

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis
Faculté des Langues Etrangères
Département de Langue Française



THESE

**Pour l'obtention du diplôme de doctorat en Didactique et langues
appliquées**

Le français de l'hôtellerie
Cas de l'institut national des techniques hôtelières et touristiques
De Tizi Ouzou

Présentée par M. Djilali TOUIL

Devant le jury composé de :

M. BELATRECHE Houari	Professeur	Université de Mostaganem	Président
M.BRAIK Saadane	Professeur	Centre universitaire Naama	Rapporteur
M.AIT DJIDA Mokrane	Professeur	Université de Chlef	Examineur
M.KRIDECH Abdelhamid	Professeur	Université de Mostaganem	Examineur
Mme REKRAK Leila	Professeur	Université de Saida	Examinatrice
M.MEDJAHED Nadhir	MCA	Université de Mostaganem	Examineur

SOMMAIRE

Introduction

1. Remarques préliminaires	P 7
2. Objet de la recherche	P 8
3. Protocole méthodologique	P 10
4. Cadre théorique	P 10

Partie I

Fondements théoriques de la recherche

Chapitre I

Données théoriques et conceptuelles de base

1. Remarques introductives	P 13
2. Rôle et place des langues étrangères	P 14
3. L'évolution des statuts assignés à la langue française	P 16
4. Lieux d'intervention et types d'emploi	P 22
5. Le français : du général au spécifique	P 23
6. Synthèse partielle	P 31

Chapitre II

Réalités et perspectives méthodologiques pour les formations dans le secteur touristique

1. Propos liminaires	P 35
2. Eléments diachroniques de base	P 37
3. Facteurs de développement touristique	P 38
4. L'Institut National d'Hôtellerie et de Tourisme	P 47
5. Orientations linguistiques de l'INHT	P 50
6. Description sommaire du programme de FOS	P 52

7. Actions prévues pour l'analyse du programme	P 52
8. Pour conclure	P 54

Chapitre III Elucidation des concepts ingénieriques opératoires	
1. Remarques introductives	P 56
2. L'ingénierie de la formation comme outil d'analyse	P 57
3. Aspects fondamentaux de la formation linguistique en contexte spécifique	P 58
4. Aperçu diachronique de l'ingénierie de la formation	P 61
5. L'ingénierie de la formation	P 63
6. Le FOS comme voie exploratoire	P 71
7. Des niveaux communs de référence	P 73
8. Conclusion partielle	P 78

Partie II	
Fondements méthodologiques et expertise ingénierique	

Chapitre IV Fondements méthodologiques de la recherche	
1. De la théorie à l'investigation pratique	P 82
2. Présentation des outils d'investigation	P 84
3. Fondements de l'expertise	P 85
4. Processus de la recherche	P 89
5. Pour une exploitation de type qualitatif	P 91
6. Enjeux de la recherche	P 92
7. Présentation du programme de l'INTHT	P 95
8. Synthèse partielle	P 99

Chapitre V	
Présentation et analyse du corpus	
1. Remarques introductives	P 105
2. Choix et paramètres de la cible	P 105
3. Le programme de FOS comme corpus de référence	P 126
4. Principes et méthode	P 127
5. Triangulation des données recueillies	P 127
6. Degrés de synergie du programme avec le modèle	P 134
7. Premiers commentaires	P 137
8. Synthèse partielle	P 143

Chapitre VI	
Impacts de l'expertise ingénierique et commentaires	
1. Propos liminaires	P 146
2. Application des grilles d'analyse	P 147
3. Première synthèse	P 153
4. Analyse des unités d'enseignement du programme	P 153
5. Synthèse complémentaire	P 160
6. Conclusion partielle	P 164

Conclusion	
1. Propos de synthèse	P 177
2. Limites de la recherche	P 180
3. Perspectives	P 182
4. Commentaires finaux	P 183

Références bibliographiques	P 189
Index des tableaux et des schémas	P 213
Table des matières	P 218
Résumés de la thèses	P 224
Annexes	P 226

INTRODUCTION

1. Remarques préliminaires

L'homme recourt inévitablement aux langues dans des environnements où la communication est incontournable. Communiquer devient de plus en plus un moyen d'échanges quotidiens, que cela soit dans des cadres environnementaux, sociaux ou dans la sphère économique.

S'agissant des rapports qu'entretiennent les langues avec le secteur économique, ils connaissent au cours de ces dernières décennies un développement considérable et une orientation significative dans tous les secteurs inhérents aux ressources dynamiques : l'urbanisme, les banques, l'agriculture, l'industrie, le tourisme, etc.

Cette reconfiguration incite à considérer désormais l'appropriation des langues étrangères comme une priorité primordiale. En effet, leur prépondérance est considérée comme un élément incontournable dans les relations interpersonnelles, sociales et socio-économiques.

Par conséquent, la maîtrise linguistique constitue indéniablement un impact certain dans le marché du travail et devient un atout dans le secteur économique. Elle constitue dès lors un capital humain et un investissement rentable à moyen et à long terme.

Pour ce qui est de l'Algérie, les finalités éducatives accordent une importance primordiale à l'enseignement des langues étrangères, entre autres la langue française. Cette dernière, même si elle n'est plus une langue d'enseignement depuis quelques dizaines d'années, reste tout de même un moyen de transmission des connaissances et du savoir. Elle est encore utilisée, de manière formelle ou informelle, dans les administrations, les secteurs médicaux et paramédicaux, industriels et économiques et le tourisme.

S'agissant de ce dernier, il requiert un investissement important dédié aux infrastructures hôtelières et routières. Toutefois le principal vecteur du développement et de la réussite du tourisme réside dans la formation et la qualification professionnelles à travers des prestations et des services de niveau international. C'est pourquoi les méthodologies et les stratégies d'apprentissage inhérents à la formation professionnelle touristique revêtent une importance capitale.

Il s'agit par conséquent de valoriser tout ce que le tourisme englobe, depuis les prestations des agences jusqu'aux modalités de voyage et les séjours hôteliers. Cette valorisation transite par l'importance accordée aux langues étrangères.

En effet, la maîtrise de l'outil linguistique est le principal facilitateur de la communication entre des interlocuteurs de nationalités différentes. La communication dans ce secteur est basée sur la variété des langues et la connaissance des cultures.

Le tourisme en Algérie, en dépit de tous les atouts que possède ce pays vaste et multiculturel, demeure un secteur sous- exploité et classé loin derrière nos voisins méditerranéens. Il est pris en otage par l'ethnocentrisme et demeure à tout impact étranger depuis de longues décennies. La communication a été réduite, d'une façon latente, à son expression la plus courante: le parler algérien en situation de communication orale et l'arabe dit "classique" dans le domaine de l'écrit, en dépit des incursions informelles du français.

Désormais, le tourisme algérien est placé au centre d'un système de revalorisation des langues étrangères dans le secteur socio- économique. Les besoins de ce dernier dévoilent une importance capitale qu'il importe de comprendre afin de concevoir des objectifs compatibles avec les priorités professionnelles, de conduire des formations linguistiques adaptées au contexte, de mettre en pratique des actions raisonnées et des moyens mis en œuvre pour la réalisation de ces objectifs.

Il est nécessaire de comprendre ce système de revalorisation et d'en délimiter les limites afin d'analyser aussi la teneur isotopique et les usages des langues étrangères dans le tourisme algérien.

2. Objet de la recherche

Une problématique des langues étrangères en contexte touristique s'impose désormais. Elle suppose un recyclage des différentes pratiques de formation, mais également une nouvelle conception du rapport aux langues.

Cette problématique émerge de plus en plus, comme nous venons de le souligner. En effet, elle est issue d'un contexte socio-économique dont quelques indicateurs, de plus en plus perceptibles, méritent d'être soulignés :

- Les types et les modes d'immixtion des langues en Algérie (l'arabe standard et dialectal, les parlers berbères, les langues étrangères plus ou

moins courantes) se réalisent désormais à travers les implications qu'induisent les transformations économiques et les autres mutations que la mondialisation impose.

- De nouveaux espaces (les lieux publics d'accès à l'internet, les entreprises et les écoles privées, les modalités de formations assurées sous la formule public/privé, etc.) émergent hors du cadre institutionnel. Ils développent des pratiques et des usages linguistiques présentant toutes les caractéristiques de logiques sociales inédites jusqu'à l'heure.
- L'émergence d'une sphère économique privée est sous-tendue par des considérations de productivité et de résultats, tant dans les institutions publiques que dans les entreprises privées.

Le degré d'appropriation des langues étrangères, en raison de toutes ces mutations, s'apparente davantage à une qualification dans le marché de l'emploi et des prestations touristiques.

Eu égard à ce contexte, les inductions didactiques des langues étrangères ne sauraient être assimilées aux approches adoptées et suivies présentement dans notre pays. L'équation émergente entre les valeurs langagières et le monde de la formation impose un enseignement très contextualisé.

Il convient d'analyser attentivement les nouveaux besoins de compétences qui se dessinent actuellement et qui sont en évolution constante. Cette analyse devra articuler les actions suivantes :

- Expliciter les besoins de compétences en ressources humaines.
- Mesurer les conséquences du manque de qualité de compétences linguistiques mises sur le marché professionnel.

Il convient ensuite, sur la base d'un corpus constitué de syllabus destinés à un institut de formation en hôtellerie, d'examiner les problèmes liés aux aspects méthodologiques de la formation:

- Quelles sont les méthodologies préconisées?
- Répondent-elles aux exigences imposées par les standards internationaux ?
- Quelles sont les modalités de travail imposées ?
- Quelles sont les structures induites ?

- Quels sont les acteurs impliqués ?

Les réponses apportées révéleront les articulations qu'entretiennent toutes les composantes méthodologiques du programme existant. Elles permettront d'aboutir à l'objet central de notre entreprise, à travers une suite de questions d'ordre épistémologique :

- Existe-t-il une (de) nouvelle(s) configuration(s) pour les langues étrangères en contexte professionnel ?
- Quels sont les repères didactiques et méthodologiques à même de définir ces nouvelles configurations ?
- Quelles perspectives s'en dégageraient à moyenne échéance ?

Les réponses à ces questions seront réfléchies et élaborées à partir de deux modes de développement perceptibles :

- Un mode de développement interne (les ressources humaines susceptible de répondre favorablement aux besoins langagiers).
- Un mode de développement externe (compétences requises sollicitées de l'extérieur).

3. Protocole méthodologique

Nous approfondirons notre investigation à partir d'un programme constitué de syllabus et destiné à l'instituts de formation en hôtellerie. Le choix de ce corpus est délibéré puisqu'il permet d'examiner le degré d'importance des langues étrangères en tant que partie intégrée dans un dispositif global de formation.

Dans notre cas, il s'agit d'une analyse instrumentée des pratiques. Les outils conceptuels sont en effet incontournables pour interpréter ces pratiques et comprendre jusqu'à quel(s) degré(s) cette formation permet de développer ce que nous appelons « l'identité professionnelle », puis d'optimiser les compétences pédagogiques, didactiques et relationnelles liées au métier.

4. Cadre théorique

Nous emprunterons à l'ingénierie de la formation ses outils d'identification et d'expertise, en introduisant à l'analyse du corpus des méthodes d'investigation qui lui sont spécifiques.

Cette démarche autorisera un développement théorique conséquent puisqu'elle interrogera les fondamentaux théoriques et pratiques de l'ingénierie. Nous revisiterons les outils conceptuels et notionnels ainsi que les méthodologies de base qui s'imposent dans la pratique d'ingénierie. La démarche adoptée confrontera l'exploitation du corpus à des références et des modèles d'action en vigueur dans le domaine des formations spécifiques.

Les descripteurs de compétences, qui ont été élaborés et hiérarchisés dans un guide officiel appelé « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », s'imposeront progressivement dans notre analyse.

Ils feront l'objet d'une approche descriptive dans notre développement, puis nous en mesurerons l'adaptabilité. Des indications théoriques inhérentes à ce domaine seront progressivement dévoilées.

PARTIE I
FONDEMENTS THEORIQUES DE LA
RECHERCHE

Chapitre I

Données théoriques et conceptuelles de base

1. Remarques introductives

Le paysage sociolinguistique algérien se démarque par sa complexité. Il est problématique en ce sens que son caractère multilingue recouvre la coexistence interactive de plusieurs parlers et langues.

En effet, nous sommes devant un paysage environnemental qui se compose essentiellement du parler algérien. Il s'agit d'un parler dérivé en partie de l'arabe standard et qui sert surtout à des interactions et à l'intercompréhension sociale entre les différentes populations.

Nous avons aussi l'arabe standard ou conventionnel une variété la plus proche de la langue classique et qui constitue la langue officielle réservée aux usages formels, administratifs et médiatiques.

A côté de ces deux variétés existe le tamazight, plus communément connu sous l'appellation de langues berbères. Ces dernières, ayant fait l'objet d'une politique linguistique entamée au début de ce millénaire, ont été standardisées pour aboutir au statut de langue nationale. Les quatre variantes principales sont circonscrites géographiquement dans les régions berbérophones de Kabylie, à l'est du pays chez les Chaouias, au sud chez les Touaregs et les mozabites et dans quelques contrées comme les Béni-Snous à l'ouest du pays.

A ce propos, l'approche de Braik est clairement explicative. Ce dernier s'inspire de la situation multilingue au Luxembourg précédemment développée par Reimen (1965) pour l'adapter au contexte algérien :

« Il est intéressant de présenter d'abord le plurilinguisme en Algérie dans la mesure où il existe plusieurs langues en contact dans la réalité sociolinguistique des algériens: l'arabe parlé, nuancé d'une région à l'autre, le kabyle, le chaoui, les parlers

chleuhs, l'arabe et le français. La majorité des locuteurs algériens sont bilingues, voir trilingues. Ainsi l'algérien scolarisé découvre-t-il d'abord sa langue maternelle par le biais de son environnement immédiat, puis l'arabe dit classique en tant que langue d'enseignement, ensuite le français. Il y a plurilinguisme dans la mesure où ces [différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement imbriquées les unes aux autres.] ». (Braïk : 2008 : 44)

Il est donc évident que la diversité linguistique en Algérie constitue une voie de recherche inépuisable. En ce qui concerne notre travail, nous considérons qu'il est indispensable de consacrer une investigation conséquente aux langues étrangères, la place et le rôle qui leur est assigné dans l'environnement social, éducatif et dans les espaces de communication formelle.

2. Rôle et place des langues étrangères

Plusieurs langues étrangères sont utilisées exclusivement, moins souvent que le français et sans le poids historique caractéristique de ce dernier. Leur contexte d'utilisation est différent car limité à certaines situations professionnelles et/ou techniques. C'est principalement l'anglais qui est indispensable dans les domaines où il met l'accent sur la dimension technique, et dont les compétences linguistiques semblent les plus fonctionnelles dans les domaines qui nécessitent de la technicité

Concernant plus particulièrement le français, l'approche développée par Morsly démontre que ce dernier et l'arabe (parlé et standard) peuvent s'intégrer les uns aux autres dans certains actes de communication tout autant qu'ils peuvent être utilisés exclusivement dans d'autres actes spécifiques.

Ainsi désigne-t-elle l'intégration exclusive du français en termes suivant :

« Utiliser le français exclusivement pour parler de son travail parce qu'il (le locuteur algérien) ne dispose pas de langage technique approprié en arabe dialectal, en

kabyle ou même en arabe classique. » (Morsly : 1988 : 265)

Il faut toutefois noter que l'usage du français dans un contexte technique n'est pas le seul cadre de communication exclusif. Certains algériens maîtrisent cette langue, mieux que toute autre, grâce à leur environnement immédiat et socioculturel. Des usages exclusifs importants émergent car ces locuteurs l'assimilent à une langue seconde.

Impliqué aussi souvent dans les emplois dits concurrentiels, cette langue s'intègre dans les variétés de l'arabe et se soumet parfois à leurs règles linguistiques qui influent sur les monèmes et les syntagmes lexicaux.

Nous pouvons alors parler de la jonction des langues pour désigner aussi bien le transfert du français à la langue maternelle que le passage inverse.

Kahlouche relève cette assemblage des langues chez le locuteur algérien. Il écrit à ce propos :

« [L'algérien] *mêle l'arabe dialectal et le français ou bien le kabyle et le français ou même les trois langues à la fois* ». (1985 : 97)

Notons également que la présence du français, tantôt sous forme d'emprunts lexicaux, tantôt pleinement intégré à la langue arabe parlée, n'est qu'une conséquence logique du réaménagement des noms et de toutes les autres actions de francisation menées jusqu'en 1962. Par conséquent, cette présence est imposée par la force de l'histoire.

La langue française est ancrée dans plusieurs secteurs comme l'administration, le domaine économique, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

En effet, les rôles assumés par cette dernière en font une langue de scolarisation et d'enseignement, d'information scientifique et de fonctionnement des institutions de l'état. Ces interventions informelles sont pourtant en contradiction avec la politique étatique qui réserve les emplois linguistiques formels à l'arabe standard.

Nous sommes donc devant une répartition de rôles assez fluctuante. En termes différents, il existe plusieurs vecteurs du français dans les différentes couches sociales. Le système éducatif, la famille, les médias et d'autres institutions économiques sont les lieux privilégiés qui permettent une diffusion certaine de la langue française.

Cette implication de la langue française est clairement développée par Braik dans son approche de la situation sociolinguistique algérienne :

« La description du paysage linguistique algérien et le constat scolaire depuis 1962 jusqu'à ce jour permettent une élucidation synchronique du français et des autres langues étrangères à l'heure actuelle, aussi bien à travers les rapports sociaux et le vécu quotidien que dans l'enseignement formel. En outre, ils révèlent le statut informel de la langue française qui demeure présente à travers des emplois exclusifs et concurrentiels dans ce paysage linguistique, en dépit de l'arabisation entamée depuis 1976.

Cette description doit surtout permettre de dessiner les profils des algériens issus de générations différentes et leurs niveaux de maîtrise des langues étrangères, plus ou moins hétérogènes et variées. Cela concerne plus particulièrement le français dont la variabilité, de ce point de vue, est indéniable. » (Braik : 2008 : 47)

Nous allons donc expliciter la présence du français en dans notre pays, aussi bien du point de vue diachronique qu'au niveau synchronique. Nous développerons particulièrement le rôle qu'il occupe dans la société algérienne et dans les différents secteurs étatiques comme l'administration, la presse écrite, l'enseignement et la formation professionnelle.

3. L'évolution des statuts assignés à la langue française

A partir de l'indépendance du pays, le volume horaire assigné à l'enseignement de la langue française connaît un recul progressif en raison de l'évolution du statut de cette langue. Au départ, cette dernière intervient en première année du cycle primaire. Elle est ensuite reportée en deuxième, puis en troisième année. La mise en place de l'école fondamentale en 1976 la diffère à la quatrième année.

Cette progression d'une langue d'enseignement à un enseignement de langue constitue un renversement latent et irréversible. Par conséquent, l'enseignement en langue française est réduit à un enseignement de la langue française, c'est-à-dire à l'appropriation d'une discipline durant le cursus scolaire de l'élève.

Expliquons différemment ce basculement : au départ, toutes les disciplines et tous les contenus à enseigner au cycle primaire sont dispensés en français. L'arabe standard est, quant à lui, soumis à un horaire relativement réduit qui correspond à celui d'une matière parmi d'autres. Ensuite, ces disciplines sont progressivement arabisées et la consistance du français rétrécit jusqu'à devenir une langue étrangère soumise à la concurrence avec l'anglais.

L'histoire de l'école primaire depuis l'indépendance et l'avènement de l'école fondamentale mettent en exergue le changement progressif des statuts des langues dans notre pays. Plus particulièrement, ils rendent compte de la reconfiguration des horaires et des allègements régulièrement apportés aux programmes de langue française.

Par ailleurs, l'analyse diachronique montre que les langues étrangères (l'espagnol, l'italien, l'allemand et autres) ont toujours été circonscrites dans un cadre statutaire moins influent qui correspond à ce que nous appelons communément à l'appellation de L3.

Ajoutons que c'est la perspective linguistique algérienne et les mutations scolaires, depuis 1962 jusqu'à ce jour, qui expliquent présentement la complexité synchronique du français, aussi bien à travers les rapports sociaux et la communication quotidienne que dans un cadre formel et institutionnel comme l'enseignement.

Cette perspective met surtout en évidence le statut informel lié indiscutablement à cette langue dont la présence persiste à travers les *emplois exclusifs et concurrentiels* des locuteurs algériens (notions que nous empruntons à Reimen : 1976) en dépit de l'arabisation entamée depuis 1976.

A la lumière de ce qui vient de précéder, il est important de circonscrire avec pertinence les profils des locuteurs algériens appartenant à des générations différentes et de déterminer leurs niveaux de maîtrise des langues étrangères. C'est ce que nous appelons « *examiner les degrés de variabilité* » de ces langues dans l'espace communicationnel de notre pays.

Nous conviendrons avec Braik que :

« [II] *incombe à tout concepteur de formation de saisir les contours historiques et sociaux inhérents à cette langue afin de cerner avec objectivité et pertinence les pré-acquis réels des publics auxquels il s'adresse. Les publics algériens impliqués dans des formations en français sur objectifs spécifiques (plus couramment désigné par les initiales FOS), ne peuvent être alors assimilés à des débutants ou à des faux débutants.* » (2008 : 101)

3.1. Le français dans le contexte environnemental

Selon Rahal (2001), la réalité sociolinguistique algérienne désigne la présence simultanée de trois types de locuteurs francophones dans notre pays

- Il y a d'abord « *les vrais francophones.* » Ce sont des locuteurs qui utilisent presque exclusivement la langue française. C'est la catégorie la moins répandue aujourd'hui, mais qui existe tout de même.
- Il y a ensuite « *les francophones occasionnels.* » Ce sont des locuteurs qui font un usage alternatif du français et de la langue maternelle. Il s'agit de la catégorie la plus répandue dans la société.
- Il y a enfin la troisième catégorie appelée « *francophones passifs* », c'est à dire les locuteurs qui comprennent la langue française, mais ne le parlent pas.

3.2. Le français dans l'administration

Hormis les ministères de la justice et du culte, le ministère de l'éducation nationale ainsi que les services de l'état civil, la plupart des textes administratifs inhérents aux autres secteurs sont souvent rédigés en français, puis traduits en arabe standard.

En effet, ces derniers utilisent la plupart du temps les modes opératoires des « thèmes et versions » basés sur un bilinguisme arabe classique/ français et modulés selon les compétences linguistiques disponibles.

Généralement, leurs documents administratifs locaux parviennent de leurs ministères de tutelle, plus précisément des ministères des affaires intérieures, des collectivités locales et des secteurs liés à l'économie. Ce sont des documents rédigés d'abord en arabe classique, plus souvent en français lorsqu'il s'agit de domaines techniques comme l'urbanisme, l'hydraulique, les industries lourdes et légères, les petites et moyennes entreprises, l'agriculture

En ce qui concerne le domaine religieux, les pratiques institutionnelles tels que les prêches, l'éducation religieuse et les débats théologiques sont réalisés exclusivement en langue arabe standard ou classique. Il n'a aucune marge pour le français dans ce cadre.

Pour ce qui est secteur juridique, il faut rappeler que cette institution de souveraineté a été la première à avoir été arabisée dès 1967. Il s'agit d'un secteur sensible qui entretient des rapports de proximité avec la population puisqu'il a la charge de gérer les litiges liés à la vie quotidienne des citoyens. Tous ses textes de fonctionnement sont rédigés exclusivement en langue arabe.

3.3. Le français dans les médias

Rappelons d'abord que le nationalisme algérien, émergent au début du vingtième siècle, avait été soutenu par des journaux militants qui se reconnaissaient profondément dans l'identité et les valeurs arabo-musulmanes.

Il faut comprendre par-là que la presse était fortement parrainée par les partis politiques et les associations à caractère religieux, et à leur tête l'association des ouléma musulmans algériens.

Au milieu du vingtième siècle, et à l'approche de la lutte armée enclenchée en 1954, la presse arabophone cédait de plus en plus sa marge d'impact au profit des journaux nationalistes francophones. Farhi écrit à ce propos :

« La presse nationaliste en arabe se réduisait cependant, à la veille de la révolution (1954) [...] la même époque, la presse nationaliste en français possédait de plus fort tirages. » (Farhi : 1997)

Au lendemain de l'indépendance, la souveraineté de la presse algérienne s'impose définitivement à travers l'hebdomadaire « EL Moudjahid » qui est le journal du Front de Libération Nationale. Au départ, ce quotidien est édité à deux cent mille exemplaires, en versions arabe et en française.

Concernant les médias audio-visuelles, la chaîne algérienne privilégie la diffusion des programmes en langue arabe. Même si quelques documentaires scientifiques et sociaux sont d'abord diffusés en français, les opérations de doublage en arabe deviennent incontournables depuis la proclamation de la loi sur la généralisation de l'emploi de la langue arabe.

Au fil du temps, des médias audio- visuels nationaux voient le jour en langue française. Ainsi, une chaîne télévisée, « Algerian TV » est consacrée depuis 1995 à la communauté résidant à l'étranger. Sa diffusion à partir de la capitale du pays est assurée par satellite.

Dans le domaine radiophonique, une seule chaîne nationale (Alger chaîne 3) émet sa diffusion en français. Son audimat est relativement important. Ensuite, d'autres radios à caractère régional (El Bahdja, El Bahia, Cirta ou Jil FM entre autres) investissent le terrain et diffusent des émissions en français à l'intention d'un public varié.

Cette progression diachronique montre que désormais, le français est une langue incontournable dans la société algérienne. Cette langue est impliquée dans tous les niveaux: économiques, social et éducatif.

Pour Rahal (2001), elle connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de conserver son impact, en particulier dans le milieu des intellectuels.

Par ailleurs, un bon nombre de locuteurs l'utilisent dans plusieurs domaines et dans leur vie quotidienne. C'est un outil de communication très important pour l'algérien, que ce soit professionnellement, à l'école ou même dans la rue.

Ce qui nous intéresse le plus à présent, c'est d'examiner l'impact de cette langue dans les secteurs de l'enseignement et de la formation.

3.4. Le français dans l'enseignement et la formation

Il est enseigné dès la troisième année du primaire (auparavant dès la deuxième année) jusqu'à la fin du secondaire, il occupe donc une place prioritaire dans l'éducation et la formation.

Par ailleurs, le français joue un rôle important dans l'enseignement technique et scientifique dans les universités et dans les établissements de formation professionnelle.

A cet égard, Achouche écrit :

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. » (Achouche : 2007)

Notons que l'enseignement, du primaire au secondaire, est dispensé en arabe standard moderne, et qu'à partir de la troisième année du cursus scolaire, le français est utilisé comme matière.

Dans les cycles supérieurs ce dernier devient un support pédagogique dans le domaine médical.

A ce niveau, Aouadi apporte un éclairage important :

« Si l'anglais est enseigné dans les filières scientifiques et techniques du supérieur en Algérie comme langue étrangère, le français par contre a une place particulière plus importante pour ne pas dire plus privilégiée puisqu'il est dans la majorité des cas la langue d'enseignement. »
(Aouadi : 2010 : 550- 553)

Par conséquent, c'est la langue française qui va permettre l'appropriation du savoir scientifique et technique dans les instituts de formation et les établissements universitaires.

4. Lieux d'intervention et types d'emploi

Nous envisageons à présent une question importante dans le contexte de notre recherche : quels sont les domaines d'intervention et les différents emplois du français dans la vie des algériens ?

Dans son étude sociolinguistique sur les différents parlars au Luxembourg, Reimen développe deux concepts qui s'adaptent parfaitement à notre champ d'étude. Il écrit :

« Nous distinguons des emplois concurrentiels, dans lesquels plusieurs langues restent en présence et des emplois exclusifs dans lesquels telle ou telle langue est choisie à l'exclusion des autres. » (Reimen : 1965 : 89).

Les emplois concurrentiels signifient donc une utilisation simultanée de plusieurs langues que le locuteur imbrique dans une seule situation de communication. Les emplois exclusifs, quant à eux, signifient l'utilisation d'une seule langue dans l'acte de communication. Ce sont ces deux situations (simultanéité et exclusive) qui dominent les langues en usage en Algérie.

A cet égard, l'approche de Morsly montre que les langues maternelles, l'arabe standard et la langue française s'imbriquent tantôt dans certains actes de communication et qu'ils font tantôt l'objet d'utilisations exclusives dans d'autres.

Elle explique les emplois exclusifs du français en termes suivants :

« Utiliser le français exclusivement pour parler de son travail parce qu'il (le locuteur algérien) ne dispose pas de langage technique approprié en arabe dialectal, en kabyle ou même en arabe classique. » (Morsly : 1988 : 265)

Il faut cependant souligner que l'utilisation exclusive du français n'est pas propre seulement au dans un cadre technique. Certains algériens maîtrisent cette langue grâce à leur environnement immédiat et à leurs milieux socioculturels. Pour ces locuteurs, nous oserons dire qu'ils font un usage du français réservé aux langues secondes.

5. Le français : du général au spécifique

Dabène écrit que *« (...) la langue maternelle est celle par laquelle se matérialise la pensée de l'enfant »* (1994). Par conséquent, nous posons l'équation que toute langue qui n'est pas conforme à cette définition devient évidemment une langue étrangère.

Dans ce sens, nous convenons avec Braïk (2008) que :

« Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle. Cette différenciation devient un élément pertinent dans la reconfiguration des champs disciplinaires de la didactique qui vont évoluer désormais à l'intérieur d'une dichotomie Français Langue Maternelle / Français Langue Etrangère.

Les démarches pédagogiques qui organisent les apprentissages de l'un ou de l'autre sont de plus en plus nuancées. Les choix méthodologiques inhérents à chaque domaine deviennent de plus en plus tranchés et la relation langue/culture s'opère selon des voies particulières. » (96)

Une autre évolution, à l'intérieur même du FLE, pose la distinction entre deux types de publics :

- Les non spécialisés.
- Les spécialisés.

Par extension, les notions de français général et spécifique émergent en même temps, par un effet de nécessaire complémentarité.

Le français spécifique a émergé pour adapter l'enseignement du FLE à des publics voulant (ou devant) acquérir des compétences linguistiques dans une spécialité déterminée ou pour une activité professionnelle. Il s'inscrit dans une démarche fonctionnelle qui vise l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations identifiées.

Les deux schémas suivants illustrent clairement cette première évolution :

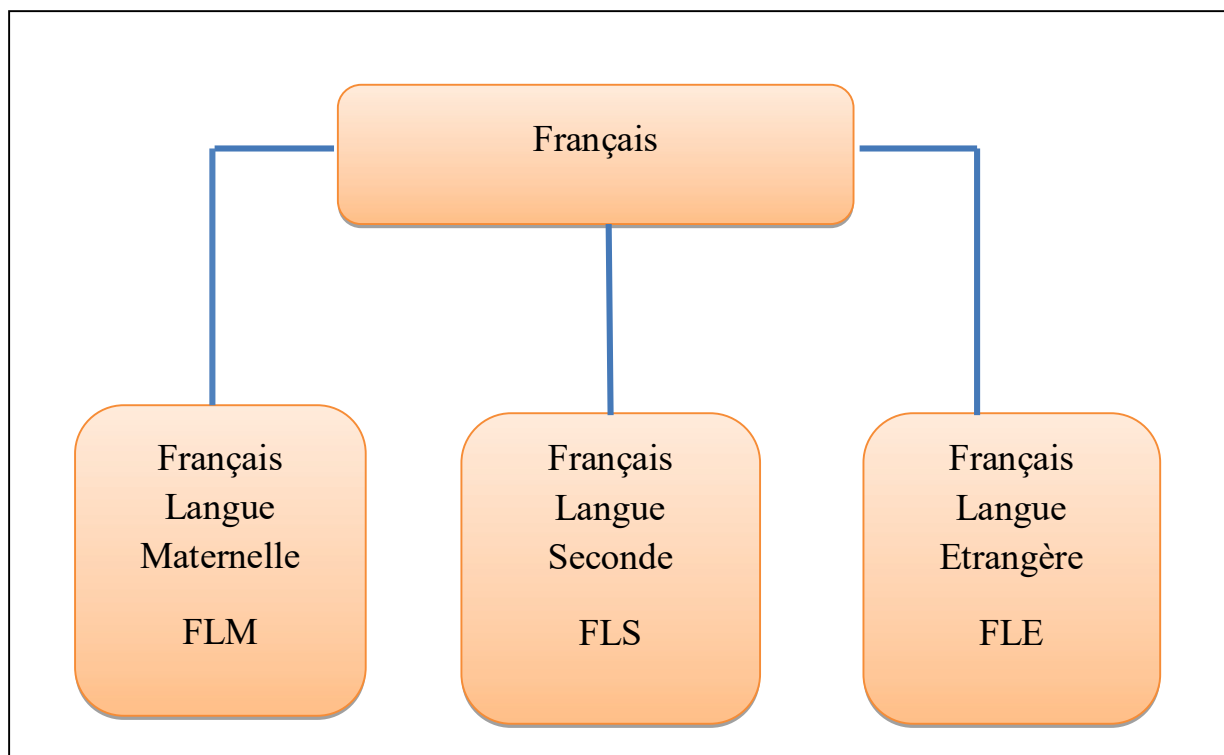


Schéma 1. Statuts du français

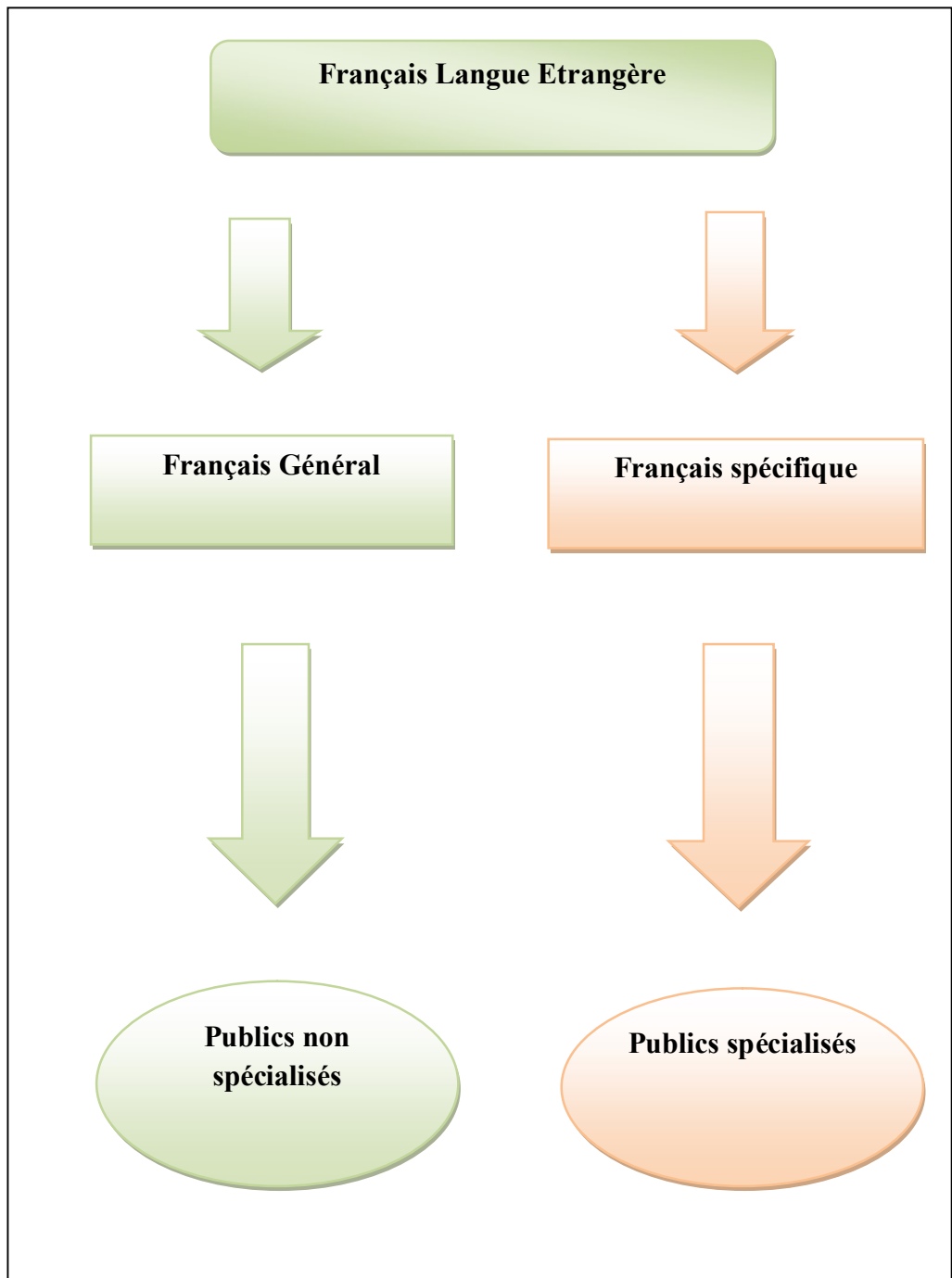


Schéma 2. Répartition selon les publics

Un deuxième développement prend forme à l'intérieur du français spécifique, à travers plusieurs appellations successives qui sont les résultats des

interactions entre la langue et les publics spécialisés. Nous y retrouvons essentiellement les points cardinaux suivant :

- *Le français de spécialité.*
- *Le français instrumental.*
- *Le français fonctionnel.*
- *Le français sur objectifs spécifiques.*

Le schéma qui suit met en exergue ce second développement :

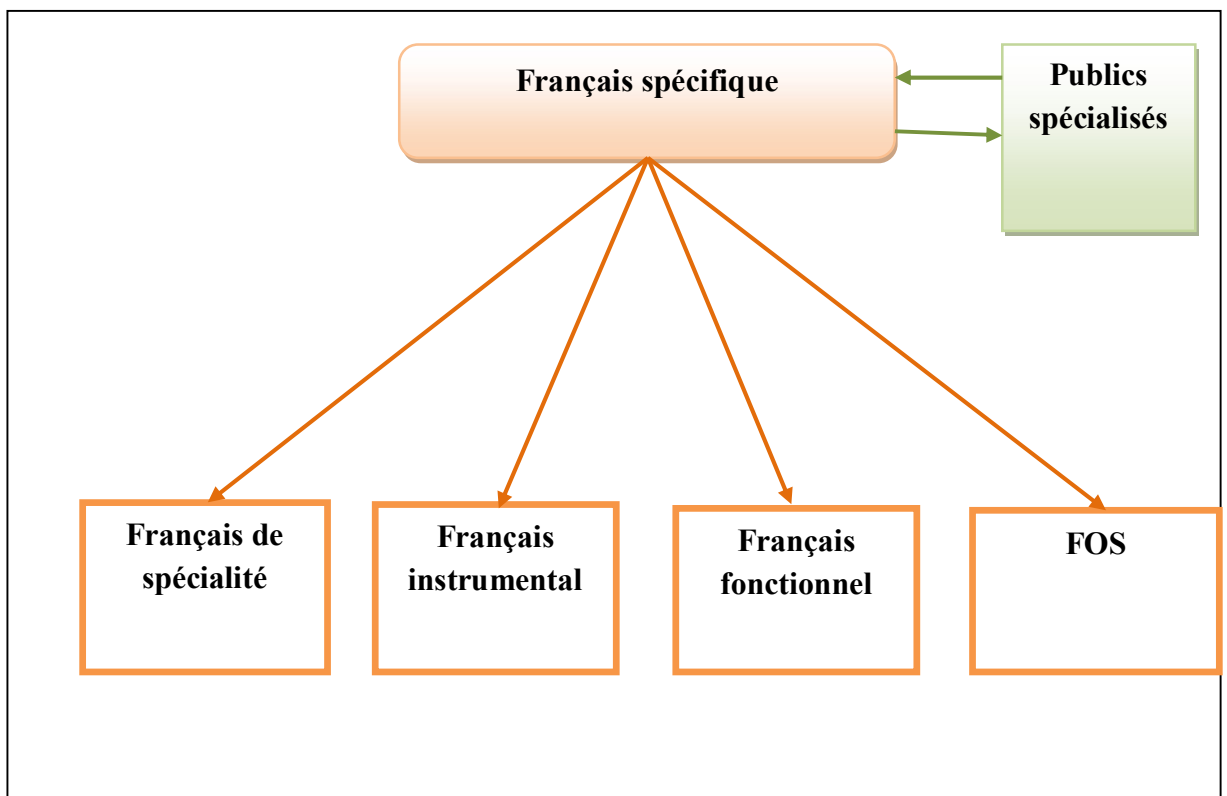


Schéma 3. Les quatre voies pour des publics de spécialité

Toutefois, il y a lieu de relever que cette évolution n'appréhende pas explicitement des facteurs qu'il faut à tout prix de prendre en charge :

- La dichotomie FLM / FLE est une opposition tranchée qui n'assume pas les sources historiques et sociolinguistiques relatives à chaque langue.

En effet, ces dernières sont à l'origine de la complexité des statuts et de leur impact dans des pays comme le nôtre.

- Cette distinction exclut le Français Langue Seconde (FLS) qui désigne habituellement un mode d'appropriation du français auprès de publics scolaires non natifs, mais qui ont effectué une grande partie de leur scolarité dans cette langue. Ce facteur est incontournable dans les cas que nous étudierons. En effet, les publics impliqués sont en partie composés de personnes ayant une maîtrise du français supérieure aux profils visés par le FLE.

A présent, nous allons exposer le développement du français spécifique à travers les appellations successives suivantes. En effet, quatre voies se relaient diachroniquement afin d'assumer les besoins et les attentes des publics spécialisés. En dépit de leurs aspects convergents, chacune émerge selon ses objectifs et ses propres choix méthodologiques.

5.1. Le français de spécialité

C'est la jonction progressive des structures lexicales et syntaxiques au français général. Il s'agit donc de continuer à enseigner le français général et d'introduire d'une manière latente la terminologie spécifique à une discipline.

Dans leur dictionnaire paru durant l'année 1976, Coste et Galisson expliquent le français de spécialité en termes suivants :

« [C'est] l'expression générique pour désigner (la langue utilisée) dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. » (Coste, Galisson : 1976 : 511)

Les objectifs sont doublement orientés, vers l'oral et l'écrit. Les choix méthodologiques sont conformes à cette orientation. Nous assistons alors à l'émergence du français de la médecine, celui de la biologie, ou encore du français juridique, de l'hôtellerie, du tourisme, etc.

Eu égard à ces spécificités, Coste et Galisson affirment que le français de spécialité s'approprie :

« (...) un fond de lexique que l'on retrouve dans la langue usuelle, mais dans des acceptions spécifiques liées à la science ou à la discipline concernée. » (Coste, Glisson : 1976 : 512)

5.2. Le français instrumental

Il désigne la langue d'accès aux informations scientifiques. et centre ses objectifs plutôt sur l'écrit. Les choix méthodologiques retenus sont donc conformes à cette orientation.

En outre, le français instrumental s'appuie sur l'information scientifique et sous- estime la dimension esthétique de la langue. Sa priorité est orientée vers la compréhension des textes scientifiques. Braik écrit à ce propos :

« [...] l'objectif central est l'accès à des savoirs scientifiques et non la maîtrise de la langue en soi. Cette donnée introduit une démarche méthodologique particulière, basée sur le principe de la transversalité entre plusieurs spécialités. Par conséquent, nous sommes dans une logique différente de la voie précédemment évoquée qui, rappelons- le, est centrée sur une seule spécialité. » (2008 : 74)

5.3. Le français fonctionnel

Coste et Galisson écrivent à ce propos :

« Le français fonctionnel (ou plus généralement une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaire linguistique, mais bien en rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est- à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir. » (1976 : 255)

Il s'agit, par conséquent, non plus d'une articulation entre des ensembles à l'intérieur d'un système de cloisonnement. C'est plutôt une corrélation entre les différents types de savoirs et les objectifs qui les sous-tendent.

5.4. Le Français sur Objectifs Spécifiques

Il a été introduit à la fin des années 1980 et basé sur l'expression anglaise « English for Specific Purpose. » Il est défini en termes suivants :

« [C'est] un moyen de répondre à une demande d'adultes intéressés par le français dans le cadre de leur discipline professionnelle et/ou de recherche. Par conséquent, elle s'inscrit dans des savoir-faire professionnels qui la déterminent complètement. » (Braik : 2008 : 77)

Il s'agit essentiellement de l'acquisition et du développement de connaissances et de compétences qui sont mises en œuvre dans un contexte professionnel selon les exigences et les besoins d'un public particulier.

A la lumière de tout ce qui précède, et en empruntant les formulations à Mangiante et Parpette (2004), nous présentons comme suit les principales caractéristiques du Français sur Objectifs Spécifiques :

- Prise en compte des situations pour des communications orales et écrites
- Objectifs centrés sur l'oral et l'écrit.
- Rupture de tout rapport exclusif et systématique avec une discipline donnée.
- Prise en considération des différents contextes professionnels, scientifiques et techniques.
- Logique de transversalité.
- Acquisition de compétences langagières transversales.
- Demande sociale de formation (entreprises, organisations, individus)
- Nécessité d'un travail en amont.

- Intégrer les différentes phases de la composition ingénierique (connaissance préalable du terrain, prise en compte des besoins et des attentes, mesure des variations entre l'entrée et le résultat escompté, définition des objectifs).

Les tableaux suivants récapitulent succinctement les caractéristiques inhérentes aux quatre voies explorées.

Par ailleurs, nous constatons que toutes les voies partagent un dénominateur commun : l'orientation scientifique et/ ou technique. Elles se démarquent les unes des autres par des spécificités qui leur sont propres :

1. Français de spécialité
Objectifs centrés sur l'oral et l'écrit. Méthodes destinées à des publics spécifiques. Orientation exclusive vers une spécialité.

2. Français instrumental
Objectifs centrés sur l'écrit. Priorité à la compréhension des textes scientifiques. Transversalité entre plusieurs spécialités.

3. Français fonctionnel
Objectifs centrés sur l'oral et l'écrit. Utilisation opératoire de l'instrument linguistique.

4. Français sur Objectifs Spécifiques

Objectifs centrés sur l'oral et l'écrit.

Aucun lien systématique avec une discipline donnée.

Demande sociale de formation

Remarquons que le « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » ne figure pas parmi ces voies parce que :

« [...] nous ne le lui reconnaissons pas une dimension méthodologique. En effet, il est un complément du français fondamental qui propose des moyens d'exprimer les notions élémentaires communes à toutes les spécialités. »

(Braik : 2008 : 77)

Par ailleurs, lorsque nous arriverons à la partie pratique de notre travail, nous considérerons qu'une formation professionnalisante :

« [...] est avant tout une interaction permanente entre les mécanismes généraux de cette langue et les spécificités linguistiques inhérentes aux contextes professionnels et aux spécialités. Ce principe aura pour effet de considérer les progressions propres à ces formations d'un point de vue complexe, à travers un incessant va-et-vient entre ces éléments. » (Braik :2008 : 98)

6. Synthèse partielle

Le français occupe une place et un rôle prépondérants dans la société. Il est présent aussi dans l'enseignement et dans la formation professionnelle. Son impact est indéniable et ne saurait être occulté.

En raison des facteurs historiques, et des considérations sociolinguistiques qui en découlent, cette langue n'est pas l'apanage exclusif des intellectuels. Elle est

aussi fréquemment employée par les locuteurs algériens, soit dans des emplois exclusifs, soit imbriquée dans le parler quotidien.

Même si elle est réduite formellement au statut de « langue étrangère », il nous semble important d'interpeller son impact informel, c'est-à-dire réel, afin de mieux situer les publics que nous ciblons dans la présente entreprise et de mieux comprendre leurs prédispositions dans cette langue.

A ce propos, Queffellec et Derradji écrivent :

« Dans tous les pays anciennement colonisés, le rapport langue maternelle et langue étrangère est un rapport conflictuel de surface masquant en réalité un antagonisme entre culture du colonisateur et celle du pays conquis. Chacune des langues est définie par un statut officiel qui, tout en précisant les rôles et les fonctions qui lui sont assignés, fixe aussi leurs domaines d'emploi. » (2002 :67)

L'impact de la colonisation a fait du français, avant et après l'indépendance, l'unique langue étrangère à jouir de la triple fonctionnalité suivante :

- Langue essentiellement véhiculaire.
- Idiome de communication à large portée.
- Médium de fonctionnement des institutions de l'Etat, plus particulièrement l'école algérienne.

Son statut particulier, qui la privilégie par rapport à toutes les autres langues étrangères, a profondément marqué le vécu de plusieurs générations d'algériens.

Cependant, conséquemment à l'opération d'arabisation instituée par l'ordonnance du 16 avril 1976, son positionnement régresse à travers un rapport conflictuel avec l'arabe standard qui est alors institué langue officielle.

Caubet explique cette régression dans les propos suivants :

« Le français, en tant que langue de l'ancien colonisateur, a un statut très ambigu. D'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère

au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. » (1998 : 122)

Dans le cadre de notre recherche, le statut informel du français demeure problématique. Il suscite plusieurs interrogations :

- Quel français enseigner aux stagiaires de l'Institut National du Tourisme et de l'Hôtellerie (INTHT) ?
- S'agit-il du français, une langue maternelle d'un point de vue informel ?
- Du français langue seconde ?
- Du français langue étrangère.

Ces interrogations, qui renseignent sur la complexité du français dans notre pays, suscitent des questions subsidiaires :

- Dans le cadre d'un public de spécialité, qu'est ce qui convient le mieux ?
- Le français de spécialité ?
- Le français fonctionnel ?
- Le français Instrumental ?
- Ou alors le FOS ?

Même si des réponses traversent en filigrane le présent chapitre, nous y répondrons de manière plus explicite au moment opportun. Des éléments d'élucidation seront développés à travers la présentation du secteur touristique en Algérie et les formations qui lui sont inhérentes.

En outre, nous désignerons parmi les quatre voies expliquées antérieurement celle qui correspond aux réalités et aux objectifs de ce secteur.

Nous mettrons en valeur les méthodes et les procédés qui lui sont compatibles en explicitant les objectifs pédagogiques et opératoires qui sous-tendent son enseignement. Nous emprunterons aux apports théoriques les définitions qui conviennent à notre contexte.

A présent, nous allons développer un autre aspect introductif et non moins important de notre recherche, en l'occurrence l'importance du tourisme et son impact sur les formations spécifiques.

Le chapitre qui suit est consacré à une meilleure connaissance de ce secteur. Il doit nous aider à comprendre davantage l'importance des formations linguistiques dans ce contexte, plus particulièrement le français, ainsi que leur rôle dans la modernisation et l'efficacité des emplois. Nous allons donc examiner l'adéquation « Tourisme – Langues étrangères » d'un point de vue descriptif et prospectif.

Chapitre II

Réalités et perspectives méthodologiques pour les formations dans le secteur touristique

1. Propos liminaires

L'Algérie, pays jouissant d'une rentabilité consistante dans les hydrocarbures, développe depuis son indépendance une politique qui se soucie surtout de l'essor des secteurs tels que l'industrie lourde, l'agriculture, le transport, la télécommunication et technologie de l'information, l'éducation, la santé, etc. Elle leur accorde depuis des décennies un investissement financier considérable.

Toutefois, le secteur du tourisme est le parent pauvre de cet investissement. Selon les ressources documentaires officielles dont nous disposons, il a bénéficié depuis l'indépendance d'un apport ne dépassant pas 02 % du budget dédié au développement.

La répartition budgétaire semble omettre que ce secteur peut lui aussi résoudre des problèmes socio- économiques comme la création des emplois et la valorisation des ressources environnementales, l'apport des entrées en devise forte.

Par conséquent, et en dépit des avantages dont nous disposons, notre pays demeure aujourd'hui une attraction touristique faible destination dans le bassin méditerranéen, loin derrière les autres pays du Maghreb qui sont les voisins les plus proches.

Pourtant, les atouts sont nombreux : d'abord la situation géographique et la proximité avec le continent européen ; une superficie de 2.381.741 km², classant le territoire algérien au premier rang africain et à la dixième place à l'échelle mondiale ; un climat caractérisé par trois variantes qui sont le climat de la méditerranée au Nord, un autre tempéré et sec dans les hauts plateaux, un climat sec ou désertique dans le sud.

En outre, la densité des réseaux routiers, maritimes et aériens est un atout qui favorise le développement du tourisme dans ces différentes régions. C'est un réseau développé, considéré comme le plus important dans la région du Maghreb.

Par ailleurs, les multiples contrastes naturels sont une spécificité avantageuse avec, d'une part, un littoral de 1200 kilomètres qui longent la méditerranée, des plages de sable fin, des plages accueillantes et favorables aux baignades et aux sports nautiques, des côtes vierges et inexploitées susceptibles d'attirer le touriste local et étranger.

D'autre part, le relief intérieur (plaines, montagnes, hauts plateaux et oasis) sont un paysage ouvert à tous les panoramique d'envergure. L'arrière-pays est montagneux et convient au tourisme de randonnée. Les monts du Djurdjura et de Chréa offrent des possibilités de ski pendant plusieurs mois.

Des stations thermales s'insèrent dans les montagnes qui cèdent ensuite le relief au grand Sahara avec ses ksour (vieilles cités en terre cuite), le Tassili et ses contrées rupestres, le Hoggar dont l'Askrem est classé comme étant un patrimoine universel de première importance.

A côté de toutes ces potentialités, un autre atout très important qui est le vestige de l'histoire avec des cités antiques et des ruines séculaires :

- La préhistoire est perceptible dans la région du Hoggar et au Tassili, à travers des multiples peintures rupestres.
- La civilisation romaine est encore présente à Timgad, dans les hauts plateaux de Numidie.
- Le charme helléniste est ambiant dans les sites archéologiques de Djemila et Tipaza.
- Les monuments berbères inspirent le tombeau royal mauritanien.
- La cité de Mansourah à Tlemcen et d'autres endroits aussi importants sont encore imprégnées de la présence séculaire des conquêtes musulmanes.

Evoquer ces vocations régionales et ces atouts touristiques ne signifie pas que le tourisme d'envergure est désormais acquis. Sa mise en place et son développement doivent être soutenus et optimisés par une politique raisonnée et des infrastructures fiables.

2. Eléments diachroniques de base

Les autorités algériennes ont toujours relégué le tourisme au plan secondaire, avec des objectifs et des moyens mineurs qui étaient considérés comme des finalités secondaires.

Pourtant ce secteur a émergé au début du vingtième siècle. Il s'est propagé au Sahara entre les deux guerres mondiales. Dès 1922, des hôtels de la compagnie transatlantique étaient élevés dans les oasis. Pendant la guerre de libération, les autorités coloniales ont prohibé le tourisme intérieur et l'ont réduit à un tourisme de week-end.

Après l'indépendance, l'Algérie héritait d'un équipement hôtelier non négligeable, limité toutefois aux grandes villes (Alger, Oran, Annaba). Les cadres hôteliers étaient peu nombreux. Ils n'étaient pas au centre d'intérêt de la politique post-coloniale occupée à reconstruire le pays et à pallier aux séquelles de la guerre d'indépendance. La conjoncture d'après-guerre n'offrait pas une atmosphère convenable pour accueillir des touristes.

Pendant cette période de transition, aucune politique de tourisme n'était encore envisagée, même si l'état a mis en place l'entreprise publique ONAT (Office National Algérien du Tourisme) en 1962 et un ministère du tourisme en 1964. Il fallait attendre 1966 pour qu'une remise en ordre s'effectue par l'élaboration et la publication d'une charte de tourisme.

Ces éléments diachroniques ont placé ce secteur dans un niveau de priorité secondaire :

- Le premier plan quadriennal consacre au secteur touristique 2,5 % seulement des investissements publics.
- Le deuxième plan quadriennal (1973-1977) réduit cette proportion à 1,4 % des investissements publics. C'est une part encore plus faible que celle qui avait été octroyée durant le premier plan.
- Les investissements du premier plan 1970-1973 représentent 700 millions de DA, avec un taux de réalisation de 100 %, surclassés par l'agriculture (120 %) et par l'industrie (142 %).

Ces statistiques, présentés par l'office nationale du tourisme (guide de l'ONAT : 2010) sont justifiés par le fait que l'Algérie opte prioritairement pour l'indépendance économique en prenant l'industrie et l'agriculture comme des assises (43% des investissements sont consacrés à l'industrialisation et 13 % des investissements pour la réforme agraire, depuis 1973 à 1977).

Se réserver à l'activité touristique n'est pas encore une priorité car, en plus du souci de développer l'industrie et l'agriculture, le monde vit une instabilité politique et économique aigue: conflits à Cuba 1962, à Chypre en 1974 et la guerre d'octobre en 1973. Cette conjoncture instable engendre une baisse des revenus touristiques dans tous les pays du bassin méditerranéen.

Des considérations d'ordres mental et psychologique peuvent expliquer aussi pourquoi les responsables politiques n'optent pas encore pour le tourisme comme moteur économique:

D'abord, l'algérien, au lendemain de l'indépendance, refuse catégoriquement de faire de son pays un éden pour des classes privilégiées. Il reste fortement tributaire de ses appréhensions qui s'opposent fortement aux contacts fréquents avec des touristes exigeants.

Ensuite, la structure socio-économique du pays ne permet pas de bâtir un tourisme rentable. Ce dernier demeure, dans un premier temps, actif sur le plan local. C'est encore une activité mineure.

Enfin, l'état algérien est le seul organisateur du tourisme qui limite intentionnellement les activités touristiques à quelques aspects environnementaux. Son objectif est de préserver le patrimoine naturel et d'éviter la spéculation immobilière et touristique.

3. Facteurs de développement touristique

L'état inscrit désormais un plan pour le développement du tourisme et lui assigne plusieurs rôles : Le développement des zones déshéritées, la création des postes d'emplois et l'acquisition des devises fortes.

Pour ce qui est de l'infrastructure, nous pouvons dénombrer trois facteurs importants dans le développement touristique. Il s'agit de l'hébergement, du transport et du personnel.

3.1. L'hébergement

Notre pays dispose d'une capacité hôtelière insuffisante et inférieure à celle des autres pays de l'Afrique du Nord. Les responsables ont planifié en 1974 la construction de plusieurs zones touristiques pour assurer 30 000 lits. Cependant, ils n'ont réalisé que 10% de cette planification, ce qui a maintenu la différence entre l'Algérie et les pays voisins.

Le tableau ci-dessous est assez éloquent. Il explique clairement la volonté et les efforts fournis par les pays voisins en matière d'infrastructure hôtelière ainsi que les retards enregistrés par l'Algérie à cet égard.

Année	Maroc	Tunisie	Algérie
1965	15025	9616	8000 dont seulement 4500 opérationnels
1966	18124	17061	
1967	20956	18786	8000
1968	23426	24709	8449
1969	25815	31691	9031
1970	31262	37185	9274
1971	33039	42966	9971
1972	36349	47824	10214

1973	37611	54617	10381
1974	40036	56716	12000

Tableau 1. Progression des capacités d'hébergement

Le tableau ci-dessus montre nettement la différence des capacités d'accueil qui démarque l'Algérie de ses pays voisins :

- Le Maroc a assuré une augmentation stable où chaque année réalise entre 2000 et 3000 lits.
- La Tunisie fait d'énormes réalisations dans le secteur de l'hébergement, à telle enseigne qu'elle dépasse le Maroc et l'Algérie.
- Cette dernière a pu réaliser seulement 4000 lits en dix ans, ce qui est très insuffisant eu égard aux potentialités requises. Ce retard relève de l'importance minimale accordée au développement du secteur touristique.

En plus, l'implantation des hôtels et des centres touristiques est centrée dans les grandes villes où nous trouvons plus d'hôtels que dans les petites villes, même si ces dernières possèdent des lieux touristiques importants comme dans les villes de Béchar, El Oued, Tlemcen, Mostaganem et autres.

Ce n'est qu'au 21^{ème} siècle, c'est-à-dire aujourd'hui, que les dirigeants algériens ont enfin compris que l'importance économique du tourisme qui peut aider à résoudre des problèmes socio-économiques comme la baisse du taux de chômage et l'apport des devises fortes.

Les obstacles psychologiques et politiques sont désormais levés d'une manière latente. Nous assistons désormais à l'ouverture du secteur à la privatisation, ce qui a permis aux investisseurs privés d'intervenir, notamment dans le secteur de l'hôtellerie.

Cette ouverture est salutaire. Nous assistons à la réalisation de plusieurs hôtels de différentes catégories et dans différentes régions du pays.

A présent, nous allons examiner en termes statistiques la situation du parc hôtelier dans notre pays pendant les deux années 2013 et 2014. Nous optons pour des critères qui explicitent l'amélioration du secteur pendant la privatisation

Vocation	Année 2013		Année 2014	
	Nombre d'hôtels	Nombre de lits	Nombre d'hôtels	Nombre de lits
Urbaine	798	55988	872	61012
Balnéaire	219	29886	209	27962
Saharienne	94	6058	60	4547
Thermale	46	5467	26	4259
Climatique	19	1405	18	1825
Total	1176	98804	1185	99605

Tableau 2. Répartition par vocation

Une première lecture de ce tableau nous permet de dire que l'Algérie a fait d'énormes efforts et a pu plus au moins rattraper le retard qu'elle avait en matière d'hébergement par rapport à ses pays voisins. Elle est arrivée à assurer presque 100 000 lits en décembre 2014.

Le deuxième constat est que les hôtels construits ne sont plus implantés au nord et dans les grandes villes seulement, mais ils sont répartis dans les différentes régions du pays: les villes côtières, les montagnes où il y'a des stations thermales et le Sahara,

Pour le tableau 3, nous choisissons le critère du secteur juridique pour examiner l'apport du privé dans le développement du tourisme.

	Année 2013		Année 2014	
	Nombre des établissements hôteliers	Capacité en lits	Nombre des établissements hôteliers	Capacité en lits
Public	65	18613	65	18613
Privé	1062	74313	1065	74744
Collectivités locales	42	2006	54	3134
Mixte	07	3872	07	3114
Total	1176	98804	1189	99605

Tableau 3. Répartition par secteur juridique

Le secteur privé est par conséquent important dans le développement du tourisme. Depuis la loi de la privatisation de ce secteur, l'Algérie connaît une nette évolution en matière d'hôtellerie. Plus de 1000 hôtels sont construits, qui assurent plus de 74 000 lits.

Par ailleurs, sur les 1189 hôtels construits jusqu'à décembre 2014, le secteur privé a réalisé 1065 hôtels, soit 89.57 % du taux de l'ensemble de la réalisation des infrastructures.

Catégorie de classement	Nombre d'hôtels	Nombre de lits
Hôtels 5 étoiles	08	4242
Hôtels 4 étoiles	06	1800
Hôtels 3 étoiles	39	5829

Hôtels 2 étoiles	46	4605
Hôtels 1 étoile	149	10 639
Résidences touristiques	03	697
Motels /relais	03	123
Auberges	2	36
Villages de vacances	01	274
Total général	257	28 245

Tableau 4. Répartition par classement

Dans ce tableau 4, le critère de classement suggère que la politique de l'Algérie a désormais changé de vision par rapport aux années 1960 et 1970 où les orientations et les tendances étaient un monopole politique.

Les données ci- dessus montrent clairement que les hôtels de moyenne classe ont pris la part de lion. Elles sont davantage explicitées dans le tableau suivant :

Hôtels 1, 2 ou 3 étoiles			Hôtels 4 et 5 étoiles	
234 hôtels	21073 lits	74.60%	6042 lits	21.39 %.

Tableau 5. Approche comparative

Autrement dit, l'Algérie possède à l'heure présente un potentiel important en matière d'hôtellerie. Les capacités d'accueil s'élèvent désormais à des dizaines de milliers de touristes.

Ce potentiel lui permet aussi d'aspirer à la concurrence avec de nombreux pays de la région.

3.2. Le transport

Les moyens de déplacement sont diversifiés, avec une infrastructure satisfaisante que s'intensifie progressivement avec l'existence de dizaines d'aéroports des ports le long du littoral et un réseau routier non négligeable.

Moyens d transport	Valeur
Routes	118 306 km (Routes nationales et communales)
Autoroutes	2451 km pour l'année 2012.
Aéroports	35 aéroports dont 13 internationaux.
Ports	40 aéroports, 11 mixte, 02 destinés aux hydrocarbures.
Voies ferrées	100 500 km (dont 6300 km en cours d'édification durant l'année 2012.)

Tableau 6. Données statistiques des infrastructures de transport

En ce qui concerne le transport aérien, l'aéroport le plus sollicité est celui de la capitale avec une disposition d'accueil qui dépassé 7 millions de passagers à la fin de l'année 2014.

Même si la compagnie Air Algérie domine le marché du transport aérien, d'autres compagnies comme Tassili et Aigle Azur occupent une place non négligeable et se soumettent à la concurrence dans les prix des billets de transport. Les lignes internationales sont en nombre croissant vers l'Amérique, l'Europe et même vers l'Afrique profonde.

Par ailleurs, plusieurs autres compagnies aériennes étrangères ont fait des aéroports d'Algérie une destination importante et couvrent des vols quotidiens comme Air France, Turkish Airlines, British Airlines, Lufthansa, Royal Air, etc.

Le transport aérien interne est aussi important. Les wilayas du sud qui disposent d'endroits touristiques importants bénéficient d'aérodromes. La plupart des villes sont desservies chaque jour, soit en Boeing soit en Conv Air.

Pour les liaisons maritimes avec l'Europe et les autres continents, de nouveaux ports sont inaugurés. La CNAN (Compagnie Nationale Algérienne de Navigation) et Algérie Ferries assurent le transport des voyageurs et des marchandises.

Les ports d'Alger, Oran, Annaba, Mostaganem, Jijel et Ghazaouet sont les plus sollicités. Beaucoup de touristes (émigrés ou étrangers) préfèrent voyager par bateau pour des raisons purement économiques. En effet, les billets sont moins coûteux et les voyageurs peuvent également se déplacer avec leurs voitures.

Le parc routier est aussi un atout important dans les déplacements des touristes. Ce réseau est considéré comme l'un des plus importants en Afrique. Il est d'une longueur de 118 306 km en plus les 2451 km d'autoroute. Le trafic est dense au nord. Pourtant, aucun aménagement routier n'est régulièrement amorcé en dehors des grands axes de circulation routière et des zones industrielles.

Le Sud du pays, où le réseau n'est fait souvent que de simples chemins de pénétration, a été doté depuis 1962 de routes goudronnées souvent en meilleur état que celles du Nord.

Ainsi ont été reliés Bou Sâada à Djelfa et Biskra, El Oued à Touggourt, Ghardaïa à Ouargla. Mais la grande réalisation reste la route transsaharienne qui relie Alger au Mali et au Niger par Ain Salah et Ain Guezzam.

3.3. Le personnel

Le touriste est toujours exigeant, même s'il est hébergé dans de grands établissements hôteliers. Il souhaite toujours être servi par les meilleures compétences. C'est une évidence indéniable qui convoque la nécessité de former un personnel performant.

Après l'indépendance, l'Algérie se trouve sans écoles spécialisées pour la formation des agents ou des techniciens spécialisés dans le secteur touristique, excepté le centre de formation hôtelière à Alger.

Dès l'année 1962, l'état établit un système d'instruction de formation à trois niveau :

1. D'abord, les écoles d'Oran et de Constantine qui comptent cent stagiaires chacune, opérationnelles depuis 1968 et qui assurent alors une formation d'une année pour les agents de première qualification.
2. Pour les agents de deuxième et troisième qualification, ils viennent de Boussaâda et de Tizi Ouzou où deux instituts techniques spécialisés sont créés en 1972.
3. Il y a enfin l'école de Chlef qui s'est spécialisée dans le recyclage des agents formés dans les centres cités antérieurement.

Quelques années plus tard, un autre institut amorce son ouverture, plus précisément en 1976. Il sera rattaché par la suite à l'hôtel El Aurassi. Cet institut se spécialise dans la formation des cadres supérieurs : gestionnaires et experts

Nonobstant cela, il y a aussi d'autres cadres formés à l'étranger, dans des pays comme le Liban, la Suisse et la France.

Ces formations visent néanmoins un objectif purement linguistique et les formés sont généralement recrutés par Sonatrach ou dans les activités de navigation affiliées à la CNAN.

Malgré les efforts et la volonté fournis par l'état, la formation des agents et des cadres demeure encore insuffisante par rapport aux exigences du marché du touristique dont les services exigent surtout la maîtrise des langues étrangères et du français plus particulièrement.

Cette exigence linguistique, c'est-à-dire le français comme outil de communication dans le tourisme, devient réalisable à travers l'institut principal en Algérie, en l'occurrence l'Institut National d'Hôtellerie et de Tourisme.

4. L'Institut National d'Hôtellerie et de Tourisme

4.1. Présentation générale

L'Institut National d'Hôtellerie et de Tourisme, appelé couramment par ses initiales « INHT » se situe à des dizaines de mètres de l'hôtel Amraoua, sur les hauteurs de la ville de Tizi Ouzou. Il a été baptisé au porte du ministre « *Aboubaker Belkaid* » et était précédemment désigné par l'appellation « *Institut National des Techniques Hôtelières et Touristiques.* »

Réalisé dans le cadre du programme de développement spécial pour les wilayas, c'est l'unique institut consacré à la formation du personnel rattaché à la gestion hôtelière et au touristique.

Inauguré au début des années 70 par le président de la république Houari Boumediene, il devient au fil du temps une référence qui a sans cesse produit des cadres performants destinés à la gestion et l'application de l'exploitation touristique.

La mission qui lui est dévolue depuis ces dernières décennies est la formation optimale des techniciens supérieurs dans les différents métiers liés au tourisme, à l'hôtellerie et au thermalisme.

Nonobstant cette tâche, l'institut s'occupe des stages de perfectionnement et de recyclage ainsi que des formations continues pour d'autres entreprises (Sonatrach et autres). Ces dernières sont soumises à des conventions entraînant des règlements financiers.

La durée des formations est de vingt-quatre mois. Quant aux spécialités qui existent au sein de structure, elles sont actuellement au nombre de quatre :

- L'administration hôtelière.
- La restauration.
- La cuisine.
- Le tourisme.

D'autres formations sont dispensées, comme celle de guide local, sur la demande des ministères de tutelle. Ce sont des formations conjoncturelles effectuées à la carte.

Suite aux performances réalisées à Tizi Ouzou et devant les besoins accrus du marché du tourisme, la tutelle a ouvert deux annexes :

- La première annexe est située dans la ville de Tlemcen.
- La seconde se trouve dans la ville de Bou- Sâada.

Les formateurs affectés dans ces annexes ont préalablement enseigné à l'INHT.

4.2. Description et fonctionnement de l'INHT

Il a été créé par décret numéro 70-134 du 08 octobre 1970 sous forme d'établissement public à caractère administratif sous le nom d'Institut National des Techniques Hôtelières et Touristiques, puis dissout par décret numéro 88-216 du 31 octobre 1988. Ses biens sont alors transférés au centre national de formation technique (CNFT) qui regroupe les trois établissements de formation (Alger-Tizi Ouzou- Bou- Saada).

Le ministère du tourisme a créé ensuite l'Institut National d'Hôtellerie et de Tourisme (INHT) par décret exécutif numéro 12-210 du 17 Jomada Ethania 1433 correspondant au 09 mai 2012.

4.2.1. Organisation administrative

Il s'agit d'un établissement public à caractère administratif national. Un directeur général est désigné sa tête, par voie de décret, et secondé par deux sous directeurs :

- Le premier gère l'activité pédagogique de l'institut.
- Le second en assume les charges administratives et budgétaires.

4.2.1.1. Le conseil d'administration

Présidé par un cadre délégué par la tutelle, le conseil se compose de personnes ressources issus des différents secteurs en relation avec la mission de l'institut, ainsi que des formateurs et des personnels de soutien élus par une assemblée générale.

C'est un organe délibérant qui a un droit de consultation dans la gestion financière et administrative de l'INHT. Il peut apporter des recommandations susceptibles d'en optimiser le fonctionnement.

4.2.1.2. Le conseil pédagogique

Présidé par le sous- directeur chargé des études, il compte les membres suivants :

- Les chefs des départements.
- Des enseignants permanents élus.
- Deux stagiaires de l'institut désignés par leurs camarades.

C'est un organe qui assiste le directeur de l'institut dans des missions pédagogiques déterminées comme l'élaboration des objectifs de la formation, le choix et des méthodes pédagogiques et l'évaluation des maquettes préparées par les enseignants.

4.2.2. Données techniques

La superficie totale de l'institut est de 29.743.00 M2 où seulement un espace de 8.187.29 M2 est bâti. La superficie restante (21.555.71 M2) est aménagée sous forme d'espace vert, un stade et un parking.

Les capacités de l'établissement sont explicitées dans le tableau suivant :

Volet pédagogique	
Places pédagogiques	330
Nombre de salles de cours	12
Nombre de salles spécialisées	03
Salle d'Internet	20 postes
Salle polyvalente	130 places
Salle de conférences	318 places

Bibliothèque		3400 ouvrages
Salles de lecture		02
Laboratoire de langue		01
Ateliers de spécialité	06	Cafétéria d'application
		Restaurant d'application
		Cuisine d'application
		Laboratoire de pâtisserie
		Desk de réception
		Hôtel d'application
Volet internat		
Capacité d'hébergement		335 lits
Cuisine internat		300 places
Restaurant internat		300 places
Foyer des stagiaires		200 places

Tableau 7. Capacités d'accueil de l'institut

5. Orientations linguistiques de l'INHT

Au départ, L'INHT est l'unique institut chargé de la formation des techniciens du tourisme. Il se déploie actuellement à travers des annexes à Tlemcen, Bou-Sâada, et ultérieurement à: Alger et Blida.

La mission qui lui incombe est double :

1. La préparation des techniciens supérieurs et des techniciens aux différents métiers du tourisme et de l'hôtellerie.

2. Les opérations de perfectionnement et de recyclage du personnel ainsi que et la formation continue.

Il assure l'enseignement de trois langues (le français, l'allemand et l'anglais) en plus du renforcement de l'arabe standard.

Eu égard à la nature des tâches imposées aux stagiaires, l'appropriation des langues constitue une priorité à laquelle la direction de l'INHT accorde un grand intérêt.

La formation est une réponse aux demandes exprimées par le secteur de l'environnement et du tourisme dont le personnel maîtrise passablement les langues étrangères, entre autres le français qui est important afin d'assurer les activités professionnelles relatives à ce secteur.

Par conséquent, l'institut intègre un enseignement des langues à même de permettre l'acquisition de compétences communicatives professionnelles.

La concrétisation de cet enseignement impose un programme d'enseignement de la langue française destiné aux différentes spécialités assurées au niveau de l'INHT.

Un stage de deux mois est ensuite enclenché dans les différents grands hôtels et les entreprises touristiques.

C'est à ce niveau que nous posons l'interrogation suivante :

- Quel français est enseigné parmi les quatre voies développées antérieurement ?

Après avoir explicité des préalables requis dans notre recherche, nous posons que le français du tourisme est l'objet des formations linguistiques en langue française.

Cette évidence nous amène à dire qu'il s'agit sommairement d'acquérir et de développer des compétences langagières (savoirs et des savoir-faire) incontournables dans les contextes professionnels.

C'est donc la quatrième voie qui correspond à cette formation, à savoir le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

En termes différents, il s'agit d'une formation en français proprement dite, dont la spécificité est d'installer et d'optimiser des savoirs, des savoir-faire et des savoir être requis pour la gestion des affaires se rapportant au tourisme.

Le public présente un profil spécifique. En effet, les formés ne sont pas parallèlement en situation de travail, mais en contexte de formation initiale. Les besoins et attentes sont logiquement circonscrits dans une logique d'apprentissage.

Ces spécificités requièrent des objectifs, des compétences et des référentiels qui leur sont inhérents, donc différents de ce qui avait été présenté jusque-là.

6. Description sommaire du programme de FOS

Rappelons que c'est un processus de formation à l'intention d'un personnel destiné aux différents métiers du tourisme et de l'hôtellerie.

Pour une deuxième catégorie de stagiaires, il s'agit de cursus dit de perfectionnement, de recyclage et de formation continue.

Le public concerné est constitué de stagiaires appartenant au secteur touristique (privé ou public) et dont les âges sont variés.

Il est important de rappeler encore que les institutions étatiques et les organismes privés, après une arabisation progressive amorcée depuis 1962, recyclent leurs personnels en langues étrangères.

Cette démarche découle d'une stratégie politique actuellement en cours qui privilégie un certain libéralisme économique sans pour autant négliger les droits sociaux et le pouvoir d'achat du citoyen.

Ce recyclage concerne plus particulièrement la langue française puisque les échanges à obédience francophone sont privilégiés (ou aspirent à l'être, du moins) en raisons des liens entretenus avec beaucoup de pays.

7. Actions prévues pour l'analyse du programme

La définition ISO 8402 (Thriot : 2000) donne une approche descriptive adaptée à la spécificité et aux objectifs de cette formation. Elle impose un questionnement incontournable que nous formulons comme suit :

- Quelles sont les résultats escomptés ?
- Quelles sont les différentes ressources et les moyens qui seront pris en compte ?
- Quel sera le type de fonctionnement envisagé ?

Au fil du parcours, nous décrivons schématiquement les activités conçues et exécutées avant, pendant et après la formation :

A. Phase préalable à la formation de terrain, appelée « Phase en amont » :

- ✓ Choisir avec pertinence la politique de formation.
- ✓ Déterminer objectivement des intentions envisagées dans cette formation.
- ✓ Déduire et analyser les besoins et les attentes.
- ✓ Répertorier les ressources et les contraintes déjà disponibles.
- ✓ Développer des exigences basées sur la connaissance de la langue.
- ✓ Déterminer avec justesse les objectifs pédagogiques.
- ✓ Amorcer et développer les activités de formation.

B. Etape médiane appelée « Phase en cours de formation » :

- ✓ Mener les activités de type pédagogique.
- ✓ Procéder à des évaluations formatives pendant ces activités en salle.
- ✓ Etablir des évaluations sommatives afin de mesurer la qualité de la formation à partir des scores chiffrés.

C. Etape finale appelée aussi « Phase en aval » de la formation :

- ✓ Continuer à mesurer la qualité de la formation à partir de l'épreuve du terrain. Il s'agit du réinvestissement et de l'évaluation des acquis en situation professionnelle.

Le processus que nous venons de schématiser est un véritablement un « système », c'est-à-dire un parcours dialectique (un transfert) depuis une situation initiale jusqu'à un état final.

C'est la prise en compte préalable de toutes les données d'entrée qui seront ensuite comparées aux données de sorties afin de mesurer la distance qui sépare l'état initial réel à l'état final escompté. Cette confrontation des données permet ensuite la conception et l'élaboration des activités de formation adaptées à cet écart.

Ce travail incombe au maître d'œuvre qui est le concepteur du programme et de ses modalités pratiques. Son intervention se décline en amont et l'astreint aux tâches suivantes :

- Analyser les besoins et les attentes.
- Formuler ces derniers en savoir-faire langagiers.
- Déduire les objectifs pédagogiques et mettre au point les activités de formation correspondantes.

Quant au choix de la politique et le but de la formation, qui sont des éléments corollaires ils relèvent du commanditaire qui est l'organisme employeur appelé autrement le maître d'ouvrage.

Cette délimitation des tâches est raisonnée. En effet, il incombe au seul maître d'ouvrage d'imposer les intentions qui correspondent à ses enjeux professionnels et d'exprimer les visées compatibles avec la réalité du marché du travail.

8. Pour conclure

Le programme que nous venons de présenter impose un objectif fondamental qui est la maîtrise du français du tourisme.

Le mode de développement décliné est un mode puisque les ressources humaines de l'établissement sont appuyées par des compétences externes.

L'analyse sera donc pensée et traitée selon les procédés et les techniques de l'ingénierie de la formation, de façon à introduire une analyse qui puisse rendre compte des faits suivants :

- La réalité de la langue française et celle des autres langues étrangères dans le secteur touristique.
- Le degré d'efficacité ou son absence lors des démarches pédagogiques adoptées.

Il sera opportun de mettre en pratique les outils théoriques de l'ingénierie que nous éluciderons dans le chapitre suivant afin de parvenir à un suivi d'expertise et d'en examiner les nombreuses composantes.

Des grilles d'analyse, adaptées à notre contexte, seront progressivement développées et porteront sur les éléments didactiques qui structurent cette formation.

Nous aboutirons alors à des triangulations de données qui permettront de dégager des modèles dynamiques que nous adapterons ultérieurement à d'autres modèles.

Chapitre III

Elucidation des concepts ingénieriques opératoires

1. Remarques introductives

Les différents rapprochements entre la formation au sein du secteur touristique et le marché de l'économie sont aujourd'hui, plus que jamais, évidents. Les nouvelles tendances de l'économie, l'essor des technologies de l'information et de la communication sont autant de raisons qui opèrent progressivement des reconfigurations considérables au niveau du marché du tourisme.

Les postes de travail évoluent rapidement et constamment de nos jours. Parallèlement, les tâches assignées au secteur touristique sont de plus en plus précisées à travers une logique de marché.

Cette nouvelle problématique introduit une perception plus moderne des infrastructures d'accueil et de leur fonction qui sont en lien étroit avec la rentabilité des services et les lois de l'investissement.

En termes différents, nous sommes confrontés à une démarche dominante guidée par des règles de production et des impératifs de rentabilité, tant dans le domaine public qu'au niveau du secteur privé. Cette approche introduit désormais l'interdisciplinarité comme réponse appropriée à la nature des connaissances modernes.

Il est nécessaire, à ce niveau, d'apprécier les degrés d'adéquation entre le secteur touristique et le marché du travail en Algérie. Trois facteurs affectent principalement cette relation :

Les réformes économiques, toujours en cours depuis plusieurs décennies, continuent à opérer un changement important dans la mesure où nous passons d'une économie guidée, autrement dit « planifiée », à une économie de marché dite « libérale. ».

Un deuxième facteur apporte des transformations considérables au niveau du tourisme. Il se rapporte au développement des nouvelles technologies. C'est ce qui implique des besoins nouveaux, en termes de compétences et de capacités, auxquels les formations universitaires doivent répondre.

Un troisième facteur se rapporte aux exigences actuelles de l'économie, de la communication et de la formation imposent un maximum de pertinence dans l'organisation et le fonctionnement de l'appropriation des langues étrangères.

En effet, le manque de maîtrise de la langue étrangère, le français dans notre contexte, relève de la sous-qualification dans le marché de l'emploi, et s'apparente davantage comme une forme d'exclusion sociale.

C'est par rapport à cela que Braik écrit :

« (...) les implications didactiques des langues étrangères en général et du français en particulier, notamment dans les cursus à la fois techniques et professionnalisants, ne doivent être comparables aux approches développées jusqu'à présent dans le système formatif en Algérie. Le marché des langues et son rapport avec le monde de la formation nous imposent une formation contextualisée, adaptée aux spécificités des publics et à leurs besoins. » (Braik : 2008 : 9)

Eu égard aux considérations sémantiques contenues dans les quatre voies précédemment développées, nous avons formulé dans notre précédent chapitre que le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'impose comme un support d'investigation dans la présente recherche.

L'analyse ne peut donc se soustraire aux considérations techniques. Son exploitation ne peut échapper aussi aux concepts opératoires que nous devons à l'ingénierie de la formation. Par conséquent, il est évident que nous amorçons ici une élucidation des concepts inhérents à ce domaine.

2. L'ingénierie de la formation comme outil d'analyse

Il est nécessaire d'exercer une démarche effective en tenant compte des dimensions qui structurent un projet de formation. A cet égard, une formation à visée professionnalisante s'impose comme objectif de satisfaire à la fois aux attentes de l'entreprise, mais également de répondre aux besoins des apprenant et de prendre en compte l'évolution de leurs carrières (Peretti : 2007 : 571.)

Au cours de ces dernières décennies, au niveau de l'ingénierie de formation en général et la formation professionnelle en particulier, le progrès scientifique, et surtout économique, a vu nécessaire de développer l'enseignement des langues étrangères dans un milieu professionnel.

En somme, il s'agit de comprendre et/ou d'employer plusieurs langues et d'en utiliser au moins une pour travailler conformément aux normes internationales.

Cet enseignement introduit au centre des intérêts la nécessité d'évaluer les compétences et les besoins langagiers en formation.

Par conséquent, il est devenu indispensable, voire incontournable. Il se situe désormais au premier rang des préoccupations de nos institutions et il incite les enseignants à réfléchir activement de la mise en place des projets de formation linguistiques adaptées aux évolutions socio- économiques.

Concernant la distinction entre l'enseignement général des langues étrangères et leur enseignement à des fins spécifiques, Alvarez écrit :

« [...] l'enseignement général en ceci qu'il s'adresse, non à des enfants, mais à des adultes, qu'il vise non des objectifs lointains et indéfinis, mais un but immédiat et urgent, qu'il ne s'agit pas d'enseigner la langue orale de la communication quotidienne, mais la langue de l'information scientifique, que le temps d'information dont on dispose est limité et que par voie de conséquence les objectifs à atteindre doivent être limités »
(Alvarez, 1980 : 15).

L'ingénierie de la formation, le FOS et la formation professionnelle convergent dans la perspective énoncée par Roegiers :

« [...] former pour répondre aux besoins de l'organisation et de ses membres et surtout former pour investir. » (Roegiers : 1997 : 237)

3. Aspects fondamentaux de la formation linguistique en contexte spécifique

Les stratégies pour la mise en œuvre d'un programme de formation sont multiples. Nous en retenons quatre fonctions complémentaires qui répondent à des préoccupations fondamentales (Roegiers : 1997 : 241) :

3.1. Les fonctions de la formation continue (Pourquoi la formation continue ?)

- La fonction de professionnalisation.
- Celle de l'adaptation professionnelle.
- La fonction relative à l'engagement professionnel.
- La fonction pour la régulation socio-professionnelle.

3.2. Les logiques pour l'organisation du système (ou comment se matérialise la formation continue)

- Une première logique appelée « centralisatrice. »
- Une seconde logique appelée « décentralisatrice. »

3.3. Les institutions concernées par un système de formation (autrement, avec qui faire la formation continue)

- Les institutions de formation.
- L'institution liées à la production.
- Les institutions appelées « d'analyse. »
- Les institutions de gestion.

Il est à présent opportun de développer deux dimensions ayant trait à la conception de l'apprenant-travailleur et à la position du processus de la formation par rapport au lieu de travail :

- La première stipule qu'un processus de formation continue contribue à produire un professionnel qui maîtrise les compétences techniques incontournables dans l'exercice de son métier (il s'agit d'un enjeu de production), ou de le transformer en un acteur de changement qui lui permet de faire évoluer son métier et d'améliorer considérablement sa place dans la société (il s'agit d'un enjeu de création.)
- Quant à la deuxième dimension, elle implique que le processus formatif soit orienté vers la mobilité entre les différents lieux de travail. Cela veut dire que la formation continue peut permettre à l'individu de changer de poste de travail, voire même d'organisation et de métier. De ce fait, cette fonction peut être associée à ce que l'école de Palo Alto considère comme une modification du système de la formation.

La formation continue est à même de permettre aux individus d'optimiser leurs postes de travail et de les maîtriser selon les convenances de leurs organisations.

Selon Palo Alto, cet attribut instaure et améliore l'équilibre au sein de l'ensemble du système. Elle renferme quatre fonctions :

- Fonction liée à la professionnalisation : Cette fonction contribue au développement des capacités professionnelles guidées vers l'entraînement des compétences utilitaires, quel que soit le lieu de travail. Ainsi, elle résout les problèmes liés à l'érosion des connaissances et des compétences.

Cette fonction vise essentiellement l'amélioration des compétences de base ou leur actualisation et leur recyclage [*recycler professionnellement, mettre à jour les connaissances, corriger des pénuries de qualification*. (Le Boterf : 1992 : 197)]

- Fonction d'adaptation professionnelle : Le but ultime de la formation est de produire un professionnel intégré dans son contexte et son lieu de travail. De ce fait, elle veille à réguler un niveau de compétences actuelles en l'ajustant à un autre niveau requis par l'exercice de la profession dans un milieu de travail précis.

Elle veille aussi à l'acquisition d'une *maîtrise* à double tendance :

- ✓ Celle de la spécialisation visant l'appropriation des capacités spécifiques en relation étroite avec la profession.
- ✓ Celle de l'élargissement visant l'acquisition d'autres compétences complémentaires. (Le Boterf : 1992 : 199)

- Fonction d'engagement professionnel : C'est un attribut d'ordre épistémologique qui se caractérise par une déstructuration des savoirs anciens et leur restructuration progressive en des savoirs nouveaux savoirs.

Le travail d'équipe dans ce genre de formation est une caractéristique pertinente et essentielle qui vise à installer et développer l'autonomie ainsi que les prises d'initiatives pour de nouvelles fonctions et pour se réorganiser afin d'anticiper les besoins du marché. (Le Boterf : 1992 : 200)

A ce niveau, nous sommes dans une logique bachelardienne basée sur le fondement épistémologique sous-jacent à la réalisation d'une formation. Il s'agit alors de déconstruire l'antériorité, reconstruire l'observable et construire la formation

- Fonction de régulation socio-professionnelle : elle permet à l'apprenant-travailleur d'accuser le recul salutaire par rapport à son projet professionnel et à ses activités professionnelles.

En outre, cette fonction permet le développement personnel, la promotion sociale et l'accès progressif à la qualification professionnelle. (Le Boterf : 1992 : 203)

4. Aperçu diachronique de l'ingénierie de la formation

Le terme « ingénierie » est inspiré de l'anglais « *engineering* » qui, à son tour, est dérivé de « *engineer* » (ingénieur) qui dérive à son tour du terme « *engine* » signifiant le moteur ou la machine à moteur. Dans le même ordre d'idées, l'« *engineer* » signifie le mécanicien, celui qui entretient la machine et la fait fonctionner (Robert et Collins : 2007).

Toutefois, il y a lieu de remonter l'histoire pour comprendre l'appellation anglaise « *engineer* » correspond dans l'ancien français à « *un engin* » qui désignait une machine de guerre, puis toutes les autres sortes d'autres machines et d'outils (Rey : 1998).

A l'origine, ces termes nous viennent du latin « *ingenium* » qui signifie le caractère inné, les dispositions naturelles, le talent. Nous déduisons que le passage par la langue anglaise a attribué à l'ingénierie une connotation technique et mécaniste,

A ce niveau, Le Boterf (1985) rapporte qu'il s'agit d' :

« [...] une conception « marquée par la culture psychosociologique et humaniste et la conception fondée sur une approche d'ingénieur » qu'il développe dans son ses propos sur l'ingénierie du développement des ressources humaines qu'il nomme aussi « ingénierie éducative. »

Selon l'auteur, le concept d'ingénierie est apparu dans les années 1960 :

« [...] dans le contexte de la coopération entre la métropole et ses anciennes colonies pour la mise en place de systèmes de formation professionnelle, en accompagnement de l'implantation de projets industriels. » (Le Boterf : 1985)

Durant les années 1960, les développements de la psychologie sociale aux Etats Unis d'Amérique et le courant psychanalytique sont les principaux fournisseurs d'approches et de méthodes pour la perspective ingénierique (Debesse : 1972). Les contenus psychopédagogiques deviennent alors prioritaires dans la formation des formateurs.

La conception ainsi que le développement d'une démarche pour l'analyse des besoins deviennent dès lors des préalables incontournables de ce qui deviendra plus tard *l'ingénierie*

de la formation. Ce développement permet de situer des acteurs et leurs intérêts dans le processus de mise en forme d'une action de formation (Barbier, Lesne : 1977).

Le début des années 1990 est l'émergence d'une nouvelle approche de l'ingénierie, « *concourante* » ou « *simultanée* ». Elle consiste à ne plus réfléchir en terme de déroulement séquentiel de projet. Le processus de formation est centré sur les contributions interactives et simultanées des métiers durant le déroulement du projet en question :

« Etre compétitif ce n'est plus seulement produire davantage, vite et au moindre cout, mais aussi et surtout innover plus vite et mieux que les autres. » (Le Boterf. : 1985).

Nous pouvons affirmer que les années 1990 constituent la continuité des années précédentes dans le sens où la formation professionnelle est considérée comme un facteur de développement personnalisé, et par extension un moyen de performance économique.

De ce fait, de nouveaux défis vont naitre, entre autres l'effort pour établir à large échelle la mobilité professionnelle et le renouvellement des connaissances et des savoir-faire afin de les adapter aux exigences de l'économie.

Par ailleurs, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) vont reconfigurer les conditions d'apprentissage des connaissances et les remodeler en fonction des progressions professionnelles.

Durant les premières années de ce siècle, la réforme de la formation professionnelle continue devient une priorité. Les orientations officielles des instances politiques appuient l'équation qui relie l'apprentissage aux exigences du tissu économique.

Le concept de l'ingénierie de formation continue d'être le sujet de nombreux débats en vue de renforcer la cohérence entre les objectifs nationaux et le contexte socioéconomique comme en témoignent l'Accord National Interprofessionnel du 5 octobre 2009, les dispositions de l'ANI du 5 décembre 2003 et de l'ANI du 7 janvier 2009. (Ardouin : 2013).

Trois sources documentaires nous semblent incontournables aujourd'hui pour approfondir l'origine de la notion d'ingénierie de la formation est ses soubassements théoriques :

- La première est relative à la demande sociale développée par Le Boterf dans son article « *L'ingénierie des compétences* » paru dans la revue « *Éducation Permanente* ». Pour le lecteur intéressé par l'évolution de la formation professionnelle et des méthodologies

de travail, il s'agit d'un bon guide pour écrire l'histoire de la formation professionnelle des adultes depuis les années 70.

- La deuxième concerne la démarche qualité et le contrôle du processus de formation. L'engagement de se soumettre aux règles ISO pour s'intégrer dans le marché européen est considérée comme une amorce importante.
- La troisième source tire ses marques d'une hypothèse stipulant « *une origine praticienne/ pédagogique de l'ingénierie de la formation* » (Pain : 1997). Nous la développerons ultérieurement, lorsque nous arriverons à la partie pratique de ce travail.

5. L'ingénierie de la formation

5.1. Consensus autour d'une définition

Selon Hebrard, elle désigne :

« [...] un ensemble d'activités généralement assurées par les responsables de formation, les concepteurs et responsables pédagogiques et par beaucoup de formateurs. » (2011).

C'est un concept émergent dont la présence est un signe de vitalité. L'ingénierie fournit les moyens techniques pour s'adapter à différentes problématiques liées à la formation dans une langue étrangère. Son impact est encore plus fort lorsque cette formation s'implique dans des contextes dits spécifiques.

Deleuze écrit à ce propos :

« Il faut construire des concepts capables de mouvements intellectuels. » (Deleuze : 1990)

Selon Le Boterf (1999), le concept d'ingénierie de la formation est déterminé par trois critères : les demandes des pays ayant récemment obtenu leur indépendance, l'accès des ingénieurs dans le secteur de la formation et enfin la législation sur l'ingénierie de formation.

Il le définit comme suit :

« [C'est] l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (réseaux de formateurs, réseaux de ressources, formation à distance) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue qu'il

constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. »
(1985)

Pour Pain., l'ingénierie est :

« [...] une démarche dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action, en réponse à une demande de formation. Elle suppose une pensée prévisionnelle, la concertation avec différents partenaires et une capacité de traduction des objectifs en actions. Elle comprend l'exploration de la demande, la conception, la planification et la réalisation d'une action de formation en utilisant la validation comme outil tout au long de la construction du projet de formation, et l'évaluation comme outil de pilotage tout au long du processus. »
(2003).

Pour l'Association Française de normalisation :

« L'ingénierie de formation est l'ensemble de démarches méthodologiques articulées qui s'appliquent à la conception d'actions de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. Elle comprend : l'analyse des besoins de formation, l'élaboration d'un plan de formation, la conduite d'une action de formation (coordination et contrôle), l'évaluation des effets de la formation. » (AFNOR : 1992-1994)

Selon Ardouin, le concept d'ingénierie de la formation est lié à des actions logiques, notamment la conduite des projets, l'animation des équipes et la gestion des partenariats.

Le concept d'ingénierie est fondé sur des problématiques jusque-là inédites et liées au développement des compétences. Il implique « (...) l'analyse de la demande, la conception du projet, la réalisation et l'évaluation. » (Ardouin : 2003)

A partir des différentes définitions, nous nous inscrivons dans une construction qui conçoit les processus formatifs de façon raisonnée, à travers une coordination à trois dimensions :

- Une ingénierie des dispositifs de formation.

- Une ingénierie de la formation proprement dite.
- Une ingénierie pédagogique.

Nous considérons l'ingénierie comme une perspective professionnelle de la formation, c'est-à-dire :

« (...) une démarche rationnelle anticipatoire, exploratoire et validante, qui s'intéresse d'abord au contexte et aux acteurs agissant dans la situation à l'origine de la demande de formation. Ce contact permet de découvrir les points de convergence et de divergence des acteurs autour du problème à résoudre, sur les moyens à mettre en œuvre et sur leur degré d'engagement dans l'action prévue. » (Pain : 2003 : 177)

Elle prend en compte les conditions concrètes d'application des acquis pour les formés. Du point de vue stratégique, elle garantit une diminution du risque de rejet de l'action de formation (ou de ses acquis) par le contexte immédiat des formés, notamment la hiérarchie directe. (Pain : 2003 : 178)

Par conséquent, l'ingénierie de la formation est la partie décisive d'un processus formatif. Elle se situe en amont de sa mise en œuvre et elle en planifie les conditions optimales de réalisation.

Autrement dit, elle constitue un ensemble coordonné des travaux méthodiques pour la conception et la réalisation des systèmes de formation.

Ses outils, à la fois conceptuels et opérationnels, peuvent être sommairement décrits comme suit :

- L'analyse des besoins : étude préalable qui permet de mesurer l'écart entre l'entrée et la sortie afin de planifier les intentions et les actions pédagogiques.
- Les niveaux d'intention : hiérarchisés, définis avec précision.
- Le cahier des charges : document qui spécifie les publics, les objectifs, l'organisation, la progression, l'évaluation, les coûts et les modalités de financement.

- Les méthodes : circonscrites dans un courant théorique qui répond le mieux aux spécificités de la formation.
- Les contenus : sous forme de référentiels de compétences disciplinaires et transversales. Ils sont la synthèse de référentiels professionnels et linguistiques traités préalablement.
- Les évaluations : conçues en amont de la formation, grâce à la visibilité de l'écart entre les deux profils et celle des objectifs déterminés.
- Conditions de mise en œuvre (pour une formation linguistique par exemple):
 - Redéfinition de la langue dans une perspective professionnalisante.
 - Redéfinition des rôles du formateur et du formé.

Même si la description que nous présentons est succincte, sa portée n'en est pas moins didactique puisqu'elle subordonnera notre expertise à une connaissance préalable des concepts requis.

Le schéma que nous présentons ci- dessous illustre les différents moments d'une formation et leurs niveaux d'intervention. Nous nous inspirons d'un travail de conceptualisation réalisé par Braik (2002) pour l'Office Franco- Allemand de la Jeunesse (OFAJ) afin d'introduire des modifications qui s'adaptent aux besoins du présent contexte.

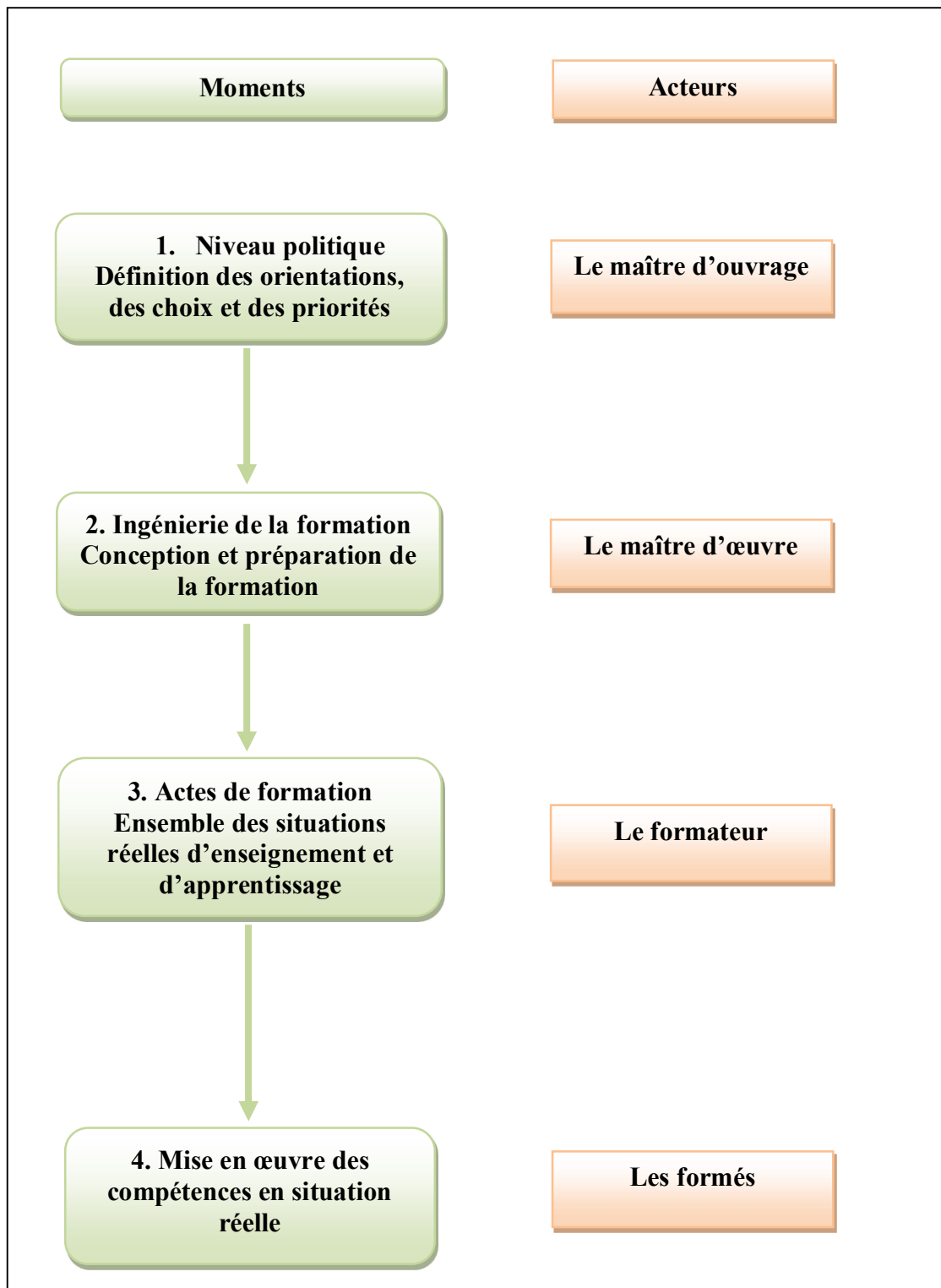


Schéma 4. Moments de formation et niveaux d'intervention

5.2.Un processus à quatre dimensions

Le processus d'ingénierie est structuré en quatre étapes essentielles :

1. Une étape initiale qui est l'analyse des besoins. Elle comprend le contexte relatif à la demande, la population visée, les objectifs principaux de la formation, les éléments des contenus, les dispositifs de l'évaluation et enfin les contraintes d'ordre temporel et budgétaire.
2. Le dispositif de la conception qui englobe une description contextualisée du programme escompté, la formulation des objectifs généraux et spécifiques, un descriptif général détaillé du dispositif et des méthodes pédagogiques sélectionnées, le timing de la formation, le dispositif de pilotage, les dispositifs d'évaluation.
3. La réalisation qui est l'animation de la formation. Cette étape nécessite un comité pour la gestion du projet de formation, un chef de projet qui dirige le personnel engagé dans le processus, un réseau de personnes ressources qui s'impliquent à différents degrés dans le projet de formation.
4. L'évaluation qui concerne en grande partie les apprenants. Elle peut être qualitative et/ ou quantitative. Elle doit permettre surtout de comparer les objectifs escomptés aux les résultats réellement obtenus. C'est cette analyse des écarts qui permettra de planifier et de conduire les progrès à poursuivre en terme de formation.

5.3. L'ingénierie de la formation dans le contexte algérien

Il faut commencer par rappeler que l'Algérie a amorcé depuis les années 1970 dans un vaste programme d'industrialisation et de reconfiguration de ses entreprises nationales. Les sociétés étatiques sont créées dans le cadre des plans triennaux, quadriennaux et quinquennaux, avec un recrutement massif des personnels sans qualification préalable Les besoins de formation apparaissent alors considérables par rapport aux appareils de formation existants.

Un travail important d'ingénierie est alors entrepris et des dispositifs innovants sont mis en place, notamment par la création de structures de formation auxquelles est assigné

l'objectif suivant : la consolidation du dispositif existant afin de résorber les principaux déficits de qualification.

C'est dans ce contexte que le Secrétariat d'Etat au Plan est chargé de coordonner l'ouverture d'instituts de technologie. Des chefs de projets sont alors désignés, à la fin de l'année 1969, afin d'en assurer à brève échéance l'ouverture de ces structures et de rechercher parallèlement des partenariats au niveau international.

Nous assistons alors à l'inauguration des deux premiers instituts sur le territoire national : l'Institut de Technologie du Commerce (ITC) et l'Institut de Technologie Financière et Comptable (ITFC) dont la mise en œuvre doit être opérationnelle à partir du mois de septembre 1970. Un Centre de Coordination des Instituts de Technologie (CCIT) est conjointement chargé du recrutement des candidats et reçoit un nombre considérable de candidatures.

Parallèlement, les besoins en enseignants dans les diverses disciplines de gestion sont très importants et la préparation des programmes en fonction des attentes des entreprises devient une urgence. C'est ainsi que des services de recrutement et de formation professionnelle voient le jour. Ce concours de circonstances favorise la mise en place d'une ingénierie de la formation à même de résorber tous ces problèmes.

5.4. Définition des besoins et des programmes

Des descriptions très détaillées des postes de travail sont élaborées. Elles sont exprimées en termes de savoirs, savoir- faire et savoir- être correspondant à ces postes. C'est ce qui permet alors de préciser les compétences à acquérir à l'issue des formations envisagées.

A partir de ces descriptions, le travail d'ingénierie de la formation est amorcé à la fin de l'année 1970. La formule d'un parcours de formation alterné est retenue, avec une acquisition des savoirs de base et un apprentissage rapide des savoir- faire opérationnels sur le terrain. Un dispositif d'encadrement des stages sur le terrain est mis en place selon des pratiques managériales déterminées. (Peretti : 2003 : 31)

D'autres instituts sont ensuite mis en place, notamment celui de l'enseignement (ITE) dont la création et le parcours ont permis de répondre progressivement aux besoins inhérents à ce domaine.

Plusieurs entreprises déclinent cette démarche à leur niveau. Leurs besoins sont connus dans le cadre des objectifs assignés par leurs plans de gestion. Leurs directions de personnel se renforcent et leurs services de formation se structurent.

Nous assistons à un processus dynamique et complexe, conforme aux principes fondamentaux de l'ingénierie de la formation puisqu'il est fondé sur trois fonctions importantes : la conception, la réalisation et le contrôle.

Le schéma suivant, emprunté à Braik (2008) montre clairement ces trois fonctions et leur déclinaison sur le terrain :

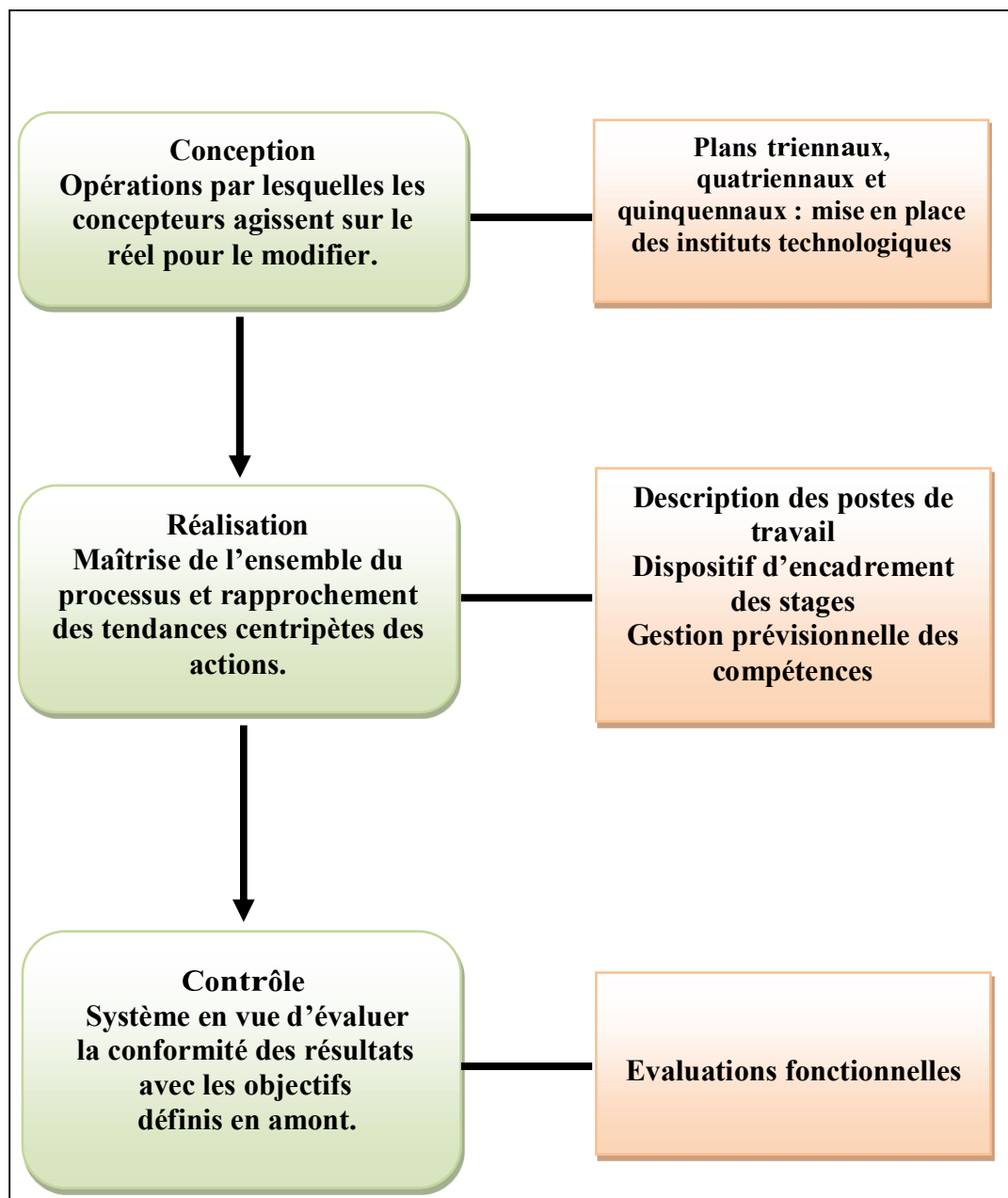


Schéma 5. Fonctions du processus de formation et déclinaisons sur le terrain

A travers ce bref aperçu historique, nous nous rendons compte que les modalités et des conditions d'optimisation/ réalisation de dispositifs de formations ne datent pas d'aujourd'hui. Même si elles sont dictées par les spécificités de la conjoncture post-indépendante et qu'elles concernent prioritairement des formations techniques, il n'en demeure pas moins que l'ingénierie de la formation n'est pas une voie récente.

Le choix que nous portons sur l'ingénierie de la formation comme perception d'analyse est dûment justifié. Nous considérons, au niveau des aspects pratiques de notre travail, qu'une formation professionnelle (ou professionnalisante) est avant tout une interaction permanente entre les mécanismes généraux d'une langue et les spécificités linguistiques inhérentes aux contextes professionnels et aux spécialités.

Ce principe aura pour effet de considérer les progressions propres à ces formations d'un point de vue complexe, à travers un incessant va-et-vient entre ces éléments.

C'est pourquoi il est important à présent d'élucider davantage l'appellation de FOS et d'en expliciter les contours. Cela permettra d'assimiler davantage le caractère de notre corpus qui se situe dans cette voie et les éléments de son investigation que sont les outils ingénieriques.

6. Le FOS comme voie exploratoire

Dans le Dictionnaire de Didactique des Langues (DDL), Coste et Galisson donnent la définition suivante :

« Le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. » (1976 : 286)

En nous basant sur cette citation, nous déduisons que le FOS n'existe qu'à travers un ensemble d'apprenants professionnels ou universitaires ayant besoin de se former pour réaliser des objectifs à l'aide d'une méthodologie spécifique.

De ce fait, nous reconduisons ici l'idée que le FOS découle de la didactique du FLE. Il s'adresse à un public désirant apprendre un français spécifique et non un français dit général.

Plusieurs spécialistes définissent le FOS comme ayant une étroite relation avec l'ingénierie de la formation. Selon Cuq :

« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est née du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner compétences en français, pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage. » (2003 : 175)

Quant à Mangiante et Parpette, ils considèrent que :

« L'enseignement du FOS, émanant du monde professionnel est celui qui touche un public professionnel avec des demandes spécifiques : tel l'hôtel international d'Alep ou de porto Alègre s'adressant au centre culturel français pour former rapidement certaines catégories de personnel à communiquer avec des touristes francophones. » (2004).

Dans le présent chapitre, nous venons de mobiliser plusieurs cadres théoriques de base. Ils nous permettent de développer une approche « objective » de la problématique liée aux savoirs et aux compétences en contexte professionnel (ou professionnalisant). Résumons-les en quatre axes majeurs:

1. Le premier cadre a trait à la restructuration des champs disciplinaires inhérents aux langues.
2. Le deuxième met en exergue des aspects nettement plus techniques. Il présente des instruments d'investigation liés à l'ingénierie de la formation. C'est un axe qui interpelle le plus d'intérêt parce qu'il nous aide à structurer techniquement la partie majeure de l'expertise que nous développerons ultérieurement.
3. Le troisième est inhérent au Français sur Objectifs Spécifiques qui constitue la matière linguistique de notre corpus.

4. Un quatrième axe qui est le « *Cadre Européen Commun de Référence des Langues*. » Son apport est précieux car il fournit des niveaux de compétences gradués dans l'appropriation de la langue. Il donne des perspectives intéressantes dans notre travail : une approche actionnelle et des niveaux communs de référence que nous examinerons ultérieurement.

7. Des niveaux communs de référence

Cet axe implique exclusivement le domaine des langues. Nous l'empruntons à l'Union Européenne sous la forme de descripteurs de compétences relatifs à plusieurs niveaux. Nous le considérons comme un constituant théorique de base pour plusieurs raisons :

- Il développe une hiérarchisation logique et raisonnée des compétences inhérentes au domaine des langues étrangères.
- A leur tour, ces compétences constitueront des outils opératoires incontournables dans l'expertise que nous nous apprêtons à réaliser ultérieurement.
- Les niveaux communs introduisent une dimension jusque-là inédite, en l'occurrence la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.
- Ils introduisent aussi une perspective actionnelle qui intéresse une partie de notre travail.

Ces descripteurs de compétences ont été préalablement structurés dans un ouvrage officiel appelé « *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* » et désigné souvent par les initiales « CECRL. » Ils constituent désormais des outils incontournables.

Il faut bien préciser que le CECRL résulte d'une recherche approfondie et d'une consultation à large échelle. Il constitue un outil pratique qui hiérarchise les niveaux d'appropriation à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage.

Il définit ainsi les niveaux de maîtrise de la langue étrangère conformément à une échelle de compétence langagière globale.

Cette échelle est constituée de trois niveaux généraux qui, à leur tour, sont subdivisés en six niveaux communs :

- Le niveau A : c'est « *l'utilisateur élémentaire* » réparti en deux autres niveaux [niveau introductif (A1) et intermédiaire (A2)].
 - Niveau B : c'est un niveau intermédiaire appelé « *utilisateur indépendant* » et réparti en deux autres niveaux [niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2)].
- Il s'agit, selon Wilkins, d'une « *compétence opérationnelle limitée* » (1987) qui correspond, d'après Trim (1979 : 79) à une « *réponse appropriée dans des situations courantes.* »
- Niveau C : c'est le niveau le plus abouti atteint en phase finale du parcours d'apprentissage. Il s'agit de « *l'utilisateur expérimenté* » réparti en niveaux autonome (C1) et de maîtrise (C2).

Schématisons à présent ces niveaux communs sous la forme de l'arborescence suivante :

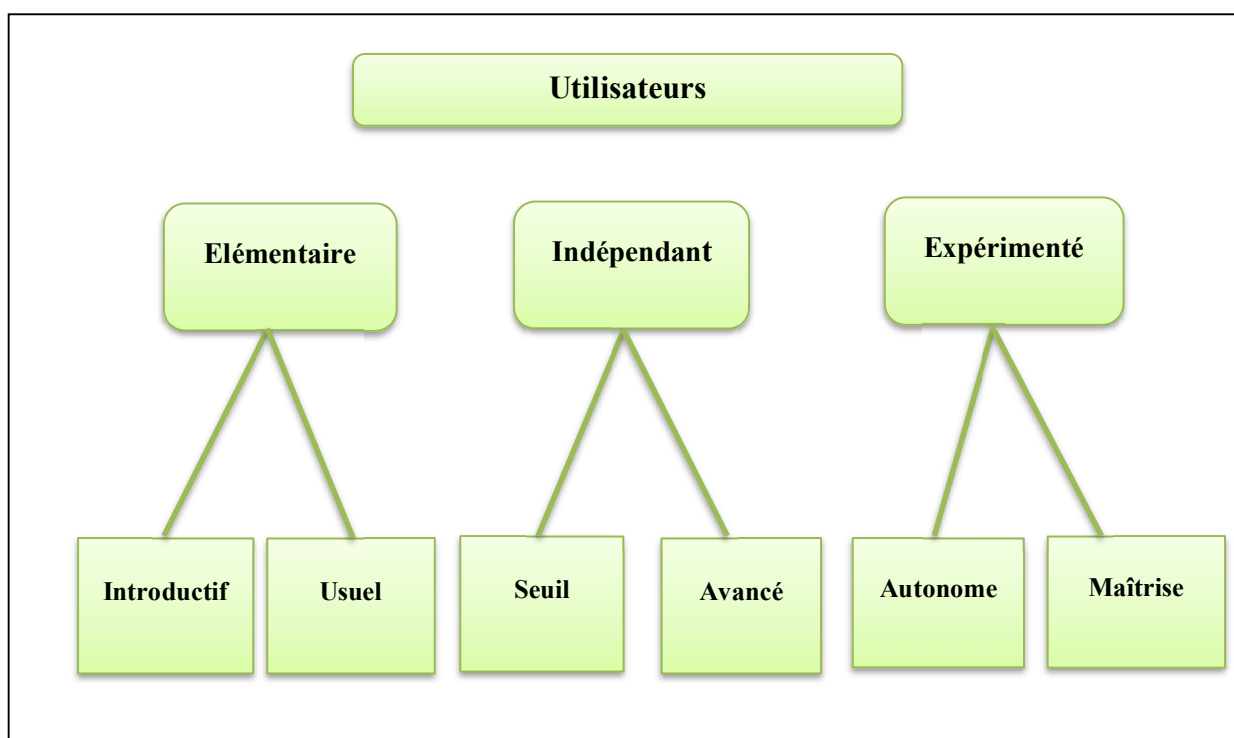


Schéma 6. Arborescence des niveaux de référence

Cette formalisation est extraite d'un ouvrage de référence paru dans les éditions Didier au début de ce siècle et intitulé « *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues : apprendre, enseigner, Evaluer.* »

Les niveaux que nous venons de rapporter sont consensuels à l'échelle européenne et s'imposent désormais comme une référence incontournable dans les démarches d'appropriation des langues.

Pour en élucider davantage les contenus, nous avons élaboré une hiérarchisation dans laquelle figurent des mots clés et des descriptions inhérentes à chaque niveau.

Notons que ces listes sont puisées des documents suivants :

- Document 1 : *Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de référence pour les Langues : apprendre, enseigner, Evaluer* » Paris, Didier.
- Document 2 : *Conseil de l'Europe. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, (Projet 1). Strasbourg, Division des politiques linguistiques.*
- Document 3 : *Beacco (J C), Bouquet (S), Porquier (R). (2004). Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant). Textes et références. Paris, Didier.*

Voici, ci- dessous, les listes élaborées:

Niveau A	
A 1	A 2
N introductif	N intermédiaire
Mots clés : questions préliminaires simples et environnement familier.	Mots clés : ensemble de descriptions simples et de conversations linéaires.
Acquisition d'énoncés très simples pour des besoins concrets.	Description simple et linéaire de l'environnement immédiat.

Tableau 8. Niveau A de référence

Niveau B	
B 1	B 2
N seuil	N avancé
Mots clés : initiation à l'autonomie par la formulation de ses propres opinions.	Mots clés : renforcement de l'autonomie par les capacités à converser.
Production de discours cohérents sur des sujets d'intérêt.	Compréhension de textes complexes sur des sujets concrets ou abstraits. Spontanéité et aisance dans le discours.

Tableau 9. Niveau B de référence

Niveau C	
C 1	C 2
N d'autonomie	N de maîtrise
Mots clés : parler couramment et avec spontanéité.	Mots clés : comprendre vite et sans efforts consentis. <i>clairement et aisément</i>
Compréhension de l'implicite (Le sous-jacent). Utilisation efficace et souple de la langue dans les situations sociales, la vie professionnelle ou académique	Restitution d'arguments à partir de diverses sources écrites et orales et les résumer de manière cohérente.

Tableau 10. Niveau C de référence

Ces définitions qui apparaissent dans les tableaux ci-dessus correspondent aux différents degrés de l'échelle des compétences langagières. Ils sont importants pour notre recherche puisqu'ils nous permettent de hiérarchiser avec fluidité les compétences à installer en allant des acquisitions les plus simples aux plus complexes.

Dans le cadre de la formation que nous expertisons, il s'agit d'adapter des référentiels de notre corpus aux descriptifs fonctionnels qui viennent d'être développés. et qui correspondent à « *des performances en situations réelles de communication professionnelle* » comme l'attestent les travaux de Le Boterf (1990, 1997), Savignon (1990) et Braik (2008).

Ainsi aurons- nous des niveaux de compétences hiérarchisés de **N 1** jusqu'à **N 5**, allant des tâches les plus simples à exécuter jusqu'aux tâches les plus complexes à accomplir. Cette hiérarchisation est explicitée selon l'échelle ci- dessous empruntée à Savignon (1990 : 29- 46) :

Niveaux	Compétences
N 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer simplement.
N 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer dans plusieurs situations variées de la vie professionnelle.
N 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Combiner les différentes composantes de la langue pour pouvoir communiquer aisément et correctement dans des situations professionnelles.
N 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réaliser des tâches professionnelles complexes qui nécessitent des stratégies de communication de plus en plus élaborées.
N 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réaliser des tâches langagières de plus en plus spécialisées

Tableau 11. Hiérarchisation des niveaux de compétences

Grâce à ces descripteurs des compétences, le CECRL donne à la certification en langues des sous-basements solides et objectifs.

Par ailleurs, il fournit un étalonnage des référentiels pour toutes les langues et à chaque niveau des appropriations. Il constitue ainsi un outil précieux pour installer et évaluer des compétences ainsi que pour la conception des programmes et la formation des formateurs.

Il introduit aussi des perspectives actionnelles car il valorise l'apprenant comme étant un acteur social appelé à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement bien déterminés.

Ce cadre de référence pose aussi une question qui nous semble fondamentale: celle de l'évaluation de la compétence et de sa certification.

8. Conclusion partielle

La suite de notre recherche va articuler des moments interdépendants que nous énumérons par les actions suivantes:

- Revisiter les apports théoriques qui délimitent le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).
- Prendre en charge les concepts et les méthodologies qui cimentent les pratiques d'ingénierie.
- Assumer les descripteurs du « CECRL » susceptibles d'orienter l'expertise que nous comptons réaliser.
- Mettre en application ces données et les confronter aux pratiques observées dans le terrain de la formation.
- Elaborer en dernière instance des lignes qui nous mèneraient vers la conception et l'élaboration d'un curriculum à des fins professionnalisantes.

Nous avons élaboré le schéma suivant pour rendre plus visible la progression de notre travail :

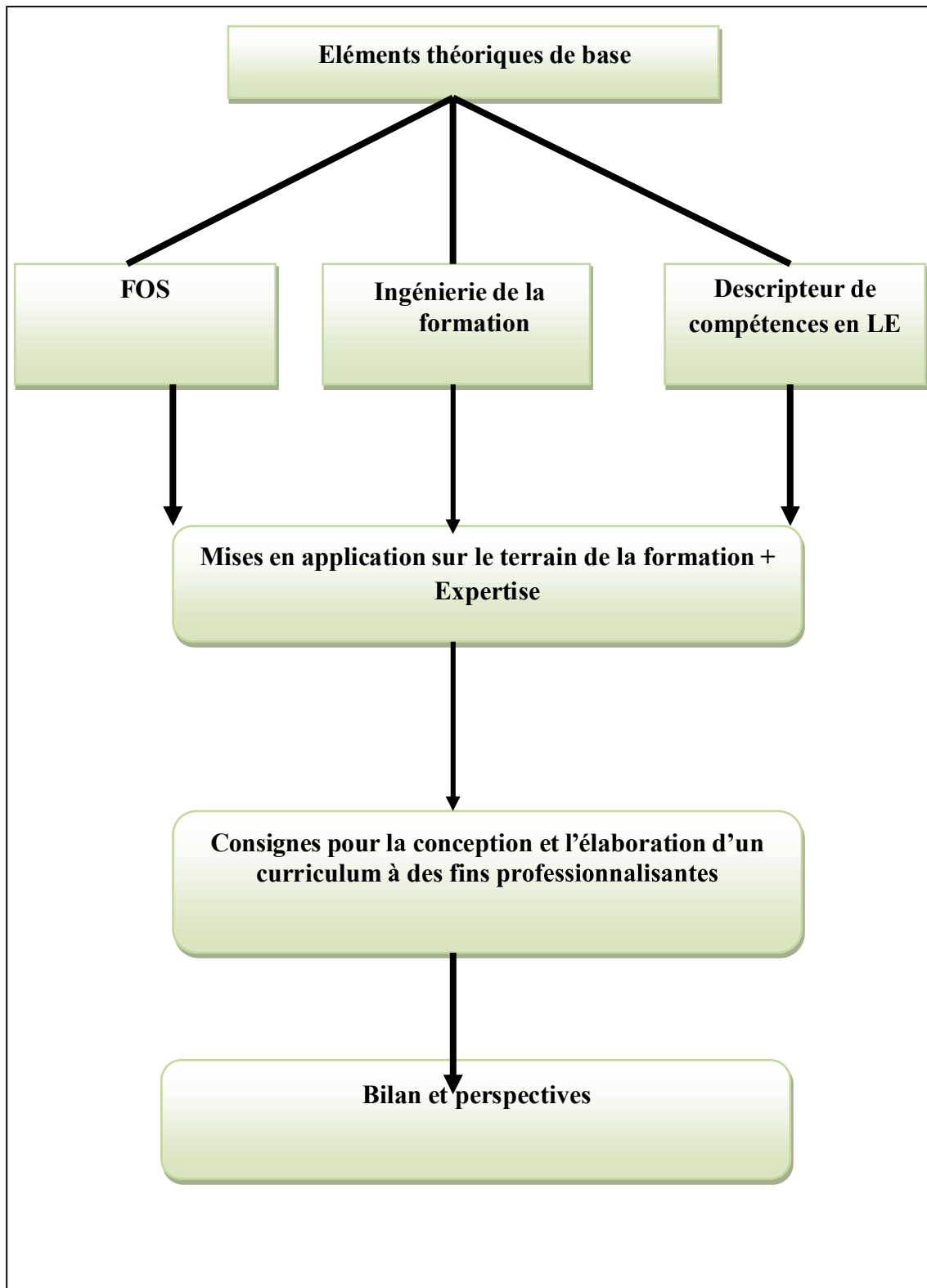


Schéma 7. Progression de la recherche

Nous découvrons dans ce schéma, positionnés en amont, les principaux développements théoriques qui inspirent notre recherche. Leur application devra déterminer progressivement l'expertise du corpus.

Il est opportun d'examiner à présent les soubassements méthodologiques et le protocole d'investigation de la présente recherche. Nous réserverons ensuite un chapitre pour indiquer les enseignements retenus, les limites auxquelles notre travail est confronté et les perspectives que nous escomptons durant la phase post- doctorale.

PARTIE II
FONDEMENTS METHODOLOGIQUES
ET
EXPERTISE INGENIERIQUE

Chapitre IV

Fondements méthodologiques de la recherche

1. De la théorie à l'investigation pratique

1.1. Remarques liminaires

Nous conviendrons de la nécessité d'imposer des règles épistémologiques en amont de toute investigation. A ce propos, Blanchet écrit qu'il serait :

« [...] biaisé, voire dangereux – sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques- de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est la recherche elle-même, quels sont ses tenants et aboutissants. » (2011)

L'impartialité et la neutralité constituent des conditions préalables nécessaires dans toute approche scientifique. Elles s'imposent comme des critères fondamentaux dans l'investigation académique. Par conséquent, la distanciation de l'objet d'une recherche s'avère extrêmement importante afin de cerner les contours de la problématique et le protocole expérimental.

L'approche bachelardienne impose que nous déconstruisions les croyances et les opinions que nous avons préalablement de notre sujet de recherche. Elle impose que nous nous débarrassions aussi des images mentales qui y sont préalablement rattachées.

C'est dans ce sens que nous avons soumis nos intentions académiques à une expertise épistémologique. Nous avons essayé de nous affranchir d'un certain nombre d'idées préconçues qui auraient constitué des obstacles à notre démarche.

Déconstruire notre compréhension élémentaire de certaines acceptions est un processus latent qui a abouti à l'ajustement des premiers objectifs de la recherche et à l'émergence ensuite d'une problématique, de fondements théoriques et pratiques adaptés à notre intention académique.

Nous avons alors procédé à une révision critique des contenus suivants :

- Les différents statuts des langues étrangères dans le contexte algérien.
- Les orientations spécifiques du français et l'amalgame entre ses voies.

1.2. Approche épistémologique du FOS

Afin d'amorcer et développer une réflexion basée essentiellement sur une problématique inhérente au FOS, nous partons de l'évidence scientifique attestée par nos recherches (Mangiante et Parpette : 2004, Cristin : 2000, Le Ninan : 2000) que cette voie n'entretient pas de lien exclusif et systématique avec une discipline donnée.

Par ailleurs, elle vise l'acquisition de compétences langagières transversales en partant d'une demande sociale de formation fournie par les entreprises et les organismes commanditaires.

Cette évidence correspond à notre contexte puisque nous avons un maître d'ouvrage commanditaire, des maîtres d'œuvre et des exécutants qui articulent leurs actions autour de l'appropriation fonctionnelle des langues étrangères.

L'épreuve épistémologique à laquelle nous nous soumettons nous dicte aussi la distanciation par rapport à la dichotomie tranchée qui opposerait le français général et le FOS. Les arguments ci-dessous réfutent une telle opposition :

- D'abord, les connaissances dans les spécialités visées s'acquièrent souvent dans les formations continues. Jusqu'à l'heure, on est un enseignant de français spécifique parce qu'on est préalablement un enseignant de français général.
- Ensuite, le FOS requiert la maîtrise des mécanismes de cette langue avant les spécificités inhérentes à un contexte professionnel ou une spécialité. Cela est encore plus évident lorsque le public est hétérogène et qu'il présente des niveaux d'acquisition et de maîtrise différents.
- Par conséquent, l'enseignant v i s e u n objectif incontournable, celui de permettre aux formés de s'approprier des compétences (à la fois linguistiques, communicatives et culturelles) en français général. Corrélativement, il prend en charge les spécificités des activités et des domaines de spécialité visés.

- Rappelons enfin que les savoir-faire sont transférables du domaine général à la spécialisé et vice-versa, c'est-à-dire de la spécialité au général. Ce rapport interrelationnel et bilatéral exclut toute démarche qui opposerait ces deux domaines.

Nous convenons avec Kherra (2014) qu'il existe des insuffisances dans les offres de formation du français inhérents aux contextes professionnels. Par conséquent, trois questions inspirent la présente recherche :

- Quelles sont en priorité les situations communicatives dans lesquelles les formés de l'hôtellerie et du tourisme auront à mobiliser les compétences requises dans leur métier ?
- Quels sont les besoins spécifiques communs à tous les formés ?
- Enfin, quels syllabus, quels outils et supports sont indispensables pour optimiser l'enseignement du FOS dans le cas que nous traitons ?

2. Présentation des outils d'investigation

Ce chapitre est une jonction entre les soubassements théoriques élucidés dans la première partie et la pratique dont nous introduisons les paramètres explicatifs. Il importe à présent de soumettre nos sources documentaires à l'épreuve du terrain et d'en déduire la démarche et le protocole méthodologique.

Notre intention est sous-tendue par deux questions :

- Quelles sont les données conceptuelles, didactiques et techniques, qui configurent et structurent nos hypothèses de départ ?
- De quelle manière allons-nous passer des considérations théoriques sur l'ingénierie de la formation et le FOS à l'exploitation du terrain ?

Nous venons d'écrire que le présent chapitre est un rapprochement méthodologique qui scelle le lien entre la dimension théorie et les aspects pratiques. D'un point de vue pragmatique, et par souci d'ordonnancement, nous l'introduisons en début de seconde partie. D'autres conceptions l'aurait disposé autrement en le figurant à la fin de la première partie.

Il est évident que ce classement n'est pas pertinent et qu'il n'a pas un impact décisif sur le contenu et la progression du travail. S'il est extrêmement fonctionnel du point de vue sémantique, sa hiérarchisation n'influence pas la structuration de notre thèse.

Il est important aussi de considérer, lorsque nous parviendrons au protocole pratique de notre recherche, qu'une formation en FOS est avant tout une interaction permanente entre les mécanismes généraux de la langue et les spécificités linguistiques inhérentes aux contextes professionnels et aux spécialités. Ce principe imposera un incessant va-et-vient entre ces éléments.

En outre, nous parlerons exclusivement de FOS dans la mesure où cette langue, dans la formation examinée, obéit aux paramètres suivants :

- Elle est traitée selon les demandes et les besoins d'un public bien précis.
- L'objectif est de développer surtout des savoir-faire langagiers en situation professionnelle.

Les instruments d'expertise que nous développerons relèvent à l'ingénierie de la formation et seront identifiés, puis élucidés, aux moments opportuns.

En effet, les retombées de la mondialisation sur la communication et la recomposition des champs disciplinaires inhérents aux langues requièrent de plus en plus un apprentissage en termes de formations professionnalisantes que ces instruments permettent d'appréhender.

Par ailleurs, le décloisonnement des métiers et des spécialités implique des besoins langagiers inédits et des types de formation spécifiques que le domaine de l'ingénierie permet d'appréhender.

3. Fondements de l'expertise

Aujourd'hui, les propositions de Gustave Le Boterf (1990), que nous développerons au moment opportun, sont les plus dominantes. Elles assignent à l'ingénierie de la formation plusieurs fonctions :

- Situer les actions de formation dans leur environnement global.

- Formaliser des ensembles d'outils, des techniques et des processus en vue de traiter les problèmes relatifs à la formation qui deviennent plus complexes.
- Appliquer un ensemble de principes et d'opérations (analyse des besoins, définition des objectifs, création de référentiels, élaboration de cahiers des charges, distinction entre le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre) qui optimisent les chances d'efficacité.
- Apporter des résolutions aux problèmes de compétence qui émergent en contexte professionnel

Il s'agit d'un ensemble d'apports théoriques et méthodologiques pour un processus formatif. Cet ensemble est une étape préalable à la mise en œuvre d'un programme dont elle planifie les conditions optimales de réalisation. Autrement dit :

« Elle constitue un ensemble coordonné des travaux méthodiques pour la conception et la réalisation des systèmes de formation. » (Le Boterf : 1990 : 199).

Concernant l'expertise impliquée dans notre recherche, il s'agit surtout d'examiner un micro- système, c'est-à-dire des actions de formation, par opposition à un macro- système qui concerne des dispositifs entiers de formation (des plans pluriannuels de formation).

Rappelons que les outils que nous utilisons, à la fois conceptuels et opérationnels, sont comme suit :

- Analyse des besoins : étude préalable qui permet de mesurer l'écart entre l'entrée et la sortie afin de planifier les intentions et les actions pédagogiques.
- Niveaux d'intention : hiérarchisés, définis avec précision.
- Cahier des charges : document qui spécifie les publics, les objectifs, l'organisation, la progression, l'évaluation, les coûts et les modalités de financement.
- Méthodes : circonscrites dans un courant théorique qui répond le mieux aux spécificités de la formation.

- Contenus : ce sont des référentiels de compétences disciplinaires et transversales. Ils sont la synthèse des référentiels professionnels et linguistiques traités préalablement.
- Evaluations : conçues en amont de la formation, grâce à la visibilité de l'écart entre les deux profils et celle des objectifs déterminés.
- Conditions pour la mise en œuvre.

Ce rappel des outils nous permettra d'aborder l'expertise en nous appuyant sur une connaissance préalable des concepts requis.

Cette expertise se veut dynamique et complexe, conforme aux principes fondamentaux de l'ingénierie puisqu'elle articule trois fonctions interdépendantes : la conception, la réalisation et le contrôle.

Ces fonctions se déclinent comme suit :

- La conception \longrightarrow La mise en place par l'organisme commanditaire.
- L'exécution du programme de la formation \longrightarrow Les formateurs impliqués dans l'élaboration des syllabus et les actions pédagogiques.
- La confrontation des profils de départ et d'arrivée \longrightarrow Evaluations formatives et sommatives

Le schéma suivant montre clairement cette triple fonctionnalité et ses déclinaisons sur le terrain. Nous l'empruntons aux travaux de Braik (2008) sur les modalités d'optimisation et de réalisation des dispositifs de formation en FOS dans le contexte algérien.

:

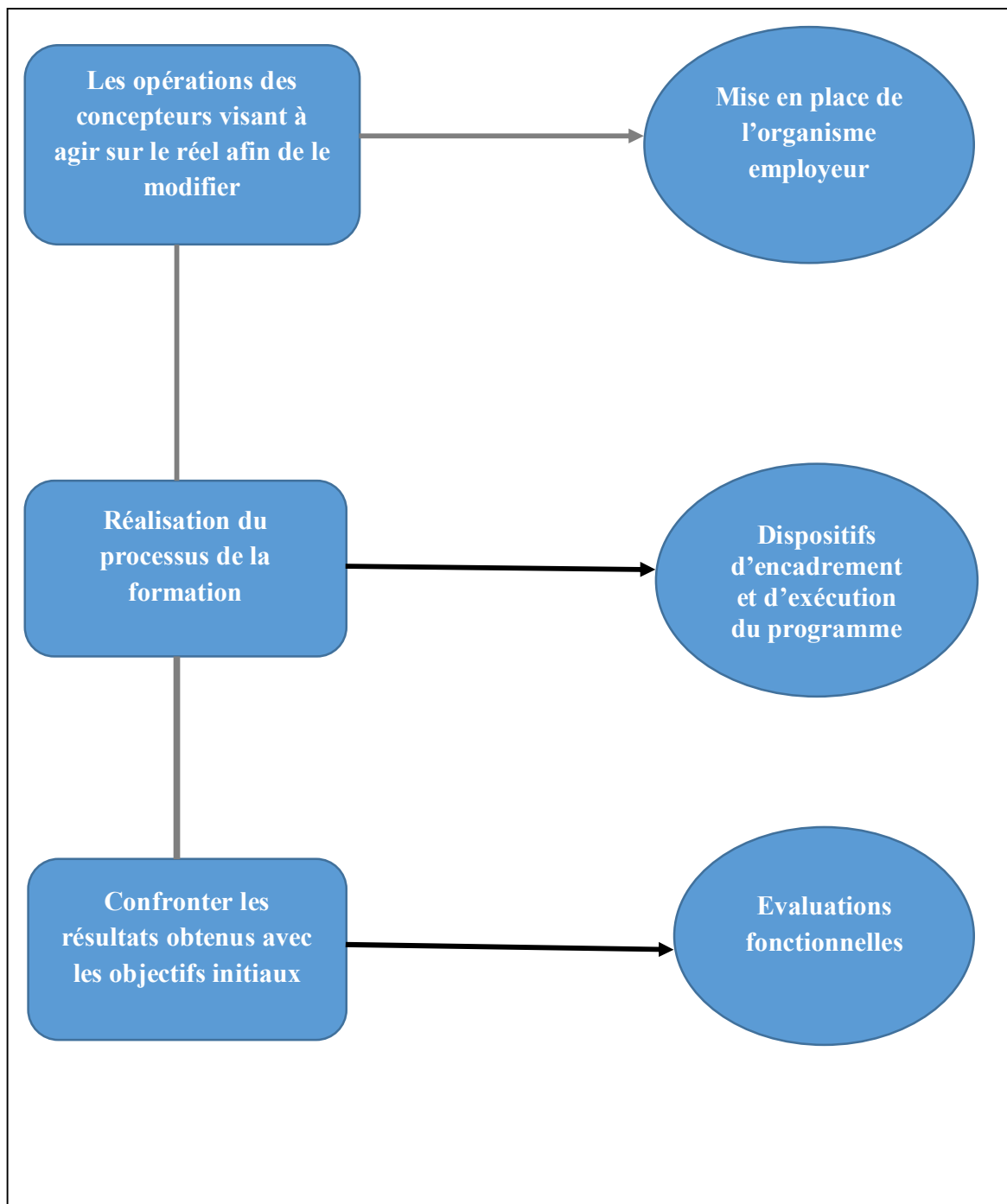


Schéma 8. Triple fonctionnalité de l'analyse

4. Processus de la recherche

Il s'agit à présent d'explicitier les étapes réalisées au cours de notre recherche, à travers le schéma ci- dessous qui reprend l'ensemble du processus réalisé :

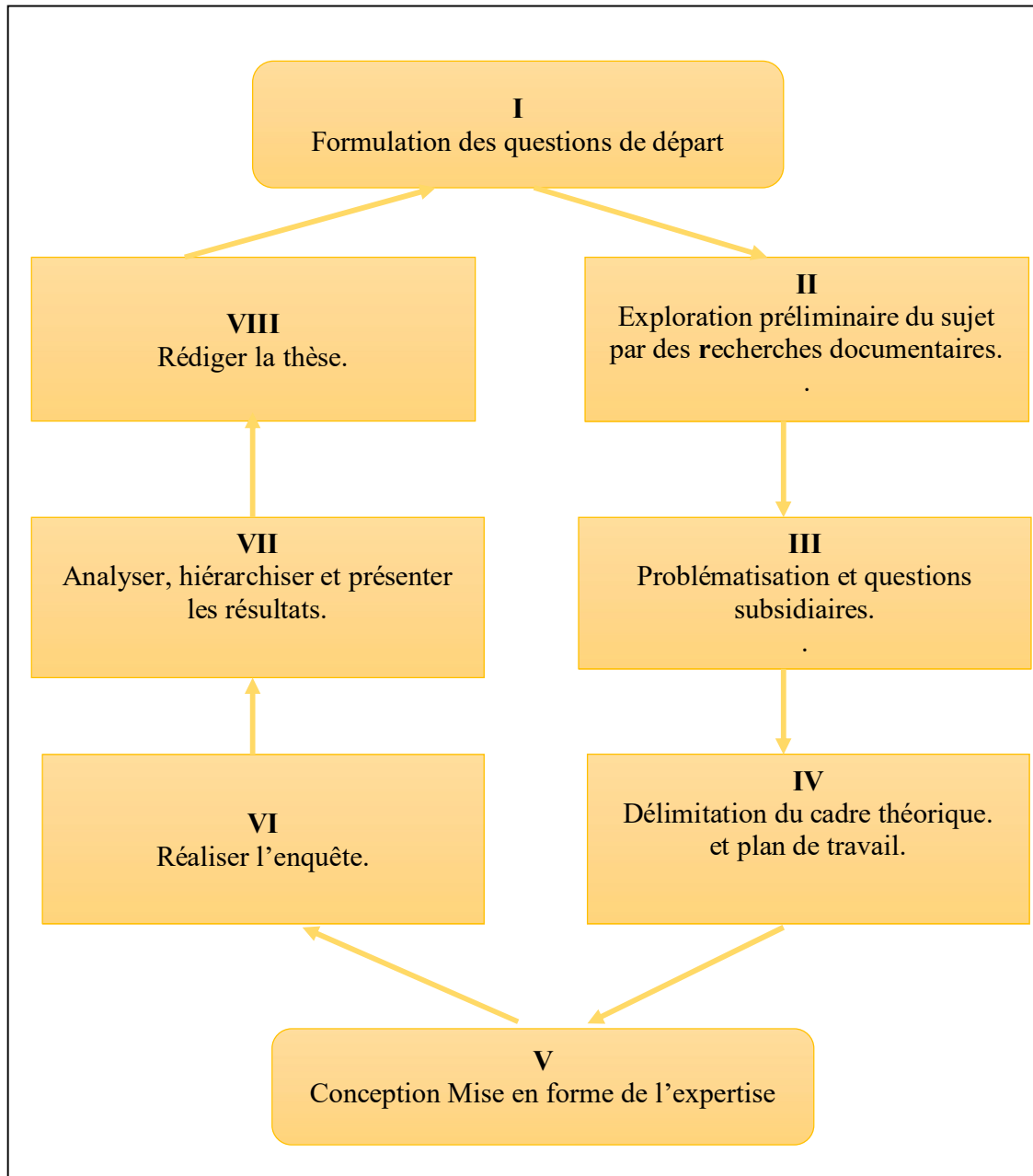


Schéma 9. Etapes du processus d'investigation

Ce modèle est adapté d'un schéma qui date de quatre décennies et qui est pourtant d'actualité, élaboré par Quivy et Van Campenhout (1995). Nous nous efforçons d'y mettre en exergue un ensemble de tâches ordonnées qui vont du choix du sujet et sa conceptualisation jusqu'à version finale de la thèse.

Ce processus passe par des étapes qui concernent la problématisation, les cadrages théoriques et méthodologiques, le protocole et les résultats de l'enquête.

Toutefois, même si le schéma que nous adoptons ici paraît théoriquement linéaire, sa mise en œuvre n'est pas dépourvu de complexité. Nous avons éprouvé des difficultés lors de sa pratique :

- Difficultés liées à la problématisation du sujet qui a subi de légers changements, voire des modifications dues au cadrage théorique qui dictait sans cesse des réflexions nouvelles.
- Obstacles liés à l'émergence progressive de questions de recherche qui n'ont pas été initialement prévues.
- Obstacles liés aux outils d'investigation inspirés de l'ingénierie de la formation, assez nombreux et qui ont imposé des choix opportuns pour le contexte d'étude.

Dans ce contexte, notre progression est dialectique et contient d'incessants allers et retours systématiques entre les théories et l'aspect pratique du travail.

Ainsi, nous nous conformons à l'approche dynamique de Quivy et Van Campenhout, traduite en termes suivants :

« (...) il est admis qu'une recherche en sciences sociales forme un cycle où une problématique initiale et des questions de recherches sont confrontées aux données du terrain et que ces dernières soulèvent continuellement d'autres questions ultérieures et des théories de recherches non prévues initialement. » (1995 : 7)

5. Pour une exploitation de type qualitatif

Nous sommes donc dans un positionnement épistémologique, qui s'appuie sur une démarche qualitative. Notre volonté, entre autres, est d'examiner la visibilité du programme de FOS dispensé à l'INHT et de vérifier le degré de compatibilité de ses contenus avec les objectifs initialement assignés.

Un des objectifs de la démarche qualitative, selon Alami, est de mettre :

« L'accent sur la diversité en démontrant l'existence de différentes pratiques ou représentations et, ce faisant, permet notamment d'identifier des éléments parfois marginaux en termes quantitatifs, mais néanmoins décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques ». (2011 : 121)

Nous approfondissons notre investigation à partir d'un corpus auquel est consacré le cinquième chapitre.

Ce corpus requiert un type d'analyse de pratiques qui concerne une formation continue dont la maîtrise du français est l'objectif central. C'est donc une analyse des instrumentée des pratiques.

Les outils conceptuels, que nous empruntons aux recherches pédagogiques, didactiques et à l'ingénierie de la formation, sont incontournables dans l'interprétation des pratiques. Ils permettent aussi de comprendre comment cette formation construit la spécificité des savoirs enseignés et de quelle manière elle met en place les compétences didactiques, pédagogiques et relationnelles du métier.

Nous aurions souhaité intégrer aussi une méthode qualitative qui nous aurait permis de relever les interactions verbales de nos sujets en phase pré- formative et d'analyser les représentations qu'ils construisent ainsi que les motivations qu'ils ressentent à l'égard vis à vis de leur formation.

Toutefois, des difficultés liées à la disponibilité de nos sujets ne permet pas de concrétiser cette perspective.

6. Enjeux de la recherche

Ces dernières décennies, les postes de travail évoluent rapidement, travers une progression constante. Les fonctions dans les secteurs professionnels sont de plus en plus pointues et sans cesse affinées comme l'attestent les nombreuses instructions et des conférences internationales (notamment la conférence mondiale de Paris tenue du 05 au 09 octobre 1998.)

Nous sommes confrontés à une problématique qui requiert une perception nouvelle des attributs économiques propres formations professionnelles et de leur préparation à l'emploi (Esnault :1992). « *Corrélativement, [cette problématique] impose l'interdisciplinarité comme réponse appropriée à la nature du savoir moderne.* » (Braik : 2008 : 91)

A côté du secteur étatique, notons aussi l'émergence d'une sphère économique privée qui devient un pourvoyeur d'emplois incontournable dans notre pays. Nous sommes subordonnés à des démarches dominantes commandées par les enjeux de production et les impératifs liés aux résultats.

Il est nécessaire, à ce niveau, d'analyser l'adéquation entre la formation et le marché du travail. Trois facteurs principaux articulent ce rapport dynamique :

- Les réformes économiques, toujours en cours depuis presque deux décennies, continuent à opérer un changement important dans la mesure où nous passons d'une économie dite « planifiée » à une économie dite « de marché. » Le modèle de transition vers cette économie libérale est désigné par l'appellation « *Politique des ajustements structurels.* »
- Un deuxième facteur, qui transforme considérablement le marché de l'emploi, est relatif à l'avènement et au développement des nouvelles technologies. Ce qui implique des besoins nouveaux, en termes de compétences et de capacités, auxquels les formations universitaires doivent répondre.

- Les exigences actuelles de l'économie, de la communication et de la formation imposent un maximum de pertinence pour l'organisation et le fonctionnement des formations en langues étrangère, notamment en français pour ce qui nous concerne. En effet, la non maîtrise de ces langues peut s'avérer contreproductive dans des secteurs comme le tourisme.

A ce niveau, une étude approfondie des offres d'emploi et des conditions de recrutement (notamment en ce qui touche à la maîtrise des langues exigées) peut nous présenter plusieurs enseignements concernant les exigences de qualification professionnelle et linguistique et la sous-qualification dans le marché de l'emploi.

A cet égard, les implications didactiques impliquant les langues étrangères en général et le français en particulier, ne sauraient être comparés aux approches développées jusqu'à l'heure dans le système scolaire en Algérie.

Par conséquent, l'adéquation « économie- formation » impose une nouvelle perception de l'apprentissage, contextualisée et adaptés aux particularités des publics et aux besoins qu'ils expriment.

Notre recherche, qui concerne l'expertise d'un programme de renforcement linguistique dans le secteur du tourisme, peut s'avérer pertinente pour des approches ultérieures dans la mesure où elle doit présenter un contexte particulier et des caractéristiques différentes par rapport aux enseignements académiques dans l'institution éducative et dans le cycle supérieur.

Il ne s'agit plus d'une formation en français proprement dite, mais d'un renforcement linguistique destiné à des formés qui ont besoin de compétences langagières dans leurs postes de travail.

Le public est par conséquent spécifique. Il présente un profil et des données qui correspondent à son contexte. Nos sujets sont en situation de formation initiale pour rejoindre plus tard les activités professionnelles durant lesquelles ils réinvestiront leurs acquis langagiers. Les besoins et attentes seront logiquement différents de ceux que nous connaissons habituellement dans les établissements à caractère éducatif et à l'université.

Ces spécificités requièrent des objectifs, des compétences et des référentiels qui leur sont inhérents.

La présente expertise peut s'avérer pertinente en ce sens qu'elle doit répondre à plusieurs interrogations inhérentes à notre recherche :

- Existe-t-il un enseignement-apprentissage basé véritablement sur le français sur objectifs spécifiques (FOS) ? Peut-il être assimilé à ce qui est appelé communément français de spécialité ou technique ?
- Sa mise en place amène-t-elle les étudiants à développer des stratégies leur permettant de développer les compétences orales et écrites déjà acquises ?
- Ce programme de renforcement prend-il en charge l'évolution constante des métiers dans un contexte de passage vers l'économie de marché ?
- En termes différents, ce programme est-il soumis aux critères d'adaptabilité permanente imposés par les contraintes du secteur touristique ?

Toutes ces questions seront soumises à un traitement ingénierique afin de développer l'analyse des points suivants :

- La réalité du français, celle des langues étrangères par extension, dans les formations spécifiques à caractère professionnel.
- L'adéquation ou l'inadéquation des programmes de renforcement linguistique au profit de nos enquêtés.
- L'efficacité ou l'absence d'efficacité) des démarches observées.

Il est important que nous mettions progressivement en œuvre les outils théoriques que nous avons explicités dans les chapitres précédents et d'aboutir ainsi à un suivi d'expertise conformes aux composantes développées antérieurement.

En outre, des grilles d'analyse empruntées à l'ingénierie de la formation et adaptées à notre contexte seront progressivement développées. Elles rendront plus perceptibles les conclusions auxquelles nous parviendront ainsi que les enseignements que nous en tirerons en temps opportun.

Ces enseignements pourront ensuite constituer un suivi qui s'inscrira dans le cadre d'un projet plus étendu qui est le renouvellement méthodologique des formations spécifiques à caractère professionnel. Dans une perspective post- doctorale qui s'étalera sur plusieurs années, nous consacrerons l'effort nécessaire à la constitution de ce suivi dans les formations à caractère hôtelier et touristique.

7. Présentation du programme de l'INTHT

En amont de la formation dédiée aux techniciens supérieurs et aux techniciens, l'organisme employeur organise un concours à caractère national contenant des écrites et orales. Les critères d'admissibilité formels à ce concours sont l'obtention préalable d'un baccalauréat ou le niveau de 3^{ème} année secondaire ainsi que la limite de l'âge (entre 18 et 27 ans.)

Par ailleurs, il est spécifié, dans les annonces relatives aux épreuves, que le postulant doit faire preuve de compétences relationnelles avérées et qu'il est capable d'être au service de la clientèle d'une manière permanente.

Quant aux formateurs, qui conçoivent les syllabus et se chargent des activités pédagogiques, ils sont au nombre de vingt enseignants permanents consolidés dont un seul en langue française, chargé d'enseigner cette langue aux différentes spécialités.

Les enseignements s'effectuent pendant deux années, dans les six ateliers spécialisés cités antérieurement, en l'occurrence la cafétéria d'application, la cuisine, le restaurant d'application, le laboratoire de pâtisserie, la réception et l'hôtel d'application.

En phase finale, les stages pratiques se déroulent dans les structures hôtelières du pays, qu'elles soient étatiques et privées, durant une période de deux mois.

Un aperçu sommaire de cette formation peut être présenté selon le tableau suivant :

1 ^{ère} année	
Tronc commun	12 semaines
Spécialité	24 semaines
Stage pratique	08 semaines
2 ^{ème} année	
Spécialité	36 semaines
Stage pratique	08 semaines

Tableau 12. Aperçu sommaire de la formation à l'INTHT

Concernant la matière de français, son enseignement est conçu de la manière la plus succincte possible et ne développe pas des détails utiles à la formation. Le tableau suivant en est l'illustration :

Spécialités	Contenus
Cuisine	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etude de thèmes contemporains. ▪ L'article du dictionnaire. ▪ Exprimer des suggestions culinaires. ▪ Argumenter. ▪ Les substituts grammaticaux et lexicaux. ▪ Initier à la lecture d'un roman. ▪ La télévision et son rôle. ▪ Les loisirs ▪ Initier à la lecture d'un roman.

Restauration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'accueil. ▪ Le service. ▪ L'addition et le départ.
Administration hôtelière	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accueillir. ▪ Renseigner. ▪ Présenter la note et prendre congé.
Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accueillir. ▪ Renseigner. ▪ Présenter la note et prendre congé.

Tableau 13. Contenu des spécialités

Le programme que nous traitons dans la présente entreprise est inspiré de documents franco-suisses conçus par l'OCI (Organisme Coopératif Industriel) qui s'occupe de la formation professionnelle dans l'hôtellerie et le tourisme. Selon les responsables de l'institut, c'est un programme qui fait l'objet de changements et d'améliorations grâce à « *l'expérience acquise dans le domaine de la formation par l'équipe dirigeante de l'INTHT.* » (Guide de présentation de la formation à l'INTH)

Le guide en question, contenant entre autres le programme, est un ensemble de soixante-neuf feuilles non paginées, ne portant pas aucune indication qui renseigne sur les finalités et les objectifs de la formation. Aucun descriptif n'y figure et la langue d'enseignement des modules, pourtant essentielle, n'est pas précisée.

Concernant ce dernier point sur lequel a porté notre entretien préalable avec le directeur de l'institut, ce dernier nous informe que la langue d'enseignement est le français et que toutefois, il n'y a aucun inconvénient à recourir à l'arabe standard ou au parler maternel.

A ce niveau, il n'y a donc aucune instruction officielle consignée par écrit. L'information s'apparente à une décision personnelle du staff dirigeant et son officialisation n'est aucunement perceptible.

En effet, cette remarque émanant du premier responsable de l'organisme commanditaire ne s'appuie sur aucune instruction officielle. Telle qu'elle est formulée, elle s'apparente à une décision improvisée et sans fondements méthodologiques.

Soulignons par ailleurs que le document qui nous est présenté ne contient pas des syllabus et des contenus à enseigner aux sujets. Il se limite à une présentation sommaire de quelques intitulés (voir les annexes.)

Des données un peu plus détaillées nous sont présentées par la directrice des études qui affirme que le tronc commun est consacré aux quatre langues que sont l'arabe, le français, l'anglais et l'allemand ainsi qu'aux matières d'informatique de législation ainsi qu'aux techniques professionnelles inhérentes au secteur : techniques touristiques, modalités de la réception des clients, cuisine et restauration. Pendant la période de tronc commun, chaque spécialité requiert cent vingt minutes de théorie et quatre heures de pratique réparties dans la semaine.

Toutes ces données ne sont pas prescrites dans un document officiel consistant. Aucun contenu de module ne dépasse la dizaine de lignes. Les informations que nous obtenons ressortent des interactions verbales avec les responsables de l'institut.

Nous sommes donc loin de la conception des programmes chez Coste et Galisson qui les définissent ainsi :

« (...) une suite d'items constituant un ensemble cohérent de connaissance, de savoir-faire, de réflexions..., organisée selon une progression rigoureuse, disposée de manière à faire participer l'élève à l'acquisition de connaissance et de savoir-faire. » (1976)

Nous sommes loin aussi de la plateforme de l'UNESCO qui les définit de la manière suivante :

« Un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée, des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications ».

Le document qui nous été soumis ne constitue pas :

« (...) un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu organisé de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. » (Nadeau : 1981 : 77)

Il ne se présente pas comme :

« (...) un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement. » (Plante : 1994)

8. Synthèse partielle

Comme il a été souligné antérieurement, l'INTHT assure l'enseignement des trois langues étrangères et de l'arabe standard en tant que langue nationale. L'ensemble des matières est dispensé pour les quatre spécialités, durant tout le processus de la formation.

La conception de ces programmes est réalisée par le conseil pédagogique que préside par le directeur de l'institut alors que les « supposés » syllabus sont à la charge des formateurs.

Concernant l'allemand, il est à souligner que c'est une nouvelle langue pour la plupart des sujets qui ne faisaient partie des classes des lettres et des langues durant leurs cursus antérieurs.

La matière de français est enseignée dans l'ensemble des spécialités. Pour l'« *Administration* » et le « *Tourisme* », nous constatons que c'est le même syllabus qui est en vigueur. Il s'articule autour des axes suivants :

- L'accueil.
- Le renseignement.
- La présenter d'une note et l'acte de prendre congé.

Ces axes sont assimilés à des objectifs de formation. Autrement dit, les sujets doivent s'entraîner à accueillir le client (en l'occurrence le touriste), lui prodiguer des renseignements qu'il sollicite, présenter la note et prendre congé.

L'enseignant prépare ses stagiaires à des situations de communication auxquelles ils seront confrontés durant leur vécu professionnel. Il doit les amener à assimiler un lexique et des constructions grammaticales inhérentes à ce type de situation.

La spécialité relative à la restauration présente des données presque similaires aux spécialités précédentes :

- Accueillir.
- Assurer les services.
- Formuler l'addition et assurer le départ.

La spécialité « *Cuisine* » présente des données linguistiques complètement différentes des trois premières. Sur le plan sémantique et structurel, le contenu contient davantage de thèmes que les spécialités susdites. Il se caractérise ensuite par la variété de ces thèmes :

- Etudier des thèmes contemporains.
- Exprimer des idées
- Les techniques de l'argumentation.
- Etudier les articles d'un dictionnaire.
- Etudier les substituts lexicaux et grammaticaux.

- La télévision et son rôle.
- Les loisirs
- S'initier à la lecture d'un roman.

A ce niveau, les objectifs visés sont diversement implantés : Les uns relèvent du général et d'autres s'avèrent opératoires. L'étude des thèmes contemporains vise à améliorer le niveau de compréhension- production des stagiaires et leur permettre d'exprimer avec aisance leurs idées ou d'argumenter leurs opinions.

Les contenus élaborées pour les quatre spécialités nous amènent à déduire que les programmes de français sont un métissage de FG et de FOS pour « l'administration hôtelière », « la restauration » et « le tourisme ». Concernant la spécialité « cuisine », les données sont légèrement plus complexes.

Les progressions sont décidées par le conseil pédagogique qui s'appuie sur les suggestions des formateurs pour concevoir les progressions adéquates. Il s'agit surtout d'inventaires ordonnés et centrés sur la matière à enseigner.

Il s'agit donc d'une succession de savoirs linguistiques choisies et organisées par le formateur. Cette structuration est répartie en fonction des périodes de formation :

- Partie 1 : cours magistraux qui portent sur des notions théoriques comme la culture et la civilisation.
- Partie 2 : appropriation des structures grammaticales et linguistiques, néanmoins il n'y a pas de précisions portant sur les contenus notionnels à faire acquérir partie et. Cette appropriation est appuyée par des exercices grammaticaux, de de conjugaison et d'autres sur les formes étudiées en classe telles que les pronoms relatifs et la comparaison.
- Partie 3 : activités de langage qui se rapportent au domaine professionnel des stagiaires. Les structures linguistiques à acquérir seront réinvesties plus

tard sur le terrain et les techniques d'expression écrites devront être reproduites dans les situations professionnelles.

La progression s'articule surtout autour du code linguistique et des connaissances grammaticales. Elle ne se réfère pas aux situations langagières relevant de l'environnement professionnel du stagiaire.

C'est une progression qui porte exclusivement sur des savoirs d'ordre linguistique et qui ne tient compte à aucun moment des besoins langagiers en contexte professionnel.

La configuration est de type traditionnel et axée sur les contenus. Elle considère que l'utilisation courante d'une langue impose préalablement l'acquisition des codes linguistiques. Il s'agit d'une conception port-royaliste peu efficace lorsqu'elle est transférée dans des situations langagières professionnelles.

Il nous semble opportun de confronter toutes les données à l'épreuve du terrain et d'examiner la mise en œuvre des contenus ainsi que la progression inhérente au programme.

Toutefois, cette forme d'expertise n'a pu être réalisée en raison des différentes formes de réticence des formateurs : les uns reculant à chaque fois l'échéance d'un entretien et les autres formulant le refus catégorique de nous accueillir.

Cet état de fait constitue, d'un point de vue académique, une frustration certaine puisqu'il nous prive d'une démarche essentielle et constitutive de notre méthodologie, à savoir l'observation des pratiques de classe et du matériel pédagogique.

Ces derniers s'avèrent importants pour notre investigation car ils renseignent sur les documents de travail des formateurs et des formés. Ils permettent aussi de relever les situations informelles pendant les cours et les interactions.

Par conséquent, notre description des pratiques pédagogiques se limite aux documents remis par la direction de l'organisme employeur. Elle s'appuie sur un document statique et figé qui ne rend pas compte des caractères informels liés à la mise en pratique réelle du programme.

Les cahiers des formés sont l'unique support nous permettant de relever quelques indices de cette mise en pratique que nous formulons comme suit :

- Les pratiques pédagogiques en classe sont en inadéquation totale avec les contenus du programme.
- Dans la plupart des cours magistraux, les formateurs donnent d'abord une présentation historique du tourisme en Algérie, puis les types d'entreprises hôtelières et de restauration. Ils développent enfin la notion de la culture. Aucun savoir linguistique proprement dit n'est dispensé.
- En période médiane, les formateurs enseignent les règles de grammaire. Ils définissent la comparaison et ses degrés que sont la supériorité, l'infériorité ainsi que l'égalité. Ils expliquent aussi les pronoms relatifs simples et complexe, le fonctionnement de la phrase et ses différents types.
- Des exercices sont donnés, sous la forme d'activités d'identification et de recherche.
- En phase conclusive, les formateurs apprennent aux sujets l'analyse de certains écrits, la mise en valeur des informations et les structures de syntaxe se rapportant à l'accueil et à la gestion des clients.

A ce niveau de la progression de notre recherche, rappelons que notre objectif principal est d'évaluer le programme de français enseigné et d'expertiser la méthode ainsi que les stratégies utilisées. Cette démarche devra nous aider à mesurer la réduction finale entre les besoins des formés et le profil de sortie acquis.

Il est temps que nous passions aux aspects les plus techniques en empruntant à l'ingénierie de la formation ses instruments opératoires que nous avons élucidés antérieurement et que nous appliquerons dans les moments opportuns.

Le chapitre suivant sera par conséquent consacré à trois moments :

- L'expertise du programme.
- La hiérarchisation des résultats obtenus.
- La triangulation des données finales.

Nous consacrerons un dernier temps aux limites du présent travail et à son prolongement en termes d'enseignements que nous consignerons pour des perspectives post-doctorales.

Chapitre V

Présentation et analyse du corpus

1. Remarques introductives

Nous avons développé dans les chapitres précédents des données théoriques et conceptuelles de base qui nous ont permis d'introduire le sujet et d'élucider les différents paramètres qui y sont rattachés. Nous avons ensuite introduit les fondements méthodologiques de notre recherche en évoquant une démarche épistémologique préalable à notre investigation.

En effet, nous nous sommes imposé antérieurement les critères de la partialité et de la distanciation par rapport à notre objet de recherche, ce qui nous a autorisé à déconstruire tout présupposé et à considérer le corpus en terme de micro- système dont les composantes relèvent de l'ingénierie de la formation.

Après avoir inséré notre démarche dans une culture bachelardienne, il nous appartient à présent de dévoiler explicitement le corpus et d'en délimiter les paramètres.

2. Choix et paramètres de la cible

Le choix de notre corpus est soumis à quatre paramètres :

2.1. La zone géographique

L'institut national de l'hôtellerie et du tourisme est implanté dans capitale du Djurdjura qui est une zone urbaine de première importance. Les sujets qui y suivent la formation viennent des quatre coins du pays et sont originaires de zones urbaines, semi- urbaines et rurales. Ils aspirent à un suivi de première importance.

Les contraintes imposées par le temps, la position géographique de l'institut (son éloignement de notre lieu habituel de travail) et l'indisponibilité des sujets pendant nos temps libres ne nous ont pas permis d'élargir notre enquête à des entretiens et des enregistrements qui auraient fourni un fonds documentaire précieux.

D'autre part, nous avons sollicité des stagiaires et des formateurs pour des entretiens portant tantôt sur les degrés de maîtrise de la langue cible chez les apprenants, tantôt sur les contenus du programme et les modalités de son application en salle par les formateurs. Une dizaine de stagiaires et trois formateurs ont accepté au départ de collaborer, puis se sont désistés.

Si ces entretiens avaient été réalisés, il aurait été intéressant de mesurer les disponibilités didactiques de ces formateurs et leurs propres représentations du programme.

Nous reproduisons ci- dessous les questionnaires envisagés pour les stagiaires et les formateurs :

2.1.1. Le questionnaire à l'intention des stagiaires

Question 1 : Lisez- vous en langue française ?

- Exclusivement
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Question 2 : Que lisez- vous en français ?

- Des romans
- Des revues
- Des journaux
- Autres

Question 3 : Ecrivez- vous en français ?

- Oui
- Non

Question 4 : A l'écrit, vous avez des problèmes de :

- Construction de phrases
- Emploi du lexique
- Emploi de la conjugaison

- Autres

Question 5 : Parlez- vous en français en dehors de vos heures du travail ?

- Tout le temps
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Question 6 : Parmi les documents suivants, quels sont ceux que devrez lire en français ?

- Des notices techniques
- Des circulaires
- Autres

Question 7 : Parmi les documents suivants, quels sont ceux que devrez rédiger en français ?

- Des compte- rendus
- Des rapports
- Des fiches de synthèse
- Des fiches d'inventaire
- Autres

Question 8 : Quand vous avez des difficultés de type langagier en français, vous faites-vous assister par d'autres personnes ?

- Tout le temps
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Question 9 : Dans quelles situations ces difficultés langagières apparaissent ?

- Lorsque vous parlez avec quelqu'un ?
- Lorsque vous écrivez ?

Question 10 : Les cours de français à l'INTHT sont-ils différents des cours donnés habituellement au lycée ?

- Totalement
- Partiellement
- Non

Ce questionnaire destiné aux stagiaires a comme objectif de vérifier les faits suivants :

- Les degrés de familiarisation de ces derniers avec la langue française et les difficultés qu'ils éprouvent oralement et à l'écrit.
- Les degrés de variabilité de leurs réponses ou leur construction selon un mode structural commun.
- Leur degré de maîtrise des organisateurs temporels (les articulateurs.)
- La cohésion et la cohérence de leurs réponses dans la langue cible.
- Leurs représentations antérieures construites à l'égard de cette langue ainsi que leurs degrés de motivation.

2.1.2. Le questionnaire envisagé pour les formateurs

Concernant l'enquête auprès des formateurs, elle devait cibler trois enseignants de spécialité et rendre compte de six points, conformément au tableau suivant :

Questions	Formateurs	Formateur 1	Formateur 2	Formateur 3
↓	→	TP de démonstration (Programmes culinaires)	T P appelé « Tranches et finitions » (Restauration)	TP appelé « Itinéraire et visite de ville » (Tourisme)

Les stagiaires comprennent- ils les TP sans difficultés ?			
Est-ce qu'ils y participent ?			
Dans quelle langue sont rédigés les comptes rendus des TP ?			
Pensez- vous que la matière de français est importante dans cette formation ?			
Est- ce que le français enseigné à l'INTHT contribue à améliorer le niveau de langue des stagiaires ?			
Quelles sont vos propositions visant à améliorer le niveau de français des stagiaires ?			

2.2. Le lieu

La formation est intra- muros, dans les espaces de cours et de TD, sans extension vers l'extérieur. La concrétisation des connaissances en actes langagiers aurait été davantage fonctionnelle si elle avait fait l'objet de stages dans les entreprises hôtelières et touristiques en dehors de la capitale.

2.3. La discipline

L'observation nous permet de consigner une rigueur dans l'assiduité des sujets.

2.4. Le niveau

Ce sont des sujets titulaires d'un baccalauréat qui ont une connaissance tout juste moyenne des langues étrangères, ces dernières étant desservis par leur vécu qui est exclusivement réservé à la langue maternelle.

Notre étude se situe dans une double perspective, ingénierie et didactique, qui interpelle la construction sociale, celle des connaissances ainsi que l'identité professionnelle qui est un aspect fondamental de la formation.

2.5. Le programme

Il se présente sous la forme d'un document de soixante-neuf pages intitulé « *Programme de formation, cycle Technicien supérieur* », sans préambule et sans commentaires explicatifs. C'est un ensemble d'ordonnement de thèmes relatifs aux métiers de l'hôtellerie et du tourisme (voir annexes) qui donnent aux formateurs la latitude d'élaborer les objectifs pédagogique et les contenus à enseigner.

Ces derniers ne sont pas astreints à des syllabus. Ils ne sont pas dans une démarche contraignante, mais plutôt dans un processus où ils ont la charge de travailler des contenus à partir d'un ensemble de thèmes.

Pour permettre une représentation claire et explicite de notre corpus d'étude, nous reproduisons ci- dessous des extraits de ce programme qui nous a été remis par l'INHT de Tizi- Ouzou.

Il s'agit d'un programme d'ensemble pour les quatre filières que compte l'institut :

- La filière « Cuisine »
- La filière « Administration hôtelière »
- La filière « Tourisme »
- La filière « Restaurant »

Pour chaque filière, une partie de ce programme est inscrite sous la forme de nomenclatures de thèmes à traiter. Chaque thème est un intitulé qui sert d'appui aux formateurs pour initier leurs propres cours. C'est dans ce sens que nous avons parlé antérieurement de démarche non contraignante.

Il est difficile de considérer ces ensembles d'intitulés comme des syllabus, plutôt comme des indicateurs qu'il appartient aux enseignants de développer.

Le programme est donc un libellé de thèmes selon la disposition suivante :

- Une page de garde non datée.
- La filière « Cuisine » : 18 pages en recto.
- La filière « Administration hôtelière » : 16 pages en recto.
- La filière « Tourisme » : 15 pages en recto.
- La filière « Restaurant » : 20 pages en recto.

Nous avons reproduit quelques extraits de ce programme d'ensemble. Ces extraits nous intéressent parce qu'ils concernent essentiellement la matière de langue français ou des matières enseignées en français. Quant au programme d'ensemble, il est mis en annexe de la présente thèse.

**INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES
HOTELIERES ET TOURISTIQUES
TIZI- OUZOU**

**PROGRAMME DE FORMATION
CYCLE TECHNICIEN SUPERIEUR**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : CUISINE

MATIERE : FRANÇAIS

INTRODUCTION

- A. Etudier des thèmes contemporains**
- B. Exprimer des idées**
- C. Comment argumenter**
- D. Les articles du dictionnaire**
- E. Les substituts lexicaux et grammaticaux**
- F. La télévision et son rôle**
- G. Les loisirs**
- H. Le thème**
- I. Initier à la lecture d'un roman**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES

DE TIZI- OUZOU

INTHT

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : FRANÇAIS

A. Accueillir

B. Renseigner

C. Présenter une note et prendre congé

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES

DE TIZI- OUZOU

INTHT

FILIERE : TOURISME

MATIERE : FRANÇAIS

A. Accueillir

B. Renseigner

C. Présenter une note et prendre congé

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES

DE TIZI- OUZOU

INTHT

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : FRANÇAIS

A. Accueillir

B. Renseigner

C. Présenter une note et prendre congé

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : GEOGRAPHIE TOURISTIQUE

- A. L'Algérie physique**
- B. Planche historique**
- C. L'Algérie touristique**
- D. Connaissance des grandes régions touristiques**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TECHNIQUE DE VENTES

- A. Le savoir vendre au restaurant**
- B. La carte de restaurant dans l'optique gestionnelle et promotionnelle**
- C. Le thème et les accents de vente**
- D. Analyse de l'offre de vente**
- E. Confection d'une carte**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : TRAVAUX MAIN COURANTE HOTEL

- A. La main courante Hôtel**
- B. Processus de travail**
- C. Clôture de la main courante**
- D. La journée en main courante**
- E. La récapitulation de la main courante**

**INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT**

FILIERE : TOURISME

MATIERE : GEOGRAPHIE TOURISTIQUE

- E. L'Algérie physique**
- F. Planche historique**
- G. L'Algérie touristique**
- H. Connaissance des grandes régions touristiques**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : TOURISME

MATIERE : GEOGRAPHIE TOURISTIQUE

- A. Introduction à l'histoire des civilisations**
- B. La civilisation occidentale**
- C. Le monde communiste**
- D. Les civilisations de l'Afrique noire**
- E. Les civilisations du pacifique et de l'océan indien**
- F. Le monde arabe**
- G. Croyances et religions**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : TOURISME

MATIERE : MARKETING

- A. Le marketing touristique**
- B. Aspects structurels du marketing touristique**
- C. La demande touristique**
- D. Le produit touristique et sa distribution**
- E. Analyse de la demande touristique**
- F. Communication et promotion du produit touristique**
- G. Stratégie et technique opérationnelles du marché touristique**
- H. Le marketing touristique dans la formation publique**
- I. Modèles et hypothèses du marketing touristique**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : TOURISME

MATIERE : RECREOLOGIE

- A. Introduction**
- B. Théorie du temps libre**
- C. Théorie des loisirs**
- D. Théorie des voyages**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE RESTAURANT

- A. Le restaurant**
- B. Le personnel**
- C. La cafétéria**
- D. La mise en place**
- E. Les banquets**
- F. Les différents services**
- G. L'accueil**
- H. Les menus**
- I. La carte de restaurant**
- J. Les hors d'œuvres**
- K. Les buffets froids**
- L. Les plateaux de fromages**

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI- OUZOU
INTHT

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : LA LEGISLATION

- A. L'activité hôtelière Décret 26. 01. 1985, art 2.....11**
- B. Activité touristique (art 13.....23 du décret 85. 12 du 26. 01. 1985**
- C. Les conditions d'ouverture des établissements hôteliers et
touristiques**
- D. Ouverture d'un restaurant**
- E. Droit du travail**

3. Le programme de FOS comme corpus de référence

Il s'agit d'examiner les liens qui s'établissent entre les phases de conception de la formation, et que les relations qu'entretiennent les catégorisations linguistiques et linguistiques des contenus.

En termes différents, nous voulons expertiser notre corpus en étudiant progressivement la première articulation entre les questions de planification et de conception d'ensemble, et la seconde articulation relative au développement langagier et à l'appropriation par les stagiaires auxquels ce programme est destiné.

Ce corpus de référence est une série de libellés dans lesquels figure un ordonnancement de thèmes dans la langue- cible (voir annexes). Sa représentativité correspond à l'approche définie par Causa :

« Un corpus n'est jamais totalement homogène (...) Il ne peut être non plus parfaitement objectif. » (2002).

Soulignons aussi que ce corpus n'est pas représentatif de tous les programmes en cours dans les formations continues. Il ne peut être qu'un microcosme circonscrit dans l'espace et dans le temps.

Notre démarche consiste à en rassembler préalablement les données, puis à les rattacher aux paradigmes qui leur correspondent.

Nous procédons ensuite à la triangulation des informations recueillies en les croisant à deux sources qui sont l'analyse des documents et les enquêtes. Ces croisements produiront des résultats à confronter et à comparer pour que nous puissions interpréter leurs tendances et leurs éventuels points forts grâce à un tableau des synergies que nous déclinons en temps voulu.

Ce travail de recoupement, réalisé selon un jugement d'expertise dont les sources et les références sont progressivement identifiées, est porté par un tableau qui relate les synergies des croisements et les synergies du programme.

Les résultats recueillis à l'issue de ce groupage sont ensuite croisés afin de constater jusqu'à quel degré ils sont synergiques avec un modèle de fonctionnement que nous déclinerons ultérieurement.

Notre démarche aboutira progressivement aux actions suivantes :

- La confrontation et la comparaison des résultats.
- L'interprétation des tendances du programme.
- La formalisation des résultats et de leur interprétation.
- L'élaboration d'un modèle de curriculum à partir des déficits observés.
- L'élaboration des perspectives pour des modèles futurs.

4. Principes et méthode

Les principes que nous retenons sont de l'ordre de l'ingénierie de la formation puisqu'ils sont inhérents à un contexte professionnel. La conceptualisation et le développement de leurs données ne peuvent donc être que fonctionnels et techniques.

Les apports de l'ingénierie de la formation nous semblent indispensables. Nous les prendrons en compte dans notre contexte. En plus des concepts opératoires qu'ils nous offrent pour optimiser notre analyse, ils permettent de mettre en exergue des questions de type méthodologique à même d'optimiser notre démarche.

Cette dernière a pour objectif de mettre en exergue des compétences (qu'elles soient collectives ou individuelles) qui permettent d'agir dans les situations professionnelles. Nous ne sommes pas dans une logique verticale d'acquisition des savoirs, mais plutôt dans une autre logique qui est systémique et qui vise à développer des savoir-faire à réinvestissables en situation de travail.

5. Triangulation des données recueillies

Notre analyse est appuyée par un modèle schématique qui permet deux actions :

- Traiter les problèmes observés.

- Identifier et/ ou déterminer les conditions dans transforment la formation en un système producteur de compétences.

Notre schéma est inspiré d'un tableau de Dennery (1999 : 24) qui a été développé ensuite par Braik (2008 : 137). Nous l'adaptions aux besoins de notre contexte en y introduisant les spécificités du corpus présentement traité.

C'est un modèle qui illustre la fonctionnalité et la technicité de la démarche. Il en montre aussi les principes fondamentaux.

En outre, il permet la visibilité des problèmes inhérents à la formation et rend compte des conditions d'optimisation de cette dernière.

Nous retrouvons dans ce schéma un caractère interrelationnel entre les composantes suivantes :

- La demande, les attentes et l'analyse des besoins.
- Les progrès à réaliser au niveau professionnel.
- Le projet d'amélioration permettant de résoudre les problèmes.
- Le projet de formation pour la réussite du projet d'amélioration.

Ces composantes entretiennent ensuite un ensemble de rapports interactifs avec les niveaux d'intention suivants :

- Objectif stratégique du programme.
- Objectifs opérationnels du programme.
- Impact du programme sur la pratique professionnelle.

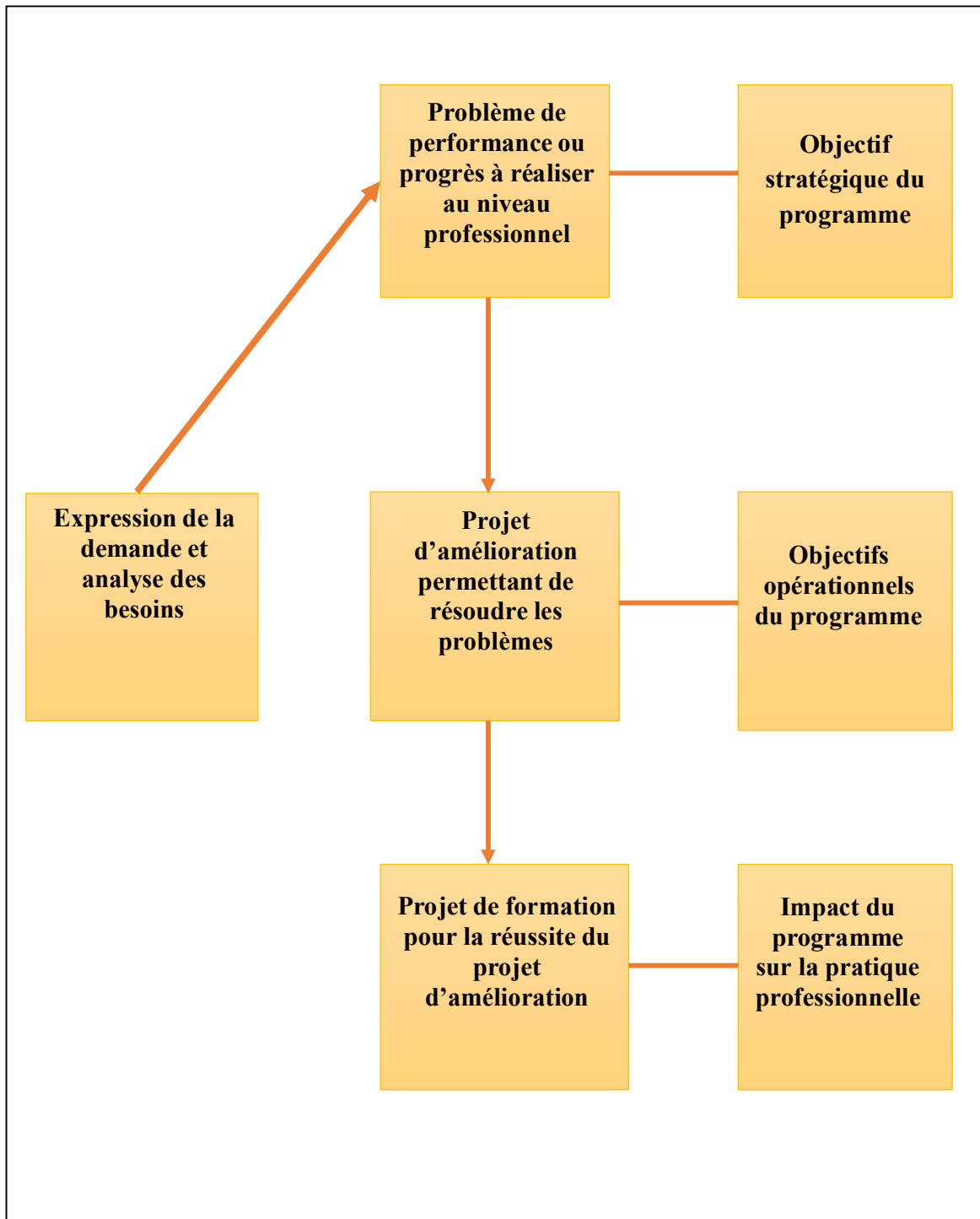


Schéma 10. Fonctionnalité du programme de formation

Relevons d'abord que l'étape planificatrice est la jonction de deux opérations : l'expression de la demande, appelée autrement la commande, et l'analyse des besoins. La seconde est évidemment consécutive à la première.

Les données produites par cette phase en amont vont engendrer deux déclinaisons :

1. Une première déclinaison qui escompte les problèmes à résoudre : identifier avec rigueur les besoins et des attentes, puis mesurer la distance qui sépare le profil de sortie attendu du profil d'entrée réel.
2. Une déclinaison des objectifs et de leurs différents attributs opérationnels, qu'ils soient stratégiques ou formatifs.

A cet égard, le schéma ci- dessous est assez explicatif puisqu'il conceptualise toutes ces opérations :

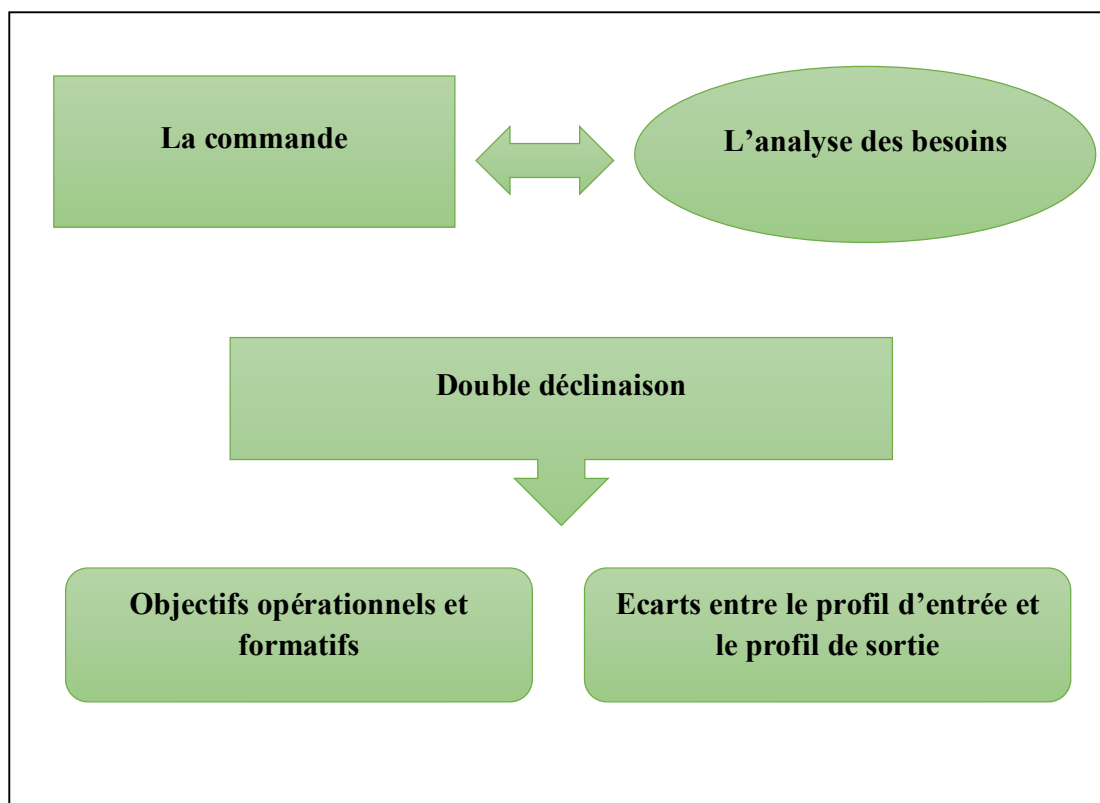


Schéma 11. Déclinaisons de la phase en amont vers la démarche opérationnelle

Comme nous l'avons précédemment écrit, ces deux déclinaisons sont corrélatives et interrelationnelles. Aucune étape de cette progression ne peut être examinée indépendamment de toutes les autres. Les causes provoquées par chaque étape influent inévitablement sur toutes les autres parties du processus.

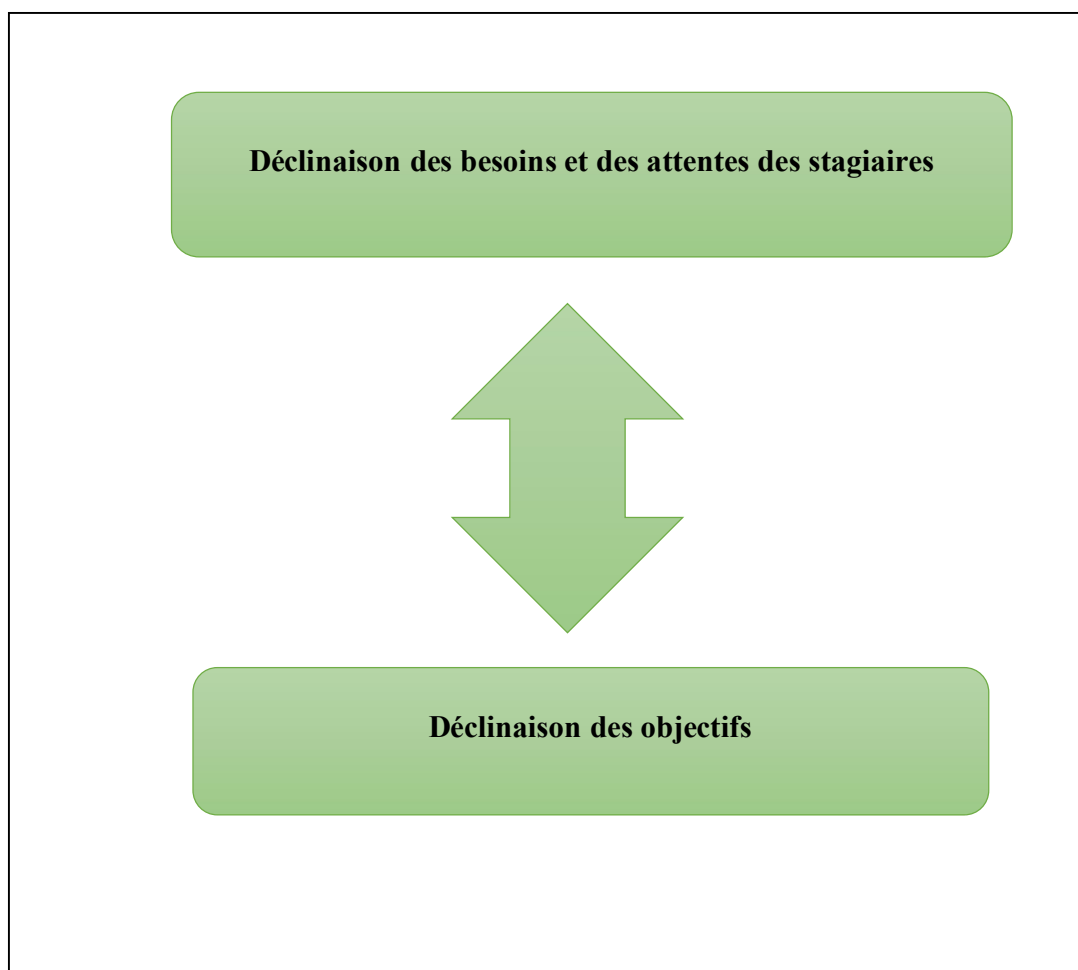


Schéma 12. Caractère corrélatif et interrelationnel des déclinaisons

Il est donc évident que la triangulation des données doit être lue et interprétée dans une logique interrelationnelle. Chaque donnée est soumise à l'ensemble du processus qui l'enveloppe.

Ce programme est décliné en composantes, chacune de ces dernières ayant été traitée de façon à vérifier les degrés de sa mise en pratique. Les données qui résultent de ces traitements sont ensuite groupées en deux colonnes, selon qu'elles proviennent de l'analyse du programme ou des observations qui en découlent.

Le tableau suivant est, à cet égard, assez explicite. Il met en valeur ces composantes et leur degré de faisabilité sur le terrain, c'est-à-dire pendant la pratique des formateurs :

Composantes	Analyse descriptive	Résultats des enquêtes
<p>Analyse des besoins</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse préalable réalisée. ▪ Besoins récoltés et interprétés. ▪ Profil professionnel et niveaux identifiés. ▪ Analyse déclinée ensuite en motivations. ▪ Absence de description du public et du potentiel de participation. ▪ La description des ressources disponibles n'est pas opérée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens avec les stagiaires (brainstorming). - Mesure de l'écart entre l'entrée et la sortie. → Déduction de la valeur ajoutée. - Le degré d'acceptation du projet par le public est mesuré.

<p>Niveaux d'intention :</p> <p>Finalités Buts Objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalités non exprimées en termes de politique de formation. ▪ Objectifs généraux non traduits en termes de compétences. ▪ Objectifs opérationnels non développés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise en compte de la vision du public dans l'élaboration de la politique de formation. - Niveaux d'intention non identifiés par le public.
<p>Méthode</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Option méthodologique non déclinée. ▪ Procédés de mise en œuvre non identifiés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composante relative aux procédés non prise.
<p>Contenus</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non catégorisés en actes sémantico-pragmatiques discursifs. ▪ Programmation en termes de thèmes généraux et non en actes de parole. ▪ Alternances français général / FOS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composantes non prises en charge.

Evaluations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les types d'évaluation ne sont pas mentionnés. ▪ Les procédés et les outils d'évaluation sont absents. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composantes non prises en charge.
--------------------	---	---

Tableau 14. Confrontation des données du programme avec le modèle de référence

6. Degrés de synergie du programme avec le modèle

La fonctionnalité de ces composantes est à présent identifiée et formalisée grâce aux données de l'analyse descriptive. Il s'agit à présent de mesurer leurs degrés de synergie avec le modèle élaboré et présenté précédemment (schéma 10).

Ce sont les données recueillies et groupées, selon qu'elles révèlent la mise en œuvre ou la non application des composantes. Elles permettent d'en mesurer aussi les degrés de synergie.

Ces derniers sont illustrés par des chiffres allant de (0) à (3) :

- Le plus bas exprimant l'absence totale de convergence.
- Le plus élevé traduisant une synchronisation complète.
- Le chiffre (1) traduit un intermède maximal entre les deux extrémités. C'est un degré faible.
- Le chiffre (2), traduit un intermède minimal entre les deux extrémités. C'est un degré moyen.

Le tableau suivant, à travers les composantes qu'il met en exergue et leur confrontation avec la réalité du terrain, montre les degrés de synergie du programme avec le modèle :

Composantes	Degrés de synergie			
	0	1	2	3
Analyse des besoins	X			
Finalités	X			
Buts		X		
Objectifs	X			
Méthode	X			
Contenus		X		
Evaluations	X			

Tableau 15. Degrés de synergie des données

L'étape réalisée en amont, qui comprend essentiellement la lecture des besoins ainsi que l'interprétation des niveaux d'intention et la planification des évaluations (procédés et outils), est en grande partie réalisée conformément aux principes dictés par l'ingénierie de la formation.

Ces composantes sont convenablement prises en charge, même si elles ne présentent pas les mêmes degrés de synergie. En effet, nous relevons une convergence moyenne au

niveau des contenus alors que les degrés de synergie sont faibles au niveau de la lecture des besoins.

La présence d'un cahier des charges aurait permis une gestion plus optimale de ces composantes, en consignait toute les interactions possibles entre les partenaires impliqués dans cette formation.

En outre, ce document de référence aurait permis de rendre visibles certains aspects pédagogiques et organisationnels liés à la planification. Des régulations auraient été alors possibles afin que les degrés de convergence avec le modèle soient totaux. Même les autres aspects économiques et juridiques, qui ne sont pas évoqués, auraient dû être pris en charge.

Par conséquent, l'existence d'un cahier des charges formel est incontournable afin d'articuler les actions suivantes :

- Consigner et optimiser t o u t e s les conditions de planification et de pilotage de cette formation.
- Comparer la mise en œuvre avec les données consignées en amont.
- Introduire les ajustements nécessaires.
- Evaluer l'efficacité du programme en termes d'objectifs réalisés.
- Evaluer l'efficacité du programme.

Afin de rendre plus visible l'écart entre le programme expertisé et le modèle de référence qui constitue l'aboutissement d'un travail de maturation en ingénierie de la formation, nous présentons un axe linéaire qui permet d'observer la distance qui sépare le corpus de la référence.

Il est évident, à partir des informations recueillies, que le corpus est moyennement distant de la référence :

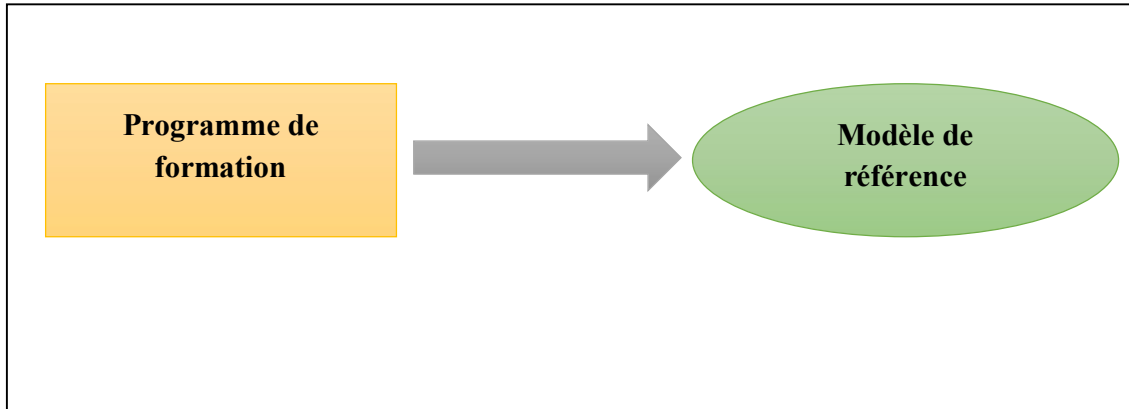


Schéma 13. Ecart entre le programme expertisé et le modèle de référence

7. Premiers commentaires

Les besoins en ingénierie de la formation résultent du constat d'écart existant entre les deux situations analysées et le modèle. En termes différents, la démarche ici s'articule autour de la dichotomie : le réel / le souhaitable.

Entendons que le réel peut se démultiplier en autant de cas existants et, par conséquent, peut présenter des écarts différents par rapport au souhaitable. Le schéma 13 en est l'exemple parfait puisqu'il rend visible les écarts qu'il faut combler pour rendre le réel satisfaisant (c'est-à-dire le plus proche possible du modèle de référence).

Tant en ingénierie de la formation que dans le domaine de la pédagogie et en didactique, des données théoriques ont été injectées tout au long de notre recherche. Elles permettent d'identifier et d'évaluer les caractéristiques du programme expertisé.

Jusqu'à présent, nous imbriquons régulièrement, dans le travail pratique que nous élaborons, ces éléments théoriques fondamentaux. La progression dynamique est la voie privilégiée, favorisant les échos théoriques systématiques à l'intérieur d'un ensemble pratique.

Les fondements théoriques constituent indéniablement le soubassement de toute expertise. Il nous semble important de les développer davantage, puis de vérifier leur impact sur les formations que nous analyserons dans des perspectives prochaines.

A l'issue des croisements que nous effectuerons, nous proposerons des orientations théoriques et méthodologiques qui s'avèrent pertinents dans le cadre d'une logique curriculaire.

Rappelons à ce niveau un point capital :

« Une formation est une réponse à un changement souhaité. Dès lors, il est important d'avoir préalablement une approche globale du projet de formation et de s'assurer de sa faisabilité. Il s'agit là d'une étape en amont qui doit permettre de planifier l'ensemble des éléments constitutifs du processus. » (Braik : 2008 : 168)

D'une manière plus technique, on identifiera d'abord l'objectif stratégique, c'est-à-dire la finalité. Cette dernière peut être définie en termes d'écart entre les performances réalisées et les performances attendues.

Selon Braik (2008), cette définition permet de :

« (...) poser les vrais problèmes, de bien identifier l'enjeu réel du projet et sa pertinence dans une situation donnée. En outre, elle prépare l'évaluation en termes d'impact sur les performances en contexte professionnel. » (168)

Une fois l'objectif stratégique défini, il est possible de redescendre jusqu'à l'objectif opérationnel. Lorsque l'écart de performances est identifié, nous nous interrogeons sur les causes de cet écart et sur le projet d'amélioration qu'il faut mettre en pratique.

Cette perspective requiert que l'on agisse sur trois axes :

- L'axe de la compétence.
- Celui de la motivation.

- Le troisième axe relatif à l'environnement de travail.

Ces axes représentent donc les différentes zones sur lesquelles un projet de formation est censé agir. Ils peuvent être respectivement identifiées en termes suivants :

- D'abord l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des personnes impliquées.
- Ensuite les attitudes des stagiaires, leurs représentations et leurs motivations.
- Enfin un troisième niveau qui implique les processus et les modalités d'organisation du travail, la répartition des tâches, les zones de coopération entre les différents acteurs.

Soulignons enfin que le programme expertisé ne met pas suffisamment en exergue les caractères interrelationnel et interactionnel de ses différentes composantes. Nous y relevons progressivement, depuis la phase en amont jusqu'à l'étape en aval, quelques corrélations établies entre les différentes parties qui le structurent.

D'autres corrélations, que nous aurions voulu expertiser, sont absentes car leurs composantes ne figurent pas dans le corpus.

En outre, nous observons que l'analyse du terrain, partant des causes qui la produisent, se situe préalablement dans le contexte qui détermine les premiers besoins.

Toutefois, d'autres facteurs non identifiés en amont, surviennent en cours de formation. Nous en énumérons quelques-uns :

- Les besoins non identifiés.
- Les attentes préalables à la formation.
- Les attentes en cours de formation.
- Les changements socioculturels.
- L'évolution des métiers.
- L'évolution des représentations.

Détectés et traités, ces facteurs introduisent à leur tour d'autres objectifs opérationnels.

Ces derniers déplacent le paradigme de la formation, ce qui nécessite le redéploiement d'une autre stratégie, plus conforme aux données qui viennent de surgir.

L'audit, en phase finale, assimilée à des évaluations sur le terrain, identifie d'autres causes qui vont produire une seconde analyse de terrain, puis un contexte différent pour les formations ultérieures.

Le schéma ci- dessous est assez explicite à cet égard :

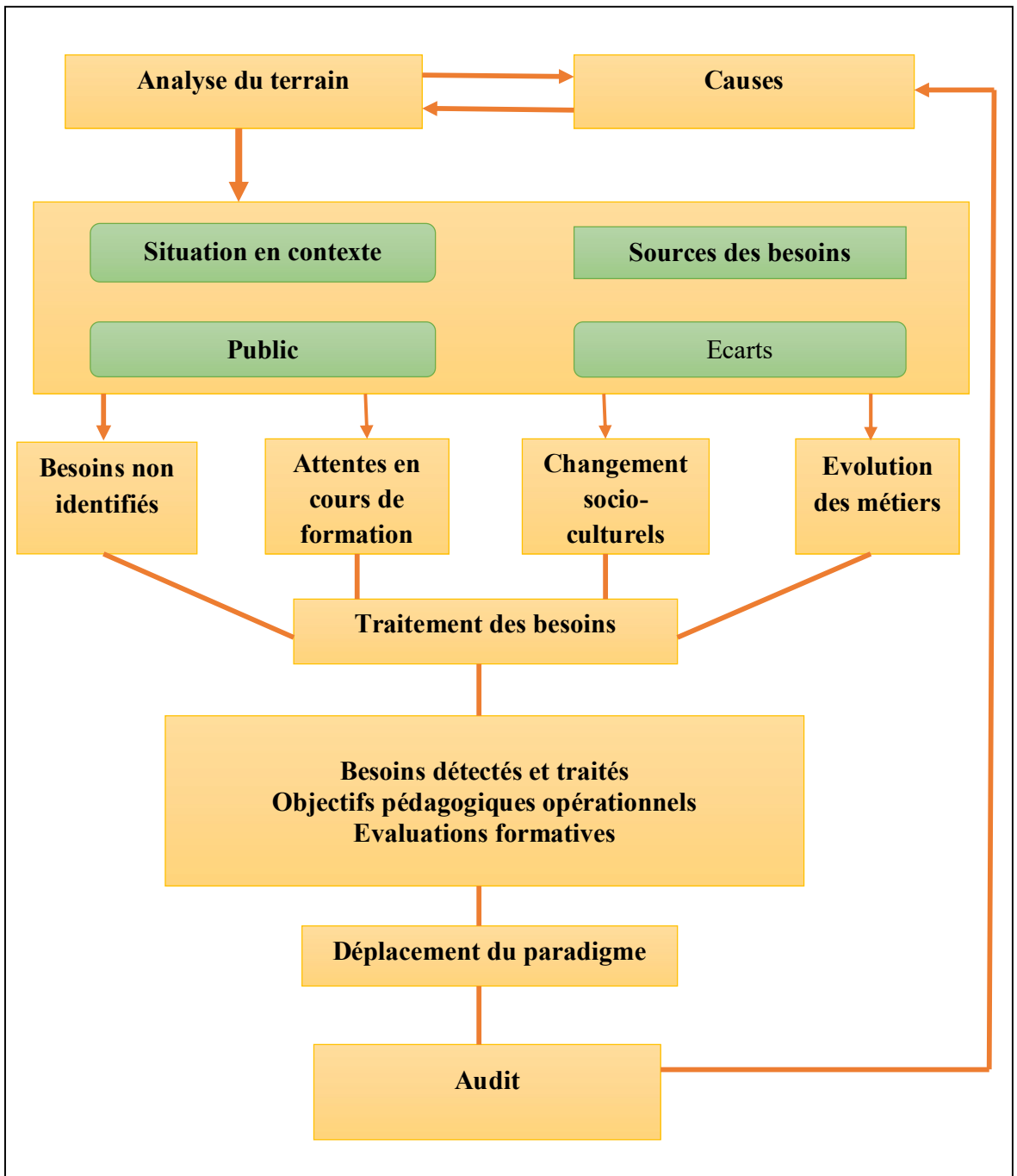


Schéma 14. Circuit de la démarche curriculaire

Le schéma 14 met en exergue le circuit d'un processus curriculaire. Ce dernier passe par un ensemble d'étapes qui sont des modifications et des ajustements nécessaires et qui consistent à déconstruire et à reconstruire un programme initial.

Comme l'a montré Figari (1994 : 116), il s'agit d'un processus de « *référentialisation permanente* » qui caractérise le curriculum.

A ce niveau, convenons avec Braik que :

« (...) la notion de référentialisation évoque une recherche de références pertinentes à même d'apporter les transformations nécessaires lors de la mise en œuvre d'un curriculum. » (2008 : 159)

Il ne s'agit pas de proposer ici un curriculum pour les stagiaires de l'INHT de Tizi-Ouzou. En effet :

« (...) il n'existe pas de modèle curriculaire de référence, mais des expériences « ingénieriques » propres à chaque cas et en fonction de plusieurs facteurs spécifiques. C'est à l'intérieur de ces expériences que se développent des processus de résolution de problèmes, à partir d'observations critériées ou de raisons scientifiques et techniques. » (Braik : 2008 : 160)

Il est nécessaire d'interroger en permanence le déplacement progressif des centres d'intérêt d'un programme qui constituent des déplacements de paradigmes. Ce qui nous amène à dire que l'idée d'un curriculum modèle n'est pas envisageable puisqu'il ne prend pas en compte des facteurs de dysfonctionnements apparus en cours de formation.

La démarche raisonnée serait alors la suivante :

- Un premier moment qui correspond à l'existence et la mise en pratique d'un programme formel. Ce dernier devra contenir l'ensemble des opérations conçues à l'issue de la connaissance du terrain. Il restera néanmoins théorique

puisqu'il ne sera pas encore confronté à la réalité. Construit en amont, il ne pourra donc pas intégrer cette réalité.

- Un deuxième moment qui est la mise en forme d'un curriculum réel, déterminé par une série de questionnements sur la spécificité de la situation et par des facteurs non perceptibles en situation initiale.

Nous avons emprunté les appellations « curriculum formel » et « curriculum réel » à Forquin (1989) et Springer (1996). Quant à Nunan (1988), il parle de curriculum caché (ou hidden agenda), qui correspond au curriculum réel

8. Synthèse partielle

Il nous semble opportun de rappeler ici les grands principes que nous avons développés jusqu'à présent et de vérifier la proportion de présence dans le programme que nous expertisons.

Nous nous basons sur un principe ingénierique fondamental que Braik formule en termes suivants :

« La structuration des réponses à apporter dépend en grande partie de la bonne analyse des situations de départ. Cette dernière peut se découpler en plusieurs sources de besoins afin d'englober la quasi-totalité des situations réelles dans lesquelles la question de la formation se pose. » (2008 : 199)

A partir de là, une série d'observations découle de notre expertise. Nous formulons ces remarques en termes suivants :

- Nous constatons que notre corpus n'assume pas entièrement les spécificités du terrain et leurs corollaires que sont les besoins (voir schémas 10 et 11).
- La prise en compte de la vision que les formés auraient de leur propre formation, le traitement des représentations sur la langue et les procédés d'enquête comme le brainstorming sont absents.

- Les sources de besoins sont moyennement identifiées et les réponses qui leur sont apportées requièrent des régulations indispensables, notamment au niveau de la stratégie didactique.
- D'autres besoins, non identifiés préalablement et apparus pendant l'exercice pratique, imposent des résolutions de problèmes. C'est pourquoi un travail de déconstruction doit être entamé au niveau des objectifs pédagogiques et des méthodes afin de reconstruire des buts opérationnels parfaitement adaptées au contexte.
- Le programme ne pose pas la démarche comme un processus pour la résolution des problèmes. Il ne déplace pas le paradigme en fonction des données nouvelles. Il ne pose pas la formation en termes de réponses à des besoins. Par conséquent, nous dirons que le processus de résolution des problèmes et le déplacement des centres d'intérêt sont inexistantes.
- La progression de la formation est linéaire et ne permet pas des échos systématiques indispensables.
- Cette progression est marquée par un caractère timidement interactionnel et les relations d'interdépendance entre ses différentes composantes sont quasi-inexistantes.
- Elle n'est pas sous-tendue par un travail en amont et n'est pas conditionnée par une phase en aval.
- La formation n'est pas posée en termes de compétences.
- Les obstacles ne sont pas identifiés et hiérarchisés afin de permettre les ajustements adéquats.

- Le programme est posé en termes de contenus à enseigner, hiérarchisés dans un listing exhaustif. Il n'autorise pas les échos systématiques indispensables. Nous entendons par cette expression les retours à des parties antérieures de la formation afin d'apporter les régulations nécessaires

Chapitre VI

Impacts de l'expertise ingénierique et commentaires

1. Propos liminaires

Les descriptifs contenus dans notre corpus et mis en annexes présentent quelques problèmes que nous nous allons exposer dans le présent chapitre.

Nous sommes devant une programmation de savoirs, sans que des développements explicatifs n'étayent les intitulés insérés dans le document. Ces savoirs, qui imposent implicitement une logique de contenus, ne sont pas hiérarchisés selon un ordre d'appropriation déterminé.

Les objectifs sont formulés d'une façon sommaire alors que leur explicitation pourrait expliciter davantage les intentions des commanditaires et des formateurs.

A ce niveau, il faut convenir avec Peretti que les objectifs :

« (...) donnent un appui consistant à une activité qui concentre ses puissances et ses informations. Ils médiatisent des intentions qui deviennent opérationnelles au lieu de rester floues ou dispersées, diffuses et contradictoires. » (De Peretti : 1993 : 96) »

L'indigence de ces objectifs ne permet pas de décrire les compétences à développer alors que ces dernières pourraient expliciter les connaissances déclaratives, procédurales et les attitudes visées.

Par rapport à cette idée, D'Hainaut définit la compétence en termes suivants :

« Une compétence (...) est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer

convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. » (1988 : 472)

Ajoutons à cet effet que :

« Une compétence englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Dans une perspective cognitiviste, elle implique des connaissances déclaratives, procédurales et des attitudes qui expriment l'état interne du formé, c'est-à-dire le résultat de ses représentations, ses perceptions, ses émotions et ses expériences. » (Raynal, Renier : 1997 : 77)

Notons aussi l'absence de visibilité concernant les procédés de la mise en application des syllabus et leurs outils d'évaluation. Par conséquent, les systèmes de régulations ne sauraient être conçus d'une manière optimale. (D'Hainaut : 1988 : 472)

A présent, nous allons mettre en application des grilles d'analyse afin de mesurer le degré de pertinence de ce programme. Nous en interrogeons les contenus afin de savoir s'il constitue un vecteur de compétences réelles et un moyen pour développer la professionnalité de métier.

2. Application des grilles d'analyse

L'approche concernant la formation dans son ensemble, est rendue possible par une grille d'expertise que nous avons élaborée en nous référant à deux tableaux adaptés aux spécificités de notre objet et aux préoccupations qui en découlent :

- Un premier tableau élaboré par de Van Wart, Cayer et Cook (1996 : 69- 95).
- Un second modèle construit par Le Boterf (1994 : 94), faisant ressortir des questions liées à la faisabilité d'un programme.

Par ailleurs, ces deux modèles visent les objectifs suivants :

- Faire ressortir des questions liées à la faisabilité du programme et leur impact sur le terrain.
- Mesurer l'harmonisation des niveaux d'insertion professionnelle.
- Mesurer l'implication des acteurs économiques et leur impact sur le déroulement et la qualité de la formation.
- Evaluer le degré de pertinence du programme.

Le tableau suivant comporte deux axes essentiels :

- Le premier recense les critères de base de la formation.
- Le second décrit les aspects de sa faisabilité.

Chacun de ces axes est structuré en plusieurs composantes auxquelles correspondent des commentaires. Ces derniers définissent l'existence et le degré de pertinence de chaque composante.

Critères de base	Analyse
▪ Comprendre le positionnement du commanditaire par rapport à l'environnement socio-économique.	L'implication des acteurs professionnels et/ou économiques est faiblement visible.
▪ Analyse pertinente des besoins et des attentes de l'environnement.	L'écart entre les besoins déduits et les besoins réels est opaque. Il lui manque une meilleure explicitation et une plus grande pertinence.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les compétences langagières en langue- cible attendues par le marché du travail. 	<p>Les attentes du marché, subordonnées au tissu économique et aux particularités socio-économiques de l'environnement de la région doivent être identifiées et analysées par les acteurs économiques ou les spécialistes évoluant dans le contexte.</p> <p>Ce travail est un préalable à la détermination des savoir-faire langagiers. L'implication timide de ces acteurs économiques enlève à cette planification une grande partie de sa pertinence.</p>
<p style="text-align: center;">Aspects de la faisabilité</p>	<p style="text-align: center;">Analyse</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'application de l'étude est-elle décrite ? 	<p>Cette description requiert une double connaissance : l'une économique et l'autre didactique. Une implication plus conséquente du commanditaire aurait rendu possible cette faisabilité.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les besoins sont-ils systématiquement inventoriés ? ✓ Besoins de traitement opérationnel. ✓ Besoins en information de gestion (contrôle et pilotage) 	<p>Tous les besoins, éventuellement identifiés, relèvent de la prévision, non d'une démarche déductive. Il faut attendre l'amorce du programme, c'est-à-dire le début de l'année universitaire, pour établir une évaluation diagnostique dont la portée n'est pas aussi décisive que l'analyse des besoins proprement dite.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les niches client / produit sont-elles identifiées ? ✓ Leur importance en nombre d'individus. ✓ Leur degré d'acceptation du projet. ✓ Leur potentiel de participation. ✓ Identifier les imprécisions, les contradictions, les questions. ✓ Décrire les ressources disponibles 	<p>Cette rubrique nous introduit dans une phase « ingénierique » déterminante, en l'occurrence l'analyse des besoins et la connaissance préalable des publics. Il importe de mesurer le degré de pertinence de cette étape.</p> <p>Même si le nombre des stagiaires peut être prévu lors de l'élaboration du programme, le degré d'acceptation de ces derniers ne peut être mesuré avec exactitude</p>

Tableau 16. Critères de base de la formation et aspects de sa faisabilité

A l'issue des commentaires développés dans le tableau 16, les résultats et leurs interprétations s'alignent comme suit :

Axes	Données récoltées
<p align="center">Critères de base</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence de congruence avec le contexte. ▪ Programme basé sur une logique d'offre. ▪ Absence des acteurs sociaux et socioprofessionnels dans l'étape de planification. ▪ Absence d'une politique de formation réunissant les acteurs qui sont impliqués d'une façon directe ou indirecte dans les projets.
<p align="center">Aspects de la faisabilité</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse préalable des besoins sans pertinence. ▪ Evaluations diagnostiques possibles

Tableau 17. Données obtenues des critères de base et de la faisabilité

Introduisons à présent un autre tableau qui permet d'observer clairement les modalités de la mise en œuvre et du pilotage ainsi que les modes d'organisation

pédagogique de ce programme. L'objectif est d'aboutir à des résultats qui valident ou infirment les données recueillies précédemment.

La grille suivante traduit une hiérarchisation en termes de chiffres :

- Le degré zéro signifie l'absence de l'aspect concerné.
- Nous passons ensuite du degré le plus faible exprimé par le 1.
- S'ensuit un degré à teneur moyenne exprimée par le chiffre 2.
- Nous arrivons au degré le plus fort symbolisée par le 3 et qui indique les modalités optimales de pilotage et d'organisation pédagogique de ce programme.

	Composantes	0	1	2	3
Modalités pour la mise en œuvre et le pilotage	Les objectifs de la formation	X			
	leur degré d'urgence	X			
	L'insertion du plan formatif dans la réalité professionnelle	X			
	Les capacités d'autonomie des formés et leur disponibilité pour la formation	X			
	Les compétences des formateurs		X		
Modes d'organisation pédagogique	- Sont- ils sélectionnées ?		X		
	- Le choix est- il réaliste ?		X		
	- Le mode sélectionné est- il cohérent avec l'ensemble du projet ?	X			

Tableau 18. Hiérarchisation des modalités de la mise en œuvre du programme

3. Première synthèse

Cette grille d'analyse fournit des indicateurs (en terme de chiffres) qui autorisent les commentaires suivants :

- Les modalités inhérentes à la mise en œuvre et au pilotage ne sont pas explicitement consignées. Le degré d'insertion du programme dans la réalité professionnelle est du ressort exclusif qui n'en dévoile pas les enjeux. Pourtant, ces modalités devraient obéir à deux impératifs :
 - L'un étant didactique et qui incomberaient aux formateurs.
 - L'autre étant professionnel et qui impliquerait les compétences requises dans le domaine visé, en l'occurrence les spécialistes de ce volet.

- De ce point de vue, l'implication des acteurs économiques et leur impact sur le déroulement et la qualité de la formation constitue des éléments incontournables.

- Les capacités d'autonomie des formés et leur disponibilité pour la formation ne font pas l'objet d'une analyse appropriée, en amont de cette mise en œuvre.

- Les compétences des formateurs ne seront pas commentées ici parce que nous ne disposons d'aucune référence préalable (entretiens, questionnaires) qui pourrait en étayer le contenu.

- Le choix et la sélection des modes d'organisation ainsi que leur cohérence avec l'ensemble du programme ne sont pas justifiés dans le document de référence.



- La formation socioprofessionnelle et l'environnement socio-économique qui l'entoure imposent une démarche qui prenne en compte les spécificités de la société algérienne. Par conséquent, une expertise qui évalue les degrés de pertinence de ce programme est incontournable.

4. Analyse des unités d'enseignement du programme

Les descripteurs de compétences ne mettent pas en valeur des savoir-faire langagiers à acquérir et à développer tout au long de ce processus formatif. Nous avons une arborescence inspirée des travaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Cette arborescence hiérarchise les compétences en trois niveaux (A, B, C), mais ne les démultiplie pas en plusieurs autres niveaux et en savoirs langagiers ordonnés et explicites.

Le tableau suivant résume clairement cette évolution, mettant en évidence des descriptifs succincts qui correspondent à chaque niveau du processus :

Niveau A	
A 1	 A 2
Niveau introductif	Niveau intermédiaire
Énoncés très simples	Communiquer des informations linéaires.
Niveau B	
B 1	 B 2
Niveau seuil	Niveau avancé
Produire un discours simple et cohérent dans les domaines d'intérêt.	Communiquer avec aisance.

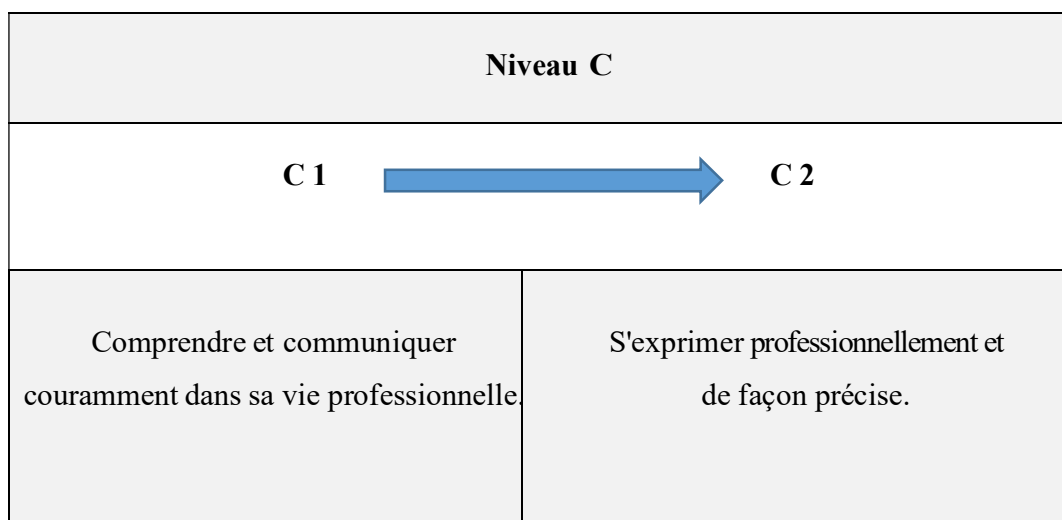


Tableau 19. Evolution des compétences

Eu égard à notre objet de notre recherche et en nous appuyant sur tout ce qui vient de précéder, nous nous intéressons à notre corpus qui s'assimile à une formation en FOS. Sa compatibilité avec un contexte professionnalisant impose plusieurs niveaux :

Niveaux	Objectifs
N 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Réaliser des tâches professionnelles courantes.</i>
N 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Réaliser des activités variées de la vie professionnelle.</i>
N 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Réaliser des tâches professionnelles essentielles.</i>
N 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Réaliser des tâches complexes.</i>

N 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Réaliser des tâches de haute qualification.</i>
------------	--

Tableau 20. Niveaux de compétences dans une démarche en FOS

Cette adaptation résulte de la combinaison organisationnelle de deux matrices :

1. Une matrice centrée sur les savoir-faire et qui favorise les activités sociales ou professionnelles cibles (matrice fonctionnelle).
2. Une matrice centrée sur le formé, qui implique le dialogue et la négociation du contrat pédagogique (matrice communicative).

Cela impose la maîtrise progressive de plusieurs compétences verbales et non verbales, classées selon les rubriques suivantes (Braik : 2008 : 197) :

- Une compétence linguistique inhérente à la construction et l'appréhension d'un énoncé.
- Une compétence remédiateur relative aux techniques de compensation en cas d'appropriations insuffisantes.
- Une compétence discursive pour la construction des échanges.
- Une compétence sociolinguistique pour l'adéquation du registre au contexte et à la nature du public.
- Une compétence sociale concernant l'adaptation à des comportements sociaux et sociolinguistiques propres aux particularités culturelles de la langue cible.

Cet ensemble de compétences est situé dans un réseau interrelationnel, lié par des interactions permanentes qui n'échappent pas aux influences réciproques. Le schéma suivant est à cet égard explicatif :

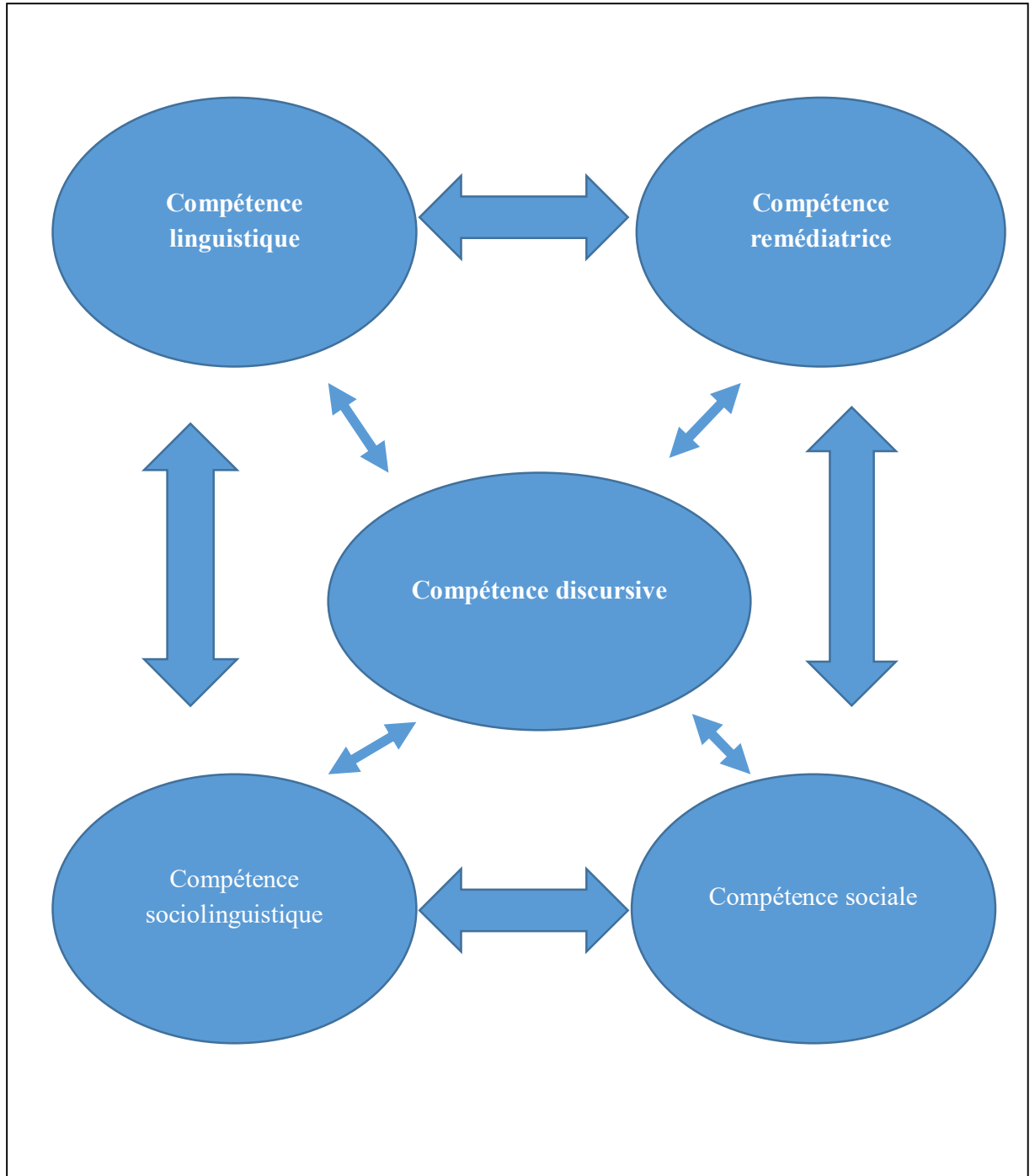


Schéma 15. Combinaison organisationnelle des matrices d'ensemble

Dans ce même contexte, Springer (1996 : 146) distingue trois matrices :

- Une matrice fonctionnelle.
- Une matrice communicative.
- Une matrice de contenus.

La première est centrée sur les savoir-faire et favorise les activités sociales ou professionnelles cibles.

La deuxième est centrée sur le formé et implique le dialogue et la négociation du contrat pédagogique.

La troisième est centrée sur les contenus et présente une organisation par inventaires de thèmes.

Par ailleurs, Springer rend possible la combinaison organisationnelle entre ces trois matrices, ou entre deux d'entre elles.

Autrement dit, chaque matrice est en interaction avec les deux autres, influençant chacune d'entre elles et subissant leurs effets. C'est donc une combinaison à trois dimensions.

A l'instar de la combinaison organisationnelle des matrices d'ensemble inspirée des travaux de Braik (2008), nous conceptualisons la combinaison selon Springer afin de démontrer qu'elle n'échappe pas aux faisceaux interactionnels et interrelationnels qui la caractérisent.

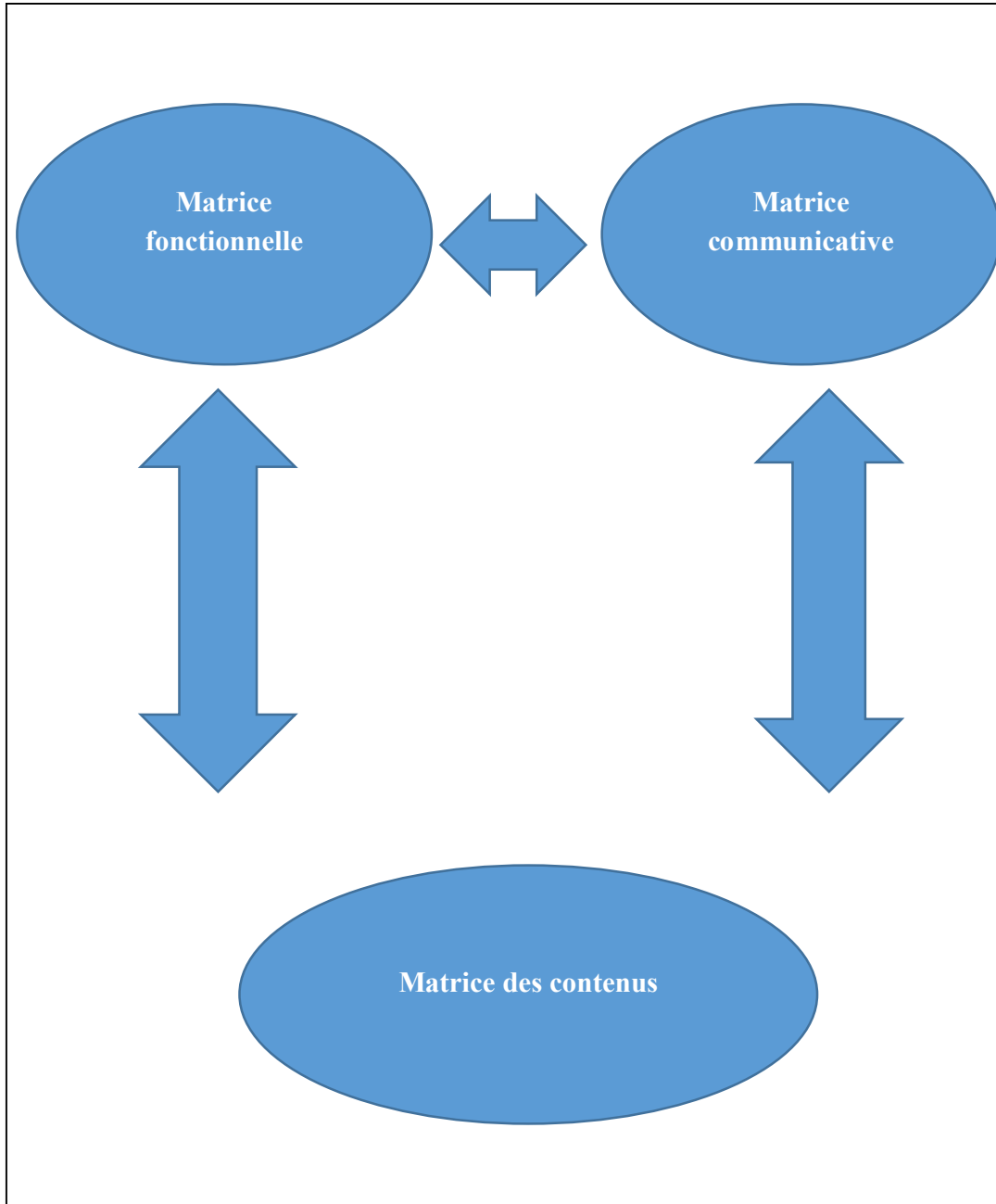


Schéma 16. Combinaison organisationnelle des matrices selon Springer

5. Synthèse complémentaire

Lorsque nous confrontons toutes ces données au programme, nous obtenons les retombées suivantes :

- Alors que toute démarche requiert la combinaison organisationnelle entre deux matrices (l'une centrée sur les savoir-faire et l'autre centrée sur le formé), les descriptifs du programme expertisé sont sous-tendus par une matrice centrée sur les contenus.
- Ces derniers présentent une organisation par inventaires de thèmes qui sont plus théoriques que pratiques. C'est une organisation peu fonctionnelle qui ne sied pas au caractère professionnel de la formation.
- La matrice fonctionnelle qui favorise des activités sociales et professionnelles est absente. Quant à la compétence sociolinguistique qui concerne l'adéquation du registre à la situation et au type de public, elle est tout simplement ignorée.
- Gérer une situation de communication suppose un ensemble d'opérations mentales complexes. Ces dernières requièrent beaucoup plus que des compétences linguistiques. Pourtant, les descriptifs du programme expertisé concernent des compétences exclusivement linguistiques.
- Ces descriptifs contenus dans notre corpus valorisent le savoir déclaratif appelé autrement « declarative knowledge » au détriment du savoir procédural que nous appelons autrement « procedural knowledge ».
- Une grande partie du programme porte sur des contenus théoriques et non sur des pratiques qui constituent des savoir-faire langagiers. C'est ce qui

favorise le « savoir que » au lieu du « savoir comment »¹.

- Les langues étrangères, en tant vecteur de la communication, requièrent les compétences utiles pour rentabiliser les relations professionnelles dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme. Ils requièrent aussi les syllabus appropriés. Toutefois, le programme en notre possession se focalise sur des contenus en français général et réserve une place minimale à la langue spécifique.
- Il est donc évident que ce programme ne développe pas le capital linguistique requis pour des relations professionnelles.
- L'optique didactique ne renseigne pas sur les approches méthodologiques et leurs outils conceptuels. Elle se limite à des généralités et à des démarches pédagogiques.
- Quant à l'optique professionnelle, elle se limite à la mise en place d'un programme de langue française. Les préoccupations des entreprises, nombreuses dans la réalité, ainsi que la notion de « management de la qualité » que ces dernières considèrent comme une démarche d'amélioration transférable en langue étrangère, sont absentes.
- Le programme ne clarifie pas le concept de formation professionnelle en proposant une typologie de ses différentes modalités.
- Il ne tient pas compte des contraintes institutionnelles et sociales environnantes.

¹ Nous devons la distinction « Savoir déclaratif /Savoir procédural » à Van Ek dans son ouvrage paru en 1990 et intitulé *The Threshold Level*. Il est intéressant de lire aussi le modèle de la compétence de communication, présenté par Kohonen qui fait la synthèse des savoirs déclaratif et procédural dans son ouvrage paru la même année et intitulé *Towards experiential learning in elementary foreign language education*. Pp 26-42.

- Il ne tient pas compte aussi des obstacles, souvent informels, qui s'opposent au processus d'amélioration des langues étrangères en situation de travail.
- Les modalités de son élaboration et de sa mise en œuvre n'interrogent pas les questions éducatives inhérentes aux formations linguistiques sur objectifs spécifiques.

Convertissons à présent cette synthèse en tableau récapitulatif dans lequel nous conceptualiserons les données constitutives d'une formation en désignant le degré de leur présence ou leur absence dans le programme :

Données recueillies	Absence	Présence moyenne	Forte présence
Matrice centrée sur les savoir- faire	X		
Matrice centrée sur les formés	X		
Matrice centrée sur les contenus			X
Combinaison organisationnelle des deux matrices	X		
Matrice fonctionnelle	X		
La compétence sociolinguistique	X		

Le savoir- faire déclaratif (declarative knowledge)			X
Le savoir- faire procédural (procedural knowledge)	X		
Ordonnement des savoirs			X
Ordonnement des savoir- faire langagiers	X		
Contenus en français sur objectifs spécifiques		X	
Développement du capital linguistique en situation professionnelle	X		
Approche méthodologique		X	
Outils conceptuels traditionnels en didactique		X	

Optique professionnelle requise		X	
Typologie et modalités professionnalisantes	X		
Prise en charge des contraintes environnementales	X		
Prise en compte des imprévus et des obstacles informels	X		
Questionnement éducatif en FOS	X		

Tableau 21. Récapitulation des données constitutives du programme

6. Conclusion partielle

Rappelons que toute formation est un processus social d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Bruno la décrit en termes suivants :

« [C'est] une pratique sociale qui intègre à la fois des pratiques éducatives (de type enseignement scolaire) et des pratiques productives (de type production de biens et de services marchands). La formation a donc toujours une visée productive (ou professionnalisante) que n'a pas nécessairement l'éducation. » (2005 : 94).

Autrement dit, elle est un relais d'intégration des personnes dans le monde adulte qui est celui du travail.

Dans cette partie du travail, nous venons de faire une synthèse de l'expertise réalisée et des données qui en ont résulté.

Nous avons présentement examiné le fonctionnement de la formation qui est conçue afin de réaliser les objectifs escomptés de la tutelle et pour répondre en même temps aux attentes langagières des stagiaires de l'INTHT. Nous aurions voulu décrire les situations réelles de classe que vivent ces stagiaires. Toutefois les observations de classe ne nous ont pas été accordées.

Nous avons abouti au constat suivant : le programme et les méthodes qui en découlent, s'appuient exclusivement sur des connaissances linguistiques formelles et sans impact réel. Cette conclusion nous amène à déduire qu'en amont de tout programme, il est indispensable de poser les questions suivantes :

- A qui enseigne-t-on ?
- Qu'est-ce que nous devons alors enseigner ?

On n'élabore pas des programmes à partir d'un ex-nihilo. Il faut initialement prendre en compte les besoins et les savoirs faire langagiers qui leur correspondent.

A ce propos, Henao Legg écrit :

« L'analyse des besoins est indispensable pour déterminer des objectifs et des contenus [...] elle ne doit pas se limiter à des inventaires d'actes de parole définis une fois pour toutes par le formateur. Il doit en permanence se recentrer sur la réalité de l'apprenant et tenir compte du fait que l'apprentissage est en continuelle évolution. » (1992 : 65)

Besse écrit à son tour :

« L'analyse des besoins langagiers en langue étrangère est en principe, la première étape d'une méthodologie

*visant à centrer l'enseignement sur les apprenants (...)
Ces besoins recouvrent selon les contextes, trois
réalités connexes mais distinctes : ce que l'apprenant
désire apprendre, ce que l'environnement
(professionnel, social, culturel) exige de lui, ce qu'il lui
faut apprendre en langue étrangère. La notion de
besoin dénote ainsi, tour à tour ou simultanément les
désirs, les nécessités et les objectifs d'apprentissage. »
(1989 : 30)*

Il précise davantage son approche :

*« Pour un apprenant donné, il n'y a pas toujours
congruence entre ses trois dimensions : la nécessité
professionnelle, par exemple, d'apprendre une langue
n'en suscite pas toujours le désir, le désir d'apprendre
ne coïncide pas toujours avec une nécessité clairement
ressentie, enfin, il peut souvent arriver que les désirs et
nécessités de l'apprenant ne correspondent pas avec les
objectifs qui sont utiles à son apprentissage. » (1989 :
30)*

Les profils des stagiaires, leurs âges et leurs parcours scolaires, les secteurs géographiques auxquels ils appartiennent et les motivations qu'ils éprouvent constituent des composantes extrêmement importantes pour réfléchir un programme et le concevoir.

En termes différents, il faut connaître préalablement les formés afin de recenser leurs besoins langagiers. Il ne faut surtout pas se contenter d'établir des listes de situations à convertir en objectifs langagiers.

Par ailleurs, toute formation qui aspire à la réussite prend initialement en charge les besoins réels des stagiaires que l'on va former.

Holec formule cette évidence éducative en ces termes :

« (...) il est clair, en effet que les objectifs d'acquisition que se fixe un apprenant sont étroitement liés aux utilisations qu'il compte faire des compétences qu'il aura pu acquérir (...) quoi de plus naturel, d'ailleurs, de la part de quelqu'un que rien ne pousse à apprendre pour apprendre ou à savoir pour une langue pour le plaisir de la savoir alors que pour l'enseignant la tentation est grande de limiter son rôle à enseigner la langue pour que les apprenants la sachent et non pour qu'ils s'en servent. » (Holec : 1990 : 82)

Il est recommandé aussi que les stagiaires soient implicitement impliqués dans la délimitation des buts et des contenus (non à leur élaboration) afin qu'ils considèrent le projet comme étant partiellement le leur.

Par ailleurs, l'approche dite « par compétences » aurait constitué un apport supplémentaire pour la mise en application du programme. Basée sur le principe de réinvestir les acquisitions en situations de communication réelles et complexes, elle aurait été rentable au lieu de se baser exclusivement sur des savoirs statiques.

A cet effet, nous convenons avec Le Boterf que :

« Le fait de posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent, c'est-à-dire enseigner à des apprenants des savoirs et des savoirs ne leur permettra obligatoirement d'être compétent dans un domaine (...) chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. » (1994 : 16)

Le Boterf explicite davantage son approche :

L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. » (1994 : 16)

L'approche par compétences prépare donc les stagiaires au réinvestissement de leurs acquis sur le terrain, c'est-à-dire en contexte et en temps réels. Elle favorise la mise en pratique des savoirs (déclaratifs et procéduraux) dans de situations de communication authentiques. Nous la considérons comme une approche systémique, c'est-à-dire :

« (...) un savoir agir complexe où intervient des connaissances conceptuelles et procédurales organisées. » (Ministère de l'éducation du Québec: 2001)

En termes différents, cette approche :

« (...) permet dans une situation incommodée, d'identifier la difficulté et la résoudre par une action efficace. La compétence est un savoir agir qui est fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. » (Ibid: 2001)

A ce titre, le schéma suivant est assez explicatif :

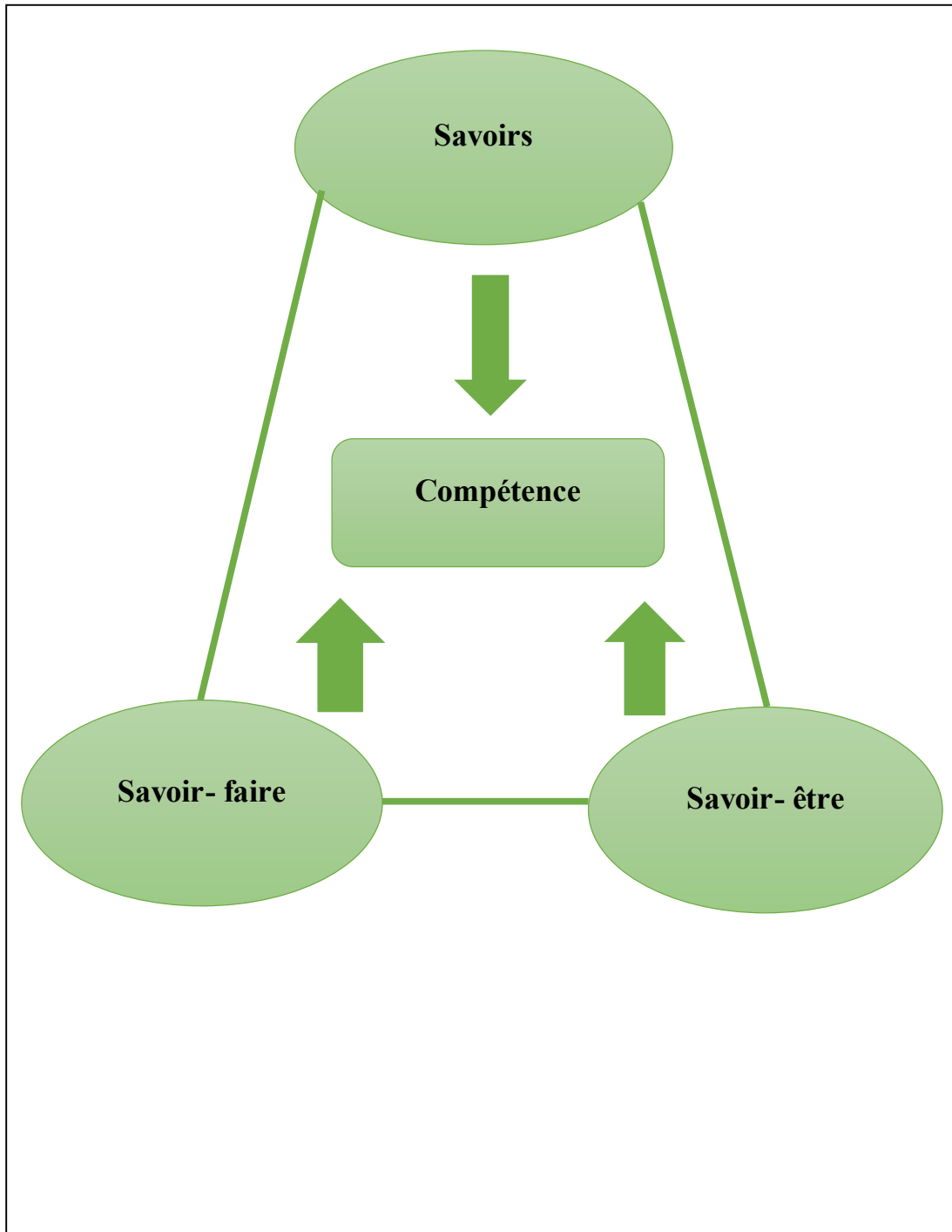


Schéma 17. La compétence comme résultante systémique

L'approche par compétence, que nous préconisons pour la réalisation du programme et sa confrontation avec le terrain de la professionnalité, se démarque par plusieurs caractéristiques :

- Le stagiaire, parrainé implicitement par le formateur, observe, découvre et élabore seul son savoir. Ses aptitudes, ses besoins, ses prérequis et ses dispositions cognitives sont canalisés pour une exploitation optimale. C'est ce que nous appelons l'appropriation des savoirs.
- Le formateur incite ses stagiaires à être actifs, à s'associer pleinement à leurs savoirs. Il renonce à la logique de la verticalité en devenant, non le maître à bord de la classe, plutôt un parrain et un compagnon avisé qui explique, oriente, favorise les processus d'appropriation et mesure les progrès enregistrés pour les réguler.
- Son rôle, bien que déterminant et pleinement engagé, devient discret. Ses méthodes s'appuient essentiellement sur l'observation et la recherche pour amener les stagiaires à « *apprendre à apprendre.* » au lieu de se contenter des enseignements magistraux sans retombées positives.
- L'appropriation de toute langue se base d'abord sur l'écoute. La compréhension précède donc la production. Le formateur doit accorder beaucoup d'intérêt à l'écoute de ses stagiaires et qu'il mobilise les moyens pédagogiques adéquats pour y parvenir.

Eu égard aux situations de communication réelles que les stagiaires rencontreront durant l'exercice de leurs métiers, des objectifs opératoires spécifiques doivent être escomptés au départ et traités de façon à devenir des compétences acquises en phase finale :

- Savoir se positionner et adapter ses modalités d'écoute.
- Repérer les niveaux d'organisation des messages.
- Repérer des éléments constitutifs de toute situation de communication.

- Cerner les structures qui dominent les messages oraux.
- Segmenter les messages en séquences, puis repérer les unités de sens majeures et mineures.
- Réorganiser et hiérarchiser ces unités.
- Construire des significations.
- Relever l'explicite dans un message.
- Identifier l'implicite dans un message
- Repérer les champs lexicaux dominants dans un discours.
- Identifier les différentes marques de l'énonciation.
- Lire les marques prosodiques d'un messages (les traits suprasegmentaux.)
- Mettre en relation des informations pour aboutir à des déductions, des prédictions
- Se positionner par rapport à des contenus.
- Déceler les enjeux discursifs.

Cette liste d'objectifs n'étant pas exhaustive. En effet, d'autres adjuvants peuvent intervenir :

- Les nouvelles technologies informatiques.
- L'apport de la vidéo.
- L'exploitation des documents audio- visuels.

Ces adjuvants sont de véritables facilitateurs. Ils peuvent constituer des alliés précieux parce que la professionnalité qui sous- tend les activités des stagiaires impose une compréhension orale quasi- authentique.

Quant à l'écrit, elle est étroitement liée à l'activité de lecture proprement dite et non à une activité routinière qui consiste à assembler combiner mécaniquement des phonèmes en monèmes, puis ces derniers en syntagmes.

L'appropriation de l'écrit est un processus assez complexe qui résulte du transfert des connaissances à partir de la langue maternelle et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et sémantiques de la langue cible.

A cela s'ajoutent les connaissances antérieures des stagiaires, leur expérience du monde professionnel et leurs dispositions socioculturelles.

Par conséquent, ces derniers doivent être capables d'exploiter les différents supports écrits qui leur permettent de s'informer dans le domaine actif de la profession.

La grille ci- dessous peut constituer une voie exploratoire :

▪ Apprendre à utiliser des textes prescriptifs.
▪ Comprendre des indications inscrites sur des formulaires et des fiches afin de pouvoir les compléter.
▪ Utiliser les articulateurs (logiques, chronologiques)
▪ Exploiter des notices techniques et des circulaires.
▪ Localiser les informations importantes.
▪ Apprendre à utiliser des textes prescriptifs.
▪ Identifier les procédés linguistiques et discursifs.
▪ Comprendre ensuite les procédés de définition.
▪ Nommer les techniques de l'écrit professionnel.
▪ Identifier les techniques de l'écrit professionnel pour les utiliser ultérieurement.
▪ Maîtriser les formations lexicales nécessaires dans les présentations techniques.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtriser les formations lexicales permettant la description d'une situation
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiser les ancrages énonciatifs.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des informations inhérentes à des situations de travail.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire les consignes codées.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exécuter des orientations, des mises en garde et des injonctions, en appliquant les procédés linguistiques et discursifs appropriés comme la forme négative, l'infinitif, etc.

Se référer aux documents authentiques est une démarche incontournable qui implique un cadre didactique approprié. Le formateur pourra exploiter des documents écrits comme les fiches des cours et des Travaux Pratiques, ou encore les notices techniques et les circulaires.

Par ailleurs, il pourra utiliser les procédés suivants :

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaires à réponses ouvertes.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaires à réponses fermées.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaires à Réponses Ouvertes et Courtes appelées « QROC »
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaires à choix multiples, couramment appelés « QCM »
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaires avec les mentions « <i>Vrai/ Faux/ Sans réponse</i> »

▪ Exercices à puzzles
▪ Exercices paramétriques
▪ Exercices d'appariement
▪ Tests paramétriques.
▪ Tests non paramétriques.
▪ Tests d'hypothèses.

D'autres procédés existent encore et constituent un embarras de choix pour les formateurs.

A présent, nous parvenons à la dernière étape formelle de notre entreprise, en l'occurrence la conclusion. Nous y rappellerons les axes fondamentaux de notre entreprise ainsi que les enseignements que nous en avons tirés.

Nous y exposerons aussi les problèmes auxquelles nous avons été confrontés et qui ne nous ont pas permis une meilleure exploitation du sujet car ils nous ont privé d'un balayage plus large pendant l'expertise.

Nous développerons également les perspectives qui se sont dessinées tout au long de notre démarche, que nous n'avons pas eu l'opportunité d'intégrer dans le présent travail et que nous comptons matérialiser dans les échéances futures.

La phase post- doctorale à laquelle nous comptons aboutir sera délivrée des impératifs qui nous les nôtres jusqu'à présent. Affranchie par les contraintes temporelles, cette étape constituera certainement une opportunité pour comparer notre corpus à d'autres programmes.

Nous approfondirons nos analyses en développant des techniques d'exploitation basées essentiellement sur des données techniques relatives à l'ingénierie de la formation et à l'ingénierie éducative.

Nous élargirons nos moyens d'investigation à d'autres champs d'étude en y impliquant les outils opératoires de plusieurs sciences connexes que nous n'avons pas eu l'opportunité d'introduire et d'exploiter dans le présent travail.

CONCLUSION

1. Propos de synthèse

Tout programme est confronté à l'épreuve du terrain afin d'interroger les résultats concrets et l'efficacité réelle de la formation. En effet :

« La formation ne commence pas quand on ferme la porte de la salle de classe. Elle précède l'acte d'enseigner car elle est déterminée par un environnement, des pratiques culturelles sous-jacentes, des représentations et des croyances. La formation (...) doit donc interroger l'identité professionnelle, les compétences auxquelles on fait appel et les paradigmes auxquels on fait référence lorsqu'on veut véritablement en faire un enjeu global. (Braik : 2008 : 187)

C'est cet enjeu global qui impose en amont une réflexion bachelardienne et un positionnement épistémologique déterminants dans la réussite d'une formation. En termes différents :

« Conséquence plutôt que cause, la formation est toujours le résultat d'un lent travail de maturation où l'enjeu de l'identité professionnelle est posé, que cette dernière soit en construction, en reconstruction ou en cours de modification. » (188)

S'agissant des formations linguistiques professionnelles :

« (...) ces dernières doivent s'inscrire dans une dimension épistémologique et réunir les conditions nécessaires de leur mise en pratique. » (188)

Dans notre recherche, nous avons essayé d'élucider ces points sur un plan didactique. Toutefois, nous n'avons pas eu l'opportunité d'examiner les différents obstacles sociaux, socioprofessionnels, économiques et institutionnels qui peuvent ralentir l'effet pragmatique de ce programme.

Nous en avons analysé le fonctionnement mis en place en évaluant son efficacité

en fonction du processus observé depuis la phase de planification jusqu'aux bilans envisagés en aval.

Afin d'y parvenir, nous en avons analysé les contenus. Nous aurions souhaité un prolongement à notre approche par des enquêtes (entretiens, questionnaires) auprès des formateurs ou des observations de classes. Cette investigation de terrain aurait rapporté des enseignements utiles à notre étude.

Toutefois, les réticences de ces formateurs, parfois même leur refus catégorique de nous admettre en cours de langue, ont privé l'enquête de son aspect le plus pragmatique. En dépit de nos tentatives répétées d'être admis en salles de cours pour observer des séquences et amorcer des entretiens, cet aspect très important de notre enquête n'a pas pu être réalisé.

En effet, nous aurions souhaité l'observation des démarches pédagogiques adoptées par ces formateurs et examiner jusqu'à quel(s) point(s) elles transforment les savoirs en compétences langagières et favorisent les connaissances techniques.

Nous avons réservé une partie du dernier chapitre à un ordonnancement de compétences à installer afin de remédier aux insuffisances du programme expertisé. Nous avons implicitement suggéré que l'effort doit être centré surtout sur les stagiaires en les positionnant au cœur de la formation.

En plus nous avons proposé des démarches qui motivent les stagiaires pour la recherche et la découverte du savoir, c'est-à-dire des moyens pratiques qui aboutissent à un apprentissage autonome.

Nous avons mis en évidence que la langue est un moyen et non une fin en soi, un instrument véhiculaire qui doit permettre aux stagiaires d'acquérir et de développer des aptitudes langagières importantes sur le plan professionnel.

A ce propos, Le Boterf écrit que le fait de :

« [Le fait de] posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent (...) chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on

sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du “ passage ” à la compétence. Celle-ci se réalise dans l’action. » (Le Boterf : 1994 : 16)

Ce qui signifie qu’une compétence ne se limite pas exclusivement à des connaissances, mais aussi à la manière de résoudre les problèmes lorsqu’on est confronté à diverses contraintes.

A cet égard, la citation de Braik est assez significative :

« Il y a lieu de ne pas considérer la formation et le monde professionnel comme des champs clos. Ce sont deux domaines qui se relaient tour à tour, ou qui fonctionnent simultanément. C’est cette relation étroite et permanente qui prépare l’individu à un transfert de compétences en situation de formation, de travail et de retour en formation. » (2008 : 221)

L’auteur explicite sa vision en termes suivants :

« Il existe une continuité organique entre les différents niveaux de la société où s’exercent les compétences linguistiques, particulièrement en français. Les formations professionnelles, parce qu’elles obéissent à différents niveaux d’analyse du champ de travail, doivent être soumises à l’action épistémologique qui en déconstruira les ancrages paralysants. Elles développeront alors les facultés d’adaptation aux importantes transformations qu’impose le marché des langues. » (2008 : 222)

Dès lors, nous avons essayé de résoudre les points suivants :

- La définition des axes de la formation.
- Les ancrages disciplinaires du programme expertisé.

- Les réflexions épistémologiques qui le sous- tendraient.
- Les principes méthodologiques qui en découlent.
- Les contenus disciplinaires subordonnés aux des besoins changeants des métiers.
- Les savoirs dominants et les scénarios d'apprentissage possibles.

Nous n'avons pas eu la possibilité d'accéder aux points suivants :

- Les pratiques méthodologiques et pédagogiques dominantes.
- Les modalités d'exécution du programme.

2. Limites de la recherche

Nous ne saurons pas prolonger notre conclusion sans mettre en exergue des problèmes qui méritent d'être exposés avec objectivité.

- Le cas expertisé est circonscrit dans un espace géographique précis qui est la ville de Tizi- Ouzou où se situe l'INHT. Pourtant, des formations en FOS se développent parallèlement dans plusieurs autres institutions et à travers de nombreuses villes. Nous voulons pour exemples le Centre de Perfectionnement des Entreprises de Bethioua (Oran) qui est affilié à la Sonatrach, les formations développées dans les différentes chambres de commerce du pays, l'Ecole Supérieure des Banques d'Alger.
Un travail étendu à ces institutions et à ces espaces géographiques aurait permis d'examiner d'autres types de motivations, d'étudier des politiques de formation différentes, de relever d'autres besoins et d'autres attentes spécifiques à des publics variés.
- Nous n'avons pas réalisé une enquête préalable sur les représentations des stagiaires par rapport aux langues. Cela aurait aidé à comprendre les motivations des stagiaires et à déterminer avec plus de précision leurs réelles dispositions à entamer ce programme. Cet aspect mérite d'être fait et requiert des connaissances didactiques adaptées à l'objet.

- On pourrait nous reprocher de ne pas avoir intégré dans nos démarches les différents partenaires économiques et professionnels susceptibles d'intervenir dans le secteur lié à notre étude.
- Une telle démarche aurait permis d'élargir le champ des représentations à ces partenaires pour comprendre les normes collectives qu'ils construisent vis-à-vis des formations linguistiques professionnelles. Les outils d'investigation comme les entretiens et questionnaires auraient été bien accueillis par ces acteurs.
- Toute recherche spécifique ne peut pas évoluer sans le recours permanent à des connaissances, des techniques des pratiques inhérentes à des sciences connexes. Ce principe n'a pas été suffisamment pris en charge par notre recherche qui s'est principalement cantonnée dans les aspects didactiques et ingénieriques de l'analyse. L'apport de la sociologie et d'autres sciences connexes aurait certainement constitué un adjuvant précieux pour notre travail.
- Les formations professionnelles situent les configurations didactiques dans un cadre différent de celui que nous connaissons jusqu'à présent. Elles déplacent le paradigme de l'analyse et imposent des concepts opératoires relativement récents. C'est ce qui incite à dire que :

« (...) des matrices organisationnelles nouvelles prennent le pas sur les matrices traditionnelles, habituellement centrées sur des contenus et des progressions structurales. Par conséquent, la complexité des rapports qu'entretiennent les langues étrangères et les impératifs professionnels impose un réexamen des fondements épistémologiques en matière d'apprentissage. »
(Braik : 186)

- Sur un plan formel, un reproche pourrait nous être formulé et concerne le déséquilibre entre certains chapitres en termes de nombres de pages. En effet,

les quatre premiers chapitres de ce travail se limitent à une vingtaine de pages chacun alors que les chapitres 5 et 6 en comptent presque le double. Cela s'explique par notre volonté d'approfondir nos investigations et de donner à la partie pratique une ampleur tout à fait justifiée.

3. Perspectives

Nous ne parviendrons pas aux commentaires finaux sans énoncer les perspectives qui se dégagent de la présente recherche et que nous comptons assumer à moyenne échéance :

- Il est impératif de développer des projets d'établissement correspondants au sujet de notre recherche, même si des activités scientifiques ont déjà été réalisées autour de la question.

Nous citerons à titre d'exemple le travail effectué par le Centre de Recherche en Economie Appliquée et pour le Développement (CREAD), ponctué par ouvrage collectif parue en 2002 sous la direction de M. Bengrena et A. Kadri : « *Mondialisation et enjeux linguistiques. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?* », ainsi qu'un recueil d'articles intitulés « *Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur* », Les cahiers du CREAD n° 59/60, 1^{er} et 2^{ème} trimestres 2002.

- D'autres recherches antérieures ont été réalisées au niveau du CRASC et peuvent inspirer des enquêtes futures. Ce sont notamment les suivantes :
 - « Langues étrangères et enjeux économiques en Algérie » (2002-2004)
 - « Analyse des programmes de formation linguistique en contexte professionnel algérien » (2005- 2007)
- N'omettons pas de citer les travaux réalisés par le laboratoire intitulé « *Didactique des projets de formation et conception de curricula* » de l'université de Mostaganem dont les cahiers, publiés durant les années 2023 et 2024, développent des problématiques d'ingénierie utiles à notre contexte.

- Les travaux entamés depuis l'année 2023 par le laboratoire « *Ingénierie des formations et montage des projets* » du Centre universitaire de Nâama entame depuis un semestre des activités qui développent des expertises de programmes à l'intérieur de micro- systèmes.
- Dans cette même visée, le projet de recherche de formation universitaire intitulé « Ingénierie des formations et expertise de projets », affilié au même centre universitaire, développe des approches ingénieriques en rapport avec notre contexte.

Par conséquent, nous nous apprêtons dans une perspective post- doctorale à contribuer au domaine de l'expertise des formations professionnelles. Notre attention sera portée sur des micro- systèmes et, dans un moment ultérieur, sur des macro- systèmes.

4. Commentaires finaux

Le programme de français, tel qu'il figure dans le document de l'INTHT mis en annexe, ne mentionne pas les objectifs généraux et pédagogiques de la formation. En plus, il ne mentionne pas des indications sur les modalités assignées aux différentes aptitudes. En dépit de la distinction évidente qui démarque le code oral de l'écrit, la langue est appréhendée ici d'une manière aléatoire qui atteste d'une méconnaissance des sciences du langage.

Le document ne prend pas en compte les pré- requis des stagiaires. Il est une succession linéaire de savoirs propres au français scolaire (FOG) avec des incursions finales dans le FOS. Il se base en grande partie sur une perception classique et non fonctionnelle de la grammaire et du vocabulaire. Le formateur inculque à ses stagiaires des structures grammaticales figées.

C'est une grammaire appelée « phrastique » ou « structurale » qui invite le public les stagiaires à reproduire des syntagmes juxtaposés ainsi que des structures syntaxiques sans utilité dans la vie quotidienne.

Cette manière d'appréhender la langue limite la créativité des stagiaires qui sont désormais incapables d'exprimer leurs pensées en langue cible. Les productions orales et écrites « tournent en rond » et n'avancent pas. Les mêmes idées sont mémorisées puis récurrentes, répétée inlassablement sous différentes formes. Pourtant, les stagiaires

sont appelés ultérieurement à rédiger des documents complexes comme les rapports et les comptes rendus.

Concernant le volet oral, il est presque négligé car le programme ne lui accorde pas l'importance requise. Cette aptitude n'est pas tellement prise en compte alors, qu'un fonctionnaire dans l'hôtellerie est appelé à maîtriser aussi bien l'oral que l'écrit. Il doit s'entretenir avec des touristes, comprendre ses interlocuteurs francophones et interagir avec eux.

Par conséquent, la formation linguistique au sein de l'INTHT est indéterminée, sans ancrages théoriques et méthodologiques.

En outre, notre investigation aboutit à d'autres observations énumérées comme suit :

- Premièrement, l'équipe pédagogique de l'institut subordonne son programme à des savoirs linguistiques au lieu de les rattacher à des savoir-faire et des savoir-être de type communicatif. Les contenus ne sont pas opérationnels puisqu'ils ne considèrent pas tous les circonstances réelles ou vraisemblables dans lesquelles se développeront plus tard ces connaissances.
- Deuxièmement, la démarche pédagogique se limite à des mémorisations de règles et des imitations de modèles. Elle ne développe pas la communication dans les situations authentiques auxquelles les stagiaires seront confrontés plus tard. Nous ne pouvons pas parler d'acquisition des compétences de communication.
- Troisièmement, les stagiaires devraient plutôt être exposés à des pratiques langagières fonctionnelles. C'est ce que la mémorisation des structures grammaticales ne permet pas car elle limite l'effort du formé. Elle devient un ralentisseur, voire un frein à sa créativité.
- Quatrièmement, les activités proposées dans le corpus sont des exercices structuraux qui visent le renforcement mécaniste des règles d'orthographe et de grammaire. Ce sont des exercices linéaires peu utilisables et qui n'ont aucun effet dans la profession des stagiaires.

Une conception moins statique et plus fonctionnelle aurait été mieux indiquée,

avec des documents extraits de l'environnement professionnel des stagiaires.

A ce propos, Baylon écrit :

« (...) quant au document à l'attention de l'apprenant, il devrait contenir une série de discours variés accompagnés d'activité d'apprentissage. Nous préférons l'appellation à celle d'exercices car elle semble être moins restrictive. De plus, en didactique des langues, le terme « exercice » est plutôt lié à l'approche structurale. » (Baylon : 1991 : 27)

Les méthodes utilisées n'assument pas des activités qui sont susceptibles de prendre en charge les difficultés des stagiaires et de les amener à assumer les documents professionnels.

A cet égard, les propos de Baylon sont significatifs :

« (...) une approche d'enseignement/apprentissage de la pratique de la communication [...] prend en charge les besoins et les intérêts des clientèles d'apprenants [...] les activités devraient prendre en compte les expériences vécues de ces derniers, leurs styles d'apprentissage et tendre à favoriser l'autonomie des apprenants par la mise en œuvre des pratiques très près des pratiques authentiques de communication [...] il en résulte que les activités fournies à l'apprenant doivent prendre leurs racines dans la réalité sociale [...] les activités sélectionnées doivent faire appel à son sens de l'observation de l'usage de la langue en situation » (Baylon : 1991 : 28)

En nous appuyant sur ces différents constats, nous concluons ce qui suit :

- D'abord, un enseignement focalisé surtout sur les règles linguistiques, et qui n'accorde qu'une marge restreinte aux documents professionnels, ne peut favoriser l'émergence des compétences en expression écrite.

- De plus, l'appropriation de de structures figées par les stagiaires ne les aide pas à s'adapter aux situations authentique et ne leur permet pas de développer ou de rentabiliser des compétences de communication.
- Le recours systématique aux documents professionnels n'est pas perceptible. C'est plutôt un enseignement qui exclut le fonctionnement systémique des structures langagières.
- Par conséquent, la démarche pédagogique préconisée est en inadéquation avec le caractère fonctionnel que nous attendons d'un programme. C'est une démarche qui contourne les attentes de l'institution et des stagiaires.
- Les séquences de renforcement de l'oral se résument à des questions- réponses intégrées dans les cours de la grammaire. Pourtant, le formateur devait réserver des séances exclusives à l'oral et y exercer des stratégies appropriées.
- Rédiger est un processus complexe qui ne peut résulter d'une vulgaire mémorisation des savoirs linguistiques. Par contre, le programme en notre possession donne la priorité aux connaissances théoriques et néglige les savoir-faire.
- Une formation linguistique se devrait de réaliser avec efficience des tâches langagières spécifiques centrées sur un public adulte.

Pour conclure, nous venons d'analyser le fonctionnement d'une formation mise en place dans le but de former en langue cible des fonctionnaires de l'hôtellerie. Nous en avons estimé le degré d'efficacité et la pertinence en fonction des actions mises en pratique.

Pour parvenir à une expertise impartiale, nous avons d'abord observé et démantelé les les contenus, puis nous avons essayé de réaliser des enquêtes auprès des différentes parties impliquées dans cette formation. Ces enquêtes n'ont pas pu se faire en raison des réticences des publics ciblés.

Notre démarche a permis de parvenir à un bilan final :

- Ce programme, et la formation par extension, s'appuient sur des thèmes disposés en vases clos. Le dispositif en place se limite à des savoirs linguistiques au lieu d'apprendre aux stagiaires à communiquer pour les besoins de leurs métiers. Quant à la démarche pédagogique adoptée par les formateurs, elle néglige l'aspect utilitaire attendu.
- Cette démarche réduit les stagiaires les stagiaires à un statut mineur. Les notions de participation active et d'auto apprentissage sont inexistantes. L'enseignement à l'INTHT n'autorise pas l'accès aux connaissances techniques et n'installe pas des compétences langagières réinvestissables dans le secteur.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles consultés

- Adam (JM). (1990). *Éléments de linguistique textuelle* ». Liège : Madaga.
- Adam (JM). (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, université, Paris.
- Ait Amar Meziane. (O). (2014). *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. In *Synergies Chine* n° 9.
- Ait Hennani (L). (2011) *Ingénierie de la formation*, Université de Lille 2.
- Alami (S). (2012). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?",
- Altet (M). (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
- Althusser (L). (1976). *Pour Marx*. Paris, Maspero.
- Alvarez (G). (1975), *Texte introductif pour l'atelier : français instrumental*, Paris, Hachette.
- Amossy (R), Herschberg (P et 1) (2005). , *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris : Colin.
- Amossy (R). (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*
- Ardouin (T). (2013). *Ingénierie de formation*, Dunod, Paris.
- Arezki. (A). (2008). « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien », in : *Le français en Afrique*, n°23.
- Bachelard (G). (1980). *La formation de l'esprit scientifique ; contribution à une*

psychanalyse de la connaissance objective. Paris, Vrin.

- Bachelard (G). (1994). Pour un nouvel esprit scientifique. Alger, ENAG.
- Bachelard (G). 1987). La philosophie du non. Paris, PUF, 8^{ème} édition.
- Bailly (et al). (2001). CECR. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Guide pour les utilisateurs. Guide pour les utilisateurs. Conseil de l'Europe: Didier
- Bange (P). (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en langue 2. Analyse et interaction en langue étrangère – Paris.
- Bange, (P), Carol. ®. & Griggs (P). (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction. Paris : l'Harmattan
- Barbot (M J). (1998). Les auto- apprentissages. Paris, CLE International.
- Barnes (D), Todd (F). (1997). Communication and learning in small groups. London: Routledge et Kegan Paul.
- Barré de Miniac (C). (2000). Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques, éd. Septentrion,
- Bautier (E). (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. Paris: L'Harmattan.
- Beacco (J C), Bouquet (S), Porquier (R). (2004). Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant). Textes et références. Paris, Didier.
- Beacco (J.-C), Byram (M). (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Beacco (JC). (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. In le français dans le monde, numéro spécial. Paris, Hachette.

- Beacco (JC). (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette Livre/Français Langue Étrangère
- Bérard (E). (1991). L'approche communicative. Paris, Hachette.
- Berrenger (L), Couchaere (M.J). (1995). Animer et gérer un projet. Paris, ESF.
- Bistolfi, (R). (2003). Les langues de la Méditerranée, Editions L'Harmattan.
- Blanchet (Ph) & Gotman, (A). (2011). L'enquête et ses méthodes. L'entretien. Édition Armand Colin. 2^e édition.
- Blanchet (Ph), Asselah Rahal, (S). (2008), Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? In Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris, Archives contemporaines de l'AUF.
- Blanchet (Ph), Chardenet (P). (2011). Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures, Paris : EAC.
- Bogaards (P). (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris, Crédif LAL, Hatier.
- Borel (M.J). (1981). Aspects logiques de l'explication. Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Nenchâtel n° 38, septembre 1998.
- Boterf Le (G). (1994). De la Compétence, Essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation.
- Bouguerra (T). (1991) Didactique du Français Langue Étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation, Alger, Office des Publications Universitaires.
- Boulouffe (J). (1990). *Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère*, In

Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Paris Hachette.

- Boulouffe (J). (1990). Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, In Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Paris Hachette.
- Bourdieu (P). (1980). Ce que parler veut dire. Paris, Fayard.
- Boutinet (J P). (1993). Anthropologie du projet. Paris, PUF, 3ème édition.
- Bouzid (N). (2002). *L'interface Enseignement supérieur- Monde du travail en Algérie : de quoi s'agit-il ?* In Les cahiers du CREAD n° 59/60, Bouzaréah, Alger.
- Boyer (H) et al. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International.
- Boyer (H). (2002). De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires, Paris, L'Harmattan.
- Boyer (H). (1996) (dir), Sociolinguistique, Territoires et objets, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Boyer (H). (2004). Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestions, Paris, L'Harmattan.
- Braik (S). (2013). Enseignement des langues et enjeux économiques en Algérie. Compte- rendu de travaux. Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, Oran.
- Brohy ©, Gajo, (L). (2008). L'enseignement bilingue: état de situation et propositions, Conférence internationale de l'instruction publique. Ed Neuchâtel.
- Bronckart (J.P). (1996). Activité langagière, textes et discours. Ed Lausanne.
- Bronckart (JP). (1996). Activité langagière, textes et discours. Pour un

interactionisme socio-discursif. Paris : Delachaux & Niestlé.

- Bruno (A). (2005), sous la direction de. Dictionnaire d'économie et des sciences sociales, éd, ELLIPSE. Paris, 2005.
- Bühler (K). (1990). Theory of language. The representational function of language. Amsterdam/Philadelphia, J Benjamin Publishing Company.
- Bühler (K). (1990). Theory of language. The representational function of language. Amsterdam/Philadelphia, J Benjamin Publishing Company.
- Byram (M). (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cain (A) et al. (1995). « Stéréotypes culturels et apprentissage des langues », Etude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'Unesco.
- Calvet (L J). (2002). Le Marché aux langues. Paris, Editions Plon.
- Calvet (LJ). (1993) : la sociolinguistique. Que sais-je ?, Paris, PUF.
- Cambra- Giné. (M). (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Credif-Didier.
- Challe (O). (2002). *Enseigner le français de spécialité*. In Les cahiers de l'Asdiflen°14.
- Charaudeau (P). (1983). Langage et discours. Eléments de sémio-linguistique (théorie et pratique), Hachette, Paris.
- Charaudeau (P). (2001), De la compétence sociale de communication aux

compétences de discours », in L. Collès,

- Charlot (B), Bautier (E), Rochex (J Y). (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chaudenson (R), de Robillard (D). (1989). *Langues, économie et développement*. Paris, Didier.
- Colardyn (D). (1985). *Vers une ingénierie des formations*. In *Education permanente* n° 81.
- Cook (V). (2001). *Using the first language in the classroom?*. *Canadian Modern Language Review*, 57.
- Cortier (C). (2007). *Colloque AIRDF de Lille*.
- Cossu (Y). (1995), *L'enseignement de l'anglais, Préparation au CAPES et au CAPLP2*, Paris : Nathan.
- Coste (D) et al (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif, Hatier/Didier.
- Coste (D), Galisson (R). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.
- Coste (D), Moore (D), Zarate, (G). (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*.
- Coste (D). (1984). *Les discours naturels de la classe ; in le français dans le monde* n° 183.
- Courtillon (JC). (Janvier 1995). *L'unité didactique*. In *le français dans le monde*,

numéro spécial. Paris, Hachette.

- Cuq (J P), et Al. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Clé International.
- Cuq (J.P), Gruca (I). (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presses universitaires.
- D'Hainaut (L). (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles, Labor.
- Dabène (L). (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette.
- De Brier (C), Meuleman (F). (1996). *La formation professionnelle continue dans les entreprises belges — Résultats synthétiques de l'enquête menée en Belgique dans le cadre du programme FORCE de la Commission de l'Union européenne*, Bruxelles : ICHEC.
- De Ketele (JM). (1985). Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques ? Cabay.
- De Landsheere (G), Bayer (E). (1974). Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles, De Boeck Université.
- De Peretti (A). (1993). Controverses en éducation. Paris, Hachette.
- De Peretti (A). (1993). Controverses en éducation. Paris, Hachette.
- De Singly (F). (2005). L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire. Paris: Armand Colin, 2^e édition.
- Debouvry (P), Maragnani (A). (2002). Les éléments clefs d'une démarche d'ingénierie des dispositifs de formation rurale à l'international. 6^{ème} biennale de

l'Education. Lyon.

- Debyser (F). (1998). *Eloge du savoir- vivre ... et pour tordre le cou au savoir- être*.
In Le Français dans le monde n° 282.
- Demarais (L). (1981). Les techniques de l'enseignement dans une approche communicative, ALCA, Montréal.
- Dennery (M). (1999). *Piloter un projet de formation*. Paris, ESF.
- Denyer. M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues », ESF éditeur.
- Develay (M). (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Ed, E S F, - Paris.
- Dubois (J) et al. (2002). *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Larousse-Bordas.
- Dubois (J). (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Dubois (J). Giacomo (M), Guespin (L) et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.
- Ducrot (O). (1972). *Dire et ne pas dire*, Hermann, col. *Savoir*, Paris.
- Ducrot (O). (1973). *La preuve et le dire*, Repères, Mame, Paris.
- Ducrot (O). (1980). *Les mots du discours*, les éditions de minuit, Paris.
- Egli- Cuenat (M). (2009). *Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, Formation des enseignants et Profil européen*.
- Esnault (E). (1992). *De l'enseignement supérieur à l'emploi*. Paris, Editions de l'OCDE.

- Espéret (E). (1994). *Apprendre à construire du langage : construction des représentations et processus cognitifs*. In *Le français dans le monde ; recherches et applications*. Paris, Hachette.
- Fabre (M). (1996) *Le discours : enjeux et perspectives*, Ed. Hachette. Paris.
- Ferhani, (F). (2006). *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*. In *Le Français aujourd'hui*, 2006/3 n° 154, DOI : 10.3917/lfa.154.0011.
- Fernandez (A.F). (2007). *Optimiser la fonction de formation (collection ressources humaines)*. Les Editions d'Organisation.
- Feuteun (A), Simon (D L). (2009). *Négociation perceptive et altérité en classe de langue*, LIDIL, 39, 57-71.
- Figari (G). (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Forquin (J C). (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Foucault (M). (1966). *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.
- Galisson (R). (1983). *Polémique en didactique, du renouveau en question*, CLE international, Paris.
- Gaonac'h (D). (1990). *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*. *Le Français dans le monde* n° spécial février-mars.
- Gaonac'h (D). (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier/Didier.
- Gerard-Naef, (J). (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Paris, Delachaux & Niestlé.

- Gillet (P). (1985). *Construire la formation*. Paris, ESF éditeur.
- Gillet (P). (1986). *Utilisation des objectifs en formation*. In *Education permanente* n° 85.
- Grize (JB). (1990). *Logique et langage*, Paris : Ophrys.
- Grize (JB). (1996). *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF,
- Grosjean (F). (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai et définition*. Tranel, 19.
- Gumperz (J). (1989). *Linguistique and social interaction in two communitie*, In Gumperz & Hymes (Eds). *The ethnography of communication*, American Antropogist. Vol 66.
- Hess (R). (1998). *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérité*, Anthropos, Paris.
- Humbolt (WV). (1936). *Vers la compétence de la communication*, Ed. Hatier, Paris.
- Jakobson (R). (1963-1973). *Essais de linguistique générale*, Tome 1 : les fondations du langage ; T 2 : *Rapports internes et externes du langage*. Paris, Minuit.
- Johnson (R K). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge, University Press.
- Kerbrat-Orecchioni (C). (1990). *Les interactions verbales*, T. I, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni (C). (1992). *Les interactions verbales*, T. II, Paris : A. Colin.
- Kohonen (V). (1990). *Towards experiential learning in elementary foreign language education*. Nancy, Presses Universitaires.
- Landsheere de (V et G). (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, Ed C. Thone.

- Le Boterf (G). (1990). Ingénierie et évaluation de la formation. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (1992). *Comment manager la qualité de la formation*, Paris : Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf (G). (1994). De la compétence. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris, Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf (G). (2002). Dans Robert et (al). (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys, Paris
- Legendre (R). (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Larousse
- Legrand (L). (1988). Les politiques de l'éducation. Paris, PUF, Que sais- je.
- Leon (P). (1976). Introduction à la phonétique corrective, Paris, Hachette et Larousse.
- Luc (C). (1992). Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol.1 : Perspectives sur l'apprentissage, Paris, INRP.
- Lüdi, (G). (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. Vol. 5.
- Madoui (M). *De l'enseignement à la professionnalisation : les universités face à la reconnaissance et à la validation des acquis professionnels : le cas du CNAM*. In Les cahiers du CREAD n° 59/60, Bouzaréah, Alger.
- Maingueneau (D). (1998). Analyser les textes de communication, Paris : Nathan.

- Manâa (G). (2002). Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna. In *Insaniyat*.
- Mangiante (J.M), Parpette ©. (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.
- Maragnani (A). (2009). *Eléments de réflexion sur les terminologies utilisées* ». In *Formation professionnelle et développement rural* ». In Cahiers du réseau FAR n°1, Educagri Editions.
- Marien (B), Beaud (JP). (Mai 2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*. Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Agence Universitaire de la Francophonie, Québec.
- Martinet (A). (1982). *Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits*. La linguistique 1-Volume 18. Paris, PUF.
- Martinez (P). (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Matthey (M). & Simon (D-L). (2009). *Altérité et formation des enseignants : Nouvelles perspectives*. In *Lidil* (2009), N°39, p. 5
- Matthey (M). (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang
- Maurer (B). (2004), « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », dans *Penser la francophonie, Actes des*

Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004. Paris, AUF-Nouvelles Archives Contemporaines.

- Meignant (A). (1991). *Manager la formation*, Paris : Éditions Liaison.
- Merieu (Ph). (1991). *Apprendre ... oui, mais comment?* Paris, ESF éditeur.
- Merieu (Ph). (1992). *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF éditeur.
- Miliani (M). (2004). Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité. In Boyer (H) et al. *Les langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris, L'Harmattan.
- Moatassime, A. (1996). Islam, arabisation et francophonie. Une interface possible à l'interrogation « Algérie-France-Islam »? In *Confluences Méditerranées*. N° 19.
- Moirand (S).(1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morsly (D). (2012) : « La sociolinguistique en Algérie : État des lieux et perspectives », in *Cinquantenaire de l'indépendance de l'Algérie, Réflexions et perspectives*, Revue scientifique et académique de l'Université d'Alger 2, Alger, OPU.
- Nunan (D). (1988). *The learner- centred curriculum*. Cambridge University Press.
- Pain (A). (2003). *L'ingénierie de la formation : Etats des lieux*, L'Harmattan.
- Parmentier (C). (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris, Édition d'organisation.
- Pasquay (L). (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant*. In *Recherche et Formation* 16.
- Paveau (M, A), Sarfati (G, E). (2003). *Les grandes théories de la linguistique*. Paris, Armand Colin.

- Peretti (J M). (décembre 2003). *L'ingénierie de la formation dans les années 1970. Le cas de l'Algérie*. In « Education permanente Adam (JM). (1984). Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs », in Pratiques, No 43, le sens des mots.
- Peretti (JM). (2007). Ressources Humaines. Paris, Editions Vuibert.
- Perrenoud (P) (1998). Construire des compétences dès l'école, Paris,ESF éditeur, (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques)
- Peytard (J). (1992). Discours et enseignement du français, Ed, Hachette – Paris.
- Popper (K). (1973). La logique de la découverte scientifique. Paris, Payot.
- Puren (C). (1988). L'histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues. Paris, Nathan.
- Puren (C). (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme. Paris, CREDIF.
- Quivy (R), Van Campenhout. (2006). Manuel de recherche et sciences sociales. Paris, Dunod.
- Raphaël Desanti (R). (2009). Initiation à l'enquête sociologique, Paris : ASH.
- Raynal (F), Rieunier (A). (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris, ESF éditeur.
- Reimen (J.R). (1965). Esquisse d'une situation plurilingue, le Luxembourg. La linguistique, 1962
- Renard (R). (2002). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: 2- La méthode verbo-tonale. Bruxelles, De Boeck.

- Rey (A) et al. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Richterich (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette.
- Richterich, R. (1973). *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, in Trim, J. et al. « *Système d'Apprentissage des langues vivantes par les adultes* » Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Rieunier A.(2007). *Préparer un cours, Applications pratiques*. Paris, ESF. 3^{ème} édition.
- Roegiers (X). (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers.(X).(2005). *L'approche par compétence dans l'école algérienne*. UNESCO-ONPS
- Rogers (C). (1976). *Liberté pour apprendre ?* Paris, Bordas.
- Rosen (E). (2004). *Du niveau A 1 au Niveau C 2. Etude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques*. In « *Niveau B 2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant)*. Textes et références ». Paris, Didier.
- Sabiron (J). (1996). *Cohérences plurielles*. ASP (la revue du GERAS), 11-14.
- Saussure de (F). (1994). *Cours de linguistique générale*. Alger, ENAG.
- Savignon (S J). (1990). *Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative*. In *Etudes de Linguistique Appliquée n° 77*.
- Schlanger (J). (1978). *Une théorie du savoir*. Paris, Vrin.
- Sebaa (R). (2002). *Culture et plurilinguisme en Algérie*. In *Trans.Internet. Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. N° 13.

- Sebaa (R). (2013). L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage. Ed.Publilbook
- Springer (C). (1996). La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes. Paris, Ophrys.
- Taleb Ibrahim (K). (1997). Les algériens et leurs langues, Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger : éd. El Hikma.
- Thevnin (M). (2016). Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE ? In institut français.de Tokyo.
- Traverso (V). 2004). Types d'interactions et genres de l'oral. In Langages 2004/1 (n° 153).
- Trim (JL M). (1979). Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Van Ek (J A). (1990). The Threshold Level. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Van Wart (M), Cayer (N J), Cook (S). (1993). Handbook of Training and Development for the Public Sector; San Francisco, CA; Jossey-Bass.
- Verlinde (S), Folon (J) et al. (1996). Dictionnaire contextuel du français économique. Louvain, Garant.
- Viau (R). (1999). La motivation dans l'apprentissage du français, Saint- Laurent, ERPI,
- Vigotsky (L). (1934). Thought and language. Revised Edition: The MIT press.
- Vion (R). (2000). Analyse des interactions. Paris, Ed Ulysse.

- Widdowson (G). (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues, Crédif-Hatier, Paris.
- Wilkins (D). (1987). The educational value of foreign language learning, Doc CCGP (87) 10. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Zarate (G). (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, Didier.

Thèses et mémoires consultés

- Boubaker (B). (2002). Le Français langue étrangère chez les étudiants du département de français, thèse de doctorat, Université de Batna.
- Boubeker (R). (2009). L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Thèse de doctorat, Université de Biskra.
- Braik (S). (2008). Approche épistémologique des méthodologies d'apprentissage du français en milieu socio professionnel algérien. Thèse de doctorat, Université de Mostaganem.
- Braik (S). (janvier 2002). *Une expérience « ingénierique » en milieu franco-allemand*. Mémoire pour l'obtention du DESS AIDL. Université de Franche-Comté.
- Cherrad- Benchefra (Y). (1990). Contacts des langues et enseignement du français en Algérie, Thèse de doctorat, tome1, Université de Constantine.
- Cristin (R). (Avril 2000). *Ingénierie de la formation : un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Paris III.
- Ghouali (H). (2002). La politique d'arabisation face à la situation bilingue et diglossique de l'Algérie, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, France.
- Milroy. (1987) Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne dans la région grenobloise. Thèse de doctorat. Université Stendhal- Grenoble III

- Morsly (D). (1988). Le Français dans la réalité algérienne. Thèse de doctorat d'état.
Université René Descartes, Sorbonne, Paris.

Autres documents

- Actes du séminaire « *Formation de formateurs sur le français fonctionnel dans l'enseignement supérieur* » organisé par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et les services culturels de l'Ambassade de France, CERIST d'Alger, du 17 au 31 janvier 2002.
- Actes du séminaire « *ingénierie de la formation* » conçu et réalisé par Madeleine Rolle Boumlic, Alger, janvier 2002.
- Actes du séminaire « *ingénierie de la formation. Maîtriser les fondamentaux, opérationnaliser, implanter les démarches* » conçu et dirigé par Yvon Minvielle, Club Stratégie, Paris, de novembre 2002 à juillet 2003.
- Bérard (E). (2001). *Le plan de formation*. Séminaire de DESS AIDL. Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.
- Berchoud (M J). *Communication de spécialité, culture(s), mondialisation. Savoirs et rapport au savoir*. Université de Bourgogne.
- Comptes- rendus et bilans finaux du projet de recherche « *Analyse des programmes de formation linguistique en contexte professionnel algérien* », Centre de Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle, Avril 2005-Mars 2007.
- Comptes- rendus et bilans finaux du projet de recherche « *Langues étrangères et enjeux économiques en Algérie* », Centre de Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle, Juillet 2002-Juin 2004.

- Conseil de l'Europe. (1993). Rapport du symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification. (Rüschlikon 1991). Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, (Projet 1). Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- Cristin (R). (2001). *Evaluation professionnelle : 1^{ère} partie*. Séminaire de DESS AIDL. Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.
- Delorme (C). (Septembre 1997). *Le concept de compétence dans l'histoire du CEPEC*. Polycopie.
- Journal Officiel de la République Algérienne. (23 avril 1976). Ordonnance du 16 Avril 1976, n° 76-35, portant organisation de l'éducation et de la formation. Titre III, Chapitre 2, article 26.
- Kahn (S). (2004). *Espace européen d'enseignement supérieur*. Synthèse n°117.
- L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2. *Actes du XI^e colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères. 2003, Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur (France)*. Consulté le 25-05-2015: http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0087_springer_c/doc0087.pdf
- Le Ninan (C), Miroudot (B). (2001). *Elaborer un curriculum*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.

- Le Ninan (C). (2001). *Conception du curricula et de programme*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.
- Le Ninan (C). (2001). *Pédagogie du projet*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.
- Lebaron (F). (2004). *Réforme ou contre-réforme néo-libérale ? Quelques réflexions sur le LMD à partir de l'expérience amiénoise*. In « Textes contre Bologne ». Polycopie.
- Loi d'orientation n° 08- 04 du 15 moharrem 1429 correspondant au 23 Janvier 2008, 61 pages. <http://www.education.gov.dz> > 2015/02 > loi 0804 Fr.
- Marien (B), Beaud (JP). (Mai 2003). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*. Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Agence Universitaire de la Francophonie, Québec.
- Méthode de français des affaires *Accord* (Hachette, 1996).
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger, Casbah éditions.
- Qotb (H). (2008). *Vers une didactique sur objectifs spécifiques médié par internet*, Paris, *Publibook* : <http://www.puplibook.com>.
- Qotb (H). (2007). *Expérience d'une formation collaborative de FOS à distance*. Praxiling 5264CNRS, Montpellier III : http://french.china.org.cn/education/pdf/2007-03-05/content_7905671.pdf.
- Référentiel général des programmes (2016), adapté à la loi d'orientation du 23/01/2008. CNP. Éd. MEN.

- Springer (C). (1996), Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en
- Springer (C). (2009). CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif, *Actes du Symposium international, Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage, Université Mohammed Premier - Oujda (Maroc)*. En ligne : <http://springcloogle.blogspot.com/2009/02/cecr-et-perspective-actionnelle-de-la.html>
- Thiriot (M). (2001). *Sensibilisation aux concepts et méthodes de la démarche qualité en formation*. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.

INDEX DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Progression des capacités d'hébergement	P. 40
Tableau 2	Répartition par vocation	P. 41
Tableau 3	Répartition par secteur juridique	P. 42
Tableau 4	Répartition par classement	P. 43
Tableau 5	Approche comparative	P. 43
Tableau 6	Données statistiques des infrastructures de transport	P. 44
Tableau 7	Capacités d'accueil de l'institut	P. 50
Tableau 8	Niveau A de référence	P. 75
Tableau 9	Niveau B de référence	P. 76
Tableau 10	Niveau C de référence	P. 76
Tableau 11	Hierarchisation des niveaux de compétences	P. 77
Tableau 12	Aperçu sommaire de la formation à l'INTHT	P. 96
Tableau 13	Contenu des spécialités	P. 97

Tableau 14	Confrontation des données du programme avec le modèle de référence	P 134
Tableau 15	Degrés de synergie des données	P 135
Tableau 16	Critères de base de la formation et aspects de sa faisabilité	P 150
Tableau 17	Données obtenues des critères de base et de la faisabilité	P 151
Tableau 18	Hiérarchisation des modalités de mise en œuvre du programme	P 152
Tableau 19	Evolution des compétences	P 155
Tableau 20	Niveaux de compétences dans une démarche en FOS	P 156
Tableau 21	Récapitulation des données constitutives du programme	P 164

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1	Statuts de français	P. 24
Schéma 2	Répartition selon les publics	P. 25
Schéma 3	Les quatre voies pour les publics de spécialité	P. 26
Schéma 4	Moments de formation et niveaux d'intervention	P. 67
Schéma 5	Fonctions du processus de formation et déclinaisons sur le terrain	P. 70
Schéma 6	Arborescence des niveaux de référence	P. 74
Schéma 7	Progression de la recherche	P. 79
Schéma 8	Triple fonctionnalité de l'analyse	P 88
Schéma 9	Etapes du processus d'investigation	P 89
Schéma 10	Fonctionnalité du programme de formation	P 129
Schéma 11	Déclinaisons de la phase en amont vers la démarche opérationnelle	P. 130
Schéma 12	Caractère corrélatif et interrelationnel des déclinaisons	P. 131

Schéma 13	Ecart entre le programme expertisé et le modèle de référence	P 137
Schéma 14	Circuit de la démarche curriculaire	P 141
Schéma 15	Combinaison organisationnelle des matrices d'ensemble	P 157
Schéma 16	Combinaison organisationnelle des matrices selon Springer	P 159
Schéma 17	La compétence comme résultante systémique	P 169

TABLE DES MATIERES

Introduction

1. Remarques préliminaires	P 7
2. Objet de la recherche	P 8
3. Protocole méthodologique	P 10
4. Cadre théorique	P 10

Partie I

Fondements théoriques de la recherche

Chapitre I

Données théoriques et conceptuelles de base

1. Remarques introductives	P 13
2. Rôle et place des langues étrangères	P 14
3. L'évolution des statuts assignés à la langue française	P 16
3.1. Le français dans le contexte environnemental	P 18
3.2. Le français dans l'administration	P 19
3.3. Le français dans les médias	P 19
3.4. Le français dans l'enseignement et la formation	P 21
4. Lieux d'intervention et types d'emploi	P 22
5. Le français : du général au spécifique	P 23
5.1. Le français de spécialité	P 26
5.2. Le français instrumental	P 28
5.3. Le français fonctionnel	P 28
5.4. Le Français sur Objectifs Spécifiques	P 29
6. Synthèse partielle	P 30

Chapitre II	
Réalités et perspectives méthodologiques pour les formations dans le secteur touristique	
1. Propos liminaires	P 34
2. Eléments diachroniques de base	P 35
3. Facteurs de développement touristique	P 37
3.1. L'hébergement	P 38
3.2. Le transport	P 43
3.3. Le personnel	P 44
4. L'Institut National d'Hôtellerie et de Tourisme	P 46
4.1. Présentation générale	P 46
4.2. Description et fonctionnement de l'INHT	P 47
4.2.1. Organisation administrative	P 47
4.2.1.1. Le conseil d'administration	P 47
4.2.1.2. Le conseil pédagogique	P 48
4.2.2. Données techniques	P 48
5. Orientations linguistiques de l'INHT	P 49
6. Description sommaire du programme de FOS	P 51
7. Actions prévues pour l'analyse du programme	P 51
8. Pour conclure	P 53

Chapitre III	
Elucidation des concepts ingénieriques opératoires	
1. Remarques introductives	P 56
2. L'ingénierie de la formation comme outil d'analyse	P 57
3. Aspects fondamentaux de la formation linguistique en contexte spécifique	P 58
3.1. Les fonctions de la formation continue (Pourquoi la formation continue ?)	P 58
3.2. Les logiques d'organisation du système	P 59
3.3. Les différents types d'institutions impliquées dans un système de formation	P 59
4. Aperçu diachronique de l'ingénierie de la formation	P 61
5. L'ingénierie de la formation	P 63
5.1. Consensus autour d'une définition	P 63
5.2. Un processus à quatre dimensions	P 68

5.3. L'ingénierie de la formation dans le contexte algérien	P 68
5.4. Définition des besoins et des programmes	P 69
6. Le FOS comme voie exploratoire	P 71
7. Des niveaux communs de référence	P 73
8. Conclusion partielle	P 78

Partie II
Fondements méthodologiques et expertise ingénierique

Chapitre IV	
Fondements méthodologiques de la recherche	
1. De la théorie à l'investigation pratique	P 82
1.1. Remarques liminaires	P 82
1.2. Approche épistémologique du FOS	P 83
2. Présentation des outils d'investigation	P 84
3. Fondements de l'expertise	P 85
4. Processus de la recherche	P 89
5. Pour une exploitation de type qualitatif	P 91
6. Enjeux de la recherche	P 92
7. Présentation du programme de l'INTHT	P 95
8. Synthèse partielle	P 99

Chapitre V	
Présentation et analyse du corpus	
1. Remarques introductives	P 105
2. Choix et paramètres de la cible	P 105
2.1. La zone géographique	P 105
2.1.1. Le questionnaire à l'intention des stagiaires	P 106
2.1.2. Le questionnaire envisagé pour les formateurs	P 108

2.2. Le lieu	P 109
2.3. La discipline	P 109
2.4. Le niveau	P 110
2.5. Le programme	P 110
3. Le programme de FOS comme corpus de référence	P 126
4. Principes et méthode	P 127
5. Triangulation des données recueillies	P 127
6. Degrés de synergie du programme avec le modèle	P 134
7. Premiers commentaires	P 137
8. Synthèse partielle	P 143

Chapitre VI	
Impacts de l'expertise ingénierique et commentaires	
1. Propos liminaires	P 146
2. Application des grilles d'analyse	P 147
3. Première synthèse	P 153
4. Analyse des unités d'enseignement du programme	P 153
5. Synthèse complémentaire	P 160
6. Conclusion partielle	P 164

Conclusion	
1. Propos de synthèse	P 177
2. Limites de la recherche	P 180
3. Perspectives	P 182
4. Commentaires finaux	P 183

Références bibliographiques	P 189
Index des tableaux et des schémas	P 213

Table des matières	P 218
Résumés de la thèses	P 224
Annexes	P 226

Résumés de la thèse

Résumé : il s'agit dans la présente thèse de décrire un programme en français sur objectifs spécifiques destiné à des professionnels en formation. Notre intérêt porte sur le degré de compatibilité entre les contenus et les objectifs initialement désignés. Nous nous appuyons sur des outils conceptuels qui permettent de mesurer la particularité de cet enseignement et son impact professionnalisant.

Mots clés : analyse des besoins, politique de formation, programme, curriculum, objectifs.

ملخص: نوضح في في الأطروحة برنامجًا باللغة الفرنسية مخصص لمحترفين. اهتمامنا يتعلق بدرجة التوافق بين المحتويات والأهداف المحددة في البداية. نعتمد أساسًا على الأدوات المفاهيمية المتعلقة بهندسة التكوين التي تسمح بتقييم خصوصية المعرفة التي يتم تدريسها وإنشاء الهوية المهنية لهذا البرنامج. **الكلمات المفتاحية:** تحليل الاحتياجات، سياسة التدريب، البرنامج، المنهج، الأهداف.

Summary: in this thesis describes a program in French with specific objectives intended for professionals in training. Our interest concerns the degree of compatibility between the contents and the objectives initially designated. We rely on conceptual tools that allow us to measure the particularity of this teaching and its professionalizing impact.

Key words: needs analysis, training policy, program, curriculum, objectives.

ANNEXES

ANNEXE:2

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : FRANCAIS

INTRODUCTION

A- ETUDE DE THEMES CONTEMPORAINS

B- COMMENT EXPRIMER DES IDEES

C- COMMENT AUGMENTER

D- L'ARTICLE DE DICTIONNAIRE

E- LES SUBSTITUTS GRAMMATICaux
SUBSTITUTS LEXICAUX

F- LA TELEVISION ET SON ROLE

G- LOISIRS

H- THEME

I- INITIATION A LA LECTURE D'UN ROMAN

ANNEXE:3

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : FRANCAIS

A- ACCUEIL

B- LE SERVICE

C- L'ADDITION ET DEPART

ANNEXE:4

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : FRANCAIS

A- ACCUEILLIR

C- RENSEIGNER

D- PRESENTER LA NOTE ET PRENDRE CONGE

ANNEXE:5

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : TOURISME

MATIERE : FRANCAIS

A- ACCUEILLIR

B- RENSEIGNER

C- PRESENTER LA NOTE ET PRENDRE CONGE

ANNEXE:4

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : FRANCAIS

A- ACCUEILLIR

C- RENSEIGNER

D- PRESENTER LA NOTE ET PRENDRE CONGE

ANNEXE:5

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : TOURISME

MATIERE : FRANCAIS

A- ACCUEILLIR

B- RENSEIGNER

C- PRESENTER LA NOTE ET PRENDRE CONGE

ANNEXE: 6

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : ALLEMAND

A- VOCALUBAIRE / VOKABULAR

B- GRAMMAIRE / GRAMMATIK

ANNEXE:8

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : ALLEMAND

A- SPRECHHANDLUNGEN

C- BIBLIOGRAPHIE

D-GRAMMATIK

FILIERE :

CUISINE

10 page

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE LEGISLATION

A- L'ACTIVITE HOTELIERE DECRET 26.01.1985 (ART.2.....11)

B- L'ACTIVITE TOURISTIQUE (ART. 13....23)
(DU DECRET 85.12. DU 26.01.1985)

C- LES CONDITIONS D'OUVERTURE DES ETABLISSEMENTS
HOTELIERS ET TOURISTIQUES

D- LES DEBITS DE BOISSONS

E- OUVERTURE D'UN RESTAURANT

F- DROIT DU TRAVAIL



INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : CALCUL ET PRIX DE REVIENT

A- REVISION GENERALE

B- LECTURE ET CONSTRUCTION DES GRAPHIQUES

C- CALCUL DE LA PREPARATION DES MELANGES

D- LE PRIX D'ACHAT

E- LE PRIX DE REVIENT

F- LE PRIX DE VENTE

G- LE TAUX BENEFIQUE

H- LA MARGE BENEFICIAIRE

I- LA RENTABILITE APRES TRANSFORMATION
DES PRODUITS

J- LES MODIFICATIONS - LES NORMES

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : INFORMATIQUE

- A- INTRODUCTION AUX ORDINATEURS
- B- GENERALITES
- C- SEANCES SUR MICROS
- D- GESTION DE FICHIERS
- E- EXPLOITATION DES FICHIERS SUR SUPPORTS
- F : INTRODUCTION AU BASES DE DONNEES
- G- LE LANGAGE DBASE III+
- H- LES CAS DE PRATIQUE

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE . TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE PATISSERIE

- A- L'ORIGINE DE LA PATISSERIE
- B- LES PATES FONDAMENTALES
- C- LE FEUILLETAGE
- D- LES PATES A LEVAIN
- E- LES PATES SUR LE FEU
- F- CREMES ET SAUCES
- G- GENOISE
- H- LES MERINGUES
- I- SIROP ET PESE SIROP
- J- LES GLACES
- K- UTILISATION DES PATES DE PATISSERIE EN CUISINE
- L- LES DESSERTS SUR COMMANDE
- M- LA PATISSERIE NATIONALE

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : INFORMATIONS HOTELIERES

- A- INTRODUCTION GENERALE AU PHENOMENE TOURISTIQUE
- B- INTRODUCTION GENERALE A L'HOTELLERIE
- C- ORGANIGRAMME D'UN HOTEL
- D- LES DIFFERENTS DEPARTEMENTS HOTELIERS
- E- LE PRODUIT HOTELIER
- F- LES AGENCES DE VOYAGES
- G- LE PRODUIT TOURISTIQUE
- H- IMPACTS SOCIO-ECONOMIQUES DE L'INDUSTRIE HOTELIERE ET TOURISTIQUE

8

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : ETUDE ET COMPOSITION DES MENUS

A- REGLES ESSENTIELLES D'ELABORATION DES MENUS

B- REDACTION DES MENUS

**C- STRUCTURES ET ANALYSE DES MENUS : FIXE SIMPLE -
FICHE AU CHOIX ETC.....**

**D- PROGRAMMATION D'UNE PLANIFICATION HEBDOMADAIRE
(SEMAINIER)**

E- LES MENUS DE COLLECTIVITES

F- ELABORATION D'UN MENU CARTE

G- CARTE DU BREAKFEAST

H- MENUS DU PERSONNEL

I- PLANIFICATION DES MENUS

J- DIFFERENTS TYPES DE REPAS

K- NOURRITURE DES ENFANTS

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : GEOGRAPHIE TOURISTIQUE

A- L'ALGERIE PHYSIQUE

B- PLANCHE HISTORIQUE

C- L'ALGERIE TOURISTIQUE

D- CONNAISSANCE DES GRANDES REGIONS TOURISTIQUES

2

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES DEMONSTRATION

A- TAILLAGE DES LEGUMES

B- TOURNAGE DES LEGUMES

C- LES ROUX

D- LES FONDS DE BASE

E- LES SAUCES EMULSIONNEES

F- CUISSON DES OEUFS

G- TRAITEMENT DE LA POMME DE TERRE PAR LA FRITURE

H- LES SAUCES DE BASES

I- LES PATES UTILISEES EN CUISINE

J- LE POULET ROTI POMMES FRITES

K- POULARDE POCHEE SAUCE SUPREME

L- POTAGE SAINT GERMAIN AUX CROUTONS

M- CHORBA AUX VERMICELLES

N- ROTI DE VEAU POMMES BOULANGERES

O- ESCALOPE DE VEAU PANEE A L'ANGLAISE
POMMES SAUTEES A CRU

M

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : APPROCHE GESTION CUISINE

- A- FOOD AND BEVERAGE "RESTAURANT"
- B- LA MERCURIALE
- C- LES DOCUMENTS DE CUISINE
- D- LE MARCHE DU JOUR ET CONNAISSANCES
DES INDICATEURS DE GESTION
- E- LES INVENTAIRES
- F- LA DECADE ET CALCUL DU RATIO CUISINE
- G- ETUDES ET COMPOSITIONS DES MENUS
- H- LES PORTIONS ET GRAMMAGES - DECHETS ET PERTES
LE SERVICE PRODUCTION
- I- NOUVEAUX PROCEDES DE CALCUL DU PRIX DE REVIENT
DES PRODUITS CARNES
- J- REPARTITION IDEALE DES DEPENSES ET INSTRUMENTS
DE CONTROLE
- K- LES PROCEDES FOOD AND BEVERAGE CONCERNANT
LA PLANIFICATION
- L- TABLEAU DE SYSTEME DE COMPENSATION

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE

A- HYGIENE DANS LA RESTAURATION ET LEGISLATION
SUR LES DENREES ALIMENTAIRES

B- LE MATERIEL DE CUISINE

C- LES TERMES CULINAIRES

D- TECHNIQUE DE CUISSON DES ALIMENTS

E- LES FONDS ET LES SAUCES DE BASE

F- LES LIAISONS

G- LES SAUCES EMULSIONNEES

H- LES MARINADES

I- LES BEURRES COMPOSES

J- LES GELEES

K- LES FARCES

L- LES AROMATES ET LES CONDIMENTS

M- LES POTAGES

N- LES HORS D'ŒUVRES

O- LES PATES FRAICHES ET FARINAGES

P- LES ŒUFS

Q- LES POISSONS

R- LES CRUTACES

13

S- LES VIANDES DE BOUCHERIE

T- LES ABATS

U- LES VOLAILLES

V- LES GIBIERS

14

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : ALIMENTATION

A- LES VIANDES

B- LES PRODUITS DE LA PECHE

C- LES ŒUFS

D- LES PRODUITS LAITIERS

E- LES YAOURTS

F- LES FROMAGES

G- LES CORPS GRAS ALIMENTAIRES

H- LES PRODUITS FECULENTS

I- LES LEGUMES SECS

J- LA POMME DE TERRE

K- LA FECULE DE POMME DE TERRE

L- LES PATATES DOUCES

M- LE TAPIOCA

N- LE SUCRE

O- LE MIEL

P- LE CHOCOLAT

Q- LES CONFITURES

Ab

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : CUISINE

MATIERE : HYGIENE ALIMENTAIRE

A- PRINCIPES GENERAUX ET ELEMENTS DE BASE
DE LA NUTRITION

B- LA MICROBIOLOGIE ALIMENTAIRE

C- LA DIGESTION

D- LES NUTRIMENTS

E- LES PROTIDES

F- LES LIPIDES

G- LES GLUCIDES

H- LA CELLULOSE

I- CLASSIFICATION DES ALIMENTS PAR GROUPES

J- LES VITAMINES

K- LES ELEMENTS MINERAUX

L- LES RATIONS ALIMENTAIRES

M- PRINCIPALES ERREURS COMMISES DANS L'ALIMENTATION

N- SUBSTITUTION MUTUELLE DES ALIMENTS DANS DIVERS GROUPES

O- LES REGIMES

P- LA CONSERVATION DES ALIMENTS

18

FILIERE :

RESTAURANT

20 pages

ANNEXE: 7

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : ALLEMAND

A- SPRECHHANDLUNGEN

B- BIBLIOGRAPHIE

C- GRAMMATIK

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : INFORMATIQUE

A- INTRODUCTION AUX ORDINATEURS

B- GENERALITES

C- SEANCES SUR MICROS

D- GESTION DE FICHIERS

E- EXPLOITATION DES FICHIERS SUR SUPPORTS

F- INTRODUCTION AUX BASES DE DONNEES

G- LE LANGAGE DBASE III+

H- LES CAS DE PRATIQUE

21

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : GEOGRAPHIE TOURISTIQUE

A- L'ALGERIE PHYSIQUE

B- PLANCHE HISTORIQUE

C- L'ALGERIE TOURISTIQUE

D- CONNAISSANCES DES GRANDES REGIONS TOURISTIQUES

22

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TECHNIQUE DE VENTES

A- LE SAVOIR VENDRE AU RESTAURANT

B- LA CARTE DE RESTAURANT DANS L'OPTIQUE
GESTIONNEL ET PROMOTIONNEL

C- LE THEME ET LES ACCENTS DE VENTE

D- ANALYSE DE L'OFFRE DE VENTE

E- CONFECTION D'UNE CARTE

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : CONTROLE RESTAURANT

A- INITIATION A LA GESTION D'ENTREPRISES
EN RESTAURATION

B- LE CONTROLE COMME INSTRUMENT DE GESTION

C- CONTROLE DES MARCHANDISES

D- CONTROLE DE LA FACTURATION

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : CRUS DES VINS

A- CRUS DES VINS

B- L'ALGERIE VINICOLE

C- LA CARTE D'IDENTITE DU VIN

D- ETUDES PRINCIPALES "CRUS "
DU VIGNOLE NATIONAL

E- LES PAYS MEMBRES DE L'A.I.S.

F- LES PRODUCTIONS ETRANGERES RENOMMEES

G- LES PRINCIPAUX CRUS DE PRODUCTION ETRANGERE

24

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : SOMMELLERIE

A- SOMMELLERIE

B- ROLE DU SOMMELIER DANS LA RESTAURATION

C- LA CAVE CENTRALE : QUALITE D'UNE BONNE CAVE

D- LA CAVE DU JOUR

E- CLASSIFICATION DES VINS

F- LA CARTE DES VINS

G- ETUDE DELA VERRERIE

H- FACON DE SERVIR LE VIN

I- PROTOCOLE DE SERVICE DES VINS

K- LES SERVICES SPECIAUX EN SOMMELLERIE

L- LE SERVICE DU PORTO

M- LE MARIAGE DES METS ET DES VINS

N- FACON DE PRENDRE LA COMMANDE

O- SERVICE DES VINS AU COUR DES REPAS

P- FACON DE SERVIR LES DIGESTIFS

Q- LES LIQUEURS

R- VOCABULAIRE TECHNIQUE DU SOMMELIER

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : ŒNOLOGIE

A- INTRODUCTION A L'ŒNOLOGIE

B- LES LABORATOIRES ŒNOLOGIQUE ALGERIEN

C- EVOLUTION DE L'ŒNOLOGIE

D- ETUDE DU RAISIN

E- LA FERMENTATION ALCOLIQUE

F- LES VINIFICATIONS

G- LA VINIFICATION EN ROUGE

H- LA VINIFICATION EN ROSE

I- LA VINIFICATION EN BLANC

J- LA METHODE CHAMPENOISE ET LE CHAMPAGNE

K- LES AMELIORATIONS DE VINIFICATION

L- LA MISE EN BOUTEILLE

M- LES MALADIES DU VIN

N- ACHAT DU VIN

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : ŒNOLOGIE

- A- INTRODUCTION A L'ŒNOLOGIE
- B- LES LABORATOIRES ŒNOLOGIQUE ALGERIEN
- C- EVOLUTION DE L'ŒNOLOGIE
- D- ETUDE DU RAISIN
- E- LA FERMENTATION ALCOLIQUE
- F- LES VINIFICATIONS
- G- LA VINIFICATION EN ROUGE
- H- LA VINIFICATION EN ROSE
- I- LA VINIFICATION EN BLANC
- J- LA METHODE CHAMPENOISE ET LE CHAMPAGNE
- K- LES AMELIORATIONS DE VINIFICATION
- L- LA MISE EN BOUTEILLE
- M- LES MALADIES DU VIN
- N- ACHAT DU VIN

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE

A- LES DIFFERENTES FORMES D'EXPLOITATION

B- LES INVENTAIRES

C- L'ACHEVEMENT DE LA MISE EN PLACE

D- COMPOSITION DE LA CARTE DE RESTAURANT

E- LA CAVE DU JOUR

F- LE BUFFET FROID

G- LA DECORATION FLORALE

H- LA CAFETERIE

I- LES BANQUETS

J- LES REGIMES

K- MANIFESTATIONS DE LA RESTAURATION

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE BAR

A- LE BAR AMERICAIN

B- MISE EN PLACE DU BAR AMERICAIN

C- SERVICE DU BAR

D- LES MELANGES

E- LES PRINCIPAUX SYSTEMES
DE CONTROLE DU BAR AMERICAIN

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE RESTAURANT

A- LE RESTAURANT

B- LE PERSONNEL

C- ETUDE DU MOBILIER ET MATERIEL

D- LA CAFETERIA

E- LA MISE EN PLACE

F- LES BANQUETS

G- LES DIFFERENTS SERVICES

H- L'ACCUEIL

I- LES BONS

J- LES MENUS

K- LA CARTE DE RESTAURANT

L- LES HORS D' OEUVRES

M- LES BUFFETS FROIDS

N- LES PLATEAUX DE FROMAGES

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE . HYGIENE ALIMENTAIRE

- A- PRINCIPES GENERAUX ET ELEMENTS DE BASE DE LA NUTRITION
- B- LA MICROBIOLOGIE ALIMENTAIRE
- C- LA DIGESTION
- D- LES NUTRIMENTS
- E- LES PROTIDES
- F- LES LIPIDES
- G- LES GLUCIDES
- H- LA CELLULOSE
- I- CLASSIFICATION DES ALIMENTS PAR GROUPES
- J- LES VITAMINES
- K- LES ELEMENTS MINERAUX
- L- LES RATIONS ALIMENTAIRES
- M- PRINCIPALES ERREURS COMMISES DANS L'ALIMENTATION
- N- SUBSTITUTION MUTUELLE DES ALIMENTS DANS DIVERS GROUPES
- O- LES REGIMES
- P- LA CONSERVATION DES ALIMENTS

3/1

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : COMMERCE

A- L'ENTREPRISE COMMERCIALE

B- GENERALITES SUR LE COMMERCE

C- LE COMMERCANT - L'INTERMEDIAIRE

D- LA VENTE COMMERCIALE

E- L'OPERATION ACHAT - VENTE

F- LES REGLEMENTS

G- LA POSTE

H- LES CHEQUES POSTAUX

33

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : LA LEGISLATION

A- L'ACTIVITE HOTELIERE DECRET 26.01.1985 ART.2.....11

B- ACTIVITE TOURISTIQUE (ART.13.....23)
(DU DECRET 85.12. DU 26.01.1985)

C- LES CONDITIONS D'OUVERTURE DES ETABLISSEMENTS
HOTELIERS ET TOURISTIQUES

D- LES DEBITS DE BOISSONS

E- OUVERTURE D'UN RESTAURANT

F- DROIT DU TRAVAIL

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES

- A- VISITE DES LOCAUX
- B- T.P DES DEGROSSISSAGES (DEXTERITE)
- C- PLAN D'UN RESTAURANT ET SES SERVICES ANNEXES
- D- PLAN D'UNE VERRERIE IDEALE
- E- ETUDE CORRECTE DU MATERIEL
- F- ETUDE CORRECTE DU MOBILIER
- G- ENTRETIENS DIRIGES
- H- LA MISE EN PLACE
- I- RANGEMENT DE LA CONSOLE
- J- LE SERVICE
- K- PRISE DE LA COMMANDE
- L- ETABLISSEMENT DES DIFFERENTS BONS
- M- ANNONCE DES BONS AU PASSE
- N- D'APRES LES MOTS SUIVANTS
- O- SERVICE DU CAFE AU RESTAURANT
- P- LA GARDE DE L'APRES-MIDI
- Q- LES BONS
- R- DIFFERENTS SERVICES

S- T.P. CONCERNANT CERTAINS INCIDENTS

T- TEMPS DE CUISSON DE CERTAINS METS

U- T.P. DE SOMMELLERIE

V- SERVICES SPECIAUX DE LA RESTAURATION

W- LES BUFFETS FROIDS

X- COMPOSITION D'UN PLATEAU DE FROMAGES ET DRESSAGE

Y- DIFFERENTES SAUCES DE SALADES A FAIRE EN SALLE

Z- CAFETERIE

*- SERVICE DANS LE HALL

*- SERVICE DES PRODUITS UTILISES AU BAR

*- DECORATION FLORALE AU RESTAURANT

*- PRESENTATION ET SERVICE DES FRUITS

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : RESTAURANT

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES (TRANCHES ET FINITIONS)

- 1- POULET ROTI
- 2- CARRE DE VEAU
- 3- STEAK AU POIVRE
- 4- GIGOT D'AGNEAU
- 5- POULET COCOTTE GRAND MERE
- 6- BANANE FLAMBEE
- 7- STEAK TARTARE
- 8- DECOUPE DE L'ORANGE
- 9- SERVICE DES VINS
- 10- DECANTAGE D'UN VIN
- 11- SERVICE DES POISSONS
- 12- ROGNONS FLAMBES OU ROGNONS A LA BAUGEE
- 13- CANARD A L'ORANGE
- 14- POULET GRILLE A L'AMERICAINE
- 15- SALADE DE FRUITS
- 16- LA SELLE D'AGNEAU
- 17- LA COTE DE BOEUF
- 18- CARRE D'AGNEAU

- 19- CREPES FLAMBEES
- 20- CREPES "SUZETTE"
- 21- TAGLIATELLI BOLOGNAISE
- 22- LE BARRON D'AGNEAU
- 23- COCKTAIL DE CREVETTES
- 24- MELON
- 25- PAMPLEMOUSSE
- 26- LES SAUCES EMULSIONNEES

38

FILIERE :

ADMINISTRATION HOTELIERE

16 page

307

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES RECEPTION

- A- LA RECEPTION
- B- LES MOYENS DE COMMUNICATION
- C- LES DOCUMENTS
- D- LE SERVICE ACCUEIL
- E- LA RESERVATION
- F- COMPTABILITE DES CLIENTS
- G- LA RECEPTION ET LES AUTRES SERVICES
- H- LA CAISSE
- I- LES AGENCES DE VOYAGES
- J- LE SERVICE POSTAL
- K- L'ÉCONOMAT
- L- LES ETAGES
- M- LE CONTROLE

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES MAIN COURANTE HOTEL

A- LA MAIN COURANTE HOTEL

B- PROCESSUS DE TRAVAIL

C- CLOTURE DE LA MAIN COURANTE

D- LA JOURNEE EN MAIN COURANTE

E- LA RECAPITULATION DE LA MAIN COURANTE

4/4

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES ETUDES DES DOCUMENTS

A- MAIN COURANTE RESTAURANT

B- MAIN COURANTE HOTEL

C- DOCUMENTS DE RECEPTION

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : TRAVAUX PRATIQUES GESTION
ADMINISTRATION HOTELIERE

A- TRAVAUX PRATIQUES ECONOMAT

B- ORGANIGRAMME DU PERSONNEL HALL D'UN HOTEL
DE X CHAMBRES EN X CATEGORIES

C- GESTION CUISINE

D- TRAVAUX PRATIQUES GESTION RESTAURANT

41

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE RECEPTION

- A- LE SERVICE DE LA RECEPTION
- B- LES MOYENS DE COMMUNICATIONS
- C- LES DOCUMENTS
- D- LE SERVICE ACCUEIL
- E- LA RESERVATION
- F- LA COMPTABILITE DU CLIENT
- G- LES RAPPORTS DE LA RECEPTION
- H- LA CAISSE
- I- LES AGENCES DE VOYAGES
- J- LA CONCIERGERIE
- K- LES ETAGES
- L- L'ORGANISATION DE LA LINGERIE
- M- L'ECONOMAT
- N- LES PROCEDURES DE CONTROLE
- O- LE PLANNING D'ENTRETIEN
- P- LE DIRECTEUR

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : COMMERCE

A- L'ENTREPRISE COMMERCIALE

B- GENERALITES SUR LE COMMERCE

C- LE COMMERCANT - L'INTERMEDIAIRE

D- LA VENTE COMMERCIALE

E- L'OPERATION ACHAT - VENTE

F- LES REGLEMENTS

G- LA POSTE

H- LES BANQUES - LES ASSURANCES ET LES DOUANES

47

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : COMPTABILITE

A- LE BILAN

B- ANALYSE DES OPERATIONS COMPTABLES

C- LE COMPTE

D- LA PARTIE DOUBLE

E- LE VIREMENT

F- LES COMPTES DE BILAN

G- LES COMPTE DE PRODUITS ET DES CHARGES

H- LA BALANCE

48

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : LEGISLATION

A- L'ACTIVITE HOTELIERE DECRET 26.01.1985 ART. 2....11

B- L'ACTIVITE TOURISTIQUE (ART.13....23
DU DECRET 85.12. DU 26.01.1985)

C- LES CONDITIONS D'OUVERTURE DES ETABLISSEMENTS
HOTELIERS ET TOURISTIQUES

D- LES DEBITS DE BOISSONS

E- OUVERTURE D'UN RESTAURANT

F- DROIT DU TRAVAIL

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : INFORMATIQUE

- A- INTRODUCTION AUX ORDINATEURS
- B- GENERALITES
- C- SEANCES SUR MICROS
- D- GESTION DE FICHIERS
- E- EXPLOITATION DES FICHIERS SUR SUPPORTS
- F- INTRODUCTION AUX BASES DE DONNEES
- G- LE LANGAGE DBASE III +
- H- LES CAS DE PRATIQUE

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : MANAGEMENT

A- INTRODUCTION AU MANAGEMENT

B- CLASSIFICATION DES FONCTIONS AU MANAGEMENT

C- LA PLANIFICATION

D- L'ORGANISATION

E- LE RECRUTEMENT DU PERSONNEL

F- LA GESTION

G- LE LEADERSHIP

H- LE CONTROLE

51

INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES HOTELIERES ET TOURISTIQUES
DE TIZI-OUZOU
I.N.T.H.T.

FILIERE : ADMINISTRATION HOTELIERE

MATIERE : GEOGRAPHIE TOURISTIQUE

A- L'ALGERIE PHYSIQUE

B- PLANCHE HISTORIQUE

C- L'ALGERIE TOURISTIQUE

D- CONNAISSANCES DES GRANDES REGIONS TOURISTIQUES