de fabrication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Interpréter et commenter des données : des tableaux et des graphiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. S'informer ou informer sur les prix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Traiter des factures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Noter et transmettre des messages, des demandes et des	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

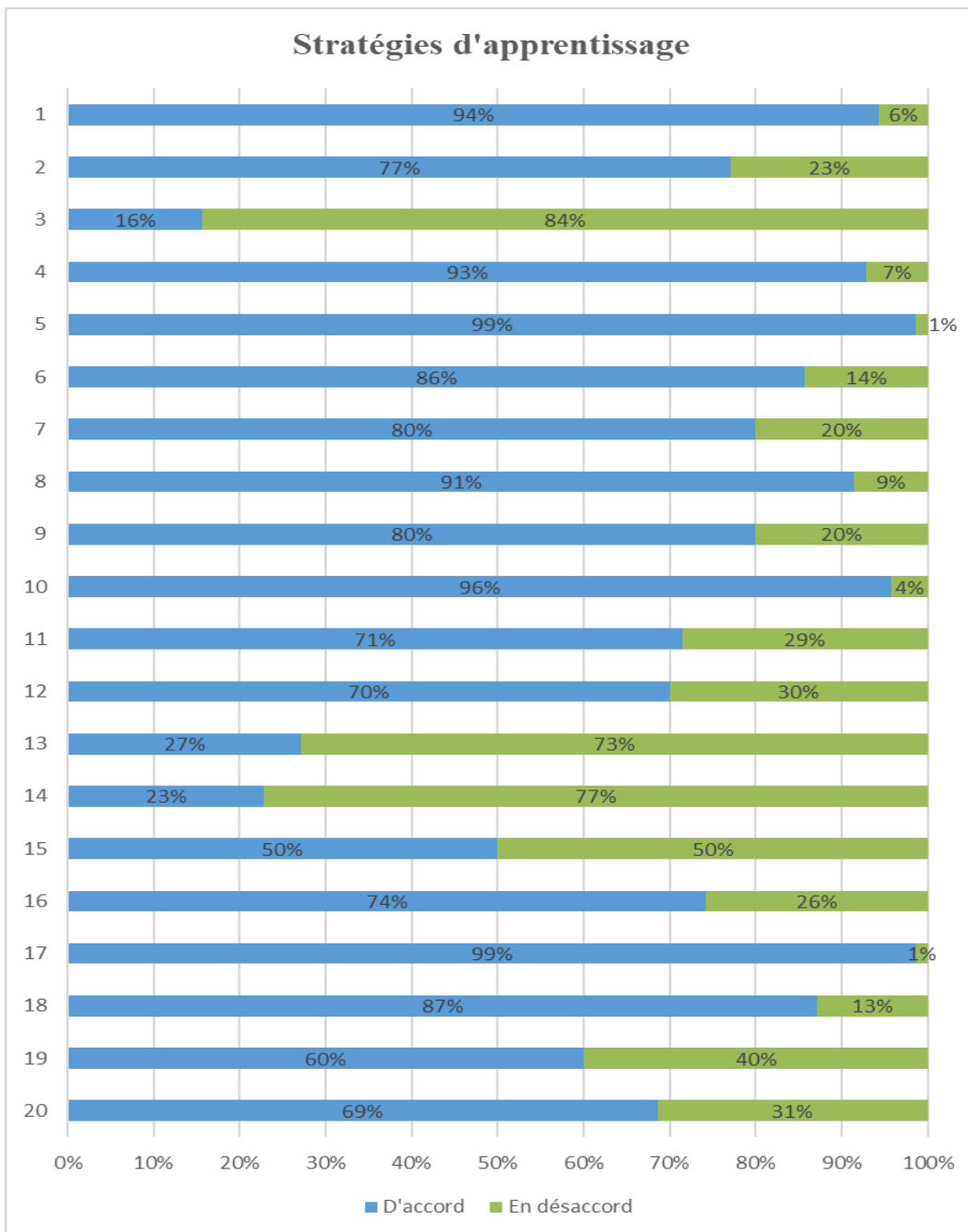
réclamations de clients					
15. Faire des réclamations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Passer des commandes ou faire des devis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Établir les conditions d'une opération d'achat-vente : délais, livraison, transport, facturation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Rechercher ou faire la sélection des fournisseurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mener des négociations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Gérer des situations difficiles ou problématiques, réagir de façon appropriée et proposer des solutions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mener des entretiens d'embauche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Faire des présentations ou des exposés techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Accueillir des clients ou des collaborateurs : renseigner, orienter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Participer à des repas d'affaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Organiser des déplacements professionnels : s'informer sur les horaires, les itinéraires, les tarifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel, au restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Participer ou intervenir à une réunion ou l'organiser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Rédiger un compte rendu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Participer à un salon ou une foire ou l'organiser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Se présenter, énoncer le	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

motif d'un appel					
32. Épeler, répéter, reformuler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Filtrer et orienter des appels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Prendre et transmettre des messages au téléphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Comprendre les instructions des répondeurs et laisser des messages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Lire et comprendre des documents usuels dans le cadre du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Rédiger des documents usuels dans le cadre du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Lire et comprendre des documents techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Rédiger des documents techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Remplir des imprimés ou des formulaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Prendre des notes et restituer un message par écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Rédiger des notes de service pour tous les employés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Rédiger des courriels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Traduire des documents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Rédiger des rapports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.2.2. Besoins des ingénieurs : analyse des réponses au questionnaire

3.2.2.2.1. Stratégies d'apprentissage

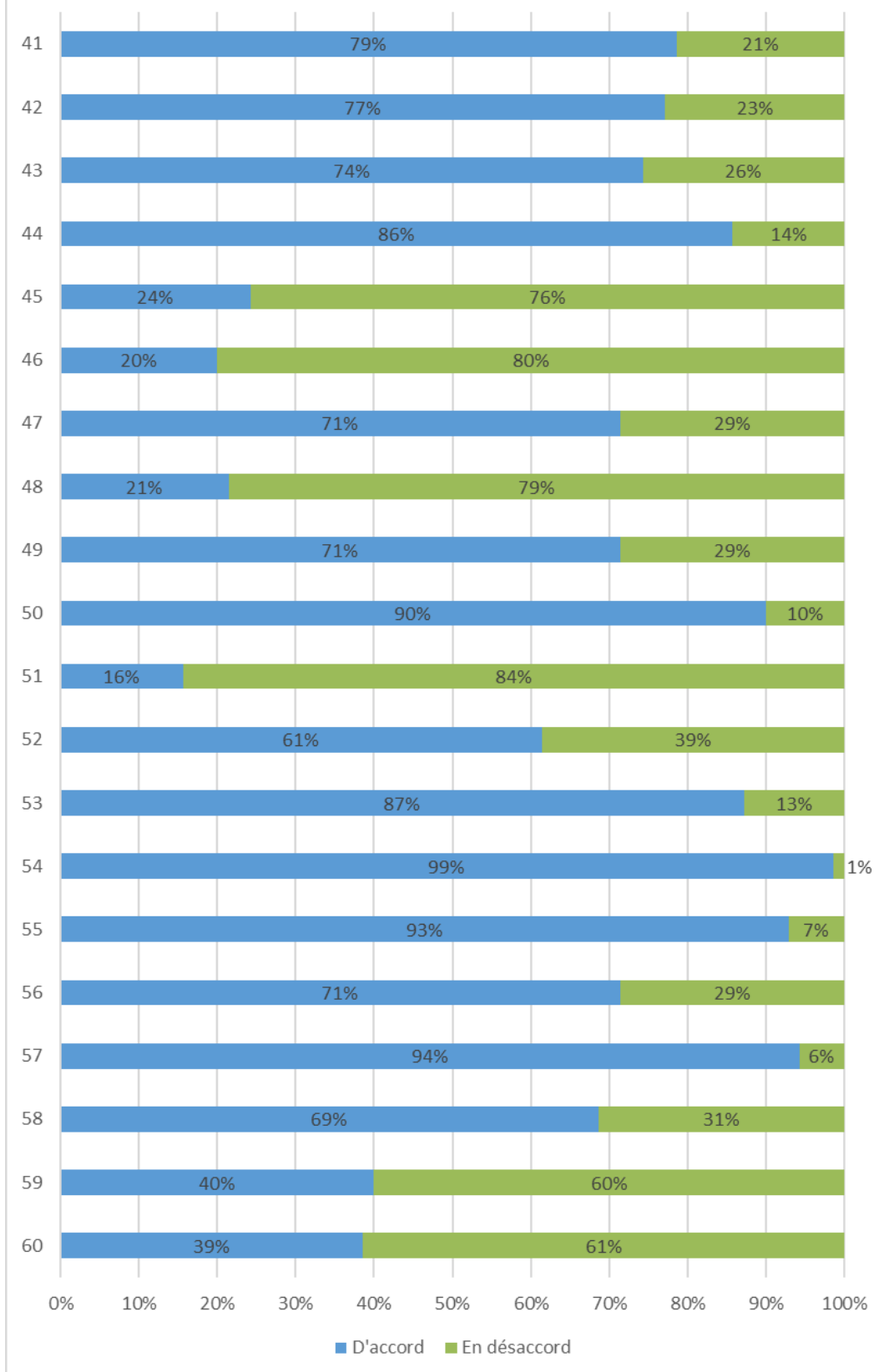
Les réponses obtenues dans cette rubrique du questionnaire peuvent être observées à travers le graphique suivant :



Stratégies d'apprentissage



Stratégies d'apprentissage



Stratégies d'apprentissage



Stratégies d'apprentissage

- 1 J'examine attentivement l'information dont je dispose avant de prendre une décision.
- 2 Je suis sûr de ce qui est bien et de ce qui est mal.
- 3 J'agis souvent sans penser aux conséquences.
- 4 Normalement j'essaie de résoudre les problèmes méthodiquement.
- 5 Face aux nouvelles tâches, je crois qu'il faut toujours essayer au moins une fois.
- 6 J'aime connaître les systèmes de valeurs d'autrui.
- 7 Dans les discussions, je suis celui qui aide les gens à rester concentrés et celui qui évite les spéculations farfelues.
- 8 Je crois que l'essentiel est que tout fonctionne correctement.
- 9 J'essaie de me tenir informé.
- 10 J'aime avoir du temps pour bien préparer mon travail.
- 11 J'aime suivre un ordre dans les repas ou quand j'étudie.
- 12 Quand j'entends parler d'une nouvelle idée, j'essaie immédiatement d'y trouver des applications concrètes.
- 13 Je préfère les idées nouvelles et originales même si elles ne sont pas pratiques.
- 14 J'admets et je suis les règles uniquement si elles me permettent d'atteindre mes objectifs.
- 15 Normalement je m'entends bien avec des personnes réfléchies et moins bien avec celles qui sont spontanées et imprévisibles.
- 16 J'écoute plus que je ne parle.
- 17 Dans les réunions, j'essaie de résoudre les problèmes.
- 18 Quand j'ai des données disponibles, j'essaie de bien les analyser avant de tirer des conclusions.
- 19 J'ai la réputation d'exprimer sans détour ce que je pense.
- 20 Faire quelque chose de nouveau et de différent me passionne.
- 21 Je suis normalement cohérent avec mes critères et mes systèmes de valeurs. J'ai des principes que je suis.
- 22 Je me laisse guider par mes intuitions souvent.
- 23 Je n'aime pas m'impliquer émotionnellement dans mon travail. Je préfère avoir des rapports distants.
- 24 Je préfère les personnes réalistes aux « théoriciennes ».
- 25 Il est difficile pour moi d'être créatif.
- 26 J'apprécie la spontanéité, la franchise et le divertissement.
- 27 J'exprime très souvent ce que je ressens.
- 28 Avant d'agir, je prends toujours en considération les avantages et les inconvénients.
- 29 Les gens qui ne prennent rien au sérieux me contrarient.
- 30 J'aime essayer de nouvelles techniques.
- 31 Je me montre prudent quand je donne mon opinion.
- 32 Je préfère traiter des questions spécifiques et ne pas perdre le temps avec de la rhétorique futile.
- 33 J'ai tendance à être perfectionniste.
- 34 Dans les discussions, je prends la parole uniquement quand les autres personnes ont déjà exprimé leur point de vue.
- 35 J'aime la spontanéité et ne pas tout planifier au préalable.
- 36 Je préfère les actions structurées que celles qui sont désorganisées.
- 37 Je me sens mal à l'aise avec des personnes trop analytiques.
- 38 J'ai tendance à évaluer les idées des gens en fonction de leur valeur pratique.
- 39 J'ai peur d'agir sans planification.
- 40 Je préfère entendre le point de vue des gens avant de donner mon avis.
- 41 Il est plus important de profiter du moment présent que de songer au passé ou au futur.

- 42 Je n'aime pas les gens qui prennent des décisions hâtives.
- 43 Dans les discussions, j'émetts beaucoup d'idées spontanées.
- 44 Je crois que les décisions qui reposent sur une analyse rigoureuse de l'information sont plus valables que celles basées sur l'intuition.
- 45 Les gens pensent souvent que je suis peu sensible à leurs sentiments.
- 46 Je crois qu'il faut contourner les règles plus souvent que de les suivre.
- 47 Je trouve souvent des façons plus pratiques et plus efficaces de faire des tâches.
- 48 Tout compte fait, je parle plus que je n'écoute.
- 49 Je préfère prendre du recul et considérer toutes les perspectives d'un fait.
- 50 Je suis persuadé que la pensée rationnelle et logique doit prévaloir.
- 51 Je n'aime pas tout planifier et tout prévoir.
- 52 Je cherche constamment de nouvelles idées et je les mets en pratique.
- 53 Il ne faut pas aller par quatre chemins, il faut aller au cœur de la question.
- 54 Je tente toujours d'arriver à des conclusions et des idées bien définies.
- 55 Je préfère toujours avoir autant de sources d'information que possible, plus j'ai de données, mieux c'est.
- 56 Les explications sans importance et qui n'ont pas de sens m'énervent.
- 57 Je vérifie si les solutions fonctionnent vraiment.
- 58 Je fais plusieurs brouillons avant de conclure une tâche.
- 59 Je crois qu'agir intuitivement est aussi valable qu'agir de façon raisonnée.
- 60 Je constate que je suis souvent très objectif et serein dans les discussions.
- 61 En cas de problème, je minimise son importance et j'essaie de faire de mon mieux.
- 62 Je rejette les idées originales et spontanées si, à mon avis, elles ne sont pas utiles.
- 63 J'aime soupeser plusieurs alternatives avant de prendre une décision.
- 64 Je regarde en avant afin de prévoir l'avenir.
- 65 Dans les débats je préfère avoir un rôle secondaire.
- 66 Je n'aime pas les gens qui agissent sans logique.
- 67 J'aime les nouvelles expériences.
- 68 Je crois souvent que la fin justifie les moyens.
- 69 Je réfléchis souvent aux problèmes que je rencontre.
- 70 Je suis heureux d'analyser minutieusement des données.
- 71 J'essaie de découvrir les principes et les théories de base des événements.
- 72 Je peux blesser les sentiments des gens afin d'atteindre mon but.
- 73 Je peux tout faire pour que mon travail soit efficace.
- 74 Je mets souvent de l'entrain dans les fêtes.
- 75 Le travail méthodique et rigoureux m'ennuie.
- 76 Je perçois souvent les inconsistances et les faiblesses dans les arguments des gens.
- 77 Dans les discussions, j'aime aller droit au but.
- 78 Si je travaille en groupe, je tente de mettre de l'ordre et de suivre une méthode.
- 79 Je veux souvent connaître les idées et les opinions des gens.
- 80 J'évite les questions subjectives, ambiguës ou trop générales.

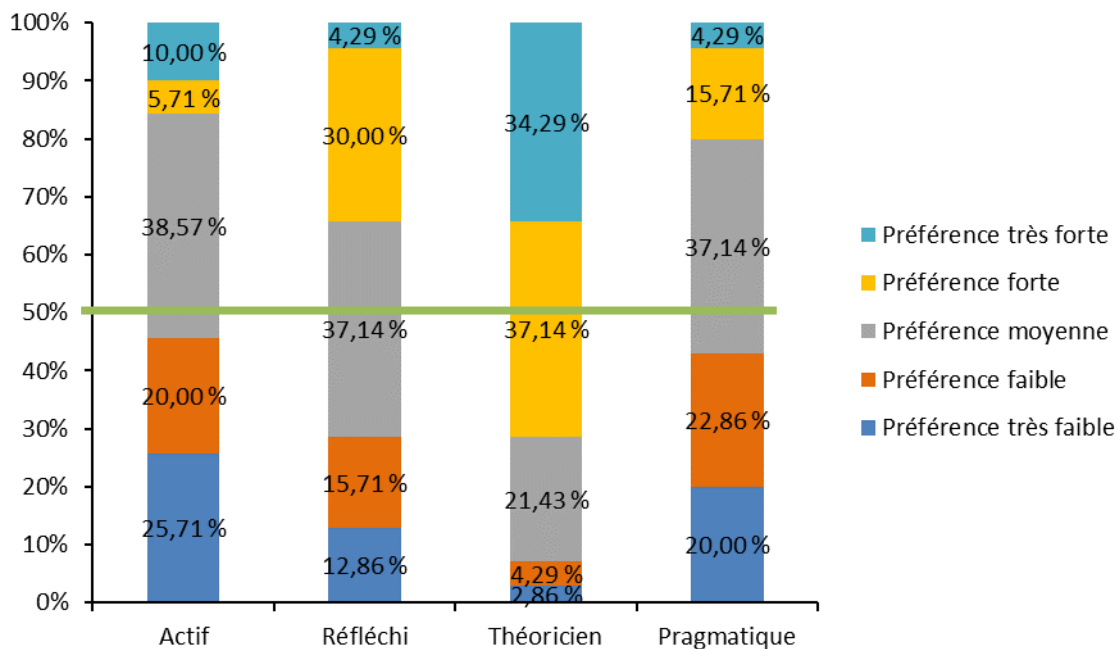
Graphique 30 : Réponses au questionnaire sur les styles d'apprentissage

L'analyse conjointe des résultats obtenus grâce à la rubrique du questionnaire sur les styles d'apprentissage avec le barème d'interprétation des étudiants espagnols en ingénierie

(*vid.* tableau ci-dessous) met en évidence différentes constatations qui peuvent être observées dans le graphique ci-après :

	ACTIF	RÉFLÉCHI	THÉORICIEN	PRAGMATIQUE
Préférence très forte	15-20	20	16-20	18-20
Préférence forte	14	18-19	14-15	15-17
Préférence moyenne	10-13	14-17	11-13	13-14
Préférence faible	8-9	12-13	9-10	11-12
Préférence très faible	0-7	0-11	0-8	0-10
	Moyenne : 11,33	Moyenne : 15,54	Moyenne : 12,04	Moyenne : 13,58

Tableau 11 : Barème d'interprétation des étudiants en ingénierie



Graphique 31 : Styles d'apprentissage privilégiés par les ingénieurs du secteur automobile

Un pourcentage faible des apprenants a une **préférence très forte** pour le style actif, le style réfléchi et le style pragmatique : 10 % des ingénieurs ont une préférence très forte pour le style actif et environ 4 % des répondants ont une préférence très forte pour le style réfléchi ou le style pragmatique. En revanche, la préférence très forte pour le style théoricien obtient un taux de réponse beaucoup plus important : environ 34 % des ingénieurs ont une préférence très forte pour ce style d'apprentissage.

Le taux d'ingénieurs qui ont une **préférence forte** pour le style actif se situe à un peu moins de 6 % et à près de 16 % pour le style pragmatique. Toutefois, on observe des taux plus élevés pour le style réfléchi avec 30 % des répondants qui ont une préférence forte pour ce style. Il en va de même pour le style théoricien, qui concerne un peu plus de 37 % des ingénieurs.

Les données obtenues révèlent aussi que près de 39 % des répondants ont une **préférence moyenne** pour le style actif. Les résultats sont similaires pour le style réfléchi et le style pragmatique, avec un peu plus de 37 % des ingénieurs qui ont une préférence moyenne pour chaque style d'apprentissage. Le style théoricien obtient des résultats un peu

plus faibles, avec environ 21 % des ingénieurs ayant une préférence moyenne pour ce style d'apprentissage.

De plus, nous constatons que 20 % des ingénieurs ont une **préférence faible** pour le style actif. Le style pragmatique a un taux similaire avec près de 23 % des répondants. Il en va de même pour le style réfléchi avec environ 16 % des répondants ayant une préférence faible pour ce style d'apprentissage, contrairement au style théoricien qui se situe sous la barre de 5 % des ingénieurs.

Notons que le style actif et le style pragmatique obtiennent des pourcentages assez importants pour **la préférence très faible** avec près de 26 % et 20 %, respectivement. Les résultats pour le style réfléchi sont inférieurs avec un peu plus de 12 % des ingénieurs ayant une préférence très faible pour ce style d'apprentissage. En revanche, uniquement moins de 3 % des ingénieurs ont une préférence très faible pour le style théoricien.

Nous pouvons affirmer qu'en moyenne les ingénieurs du secteur automobile apprenant le français ont une préférence moyenne pour le style actif, le style réfléchi et le style pragmatique, ce qui correspond à la moyenne des étudiants en ingénierie que nous avons utilisé comme barème. En revanche, contrairement aux étudiants en ingénierie qui ont une préférence moyenne pour le style théoricien, les ingénieurs de ces trois entreprises du secteur automobile ont en moyenne une préférence forte pour ce style. Ils privilégient donc des attitudes rationnelles, objectives, logiques et analytiques.

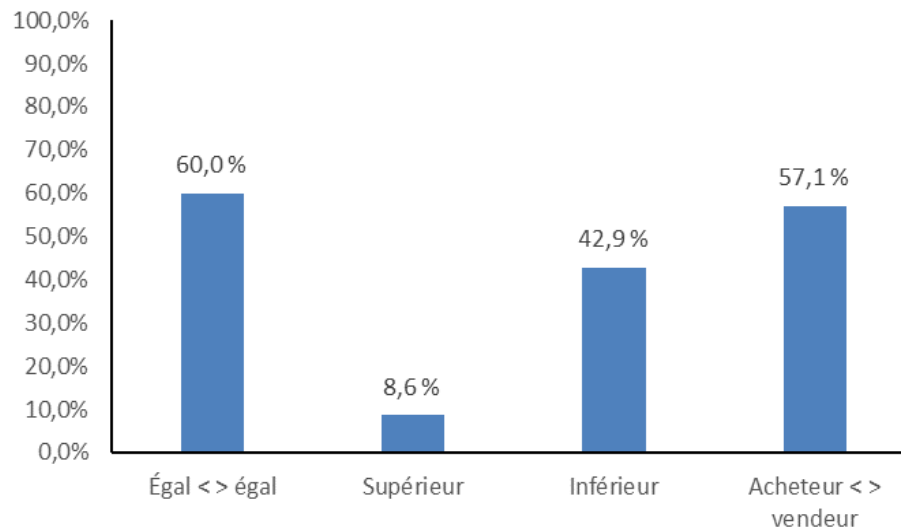
Sans laisser de côté les spécificités d'apprentissage de chaque individu, nous pouvons établir un « profil moyen » de nos ingénieurs du secteur automobile apprenant le français : ils ont une préférence moyenne pour le style actif, réfléchi et pragmatique et ils ont une préférence forte pour le style théoricien.

3.2.2.2.2. Rôle et statut de la communication

Dans cette section du questionnaire, où les apprenants pouvaient choisir plusieurs réponses, on constate que la communication des ingénieurs a normalement lieu sur le même pied d'égalité (60 % de réponses favorables) (Graphique 32). Toutefois, les relations acheteur-vendeur et les relations où l'ingénieur a un statut inférieur ne sont pas négligeables : près de 57 % de réponses favorables pour les premières et près de 43 % pour

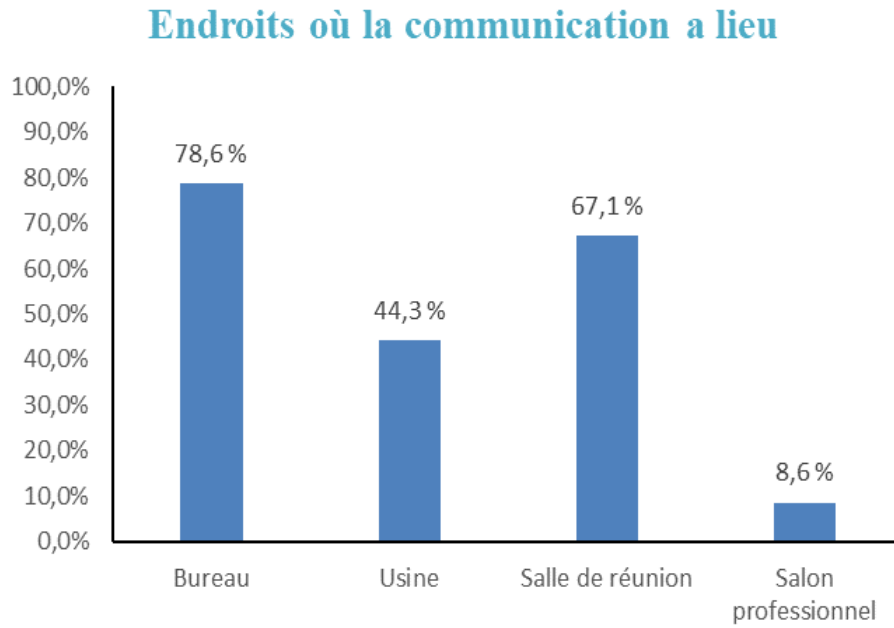
les secondes. C'est pourquoi il sera indispensable de travailler avec les apprenants ingénieurs les formes et les usages d'une conversation d'égal à égal mais aussi celles d'une communication plus soutenue où on parle à un supérieur hiérarchique ou à un client.

Rôle et statut de la communication



Graphique 32 : Rôle et statut de la communication

3.2.2.2.3. Endroits où la communication a lieu



Graphique 33 : Endroits où la communication a lieu

Les endroits privilégiés (plusieurs réponses possibles) par les répondants pour les communications professionnelles en français sont : le bureau (près de 79 % de réponses favorables) suivi de la salle de réunion (près de 67 % de réponses positives), l'usine (près de 44 % de réponses favorables) et le salon professionnel (près de 9 % de réponses).

Les réponses obtenues témoignent des contraintes qui peuvent entraver le bon déroulement du processus de communication pour un ingénieur qui essaye de communiquer en français.

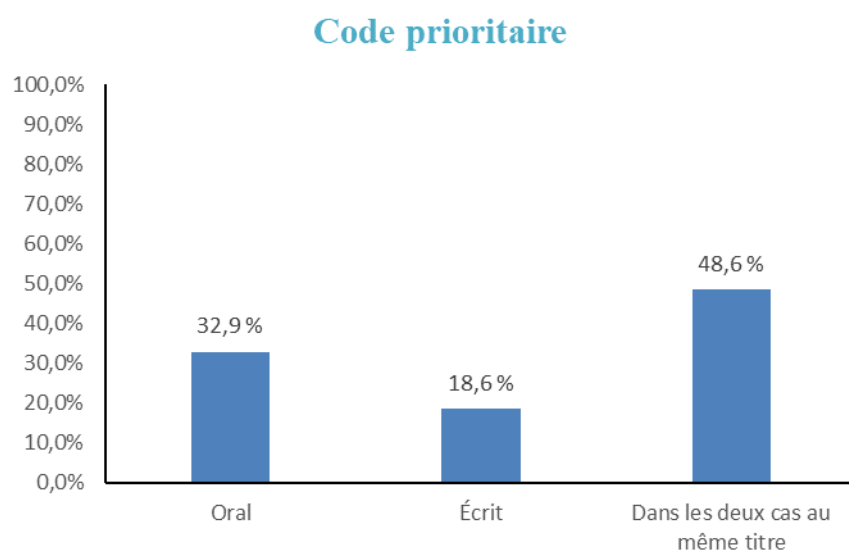
D'une part, le bruit à l'usine mais aussi dans les bureaux ou les salons professionnels. En effet, les ingénieurs (exception faite de quelques cadres) des trois entreprises étudiées travaillent dans des bureaux *open space* : les bureaux ne sont pas séparés par des cloisons.

Les appels téléphoniques, le bruit des claviers, les conversations à côté constituent des difficultés supplémentaires, notamment pour des apprenants débutants.

D'autre part, le sentiment d'être surveillé peut être une source de stress pour les apprenants ayant peu de confiance en eux-mêmes.

Il est donc essentiel que les enseignants de français tiennent compte de ces contraintes dans les formations de français pour ingénieurs du secteur automobile. On privilégiera donc l'utilisation de documents sonores ou audiovisuels authentiques et on créera des projets pédagogiques où l'ingénieur mènera des activités de production ou d'interaction en présence d'autres apprenants afin de limiter au maximum cet éventuel stress.

3.2.2.2.4. Code prioritaire



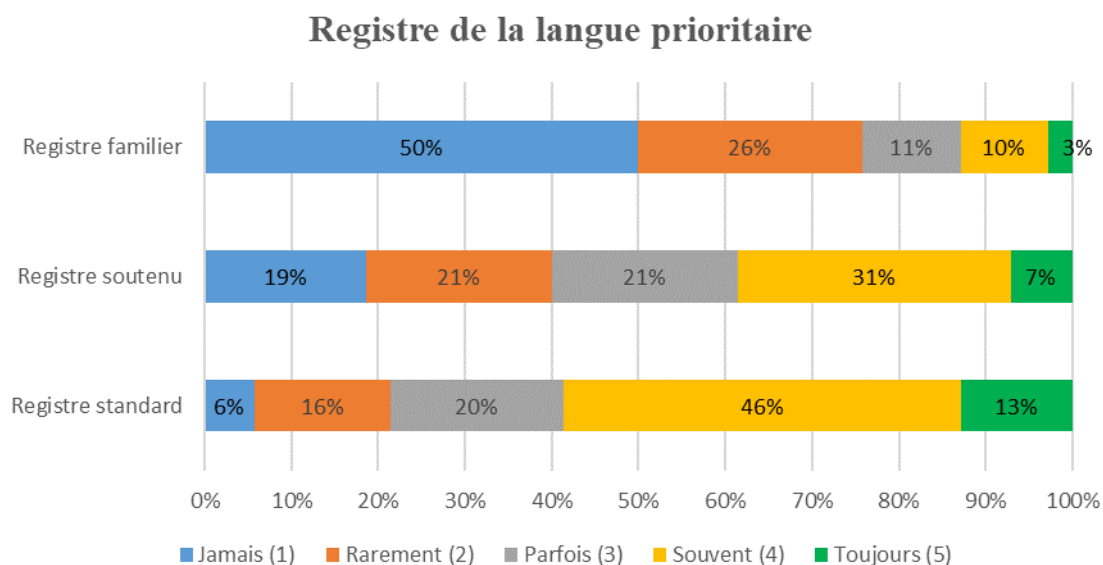
Graphique 34 : Code prioritaire

Près de 49 % des répondants situent la pratique orale et la pratique écrite sur le même pied d'égalité (Graphique 34). Toutefois, près de 33 % des ingénieurs interrogés considèrent que l'oral a plus de poids que l'écrit dans leurs échanges professionnels en

français contre 19 % des ingénieurs qui privilégient l’écrit. On retiendra donc l’importance d’accorder un peu plus de place à l’oral qu’à l’écrit dans les formations FOS pour ingénieurs dans le secteur automobile.

La temporalité caractérise l’oral, l’apprenant a moins de temps d’organiser ses phrases ou ses pensées que lorsqu’il est confronté à un échange écrit. Les échanges oraux exigent donc une certaine agilité et souplesse que l’apprenant pourra acquérir grâce à une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue mais surtout grâce à la pratique et à la mise en situation à travers des tâches afin que l’apprenant devienne ainsi un acteur social à part entière.

3.2.2.2.5. Le registre de la langue prioritaire



Graphique 35 : Registre de la langue prioritaire

Bien évidemment il est essentiel d’utiliser le bon registre dans le bon contexte et on pourrait supposer que le registre standard, voire soutenu, sera privilégié par les ingénieurs

dans un contexte professionnel, ce qui est le cas : les ingénieurs interrogés utilisent souvent ou toujours le registre standard avec près de 59 % de réponses positives (4 + 5) et le registre soutenu avec environ 38 % (4 + 5) de réponses favorables.

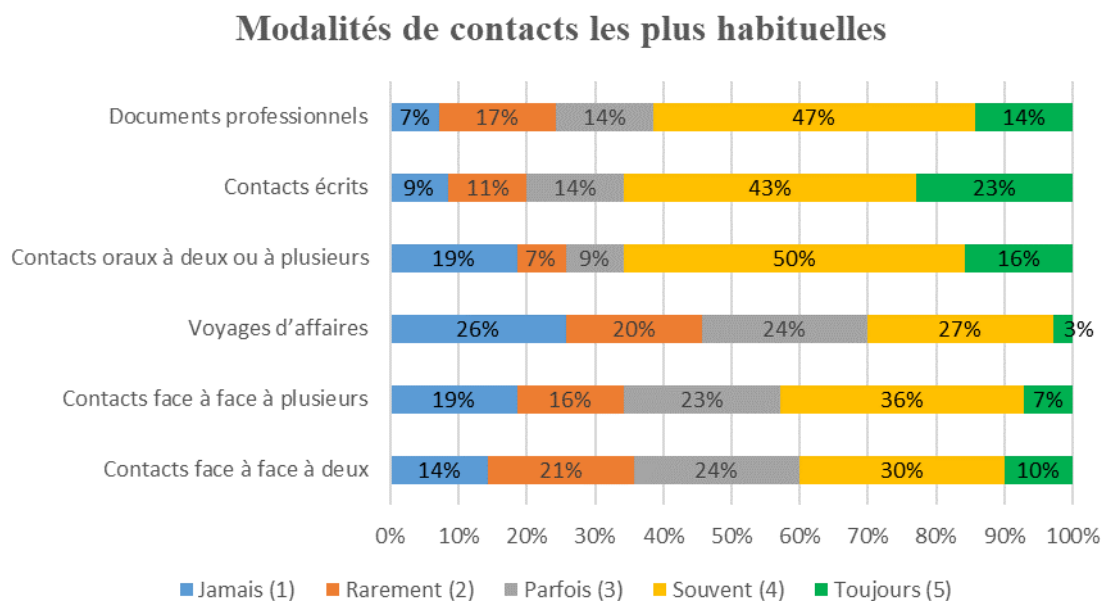
Pour ce qui est d'une fréquence d'utilisation plus modérée (*parfois*), le registre soutenu obtient près de 21 % (3) de réponses positives et le registre standard en obtient environ 20 % (3).

Uniquement près de 22 % (1 + 2) des répondants déclarent ne jamais utiliser ou utiliser rarement le registre standard.

Toutefois, un nombre considérable d'ingénieurs assurent ne jamais utiliser le registre soutenu ou le faire rarement (environ 40 % : 1 + 2). En effet, grâce à notre expérience en tant qu'enseignants, nous avons souvent observé que les apprenants espagnols ne se sentent pas à l'aise avec ce registre et ont du mal à vouvoyer leurs interlocuteurs, par exemple. Il est, donc, très important que le futur enseignant de français pour ingénieurs tienne compte de cette particularité et insiste sur l'étude des spécificités de chaque registre ainsi que sur l'importance d'adapter le registre en fonction de l'interlocuteur et du contexte.

En revanche, près de 76 % (1 + 2) des répondants déclarent utiliser rarement ou ne jamais utiliser le registre familier dans leurs communications professionnelles en français et environ 11 % (3) affirment l'utiliser parfois. Enfin, près de 13 % (4 + 5) des personnes interrogées assurent utiliser le registre familier souvent ou toujours.

3.2.2.2.6. Modalités de contacts les plus habituelles



Graphique 36 : Modalités de contacts les plus fréquentes

Les résultats obtenus nous permettent de constater que, le plus souvent, les ingénieurs des trois entreprises étudiées ont des contacts oraux à deux ou à plusieurs au téléphone ou par visioconférence : environ 66 % (4 + 5) d'entre eux utilisent souvent ou toujours cette modalité de contact pour leurs communications professionnelles en français. Il est important de rappeler que ces deux moyens de communication peuvent entraîner des difficultés supplémentaires pour l'apprenant car il sera dans l'obligation de s'exprimer en temps réel et en cas de faute il peut avoir l'impression d'être jugé négativement par ses collègues ou ses collaborateurs. C'est pourquoi la pratique de l'oralité sera une constante dans les cours de français pour ingénieurs du secteur automobile.

Les contacts écrits (l'échange de courriels) sont aussi une modalité de contact prédominante avec un taux de réponse identique, environ 66 % (4 + 5) de réponses positives.

De plus, on constate qu'environ 61 % des répondants rédigent ou lisent souvent ou toujours (4 + 5) des documents professionnels : des rapports, des notes de service, des contrats, de la documentation, etc.

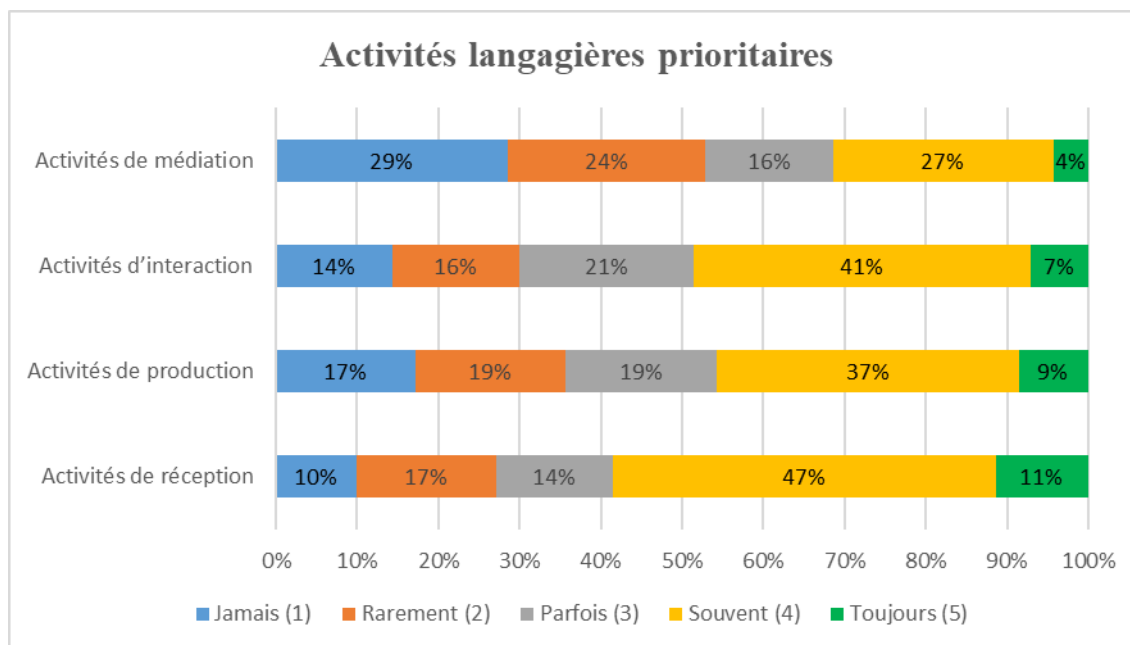
En revanche, on observe des pourcentages plus modérés pour les contacts face à face à plusieurs (les réunions ou les négociations) : environ 42 % de réponses favorables (4 + 5) pour une fréquence élevée. Il en va de même pour les contacts face à face à deux avec près de 40 % de réponses favorables (4 + 5). Cela ne veut pas dire que les réunions ou les négociations n'ont pas lieu, mais celles-ci se tiennent à distance à cause de l'importante internationalisation des trois entreprises étudiées. Il n'est pas évident, en effet, d'organiser des réunions en présentiel lorsqu'on travaille avec des personnes se trouvant à l'autre bout du monde.

En outre, il faut souligner que près de 30 % (4 + 5) des ingénieurs interrogés ont déclaré faire des voyages d'affaires souvent ou toujours, ce qui représente une modalité de contact en français moins importante. Les marchés étant davantage mondialisés et les déplacements étant plus coûteux en temps et en argent, les entreprises privilégient les modalités de contact à distance : via téléphone, visioconférence ou courriel.

On retiendra, donc, pour la création d'un programme de formation pour des ingénieurs du secteur automobile l'importance des échanges oraux ou écrits à distance, la rédaction ou la lecture de documents professionnels et, dans une moindre mesure, les contacts oraux à deux ou à plusieurs face à face et les voyages d'affaires.

Nous avons constaté au cours de notre expérience en tant que formateurs de français pour ingénieurs que la plupart des apprenants se servent souvent des outils de traduction automatique pour rédiger leurs courriels ou tout autre document écrit. Il pourrait être donc intéressant de consacrer une partie d'une séance de formation à l'étude des différents outils de traduction automatique présents sur la toile afin que nos ingénieurs apprennent surtout à s'en servir correctement.

3.2.2.2.7. Activités langagières prioritaires



Graphique 37 : Activités langagières prioritaires

D'après les réponses que nous avons obtenues, les activités de médiation (prise de notes, résumé, traduction, interprétation, etc.) sont peu présentes dans le quotidien des ingénieurs : près de 53 % des répondants (1 + 2) déclarent ne jamais faire ce genre d'activités ou les faire rarement. Or, comme nous observons dans les réponses de la rubrique suivante, une petite incompréhension de la part des répondants s'est produite : ils n'ont peut-être pas associé certaines tâches comme la prise de notes ou l'explication de données ou de graphiques à une activité de médiation. Les activités de médiation incluent la transmission d'informations, l'explication de données, la traduction, l'interprétation, la prise de notes mais aussi la gestion des interactions dans un groupe de travail ou la coopération pour construire du sens.

D'autre part, on observe que les activités de réception (compréhension orale et compréhension écrite) sont très importantes : environ 58 % (4 + 5) des ingénieurs affirment être confrontés à des activités de réception souvent ou toujours.

Les activités de production orale ou écrite (des présentations, des exposés ou la rédaction de courriels, par exemple) ont un taux de réponse plus faible mais très important aussi : près de 46 % (4 + 5) des répondants assurent faire des activités de production souvent ou toujours.

Les activités d'interaction où on alterne les activités de réception et les activités de production ont un taux de réponse similaire avec environ 48 % (4 + 5) de réponses favorables.

L'étude du degré de présence des différentes activités langagières dans le cadre professionnel des ingénieurs de l'industrie automobile nous permet de constater que notre public cible est fréquemment confronté aux activités de réception, de production et d'interaction et, comme nous verrons plus tard, à certaines activités de médiation.

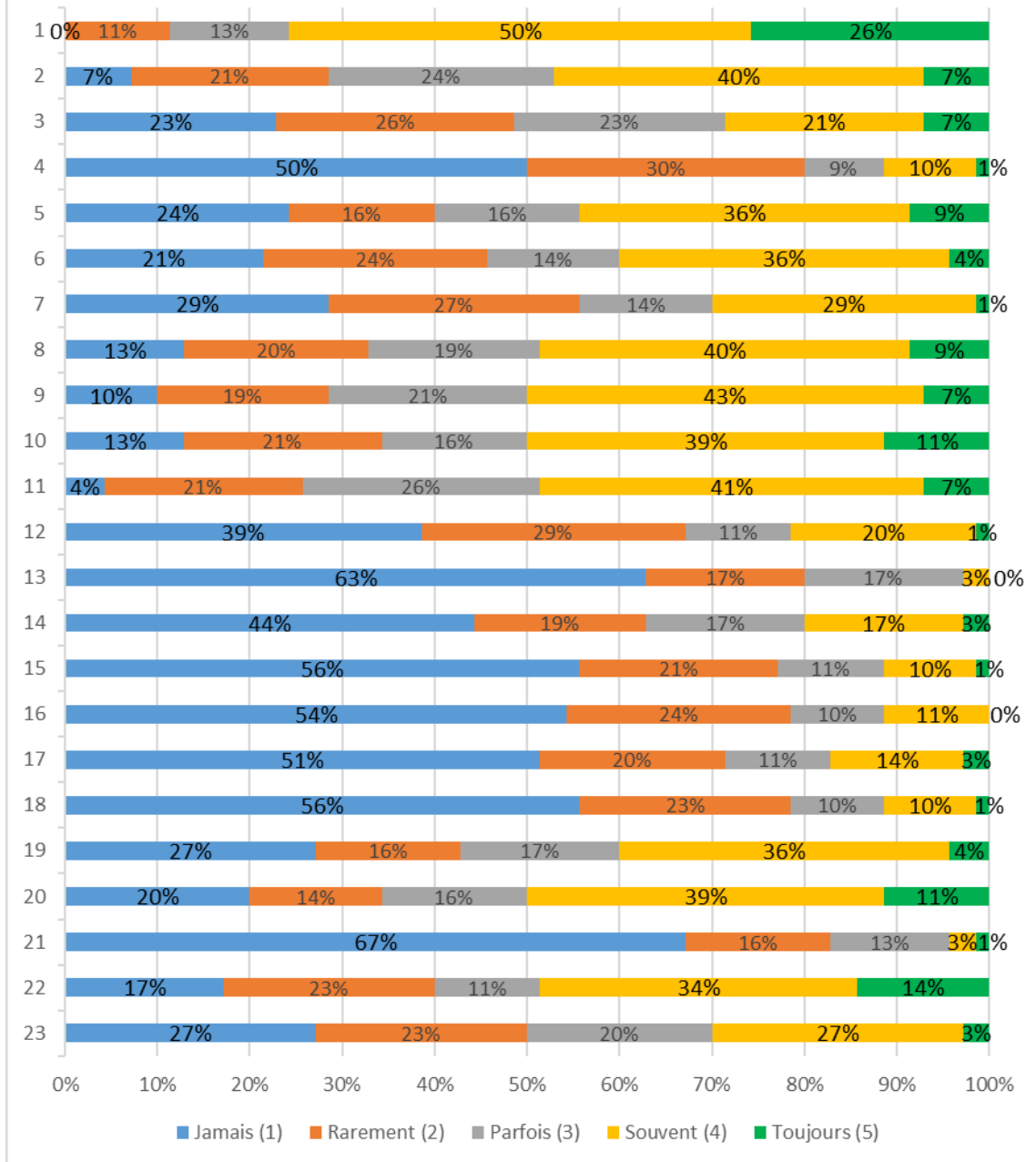
3.2.2.2.8. Tâches prioritaires

Nous allons interpréter les données obtenues dans chaque item de cette rubrique à partir du regroupement des catégories de l'échelle que nous avons déjà fait : *jamais + rarement* (1 + 2), *parfois* (3) et *souvent + toujours* (4 + 5).

Il est important de souligner que l'ordre des tâches est aléatoire. De plus, nous n'avons pas volontairement distribué par niveaux les tâches car il nous a semblé important d'avoir un aperçu global des tâches auxquelles les ingénieurs sont le plus fréquemment confrontés. Ainsi, certaines tâches comme la négociation relèveraient d'au moins un niveau B2, alors que d'autres comme la présentation seraient essentielles dès les premiers moments d'apprentissage du français mais aussi dans les niveaux avancés.

Pour des raisons de clarté, nous avons décidé de séparer les tâches en deux graphiques : un premier qui regroupe les items 1-23 et un deuxième qui contient les items 24-46.

Tâches prioritaires



Tâches prioritaires

- 1 Saluer, prendre congé, remercier et féliciter
- 2 Se présenter ou présenter des collègues ou des collaborateurs
- 3 Présenter l'entreprise, son organisation et son activité
- 4 Parler du cadre et des conditions de travail : indications sur le poste de travail, les lieux, les horaires, les salaires, les congés, etc.
- 5 Décrire et organiser un plan ou un programme
- 6 Demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service
- 7 Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels
- 8 Interagir dans les petites conversations de tous les jours

- 9 Comprendre des modes d'emploi
- 10 Expliquer le dessin d'un produit
- 11 Interpréter et commenter des données : des tableaux et des graphiques
- 12 S'informer ou informer sur les prix
- 13 Traiter des factures
- 14 Noter et transmettre des messages, des demandes et des réclamations de clients
- 15 Faire des réclamations
- 16 Passer des commandes ou faire des devis
- 17 Établir les conditions d'une opération d'achat-vente : délais, livraison, transport, facturation
- 18 Rechercher ou faire la sélection des fournisseurs
- 19 Mener des négociations
- 20 Gérer des situations difficiles ou problématiques, réagir de façon appropriée et proposer des solutions
- 21 Mener des entretiens d'embauche
- 22 Faire des présentations ou des exposés techniques
- 23 Accueillir des clients ou des collaborateurs (renseigner et orienter)

Graphique 38 : Tâches prioritaires

Tâche 1 : saluer, prendre congé, remercier et féliciter

Cet item obtient un taux de réponses favorables très élevée du fait de sa condition *sine qua non* à tout acte de communication. En effet, 76 % (4 + 5) des répondants affirment effectuer cette tâche souvent ou toujours, 13 % (3) la font parfois et uniquement 11 % (1 + 2) des ingénieurs déclarent ne jamais effectuer cette tâche ou la faire rarement.

Tâche 2 : se présenter ou présenter des collègues ou des collaborateurs

Cette tâche qui relève en partie du français général obtient un nombre considérable de réponses favorables, même si elles sont plus modérées que pour l'item précédent : près de 47 % (4 + 5) des ingénieurs déclarent se présenter ou présenter des collègues souvent ou toujours, environ 24 % (3) des personnes interrogées se présentent ou présentent d'autres personnes parfois et près de 28 % (1 + 2) des répondants affirment ne jamais le faire ou le faire rarement.

L'enseignant en charge d'une formation pour ingénieurs veillera toutefois à faire attention aux éventuelles spécificités dans la présentation d'un ingénieur qui seront

semblables à celles de la plupart des professionnels (exception faite de l'armée) : prénom, nom, poste et éventuelles fonctions au sein de l'entreprise ou du projet.

Tâche 3 : présenter l'entreprise, son organisation et son activité

La présentation de l'entreprise par le professionnel (ses activités, son organisation ou encore son histoire, son chiffre d'affaires, ses valeurs, ses atouts, etc.) n'est pas une tâche fréquemment effectuée par les ingénieurs, d'après les résultats obtenus. En effet, près de 49 % (1 + 2) des ingénieurs n'effectuent jamais ou font rarement des présentations de l'entreprise, environ 23 % (3) est le pourcentage de réponses positives pour une fréquence d'utilisation moyenne (parfois) et près de 28 % (4 + 5) des répondants déclarent présenter leur entreprise et son activité souvent ou toujours.

Tâche 4 : parler du cadre et des conditions de travail (indications sur le poste de travail, les horaires de travail, le salaire, les congés, etc.)

Un très faible pourcentage des ingénieurs interrogés parle toujours ou souvent du cadre et des conditions de leur emploi : environ 11 % (4 + 5) de réponses positives. Pour une fréquence moyenne, on obtient un taux de réponse similaire avec près de 9 % (3) de réponses favorables. Dans ce sens, bon nombre de répondants (environ 80 % : 1 + 2) affirment ne jamais parler du cadre et des conditions de travail ou le faire rarement.

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que cette tâche exige des liens étroits entre l'ingénieur et son interlocuteur. Si ce n'est pas le cas, poser des questions sur le salaire ou les conditions de travail peut être assez risqué et mettre mal à l'aise notre interlocuteur.

Tâche 5 : décrire et organiser un plan ou un programme

Nous constatons que le taux de réponse le plus élevé pour cet item se trouve dans les catégories 4 et 5 de l'échelle avec environ 45 % (4 + 5) des ingénieurs qui décrivent et organisent un plan ou un programme toujours ou souvent. Toutefois, les positions pour cet item sont tranchées : un nombre important des personnes interrogées (environ 40 % : 1 + 2) affirment s'occuper de cette tâche rarement ou de ne jamais le faire contre ce 45 % (4 + 5)

que nous avons déjà évoqué. Pour ce qui est de la fréquence moyenne (parfois) : elle obtient un taux de réponse de près de 16 % (3).

Malgré la disparité que nous avons observée, nous considérons nécessaire d'inclure cette tâche dans un référentiel de compétences communicatives d'un ingénieur, car les réponses favorables sans tenir compte des catégories 1 et 2 (jamais et rarement) atteignent un taux de réponse de 61 %.

Tâche 6 : demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service

Les réponses à cet item sont aussi partagées que pour l'item précédent. En effet, la proportion d'ingénieurs qui sont confrontés à l'échange d'informations sur une entreprise, un produit ou un service très fréquemment (toujours ou souvent) est d'environ 40 % (4 + 5) contre près de 45 % (1 + 2) des professionnels interrogés qui déclarent avoir affaire à ce type de tâche rarement ou jamais. En revanche, environ 14 % (3) des répondants affirment demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service parfois.

Nous considérons que cette tâche peut être incluse dans le référentiel de compétences communicatives d'un ingénieur à cause de son importance et du nombre de réponses favorables (3 + 4 + 5) qui atteint le 54 % des réponses.

Tâche 7 : parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels

À la lumière des réponses obtenues pour cet item, nous pouvons affirmer qu'une majorité des ingénieurs interrogés du secteur automobile ne parlent pas de leur travail, de leur expérience ou de leurs projets professionnels dans le cadre de leur travail. Ainsi, près de 56 % (1 + 2) des répondants ne parlent jamais de leur travail ou le font rarement, suivent environ 30 % (4 + 5) qui en parlent toujours ou souvent et enfin environ 14 % (3) qui le font parfois.

Cela peut être en partie expliqué par le fait que cette tâche est très liée à des situations de communication spécifiques : des entretiens d'embauche ou des conversations avec des proches. Étant donné que nos répondants semblent ne pas entretenir des relations proches avec leurs interlocuteurs francophones (*vid.* Tâche 4) et qu'ils sont déjà sur le marché du

travail, il est dans l'ordre des choses que cette tâche ne soit pas répandue dans les communications professionnelles des ingénieurs interrogés.

Tâche 8 : interagir dans les petites conversations de tous les jours

Nous avons décidé d'inclure cette section afin d'avoir un aperçu de l'importance des conversations qui ne portent pas sur des sujets techniques dans le cadre de la communication professionnelle des ingénieurs du secteur automobile. Lorsque nous évoquons ces petites conversations, nous visons le genre de conversations qui peuvent avoir lieu avant ou après une réunion par exemple ou lors d'un repas d'affaires, lorsque les personnes sont plus détendues et qu'elles ne veulent que discuter sur des sujets d'actualité ou d'intérêt général.

Les données obtenues nous révèlent que les ingénieurs doivent disposer d'une certaine flexibilité linguistique pour bavarder le moment venu car près de 49 % (4 + 5) d'entre eux sont confrontés à ce genre de conversations souvent ou toujours et environ 27 % (3) le sont parfois, contrairement à près de 33 % (1 + 2) des répondants qui le sont rarement ou qui n'ont jamais affaire à ce type de conversations.

Il convient à cet égard que le concepteur en FOS tienne compte de ce type de situations de communication lors de la mise en place d'un programme pour des ingénieurs du secteur automobile.

Tâche 9 : comprendre des modes d'emploi

Nous constatons que la compréhension de modes d'emploi est une tâche importante pour les ingénieurs de la filière automobile, d'après les résultats que nous avons obtenus : près de 50 % (4 + 5) des répondants affirment être confrontés à la compréhension des modes d'emploi souvent ou toujours, environ 21 % (3) des ingénieurs le sont parfois et pour près de 29 % (1 + 2) d'entre eux il s'agit d'une tâche qu'ils n'effectuent jamais ou qu'ils effectuent rarement.

Tâche 10 : expliquer le dessin d'un produit ou son processus de fabrication

Les réponses nous montrent que près de 50 % (4 + 5) des ingénieurs interviewés doivent expliquer souvent ou toujours le dessin ou le processus de fabrication d'un produit dans le cadre de leur travail, 16 % (3) le font parfois et 34 % (1 + 2) le font rarement ou ne le font jamais. Or, pour des ingénieurs n'ayant pas une expérience dans la matière cela peut s'avérer problématique voire stressant, car les demandes ou les questions du client ou du collaborateur ne sont pas normalement connues à l'avance. S'entraîner pour être capable de prédire les questions ou les inquiétudes du client ou de l'interlocuteur et surtout être capable d'y répondre est donc un exercice essentiel à travailler avec les ingénieurs du secteur automobile.

Tâche 11 : interpréter et commenter des données (des tableaux et des graphiques)

Sans surprise, on peut constater que l'interprétation et l'analyse des données fait partie des tâches qu'un ingénieur du secteur automobile doit mener dans le cadre de son travail. En effet, près de 49 % (4 + 5) des ingénieurs déclarent interpréter et commenter des tableaux et des graphiques souvent ou toujours, environ 26 % (3) affirment le faire parfois et pour près de 25 % (1 + 2) des ingénieurs il s'agit d'une tâche exceptionnelle qu'ils n'effectuent jamais ou qu'ils effectuent rarement.

Tâche 12 : s'informer ou informer sur le prix d'un produit ou d'un service

Pour un bon nombre des répondants (environ 68 % : 1 + 2), obtenir ou donner des renseignements sur le prix d'un produit n'est pas une tâche qui fait partie de leur quotidien : ils l'effectuent rarement ou ils ne l'effectuent jamais. Contrairement à eux, près de 11 % (3) des ingénieurs s'informent ou informent quelqu'un sur le prix d'un produit parfois et 21 % (4 + 5) d'entre eux affirment le faire souvent ou toujours.

Compte tenu du nombre de réponses défavorables, nous ne considérons pas essentiel d'inclure cette tâche dans un référentiel de compétences nécessaires pour un ingénieur de la filière automobile.

Tâche 13 : traiter des factures

Sans surprise, les résultats obtenus dans notre questionnaire pour cet item nous permettent de conclure que le traitement des factures ne doit pas être pris en compte dans la constitution d'un référentiel de compétences communicatives pour les ingénieurs du secteur automobile. En effet, on observe que près de 80 % (1 + 2) des répondants affirment ne jamais traiter des factures ou le faire rarement, environ 17 % (3) d'entre eux traitent des factures parfois et uniquement près de 3 % (4 + 5) déclarent le faire souvent ou toujours.

Tâche 14 : noter et transmettre des messages, des demandes et des réclamations de clients

L'étude des réponses à l'item sur la prise de notes et la transmission de messages, deux activités de médiation, mènent à des conclusions semblables à l'item précédent : près de 63 % (1 + 2) des ingénieurs ne s'occupent jamais de cette tâche ou le font rarement, environ 17 % (3) le font parfois et près de 20 % (4 + 5) le font souvent ou toujours.

Face à ces résultats, nous ne considérons pas nécessaire d'inclure cette tâche dans notre référentiel pour les ingénieurs du secteur automobile.

Tâche 15 : faire des réclamations

Étant donné que cette tâche est très liée à la tâche précédente, les réponses obtenues dans le questionnaire sont similaires. Un très faible pourcentage des ingénieurs interrogés fait toujours ou souvent des réclamations : près de 11 % (4 + 5) de réponses positives. Pour une fréquence moyenne, on obtient un taux de réponse identique avec environ 11 % (3) de réponses favorables. Dans ce sens, bon nombre de répondants (environ 77 % : 1 + 2) affirment ne jamais faire des réclamations ou le faire rarement.

Le faible taux de réponses positives dans cet item ainsi que dans les deux précédents peut être expliqué par le fait que ces tâches appartiennent normalement à des professionnels qui travaillent dans le service finances ou achats des entreprises. Le nombre d'ingénieurs interrogés travaillant dans ces services est nul ou très faible (uniquement près de 7 % de nos répondants travaillent dans le service achats).

Comme pour les items précédents, même si on pouvait s'attendre à un faible taux de réponses positives, nous avons décidé d'inclure ces tâches dans notre questionnaire car

elles font partie des descriptifs de diplômes en français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris mais aussi des référentiels métiers de Pôle emploi pour différents profils d'ingénieurs afin de vérifier nos hypothèses de départ sur les tâches qu'un ingénieur doit mener en français dans le cadre de son travail.

Tâche 16 : passer des commandes ou faire des devis

Très liée au service des achats, cette tâche n'obtient que très peu de réponses favorables : près de 78 % (1 + 2) des répondants affirment passer des commandes ou faire des devis rarement ou ne jamais le faire, environ 10 % (3) des ingénieurs déclarent le faire parfois et uniquement près de 12 % (4 + 5) le font souvent ou toujours. Il n'est donc pas nécessaire de l'inclure dans notre référentiel.

Tâche 17 : établir les conditions d'une opération d'achat-vente (délais, livraison, transport, facturation)

À la lumière des résultats, nous ne considérons pas cette tâche indispensable pour un ingénieur. En effet, uniquement un petit pourcentage (environ 18 % : 4 + 5) des ingénieurs dans le secteur automobile s'occupe souvent ou toujours de l'établissement des conditions d'une opération d'achat-vente en français. Il s'agit des ingénieurs occupant des postes vraiment spécifiques, liés à la gestion des comptes ou des postes à haute responsabilité : des chefs de projet.

Un bon nombre des répondants (environ 71 % : 1 + 2) déclarent ne jamais s'occuper de cette tâche ou le faire rarement et près de 11 % (3) des personnes interrogées affirment le faire parfois.

Tâche 18 : rechercher ou faire la sélection des fournisseurs

Comme pour l'item précédent, la recherche et la sélection des fournisseurs n'est pas une tâche fréquente pour un bon nombre des ingénieurs ayant répondu à notre questionnaire : environ 79 % (1 + 2) des répondants ne s'occupent jamais de cette tâche ou le font rarement, près de 10 % (3) des ingénieurs le font parfois et environ 11 % (4 + 5) le font souvent ou toujours.

Tâche 19 : mener des négociations

Négocier est une activité présente dans le quotidien d'un certain nombre d'ingénieurs : près de 39 % (4 + 5) des ingénieurs interviewés affirment mener des négociations dans le cadre de leur travail souvent, voire très souvent et environ 17 % (3) le font parfois. Cependant, un bon nombre des répondants (environ : 43 %, 1 + 2) déclarent mener des négociations rarement ou ne jamais le faire.

Malgré le contraste dans les réponses, nous croyons que 56 % (3 + 4 + 5) de réponses favorables sont suffisantes pour ajouter cette tâche à notre référentiel.

La négociation est par nature une activité extrêmement exigeante, plus encore si l'ingénieur doit la mener en langue étrangère. Par ailleurs, comme c'est très souvent le cas, le caractère stressant de la situation et la durée des discussions peuvent provoquer une perte de concentration chez l'ingénieur. La pratique de la négociation est donc essentielle pour que l'apprenant gagne en confiance et qu'il soit capable de gérer des discussions de plus en plus complexes.

Tâche 20 : gérer des situations difficiles ou problématiques, réagir de façon appropriée et proposer des solutions

Cette tâche est très fréquente dans le quotidien de nos répondants : près de 49 % (4 + 5) d'entre eux déclarent être confrontés à ce type de tâche souvent ou toujours et environ 16 % (3) affirment devoir gérer des situations problématiques et proposer des solutions parfois. Cependant, pour près de 34 % (1 + 2) d'entre eux il s'agit d'une tâche rare.

Le futur enseignant ou formateur devra donc entraîner ses apprenants à la résolution des problèmes afin d'atténuer au maximum la difficulté inhérente à cette tâche.

Tâche 21 : mener des entretiens d'embauche

Compte tenu du fait qu'il s'agit d'une tâche qui relève du domaine des ressources humaines, sans surprise, la sélection de candidats pour des postes à pourvoir au sein des entreprises n'est pas une tâche présente dans le quotidien de nos répondants : une large majorité (environ 83 % : 1 + 2) des ingénieurs interrogés déclarent ne jamais mener des

entretiens d'embauche ou les mener rarement, suivent près de 13 % (3) qui affirment le faire parfois et environ 3 % (4 + 5) qui déclarent le faire souvent ou toujours.

À la lumière des résultats, nous ne considérons pas nécessaire de travailler ce type de tâche avec les ingénieurs apprenant le français.

Tâche 22 : faire des présentations ou des exposés techniques

Nous constatons que les présentations et les exposés techniques font partie du quotidien des ingénieurs de la filière automobile. En effet, près de 48 % (4 + 5) des ingénieurs font des présentations ou des exposés techniques souvent ou toujours dans le cadre de leur travail et environ 11 % (3) des professionnels déclarent faire des présentations ou des exposés techniques parfois. Néanmoins, on observe aussi qu'environ 40 % (1 + 2) des répondants ne sont jamais confrontés à cette tâche ou le sont rarement.

Les résultats obtenus et les informations que nous avons recueillies sur le terrain en tant que formateurs de français pour des ingénieurs du secteur automobile, nous permettent de juger cette tâche comme nécessaire pour le développement des compétences communicatives d'un ingénieur.

Lorsqu'on évoque la notion de présentation ou d'exposé, on pourrait considérer à tort qu'il s'agit uniquement d'une activité qui relève du domaine oral. Or, dans le secteur de l'ingénierie, il est pratique courante de transmettre des documents de présentation sous format PPT aux collaborateurs, aux clients ou aux fournisseurs en les joignant aux courriels. Dans un environnement de travail, de plus en plus mondialisé, on évite ainsi une surabondance de réunions superflues, on communique des idées rapidement et on transmet une vue d'ensemble de la situation et de l'évolution d'un projet, par exemple. Il convient donc de travailler cette tâche avec les ingénieurs apprenant le français d'un point de vue oral mais aussi écrit.

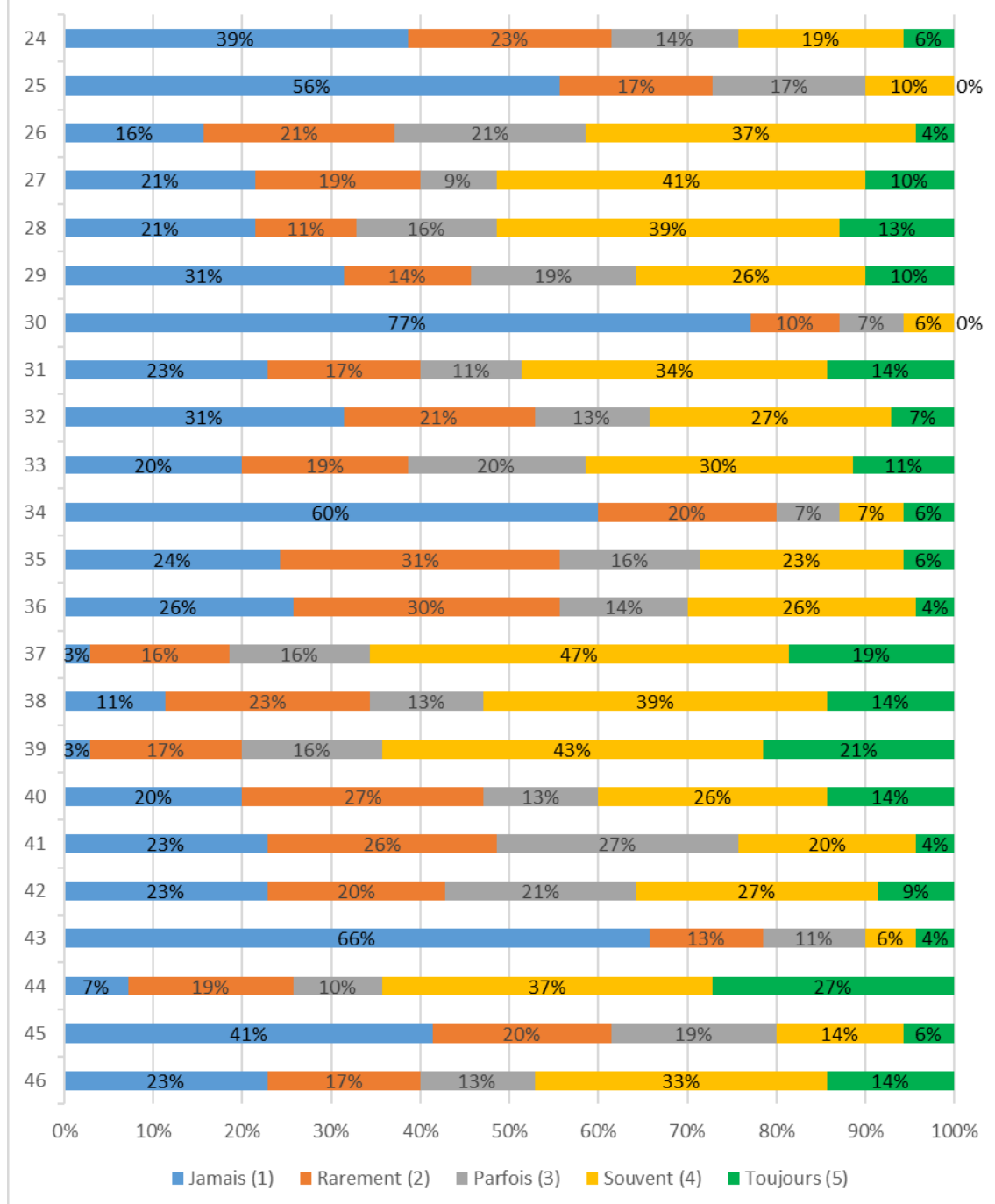
Tâche 23 : accueillir des clients ou des collaborateurs (renseigner et orienter)

Suite à l'analyse des résultats pour cet item du questionnaire, nous constatons que près de 50 % (1 + 2) des personnes interrogées affirment ne jamais accueillir des clients ou des collaborateurs contre environ 20 % (3) qui déclarent le faire parfois. En revanche, pour près

de 30 % (4 + 5) des ingénieurs il s'agit d'une tâche présente dans leur quotidien professionnel : ils accueillent souvent ou toujours des clients ou des collaborateurs.

Face à ces résultats si partagés, nous préférons inclure tout de même cette tâche dans notre référentiel de compétences indispensables pour les ingénieurs du secteur automobile.

Tâches prioritaires



Activités langagières prioritaires

- 24 Participer à des repas d'affaires
- 25 Organiser des déplacements professionnels : s'informer sur les horaires, les itinéraires, les tarifs
- 26 Se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel, au restaurant

- 27 Fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous
- 28 Participer ou intervenir à une réunion ou l'organiser
- 29 Rédiger un compte rendu
- 30 Participer à un salon ou une foire ou l'organiser
- 31 Se présenter et énoncer le motif d'un appel
- 32 Épeler, répéter, reformuler
- 33 Comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules
- 34 Filtrer et orienter des appels
- 35 Prendre et transmettre des messages au téléphone
- 36 Comprendre les instructions des répondeurs et laisser des messages
- 37 Lire et comprendre des documents usuels dans le cadre du travail
- 38 Rédiger des documents usuels dans le cadre du travail
- 39 Lire et comprendre des documents techniques
- 40 Rédiger des documents techniques
- 41 Remplir des imprimés ou des formulaires
- 42 Prendre des notes et restituer des messages par écrit
- 43 Rédiger des notes de service pour tous les employés
- 44 Rédiger des courriels
- 45 Traduire des documents
- 46 Rédiger des rapports

Graphique 39 : Tâches prioritaires

Tâche 24 : participer à des repas d'affaires

Cette tâche, souvent présente dans les manuels de français à visée professionnelle, n'obtient que peu de réponses positives chez notre public car elle correspond principalement à des profils de commerciaux ou cadres (pas très présents dans notre échantillon). Ainsi, près de 62 % (1 + 2) des ingénieurs déclarent ne jamais participer à des repas d'affaires ou le faire rarement, environ 14 % (3) d'entre eux participent parfois à des repas professionnels et près de 24 % (4 + 5) des personnes interrogées affirment le faire souvent ou toujours.

Tâche 25 : organiser des déplacements professionnels (s'informer sur les horaires, les itinéraires, les tarifs)

Nous observons qu'une large majorité des répondants (environ 73 % : 1 + 2) déclarent ne jamais organiser des déplacements professionnels ou le faire rarement. Suivent près de

17 % (3) des ingénieurs qui affirment s'occuper de l'organisation des déplacements parfois et, enfin, environ 10 % (4 + 5) des personnes interrogées qui organisent des déplacements souvent ou toujours.

Compte tenu des résultats, nous ne considérons pas nécessaire d'inclure cette tâche dans notre référentiel de compétences pour les ingénieurs du secteur automobile.

Tâche 26 : se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel, au restaurant

Comme nous avons constaté dans le deuxième chapitre, les ingénieurs de ces trois entreprises du secteur automobile sont amenés à voyager souvent, c'est pourquoi cet item du questionnaire obtient un nombre considérable de réponses positives. En effet, près de 41 % (4 + 5) des répondants affirment devoir utiliser le français lors de leurs déplacements (à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel ou au restaurant), environ 21 % (3) des ingénieurs déclarent le faire parfois et près de 37 % (1 + 2) des personnes interrogées assurent ne jamais le faire ou le faire rarement.

Tâche 27 : fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous

D'après les résultats que nous avons obtenus, cette tâche est très présente dans le quotidien professionnel des ingénieurs du secteur automobile : ils sont près de 51 % (4 + 5) à s'occuper de fixer, de confirmer, de reporter ou d'annuler des rendez-vous professionnels, environ 9 % (3) des ingénieurs sont en charge de cette tâche parfois et près de 30 % (1 + 2) des répondants déclarent ne jamais le faire ou le faire rarement.

Tâche 28 : participer ou intervenir à une réunion ou l'organiser

À la lumière des résultats, nous pouvons affirmer que les ingénieurs du secteur automobile doivent participer aux réunions techniques et stratégiques de l'entreprise avec des clients ou des collaborateurs francophones. Ainsi, près de 52 % (4 + 5) des répondants participent souvent ou toujours aux réunions, environ 16 % (3) des ingénieurs affirment le faire parfois et près de 32 % (1 + 2) des personnes interrogées déclarent ne jamais le faire ou le faire rarement.

La participation à des réunions implique souvent la mise en œuvre des activités de médiation et d'interaction synchrones, ce qui est très exigeant sur le plan linguistique, notamment pour des apprenants débutants. De plus, la prise de parole lors d'une réunion exige de la part des ingénieurs une excellente capacité de réaction et une certaine force de persuasion, car les réponses doivent être rapides mais les solutions techniques proposées par les ingénieurs doivent aussi convaincre les interlocuteurs.

Cette tâche doit donc être privilégiée lors de la création d'un programme de formation pour des ingénieurs du secteur automobile.

Tâche 29 : rédiger un compte rendu

Le taux de réponse le plus élevé pour cet item se trouve dans les catégories 1 et 2 de l'échelle avec près de 45 % (1 + 2) des ingénieurs qui ne rédigent jamais de comptes rendus ou qui le font rarement. En revanche, un nombre considérable des personnes interrogées (environ 35 % : 4 + 5) affirment s'occuper de cette tâche souvent ou toujours et près de 19 % (3) des répondants déclarent le faire parfois.

Compte tenu des résultats, nous considérons que cette tâche doit faire partie d'un référentiel de compétences langagières pour des ingénieurs de la filière automobile.

Tâche 30 : participer à un salon ou une foire ou l'organiser

Nous pouvons affirmer que les ingénieurs des trois entreprises sélectionnées ne participent pas à des salons ni les organisent. Cette tâche ne fait donc pas partie des compétences qu'un ingénieur apprenant le français devrait acquérir ou développer. En effet, une large majorité des répondants (environ 87 % : 1 + 2) assure ne jamais participer à des salons ou le faire rarement, près de 7 % (3) des ingénieurs affirment le faire parfois et environ 6 % (4 + 5) des personnes interrogées déclarent y participer souvent ou toujours.

Tâche 31 : se présenter et énoncer le motif d'un appel

Nous constatons que cette tâche, qui s'inscrit dans le domaine des conversations au téléphone, est présente dans le quotidien des ingénieurs du secteur automobile car près de 49 % (4 + 5) d'entre eux affirment se présenter ou énoncer le motif d'un appel souvent ou

toujours. Toutefois, un nombre considérable (environ 40 % : 1 + 2) des personnes interrogées déclarent ne jamais se présenter ou énoncer le motif d'un appel ou le faire rarement. Enfin, suivent près de 11% (3) des répondants pour qui il s'agit d'une tâche à fréquence moyenne.

Malgré cette disparité, le taux de réponses positives est suffisamment élevé pour qu'on inclue cette tâche dans notre référentiel de compétences.

Tâche 32 : épeler, répéter, reformuler

Cet item, qui relève aussi du domaine des appels téléphoniques, obtient un taux de réponse plus faible que le précédent. Ainsi, près de 52 % (1 + 2) des répondants n'effectuent jamais cette tâche ou le font rarement, suivent environ 34 % (4 + 5) des ingénieurs qui considèrent qu'ils effectuent cette tâche souvent ou toujours et enfin près de 13 % (3) des personnes interrogées qui déclarent le faire parfois.

À la lumière de ces résultats si partagés, nous préférons inclure cette tâche dans notre référentiel.

Tâche 33 : comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules

Très liés aux deux items précédents, cette tâche obtient un nombre considérable de réponses positives et elle mérite, donc, d'être incluse dans notre référentiel. En effet, on observe que près de 41 % (4 + 5) des ingénieurs déclarent devoir comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules dans le cadre de leur travail souvent ou toujours et environ 20 % (3) des répondants affirment le faire parfois. À l'opposé, on constate que près de 39 % (1 + 2) des personnes interrogées ne comprennent ni ne transmettent des chiffres ou des formules dans leur quotidien professionnel.

Tâche 34 : filtrer et orienter des appels

Comme on pouvait s'y attendre, le filtrage et l'orientation d'appels ne fait pas partie des tâches qu'un ingénieur doit mener en français dans son environnement professionnel mais nous avons voulu toutefois vérifier notre hypothèse de départ car cette tâche est souvent incluse dans les descriptifs de diplômes de français à visée professionnelle.

Ainsi, un nombre considérable des répondants (environ 80 % : 1 + 2) déclarent ne jamais filtrer ou orienter des appels ou le faire rarement, un faible pourcentage d'entre eux (environ 7 % : 3) affirment le faire parfois et pour peu d'ingénieurs il s'agit d'une tâche très fréquente dans le cadre de leur travail (environ 13 % : 4 + 5).

À la lumière des résultats, nous ne considérons pas nécessaire de travailler ce type de tâche avec les ingénieurs de la filière automobile apprenant le français.

Tâche 35 : prendre et transmettre des messages au téléphone

Nous constatons que le taux de réponse le plus élevé pour cet item se trouve dans les catégories 4 et 5 de l'échelle avec près de 55 % (1 + 2) des ingénieurs qui affirment ne jamais prendre et transmettre des messages au téléphone ou le faire rarement. Suivent près de 29 % (4 + 5) des répondants qui déclarent prendre et transmettre des messages souvent ou toujours. Enfin, pour ce qui est de la fréquence moyenne (parfois) : elle obtient un taux de réponse de 16 % (3).

Malgré son importance dans les manuels de français à visée professionnelle, compte tenu des résultats, la prise et la transmission de messages au téléphone n'est pas une tâche prioritaire pour les ingénieurs de l'industrie automobile.

Tâche 36 : comprendre les instructions des répondeurs et laisser des messages

Avec une distribution des réponses similaire à l'item précédent, la compréhension des instructions des répondeurs et la production de messages n'est pas une tâche prioritaire dans le quotidien des ingénieurs de la filière automobile : près de 56 % (1 + 2) d'entre eux affirment ne jamais devoir comprendre les instructions des répondeurs ou le faire rarement, pour environ 14 % (3) des répondants il s'agit d'une tâche à fréquence moyenne et enfin pour près de 30 % (4 + 5) des ingénieurs la compréhension des instructions des répondeurs est une tâche très présente dans leur travail.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que la messagerie vocale est de moins en moins utilisée en France mais aussi par le fait que nos apprenants espagnols sont peu habitués à utiliser les répondeurs et préfèrent éviter ce moyen de communication. Il s'agit pourtant

d'une tâche souvent présente dans les manuels à visée professionnelle, comme nous verrons au cours du chapitre suivant.

Tâche 37 : lire et comprendre des documents usuels dans le cadre du travail

Nous observons que la compréhension des documents usuels en français est une tâche à prendre en considération par les concepteurs d'un programme de formation pour ingénieurs dans la filière automobile. En effet, un nombre considérable (environ 66 % : 4 + 5) des répondants affirment lire et comprendre des documents usuels souvent ou toujours, contre près de 16 % (3) des ingénieurs qui déclarent le faire parfois et près de 19 % (1 + 2) des personnes interrogées qui ne sont jamais confrontés à cette tâche ou le sont rarement.

Tâche 38 : rédiger des documents usuels dans le cadre du travail

La comparaison des réponses pour cet item avec celles de l'item précédent, nous permet de conclure que pour les ingénieurs de l'industrie automobile les activités de réception sont plus importantes que les activités de production. Toutefois, la rédaction de documents usuels est une tâche importante pour la création d'un programme de formations pour ingénieurs car près de 53 % (4 + 5) des répondants affirment rédiger des documents usuels en français souvent ou toujours, pour environ 13 % (3) d'entre eux il s'agit d'une tâche à fréquence moyenne et pour près de 44 % (1 + 2) des personnes interrogées la rédaction des documents usuels est une tâche rare.

Tâche 39 : lire et comprendre des documents techniques

Nous observons que la distribution des réponses pour cet item est similaire à la tâche 37 (lire et comprendre des documents usuels). Et comme pour cette tâche, la lecture et la compréhension des documents techniques est à prendre en considération par les concepteurs d'un programme de formation pour ingénieurs dans la filière automobile. En effet, un nombre considérable (environ 64 % : 4 + 5) des personnes interrogées affirment lire et comprendre des documents techniques souvent ou toujours, près de 16 % (3) des

ingénieurs déclarent le faire parfois et près de 20 % (1 + 2) des répondants ne sont jamais confrontés à cette tâche ou le sont rarement.

La lecture et la compréhension des documents est à prendre en considération par les concepteurs d'un programme de formation pour ingénieurs dans la filière automobile. On doit aussi rappeler la prévalence des activités de réception sur les activités de production dans les communications professionnelles des ingénieurs de la filière.

Tâche 40 : rédiger des documents techniques

Le but de cette section était de connaître l'étendue de la rédaction de documents techniques parmi les ingénieurs. Ainsi, grâce à l'analyse des résultats obtenus nous constatons que la rédaction de documents techniques fait partie des tâches d'une partie importante du groupe ingénieurs : près de 39 % (4 + 5) d'entre eux affirment rédiger des documents techniques souvent ou toujours et environ 13 % (3) d'entre eux déclarent le faire parfois. Néanmoins, un nombre considérable des répondants, près de 47 % (1 + 2) d'entre eux, affirment ne jamais être confrontés à cette tâche ou l'être rarement.

Malgré cette disparité, qui peut être due aux différences entre les trois entreprises qui font partie de notre univers, le taux de réponses positives est suffisamment élevé pour qu'on inclue cette tâche dans notre référentiel de compétences.

Par ailleurs, il est important de souligner que grâce à notre expérience en tant que formateurs FOS dans la filière automobile, nous pouvons affirmer que la typologie de documents techniques que les ingénieurs doivent rédiger correspond souvent à des manuels pour le fonctionnement des installations.

Tâche 41 : remplir des imprimés ou des formulaires

Nous constatons que le taux de réponse le plus élevé pour cet item se trouve dans les catégories 1 et 2 de l'échelle avec près de 49 % (1 + 2) des ingénieurs qui ne remplissent jamais des imprimés ou des formulaires ou qui le font rarement. Suivent près de 27 % (3) des répondants qui affirment remplir des imprimés ou des formulaires parfois. Enfin, un pourcentage plus faible (environ 24 % : 4 + 5) de l'échantillon déclare être confronté à cette tâche souvent ou toujours.

Malgré une certaine disparité, le taux de réponses positives est suffisamment élevé pour que les concepteurs de formations pour ingénieurs dans l'industrie automobile tiennent compte de cette tâche dans leur programme.

Tâche 42 : prendre des notes et restituer un message par écrit

Nous observons que la prise de notes et la restitution de messages par écrit est une tâche présente dans le quotidien des ingénieurs du secteur automobile mais pas très fréquente. En effet, pour près de 36 % (4 + 5) des personnes interrogées il s'agit d'une tâche très présente dans le cadre de leur travail et environ 21 % (3) des ingénieurs affirment prendre des notes ou restituer des messages par écrit parfois. En revanche, 43 % (1 + 2) des répondants déclarent ne jamais le faire ou le faire rarement.

À la lumière des résultats, nous considérons qu'il est important que les enseignants en FOS pour des ingénieurs de la filière automobile tiennent compte de cette tâche lors de la création de leurs programmes de formation.

Tâche 43 : rédiger des notes de service pour tous les employés

Sans surprise, les résultats obtenus dans notre questionnaire pour cet item nous permettent d'affirmer que la rédaction de notes de service n'est pas une tâche importante pour les ingénieurs de la filière automobile. Ainsi, les catégories qui obtiennent un taux de réponse plus élevé sont les deux premières : près de 79 % (1 + 2) de réponses positives. Deuxièmement, on retrouve la catégorie 3 (parfois) avec un taux de réponse d'environ 11 %. Enfin, les catégories 4 et 5 (souvent et toujours) obtiennent près de 10 % de réponses affirmatives.

Tâche 44 : rédiger des courriels

Grâce aux résultats de notre questionnaire, nous avons pu constater que la communication à travers le courrier électronique est un trait caractéristique de la vie professionnelle d'un ingénieur du secteur automobile. En effet, près de 64 % (4 + 5) des répondants affirment rédiger des courriels souvent ou toujours, environ 10 % (3) des

ingénieurs déclarent le faire parfois et pour près de 26 % (1 + 2) des personnes interrogées il s'agit d'une tâche peu fréquente dans le cadre de leur travail.

En effet, les ingénieurs privilégient souvent les courriels aux coups de téléphone, par exemple, car les courriels sont asynchrones, on n'est pas obligé de répondre immédiatement. Cela a un énorme avantage pour les apprenants de français, notamment pour les débutants, cela leur permet de prendre leur temps, d'y réfléchir avant de répondre à une question d'un client ou d'un collaborateur. Ils se sentent plus à l'aise avec ce mode communication lorsqu'ils sont obligés d'utiliser la langue étrangère et ils le privilégient, c'est pourquoi son inclusion dans un programme de formation pour ingénieurs sera essentiel.

Tâche 45 : traduire des documents

À la lumière des résultats, la traduction de documents ne doit pas être incluse dans un référentiel de compétences linguistiques à développer par les ingénieurs du secteur automobile. En effet, près de 61 % (1 + 2) des ingénieurs affirment ne jamais traduire de documents ou le faire rarement. En revanche, environ 19 % (3) des répondants déclarent traduire des documents parfois et près de 20 % (4 + 5) des personnes interrogées assurent le faire souvent ou toujours.

Tâche 46 : rédiger des rapports

Nous constatons que, contrairement à l'item précédent, la rédaction des rapports devrait faire partie des compétences qu'un ingénieur de la filière automobile devrait acquérir ou développer. En effet, près de 47 % (4 + 5) des ingénieurs assurent affirment rédiger des rapports souvent ou toujours et environ 13 % (3) des répondants déclarent le faire parfois. En revanche, près de 40 % (1 + 2) des personnes interrogées assurent ne jamais rédiger des rapports ou le faire rarement.

3.3. Création d'un référentiel de compétences langagières pour les ingénieurs de l'industrie automobile

La démarche de création de ce référentiel de compétences langagières pour les ingénieurs de l'industrie automobile s'est appuyée sur l'observation du contexte professionnel, l'analyse des besoins, le traitement et l'analyse des données collectées à partir de cette dernière rubrique du questionnaire, ce qui correspond en partie à la démarche pour la conception d'un référentiel préconisée par Mangiante (2008, p. 89).

Mais qu'est-ce qu'un référentiel ? Il s'agit d'un inventaire de compétences (des capacités de l'individu pour agir) que tout ingénieur apprenant le français dans la filière automobile devrait posséder ou acquérir. Or, compte tenu du fait que le concept de 'compétence' [...] cède peu à peu devant celui de 'tâche' (Cuq et Gruca, 2005, p. 131), nous avons inclus dans notre référentiel les tâches ou actions de la vie professionnelle que les ingénieurs du secteur automobile mènent en mobilisant leurs compétences. Nous avons estimé nécessaire d'introduire dans notre référentiel de compétences les tâches qui avaient un taux de réponses positives supérieur à 50 % pour la somme des catégories *parfois* (3) et *souvent + toujours* (4 + 5).

D'autre part, comme Cuq et Gruca (2005, p. 131) le signalent, un référentiel permet de baliser un parcours d'apprentissage. Ce référentiel se veut donc un instrument, évolutif, de conception d'un programme de formation pour les ingénieurs de la filière automobile en Galice. Il peut être modulé selon le niveau en français de l'ingénieur, car certaines tâches correspondent à des niveaux avancés, alors que d'autres sont convenables pour des apprenants débutants. Il permettra aux futurs enseignants-concepteurs de développer des programmes de formation adaptés aux besoins de ce public lorsqu'une analyse préalable n'est pas possible. Par ailleurs, il pourra servir de base pour que les enseignants-concepteurs fassent des choix dans les savoir-faire ou les activités pédagogiques à travailler, car comme on a déjà souligné ce public apprend *du* français et pas le français. Il sera également utile pour la création ultérieure de matériel *ad hoc* qui permette de développer chez les apprenants les compétences qui seront détaillées ci-après.

1. Compétence d'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens
 - a) Saluer, prendre congé, remercier, s'excuser et féliciter.
 - b) Se présenter ou présenter des collègues ou des collaborateurs.
 - c) Présenter l'entreprise, son organisation et son activité.
 - d) Interagir dans les petites conversations de tous les jours.
 - e) Se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel, au restaurant.

2. Compétence de gestion administrative
 - a) Accueillir des clients ou des collaborateurs : renseigner et orienter.
 - b) Décrire et organiser un plan ou un programme.
 - c) Fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous.
 - d) Organiser une réunion.
 - e) Rédiger un compte rendu.

3. Compétence d'interaction téléphonique
 - a) Se présenter, énoncer le motif d'un appel.
 - b) Comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules.

4. Compétence de compréhension et de production orale dans l'environnement professionnel
 - a) Demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service.
 - b) Expliquer le dessin d'un produit ou son processus de fabrication.
 - c) Interpréter et commenter des données : des tableaux et des graphiques.
 - d) Faire des présentations ou des exposés techniques.

5. Compétence de compréhension et de production écrite dans l'environnement professionnel

- a) Lire et comprendre des documents usuels ou des documents techniques dans le cadre du travail.
- b) Rédiger des documents usuels et des documents techniques dans le cadre du travail.
- c) Comprendre des modes d'emploi.
- d) Remplir des imprimés ou des formulaires.
- e) Prendre des notes et restituer un message par écrit.
- f) Rédiger des courriels.
- g) Rédiger des rapports.

6. Compétence d'argumentation

- a) Mener des négociations.
- b) Gérer des situations difficiles ou problématiques, réagir de façon appropriée et proposer des solutions.
- c) Participer ou intervenir à une réunion.

Si nous observons toutes ces tâches, nous pouvons en tirer une conclusion : dans les communications professionnelles de notre public il y a très peu de récit, ils ne racontent pas au passé et ne formulent pas des projets pour l'avenir.

3.4. Conclusions

Comme nous avons vu au cours de ce chapitre, l'analyse des besoins est très importante lors de la mise en place d'un programme de FOS pour ingénieurs, aussi bien sur le plan linguistique que sur celui des stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, l'analyse des besoins donne de la précision au projet de formation. L'apprenant ou l'employeur qui est à l'origine de la formation peut ainsi apprécier « l'utilité » du projet, car les objectifs à atteindre sont en lien étroit avec le contexte professionnel.

De plus, l'analyse des besoins que nous avons menée servira aux futurs concepteurs de formations et enseignants pour ingénieurs de l'automobile en tant que préanalyse des besoins, faute de temps ou d'expérience personnelle de l'enseignant avec ce public. Ils disposeront d'un aperçu des besoins détectés parmi le groupe ingénieurs dans le secteur automobile lorsqu'une identification des besoins en amont n'est pas possible, notamment dans les formations à très courte durée.

Sans laisser de côté les spécificités d'apprentissage et les besoins de chaque individu, nous pouvons en établir un « profil moyen » pour les ingénieurs de la filière automobile apprenant le français.

- a) Ils ont une préférence moyenne pour le style d'apprentissage actif, réfléchi et pragmatique et ils ont une préférence forte pour le style théoricien, ce qui se traduit notamment par une prédilection pour le rationnel, la logique et l'objectivité.
- b) La communication des ingénieurs avec des interlocuteurs francophones a normalement lieu sur le même pied d'égalité, mais les relations où l'ingénieur a un statut inférieur ne sont pas négligeables. Il sera donc indispensable de travailler avec les apprenants ingénieurs les formes et les usages d'une conversation d'égal à égal mais aussi celles d'une communication plus soutenue où l'on parle à un supérieur hiérarchique ou à un client.
- c) Les endroits privilégiés pour les communications professionnelles en français sont le bureau, la salle de réunion et l'usine. Autant de lieux que de contraintes. En effet, le bruit à l'usine mais aussi dans les bureaux, car les ingénieurs (exception faite de quelques cadres) travaillent souvent dans des bureaux qui ne sont pas séparés par des cloisons. Les appels téléphoniques, le bruit des claviers, les conversations à côté constituent des difficultés supplémentaires, notamment pour des apprenants débutants.

Et cela nous amène à penser que toutes ces contraintes doivent être prises en compte dans les formations de français pour ingénieurs du secteur automobile et travaillées par la recherche de l'authenticité. Celle-ci exige de la complexité, elle requiert l'introduction de malentendus, de bruits, de différents accents, comme c'est souvent le cas dans une situation de communication réelle. C'est ainsi que l'utilisation des simulations globales appliquées à la communication professionnelle (des scénarios où les apprenants s'investissent dans des

rôles et des situations de communication auxquelles ils seront confrontés ultérieurement dans leur métier) pourront s'avérer particulièrement utiles car elles permettent de reconstruire à l'échelle de la classe l'environnement linguistique, oral et écrit, du cadre et de la situation choisie.

Or, afin d'être en ligne avec les perspectives actionnelles qui considèrent à tout moment les apprenants comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15), on proposera aux ingénieurs des actions réelles et authentiques avec des projets visant la dimension collective. De plus, étant donné que les formations de français pour ingénieurs ont lieu, dans la plupart des cas, comme on a vu au cours du deuxième chapitre, dans les locaux de l'entreprise, on pourra profiter de cette proximité spatiale pour la mise en place de ces projets.

- d) En ce qui concerne le code privilégié par les ingénieurs de la filière automobile pour leurs communications, nous pouvons affirmer que la pratique orale et la pratique écrite sont toutes les deux essentielles. Toutefois, compte tenu des résultats, on devrait accorder un peu plus de place à l'oral qu'à l'écrit dans les formations FOS pour ingénieurs dans le secteur automobile.
- e) Le registre standard et le registre soutenu sont prioritaires pour les ingénieurs dans un contexte professionnel. Toutefois, il est essentiel de rappeler que les apprenants galiciens ne se sentent pas à l'aise avec le registre soutenu et ont du mal à vouvoyer leurs interlocuteurs, par exemple. Il est, donc, très important que le futur enseignant de français pour ingénieurs tienne compte de cette particularité et insiste sur l'étude des spécificités de chaque registre ainsi que sur l'importance d'adapter le registre en fonction de l'interlocuteur et du contexte.
- f) Les modalités de contact privilégiées par les ingénieurs de la filière automobile sont les échanges oraux ou écrits à distance (téléphone, visioconférence ou courriel) et la rédaction ou la lecture de documents professionnels. Dans une moindre mesure, on retrouve les contacts oraux à deux ou à plusieurs face à face et les voyages d'affaires. Cela ne veut pas dire que les réunions ou les négociations n'ont pas lieu, mais celles-ci se tiennent à distance à cause de l'importante internationalisation de ces entreprises du secteur automobile.

- g) L'étude des différentes activités langagières menées dans le cadre professionnel par les ingénieurs de l'industrie automobile nous permet d'affirmer que notre public cible est fréquemment confronté aux activités de réception, de production et d'interaction. En revanche, certaines activités de médiation comme le traitement de textes, la traduction ou l'interprétation ne constituent pas des activités prioritaires pour les ingénieurs. Or, la prise de notes pour restituer un message ou l'explication des données ou des graphiques sont des activités de médiation à privilégier dans les formations de français pour ingénieurs.
- h) Les compétences (ainsi que les tâches à mener) qu'un ingénieur du secteur automobile devrait posséder ou acquérir sont :
- i. Compétence d'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser et féliciter ; se présenter ou présenter des collègues ou des collaborateurs ; présenter l'entreprise, son organisation et son activité ; interagir dans les petites conversations de tous les jours ; se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel, au restaurant.
 - ii. Compétence de gestion administrative : accueillir des clients ou des collaborateurs (renseigner et orienter) ; décrire et organiser un plan ou un programme ; fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous ; organiser une réunion ; rédiger un compte rendu.
 - iii. Compétence d'interaction téléphonique : se présenter, énoncer le motif d'un appel ; comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules.
 - iv. Compétence de compréhension et de production orale dans l'environnement professionnel : demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service ; expliquer le dessin d'un produit ou son processus de fabrication ; interpréter et commenter des données (des tableaux et des graphiques) ; faire des présentations ou des exposés techniques.
 - v. Compétence de compréhension et de production écrite dans l'environnement professionnel : lire et comprendre des documents usuels ou des documents techniques dans le cadre du travail ; rédiger des documents usuels et des documents techniques dans le cadre du travail ; comprendre des modes

d'emploi ; remplir des imprimés ou des formulaires ; prendre des notes et restituer un message par écrit ; rédiger des courriels ; rédiger des rapports.

vi. Compétence d'argumentation : mener des négociations ; gérer des situations difficiles ou problématiques, réagir de façon appropriée et proposer des solutions ; participer ou intervenir à une réunion.

Pour conclure ce chapitre, il importe de souligner qu'un nombre considérable des tâches présentes dans notre questionnaire ont été exclues de notre référentiel de compétences langagières : celles qui n'ont pas atteint un taux de réponses positives supérieur à 50 % (3 + 4 + 5). Elles faisaient partie des descriptifs de diplômes de français professionnel ou de français des affaires de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris.

Cela nous permet donc d'affirmer que les programmes de français des affaires ou de français professionnel peuvent constituer une solution provisoire lors de la mise en place d'une formation pour ingénieurs dans la filière automobile, mais étant donné qu'ils ne constituent pas une solution *ad hoc*, ils ne peuvent pas répondre aux besoins des ingénieurs du secteur automobile. C'est pourquoi la création d'un programme de formation spécifique pour les ingénieurs de cette filière devrait être envisagée.

Chapitre 4

*Analyse et possible adéquation de trois manuels de français
à visée professionnelle pour les apprenants ingénieurs de la
filière automobile*

4.1. Introduction

En 1973 Debyser annonçait la disparition du manuel dans son article « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », car, selon lui, ce genre d'ouvrages était incompatible avec l'individualisation de l'enseignement, ne laissait aucune initiative à l'apprenant et interdisait toute dynamique du groupe-classe (Debyser, 1973, p. 65-66). L'importance accordée aux documents authentiques par l'approche communicative jouera aussi un rôle essentiel dans cette dévalorisation du manuel, aussi bien que les difficultés qu'implique la mise en place d'une méthodologie actionnelle dans un manuel.

Néanmoins, malgré les changements qui ont eu lieu dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues et surtout malgré la révolution numérique qui s'est produite au cours des dernières décennies, d'après Besse (2010, p. 23), « on n'a jamais autant publié de manuels que depuis leur "mort" annoncée ». Les manuels sont encore un outil incontournable dans l'enseignement du FLE, en papier ou en version numérique. En effet, comme Puren (2013, p. 123) nous le rappelle, ils assurent tout un ensemble cohérent de fonctions didactiques essentielles :

- définir les contenus et la progression de l'enseignement-apprentissage collectif en fonction d'objectifs prédéfinis ;
- découper régulièrement le flux d'enseignement-apprentissage en une série d'unités didactiques construites strictement sur le même modèle ;
- assurer, à l'intérieur de chacune de ces unités, la mise en synergie des différents domaines d'activité (compréhensions de l'écrit et de l'oral, productions écrite et orale, grammaire, lexicale, phonétique, culture) et la gradation des contenus d'une unité à l'autre ;
- enfin fournir les supports, les aides et les guidages qui amènent enseignants et apprenants à mettre en œuvre des modes cohérents d'enseignement-apprentissage.

De plus, ils s'avèrent fort utiles pour les enseignants, qui y trouvent une ressource vitale leur permettant de réduire le temps de préparation des cours. En effet, la création de matériel *ad hoc* nécessite de la part de l'enseignant un important investissement en moyens et en temps. Or, vu le nombre d'heures de cours qu'un enseignant est tenu d'assurer et du nombre de classes qu'il doit gérer, souvent il n'est pas possible pour lui de créer toutes les

activités, de rechercher tous les supports sonores, etc. pour chaque heure d'enseignement. Il en va de même pour l'enseignant-formateur en FOS.

Par ailleurs, ce dernier, comme nous l'avons suggéré au cours du premier chapitre, est un spécialiste de langues souvent confronté à un domaine d'activité dont il ignore les règles ou qu'il connaît mal. Face à cette situation et à cause de toutes les contraintes que nous avons évoquées auparavant (méconnaissance du public et de ses besoins, manque de temps pour la mise en place d'un programme de formation adapté aux besoins du public, etc.), l'enseignant en FOS fait souvent le choix de se servir des supports pédagogiques de français à visée professionnelle proposés par les éditeurs et censés répondre aux besoins en communication des différents professionnels.

Toutefois, l'enseignant en FLE, et encore plus en FOS, prend souvent la forme d'un « bricoleur » : il emprunte des idées, il assemble des activités ou il puise dans des supports pédagogiques ici et là, mais ce qui est certain c'est qu'il se sert rarement d'un seul outil pédagogique. Il devient ainsi créateur lorsqu'il propose des séquences pédagogiques originales, avec toute la responsabilité que cela représente, surtout face à des apprenants adultes, qui sont pour la plupart très exigeants, voire très critiques. À tel point que si la séquence pédagogique ne leur semble pas intéressante ou s'ils considèrent qu'elle ne répond pas à leurs attentes, ils tenteront d'orienter les futurs choix de l'enseignant. Le manuel devient donc un outil en quelque sorte rassurant, il réduit la peur de l'échec pour l'enseignant-formateur.

Compte tenu de l'importance que le manuel revêt encore pour le corps enseignant en FOS, nous avons décidé d'étudier des ouvrages de français à visée professionnelle, car à ce jour, aucun manuel de français pour le cadre professionnel des ingénieurs n'a été publié.

L'objectif de cette section de la recherche est double :

- a) D'une part, nous souhaitons réfléchir sur les principaux supports pédagogiques en français à visée professionnelle que les enseignants et formateurs ont à leur disposition. En effet, le choix d'un manuel est toujours délicat pour l'enseignant, qui peut se laisser guider par les conseils de ses collègues ou par une première impression du manuel, ce qui n'est jamais suffisant. C'est pourquoi nous considérons qu'il est essentiel de faire une analyse et une description détaillée de trois ouvrages que l'on considère représentatifs, afin que le futur enseignant puisse avoir une

connaissance approfondie des possibilités que chaque support pédagogique lui offre, en fonction de ses besoins, et surtout en fonction des besoins de ses apprenants. Cela nous permettra aussi de mettre en évidence les atouts mais aussi les possibles faiblesses de ces ouvrages.

- b) D'autre part, nous voulons identifier les possibles réponses que les méthodes de français professionnel peuvent apporter aux enseignants qui se trouvent dans le contexte d'enseignement-apprentissage que nous avons décrit au cours du deuxième chapitre, face à un public d'ingénieurs travaillant dans l'industrie automobile et ayant des besoins et des attentes spécifiques, que nous avons spécifiés au cours du troisième chapitre. Il s'agit donc de répondre aux questions suivantes à partir des considérations pour l'enseignement-apprentissage du français avec des ingénieurs du secteur automobile auxquelles nous sommes parvenues au cours des chapitres précédents : est-ce que ces trois manuels pourraient s'adapter à notre public cible et à notre contexte d'enseignement-apprentissage ? Est-ce qu'ils peuvent répondre aux besoins communicatifs ou aux besoins actionnels de notre public ?

Néanmoins, avant d'entamer notre analyse sur ces outils pédagogiques, il nous semble nécessaire de faire une petite précision lexicale sur les termes « manuel » et « méthode », car ils sont souvent confondus. Pour le mot « manuel », nous retiendrons la définition proposée par Besse (2010, p. 17) : tout ce qui a pu être matériellement élaboré pour aider maîtres et élèves à enseigner ou apprendre telle ou telle langue et, nous ajoutons, qui puisse répondre aux besoins spécifiques des apprenants. En revanche, le mot « méthode » n'est pas univoque, il est associé à différents sens, dont ceux de « méthodologie » et de « matériel didactique » (Cuq, 2003, p. 164). Ce dernier sens, très répandu depuis au moins le 17^{ème} siècle, peut s'expliquer par le fait que tout manuel engage, explicitement ou non, une certaine conception de l'enseignement-apprentissage des langues (Besse, 2010, p. 17-18). Toutefois, afin d'éviter tout risque de confusion, nous nous contenterons d'utiliser dans cette recherche d'une manière abrégée le terme « manuel » pour désigner l'ouvrage didactique permettant d'apprendre ou d'enseigner une langue étrangère.

Notre analyse portera sur un corpus de trois manuels de français professionnel de différents éditeurs visant un public étranger (qui n'est pas spécifiquement espagnol) et disponibles sur le marché français et espagnol, qui se présentent sous la forme d'un livre de

l'élève, de supports audio et/ou vidéo, d'un cahier d'exercices et d'un guide pour l'enseignant. Nous étudierons les livres de l'élève et les cahiers d'exercices de trois ouvrages récents ou relativement récents, populaires parmi le corps enseignant et jouissant d'un certain prestige. Nous avons préféré nous occuper uniquement de l'analyse du matériel que l'apprenant utilise, c'est pourquoi nous avons exclu les guides pédagogiques de notre étude.

L'ouvrage *Le français pour les sciences* (Tolas, 2004) n'a pas été retenu car il est destiné aux étudiants-chercheurs souhaitant poursuivre leurs études ou faire de la recherche en France. Il s'agit donc d'un manuel FOU, il ne vise pas des publics professionnels. Nous avons également exclu l'ouvrage *Réussir ses études d'ingénieur en français* (Carras et al., 2014) car il relève aussi du FOU.

Nous nous contenterons de l'analyse de trois manuels car ce sont les seuls qui remplissent les critères que nous avons signalés auparavant :

- *Français.com : français professionnel*, niveau intermédiaire B1 (Penformis, 2018).
- *Objectif express 2 : le monde professionnel en français*, Nouvelle édition, B1/B2.1 (Dubois et Tausin, 2016).
- *Pour parler affaires, méthode de français professionnel*, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011).

Par ailleurs, étant donné qu'un nombre considérable des répondants (environ 57 %) à notre questionnaire se situent entre un niveau A2-B1 de français du CECRL, nous avons décidé d'explorer les ouvrages s'adressant à des apprenants souhaitant acquérir un niveau intermédiaire.

4.2. L'outil d'analyse des manuels

Pour mener à terme notre analyse des manuels de façon fiable, nous avons utilisé une grille que nous avons créée à partir de deux modèles : notamment les travaux de Bertoletti avec la collaboration de Dahlet (1984) et, d'autre part, ceux de Suso López (2001).

4.2.1. *L'outil de Bertolletti et Dahlet (1984)*

A. PRÉSENTATION MATÉRIELLE

Description factuelle	Évaluation
-----------------------	------------

<p>1. FICHE SIGNALÉTIQUE</p> <p>1.1. titre 1.2. auteur(s) 1.3. éditeur(s) 1.4. date de la 1^{re} édition 1.5. nombre de volumes 1.6. nombre de pages 1.7. prix</p> <p>2. MATÉRIEL COMPLÉMENTAIRE Présence de</p> <p>2.1. livret méthodologique 2.2. Carnet/livre du professeur 2.3. matériel l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices d'images, de tests, etc.) 2.4. matériel audiovisuel (bandes magnétiques, disques, cassettes, films fixes, diapos, tableau de feutre, tableaux muraux, transparents, cassettes vidéo, etc.)</p> <p>3. PRÉFACE DU MANUEL OU LIVRE PROFESSEUR Indications sur</p> <p>3.1. le public visé 3.2. son âge 3.3. son niveau de connaissance en LE 3.4 la durée du cours et sa fréquence hebdomadaire 3.5. les objectifs a) généraux b) linguistiques c) culturels 3.6. les prises de position méthodologiques 3.7. la référence aux programmes officiels d'enseignement de LF, là où il en existe.</p> <p>4. STRUCTURE DU MANUEL</p> <p>4.1. Présence de a) ensembles d'unités didactiques b) unités de révision (paliers) c) ensembles multi-médias 4.2. a) nombre des unités (ou chapitres) et des ensembles d'unités b) nombre d'unités dans chaque ensemble c) durée d'exploitation prévue pour chaque unité 4.3. Présence de a) index thématique / lexical, notionnel / fonctionnel, phonétique, autre b) glossaire c) tableaux de grammaire d) tableaux de notions et fonctions</p>	<p>1. PRÉSENTATION</p> <p>1.1. accroche commerciale du (des) titre(s) connotations suggérées 1.2. qualité, degré de séduction de la façon : — format — mise en page { graphisme { typographie { iconographie</p> <p>2. APPRÉCIATION D'ENSEMBLE</p> <p>2.1. adéquation des divers supports a) les uns aux autres b) aux objectifs d'apprentissage préalablement posés 2.2. Praticabilité, degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels) 2.3. maniabilité, facilité d'utilisation (ex. livre édité en fiches) 2.4. disponibilité : la méthode est-elle commercialisée, dès sa parution, avec tous les matériaux complémentaires annoncés ?</p> <p>3. PRÉFACE DU MANUEL OU LIVRE DU PROFESSEUR</p> <p>3.1. richesse 3.2. opportunité 3.3. clarté 3.4. efficacité 3.5. créativité</p> <p style="margin-left: 150px;">{ a) des consignes { b) des suggestions { c) des explications</p> <p>3.6. correspondance entre les déclarations de principe (intentions affichées concernant le public, la méthodologie, etc. et le contenu effectif du matériel).</p> <p>4. STRUCTURE</p> <p>4.1. l'organisation est plutôt a) grammaticale / structurale b) notionnelle / fonctionnelle c) thématique d) situationnelle e) éclectique 4.2. la progression est plutôt a) linéaire b) en échos, en boucles / en spirales c) monolithique et contraignante d) modulaire 4.3. le projet éducatif est plutôt centré sur : a) la méthode b) l'apprenant.</p>
---	--

B. SUPPORTS ET DOCUMENTS

Description factuelle

Évaluation

TYPOLOGIE	PRÉSENTATION	ORIGINE	Fonction de l'icône, de l'image	Variété des codes	Importance relative
a) bandes dessinées b) vignettes c) photos d) dessins e) montages photo/dessin f) images publicitaires g) autres — dialogués interviews conversations — non dialogués récits lettres commentaires descriptions a) textes littéraires — contes — romans — théâtre — poèmes b) chansons c) articles de presse d) lettres e) messages publicitaires f) formulaires g) prospectus h) autres	Chromatisme a) noir et blanc b) couleur Grain a) mat b) brillant Dimension a) long b) moyen a) texte intégral b) extraits Oral a) transcrit b) non transcrit Écrit a) enregistré b) non enregistré	Documents a) authentiques b) remaniés / filtrés c) fabriqués	a) sémantique (de transcodage) b) situationnalisation c) ethnographique et culturelle d) auxiliaire d'évaluation/uto-évaluation e) décorative Qualité d'enregistrement a) débit b) prononciation c) intonation d) redondance e) bruitage Corrélation iconique orale / écrite a) étroite b) irrégulière c) lointaine d) artificielle e) nulle	a) registres — formel — informel — argotique b) discours de référence — journalistique — politique — littéraire — religieux — scientifique — technique — commercial — épistolaire — autres c) aires géographiques de références et variations régionales	a) de l'humour b) du ludisme c) de l'aventure, du suspense d) de l'insolite Adéquations des variétés de codes et de discours a) aux composantes de l'interaction communicative (rapports interpersonnels, caractérisation socioculturelle des actants et du contexte) b) aux objectifs d'apprentissage

C. CONTENUS LINGUISTIQUES

Description factuelle	Évaluation
<p>1. LEXIQUE 1.1. estimation du nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité 1.2. ce nombre est-il constant par ensemble d'unités ?</p> <p>2. PHONÉTIQUE 2.1. Etude de : a) phonèmes b) phénomènes prosodiques (rythme, accent, intonation) } isolés / contextualisés 2.2. Présence a) d'explications b) de transcriptions phonétiques 2.3. Présentation a) intégrée } à l'unité / didactique b) non intégrée</p> <p>3. GRAMMAIRE 3.1. Présence de a) schémas b) tables de structures c) autres procédés de présentation 3.2. Explications : a) en langue maternelle b) en langue étrangère 3.3. Type de présentation a) contrastive (langue maternelle / langue étrangère) b) inductive c) déductive</p> <p>4. EXERCICES : relevé numérique et typologie des opérations requises 4.1. Phonétiques a) discrimination auditive : — phonétique — intonative b) correction phonétique c) correction rythmique et intonative 4.2. Morpho-syntaxiques et sémantiques : a) répétition / transcription (copie) b) formulations réponses / questions c) complétion d) substitution e) transformation f) combinaison g) intégration / connexion de phrases h) transcription message oral (dictée) i) transposition LM > LE et LE > LM j) contraction de texte</p>	<p>1. LEXIQUE 1.1. Critères de sélection des lexèmes a) fréquence b) répartition c) disponibilité d) rentabilité e) complexité contrastive f) utilité fonctionnelle 1.2. Modalités de décodage des lexèmes a) traduction en langue maternelle b) paraphrase en langue étrangère c) recours à un support iconique d) recours au contexte e) synonymie/paronymie f) catégorisations formelles (dérivation, suffixation, etc.) 1.3. Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage</p> <p>2. PHONÉTHIQUE 2.1. Adéquation a) du contenu b) du type de présentation c) de la progression</p> <p>3. GRAMMAIRE 3.1. Appréciation a) du degré d'exhaustivité du répertoire des structures b) de la validité des critères de choix de ce répertoire c) validité des modalités de présentation en fonction des objectifs d'apprentissage</p> <p>4. EXERCICES 4.1. Dominante opératoire a) automatisation / conditionnement b) conceptualisation c) latéralisation d) élicitation e) créativité 4.2. Modalités a) Stimulus } contraignant / semi-contraignant / non contraignant b) Mise en œuvre — clarté } des consignes / des exemples — exhaustivité c) Réalisation — difficulté / efficacité par rapport à la progression globale de l'apprentissage et à leur objectif déclaré ou implicite</p>

<p>k) résumé</p> <p>4.3. Expression / communication</p> <p>a) expression dirigée / semi-dirigée / libre</p> <p>b) jeu de rôles / simulation</p> <p>c) traduction intralinguale (variation de registre)</p> <p>d) compréhension globale détaillée</p> <p>e) tâches à accomplir</p> <p>f) relevé de données (prises de notes)</p> <p>g) schématisation de données</p> <p>4.4. Autres</p> <p>5. EXERCICES :</p> <p>5.1. Modalité dominante d'exécution</p> <p>a) individuel</p> <p>b) à deux (en tandems ou binômes)</p> <p>c) par groupes (plus ou moins importants) d'apprenants.</p> <p>5.2. Modalité de correction (le cas échéant)</p> <p>a) collective par l'enseignant</p> <p>b) individuelle par l'apprenant ou en groupe</p> <p>5.3. Présence de consignes</p> <p>a) en langue étrangère</p> <p>b) en langue maternelle</p>	<p>— degré de difficulté (bas/moyen) élevé pour l'apprenant, les exercices étant répartis en quatre classes, soit de : compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite, de production écrite.</p> <p>— quantité / longueur</p> <p>— variété</p> <p>— progression</p> <p>} unité</p> <p>} ensemble d'unités</p>
--	--

D. CONTENUS NOTIONNELS/THÉMATIQUES

Description factuelle	Évaluation
<p>Faire le relevé des thèmes, notions et fonctions langagières étudiées, au cas où ils ne feraient pas l'objet d'un schéma récapitulatif proposé par les auteurs.</p>	<p>1. CONTENUS SOCIOCULTURELS</p> <p>1.1. Statut :</p> <p>a) explicite (dans une section indépendante)</p> <p>b) implicite (immergé dans les unités)</p> <p>1.2. Représentations</p> <p>a) actualisées / révolues</p> <p>b) stéréotypées / non stéréotypées</p> <p>2. CARACTÈRE DES RAPPORTS INTERPERSONNELS</p> <p>2.1. psychologiques</p> <p>a) détendus / amicaux / bienveillants</p> <p>b) neutres</p> <p>c) tendus / conflictuels / hostiles</p> <p>2.2. Sociaux</p> <p>a) type de rapports</p> <p>— non hiérarchisés</p> <p>— familiaux</p> <p>— professionnels</p> <p>— grégaires</p> <p>— commerçants / civils</p> <p>3. CARACTÈRES SOCIOCULTURELS DES ACTANTS</p> <p>a) âge</p> <p>b) profession</p> <p>c) milieu social</p> <p>4. CARACTÉRISATION DU CONTEXTE</p> <p>a) spatial</p> <p>b) situationnel</p> <p>5. ADÉQUATION</p> <p>— des thèmes choisis</p> <p>— du contenu notionnel/fonctionnel</p> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> } <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <p>aux objectifs</p> <p>d'apprentissage</p> </div> </div>

E. TESTS ET ÉVALUATIONS

Description factuelle

Évaluation

<p>1. PRÉSENCE DE TESTS :</p> <p>1.1. Type</p> <p>a) de niveau</p> <p>b) de progrès</p> <p>c) de contrôle</p> <p>d) d'auto-évaluation</p> <p>1.2. Nature</p> <p>a) objectifs</p> <p>b) subjectifs</p> <p>2. PRÉSENCE DE SCHÉMAS OU GUIDES DOCIMOLOGIQUES (outils pour la conduite des tests et l'appréciation des résultats)</p>	<p>a) validité</p> <p>b) fiabilité</p> <p>c) variété</p> <p>d) fréquence et importance</p> <p>e) utilité pratique des schémas docimologiques proposés</p> <p>f) facilité de</p> <p>— corrections</p> <p>— gestion/mise en œuvre</p>
--	---

4.2.2. L'outil de Suso López (2001)

1. Fiche signalétique	Titre
	Auteur(s)
	Éditeur
	Date(s) de parution
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux : compacts/légers (par ex. fascicules à structure souple, permettant une exploitation non linéaire) -Contenu iconographique (illustrations, photos, documents authentiques...)	Pour l'enseignant
	Pour l'apprenant
	Matériel collectif
	Niveaux
3. Public visé	Âge, nationalité, type
	Débutants, faux-débutants, spécifique, etc.
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Nombre de leçons
	Plan d'ensemble
	Détail d'une leçon (phases, déroulement...) : la décrire
	Récapitulations (contrôles, révisions...)
	Annexes
5. Durée et rythme d'apprentissage	N° d'heures, années
	N° séances par semaine
	Travail complémentaire (à la maison...)
6. Objectifs	Compétence de communication
	Compétence écrite
	Culture

		Autonomie dans l'apprentissage
7. Contenus	Linguistiques	type(s) de langue
		lexique
		actes de parole
		grammaire (détailler) ou élimination de toute référence explicite à la grammaire
		phonétique (utilisation ou pas de l'API)
	Socio-culturels (décrire, puis caractériser en fonction des critères adjacents)	situations stéréotypées (tourisme) ou pas
		découverte de la vie française/ francophonie (civilisation, société, etc.)
		la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie...)
		problématique interculturelle (écologie, jeunes, travail, rapports entre les gens...)
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoir faire quoi
Concernant les attitudes	Vouloir faire quoi	
Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs, socio-culturels; savoirs-faire, etc.)	Structurante : -contraignante, fixée à priori (axée sur la matière : la grammaire; ou sur l'organisation cognitive des savoirs: parcours du simple au complexe...; ou sur un catalogue préétabli d'actes de parole, ou de cadres fonctionnels approche situationnelle-fonctionnelle)... -ouverte, fixée à postériori : à partir des textes-documents (grammaire "textuelle": extraite des textes)...; construisant un parcours d'apprentissage adapté aux situations/demandes	
	Non-structurante : éléments épars qui s'accumulent	
8. Types d'activités/ procédés	oral	Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM (des questionnaires à choix multiple), vrai-faux...)
		Expression (questions-réponses, répétition, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôles...)
	phonétique	écoute, repérage, explications, correction, etc.
	écrit	Compréhension (stratégie globale ; stratégie analytique)
		Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit...)
9. Dynamique interne des activités d'enseignement /apprentissage (mise en ordre significative)	existence d'un guide de présentation/exploitation	
	typologie générale des activités d'enseignement	schéma classique (présentation/mémorisation/exploitation)
		schéma dynamique, créatif, non-répétitif
	typologie générale des activités d'apprentissage	proposition d'une matrice modélisante + réutilisation (microdialogue à transformer/imiter),
sollicitation/stimulation d'une plus grande créativité/imagination (à partir d'un canevas plus ouvert: BD		

		muettes, récit à compléter, schéma + général...)	
		débouchant sur une autonomie de l'élève (savoir apprendre)	
Démarche pour saisir le sens (compréhension)	traduction		
	sans traduction: induction à partir des gestes, mimique, co-texte		
	explication: déduction		
Démarche pour enseigner/ apprendre la grammaire	implicite	reposant sur une assimilation + ou - inconsciente, à travers des procédés "naturels" (AN)	
		reposant sur une assimilation quelque peu consciente, à travers des procédés qui impliquent une pratique guidée de la L2, mais sans repérages précis (MAVSG)	
		reposant sur une pratique intensive, systématique, répétitive, visant une fixation dans les comportements langagiers (MAO)	
	explicite	déductive : formulation de règles; explications préalables, pratique postérieure	
		inductive : découverte du fonctionnement langagier	
Démarche pour enseigner/ apprendre le lexique	répétitive, mémorisatrice		
	par une mise en situation de pratique créative		
Instauration de rapports actifs, réflexifs, responsabilisants, motivants, de prise en charge par l'élève de sa formation			
Degré de cohérence avec les principes psycholinguistiques			
10. Évaluation	Évaluation initiale, rappels		
	Exercices de révision		Typologie
	Autoévaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé)		

La grille de Bertolletti et Dahlet (1984) aussi bien que celle de Suso López (2001) sont des outils très complets visant l'analyse des manuels d'enseignement des langues étrangères.

Toutes les deux ont une partie consacrée à la description matérielle des manuels, à l'analyse de leur structure, aux contenus linguistiques et socioculturels et aux outils d'évaluation présents dans les ouvrages. L'outil de Bertolletti et Dahlet (1984) a en outre une rubrique qui permet d'étudier en profondeur la typologie et l'origine des supports et des documents présents dans le manuel.

Même si les deux grilles nous semblent fort utiles, nous avons retenu uniquement les éléments qui s'adaptent le mieux à l'analyse des manuels de français professionnel pour adultes.

Ainsi, on constate dans les deux grilles une absence de la problématique interculturelle ainsi que d'autres paramètres d'analyse que nous avons ajoutés dans notre grille comme le degré d'autonomie laissé aux apprenants dans la mise en place de leurs stratégies d'apprentissage individuelles ou encore l'adéquation des contenus et des supports au public, à leurs besoins communicatifs, à leurs attentes, à leurs motivations ou à leur environnement d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, les deux outils ont été construits en suivant les principes de l'approche communicative, que nous avons décidé de partager avec la perspective actionnelle car de nos jours, comme dans les propres manuels, l'éclectisme règne en maître. En effet, toutes sortes de méthodologies sont employées dans les manuels de langues étrangères et, par ailleurs, comme Puren (2011b, p. 10) le souligne, il faut impérativement différencier dans l'analyse méthodologique d'un manuel : la méthodologie de référence (celle dont se réclament les auteurs), la méthodologie de conception (celle qu'on peut retrouver grâce à l'analyse interne du manuel) et la méthodologie d'utilisation (celle que les enseignants et les apprenants mettront en œuvre en utilisant conjointement un manuel). Nous tiendrons compte de la différenciation dans notre grille entre la méthodologie de référence et la méthodologie de conception, ce qui nous permettra de repérer de possibles décalages dans les ouvrages que nous analyserons ultérieurement.

D'autre part, nous considérons aussi que les orientations de Cuq et Gruca (2005, p. 279) pour l'analyse de manuels sont très intéressantes parce qu'elles constituent une synthèse des deux grilles que nous venons d'étudier :

- fiche signalétique et présentation générale ;
- choix du public et identification de ses besoins : présence ou absence d'objectifs explicites ;
- déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;
- place donnée à la compétence de communication (actes de parole) ;
- prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psycholinguistiques) ;

- organisation générale et composition d'une unité pédagogique ;
- place accordée :
 - à l'oral
 - à l'écrit
 - à la lecture
 - à la civilisation
 - aux tests d'évaluation ou à l'autoévaluation ;
- rôle de l'image ;
- typologie des textes et des discours ;
- progression ;
- inventaire des types d'exercices et définition des compétences visées.

4.2.3. Notre grille d'analyse

Cette grille se veut surtout un outil ouvert et évolutif, susceptible de modifications selon les besoins ou les objectifs de l'enseignant et du public apprenant. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, nous avons choisi, supprimé ou ajouté des rubriques afin d'adapter notre grille à l'étude des manuels de français à visée professionnelle, car les grilles dont nous nous sommes inspirés ont été conçues pour l'analyse des ouvrages FLE.

4.2.3.1. Présentation matérielle

1. Fiche signalétique	Titre
	Auteur (s)
	Maison d'édition
	Date de parution
	Niveaux
2. Matériel complémentaire	Guide pédagogique
	Cahier d'exercices
	CD-ROM / DVD
	Version numérique du manuel

3. Structure / présentation du manuel	Nombre de leçons ou d'unités
	Annexes : tableau de contenus, tableaux de grammaire, précis de conjugaison, glossaires, corrigés, etc.
	Mise en page : graphisme, typographie, etc. Est-ce qu'ils suscitent l'intérêt et la motivation du public ?
4. Préface du manuel (indications sur...)	Public visé : âge (adultes) / type (captif ou non captif, général ou spécifique, etc.) / nationalité / niveau de connaissances / place de l'apprenant et de son vécu dans l'apprentissage / motivations
	Besoins du public : présence ou absence
	Méthodologie et/ou théories de référence
	Objectifs
	Durée de l'apprentissage (nombre d'heures, de séances, etc.)

4.2.3.2. Contenus et supports

1. Contenus linguistiques	Lexique (introduction dans l'unité : listes de vocabulaire, situations de communication, etc.)
	Phonétique : présence ou absence d'explications phonétiques
	Grammaire : implicite ou explicite (déductive ou inductive)
2. Savoirs socioculturels	Vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, conventions, valeurs, savoir-vivre, etc.
3. Savoirs interculturels	Relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, stratégies pour établir le contact avec des personnes d'une autre culture, dépassement des relations stéréotypées, etc.
4. Supports et documents	Typologie : formulaires, prospectus, lettres, articles de presse, enregistrements, etc.
	Nature : documents authentiques / remaniés / fabriqués, documents motivants, actuels, développant la créativité, etc.
	Registre prioritaire : soutenu / standard / familier
	Code prioritaire : oral ou écrit

	Attention portée aux variations géographiques et régionales
4. Adéquation des contenus et des supports	Adéquation ou non des contenus et des supports au niveau linguistique, au public, aux besoins communicatifs des ingénieurs, à leurs attentes, à leurs motivations, à l'environnement d'enseignement-apprentissage (nombre d'heures total, durée et fréquence des séquences)

4.2.3.3. Unités didactiques (UD)

1. Méthodologie de conception	Approche communicative, perspective actionnelle, etc.
2. Place accordée...	Aux activités de réception (compréhension orale et écrite) : exercices de repérage, QCM, vrai-faux, association image-son, etc.
	Aux activités de production (orale et écrite) : présentations, exposés, rédactions, etc.
	Aux activités d'interaction (alternance entre les activités de réception et production) : jeux de rôle, échange de courriels, simulations de réunions, négociations, etc.
	Aux activités de médiation (transmission d'informations) : résumés, traductions, prise de notes, comptes-rendus, etc.
	Aux projets à visée professionnelle
	Aux exercices phonétiques : discrimination, correction, etc.
	Aux exercices structuraux de substitution, de transformation, de complétion, questions-réponses, etc.
	Aux activités qui font appel aux TIC (technologies de l'information et de la communication)
	Aux activités ludiques, théâtrales et créatives
3. Cohésion	Progression structurante : progression thématique, lexicale, axée sur la grammaire, sur les situations de communication,

	les projets, etc.
	Progression non structurante : éléments épars qui s'accumulent
4. Cohérence	Pertinence ou non des différents éléments les uns par rapport aux autres
5. Dynamique interne	Schéma classique (présentation > mémorisation > exploitation) / schéma dynamique ou créatif.
	Clarté de l'UD, des consignes des exercices, tâches ou mini-projets et pertinence de ces derniers / rigueur dans la sélection, limitation et progression grammaticale, lexicale... / souplesse (UD modulaires), etc.
6. Autonomie	Degré d'autonomie laissé aux apprenants dans la mise en place de leurs stratégies d'apprentissage individuelles.
7. Évaluation	Évaluation initiale
	Exercices de révision
	Tests d'évaluation
	Auto-évaluation : portfolios

4.3. L'analyse des manuels

Les manuels que nous allons analyser semblent être un choix naturel pour les enseignants confrontés à des formations de français pour ingénieurs travaillant dans le secteur automobile en Galice. Or, il est important de vérifier si ces choix peuvent convenir à notre public apprenant et, pour ce faire, une confrontation des résultats obtenus au cours des chapitres II et III doit être opérée avec l'analyse de ces ouvrages.

Afin de mener à terme cette analyse de façon efficace, il est important de ne pas oublier toutes les considérations « méta » nécessaires, comme Puren (2011a, p.11) nous le rappelle, en particulier :

- sur les objectifs forcément restreints que l'on vise, et donc sur le choix raisonné des éléments retenus ;

- sur le public forcément spécifique auquel l'on s'adresse, en fonction d'un environnement d'enseignement-apprentissage forcément prédéfini au moins dans ses grandes lignes [...] ;
- sur l'objectivité forcément limitée de la description, qui ne peut jamais être purement « factuelle », parce qu'au-delà des aspects purement matériels (comme le nombre de pages du manuel ou de couleurs de la charte graphique...), tout repérage et toute description se fait au travers d'un filtre interprétatif ;
- sur l'objectivité forcément limitée de l'analyse, parce qu'elle met en jeu, consciemment ou inconsciemment, des idées qui relèvent de la personnalité de l'auteur, de sa formation, de son expérience, de ses croyances, connaissances, conceptions et motivation, plus largement, enfin, de son environnement et de son époque.

4.3.1. *Pour parler affaires, méthode de français professionnel, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011)*

4.3.1.1. Présentation matérielle

Pour parler affaires, méthode de français professionnel, créé par Mitchell et Fleuranceau, paru en 2011 et publié par Maison des langues, est un manuel qui s'adresse à des apprenants souhaitant acquérir un niveau fin A2 et B1 du CECRL.

L'ouvrage est composé d'un guide pédagogique destiné à l'enseignant, du livre de l'élève qui inclut un cahier d'activités et des enregistrements audio sur deux CD.

La maison d'édition propose en plus une version numérique de l'ouvrage sous forme d'une application contenant plusieurs dossiers (manuel, ressources et exercices) qu'on trouve dans une clé USB. On peut aussi avoir accès à la version numérique à travers le site web de Maison des langues moyennant le paiement d'une souscription annuelle.

Les auteures de *Pour parler affaires, méthode de français professionnel* (2011) précisent dans la préface qu'il s'agit d'un ouvrage visant un public souhaitant apprendre le français dans un but professionnel. En effet, d'après l'avant-propos du manuel, « la méthode est conçue aussi bien pour les jeunes en formation professionnelle ou universitaire que pour les adultes en formation continue » (Mitchell et Fleuranceau, 2011, p. 3). L'ouvrage cible donc un public relevant du FOU mais aussi un public non captif : des adultes ayant déjà une expérience professionnelle et des besoins particuliers en rapport avec leur activité, ce qui correspond à notre public d'ingénieurs de la filière automobile. Cependant, cette ouverture vis-à-vis du public peut limiter les activités proposées dans le manuel qui impliquent

l'utilisation des connaissances professionnelles du public afin de ne pas laisser de côté les apprenants qui n'ont pas encore percé le marché du travail. Cela aussi peut avoir comme conséquence l'inclusion d'activités éloignées de la réalité de nos apprenants comme la recherche d'un stage qu'on trouve dans le module sept du manuel. Or, tout ceci risque de constituer un inconvénient, notamment lorsque l'enseignant est confronté à un public souhaitant apprendre le français au service d'un objectif professionnel à atteindre, comme c'est le cas des ingénieurs de l'univers que nous avons étudié.

D'autre part, on ne trouve pas dans l'avant-propos d'indications sur la place de l'apprenant, sur son vécu, ses besoins ou ses motivations. Des précisions sur la nationalité du public auquel on s'adresse ne sont pas incluses non plus, il s'agit donc d'un manuel à caractère universaliste.

En revanche, on annonce dans la préface la durée de l'apprentissage (120 heures d'enseignement), la méthodologie de référence, qui serait principalement communicative intégrant toutefois des éléments de l'approche actionnelle et l'objectif communicatif du manuel qui serait particulièrement approprié pour la préparation des certifications de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile-de-France.

En ce qui concerne la structure du manuel, ce dernier est organisé en dix modules thématiques distribués en quatre étapes, chaque étape étant une leçon à part entière. À la fin de chaque module on retrouve une *Tâche finale* relevant de l'approche actionnelle ainsi qu'une rubrique *Évaluation* permettant de tester les connaissances grammaticales de l'apprenant et une partie *prononciation*.

Comme annexes, on trouve un tableau de contenus, des cartes, des dossiers de simulation pour chaque module, des outils grammaticaux avec des explications grammaticales et des précis de conjugaison, les transcriptions de tous les enregistrements du manuel, une liste des abréviations courantes dans le monde de l'entreprise et des fiches présentant quelques modèles de correspondance commerciale ainsi que des aspects culturels et économiques de la France. De plus, comme nous l'avons déjà indiqué, l'ouvrage inclut un cahier d'activités à la fin du livre de l'élève.

La mise en page du manuel est simple, propre et claire et bien que l'ouvrage soit paru en 2011 son graphisme n'est pas trop désuète (*vid.* Image 1). Par ailleurs, les images reflètent

les changements de pratiques qui se sont produits notamment au niveau des nouvelles technologies : courrier électronique, smartphones, réseaux sociaux, etc.

MODULE 2 La communication professionnelle

Étape 4

Communiquer en déplacement

1 Parlez et écrivez !

a Les abréviations suivantes sont souvent utilisées dans des messages texto. Savez-vous ce qu'elles veulent dire ? Lisez-les à haute voix pour vous aider.

- C
- Ct
- Chul
- QQP
- bjr
- auj
- SVP
- mré

b À votre avis, peut-on utiliser ces abréviations avec des amis ? Avec des clients ? Avec des collègues ?

2 Lisez et écrivez !

a Un collègue en déplacement vous envoie des messages texto pour vous demander des renseignements. Réécrivez les messages en français correct.

1. SVP, kel est l'adresse e-mail de directeur technique chez Raco mré ?

2. bjr, kel est le numéro de poste de Mme Marchand mré. André

3. bjr, chel a Paris. Société Raco e kel est mré ?

OUTILS → 334

Le **pronon littérarigatif** quel Pour demander un renseignement précis

masc. **Quel est votre numéro de téléphone ?**
Quels sont vos numéros de poste ?

fém. **Quelle est votre adresse e-mail ?**
Quelles sont vos coordonnées ?

b Écrivez une réponse à chaque texto, en utilisant les coordonnées trouvées dans votre carnet d'adresse.

carnet d'adresses

Société	Raco S.A.R.L.
Téléphone	01 22 33 45 67
Adresse	15 rue Arnaud, 75013 Paris
Contacts	Dir. commerciale : Fabienne Marchand, Poste 210 ; marchand.f@racofr Dir. technique : Laurent Furet, Poste 120 ; furet.l@racofr

26 vingt-six

MODULE 2 La communication professionnelle

Étape 4

3 Écoutez ! CD 1 / piste 23

Vous êtes en voyage d'affaires et vous appelez un collègue pour vérifier les coordonnées d'un client. Écoutez l'enregistrement et notez le nom et les coordonnées du client.

- Client
- Ligne directe
- Numéro de portable
- Courriel

4 Lisez et parlez !

a Lisez le mode d'emploi de ce téléphone portable. À votre avis, quelles sont les fonctions utiles quand on est en voyage d'affaires ? Donnez des raisons pour vos choix.

BIENVENUE !

Voire smartphone SAG-163 est équipé des fonctions suivantes :

- Écran tactile
- Réglage du volume et mode silencieux
- Organisateur (calculatrice, agenda, horloge, convertisseur, gestionnaire de fichiers, bloc-notes)
- Messagerie SMS, MMS
- Jeux
- Multimédia (appareil photo, vidéo, récepteur TV, lecteur MP3, radio)
- Connexions Internet Bluetooth, Wifi
- Navigateur GPS
- Chargeur solaire à prise USB

b Quelle/s fonction/s peut-on utiliser pour...

- trouver une adresse ?
- écouter de la musique ?
- prendre des photos ?
- surfer sur internet ?
- envoyer un message ?
- passer le temps ?

c Et vous, avez-vous un téléphone portable ? Vous l'utilisez pour quoi faire ? Comparez avec le groupe.

OUTILS → 334

Pour « list. Pour exprimer un but. Le navigateur GPS est utile pour trouver une adresse.

vingtsept 27

Image 1 : *Pour parler affaires, méthode de français professionnel* (Mitchell et Fleuranceau, 2011)

4.3.1.2. Contenus et supports

L'importance accordée aux contenus linguistiques dans *Pour parler affaires, méthode de français professionnel* (Mitchell et Fleuranceau, 2011) est faible :

- Le lexique est introduit à partir des activités de compréhension orale ou écrite mais des listes de vocabulaire ne sont pas incluses à l'intérieur des différents modules ni en annexe.

- Les explications phonétiques ne sont pas présentes dans les leçons. Toutefois, on retrouve à la fin de chaque module des exercices phonétiques de répétition et de repérage avec l’alphabet phonétique international (API), ce qui peut constituer une difficulté supplémentaire pour des apprenants ingénieurs, qui pour la plupart ignoreront l’équivalence phonétique de chaque symbole.
- L’enseignement-apprentissage de la grammaire est implicite car même si on retrouve dans les leçons de chaque module un petit tableau avec une explication grammaticale très simple qui renvoie à une rubrique spécifique des outils grammaticaux qui se trouvent en annexe, les explications grammaticales à l’intérieur de chaque module restent anecdotiques. Par ailleurs, l’approche inductive est privilégiée car la grammaire n’est pas présentée d’emblée, elle n’est introduite qu’après le travail en compréhension orale ou en compréhension écrite.

De plus, on ne retrouve que très peu de références consacrées aux savoirs socioculturels à l’intérieur des leçons, à savoir : les conventions de politesse dans une situation professionnelle, les moyens de communication préférés des Français dans une situation commerciale ou quelques règles de savoir-vivre (ponctualité, réunions, pause-café). Les représentations sont actualisées et dépourvues de stéréotypes.

Par ailleurs, on présente dans les leçons d’autres savoirs plus techniques relevant du français des affaires comme les INCOTERMS (les règles internationales utilisées dans le commerce) ou les formes juridiques d’entreprise. Tous ces savoirs sont immergés dans les unités de façon explicite dans des tableaux qui attirent l’attention de l’apprenant.

Sans surprise, la problématique interculturelle ne semble pas être une priorité car comme nous avons signalé auparavant le manuel a un caractère universaliste, donc aucune référence n’est faite à la relation culture d’origine et culture étrangère.

D’autre part, l’ouvrage dispose d’un large éventail de documents oraux et écrits remaniés et surtout des documents fabriqués : des entretiens d’embauche, des conversations téléphoniques, des dialogues, des prospectus publicitaires, des articles de presse, des bons de commande, des factures, des courriels, des contrats, etc. Ils sont assez actuels mais ne développent pas la créativité, leur niveau de complexité étant vraiment faible ils ne permettent pas de mobiliser en profondeur les compétences en production et en

compréhension des apprenants. De plus, le manque d'authenticité des documents peut faire perdre le contact de nos apprenants avec leur réalité professionnelle et donc les démotiver.

Le registre prioritaire de ces documents est standard, voire soutenu, ce qui est en harmonie avec le registre privilégié dans les situations de communication par nos répondants ingénieurs.

En ce qui concerne le code prioritaire du manuel, on retrouve des activités pour travailler l'oral et l'écrit mais les auteurs ont privilégié les activités de compréhension et de production orale, ce qui constitue un atout si on tient compte des réponses fournies par nos répondants sur ce point, selon lesquelles on devrait accorder un peu plus de place à l'oral qu'à l'écrit.

L'attention portée aux variations géographiques ou régionales est très faible, on ne retrouve aucun caractère distinctif d'une communauté quelconque, car la plupart des documents ont été fabriqués ou enregistrés dans un français commun « standardisé ».

Pour ce qui est de l'adéquation des contenus et des supports au niveau linguistique pour lequel le manuel a été conçu, nous considérons qu'il y a un décalage assez important entre les documents écrits et oraux qui servent comme support et le niveau d'exigence qu'un manuel fin A2-B1 devrait avoir. Cela peut déranger nos apprenants ingénieurs qui peuvent se lasser très vite et avoir l'impression de ne pas avoir de défis s'ils comprennent tout au premier coup.

Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un ouvrage à visée professionnelle et non d'un ouvrage pour ingénieurs de la filière automobile, l'adaptation des contenus et des supports à notre public est plutôt limitée avec des documents et des enregistrements parfois très éloignés de la réalité professionnelle de nos apprenants et qui pourraient les décourager : une enquête de satisfaction pour un magazine, une prospection par téléphone, des brochures publicitaires, la documentation d'un salon consacré aux salles de sport, des factures, etc.

D'autre part, l'adéquation des contenus et des supports aux besoins de notre public d'ingénieurs est en partie respectée. Ainsi, comme nous l'avons signalé dans le troisième chapitre, les modalités de contact que les apprenants de la filière automobile favorisent sont les échanges oraux ou écrits à distance (téléphone, visioconférence ou courriel) et la rédaction ou la lecture de documents professionnels. Or, nous constatons que l'ouvrage (livre de l'élève et cahier d'exercices) répond en partie aux besoins des ingénieurs sur ce

point. En effet, si on retrouve dans le manuel beaucoup d'activités qui privilégient l'utilisation du téléphone ou du courriel, il en est autrement de la visioconférence qui est omise. De plus, même si la rédaction de documents professionnels est mobilisée dans les activités du manuel, une partie de ces dernières n'est pas adaptée à la réalité professionnelle des ingénieurs, notamment : une annonce aux actionnaires d'une entreprise, un rapport des ventes de l'entreprise, un prospectus d'un cuisiniste pour attirer de nouveaux clients, etc. Enfin, la compréhension de documents écrits professionnels adaptés à nos ingénieurs ne peut pas se faire avec cet ouvrage.

Au cours du troisième chapitre nous avons répertorié un inventaire de compétences avec des tâches que nos apprenants ingénieurs doivent être en mesure de résoudre dans leurs échanges communicatifs en français. Nous avons organisé ce référentiel en six catégories : la compétence d'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens, la compétence de gestion administrative, la compétence d'interaction téléphonique, la compétence de compréhension et de production orale dans l'environnement professionnel, la compétence de compréhension et de production écrite dans l'environnement professionnel et la compétence d'argumentation. Nous allons passer en revue ces tâches afin d'évaluer le degré d'exécution de ces dernières dans l'ouvrage que nous analysons.

L'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens est globalement travaillée dans les modules 1 « Cap sur l'entreprise », 8 « La préparation d'un salon » et 9 « Au salon ».

Nous retrouvons les tâches liées à la compréhension et à la production orale dans l'environnement professionnel dans le premier module et aussi dans les modules 3 « La visite d'un client » et 4 « Une commande ferme ». Toutefois, le travail de la présentation se fait uniquement sur la base d'une approche orale alors que comme nous avons signalé au cours du troisième chapitre, l'écrit est aussi important, voire plus important, pour nos apprenants ingénieurs. Par ailleurs, uniquement deux activités sont proposées dans l'ouvrage pour interpréter et commenter des tableaux et des graphiques.

En revanche, le travail des tâches administratives est satisfaisant dans *Pour parler affaires, méthode de français professionnel* (Mitchell et Fleuranceau, 2011). En effet, dans le module 2 « La communication professionnelle » et dans le module 3 « La visite d'un client » on retrouve des activités pour accueillir des clients ou des collaborateurs, décrire et organiser un plan ou un programme, fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous

ou rédiger un compte rendu. Cependant, les activités proposées ne permettent pas de travailler ces objectifs en profondeur, c'est pourquoi une augmentation du nombre d'activités s'imposerait avec nos apprenants ingénieurs.

En ce qui concerne la communication téléphonique, les activités du module 2 et du module 6 « Le compte est bon » permettent de confronter les élèves aux tâches appartenant à cette catégorie.

D'autre part, l'argumentation est travaillée dans les modules 1, 3 et 4. Toutefois, la négociation, la gestion de situations difficiles ou problématiques et la présentation sont toutes travaillées uniquement dans deux leçons de ces modules, alors qu'il s'agit de tâches très exigeantes d'un point de vue communicatif et qui sont, par ailleurs, indispensables pour les ingénieurs de la filière automobile

Pour ce qui est des tâches liées à la compréhension et à la production écrite dans l'environnement professionnel, très peu d'activités de l'ouvrage que nous analysons y sont consacrées. Parmi les tâches que nous avons classées dans la catégorie communication écrite, seule la rédaction de courriels professionnels semble être considérée dans le manuel. Pourtant, la compréhension et la rédaction de documents usuels et techniques dans le cadre du travail sont des tâches prioritaires pour les ingénieurs des trois entreprises que nous avons étudiées et seule la rédaction de courriels commerciaux est prise en compte par les auteurs de l'ouvrage. Par ailleurs, rédiger des rapports, prendre des notes, comprendre des modes d'emploi ou encore remplir des imprimés ou des formulaires sont aussi des tâches qu'il ne faut pas négliger pour notre public apprenant.

D'autre part, comme nous avons signalé dans le deuxième chapitre, les principales motivations des ingénieurs de la filière automobile pour apprendre le français sont étroitement liées à la sphère professionnelle : l'importance de la langue française dans le secteur automobile et dans le travail quotidien des ingénieurs ou encore dans un changement d'emploi. Pourtant, compte tenu du fait que *Pour parler affaires, méthode de français professionnel* (Mitchell et Fleuranceau, 2011) est un manuel à visée professionnelle ne ciblant pas un public ingénieur mais visant un public généraliste relevant du FOU et un public ayant déjà un passé professionnel, les motivations professionnelles de nos apprenants seront difficilement comblées. En effet, l'apprenant est appelé à jouer des

rôles fictifs souvent dans des situations de communication très éloignées de son cadre de travail, ce qui peut être source de rejet pour l'apprenant.

En revanche, nous pouvons affirmer que le manuel est adapté à l'environnement d'enseignement-apprentissage que nous avons décrit au cours du deuxième chapitre : avec un nombre d'heures de cours hebdomadaires compris entre une et trois heures, la distribution du livre de l'élève en modules et la division de chaque module en quatre étapes serait pratique pour notre public apprenant.

4.3.1.3. Unités didactiques

La méthodologie de conception du manuel est clairement ancrée dans l'approche communicative, l'objectif étant de faire communiquer les élèves entre eux. Le recours systématique à la simulation et aux jeux de rôles en binômes qu'on observe dans toutes les leçons en est révélateur. Les activités de compréhension orale et de compréhension écrite sont au service de cet objectif communicatif et servent de préparation aux jeux de rôles.

On retrouve, toutefois, des touches de la perspective actionnelle dans les titres des leçons qui sont orientés vers l'action : « Prendre rendez-vous », « Négocier les tarifs » ou « Réserver un stand ». De plus, à la fin de chaque module les auteures ont prévu des tâches finales : « Exporter des tissus français », « Fidélisez votre clientèle », etc. Dans ces tâches, l'apprenant est invité à travailler en groupe et de façon autonome afin de réussir un projet qui favorise les discussions collectives. Néanmoins, on constate que les tâches proposées ne sont pas réelles ni authentiques, l'apprenant étant amené à adopter différents rôles dans des situations simulées, ce qui va à l'encontre de la perspective actionnelle.

En ce qui concerne la typologie d'activités du manuel, on accorde énormément d'importance aux activités de réception (compréhension orale et compréhension écrite) : *Écoutez !* et *Lisez !* En effet, sur la base de textes et d'enregistrements fabriqués on propose aux apprenants des exercices de repérage d'informations, des QCM, des exercices d'association, des exercices à trous, des activités vrai-faux, des exercices de correction d'erreurs, de synthèse ou de remise en ordre d'informations.

D'autre part, les activités de production (orale et écrite) sont présentes dans l'ouvrage sous le nom *Parlez !* et *Écrivez !* Le nombre d'activités de production écrite reste faible si

nous le comparons avec les activités de réception ou de production orale mais elles sont en général conformes aux besoins de nos répondants et elles sont assez motivantes : rédaction d'un programme de travail, présentation d'une entreprise, rédaction de courriels. Toutefois, le recours systématique à la rédaction de courriels dans tous les modules peut provoquer une certaine lassitude chez les apprenants.

En outre, il faut aussi constater que certaines activités de production orale sont assez limitées et ne favorisent pas la participation active des apprenants, elles consistent essentiellement à répondre à des questions très ciblées ayant une thématique parfois éloignée des besoins professionnels de nos apprenants ingénieurs :

- « Combien êtes-vous prêts à payer pour ces produits ? Êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec vos collègues ? C'est cher, ce n'est pas cher ? » (Mitchell et Fleuranceau, 2011, p. 44).
- « Pour réserver des places de concert ou pour louer une voiture : comment préférez-vous commander ? » (Mitchell et Fleuranceau, 2011, p. 46).
- « Vous désirez envoyer ces cadeaux par la poste. Quel type d'emballage choisissez-vous : une enveloppe matelassée, du papier kraft, ou une boîte en carton ? » (Mitchell et Fleuranceau, 2011, p. 56).

Pour ce qui est des activités d'interaction, celles où on alterne les activités de production et de réception, on les retrouve sous le nom *Simulations*. Dans ces activités les apprenants sont invités à adopter différents rôles à partir de situations données : un retard à un rendez-vous, la visite d'un client, un changement d'un programme de travail, une conversation téléphonique, etc. Il s'agit d'échanges de courriels ou de jeux de rôle qui se font invariablement par groupes de deux personnes, la dimension collective et authentique étant donc négligée. De plus, comme on pouvait s'y attendre, d'après les réponses des ingénieurs des trois entreprises étudiées, certaines situations ne reflètent pas de façon réaliste la communication sur le lieu de travail des ingénieurs : le choix d'un emballage, l'organisation d'une livraison, la relance d'une facture, l'installation d'un stand dans un salon, le démarchage d'une entreprise par téléphone, la panne d'une imprimante, etc. Toutefois, force est de reconnaître que les dossiers qui accompagnent chaque activité de simulation pour travailler l'oral sont vraiment détaillés avec plusieurs points à traiter par

chaque intervenant et constituent un excellent outil pour favoriser la communication des apprenants.

Les activités de médiation ne revêtent pas beaucoup d'importance dans l'ouvrage que nous étudions. En effet, uniquement une activité y est présente dans les leçons : une explication d'un graphique sur l'évolution des ventes d'une entreprise. Néanmoins, dans les tâches finales qu'on retrouve à la fin de chaque de module, d'autres activités de médiation ont été introduites : transmission d'informations entre les groupes, rédaction de comptes-rendus et traduction de lettres.

Les *Tâches finales* en fin de module dont nous avons parlé précédemment correspondraient à des projets à visée professionnelle. Elles respectent la plupart des caractéristiques de la pédagogie du projet établies par Puren (2008, p. 6) : la plupart des projets présentés ont une dimension collective, l'objectif étant une production en groupe qui sera ensuite communiquée à l'ensemble de la classe, le niveau d'autonomie des apprenants est élevé et, en plus, certains de ces projets sont organisés sur une durée relativement longue. Pourtant, à cause du caractère universaliste du manuel, qui vise toutes sortes de publics professionnels et non professionnels, les projets proposés dans l'ouvrage ne privilégient pas les actions authentiques mais plutôt les situations simulées. En effet, les apprenants sont priés d'adopter différents rôles : membres de l'équipe du service comptabilité d'une entreprise, employés d'une agence de publicité ou d'une confiserie, journalistes d'une chaîne de télévision, etc. Ce manque d'authenticité et d'adéquation au milieu professionnel des ingénieurs des trois entreprises automobiles étudiées rendent impossible la mise en œuvre de ces projets avec notre public cible.

D'un autre côté, les exercices phonétiques de discrimination, de répétition, de correction ou d'association son-graphie sont regroupés dans le manuel dans la rubrique *Prononciation*. Il s'agit d'exercices assez variés et pragmatiques, utiles pour la pratique et le travail autonome des apprenants.

Même si l'ouvrage a une orientation clairement communicative, on retrouve tout de même certains exercices structuraux de substitution, de transformation, de complétion et de questions-réponses dans le cahier d'exercices qui permettent de réviser certains points de grammaire. Toutefois, compte tenu de leur faible présence, un travail de la grammaire approfondi et autonome par les apprenants ne peut pas se faire avec cet ouvrage.

En ce qui concerne l'intégration des TIC dans les activités du manuel, elles ne bénéficient pas d'un rôle central. On retrouve notamment dans les projets en fin de module des activités qui font appel aux TIC : enregistrement d'un message sur un ordinateur ou téléphone portable, création d'une page pour une entreprise sur un réseau social, recherche d'informations sur la toile et échange de courriels.

Pour ce qui est de la place accordée aux activités ludiques, théâtrales ou créatives on retrouve uniquement de petites touches dans certaines activités des tâches finales : le concours final du projet du module 5 ou la création des publicités du module 10 en sont un exemple. Or, notre expérience en tant que formateurs en FOS nous a prouvé que la pédagogie par le jeu est une source de motivation réelle pour les apprenants, même s'il agit d'adultes en milieu professionnel. Ils se prêtent souvent au jeu et sont satisfaits d'apprendre tout en s'amusant dans une ambiance plus détendue.

La progression de chaque module est structurante, axée sur les situations de communication : à partir de différents documents sonores ou écrits on introduit des structures linguistiques que les apprenants sont censés réemployer dans les activités de production orale et écrite et dans les activités d'interaction. Tous les éléments présentés sont au service de la situation de communication qu'on veut travailler.

Le schéma interne des modules est plutôt classique avec des consignes claires. Or, les activités qui y sont présentées ne sont pas pour la plupart adaptées aux besoins de nos apprenants ingénieurs, comme nous l'avons signalé auparavant.

Par ailleurs, il est aussi important de rappeler que *Pour parler affaires, méthode de français professionnel* (Mitchell et Fleuranceau, 2011) n'est en aucun cas un manuel adapté à l'apprentissage du français en autonomie. Étant donné qu'il est clairement orienté vers la communication et que les explications sont inexistantes ou trop intuitives, c'est un ouvrage utile pour le groupe, pour la classe, accompagné de l'orientation de l'enseignant.

En ce qui concerne les exercices de révision, le cahier d'exercices intégré dans l'ouvrage constitue un bon ensemble d'activités supplémentaires.

Pour ce qui est de l'évaluation, l'ouvrage ne dispose pas d'outils consacrés à l'évaluation initiale. Même si le manuel ne contient pas de portfolios, l'apprenant peut s'auto-évaluer ou tester ses connaissances à la fin de chaque module grâce à la rubrique

Évaluation. Cette rubrique a pour objectif de vérifier la bonne intégration chez l'apprenant des structures étudiés dans le module.

4.3.2. *Objectif express 2 : le monde professionnel en français, Nouvelle édition, B1/B2.1 (Dubois et Tauzin, 2016)*

4.3.2.1. Présentation matérielle

La nouvelle édition d'*Objectif express 2 : le monde professionnel en français*, de Dubois et Tauzin, publié par Hachette en 2016, est un manuel qui s'adresse à des apprenants ayant un niveau A2+ et souhaitant atteindre le début d'un niveau B2 du CECRL.

L'ouvrage est composé d'un guide pédagogique destiné à l'enseignant, du livre de l'élève, du cahier d'activités et d'un DVD-ROM qui inclut des documents sonores, des vidéos et de nombreux documents supplémentaires : des portfolios pour que l'apprenant s'auto-évalue, des exemples de documents administratifs (facture, devis, budget, etc.), une carte de France interactive ou encore des précis verbaux et grammaticaux.

De plus, la maison d'édition propose une version numérique de l'ouvrage qui fonctionne sans connexion à Internet.

Les auteures affirment dans l'avant-propos que l'ouvrage est destiné à un public souhaitant apprendre le français dans un but professionnel et para-professionnel. En effet, d'après l'avant-propos du manuel, la méthode permet « à un public d'apprenants en situation professionnelle ou se préparant à la vie active d'acquérir rapidement les compétences utiles pour agir en français » (Dubois et Tauzin, 2016, p. 3). L'ouvrage cible donc des personnes à la recherche d'un emploi et des adultes déjà en poste et ayant des besoins particuliers en rapport avec leur activité, où on retrouve notre public d'ingénieurs de la filière automobile. Étant donné qu'il s'agit d'un manuel à visée professionnelle et non pas d'un ouvrage pour ingénieurs de la filière automobile, certaines activités proposées peuvent être éloignées de la réalité professionnelle de notre public, comme nous verrons plus tard.

D'autre part, il n'y a pas de précisions sur la place de l'apprenant, sur son vécu, ses besoins ou ses motivations dans la préface. Des informations, comme la durée de

l'apprentissage ou la nationalité des apprenants, ne sont pas spécifiées car le manuel vise un public professionnel « généraliste » sans tenir compte de la nationalité.

En ce qui concerne la méthodologie de référence, on ne trouve pas d'indications spécifiques à ce sujet, uniquement on précise que l'ouvrage propose « une démarche axée sur la réalisation de tâches propres au monde du travail » (Dubois et Tauzin, 2016, p. 3).

D'autre part, le manuel est organisé en douze unités distribuées en quatre étapes, chaque étape constitue une leçon. À la fin de chaque unité on retrouve une rubrique *Outils linguistiques*, sorte de mémento clair et synthétique des points de grammaire traités implicitement dans chaque unité, suivi des sections *Entrenez-vous* avec des exercices de morphosyntaxe et *Testez-vous* avec des activités de compréhension et de production pour que l'apprenant puisse s'auto-évaluer. On retrouve en fin d'unité des *Repères professionnels* et des *Repères (inter)culturels* avec des sections de présentation des savoirs et des exercices de mise en pratique ou de vérification de la compréhension de ces savoirs. Par ailleurs, toutes les trois unités, on propose aux apprenants de développer un scénario professionnel divisé en plusieurs étapes et relevant de la perspective actionnelle et de l'approche communicative.

Comme annexes, on trouve un tableau de contenus, un précis de conjugaison, un mémento des actes de parole et les transcriptions de tous les enregistrements du manuel, En plus, comme nous l'avons déjà indiqué, l'ouvrage inclut un DVD-ROM contenant de nombreuses ressources.

La mise en page du manuel est structurée, pragmatique et soignée. Le graphisme attire l'attention de l'apprenant et de l'enseignant (*vid.* Image 2). Par ailleurs, les images semblent réalistes et actuelles.

ingénieurs de la filière automobile en Galice ont du mal à prononcer correctement en français indépendamment du niveau acquis.

- L’enseignement-apprentissage de la grammaire est implicite, il n’y a pas d’explications grammaticales à l’intérieur des leçons. Or, dans chaque leçon, dans la rubrique *Retenez* (recueil du vocabulaire et des énoncés réutilisables en situation professionnelle qui ont été présentés dans les activités de compréhension introductives), on retrouve dans chaque tableau d’énoncés, des flèches qui renvoient aux *Outils linguistiques*. Ces *Outils linguistiques* conçus sur une double page sont composés d’explications grammaticales simples, claires et synthétiques très pratiques pour la révision et la systématisation. Par ailleurs, l’approche inductive est privilégiée car la grammaire n’est pas présentée d’emblée, elle n’est introduite qu’après le travail en compréhension orale ou en compréhension écrite.

Une partie des savoirs socioculturels a été prise en compte par les auteures de façon explicite dans la rubrique *Repères professionnels* qui se trouve en fin de chaque unité : c’est le cas des conventions au bureau ou des congés en France. Les représentations sont actualisées et dépourvues de stéréotypes. Toutefois, cette rubrique présente surtout d’autres savoirs plus techniques comme les formes juridiques d’entreprise ou la représentation des salariés en France, et surtout un grand nombre d’indications pour bien rédiger ou comprendre des documents techniques : des courriels professionnels, des comptes-rendus, des factures, des lettres de réclamation, des bulletins de paie ou des lettres commerciales.

D’un autre côté, même si comme nous avons signalé auparavant le manuel a un caractère universaliste, les auteures ont consacré une page dans chaque unité aux savoirs interculturels mais aussi aux savoirs socioculturels dans la rubrique *Repères (inter)culturels*. Ainsi, dans cette rubrique on présente surtout des savoirs socioculturels (des conventions, des valeurs, des pratiques et du savoir-vivre en entreprise en France) mais aussi d’autres savoirs plus génériques concernant la consommation ou la formation en France. On invite ensuite les apprenants à réfléchir et à s’interroger sur ces mêmes valeurs ou conventions dans leur culture.

D’autre part, l’ouvrage inclut de nombreux documents oraux et écrits remaniés et fabriqués : des conversations téléphoniques, des entretiens, des lettres de réclamation, des articles de presse, des programmes de travail, des forums, des courriels, des comptes-

rendus, etc. Étant donné que l'authenticité ne fait pas partie des caractéristiques de ces documents, le niveau d'exigence est parfois insuffisant, ce qui peut démotiver les ingénieurs de la filière automobile. Néanmoins, ils sont assez actuels et originaux et permettent de développer la créativité des apprenants.

Le registre prioritaire de ces documents est standard, voire soutenu, ce qui est conforme aux réponses données par les ingénieurs qui ont répondu à notre questionnaire. En effet, comme nous avons remarqué auparavant, ils utilisent souvent ou toujours le registre standard avec près de 59 % de réponses positives et le registre soutenu avec environ 38 % de réponses favorables contre 13 % des personnes interrogées qui assurent utiliser le registre familier souvent ou toujours.

Pour ce qui est du code prioritaire du manuel, on retrouve des activités pour travailler l'oral et l'écrit avec un léger penchant pour les activités de compréhension et de production orale, ce qui constitue un atout, compte tenu des réponses fournies par nos répondants sur ce point, selon lesquelles on devrait accorder un peu plus de place à l'oral qu'à l'écrit.

Les variations géographiques ou régionales sont inexistantes dans les documents oraux et écrits de l'ouvrage. Aucun trait distinctif d'un pays ou d'une région n'est présent dans les documents, ils ont tous été écrits ou enregistrés dans un français uniformisé.

L'adéquation des contenus et des supports au niveau linguistique pour lequel le manuel a été conçu, c'est-à-dire pour des apprenants ayant atteint un niveau A2 et souhaitant acquérir le début du niveau B2, est à notre avis insuffisante. En effet, nous trouvons un certain écart entre le niveau d'exigence des documents écrits et oraux qui servent comme support et le niveau qu'on vise dans l'avant-propos du manuel. Cela peut déranger nos apprenants ingénieurs qui, ayant l'impression de tout comprendre très facilement, peuvent trouver le manuel trop simple pour eux.

Comme c'était le cas avec *Pour parler affaires, méthode de français professionnel*, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011), *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tausin, 2016) est un manuel à visée professionnelle. L'adaptation des contenus et des supports à notre public d'ingénieurs de la filière automobile est donc limitée avec des documents et des enregistrements, dont la thématique ou les objectifs sont parfois éloignés de la réalité professionnelle de nos apprenants : une mise à jour de la page d'annonces d'un site de recrutement, une étude comparative dans une agence de voyages,

un questionnaire du service marketing d'une entreprise informatique, un article pour emballer des produits du commerce équitable ou un remue-ménages d'une enseigne de mobilier de jardin.

Ainsi que nous l'avons signalé au cours du troisième chapitre, les modalités de contact que les apprenants de la filière automobile privilégient sont les échanges oraux ou écrits à distance (téléphone, visioconférence ou courriel) et la rédaction ou la lecture de documents professionnels. Nous constatons que le manuel correspond en partie aux besoins des ingénieurs sur ce point. En effet, on retrouve dans le manuel beaucoup d'activités qui privilégient l'utilisation du téléphone, du courriel ou de la visioconférence. Néanmoins, même si la rédaction et la compréhension de documents professionnels est très présente dans les activités du manuel, la typologie de ces dernières n'est pas suffisamment adaptée au contexte professionnel des ingénieurs, notamment : une annonce du service des ressources humaines, une fiche avec des conseils pour bien accueillir un employé, une annonce pour vendre un téléphone sur un site web, une contribution dans un forum, une étude de marché ou encore un article pour la gestion des mauvais payeurs.

D'autre part, dans le troisième chapitre nous avons inclus un référentiel de compétences avec des tâches que nos apprenants ingénieurs doivent mener dans leurs échanges communicatifs en français. Cet inventaire est distribué en six catégories : la compétence d'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens, la compétence de gestion administrative, la compétence d'interaction téléphonique, la compétence de compréhension et de production orale dans l'environnement professionnel, la compétence de compréhension et de production écrite dans l'environnement professionnel et la compétence d'argumentation. Nous allons donc évaluer le degré d'accomplissement de ces tâches dans l'ouvrage que nous analysons.

L'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens est travaillée dans l'unité 1 « Rencontrez vos nouveaux collaborateurs », dans le module 2 « Faites connaître vos produits et vos services » et dans le module 12 « Rendez compte ».

Nous pouvons repérer une partie des tâches de la compréhension et la production orale dans l'environnement professionnel dans la deuxième unité et aussi dans les unités 6 « Participez à des événements professionnels », 4 « Vendez vos produits » et 12 « Rendez-compte ». Il s'agit notamment des tâches : interpréter et commenter des données, faire des

présentations et demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service et expliquer le dessin d'un produit. Cette dernière tâche est en partie travaillée car l'explication du processus de fabrication d'un produit, particulièrement utile pour un ingénieur de la filière automobile, est absente. Par ailleurs, uniquement trois activités sont proposées dans l'ouvrage pour interpréter et commenter des données, des tableaux ou des graphiques. Néanmoins, la présentation est travaillée d'un point de vue oral et écrit, ce qui constitue un point fort pour la préparation de nos apprenants ingénieurs.

Le travail de l'argumentation se fait grâce à la négociation et la gestion de situations difficiles ou problématiques et aux réunions dans les unités 3 « Organisez votre travail », 5 « Partez à l'international » et 9 « Traitez des litiges », mais il s'agit d'activités liées à des réclamations, ainsi que dans l'unité 8 « Gérez les ressources humaines » et dans l'unité 11 « Informez /Informez-vous ».

Les tâches administratives sont présentes dans de nombreuses unités du manuel. En effet, on retrouve des activités pour accueillir des clients ou des collaborateurs dans l'unité 1 « Rencontrez vos nouveaux collaborateurs » et des activités pour décrire et organiser un plan ou un programme dans l'unité 3 « Organisez votre travail », dans l'unité 5 « Partez à l'international », dans l'unité 6 « Participez à des événements professionnels », dans l'unité 7 « Travaillez en collaboration » et dans l'unité 10 « Participez à des projets ». Dans l'unité 3 les apprenants peuvent fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous et ils peuvent mener une réunion ou rédiger un compte-rendu dans les unités 3, 5, 6, 7, 10 et 12.

En ce qui concerne la communication téléphonique, les activités de la plupart des unités permettent de confronter les élèves aux tâches appartenant à cette catégorie.

Dans la catégorie communication écrite dans l'environnement professionnel, la compréhension et la rédaction de documents usuels et de courriels professionnels ainsi que la prise de notes ou le remplissage d'imprimés ou de formulaires sont des tâches travaillées dans de nombreux modules du manuel. La rédaction de rapports est présente dans les unités 10 et 12 du manuel. En revanche, aucune activité de l'ouvrage n'est consacrée à la compréhension de modes d'emploi, alors que cette tâche occupe la septième place par ordre d'importance dans notre référentiel. Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un manuel à visée professionnelle à caractère généraliste, la compréhension et la rédaction de documents techniques dans le cadre de travail d'un ingénieur de la filière automobile n'est pas prise en

compte par les auteures de l'ouvrage alors qu'il s'agit d'une tâche prioritaire pour nos répondants.

D'autre part, nous avons signalé précédemment que les principales motivations de nos répondants pour apprendre le français étaient fortement liées au monde du travail : l'importance de la langue française dans le secteur automobile et dans le travail quotidien des ingénieurs ou encore dans un changement d'emploi. Or, étant donné qu'*Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016) est un manuel à visée professionnelle ne ciblant pas un public ingénieur mais visant un public généraliste souhaitant apprendre le français dans un but professionnel et para-professionnel, les motivations professionnelles de nos apprenants ne pourront pas être totalement comblées. En effet, l'apprenant est parfois appelé à jouer des rôles fictifs dans des situations de communication qui lui sont étrangères, ce qui peut provoquer chez lui une certaine lassitude.

En revanche, nous constatons que le manuel est adapté à l'environnement d'enseignement-apprentissage que nous avons décrit dans le deuxième chapitre : nos répondants ont affirmé avoir un nombre d'heures de cours hebdomadaires compris entre une et trois heures. L'organisation du livre de l'élève et du cahier d'exercices en unités et la division de chaque unité en quatre leçons simplifie son utilisation pour ce public.

4.3.2.3. Unités didactiques

L'ouvrage que nous analysons a été principalement conçu selon l'approche communicative, l'objectif étant de faire communiquer rapidement l'apprenant. Ainsi, toutes les activités de compréhension orale et de compréhension écrite qui servent d'introduction des leçons sont au service de cet objectif communicatif. Elles sont suivies d'une préparation linguistique qui se fait grâce aux énoncés de la rubrique *Retenez* et qui doivent être systématiquement réemployés dans toutes les activités de production dans lesquelles on invite les apprenants à participer à des simulations et à des jeux de rôle.

Pourtant, la perspective actionnelle sert également de base pour la conception du manuel. Ainsi, tous les titres des unités sont actionnels : « Rencontrez vos nouveaux collaborateurs », « Faites connaître vos produits et services » ou encore « Organisez votre

travail ». En plus, toutes les trois unités, quatre scénarios professionnels sont proposés aux apprenants : « Journée d'intégration », « Prospection », « Déménagement professionnel » et « Projet humanitaire ». Dans ces projets, l'apprenant est invité à travailler de façon autonome afin de réussir un projet qui favorise les discussions collectives. Néanmoins, on constate que la plupart des tâches proposées dans les différentes étapes des deux premiers scénarios sont individuelles. Par ailleurs, contrairement aux principes de la perspective actionnelle, elles ne sont pas réelles ni authentiques, l'apprenant étant amené à adopter différents rôles dans des situations simulées. Ainsi, même si on retrouve certaines caractéristiques de la perspective actionnelle, ces scénarios répondent à une conception classique de l'unité didactique où le projet sert à réutiliser les formes linguistiques ou les énoncés travaillés dans les modules qui le précèdent.

En ce qui concerne la typologie d'activités du manuel, on retrouve sur le même pied d'égalité les activités de production et de réception.

Les activités de réception (compréhension orale et compréhension écrite) sont présentes dans les rubriques *Réalisez la tâche* en début de leçon et *Testez-vous* en fin d'unité. En effet, sur la base de textes et d'enregistrements fabriqués on propose aux apprenants des exercices de repérage d'informations, des QCM, des exercices d'association, des exercices à trous, des activités vrai-faux, ainsi que des exercices de correction d'erreurs, de synthèse ou de remise en ordre d'informations.

D'autre part, on retrouve les activités de production (orale et écrite) dans l'ouvrage sous le nom *Passez à l'action*.

Les activités de production écrite sont assez motivantes (rédaction d'un programme de travail, présentation d'une entreprise ou rédaction de courriels) mais certaines d'entre elles ne répondent pas aux besoins de nos répondants : la rédaction d'un document pour bien travailler en équipe, la création d'un questionnaire pour une étude de marché ou encore la rédaction d'un article pour le journal de l'entreprise.

En outre, même si la plupart des activités de production orale présentes dans l'ouvrage sont adéquates, il faut aussi constater que certaines d'entre elles sont assez limitées et ont une thématique qui ne correspond pas aux besoins professionnels de nos apprenants ingénieurs : une réclamation auprès d'une compagnie aérienne, l'organisation d'une fête, un discours pour quitter l'entreprise, etc.

Pour ce qui est des activités d'interaction, celles où on alterne les activités de production et de réception, on les retrouve dans les scénarios et dans la rubrique *Passez à l'action*. Il s'agit d'échanges de courriels ou de jeux de rôle où les apprenants sont invités à adopter différents rôles à partir de situations données qui se font normalement en binômes, la dimension collective et authentique étant souvent négligée. Par ailleurs, si nous considérons les réponses données par les ingénieurs des trois entreprises étudiées, certaines situations sont très éloignées du cadre de travail des ingénieurs : l'acquisition d'un nouveau téléphone, la création d'une entreprise, une réclamation touristique, l'organisation d'un déménagement ou la préparation d'un projet humanitaire.

Les activités de médiation présentes dans l'ouvrage que nous étudions sont en rapport avec la prise de notes pour restituer un message, des explications de graphiques ou de données sur les résultats d'une entreprise mais surtout des comptes-rendus de réunions. Elles sont donc en harmonie avec les principales activités de médiation privilégiées par nos répondants.

Les scénarios professionnels dont nous avons parlé précédemment sont en ligne avec certaines caractéristiques de la pédagogie du projet établies par Puren (2008, p. 6) : l'objectif est une production en groupe qui sera ensuite communiquée à l'ensemble de la classe, le niveau d'autonomie des apprenants est élevé et, en plus, les scénarios sont organisés sur une durée relativement longue. Pourtant, à cause du caractère universaliste du manuel, qui vise toutes sortes de publics professionnels et para-professionnels, les projets proposés dans l'ouvrage ne privilégient pas les actions authentiques mais des situations simulées qui n'ont pas lieu dans le milieu professionnel des ingénieurs, comme c'est le cas de la participation à un projet humanitaire ou l'organisation du déménagement d'une entreprise. Ce manque d'adéquation aux besoins professionnels et aux situations de communication auxquelles seront confrontés les ingénieurs des trois entreprises automobiles étudiées ne permettraient pas d'utiliser ces projets avec notre public cible.

D'un autre côté, comme nous avons déjà signalé, on ne retrouve pas d'exercices phonétiques de discrimination, de répétition, de correction ou d'association dans cet ouvrage, ce qui peut poser des problèmes avec des apprenants souhaitant travailler ou réviser la phonétique en autonomie à la maison.

D'un point de vue de la pratique grammaticale, l'ouvrage est vraiment complet et riche. Dans la rubrique *Entrainez-vous* du livre de l'élève et dans le cahier d'exercices on retrouve de nombreux exercices structuraux de substitution, de transformation, de complétion et de questions-réponses qui permettent de réviser tous les points de grammaire introduits dans les leçons. De plus, le travail de la grammaire peut se faire de façon autonome par les apprenants grâce aux explications synthétiques des *Outils linguistiques* et aux nombreux exercices de cet ouvrage.

Les activités qui font appel aux TIC dans le manuel que nous analysons exigent l'utilisation du courriel ou de la visioconférence, la création de fichiers PowerPoint ou la recherche d'informations sur la toile.

Les activités ludiques, théâtrales ou créatives ne bénéficient pas d'un rôle central dans cet ouvrage. Néanmoins, dans les scénarios professionnels on trouve quelques activités qui favorisent la créativité des apprenants même si elles sont un peu éloignées des objectifs d'apprentissage de nos répondants : la préparation de prospectus du scénario 2, la création des plans des locaux dans le projet 3 ou l'organisation du projet humanitaire du scénario 4. Comme nous avons déjà signalé, notre expérience en tant que formateurs en FOS nous a prouvé que la pédagogie par le jeu est une source de motivation réelle pour les apprenants, même s'il agit d'adultes en milieu professionnel.

La progression de l'ouvrage est structurante ; les quatre leçons qui composent chaque unité du manuel sont organisées autour d'un objectif communicatif : rencontrer des collaborateurs, vendre des produits, participer à des événements professionnels ou encore traiter des litiges. Grâce aux différents documents sonores ou écrits qui introduisent chaque leçon, on présente des formes linguistiques, qui sont ensuite expliquées dans les tableaux *Retenez* pour que les apprenants les réemploient dans les activités de production orale et écrite et dans les activités d'interaction en fin de leçon. Il y a de la cohérence, tous les éléments présents sont utiles pour atteindre cet objectif communicatif.

Les différentes unités sont bien structurées et organisées avec un schéma plutôt classique. Les activités qui y sont présentés ont des consignes claires et permettent aux apprenants de progresser grammaticalement et lexicalement d'une manière rigoureuse. Toutefois, comme nous avons déjà remarqué, certaines d'entre elles ne sont pas pertinentes pour nos apprenants ingénieurs.

Par ailleurs, l'excellente organisation et présentation des contenus dans les unités, notamment d'un point de vue grammaticale grâce aux explications systématiques des *Outils linguistiques* et aux nombreuses activités du livre de l'élève et du cahier d'exercices, rendent facile le travail en autonomie de l'apprenant surtout sur un plan grammatical. En effet, le cahier d'exercices de l'ouvrage constitue un bon ensemble d'activités supplémentaires pour le travail de révision de l'apprenant.

Pour ce qui est de l'évaluation, l'ouvrage est assez complet même s'il ne dispose pas d'outils consacrés à l'évaluation initiale. En revanche, l'apprenant peut s'auto-évaluer ou tester ses connaissances à la fin de chaque unité grâce aux portfolios intégrés dans le DVD-ROM et à la rubrique *Testez-vous* qui permet, par ailleurs, de préparer les apprenants au diplôme de français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France.

4.3.3. Français.com : français professionnel, niveau *intermédiaire B1* (Penfornis, 2018)

4.3.3.1. Présentation matérielle

Français.com : français professionnel a été créé par Penfornis et a été publié en 2018 par Clé International. Cette troisième édition du manuel actualisé s'adresse à des apprenants souhaitant acquérir un B1 du CECRL.

L'ouvrage est composé d'un guide pédagogique destiné à l'enseignant, du livre de l'élève, d'un cahier d'activités et des enregistrements audio sur un DVD-ROM.

La maison d'édition propose en plus une version numérique de l'ouvrage sous forme d'une application avec fonctionnement en ligne ou hors connexion contenant le livre de l'élève, les enregistrements audio, les annexes ainsi qu'un guide de la communication qui permet de réviser les termes, phrases et expressions les plus utiles de chaque unité. On peut aussi avoir une version numérique du cahier d'exercices.

Aucune précision n'est faite sur le public visé par *Français.com : français professionnel* (Penfornis, 2018) : captif ou non captif, âge, etc. Néanmoins, l'auteur du manuel dans l'avant-propos précise qu'il s'agit d'un ouvrage tourné vers le voyage et le monde du travail qui prépare les apprenants pour communiquer dans des situations habituelles de la vie sociale et professionnelle (Penfornis, 2018, p. 3). On peut donc affirmer que le manuel

cible un public non captif : des adultes en actif ou à la recherche d'un emploi. Il s'agit d'un manuel à visée professionnelle qui en conséquence ne sera pas tout à fait adapté à la réalité et aux besoins de nos apprenants.

Par ailleurs, aucune mention n'est faite dans l'avant-propos à la place de l'apprenant, à son vécu, ses besoins ou ses motivations. En plus, le manuel est à caractère universaliste car nous ne trouvons pas de précisions sur la nationalité du public auquel on s'adresse.


En revanche, des indications sont données sur la durée de l'apprentissage (une centaine d'heures), sur l'objectif communicatif du manuel, qui relèverait donc de l'approche communicative, et sur son adéquation pour la préparation des examens de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile-de-France.

Le manuel est organisé en dix unités distribuées en quatre leçons. À la fin de chaque module ou unité on retrouve un bilan grammaire et communication, une rubrique *Entre cultures* permettant de travailler les savoirs socioculturels et interculturels sans précision de nationalité étrangère, ainsi qu'une rubrique *Gros plan sur...* avec différents articles sur l'actualité.

Comme annexes, on trouve un tableau de contenus, deux relevés des expressions de la communication téléphonique et de la correspondance professionnelle avec des exercices d'application, un rappel des règles phonétiques, des outils grammaticaux avec des explications et des exercices structuraux, des tableaux de conjugaison, des glossaires pour réviser le lexique étudié dans chaque leçon avec des exercices d'application et les transcriptions de tous les enregistrements du manuel. De plus, comme nous l'avons déjà indiqué, l'ouvrage inclut un guide de la communication.

La mise en page du manuel est simple et claire et bien que cette troisième édition ait été révisée et actualisée, certaines images semblent un peu dépassées (*vid.* Image 3) même si elles reflètent les changements de pratiques qui se sont produits dans les entreprises.

unité 7



Travail

1. Répartir les tâches

A Organigramme
Saint-Fior, une entreprise française de prêt-à-porter, emploie 80 salariés répartis dans différents services.

a. Trouvez la fonction de chaque service.

Ventes : 3	1. Fabrique les vêtements.
Achats : ____	2. Analyse le marché et conçoit de nouveaux produits.
Entrepôt : ____	3. Vend des produits de l'entreprise.
Comptabilité : ____	4. Passe des commandes aux fournisseurs.
Personnel : ____	5. Établit les factures, effectue et encaisse les règlements.
Accueil/Standard : ____	6. Stocke et envoie les marchandises.
Après-vente : ____	7. Oriente les visiteurs et répond au téléphone.
Ateliers : ____	8. S'occupe des réclamations des clients.
Marketing : ____	9. Gère la formation et l'embauche des salariés.

b. Placez chacun des services ci-dessus dans l'organigramme.

```

graph TD
    DG[Direction générale] --> DT[Direction technique]
    DG --> DA[Direction administrative]
    DG --> DC[Direction commerciale]
    DT --> DT1[ ]
    DT --> DT2[ ]
    DA --> DA1[ ]
    DA --> DA2[ ]
    DA --> DA3[ ]
    DC --> DC1[3]
    DC --> DC2[ ]
    DC --> DC3[ ]
    DC --> DC4[ ]
    
```

B Secrétariat

1. Charlotte est l'assistante du directeur général de Saint-Fior.
Le texte suivant décrit certaines de ses tâches.

a. Lisez-le et soulignez les verbes au subjonctif. Combien y en a-t-il ? Pourquoi sont-ils au subjonctif ?

Charlotte avoue tout de suite que son patron, M. Delamare, attend beaucoup d'elle. « Par exemple, explique-t-elle, quand M. Tanaka, notre client japonais, nous rend visite, il faut que j'accompagne Mme Tanaka dans la ville. » M. Delamare veut aussi qu'elle arrose les plantes, qu'elle fasse le café, qu'elle aille chercher son costume au pressing, qu'elle choisisse et qu'elle achète les cadeaux d'anniversaire de Mme Delamare. Un soir, il lui a même demandé de garder ses enfants. « M. Delamare est plutôt sympathique, conclut-elle, mais je crois qu'il est un peu machiste. »

b. Relevez les différentes tâches de Charlotte, en complétant la phrase suivante.
Elle accompagne Mme Tanaka, elle arrose les plantes, elle...

2. Marjse est l'assistante du directeur commercial. Comme Charlotte, elle doit effectuer de nombreuses tâches.

a. Complétez les mentions manquantes en utilisant les verbes suivants au subjonctif : recevoir, prendre, répondre, écrire, envoyer, réserver, traduire. Il faut qu'elle :
1. _____ au téléphone.
2. _____ les rendez-vous de son patron.
3. _____ et _____ des mails.
4. _____ les places d'avion.
5. _____ des documents en anglais.
6. _____ de nombreux visiteurs.

b. Écoutez Marjse. Accepte-t-elle d'effectuer les tâches suivantes ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ?
1. Faire le ménage.
2. Préparer le café de son patron.
3. Accompagner les clients au restaurant.
4. Faire les courses pour son patron.

Le subjonctif

- Il faut qu'on prenne une décision.
- Elle veut que le directeur la reçoive.
- Ça m'étonnerait qu'il dise la vérité.
- Je doute que tu réussisses.
- Je regrette que vous partiez.
- Il insistait pour que tu viennes.

Pour aller plus loin
→ Points de grammaire n° 1 à 5, page 143, exercices A et B

LAVIS DU CONSULTANT

Il est important qu'une secrétaire sache prendre des notes.

Qu'en pensez-vous ?

Image 3 : Français.com : français professionnel, niveau intermédiaire B1 (Penfornis, 2018)

4.3.3.2. Contenus et supports

L'importance accordée aux contenus linguistiques dans *Français.com : français professionnel*, niveau intermédiaire B1 (Penfornis, 2018), est assez importante :

- Le lexique est introduit dans chaque leçon à partir d'activités de compréhension orale ou écrite mais des listes de vocabulaire ne sont pas incluses à l'intérieur des différentes unités. Toutefois, comme nous avons indiqué auparavant, on trouve en annexe une rubrique *Lexique* qui permet de réviser la terminologie de chaque leçon grâce à des exercices d'application.
- Les informations phonétiques présentes dans l'ouvrage se trouvent en annexe. Il s'agit d'une double page d'explications des principales difficultés phonétiques associées au niveau A2-B1 avec des enregistrements audio qui permettent de réviser principalement les paires minimales.

- L’enseignement-apprentissage de la grammaire est implicite car même si dans les leçons de chaque unité des tableaux verts avec différents points de grammaire sont présentés, ces tableaux incluent uniquement des exemples d’utilisation ou des exercices structuraux. De plus, dans ces tableaux on trouve des indications qui renvoient l’apprenant à une rubrique spécifique des outils grammaticaux qui se trouvent en annexe. C’est là qu’on trouve des explications grammaticales détaillées ainsi que des activités pour travailler la grammaire. L’approche inductive est donc privilégiée car la grammaire n’est pas présentée d’emblée, elle est introduite après les activités de compréhension orale ou de compréhension écrite.

D’autre part, les références consacrées aux savoirs socioculturels et interculturels se trouvent dans le livre de l’élève en fin d’unité dans la rubrique *Entre cultures*, ainsi que dans *Savoir-faire* dans le cahier d’exercices : la gestion du temps de travail ou les entretiens d’embauche dans différents pays, les conventions de politesse dans une situation professionnelle (distance hiérarchique), les habitudes alimentaires selon les pays, ainsi que quelques règles de savoir-vivre plutôt génériques. Les représentations sont actualisées mais elles ne sont pas très orientées vers le monde du travail.

En outre, dans certaines unités on introduit des textes qui relèveraient plutôt d’un manuel FLE et non d’un manuel à visée professionnelle mais cela peut s’expliquer par le fait que le manuel vise non seulement le monde professionnel mais aussi le voyage. À cet égard, l’auteur déclare dans l’avant-propos : « *Français.com* est une méthode de français, de niveau intermédiaire, tournée vers le voyage et le monde du travail, couvrant une centaine d’heures d’apprentissage » (Penfornis, 2018, p. 3).

Par ailleurs, étant donné que le manuel a un caractère universaliste, la problématique interculturelle est traitée de façon arbitraire, c’est-à-dire, des références sont faites à la relation entre la culture d’origine et la culture étrangère mais cette dernière n’est pas unique, de telle sorte qu’on fait des liens avec la culture américaine, allemande, suédoise, etc.

L’ouvrage dispose d’un large choix de documents oraux et écrits remaniés, authentiques et surtout fabriqués (notamment les documents oraux) : des courriels, des entretiens d’embauche, des conversations téléphoniques, des dialogues, des articles de presse, des cartes, des plans de métro, des BD, des extraits de guides touristiques, des menus, des CV,

etc. Ils sont assez actuels mais la plupart d'entre eux ne sont pas authentiques, ni orientés au monde professionnel ni adaptés aux besoins des répondants que nous avons décrits au cours du troisième chapitre. Tout cela risque de rendre les documents peu crédibles pour nos apprenants car, comme nous avons déjà signalé, leurs principales motivations sont professionnelles.

Le registre prioritaire de ces documents est standard, voire soutenu. Ils sont donc conformes aux exigences des situations de communication des répondants ingénieurs de la filière automobile.

En ce qui concerne le code prioritaire du manuel, on retrouve des activités pour travailler l'oral et l'écrit avec une petite prédilection de l'auteur pour les activités de compréhension au détriment des activités de production. En effet, on trouve peu d'activités de production orale, ce qui constitue un inconvénient si nous tenons compte des réponses fournies par les ingénieurs sur ce point. D'un autre côté, il faut souligner que la plupart des documents écrits peuvent être aussi écoutés par les apprenants grâce à des enregistrements audio, ce qui constitue un atout du point de vue phonétique.

Les variations géographiques ou régionales ont été ignorées dans les documents oraux et écrits de l'ouvrage car la plupart des documents ont été fabriqués ou enregistrés dans un français « standardisé ». On retrouve uniquement quelques enregistrements audio fabriqués avec des intervenants qui font semblant d'être allemands ou américains.

Les contenus et les documents qui servent comme support sont adaptés au niveau linguistique pour lequel le manuel a été conçu : fin A2-B1. Or, le manque d'authenticité que nous venons de signaler dans les documents écrits mais surtout oraux peut avoir un effet démotivant chez nos apprenants ingénieurs qui peuvent trouver le niveau d'exigence faible.

Étant donné que *Français.com : français professionnel* (Penfornis, 2018) est un manuel axé sur le voyage et le monde du travail et non un ouvrage pour ingénieurs de la filière automobile, l'adéquation des contenus et des supports à notre public n'est pas satisfaisante. En effet, on retrouve des documents oraux et écrits très éloignés de la réalité professionnelle de nos apprenants : des articles sur le système éducatif français, l'énergie solaire ou la mondialisation, des questionnaires d'enquête sur des hôtels, etc.

Les modalités de contact que les apprenants du secteur automobile privilégient sont les échanges oraux ou écrits à distance (téléphone, visioconférence ou courriel) et la rédaction ou la lecture de documents professionnels. Pourtant, nous constatons que l'ouvrage ne répond qu'en partie aux besoins des ingénieurs sur ce point. En effet, on retrouve dans le manuel un nombre considérable d'activités qui exigent l'utilisation du téléphone ou du courriel. Toutefois, aucune activité ne requiert de l'utilisation de la visioconférence et la rédaction ou compréhension écrite de documents professionnels adaptés à nos ingénieurs ne peut pas se faire avec cet ouvrage. En effet, la plupart des documents sont très génériques (tourisme et voyages) et ceux qui ont une orientation professionnelle sont éloignés de la réalité des ingénieurs : des conditions de travail, des offres d'emploi, etc.

Dans le troisième chapitre nous avons établi un répertoire de compétences (avec des tâches) que nos apprenants ingénieurs doivent avoir ou acquérir pour bien communiquer en français. Ce référentiel est distribué en six catégories : la compétence d'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens, la compétence de gestion administrative, la compétence d'interaction téléphonique, la compétence de compréhension et de production orale dans l'environnement professionnel, la compétence de compréhension et de production écrite dans l'environnement professionnel et la compétence d'argumentation. Nous évaluerons le degré d'accomplissement des tâches dans l'ouvrage que nous étudions.

Les tâches incluses dans l'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens peuvent être travaillées grâce aux unités 1 « Prise de contact », 3 « Voyage », 4 « Hôtels », 5 « Restauration » et 6 « Entreprises » du manuel.

Une partie des tâches liées à la catégorie compréhension et production orale dans l'environnement professionnel sont présentes dans les unités 5 « Restauration », 6 « Entreprises », 7 « Travail » et 9 « Prise de parole ». Or, le travail de la présentation se fait uniquement oralement alors que, comme nous avons signalé au cours du troisième chapitre, l'écrit est aussi important, voire plus important, pour nos apprenants ingénieurs. De plus, l'explication du dessin ou du processus de fabrication d'un produit ne peut pas se faire avec cet ouvrage.

Pour ce qui est des tâches administratives, avec *Français.com : français professionnel* (Penformis, 2018), les apprenants ingénieurs pourront uniquement s'exercer à l'accueil des clients ou des collaborateurs ainsi qu'à l'organisation de rendez-vous dans les unités 1

« Prise de contact » et 2 « Agenda ». En revanche, on ne retrouve pas dans le manuel des activités pour décrire et organiser un plan ou un programme.

En ce qui concerne la communication téléphonique, les activités des deux premiers modules permettent de confronter les élèves aux tâches appartenant à cette catégorie.

Néanmoins, les tâches liées à la compréhension et production écrite dans l'environnement professionnel sont très peu présentes dans l'ouvrage que nous analysons. Parmi les tâches que nous avons classées dans la catégorie communication écrite, seule la rédaction de courriels professionnels et de rapports est considérée dans le manuel, alors que la compréhension et la rédaction de documents usuels et techniques dans le cadre du travail sont des tâches indispensables pour les ingénieurs des trois entreprises que nous avons étudiées. De plus, comprendre des modes d'emploi, prendre des notes ou remplir des imprimés ou des formulaires sont aussi des tâches qu'il ne faut pas négliger pour notre public apprenant.

L'argumentation peut être mobilisée grâce aux unités 5, 6, 7 et 9. Or, la participation dans des réunions n'est pas présente dans l'ouvrage et la négociation ou la gestion de situations difficiles ou problématiques ne sont abordées que superficiellement, alors qu'il s'agit de tâches très exigeantes d'un point de vue communicatif et qui sont, par ailleurs, essentielles pour les ingénieurs de la filière automobile.

D'autre part, comme nous avons signalé auparavant, les principales motivations des ingénieurs de la filière automobile pour apprendre le français sont de nature professionnelle. Étant donné que ce manuel ne vise pas un public d'apprenants ingénieurs mais qu'il est tourné vers le monde professionnel de façon très générique ainsi que vers le voyage, on pourra difficilement répondre aux motivations professionnelles de nos apprenants. En effet, les situations de communication, les tâches et la thématique des différents unités sont très éloignées du cadre de travail d'un ingénieur.

En revanche, nous pouvons affirmer que le manuel est adapté à l'environnement d'enseignement-apprentissage des apprenants ingénieurs que nous avons décrit précédemment : un nombre d'heures de cours hebdomadaires compris entre une et trois heures. À l'instar des autres ouvrages analysés, l'organisation simple du livre de l'élève en unités et la distribution de chaque unité en leçons est utile pour notre public apprenant.

4.3.3.3. Unités didactiques

La méthodologie de conception du manuel tourne autour de l'approche communicative. On recourt systématiquement à la simulation et aux jeux de rôles en binômes, l'objectif étant de faire communiquer les apprenants dans des situations usuelles de la vie sociale et professionnelle grâce à des activités de production et de compréhension orale et écrite.

De plus, même si les titres des leçons sont orientés vers l'action et relèveraient de la perspective actionnelle (« faire un tour de table », « accueillir un voyageur » ou encore « changer un rendez-vous »), on ne retrouve aucun projet ou d'autres traits qui correspondraient à cette méthodologie.

En ce qui concerne la typologie d'activités de l'ouvrage, on accorde beaucoup d'importance aux activités de réception (compréhension orale et écrite). À partir de textes et d'enregistrements, fabriqués pour la plupart, elles prennent la forme d'exercices de repérage d'informations, de QCM, d'exercices d'association, d'exercices à trous, d'activités vrai-faux, ainsi que d'exercices de correction d'erreurs, de synthèse ou de remise en ordre d'informations. Or, il faut signaler que les textes et les enregistrements qui sont à l'origine de ces activités sont assez simples et peu motivants pour un public ingénieur.

La présence d'activités de production (orale et écrite) est faible si nous la comparons avec le nombre d'activités de réception, particulièrement les activités de production orale. De plus, nous constatons que certaines d'entre elles ne favorisent pas la production de discours oraux car on demande aux étudiants de répondre à des questions très ciblées qui, en outre, sont très éloignées de la profession de nos répondants :

- « L'avion est rapide, sûr et confortable. Qu'en pensez-vous ? » (Penfornis, 2018, p. 13).
- « À Paris, n'oubliez pas de visiter Disneyland. Qu'en pensez-vous ? » (Penfornis, 2018, p. 39).
- « Que recherchez-vous dans un hôtel ? » (Penfornis, 2018, p. 44).
- « Avez-vous ou avez-vous eu des problèmes de voisinage ? » (Penfornis, 2018, p. 54).
- « Il est important qu'une secrétaire sache prendre des notes. Qu'en pensez-vous ? » (Penfornis, 2018, p. 81).

En plus, la plupart des activités de production aussi bien que celles de compréhension ne répondent pas aux besoins professionnels de nos répondants : rédaction d'une offre d'emploi, compréhension des techniques pour faire une interview, d'un guide touristique, présentation d'un monument, etc.

Pour ce qui est des activités d'interaction, celles où on alterne les activités de production et de réception, on les retrouve dans les rubriques *Jouez à deux* ou *À vous !* Dans ces activités les apprenants sont invités à adopter différents rôles à partir de situations de communication données. Il s'agit de jeux de rôle ou d'échanges de courriels qui se font invariablement en binômes ; la dimension collective et authentique est donc laissée de côté. De plus, si nous prenons en considération les réponses que nous avons collectées de nos répondants, comme on pouvait s'y attendre, certaines situations de communication sont très éloignées du cadre de travail des ingénieurs. Ainsi, un entretien d'embauche ou l'organisation d'un voyage ne constitueraient pas de situations privilégiées pour eux.

Les activités de médiation ne sont pas très présentes dans l'ouvrage que nous étudions. En effet, on trouve un nombre réduit d'activités de prise de notes, de rédaction de comptes-rendus ainsi que quelques activités d'explication de données ou de graphiques sur le chiffre d'affaires ou l'évolution du cours de l'action d'une entreprise.

Avec une orientation clairement communicative, les projets à visée professionnelle n'ont pas été pris en compte.

D'un autre côté, comme nous avons signalé auparavant, les seuls exercices phonétiques ont été regroupés dans une double page en annexe. Il s'agit d'exercices de répétition.

Les exercices structuraux sont assez présents dans cet ouvrage. En effet, on trouve des exercices de substitution, de transformation, de complétion et des QCM dans chaque leçon du livre de l'élève, mais aussi dans la rubrique *Le point de grammaire*, dans les annexes et dans le cahier d'exercices. Ils permettent un travail de la grammaire approfondi et autonome par les apprenants.

En ce qui concerne l'intégration des TIC dans les activités du manuel, elles ne bénéficient pas d'un rôle central. On ne retrouve que des activités de rédaction de courriels. Il en va de même pour les activités ludiques, théâtrales ou créatives. Or, comme nous avons indiqué, la pédagogie par le jeu est une source de motivation réelle pour les apprenants, même s'il agit d'adultes en milieu professionnel.

La progression de chaque module est structurante, thématique : l'entreprise, le voyage, l'hôtel, etc. Les quatre leçons qui composent chaque unité et toutes les activités qui y sont incluses s'articulent autour de la thématique visée.

Le schéma interne des unités est plutôt classique : sur la base de différents documents sonores ou écrits, on introduit le vocabulaire, la grammaire ou les expressions que les apprenants doivent réemployer dans les activités de production orale et écrite et dans les activités d'interaction. Il y a de la cohérence mais les activités qui y sont présentées ne sont pas pour la plupart adaptées aux besoins de nos apprenants ingénieurs.

En outre, nous constatons que le degré d'autonomie laissé aux apprenants dans *Français.com : français professionnel* (Penfornis, 2018) est assez important, notamment en termes d'explications, qui sont parfois trop intuitives dans les leçons. Toutefois, ceci est atténué par les explications détaillées qui se trouvent en annexe dans la rubrique *Grammaire*. Cela étant, nous considérons qu'il s'agit d'un ouvrage utile pour le groupe, qui nécessite de l'orientation de l'enseignant, de par son orientation communicative.

En ce qui concerne les exercices de révision, la rubrique *Faire le point* qui se trouve en fin de chaque unité ainsi que l'ensemble d'activités du cahier d'exercices constituent un bon outil de renforcement de l'apprentissage avec de nombreuses activités permettant l'entraînement des objectifs de chaque unité.

Pour ce qui est de l'évaluation, l'ouvrage ne dispose pas d'outils consacrés à l'évaluation initiale. En revanche, l'apprenant peut s'auto-évaluer à la fin de chaque unité grâce aux bilans de la rubrique *Faire le point* qui permettent non seulement de tester les connaissances grammaticales des apprenants mais aussi de vérifier la bonne intégration des expressions liées à chaque acte de parole travaillé dans les leçons.

4.3.4. Conclusions

Après examen de ces trois manuels, nous sommes parvenus aux conclusions suivantes :

- 1) Ils ont été publiés en France et ont été conçus pour des publics professionnels sans considération de nationalité, ils ont un caractère universaliste, ce qui empêche aux auteurs de cibler les éventuelles erreurs ou difficultés habituelles d'un public apprenant espagnol.

- 2) La totalité de ces ouvrages est en papier et ils ont une version numérique en complément du manuel en papier. La version numérique des ouvrages ne présente pas d'éléments de différenciation, outre l'avantage de travailler dans un environnement numérique. Néanmoins, compte tenu du statut « bricoleur » qu'un enseignant a de nos jours, il serait vraiment intéressant que tous les éditeurs proposent des manuels suffisamment flexibles pour que les enseignants puissent les modifier et y ajouter des activités ou d'autres ressources.
- 3) Comme nous l'avons déjà signalé, ce sont des ouvrages à visée professionnelle qui visent un public assez large. En conséquence, ils ne sont pas tout à fait adaptés à la réalité et aux besoins de nos apprenants, ce qui peut perturber un public souhaitant apprendre le français au service d'un objectif professionnel concret à atteindre, ayant des motivations professionnelles spécifiques, comme c'est le cas de nos répondants.
- 4) À l'exception de *Pour parler affaires, méthode de français professionnel*, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011), les manuels sont assez riches en contenus linguistiques avec un enseignement-apprentissage de la grammaire implicite. Toutefois, les explications phonétiques sont absentes ou quasi inexistantes dans les trois ouvrages. Or, à notre avis, compte tenu des difficultés habituelles que les apprenants ingénieurs de la filière automobile en Galice ont en prononciation, des explications supplémentaires seraient les bienvenues.
- 5) Les trois manuels ont peu de références consacrées aux savoirs socioculturels à l'intérieur des unités. En plus, la problématique interculturelle est en partie négligée car comme nous avons signalé auparavant les manuels ont un caractère universaliste, donc les références entre la relation culture d'origine et culture étrangère sont faites d'un point de vue générique sans précision de nationalité ou d'un point de vue arbitraire avec le choix d'une culture d'origine au hasard. Pourtant, la prise de conscience interculturelle par les apprenants éviterait de nombreux problèmes dans les contextes professionnels.
- 6) Les supports et documents inclus dans les ouvrages analysés sont assez riches et actuels. Or, la plupart d'entre eux ont été fabriqués ou remaniés et leur thématique ou leurs objectifs sont parfois très éloignés de la réalité professionnelle de nos apprenants que nous avons décrite dans les chapitres précédents. En plus, aucune

attention n'est portée aux variations géographiques ou régionales : on ne retrouve aucun caractère distinctif d'une communauté quelconque, alors que cela pourrait être intéressant pour que les apprenants s'habituent à différents accents. Par ailleurs, nous trouvons un certain écart entre le niveau d'exigence de certains documents écrits et oraux qui servent comme support et le niveau qu'on vise dans les manuels, ce qui peut avoir un effet démotivant chez nos apprenants ingénieurs qui peuvent avoir l'impression de tout comprendre très facilement.

Ce manque d'authenticité, d'exigence parfois et d'adéquation aux besoins des ingénieurs peut écarter nos apprenants de leur cadre de travail, étant donné que leurs principales motivations sont liées au monde du travail. En effet, par exemple, les modalités de contact que les apprenants de la filière automobile privilégient sont les échanges oraux ou écrits à distance (téléphone, visioconférence ou courriel) et la rédaction ou la lecture de documents professionnels. Or, nous constatons que les ouvrages ne répondent qu'en partie aux besoins des ingénieurs sur ce point. Il en va de même pour les tâches répertoriées dans le troisième chapitre que nos apprenants ingénieurs doivent être capables de résoudre dans leurs échanges communicatifs en français. Uniquement les tâches appartenant à l'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens et à la communication téléphonique sont globalement travaillées dans les trois manuels. Il en est autrement pour les tâches des catégories compréhension et production orale et écrite dans l'environnement professionnel, la gestion administrative ou l'argumentation, avec d'importants écarts selon le manuel utilisé.

- 7) Les trois ouvrages sont adaptés à l'environnement d'enseignement-apprentissage que nous avons décrit au cours du deuxième chapitre : avec un nombre d'heures de cours hebdomadaires compris entre une et trois heures, la distribution des livres de l'élève et des cahiers d'exercices en modules ou unités et la division de chaque module ou unité en quatre étapes constituant une leçon à part entière rendrait facile son utilisation avec notre public apprenant.
- 8) La méthodologie de conception des manuels est l'approche communicative avec de petites touches de la perspective actionnelle pour deux d'entre eux alors que la pédagogie du projet pourrait se révéler fort utile pour nos apprenants : elle

permettrait aux apprenants d'être confrontés, non à des situations simulées, mais à des actions réelles qui favoriseraient l'apprentissage et qui constitueraient un important facteur de motivation.

- 9) La place accordée aux activités de réception, de production et d'interaction est satisfaisante pour les trois ouvrages. Pourtant, nous constatons qu'à l'exception d'*Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016), les autres manuels proposent des activités de production orale basées sur des questions très ciblées qui ne favorisent pas la production de discours oraux.
- 10) Les activités de médiation et les projets à visée professionnelle occupent une place secondaire. Pourtant, ces derniers constitueraient un bon outil d'apprentissage pour les apprenants ingénieurs, comme nous l'avons déjà dit.
- 11) Il est important de souligner que, comme c'était le cas pour les documents et les supports des manuels, la thématique de certaines activités est souvent éloignée des besoins professionnels de nos apprenants ingénieurs.
- 12) Les exercices structuraux sont assez présents dans les trois ouvrages, à l'exception de *Pour parler affaires, méthode de français professionnel*, A2/B1 (Mitchell et Fleuranceau, 2011), ce qui constitue un avantage pour le travail en autonomie des apprenants.
- 13) Les activités qui font appel aux TIC sont rares. Les maisons d'édition semblent avoir des réticences à intégrer les nouvelles technologies dans les activités de leurs ouvrages alors que, plus que jamais, il serait nécessaire qu'elles s'ouvrent davantage aux nouveaux modes d'apprentissage d'une société hyperconnectée comme la nôtre et aux possibilités qu'offrent les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).
- 14) Il en va de même pour les activités ludiques, théâtrales ou créatives qui n'ont qu'un rôle secondaire. Pourtant, notre expérience en tant que formateurs auprès d'un public ingénieur, nous a prouvé que la pédagogie par le jeu est une source de motivation réelle pour les apprenants, même s'il agit d'adultes en milieu professionnel.
- 15) La progression des trois manuels est structurante et leur dynamique interne classique avec des documents écrits et oraux déclencheurs qui servent à introduire le

vocabulaire, la grammaire ou les expressions utiles pour communiquer dans les différentes situations de communication.

16) Pour ce qui est de l'évaluation, les ouvrages disposent d'outils adaptés bien que l'évaluation initiale soit totalement négligée.

Compte tenu des considérations que nous venons de signaler, nous pouvons affirmer que, malgré leurs limites, nous sommes d'accord avec Sagnier (2004, p. 103) lorsqu'elle affirme que certains ouvrages « peuvent fournir une ossature dans l'élaboration des programmes, à condition que soit prévue une batterie d'activités conçues en fonction des besoins spécifiques du public, qui permettent d'enrichir le cursus, et ce surtout en termes d'activités de production ». Et parmi les trois ouvrages de notre corpus, nous retiendrons *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016) pour plusieurs raisons :

- a) Même si l'ouvrage s'appuie sur l'approche communicative comme méthodologie de conception, la perspective actionnelle sert également de base pour la création du manuel.
- b) Il y a une bonne adéquation entre les différentes activités (production, réception, interaction et médiation) proposées dans le manuel et la typologie d'activités privilégiées par nos répondants.
- c) Même si les activités intégrant les TIC et les activités ludiques, théâtrales ou créatives ne bénéficient pas d'un rôle prioritaire, elles sont plus importantes que dans les autres ouvrages.
- d) Sans négliger le côté communication et actionnel, c'est un manuel riche en contenus linguistiques, notamment en grammaire et en lexique. L'organisation et la présentation des contenus se fait de façon inductive, mais d'excellentes explications systématiques et claires sont incluses ensuite. De plus, il permet aux apprenants d'avancer de façon naturelle dans la pratique grammaticale grâce aux nombreuses activités qui permettent la révision et le travail en autonomie.
- e) Les savoirs socioculturels et interculturels sont actualisés et dépourvus de stéréotypes.

- f) Les documents oraux et écrits sont nombreux et actuels et permettent de déclencher la communication et la créativité des apprenants.
- g) Le registre prioritaire de ces documents est standard, voire soutenu, ce qui est conforme aux réponses données par les ingénieurs qui ont répondu à notre questionnaire.
- h) Par rapport aux autres manuels, la thématique de la plupart de ces documents est moins éloignée de la réalité professionnelle de nos répondants.
- i) Le décalage qu'on perçoit entre les tâches que nos apprenants ingénieurs sont censés résoudre dans leurs échanges communicatifs en français dans leur environnement professionnel et les tâches proposées dans les ouvrages est moins important dans *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tausin, 2016) que dans les autres ouvrages.
- j) Pour ce qui est du code prioritaire du manuel, on retrouve des activités pour travailler l'oral et l'écrit avec un léger penchant pour les activités de compréhension et de production orale, ce qui constitue un atout, si nous tenons compte des réponses fournies par nos répondants sur ce point, selon lesquelles on devrait accorder un peu plus de place à l'oral qu'à l'écrit.
- k) Les outils d'évaluation sont pratiques et permettent à l'apprenant d'auto-évaluer sa progression.
- l) La mise en page du manuel est structurée, pragmatique et soignée avec un graphisme qui suscite l'intérêt de l'apprenant et de l'enseignant.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons affirmer que, malgré les nombreux points positifs de ce manuel, il doit être utilisé comme matériel d'appoint, il peut servir de référence, mais il ne peut pas constituer le seul support pour l'élaboration des cours pour des ingénieurs du secteur automobile principalement à cause de deux raisons : d'une part, le manque d'authenticité et d'exigence parfois des documents et des supports, et d'autre part, le manque d'adéquation qu'on perçoit entre les tâches que nos apprenants ingénieurs doivent mener dans le cadre de leur travail et les tâches proposées dans l'ouvrage.

Si nous voulons un enseignement de qualité, vraiment adapté aux particularités des ingénieurs de la filière automobile et à leurs besoins, les enseignants et formateurs devraient pouvoir se servir des manuels comme appui, mais des parcours pédagogiques

devraient être créés à leur mesure, des parcours adéquats d'un point de vue de l'exigence et proches des dernières méthodologies d'enseignement-apprentissage de langues qui favorisent l'apprentissage par projets, l'authenticité et qui intègrent les TICE.

Conclusions globales et perspectives

La recherche que nous avons menée sur l'enseignement-apprentissage du FOS, et plus particulièrement sur l'enseignement-apprentissage du français pour des ingénieurs de la filière automobile en Galice, nous permet de tirer plusieurs conclusions sur cinq axes principaux : l'état des lieux du FOS, la filière automobile en Galice et son rapport avec les pays francophones, l'analyse du profil des ingénieurs apprenant le français dans ce secteur, l'analyse de leurs besoins et l'adéquation des principaux supports pédagogiques en français à visée professionnelle que les enseignants et formateurs ont à leur disposition.

1. L'état des lieux du FOS

Dans cette recherche nous avons voulu connaître l'évolution historique du FOS afin de mieux comprendre les origines de la discipline que nous avons étudiée et de mieux cerner les différences entre les principaux courants : le français militaire ; le français, langue de spécialité ; le français instrumental ; le français fonctionnel ; le français de spécialité ; le FOS ; le français à visée professionnelle ; le FLP et le FLI.

Ainsi, nous avons pu remonter les origines du FOS aux anciennes colonies françaises en Afrique à partir de la Première Guerre mondiale. D'autre part, nous avons établi les spécificités du FOS, le courant que nous avons privilégié : les publics spécialisés, la motivation des apprenants, la recherche de la rentabilité dans l'apprentissage, le temps limité d'apprentissage, le manque de formation des enseignants dans le domaine concerné, la conception de matériel adapté mais surtout l'importance des besoins.

Cela nous a conduit à nous poser la question de la place d'un cours de français pour notre public cible : les ingénieurs travaillant dans trois grandes entreprises de la filière automobile. Afin de déterminer la démarche la plus adéquate pour notre public, nous avons retenu les dénominations en usage de nos jours pour des publics professionnels et nous nous sommes focalisés sur leurs différences : français de spécialité, français sur objectif spécifique, français à visée professionnelle et français langue professionnelle.

L'analyse des deux premières dénominations (français de spécialité et FOS), nous a permis d'avancer que la place de notre public est plus proche du FOS que du français de spécialité car les formations pour ingénieurs dans la filière automobile relèvent d'une demande de la part d'une entreprise, il ne s'agit pas d'une offre que l'établissement de

formation fait à l'entreprise. De plus, on doit créer un programme adapté aux besoins du public concerné ainsi que du matériel *ad hoc* et on ne couvre pas tout un domaine (français de l'automobile), comme c'est le cas du français des affaires ou du droit.

D'autre part, l'étude conjoint du français à visée professionnelle et du FLP, nous a permis de constater que le FLP ne fait pas partie de notre démarche. Ce dernier vise l'apprentissage du français tout en intégrant les logiques propres au métier pour des publics professionnels ou en voie de professionnalisation en milieu francophone alors que le français à visée professionnelle vise l'acquisition du français lié au monde professionnel en travaillant des compétences transversales communes à différents secteurs d'activité. Par ailleurs, pour les publics relevant du FLP l'activité professionnelle se déroule totalement en français et la maîtrise de la langue n'est pas un atout supplémentaire, elle est indispensable.

Nous avons donc conclu que les formations de français pour ingénieurs dans l'industrie automobile devraient se trouver donc à mi-chemin entre le français à visée professionnelle, d'une part, car l'acquisition des compétences liées à la communication professionnelle fait partie des objectifs de notre public apprenant et le FOS, d'autre part, car ils ont des besoins précis et spécifiques que nous allons résumer par la suite.

2. La filière automobile, le contexte d'enseignement-apprentissage du français par les ingénieurs et l'analyse du public

Comme nous avons vu, le secteur automobile est l'un des piliers de l'économie et de l'industrie en Galice, la facturation du secteur automobile représente près du 14 % du PIB industriel de la région. L'industrie galicienne automobile constitue une structure très solide qui tient en grande partie à la localisation de l'un des principaux sites de production du Groupe PSA en Galice, à Vigo. Or, l'influence du secteur automobile s'étend bien au-delà du constructeur automobile : les fabricants de composants et d'équipements, les fabricants de matières premières ainsi que toute la chaîne auxiliaire du secteur automobile.

Bien que le secteur automobile n'ait pas atteint le chiffre d'affaires d'avant la crise financière de 2007, en 2019 l'industrie automobile en Galice a enregistré plus de 9000 millions d'euros en ventes et comptabilisait 24 400 emplois directs, ce qui représente 14 % des personnes occupées dans le secteur industriel de la région.

Tout cela a pu être possible en partie grâce aux exportations, car d'après le CEAGA, en 2019 le chiffre de ventes à l'étranger pour le secteur automobile a atteint les 6250 millions d'euros. L'automobile est un secteur clairement axé sur l'extérieur et l'effort d'internationalisation mené par les entreprises est considérable avec une augmentation constante de leurs exportations.

Par ailleurs, on observe que près de 78 % des exportations en Galice se font à l'intérieur de l'Union européenne, notamment en France, qui est la première destination des produits exportés en Galice, suivie par le Portugal, l'Italie, le Royaume-Uni et l'Allemagne. Pour ce qui est des exportations en dehors de l'Union, le Maroc se trouve en tête. Il est donc important de noter que la proximité géographique joue un rôle essentiel dans le commerce extérieur de la Galice et que parmi les pays les plus proches, deux sont francophones.

Étant donné l'étroite relation que les entreprises galiciennes entretiennent avec la France et le Maroc, nous pouvons affirmer que la connaissance du français en Galice est particulièrement utile pour l'ensemble des entreprises et en particulier pour les entreprises du secteur automobile en raison de l'importance du constructeur automobile français PSA en Galice. « Le tout anglais » pour faire des affaires ne suffit pas en Galice, tout le monde ne parle pas anglais ou, pour être plus précis, tout le monde ne veut pas parler seulement anglais. L'anglais peut suffire pour une première prise de contact mais le fait d'avoir une connaissance approfondie du français et de la culture des partenaires commerciaux est indispensable pour instaurer et gérer des relations commerciales durables.

De plus, nous avons appris que les entreprises européennes subissent de fortes pertes commerciales par manque de compétences linguistiques suffisantes. Le plurilinguisme s'avère, donc, indispensable et parmi les méthodes employées par les entreprises afin d'atténuer ce manque de compétences linguistiques on retrouve les formations linguistiques. Notons aussi qu'en Galice les lieux privilégiés pour les formations de français à visée professionnelle ou de FOS sont les entreprises.

Compte tenu de l'importance que l'on accorde dans l'enseignement du FOS à l'analyse de la demande, à l'analyse du public et à l'analyse des besoins, nous avons estimé nécessaire de poursuivre notre recherche dans ce sens. Pour ce faire, nous avons conçu et distribué un questionnaire auprès de notre public cible jusqu'à l'obtention d'un échantillon représentatif.

En ce qui concerne l'analyse de la demande, il faut signaler que dans les formations de français pour ingénieurs de la filière automobile les enseignants-concepteurs sont souvent confrontés à des « demandes problème », c'est-à-dire, lorsqu'un ingénieur rencontre des difficultés linguistiques en français qui l'empêchent de mener à bien son travail ou lorsque son supérieur hiérarchique repère ces difficultés, une demande de formation est formulée.

Par ailleurs, grâce à cette recherche nous avons pu dresser un profil des ingénieurs apprenant le français dans le secteur automobile :

- a) Ils sont très formés. Toutefois, plus l'ingénieur est âgé, plus sa formation est limitée.
- b) Leur niveau de connaissances en français est satisfaisant : la moitié des personnes interrogées sont des utilisateurs indépendants (niveaux B1-B2). En ce qui concerne la distribution par sexe, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les niveaux avancés (C1-C2) alors que dans les niveaux B1-B2 ce sont les hommes qui ont plus de présence.
- c) Ils ont de bonnes connaissances en langues étrangères. Outre le français, les langues étrangères les plus fréquemment connues par les ingénieurs du secteur automobile sont l'anglais, le portugais, l'italien, l'allemand et finalement d'autres langues.
- d) Ils ont appris ces langues ou ils ont amélioré leurs compétences dans ces langues au cours de leurs études. L'enseignement formel a été déterminant pour eux. L'apprentissage en entreprise est aussi essentiel dès le début de la vie professionnelle : plus de la moitié des ingénieurs ont appris au moins une langue étrangère ou ont amélioré leurs connaissances grâce aux formations suivies sur le lieu de travail.
- e) Ils voyagent souvent dans des pays ayant le français comme langue officielle, notamment en France. Il s'agit des séjours à courte durée pour la plupart, mais un nombre non négligeable des ingénieurs est déjà resté dans un pays francophone plus de sept mois, voire plus d'un an, ce qui est sans doute une donnée très importante. Le tourisme et les affaires sont leurs principales motivations, car la France est un partenaire commercial privilégié dans le secteur automobile en Galice, ce qui peut provoquer au même temps un plus grand intérêt des apprenants pour l'Hexagone : pour pratiquer la langue, pour connaître la culture, etc.

- f) Ils ont appris le français pour différentes raisons, mais leurs principales motivations sont étroitement liées à la sphère professionnelle : l'accès à de meilleurs emplois, mais aussi son caractère indispensable dans le secteur automobile et l'amélioration des conditions salariales. La langue française est perçue comme un outil au service d'un objectif professionnel à atteindre. Toutefois, l'attachement à la langue française est aussi très important.
- g) En dehors des cours de langue, ils apprennent le français grâce aux échanges avec des personnes ayant le français comme langue maternelle, grâce aux médias, aux sites web, aux films, etc. Toutefois, le contact avec des personnes francophones est le moyen le plus utilisé pour l'apprentissage, ce qui prouve de nouveau l'importance des exportations vers des pays francophones et l'importance du français dans le secteur automobile. Que ce soit avec des clients, des collaborateurs ou des collègues de travail, les ingénieurs du secteur automobile peuvent améliorer leurs compétences en français grâce à la présence des francophones dans leur environnement professionnel.
- h) Les formations qu'ils suivent sur le lieu de travail s'étendent pendant toute la période scolaire avec des pauses au mois de juillet et août et avec un nombre d'heures hebdomadaires compris entre une et trois heures de cours. Or, compte tenu du fait que l'une des spécificités des formations en FOS est leur courte durée, on peut conclure que les formations qui ont lieu dans les entreprises du sud de la Galice se trouvent à mi-chemin entre le français à visée professionnelle et le FOS.
- i) Les heures où les formations ont lieu semblent être distribuées en trois créneaux horaires principalement : en début de matinée, à midi et en début de soirée. Les trois créneaux horaires correspondent à des moments de la journée où les apprenants sont souvent fatigués. C'est à cause de cela et de tout ce qui a été dit auparavant, qu'en FOS, encore plus qu'en français général, il est indispensable que l'enseignant soit capable de motiver les élèves pour qu'ils n'abandonnent pas.
- j) Le coût de la formation est pris en charge par l'employeur. Or, vu l'investissement financier fait par l'entreprise dans la formation de français, plus de trois quarts des apprenants doivent compenser toute heure ouvrable non ouvrée, c'est-à-dire, si un employé suit une formation de trois heures hebdomadaires, il devra rattraper ces trois

heures pendant la pause déjeuner ou en faisant des heures supplémentaires, ce qui peut parfois démotiver les ingénieurs à suivre ces formations.

- k) Les apprenants mais aussi leurs employeurs sont exigeants, voire très exigeants sur la qualité de la formation et sur les résultats d'apprentissage, compte tenu de l'investissement en temps et/ou en argent qu'ils font. Pour tous les deux la formation doit être « rentable ».
- l) Très peu d'ingénieurs suivent des formations à l'extérieur de l'entreprise.
- m) Outre les cours de langue, le temps qu'ils déclarent vouloir consacrer à l'apprentissage du français, en autonomie, est nul ou presque nul. La fréquentation des cours est déjà assez contraignante pour eux. Dans ces conditions, il est parfois difficile pour les apprenants ingénieurs d'atteindre les objectifs fixés au début de la formation.

3. L'analyse des besoins

L'analyse des besoins que nous avons menée met en évidence que le métier d'ingénieur ne correspond plus à cette image de l'ingénieur qui travaille seul et qui n'effectue que des tâches techniques. De nos jours, le métier a fortement évolué. En contact permanent avec des experts issus de différents domaines, les ingénieurs font des présentations techniques, négocient, etc. dans des projets internationaux où la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères devient indispensable.

Et nous avons pu accomplir cette analyse des besoins grâce au questionnaire que nous avons créé et distribué auprès des ingénieurs de trois importantes entreprises du secteur automobile en Galice. Malgré les contraintes de confidentialité, nous sommes parvenus à obtenir un échantillon représentatif de notre univers, ce qui nous permet de tirer les conclusions que nous allons énoncer par la suite.

La première constatation que permet l'analyse des besoins des ingénieurs de la filière automobile est que la communication des ingénieurs avec des interlocuteurs francophones a normalement lieu sur le même pied d'égalité, mais les relations où l'ingénieur a un statut inférieur ne sont pas négligeables. Il faudra donc travailler dans les formations pour

ingénieurs les formes et les usages d'une conversation d'égal à égal mais aussi celles d'une communication plus soutenue où l'on parle à un supérieur hiérarchique ou à un client.

D'autre part, les endroits privilégiés pour les communications professionnelles en français sont le bureau, la salle de réunion et l'usine, des endroits où la présence de bruit est souvent fréquente. C'est pourquoi, dans la recherche de l'authenticité, cette contrainte doit être prise en compte dans les formations de français pour ingénieurs.

En ce qui concerne le code prioritaire pour les ingénieurs du secteur automobile dans leurs communications, nous pouvons affirmer que la pratique orale et la pratique écrite sont toutes les deux très importantes. Toutefois, d'après les résultats obtenus, l'oral devrait avoir un peu plus de poids que l'écrit dans les formations pour ce public.

Le registre standard et le registre soutenu sont privilégiés par les ingénieurs dans un contexte professionnel. Toutefois, il est indispensable de rappeler que, d'après notre expérience, les apprenants galiciens ne font pas souvent attention aux spécificités de chaque registre et à l'importance d'adapter leurs discours en fonction de l'interlocuteur et du contexte.

Les modalités de contact privilégiées par ces ingénieurs sont les échanges oraux ou écrits à distance (téléphone, visioconférence ou courriel), de même que la rédaction et la lecture de documents professionnels. Dans une moindre mesure, on retrouve les voyages d'affaires et les contacts oraux à deux ou à plusieurs face à face. Les réunions ou les négociations qui avaient lieu dans le passé dans l'entreprise se font désormais à distance à cause du poids de l'exportation dans le secteur automobile en Galice et à cause du nombre des collaborateurs étrangers de ces trois entreprises.

En ce qui concerne les activités langagières menées dans le cadre professionnel par les ingénieurs de l'industrie automobile, notre public cible se sert souvent des activités de réception, de production et d'interaction. En revanche, certaines activités de médiation comme le traitement de textes, la traduction, l'interprétation ou la prise de notes ne sont pas des activités prioritaires pour eux.

Les compétences (ainsi que les tâches à mener) qu'un ingénieur du secteur automobile devrait posséder ou acquérir sont :

- vii. Compétence d'interaction dans des échanges utilitaires quotidiens : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser et féliciter ; se présenter ou présenter des collègues ou

des collaborateurs ; présenter l'entreprise, son organisation et son activité ; interagir dans les petites conversations de tous les jours ; se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'hôtel, au restaurant.

- viii. Compétence de gestion administrative : accueillir des clients ou des collaborateurs (renseigner et orienter) ; décrire et organiser un plan ou un programme ; fixer, confirmer, reporter ou annuler un rendez-vous ; organiser une réunion ; rédiger un compte rendu.
- ix. Compétence d'interaction téléphonique : se présenter et énoncer le motif d'un appel ; comprendre ou transmettre des chiffres ou des formules.
- x. Compétence de compréhension et de production orale dans l'environnement professionnel : demander ou donner des informations sur une entreprise, un produit ou un service ; expliquer le dessin d'un produit ou son processus de fabrication ; interpréter et commenter des données (des tableaux et des graphiques), faire des présentations ou des exposés techniques.
- xi. Compétence de compréhension et de production écrite dans l'environnement professionnel : lire et comprendre des documents usuels ou des documents techniques dans le cadre du travail ; rédiger des documents usuels et des documents techniques dans le cadre du travail ; comprendre des modes d'emploi ; remplir des imprimés ou des formulaires ; prendre des notes et restituer un message par écrit ; rédiger des courriels ; rédiger des rapports.
- xii. Compétence d'argumentation : mener des négociations ; gérer des situations difficiles ou problématiques, réagir de façon appropriée et proposer des solutions ; participer ou intervenir dans une réunion.

L'exclusion d'un nombre considérable de tâches présentes dans les descriptifs de diplômes de français professionnel ou de français des affaires de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris nous permet de constater qu'un programme de français des affaires ou de français professionnel peut constituer une réponse temporaire à une demande de formation, mais il ne faut pas oublier qu'il ne pourra répondre aux besoins de notre public cible que partiellement. La création d'un programme de formation spécifique pour les ingénieurs du secteur automobile devient indispensable.

4. L'analyse d'un corpus de trois manuels à visée professionnelle

Français.com : français professionnel (Penfornis, 2018), *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016) et *Pour parler affaires, méthode de français professionnel, A2/B1* (Mitchell et Fleuranceau, 2011) ont été publiés en France et visent des publics professionnels sans considération de nationalité ; ils ont, par conséquent, un caractère universaliste, ce qui empêche les auteurs de cibler les éventuelles erreurs ou difficultés habituelles d'un public apprenant espagnol. Par ailleurs, le domaine professionnel est très large et, en conséquence, les manuels ne sont pas adaptés à la réalité et aux besoins de nos apprenants ingénieurs. Tout cela risque de rendre peu crédible une formation lorsque le public souhaite apprendre le français au service d'un objectif professionnel, comme c'est le cas de nos répondants.

Les trois ouvrages sont en papier mais ils disposent aussi d'une version numérique. La version numérique des ouvrages ne présente pas d'éléments de différenciation par rapport au manuel en papier et ne permet pas de créer des parcours flexibles par l'enseignant en fonction des besoins d'apprentissage, ce qui pourrait constituer un vrai atout lors de la mise en place d'une formation pour notre public cible quand la création de matériel *ad hoc* n'est pas possible.

À l'exception de *Pour parler affaires, méthode de français professionnel, A2/B1* (Mitchell et Fleuranceau, 2011), les manuels sont riches en contenus linguistiques avec un enseignement-apprentissage de la grammaire implicite. Néanmoins, la phonétique est globalement négligée, alors que les apprenants ingénieurs de la filière automobile en Galice ont souvent des difficultés en prononciation.

Les trois manuels ont peu de références socioculturelles et interculturelles. De plus, ces dernières sont faites d'un point de vue générique sans précision de nationalité, quand cette problématique est souvent source de malentendus dans le contexte professionnel de notre public.

Les supports et documents des ouvrages analysés sont nombreux et actuels mais la plupart d'entre eux ont été fabriqués ou remaniés et leur thématique ne s'adapte pas souvent à la réalité professionnelle de nos apprenants. En plus, aucune attention n'est portée aux variations géographiques ou régionales et le niveau d'exigence est parfois faible. Les

apprenants sont ainsi confrontés à un français normé qui est loin de la communication professionnelle réelle où les hésitations, les pauses, les répétitions, les paraphrases et la diversité culturelle des interlocuteurs sont la norme. Les documents authentiques permettent aux ingénieurs d'être en contact avec la richesse de la langue, d'éveiller leur curiosité et de les motiver.

Par ailleurs, les modalités de contact privilégiées par nos apprenants dans le cadre professionnel (les échanges oraux ou écrits à distance et la rédaction ou la lecture de documents professionnels) ne sont qu'en partie reprises dans les trois manuels. C'est le cas également des tâches que nous avons incluses dans notre référentiel de compétences indispensables pour un ingénieur du secteur automobile : uniquement une partie d'entre elles est travaillée dans les manuels, avec des écarts importants selon l'ouvrage.

En revanche les trois ouvrages sont adaptés à l'environnement d'enseignement-apprentissage de notre public, qui a un nombre d'heures de cours hebdomadaires compris entre une et trois heures.

La méthodologie de conception des manuels est l'approche communicative avec un nombre faible de projets d'inspiration actionnelle pour deux ouvrages (celui de Mitchell et Fleuranceau, 2011 et celui de Dubois et Tauzin, 2016) et une absence de projets dans le manuel de Penfornis (2018). Or, la perspective actionnelle pourrait être plus utile pour nos apprenants grâce aux actions authentiques qui favoriseraient l'apprentissage et qui constitueraient un facteur important de motivation.

La place accordée aux activités de réception, de production et d'interaction est satisfaisante pour les trois ouvrages. Toutefois, uniquement *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tauzin, 2016) propose des activités de production orale qui favorisent la production de discours de ce type.

Les activités de médiation et les projets à visée professionnelle ne figurent pas au premier plan d'aucun des manuels. De plus, elles ne s'adaptent pas souvent à la réalité professionnelle de nos apprenants.

Les exercices structuraux sont nombreux dans les trois ouvrages, à l'exception de celui de Mitchell et Fleuranceau, 2011), ce qui constitue un avantage pour le travail en autonomie des apprenants.

Quant aux activités qui font appel aux TIC, elles ont peu de poids dans les trois ouvrages. Il en va de même pour les activités ludiques, théâtrales ou créatives qui n'ont qu'un rôle secondaire. Or, la pédagogie par le jeu et le recours aux nouvelles technologies se sont révélés très efficaces et motivants pour les apprenants, même s'il agit d'adultes en milieu professionnel.

La progression des trois manuels est structurante et leur dynamique interne classique avec des documents écrits et oraux qui permettent d'introduire le vocabulaire, la grammaire ou des expressions utiles pour communiquer dans différentes situations de communication.

En ce qui concerne l'évaluation, les ouvrages ont des outils adaptés, exception faite de l'évaluation initiale.

Sur la base de ce qui précède, nous considérons que, même si une partie des éléments des manuels que nous venons de décrire peuvent être utilisés pour l'élaboration d'un cours, il est indispensable de prévoir une batterie d'activités conçues en fonction des besoins spécifiques du public.

Parmi les trois manuels de notre corpus, nous avons retenu *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (Dubois et Tausin, 2016) pour plusieurs raisons : la méthodologie de conception à mi-chemin entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, la typologie des activités (production, réception, interaction et médiation) proposées, intégrant parfois les TIC et le jeu, la richesse des contenus linguistiques présentés de façon inductive, la thématique des documents oraux et écrits, moins éloignée que dans les autres manuels de la réalité de nos apprenants, l'adéquation du registre, la présence de certaines tâches prioritaires pour les ingénieurs du secteur automobile, l'importance accordée à l'oral en ligne avec les besoins de nos répondants, les outils d'évaluation et la mise en page.

Toutefois, malgré les avantages que nous venons de signaler, en aucun cas ce manuel peut constituer le seul support pour l'élaboration d'un cours de français pour notre public cible principalement à cause de deux raisons : d'une part, le manque d'authenticité et parfois d'exigence des documents et des supports, et d'autre part, l'écart qui existe entre les tâches que les ingénieurs du secteur automobile sont censés résoudre dans leurs échanges communicatifs en français dans leur environnement professionnel et les tâches proposées dans l'ouvrage.

Afin d'avoir un enseignement de qualité, adapté aux particularités et aux besoins des ingénieurs de la filière automobile, les enseignants et formateurs peuvent se servir des manuels comme matériel d'appoint, mais des parcours pédagogiques *ad hoc* doivent être créés. Et ces parcours doivent toujours tenir compte de la réalité professionnelle que nous avons décrite tout au long de cette recherche, du degré d'exigence mais aussi des dernières méthodologies d'enseignement-apprentissage de langues qui favorisent l'apprentissage par projets, l'authenticité et qui intègrent le jeu et les TICE.

5. Contributions et perspectives

Cette thèse sur le français pour ingénieurs dans la filière automobile en Galice est un travail original de recherche car malgré l'intérêt et l'importance de la question, aucun travail sur le sujet n'a été fait jusqu'à présent.

Par ailleurs, nous pouvons affirmer que cette thèse constitue une première étape dans la recherche du français pour ingénieurs dans la filière automobile, la création de matériel spécifique pour nos répondants pouvant constituer une deuxième étape.

Ce travail permettra aux futurs enseignants-concepteurs d'orienter leurs choix (au niveau des objectifs ou des compétences à développer chez les apprenants) lors de la mise en place de formations pour ingénieurs dans l'industrie automobile, notamment lorsqu'une analyse préalable n'est pas possible, ce qui est souvent le cas dans les formations en entreprise en Galice.

Cela permettra aussi aux commanditaires de formations de faire des demandes plus spécifiques et adaptées aux établissements de formation ou aux enseignants-concepteurs, et aussi à ces derniers d'avoir une offre plus adaptée aux besoins des ingénieurs.

D'autre part, l'outil d'analyse du profil et des besoins des apprenants que nous avons mis en place pourrait aider les enseignants ou, le cas échéant, les responsables pédagogiques, à enquêter dans des entreprises appartenant à d'autres filières. Il pourrait être facilement adaptable à d'autres métiers ou à d'autres circonstances

En outre, tout cela résultera finalement en une amélioration des échanges économiques des entreprises galiciennes à travers une meilleure communication de tous les acteurs présents dans la conception de voitures. Les employés ou futurs employés de ces

entreprises pourront ainsi être plus performants avec leurs partenaires, leurs clients ou leurs fournisseurs francophones grâce à une meilleure connaissance des compétences langagières qu'ils devraient posséder ou développer dans le cadre de leur travail.

Bibliographie

- Alonso, C., Gallego, D. et Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Alvarez, G. et Aupecle, M. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*. AUPELF.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Dunod.
- Bautier-Castaing, E. (1977). De la Langue a l'Élève : Enseignement ou Apprentissage (From the Language to the Student: Teaching or Learning). *Le Français dans le monde*, 133, 67-72.
- Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (1990). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Hachette.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40, 1, 133-156.
- Bertoletti, M.-C. et Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le monde*, 186, 55-63.
- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine*, 5, 15-25.
- Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Clé International.
- Binon, J. et Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Études de linguistique appliquée*, 3, 271-283.
- Blanc, J., Cartier, J.-M. et Lederlin, P. (1994). *Scénario professionnel 1*. Clé International.
- Blanc, J., Cartier, J.-M. et Lederlin, P. (1995). *Scénario professionnel 2*. Clé International.
- Boutet, J. (2005). Genres de discours en situation de travail. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 19-35). Peeters.
- Bruchet, J. (1993). *Objectif entreprise*. Hachette.

- Bruneau, A., Castellotti, V., Debono, M., Goï, C. et Huver, E. (2012). Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI. *Diversité*, 170, 185-192.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier/Didier.
- Carras, C., Kohler, P., Szilagy, E. et Tolas, J. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe*. Clé International.
- Carras, C., Gewirtz, O. et Tolas, J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. PUG.
- Carton, F. (2008). Des langues de spécialité au français à objectif spécifique. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (Dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (pp. 39-48). Éditions de l'École polytechnique.
- Casanova, D. (2011). Les certifications en français professionnel de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile-de-France. Du programme à l'action. *Les cahiers de l'asdifle*, 23, 163-175.
- CCFA = Comité des Constructeurs Français d'Automobiles (2020). *L'industrie automobile française, analyses et statistiques 2020*. URL : <<https://ccfa.fr/wp-content/uploads/2021/02/analyse-statistiques-2020.pdf>>
- CEAGA = Clúster de Empresas de Automoción de Galicia (Cluster des Entreprises Automobiles en Galice) (2020). *Infocluster 2020*. URL : <<https://ceaga.com/wp-content/uploads/2021/03/Infocluster-31.pdf>>
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Économica.
- Challe, O. et Lehmann, D. (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. *Le Français dans le monde, Publics spécifiques et communication spécialisée*, numéro spécial, 74-80.
- Chantelauve, O., Corbeau, S. et Dubois, C. (1991). *Les métiers du tourisme : cours de français*. Hachette.
- Cheval, M. (2003). Les établissements culturels à l'étranger et la formation de publics spécialisés : concevoir un programme de français des spécialités. *Les cahiers de l'asdifle – Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifiques ?*, 14, 9-16.

- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). Le LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford. *Éducation et francophonie*, 28, 118-135.
- CILT = The National Centre for Languages (Centre National pour les Langues) (2006). *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne* (ELAN). URL : <https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_fr.pdf>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. URL : <<https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>>
- Coracini, M-J. (1990). Cours universitaire de formation au français spécialisé. Dans J.-C. Beacco et D. Lehmann (Dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée* (pp. 151-157). Hachette.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., CREDIF et Roulet, E. (1976) : *Un niveau-seuil*. Hatier.
- CREDIFa = Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (1971). *Voix et images de France*. Didier.
- CREDIFb = Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (1972). *Voix et images médicales*. Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cuq, J.-P et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Curriand, T. et Truchot, C. (2010). Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans l'entreprise. *Le journal de l'école de Paris du management*, 81, 17-24.
- Damette, É. (2007). *Didactique du français juridique : français langue étrangère à visée professionnelle*. L'Harmattan.

- Danilo, M. et Tauzin, B. (1991). *Le français de l'entreprise*. Clé International.
- De Ferrari, M. et Mourlhon-Dallies, F. (2006). *Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise*. URL : <https://uhfp.centre-inffo.fr/2014/IMG/pdf/7_-_Etude_CLP.pdf>
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français dans le monde*, 100, 63-68.
- Delafosse, M. (1904). *Vocabulaire comparatif de plus de soixante langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire*. Leroux.
- Descamps, J.-L. (1976). *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie*. Didier.
- Dubois, A.-L. et Tauzin, B. (2005). *Objectif express 1 : le monde professionnel en français* (première édition, A1/A2). Hachette livre.
- Dubois, A.-L. et Tauzin, B. (2013). *Objectif express 1 : le monde professionnel en français* (deuxième édition, A1/A2). Hachette livre.
- Dubois, A.-L. et Tauzin, B. (2016). *Objectif express 2 : le monde professionnel en français* (deuxième édition, B1/B2.1). Hachette livre.
- Eurin, S. et Henao, M. (1990). Formation, autoformation : deux programmes spécialisés. Dans J.-C. Beacco et D. Lehmann (Dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée* (pp. 115-122). Hachette.
- Folz, J.-M. (2006). Les enjeux du plurilinguisme chez PSA Peugeot Citroën. *Synergies Monde*, 1, 34-39.
- Giroux, L. (2005). Les modèles de relation médecin-patient. Dans C. Richard et M.-T. Lussier (Dir.), *La communication professionnelle en santé* (pp. 113-143). Pearson.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Goodenough, W. (1964). Culture anthropology and linguistics. Dans D. Hymes (Dir.), *Language in culture and society* (pp. 34-60). Harper and Row.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques. *Le Français dans le monde, recherches et applications : de la langue aux métiers*, numéro spécial janvier 2004, 8-24.
- Honey, P. et Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Style*. Peter Honey Publications.

- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E. et Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for language course design : A holistic approach to ESP*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred Approach*. Cambridge University Press.
- Jeuge-Maynard, I. (2010). *Encyclopédie Larousse en ligne*. URL : <<https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Thucydide/146712#425070>>
- Khan, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927. Dans J.-C. Beacco et D. Lehmann (Dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée* (pp. 97-103). Hachette.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory : Technical Manual*. McBer.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'Organisation.
- Lehmann, D. (1990). Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ?. Dans J.-C. Beacco et D. Lehmann (Dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée* (pp. 81-87). Hachette.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette.
- Lehmann, D. (1997). English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS) : le préalable du contenu préalable. *ASp*, 15-18. URL : <<https://journals.openedition.org/asp/2938>>
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. PUF.
- Long, M. H. (2005). Overview : A rationale for needs analysis and needs analysis research. Dans M. H. Long (Dir.), *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Mangiante, J.-M. (2008). Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (Dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (pp. 83-92). Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.

- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 115-134.
- Masselin, J., Delsol, A. et Duchaigne, R. (1971). *Le français scientifique et technique : tronc commun technologie-physique-chimie*. Hatier.
- Ministère de l'Éducation nationale (s. d.). *Le Français fondamental (1^{er} Degré)*. Institut Pédagogique national.
- Ministère de l'Éducation nationale (s. d.). *Le Français fondamental (2^{ème} Degré)*. Institut Pédagogique national.
- Mitchell, M. et Fleuranceau, A. (2011). *Pour parler affaires, méthode de français professionnel, A2/B1*. Éditions la Maison des langues.
- Mochet, M.-A. (1976). *Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique : les élections législatives*. Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.
- Moirand, S. (1980). Une démarche fonctionnelle. *Lingua e nuova didattica*, IX, 4-9.
- Moirand, S. et Tréguer-Felten, G. (2007). Des mots de la langue aux discours spécialisé, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements. *ASp*, 51-52. URL : <<https://journals.openedition.org/asp/pdf/465>>
- Morales, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿cuántos sujetos necesitamos. *Estadística aplicada*, 24. URL : <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>>
- Mourlhon-Dallies, F. (2006a). Penser le français langue professionnelle. *Le Français dans le monde*, 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006b). Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche. *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 28-33.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Penfornis, J.-L. (2018). *Français.com : français professionnel, niveau intermédiaire* (troisième édition). Clé International.
- Phal, A. et Beis, L. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Didier.

- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen. *Études de Linguistique appliquée*, 23, 6-17.
- Porcher, L. (1978). Interrogations sur le public, la langue, la formation. *Études de Linguistique appliquée*, 30, 5-17.
- Portine, H. (1990). Les langues de spécialité comme enjeux de représentations. Dans J.-C. Beacco et D. Lehmann (Dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée* (pp. 63-71). Hachette.
- Poulot, B. (2011). L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique. *Revue historique des armées*, 265, 14-23. URL : <<https://journals.openedition.org/rha/pdf/7336>>
- Puren, C. (2008). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. *Les Langues Modernes*. URL : <https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/686/cfedbde3b513eeab7165549018221ada17902983/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf>
- Puren, C. (2011a). *De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80*. URL : <https://www.christianpuren.com/app/download/4279483551/PUREN_2011_a_Analyse_grille_Bertoletti.pdf?t=1298141678>
- Puren, C. (2011b). Outils et méthodes d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. *ILIAD, International Languages In-service at a Distance*. URL : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001h/>>
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 54, 122-130.
- Puren, C. (2015). *Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages*. URL : <https://www.christianpuren.com/app/download/11917342527/PUREN_2015e_R%C3%A9f%C3%A9rentiel_qualit%C3%A9_manuels_usages.pdf?t=1542471759>

- Qotb, H. (2008a). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry-Montpellier III. URL : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245>>
- Qotb, H. (2008b). Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques : LE FOS. COM. *Synergies Chine*, 3, 81-94.
- Renner, H., Renner, U. et Tempesta, G. (1992). *Le français de l'hôtellerie et de la restauration*. Clé International.
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- Ross, S. M. (2017). *Introductory statistics*. URL : <https://www.academia.edu/7196922/Ross_S._Introductory_statistics>
- Sagnier, C. (2004). Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites. *Le Français dans le monde*, numéro spécial janvier 2004, 96-105.
- Suso López, J. (2001). *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*. URL : <<http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>>
- Tauzin, B., Foltète, I., Drouère, M., Danilo, M., Morel, P. et Penfornis, J-L. (2003). Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition, table ronde. *Les cahiers de l'asdifle – Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifiques ?*, 14, 71-83.
- Tolas, J. (2004). *Le français pour les sciences*. Presses universitaires de Grenoble.
- Van den Avenne, C. (2005). Bambara et français-tirailleur. Une analyse de la politique linguistique de l'armée coloniale française : la Grande Guerre et après. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 35, 123-150. URL : <<https://journals.openedition.org/dhfles/pdf/1115>>
- Vicher, A. (2011). *Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration*. Écrimed formation.
- Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Hachette.
- West, R. (1997). Needs analysis : State of the art. Dans R. Howard et G. Brown (Dirs.), *Teacher education for LSP* (pp. 68-79). Multilingual Matters.
- Wilhelm, M. (2014). *Échantillonnage boule de neige : la méthode de sondage déterminé par les répondants*. Office fédéral de la statistique.

Annexes

Annexe I: Questionnaire sur le profil du public cible, le contexte d'enseignement-apprentissage, le style d'apprentissage et les besoins distribués en espagnol

A. Datos de la persona encuestada

1. Edad
2. Sexo Hombre Mujer
3. Nacionalidad

B. Datos laborales

1. Profesión
2. Puesto que ocupa en la empresa
3. Departamento en el que trabaja en su empresa
4. Antigüedad en la empresa
 - Menos de 5 años
 - Entre 5 y 10 años
 - Más de 10 años

C. Pasado académico

1. ¿Posee un título universitario?
 - No
 - Sí. Marque el título más alto que posee y señale, a continuación, el título y el año de obtención:
 - Ingeniero superior Ingeniero técnico Máster Doctorado
- Año de obtención: _____

D. Lenguas extranjeras

1. ¿Conoce alguna lengua extranjera aparte de francés?

No

Sí, marque cuáles e indique el nivel:

Inglés: 0 A1 (elemental) A2 (básico) B1 (intermedio) B2 (avanzado) C1(superior) C2 (maestría)

Alemán: 0 A1 (elemental) A2 (básico) B1 (intermedio) B2 (avanzado) C1(superior) C2 (maestría)

Portugués: 0 A1 (elemental) A2 (básico) B1(intermedio) B2 (avanzado) C1(superior) C2 (maestría)

Italiano: 0 A1 (elemental) A2 (básico) B1(intermedio) B2 (avanzado) C1(superior) C2 (maestría)

Otros: 0 A1 (elemental) A2 (básico) B1(intermedio) B2 (avanzado) C1(superior) C2 (maestría)

*No seleccione OTRO para la lengua francesa. Más adelante se le harán preguntas sobre su relación con este idioma.

– ¿Dónde los ha aprendido? Varias respuestas son posibles.

Colegio Instituto Universidad Escuela oficial de idiomas Academia Formación en empresa Autodidacta Entorno familiar

E. Relación con la lengua francesa

1. ¿Qué nivel tiene en francés?

0

A1 (elemental)

A2 (básico)

B1 (intermedio)

B2 (avanzado)

C1 (superior)

C2 (maestría)

2. ¿Ya ha estado en un país donde el francés es la primera lengua?

No

Sí

¿Cuál(es)?

¿Por qué razón? Varias respuestas son posibles

Motivo profesional Turismo Aprendizaje Otra: _____

¿Durante cuánto tiempo en total?

Menos de un mes De uno a seis meses De siete a doce meses Más de un año

F. Actitud hacia la lengua francesa y motivaciones

1. ¿Qué le ha llevado a aprender francés? Indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	De acuerdo	En desacuerdo
a. Me gusta la lengua francesa.		
b. El simple placer de aprender.		
c. Me interesa la cultura, la historia y/o la literatura francófona.		
d. Me gusta hablar con personas de habla francesa.		
e. Es una lengua muy importante en el sector de la automoción.		
f. Es necesaria o imprescindible en el desarrollo normal de mi trabajo.		
g. Puede suponer una mejora salarial.		
h. Me puede ayudar a encontrar un trabajo mejor.		
i. La mayoría de la documentación en mi trabajo está en francés.		

G. Entorno y contexto de la formación

1. ¿De qué herramientas dispone o qué herramientas utiliza para aprender la lengua francesa en la actualidad? Varias respuestas son posibles.

- Acceso a medios de comunicación francófonos
- Viajes a países francófonos
- Contacto con personas francófonas
- Libros
- Sitios web
- Aplicaciones móviles
- Visionado de películas/documentales/series
- Música
- Otras

2. ¿Dispone de clases de francés en su empresa?

- No
- Sí:
 - Número de horas semanales: _____
 - Días de la semana: Lunes Martes Miércoles Jueves Viernes Sábado
 - ¿A qué hora tiene lugar la formación?
 - ¿El coste de la formación corre total o parcialmente a cargo de la empresa?

No

Sí. ¿En qué porcentaje? _____

- ¿La formación tiene lugar durante las horas de trabajo?

No

Sí. ¿Tiene que recuperar esas horas realizando horas de trabajo extra?

No

Sí.

3. ¿Asiste a clases de francés fuera de su lugar de trabajo?

No

Sí:

- Número de horas semanales: _____

- Días de la semana: Lunes Martes Miércoles Jueves Viernes Sábado
 - ¿A qué hora tiene lugar la formación?
 - ¿El coste de la formación corre total o parcialmente a cargo de la empresa?
- Sí. ¿En qué porcentaje? _____
- No
4. ¿Cuántas horas semanales dedica al aprendizaje del francés (trabajo autónomo)?
- 0 horas
- Menos de una hora
- 1-5 horas
- Más de 5 horas

H. Estilo de aprendizaje

Cuestionario adaptado de Alonso, Gallego et Honey (2002, p. 135) sobre los estilos de aprendizaje: CHAEA

Indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

1. Analizo detenidamente la información que poseo antes de tomar una decisión.
2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Ante nuevas tareas, creo que hay que intentarlo al menos una vez.
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.

12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Solo admito las normas y me ajusto a ellas si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. En las reuniones busco la resolución de problemas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo, romper estructuras.
26. La naturalidad, la franqueza y la diversión son rasgos que aprecio.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy prudente a la hora de dar mi opinión.
32. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. En las discusiones solo intervengo cuando tengo clara la posición de los demás participantes.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.

37. Me siento incómodo con las personas demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si tengo que actuar sin planificar.
40. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. La gente cree con frecuencia que soy poco sensible a sus sentimientos.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto, hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido de que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
52. Busco constantemente nuevas ideas y las pongo en práctica.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser tan válido como actuar reflexivamente.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no les veo utilidad.

63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
67. Me gusta buscar nuevas experiencias.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. Analizar concienzudamente los datos me llena de satisfacción.
71. Ante los acontecimientos, trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. Detecto frecuentemente la inconsistencia y los puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
77. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
78. Si trabajo en grupo, procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

I. Situación de comunicación y tareas

1. ¿Qué estatus tiene cuando utiliza la lengua francesa? Varias respuestas son posibles.
 - Igual <> igual (por ejemplo entre compañeros de trabajo)
 - Superior (por ejemplo si usted es un responsable y se comunica en francés con un empleado)
 - Inferior (por ejemplo si usted es un empleado y se comunica en francés con un responsable)
 - Comprador <> vendedor (por ejemplo con un cliente, un proveedor, etc.)

2. Cuando utiliza la lengua francesa, ¿dónde tiene lugar la comunicación? Varias respuestas son posibles.

- Oficina
- Fábrica
- Sala de reunión
- Feria o salón profesional
- Otro

3. Cuando emplea la lengua francesa, lo hace principalmente...

- Oralmente
- Por escrito
- En ambos casos por igual

4. Puntúe de 0 a 5 la frecuencia con la que utiliza los distintos registros. Si no conoce alguno de los registros, marque 0.

	1 (nunca)	2 (raramente)	3 (a veces)	4 (a menudo)	5 (siempre)
Francés estándar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Puntúe de 0 a 5 la frecuencia con la que tienen lugar este tipo de contactos cuando emplea la lengua francesa.

	1 (nunca)	2 (raramente)	3 (a veces)	4 (a menudo)	5 (siempre)
Contacto presencial con una persona (con otras empresas, colaboradores, superiores o clientes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacto presencial con varias personas (reuniones con otras empresas, colaboradores o clientes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Viajes de empresa" (visita a una empresa en el extranjero o atención de visitas en su empresa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacto oral con una o varias personas (por teléfono o videoconferencia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacto por escrito (correo electrónico o similares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos profesionales (informes, actas, contratos, documentación, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J. Actividades

6. Puntúe de 0 a 5 la frecuencia con la que realiza estas actividades en francés

	1 (nunca)	2 (raramente)	3 (a veces)	4 (a menudo)	5 (siempre)
Actividades de recepción (comprensión oral o escrita)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de producción (presentaciones, exposiciones, actividades de redacción)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de interacción (alternancia entre las dos actividades anteriores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de mediación (transmisión de información: resumen, traducción, toma de notas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

K. Tareas

7. Puntúe de 0 a 5 la frecuencia con la que realiza las siguientes tareas en francés

	1 (nunca)	2 (raramente)	3 (a veces)	4 (a menudo)	5 (siempre)
47. Saludar, despedirse, dar las gracias, disculparse y felicitar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Presentarse o presentar a compañeros de trabajo o colaboradores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Presentar la empresa, su organización y su actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Hablar de las condiciones laborales: indicaciones sobre el puesto de trabajo, los horarios, el sueldo, las vacaciones, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Describir y organizar un plan o programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Dar o pedir información sobre una empresa, producto o servicio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Hablar de su trabajo, su experiencia, sus proyectos profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Interactuar en conversaciones rutinarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Comprender manuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Explicar el diseño de un producto o servicio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Interpretar y comentar datos: tablas y gráficas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Dar información o pedir información sobre tarifas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Gestionar facturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Anotar y transmitir mensajes, peticiones y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

reclamaciones de clientes					
61. Hacer reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Realizar pedidos y presupuestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Establecer las condiciones de una operación de compraventa: plazos, entrega, transporte y facturación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Buscar o seleccionar proveedores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Negociar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Gestionar situaciones difíciles o problemáticas, reaccionar apropiadamente y proponer soluciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Realizar entrevistas de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Hacer presentaciones o exposiciones técnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Recibir a clientes o colaboradores: informarles y orientarlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Participar en comidas de negocios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Organizar viajes de negocios: informarse sobre los horarios, los itinerarios, las tarifas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Desenvolverse en un aeropuerto, estación, hotel o restaurante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Fijar, confirmar, aplazar o anular una reunión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Organizar o liderar una reunión, participar o intervenir en ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Redactar actas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Organizar una feria y/o participar en ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Presentarse y enunciar el motivo de una llamada telefónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Deletrear, repetir,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

reformular					
79. Comprender o comunicar cifras o fórmulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Filtrar y orientar llamadas telefónicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Recibir y transmitir mensajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Comprender las instrucciones de un contestador y dejar un mensaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Leer y comprender documentos cotidianos en el marco del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Redactar documentos cotidianos en el marco del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Leer y comprender documentos técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Redactar documentos técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Cubrir impresos y formularios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Tomar notas y transmitir un mensaje por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Redactar notas informativas para todos los empleados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Redactar correos electrónicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Traducir documentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Redactar informes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe II: Adaptation de la liste d'énoncés pour déterminer le profil d'apprentissage des répondants au questionnaire CHAEA d'Alonso, Gallego et Honey (2002)

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	1	2	7
5	10	4	8
9	16	6	12
13	18	11	14
20	28	15	17
22	31	21	19
26	32	23	24
27	34	25	30
35	39	29	38
37	40	33	45
41	42	36	47
43	44	50	52
46	49	54	53
48	55	60	56
51	58	64	57
59	63	66	62
61	65	71	68
67	69	76	72
74	70	78	73
75	79	80	77

