



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Democratic and Popular Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم
University Abdelhamid Ibn Badis– Mostaganem
كلية اللغات الأجنبية
Faculty of Foreign Languages



THESE DE DOCTORAT

VERS UNE INGENIERIE DU FOS, EN CONTEXTE ENTREPRISE:

Le cas des nouvelles recrues de SONATRACH

Présentée par :

ABDELSADOK Khadidja

Sous la Direction :

Dr MEGUENNI Amel

Membres du jury :

Pr M. BENSEKKAT – Professeure
Université de Mostaganem – Présidente

Pr H. BELLATRECHE – Professeur
Université de Mostaganem – Examinateur

Dr N. DELLALOU - Maitre de Conférences A
Université de Mostaganem - Examinatrice

Pr N. BENAMAR - Professeure
ENS Oran - Examinatrice

Dr A. MEGUENNI - Maitre de Conférences A
Université Oran 2- Directrice de recherche

Dr F.Z. HARIG - Maitre de Conférences A
Université Oran 2- Examinatrice

ANNÉE UNIVERSITAIRE : 2020- 2021

Le présent travail s'inscrit dans une recherche-action qui démontre les potentialités efficientes d'une démarche FOS, en milieu professionnel.

Visant la conception d'un référentiel du Français sur Objectif Spécifique, au profit des nouvelles recrues de SONATRACH, notre démarche orchestre des savoirs linguistiques lexicaux et des besoins langagiers spécifiques, à caractère professionnel. Trois grands axes constituent le parcours global de notre thèse : les fondements théoriques liés à une ingénierie du FOS, la phase empirique en vue de la didactisation de supports pédagogiques, constituant ainsi la troisième partie.

En nous appuyant sur une expérience capitalisée en ingénierie pédagogique sur ce terrain de recherche, nous proposons de nouvelles perspectives pour cette discipline. En focalisant l'apprentissage sur les postures professionnelles, notre référentiel du FOS permet de repenser la formation en langue française à des fins professionnelles. Cela grâce à un certain nombre d'outils didactiques et d'autres numériques : croiser l'ingénierie du FOS à la technopédagogie, constitue une clé d'une quête d'efficacité dans les pratiques de formation, sur mesure.

The present work is part of a research-action, in order to demonstrate the efficient potentialities of FOS approach, in a professional environment.

Aiming at the design of a French repository on Specific Objective, for the benefit of new recruits to SONATRACH. Our approach, orchestrates lexical linguistic knowledge and specific language needs of a professional kind. Three main axes constitute the overall course of our thesis: the theoretical foundations linked to an engineering of the FOS, an empirical phase with a view to a didactization of teaching aids.

By relying on an experience capitalized in educational engineering on this own field of research, we offer new perspectives in this discipline. By focusing learning on professional postures, our FOS repository makes it possible to rethink French language training for professional purposes, thanks to a certain number of didactic tools, and other digital ones: cross the engineering of the FOS technopedagogy, is a key to a quest for efficiency in tailor-made training practices.

هذا العمل الحالي هو جزء من بحث إجرائي، من أجل إظهار الإمكانيات الفعالة لنهج البرمجيات الحرة والمفتوحة المصدر، في بيئة مهنية.

تهدف إلى تصميم مستودع فرنسي لهدف محدد، لفائدة المجندين الجدد لشركة سوناطراك. نهجنا، ينظم المعرفة اللغوية والاحتياجات اللغوية المحددة، ذات الطبيعة المهنية. تشكل ثلاثة محاور رئيسية المسار العام لأطروحتنا: الأسس النظرية المرتبطة بهندسة، وهي مرحلة تجريبية بهدف تعليم الوسائل التعليمية.

من خلال الاعتماد على الخبرة المكتسبة في الهندسة التعليمية في مجال البحث هذا، فإننا نقدم وجهات نظر جديدة في هذا الخاص بنا إعادة التفكير في التدريب FOS التخصص. من خلال التركيز على التعلم على المواقف المهنية، يتيح مستودع على اللغة الفرنسية للأغراض المهنية، وذلك بفضل عدد معين من الأدوات التعليمية، وغيرها من الأدوات الرقمية: عبور ، هو مفتاح المهمة من أجل الكفاءة في ممارسات التدريب المصممة خصيصاً. FOS هندسة التعليم التقني

Dédicace

Je dédie cette thèse, exclusivement, à mon père, pour son soutien indéfectible.

Remerciements

Je tiens à remercier, tout d'abord, mes parents pour leur soutien et leur amour,

Je remercie également, mon conjoint et mes enfants, de m'avoir soutenue et

encouragée, durant la rédaction de cette thèse,

Mes vifs remerciements vont aussi à ma directrice de recherche, de m'avoir

orientée et accompagnée, tout au long de ce parcours,

Je tiens tout particulièrement, à remercier mes collègues de la SONATRACH, et

de la SMA en particulier, pour leur soutien et précieuse contribution à cette

recherche.

Merci à toute ma famille, et amis.

GLOSSAIRE

En plus, des définitions apportées, au fur et à mesure, dans ce travail de recherche. Ce glossaire englobe des notions sélectionnées, avec pertinence et précisions. Ces illustrations, sont issues, essentiellement de la terminologie AFNOR, Norme X50-750, du référentiel SONATRACH et du Dictionnaire de Didactique du FLE.

- ✚ Acquis : ensemble des savoirs et savoir-faire, dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation. Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les prérequis.

- ✚ Action de Formation : ensemble (objectif, programme, moyens pédagogiques et d'encadrement, suivi de l'exécution et appréciation des résultats) mis en œuvre, pour définir un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats.

- ✚ Analyse de besoin (de formation) : démarche permettant de définir le besoin de formation.

- ✚ Analyse de la demande : opération consistant à examiner la pertinence d'un projet de formation par rapport aux objectifs poursuivis par le demandeur.

- ✚ Animateur de formation : celui qui est chargé de conduire, de stimuler et de faciliter le travail d'un groupe en formation.

- ✚ Apprenant : personne engagée et active dans un processus d'acquisition, ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre.

- ✚ Apprentissage : forme d'éducation alternée, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou attestation de formation. Par extension à

cette définition, l'apprentissage peut être un ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances, ou de développer des aptitudes.

- ✚ Besoin de formation : écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné.

- ✚ Bilan de compétences professionnelles : opération qui consiste à déterminer l'état des compétences professionnelles d'un employé, résultant d'une évaluation établie à partir de différentes méthodes (entretiens, diagnostics, auto-diagnostics, tests...) afin de définir un projet de formation.

- ✚ Cahier des charges : document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation. Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés.

- ✚ Capacité : ensemble des performances constatées qui peuvent être définies par un ou des référentiels de contenu de formation. Les capacités sont souvent exprimées en termes de savoirs et savoir-faire.

- ✚ Catalogue : descriptif des actions de formation établi par un dispensateur de formation. Les objectifs, contenus et moyens de ces actions sont définis à l'avance.

- ✚ Compétence professionnelle : mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité.

- ✚ Compétence : à remplir une fonction, ou à effectuer certaines tâches.

- ✚ Connaissance : maîtrise intellectuelle acquise par l'apprentissage, la recherche ou l'expérience.

- ✚ Contenu de formation : table des matières, détaillée des différents sujets traités dans la formation en fonction d'objectifs définis.

- ✚ Demande de formation : expression d'un besoin de formation, formulé par un employé, par un responsable, ou par l'entreprise. Une demande bien formulée et une offre adaptée conditionnent la qualité de la formation.

- ✚ Diagnostic : mise en évidence de points forts et de points faibles à partir d'éléments observables pour formuler des objectifs d'évolution.

- ✚ Dispositif méthodologique : processus didactique correspond à une « transformation explicative » des contenus d'une enquête de recherche.

- ✚ Evaluation de la formation : opération ayant pour objet la production d'un jugement de valeur de la formation à partir de résultats mesurables. Elle permet de vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints.

- ✚ Fiche séquence : feuille de route pour accompagner la formation, en mode présentiel.

- ✚ Fiche technique : paramètres qui synthétisent les informations nécessaires, à une formation donnée.

- ✚ FLE : Français Langue Etrangère.

- ✚ FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

- ✚ Formateur : personne, exerçant une activité de formation, qui comporte une part de face à face pédagogique et une part de préparation, de recherche et de formation personnelles au service du transfert de connaissances.

- ✚ Ingénierie de la formation : ensemble de démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des

besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation.

- ✚ Ingénierie pédagogique : adapter les dispositifs d'enseignement/apprentissage à l'action de formation.
- ✚ Méthode pédagogique Ensemble de démarches formalisées suivies selon des principes définis pour que le formé acquière un ensemble de savoirs conformes aux objectifs de formation.
- ✚ Module : segment élémentaire intégré ou intégrable dans un cursus de formation. Il est défini par un objectif de formation, des prérequis, une durée et un contenu.
- ✚ Moyen pédagogique : tout procédé, matériel ou immatériel, utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique : supports, étude de cas, projection, jeux de rôles, mise en situation...
- ✚ Objectif de formation : action de formation professionnelle au profit de salariés d'une entreprise, apparaît comme le but précis qu'elle se propose d'atteindre et vise une évolution des savoirs et des savoir-faire des salariés à partir de leurs compétences.
- ✚ Pédagogie active : méthode d'enseignement consistant à faire acquérir des connaissances, des compétences au formé, à son initiative et par son activité propre. Elle prend appui sur la motivation du formé et provoque le désir de l'action et l'activité.
- ✚ Performance : compétence à agir, en vue d'un rendement et d'une rentabilité.
- ✚ Phase empirique : exploration d'un dispositif méthodologique.
- ✚ Plan de formation : document élaboré par la direction d'une entreprise afin d'assurer la formation de son personnel pour une période donnée. Il s'inscrit dans la stratégie de

l'entreprise. Il indique les publics visés, les actions de formation planifiées, le budget et les résultats attendus.

- ✚ Prérequis : maîtrise des savoirs et savoir-faire nécessaires, pour suivre valablement un module de formation ou une formation complète.
- ✚ Processus cognitif : démarches d'acquisition des connaissances et mécanismes individuels d'apprentissage.
- ✚ Produit pédagogique : ensemble organisé d'outils pédagogiques.
- ✚ Programme de formation : descriptif détaillé des contenus de formation planifiés chronologiquement pour respecter une progression pédagogique. Le programme de formation se présente sous forme d'un document écrit, faisant mention des différentes phases prévues, pratique ou théorique et les modalités de leur déroulement, pour atteindre le but recherché.
- ✚ Responsable de formation : dans une entreprise, personne chargée de la conception, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation du plan de formation. Ce même responsable peut se charger du suivi pédagogique : responsable pédagogique.
- ✚ Savoir : ensemble des connaissances théoriques et pratiques.
- ✚ Savoir-être : capacité à adopter, un ensemble de comportements et d'attitudes pour atteindre un objectif visé.
- ✚ Savoir-faire : mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique : technique, relationnelle ou cognitive.
- ✚ Suivi de formation : moyens et techniques mis en œuvre pour évaluer et faire évoluer une action de formation.

+ Support pédagogique : moyen matériel utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique.

+ Taxonomie : science de classification.

INTRODUCTION GENERALE

Nombreuses sont les opportunités qui rendent possible l'acquisition des compétences ; rares sont celles qui permettent leurs performances. Pourtant, la compétence constitue aujourd'hui une clé de voûte, en particulier au sein des entreprises. Afin de se démarquer, le monde professionnel s'inscrit, désormais, dans une démarche d'amélioration continue, visant l'excellence.

Considérée comme un levier de croissance, la formation en général, et la formation professionnelle en particulier, se trouve confrontée à un environnement en perpétuelle mouvance. De l'essor technologique à l'émergence des nouvelles pratiques en matière de formation, tous ces paramètres affectent les modes et les codes de la formation d'une manière accrue.

Entre conjoncture et stratégie, compétitivité et concurrence. Ces fluctuations, marquent l'avènement de la formation en tant que fait incontournable ayant des retombées importantes sur plusieurs plans au sein de l'entreprise, et, exigeant ainsi des entreprises de mieux cerner les apprentissages, et de préciser les conditions de leur réussite.

En effet, l'excellence aujourd'hui, est liée de plus en plus, à la compétence, voire à la performance de la ressource humaine. L'investissement dans la formation massive des ressources humaines est dès lors considéré comme une référence pour faire face au contexte actuel, caractérisé essentiellement par de nouvelles formes de stratégies et d'organisations managériale, de nouvelles pratiques technologiques et économiques en entreprise.

L'entreprise se retrouve acculée de former et de perfectionner ses employés, pour leur permettre d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être professionnel.

Au-delà de former ses employés dans leurs spécialités confondues, il convient aussi de les doter d'outils langagiers nécessaires, voire indispensables à l'acquisition du savoir.

La maîtrise de la langue française, représente un atout considérable, pour les formations professionnelles, en contexte algérien. Contexte, qui met en évidence l'importance de la compétence langagière pour accroître et exercer d'autres compétences socioprofessionnelles : la langue en tant que vecteur et accompagnateur dans son parcours professionnel.

D'une part, nous assistons à un renouveau dans l'apprentissage de la langue française, qui tend à se moderniser et à se spécifier. D'autre part, les parcours de formation ont placé l'élaboration des programmes adaptés au premier rang des préoccupations de l'entreprise. Dès lors le recours à

des référentiels pédagogiques sur mesure, devient inévitablement un atout considérable dans le processus de formation, marquée à son tour par des mutations permanentes.

A cet effet, la formation se voit orienter vers des filières de plus en plus spécialisées, pour répondre aux besoins, qui sont de plus en plus spécifiques. D'où l'importance considérable accordée au FOS, notamment à visée professionnelle.

En entreprise essentiellement, les facteurs socio-professionnels favorisent un regain d'intérêt pour le FOS. Le premier étant la forte croissance des demandes de formation spécifiques émanant des structures/clients, qui sont constamment en quête de formation bien ciblées.

Le deuxième facteur est relatif à la place privilégiée de la langue française. Etant donné que la majorité des écrits administratifs et professionnels soient en français est une lame à double tranchant. D'une part, cette place du français accroît les exigences dans la mesure où elle favorise l'apprentissage approprié de cette langue. Et d'autre part, elle souffre du manque accru des compétences langagières qui caractérise les employés de l'entreprise, qui cherchent à leur tour de se perfectionner dans cette langue de communication.

L'autre facteur à prendre en considération, est celui de la rentabilité issue de cette formation spécialisée. Celle-ci sera à l'origine de toute la motivation des participants. Leur engouement à s'engager pleinement et activement vis-à-vis des différents parcours spécialisés engendrera une rentabilité quasi-certaine de la formation dispensée.

Tous ces paramètres font qu'il est nécessaire de former ces **professionnels** en français **professionnel** afin de bien maîtriser leurs communications aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En d'autres termes, les entreprises optent pour cette démarche de formation dans le but d'avoir des employés qualifiés maîtrisant un français "de spécialité", favorisant ainsi les échanges entre pairs "spécialistes". D'où l'idée même de proposer des référentiels, intégrant une démarche FOS, en vue de répondre et aux besoins et à la demande des structures.

Pour être en symbiose avec cette avalanche d'idées, il convient d'abord de bien délimiter le périmètre de l'usage de la langue française en entreprise. Ensuite s'intéresser à l'évolution de cette langue pour enfin détecter les failles et les obstacles qui entravent à une démarche FOS.

Dans cette résonance et autour de cette constellation de questions, nous allons exposer notre problématique et essayer d’y apporter des réponses, à travers notre travail de recherche.

- ✓ **Quel référentiel efficient, pour l’acquisition des savoirs et savoir-faire métier de l’entreprise conjuguant FOS et ingénierie pédagogique ?**

A partir de cette problématique centrale, découlent d’autres questions connexes :

- ✓ Quelle nouvelle trajectoire pour la formation spécifique en entreprise ?
- ✓ Quelles sont les voies potentielles à emprunter pour une démarche FOS à visée professionnelle ?
- ✓ Quelles sont les issues de recherche pour développer l’axe de recherche en cours ?

L’objectif principal de notre étude de recherche, est de permettre aux professionnels, d’identifier leurs besoins en langue dans le but d’acquérir des compétences langagières et communicationnelles supplémentaires pour rendre plus performantes leurs contributions en milieu professionnel : communiquer et s’exprimer avec aisance et fluidité en français de spécialité, à l’écrit et à l’oral dans des situations, concrètes et formelles, socioprofessionnelles.

Notre étude est fondée sur la personnalisation de scénarios pédagogiques basés sur une approche actionnelle et sélective : celle relative, essentiellement, aux nouvelles recrues.

Tout au long de ce parcours, nous allons travailler sur des mises en pratique afin de mobiliser toutes les connaissances et compétences des participants, leurs savoir-faire et les bons réflexes pour agir dans des situations réelles.

Pour ce faire, nous allons mener une recherche au sein d’une entreprise du secteur de l’Energie : la **SONATRACH**¹. Plus précisément, l’étude pilote se tiendra à la SONATRACH Management

¹ www.sonatarach.dz

Academy², l'outil de développement des compétences et de diffusion des savoirs et savoir-faire de SONATRACH. Ce dernier bénéficie de l'accès à toutes les ressources et permettra la transcription fidèle des cas pratiques et réels de l'entreprise. Enfin, celui-ci permet de mettre en œuvre et de tester notre modèle conçu autour des fondements scientifiques avérés.

Pour répondre à cette problématique, une série d'hypothèses, qu'il convient de confirmer ou d'infirmer convergent sur le fait qu'une démarche FOS en contexte professionnel serait pertinente et rentable dans la formation en général, et celle des nouvelles recrues, en particulier. C'est d'ailleurs les fondements majeurs de notre objet d'étude.

Pour ce faire, nous nous attacherons dans un premier temps à mettre en avant les raisons qui ont conduit à cette recherche, en mettant en évidence la valeur ajoutée/ l'originalité de celle-ci au service de l'avancée scientifique et pédagogique de cette discipline.

Nous verrons dans un second temps que le recours à ce type de démarche a permis aux employés nouvellement recrutés de préciser certains aspects de leurs parcours de formation, jusque-là largement défailants.

Nous démontrerons enfin, qu'en dépit de cet élan de formations dispensées, plusieurs insuffisances/défaillances restent à cet égard largement perfectibles et non demeurent pas moins remédiables.

Suite à l'évolution des modes et pratiques en formation, il nous a paru indispensable de renouveler et d'adapter ce programme décliné en parcours de formation.

Ce programme s'adresse ou est destiné aussi bien aux nouvelles recrues, qu'à tous ceux qui sont confrontés aux spécificités du français professionnel. Ce programme vise en premier lieu à les préparer, ensuite à les outiller, en leur donnant les moyens de communiquer au mieux en leur milieu professionnel.

Par conséquent, la proposition des programmes de formation est basée sur les besoins des employés et employeurs de la SONATRACH. Ce programme est organisé à partir de documents authentiques "didactisés" en adéquation avec les diverses spécialités. « La transposition

² SMA

didactique », (Yves Chevallard, 1985), est appréhendée à travers des situations terrain afin de faire prendre conscience aux employés des enjeux professionnels impactant leurs fonctions.

Dans un contexte entreprise, la compétence n'est pas seulement d'ordre technique, elle est la résultante d'une conjugaison de savoir-faire techniques et de maîtrise langagière et communicationnelle.

Dans cette optique, nous allons mettre en évidence toute l'importance de recourir à cette compétence pour se démarquer dans son contexte professionnel. Tant sur le plan de la compréhension que celui de la production, au niveaux écrit et oral. Nos objectifs visés étant d'initier ou dans certains cas, perfectionner les employés dans les pratiques langagières en FOS, adaptées à leurs profils

La finalité de ce travail de recherche est de concevoir un référentiel de formation adapté à une population spécifique.

Cette recherche a été lancée au profit d'un public bien ciblé ayant des profils bien déterminés: il s'agit des employés de la SONATRACH, plus précisément les nouvelles recrues.

Elle a d'abord été effectuée à partir de l'observation de pratiques pédagogiques dans l'élaboration des programmes de formation, destinés à cette population, afin d'identifier les défaillances liées à ces pratiques. Défaillances généralement considérées comme un obstacle au bon déroulement de la formation et par conséquent un obstacle à la réussite de cette dernière.

Ce constat a fait naître une première préoccupation : dans quelle mesure les dispositifs pédagogiques standards mis en place au service de la formation des cadres peuvent freiner cette dernière ?

En effet, le recours aux programmes spécialisés joue un rôle prépondérant dans la rentabilité de la formation. C'est pourquoi nous nous sommes interrogés comme cité plus haut.

De ce fait, nous nous intéresserons d'abord à l'ingénierie de formation existante à la SMA, plus particulièrement à l'ingénierie de l'apprentissage du Français.

Nous nous attacherons notamment à la spécificité de cette langue de travail, des besoins précis des apprenants, et de leurs objectifs bien déterminés.

Cette alternative est considérée comme une aubaine pour une formation d'urgence associée à des aspirations professionnelles.

Ces employés ont besoins plus exactement d'asseoir des compétences linguistiques pointues et ciblées, voire spécialisées, pour permettre d'accroître une certaine exigence et hisser leur niveau langagier en milieu professionnel. En d'autres termes, introduire le FOS et le maîtriser pour apporter plus d'appui sur leurs compétences techniques.

Cette perspective s'inscrit dans une vision stratégique qui consiste à se soucier des besoins d'un français dit "pratique", à usage récurrent pour imprégner le public cibles des particularités et répondant à des objectifs opérationnels bien déterminés.

Cette approche n'exclut en aucun cas la maîtrise du français général (l'idée que le français général soit efficient n'est pas bannit mais considéré tout de même comme langue passe-partout, et insuffisante puisqu'elle n'est pas axée sur les réels besoins à mettre en pratique dans son domaine d'activité) et ne se limite pas non plus à la terminologie "de spécialité". Notre but est de trouver le juste équilibre "sans frontière" entre langue générale et langue en contexte, en l'occurrence contexte entreprise.

Pour traiter cette problématique, notre présent travail s'articule autour de trois parties complémentaires, et chaque partie structurée en deux chapitres.

La première partie englobe, un premier chapitre contextuel et un second conceptuel. Dans cette partie, il nous paraît crucial de contextualiser notre recherche, et cadrer son terrain, d'aborder les concepts y afférents et souligner l'importance de disposer d'un état de l'art des avancées relatives à notre champ de recherche. Cette alternative, nous permet de mieux nous positionner et nous situer par rapport aux fondements théoriques, semblables au présent contexte. Et voir la pertinence, l'originalité et l'apport de notre étude en tant que valeur ajoutée à ce champ bien vaste et complexe.

La deuxième partie, est consacrée à la phase empirique. Le premier chapitre expose notre dispositif méthodologique ainsi que l'enquête expérimentale. Cette dernière, est effectuée autour d'un recueil d'échantillonnage in situ" intra-entreprise, dont nous avons le privilège d'en faire partie et connaît fort bien. Etre à la fois "chercheur" et "professionnel" nous conforte dans notre démarche et nous facilite l'accès à toutes les investigations potentielles. Le deuxième chapitre de cette partie, aborde la conjoncture pandémique covid-19, et ses répercussions, sur la formation en générale, et celle du FOS, en particulier.

Enfin, la troisième partie, est dédiée aux préconisations et aux perspectives. Le premier chapitre élabore un agencement didactique pour présenter, par la suite, les livrables du FOS, dans le second chapitre de cette dernière partie.

Notre contribution sera à la fois en tant qu'acteur dans cette recherche puis catalyseur de référentiel FOS, approprié à un parcours de formation, destiné aux nouvelles recrues de SONATRACH.

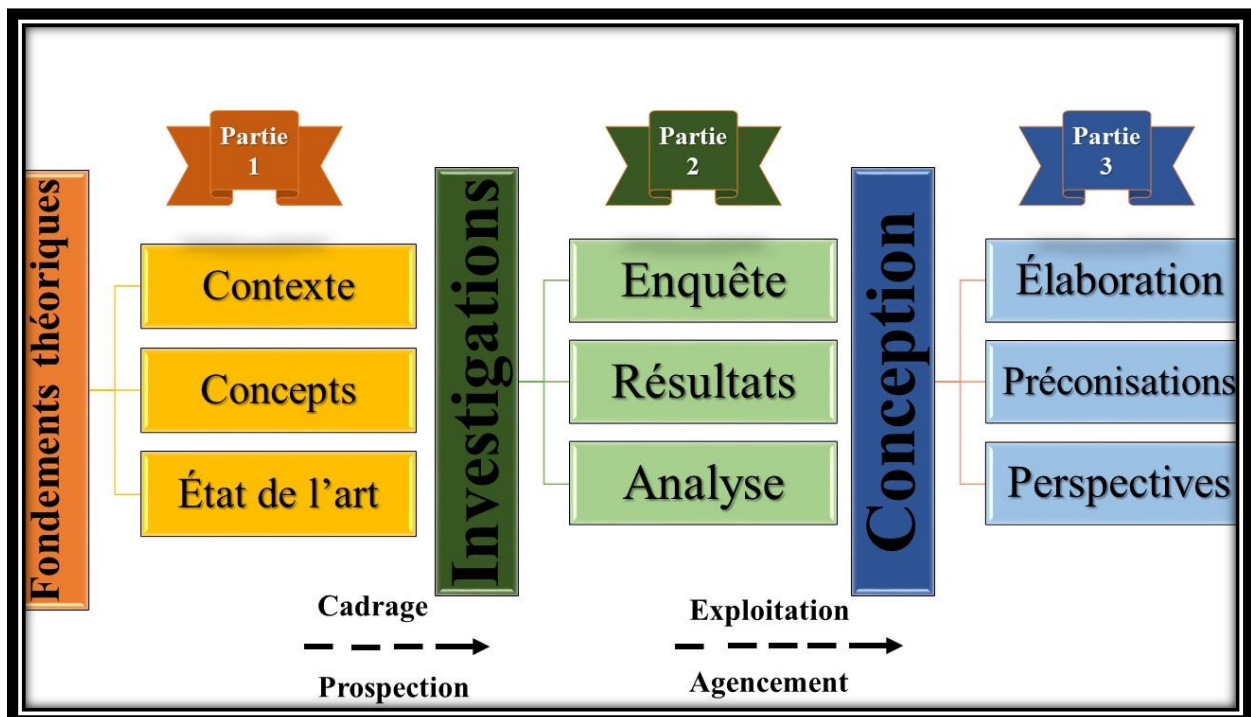


Figure 1 : Schéma global du processus de la thèse

Justifier le choix du thème de recherche

Notre choix s'est porté sur ce thème, d'abord, parce que nous avons remarqué qu'il y a une forte tendance vers les formations à la carte, ciblées, voire sur mesure, en milieu professionnel,

Ensuite, compte tenu du besoin urgent y afférent, nous avons constaté le manque de spécificité dans les programmes de français existant, qui répondent moins ou pas à la demande de ces populations ciblées. D'où la réflexion, de mettre en place un programme de français sur objectifs spécifiques. Ces besoins ponctuels, déclinés en objectifs spécifiques est nécessaire dans un grand nombre de formation à la carte. Mais nous nous limiterons à celles liés au dispositif d'induction, des nouvelles recrues, dans notre présent travail.

L'intérêt porté à cette population de nouvelles recrues, qui constitue notre contexte de recherche, adaptant une modélisation du FOS à ce contexte d'Entreprise. Représente un contexte favorable de part, le français spécifique des hydrocarbures, son lexique, sa syntaxe, sa sémantique...etc. Aussi, par le volet compétences à acquérir, à développer en vue de l'élaboration d'un référentiel ou de programmes spécifiques au domaine de spécialité. Enfin, par le choix d'un public cible précis, et travailler sur l'approche par compétences, par les tâches recensées sur le terrain, et qu'ils auront à réaliser. Tous ces éléments d'ingénierie, répondent à d'une démarche du FOS.

Dans cette optique, nous allons démontrer l'impact du choix du FOS comme étant une composantes d'une formation professionnelle, qui requière la maîtrise d'une compétence langagière bien particulière. Cet impact sera étudié à partir d'innombrables questionnements, hypothèses et expérimentations, à partir d'un corpus bien sélectionné, comme décrit plus haut.

PREMIERE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES

**« L'usage de la langue dans le milieu
professionnel »**

Cette première partie, à caractère introductive, s'articule autour de deux chapitres connexes et complémentaires.

Le premier chapitre est dédié à la contextualisation de notre champ de recherche. A partir du terrain de recherche, qu'est la SONATRACH, l'Activité Commercialisation, dont est issue notre population cible, en l'occurrence les nouvelles recrues. Ainsi que la SONATRACH Management Academy, l'organisme de formation, où est effectuée notre étude de recherche.

Ce chapitre aborde aussi, l'intérêt de la formation, dans ce contexte entreprise, en général, puis du dispositif d'induction, en particulier.

Enfin, un grand volet de ce chapitre, est consacré, au statut de la langue française : d'abord, en présentant une genèse de cette langue, puis en identifiant son statut actuel, notamment dans notre contexte.

Le deuxième chapitre, nous offre une panoplie de définitions théoriques, liées à cette recherche. Les concepts : FOS et ingénieries, sont abordés d'une manière contextuelle et significative.

Enfin, un volet, état de l'art, peaufine ce deuxième chapitre de cette première partie. En mettant en lumière, les travaux effectués dans cette thématique, et nous permettre d'inscrire le nôtre, dans ces avancées scientifiques et didactiques.

CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, nous présentons le terrain de recherche, dans lequel s'inscrit cette étude, à savoir : la SONATRACH. D'une part, l'Activité Commercialisation, et de l'autre la SONATRACH Management Academy.

Ensuite, nous montrerons l'intérêt de la formation en contexte entreprise, et l'importance du dispositif d'induction, y afférent.

Enfin, nous évoquons un bref historique de la langue française, dans notre contexte. Ainsi que la situation actuelle, de cette langue, notamment dans le parcours professionnel.

1. Terrain de recherche : SONATRACH

SONATRACH, « Société nationale pour la recherche, la production, le transport, la transformation, et la commercialisation des hydrocarbures », instituée par le décret présidentiel n° 491 du 31 décembre 1963.

Le 24 février 1971, la nationalisation des hydrocarbures inscrit la compagnie nationale des hydrocarbures dans une nouvelle dynamique, les objectifs de l'entreprise portent alors sur l'extension de toutes ses activités à l'ensemble des installations gazières et pétrolières et l'atteinte de la maîtrise de toute la chaîne des hydrocarbures.

Dès lors, SONATRACH est organisée autour de quatre activités constituant, sa chaîne de valeur, à savoir :

- **Activité AMONT** : essentiellement, l'exploration, le forage et la production des hydrocarbures.
- **Activité TRC** : assure le transport par canalisation (oléoduc et gazoduc) des hydrocarbures.
- **Activité AVAL** : intervient dans la liquéfaction du gaz naturel, la séparation du GPL, le raffinage et la pétrochimie.
- **Activité COM** : se charge des contrats de vente des produits SONATRACH à l'international. Les ventes en National sont assurées via la filiale NAFTAL.

SONATRACH Aujourd'hui³ :

- Dans l'Amont, SONATRACH opère, en effort propre ou en partenariat avec des compagnies pétrolières étrangères,
- En matière de transport, le Groupe dispose d'un réseau de canalisations extrêmement dense qui s'étend aujourd'hui sur près de 22 000 kilomètres sur le territoire national.
- Dans l'Aval, SONATRACH compte six raffineries en activité sur le territoire et deux complexes pétrochimiques, quatre complexes Liquéfaction GNL et deux complexes Séparation GPL.
- Le Groupe compte 154 filiales et participations dont une quinzaine détenue à 100 % et œuvrant au quotidien à la valorisation de la chaîne de valeur pétrolière et gazière du pays. Parmi celles-ci, figurent notamment l'Entreprise Nationale de Géophysique « ENAGEO », l'Entreprise Nationale de Forage « ENAFOR », l'Entreprise Nationale de Grands Travaux Pétroliers « ENGTP », ou la société nationale de commercialisation et de distribution des produits pétroliers « NAFTAL ».

La macrostructure actuelle de SONATRACH :

³ 2019

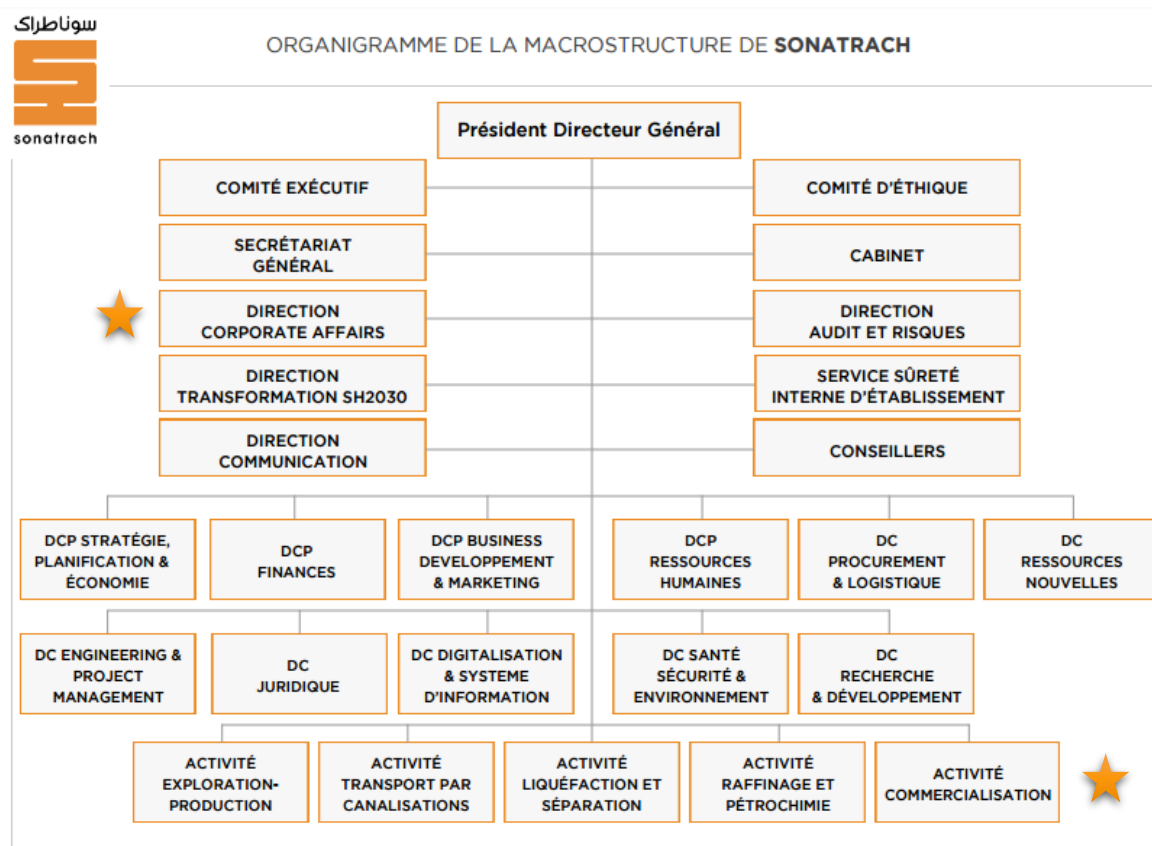


Figure 2 : Macro-Organisation de SONATRACH Spa⁴.

Les deux structures, illustrées en ★ représentent les deux champs spécifiques à notre recherche, en Entreprise. Il s'agit d'une part, de l'Activité Commercialisation, relative à notre population cible : les nouvelles recrues de SONATRACH, issues de l'Activité Commercialisation. D'autre part, SONATRACH Management Academy, l'organisme de formation rattaché à la Direction Corporate Affairs, où est menée notre étude de recherche.

1.1 Activité Commercialisation

L'Activité Commercialisation a pour mission essentielle, de veiller aux approvisionnements énergétiques du marché national, sa première mission statutaire en tant que garant du service public, et à la valorisation des hydrocarbures liquides et gazeux, primaires et transformés,

⁴ Société par Actions : la forme juridique de la Société.

exportés sur les marchés internationaux. Elle est chargée aussi, de l'élaboration et de l'application des politiques et stratégies en matière de commercialisation des hydrocarbures.

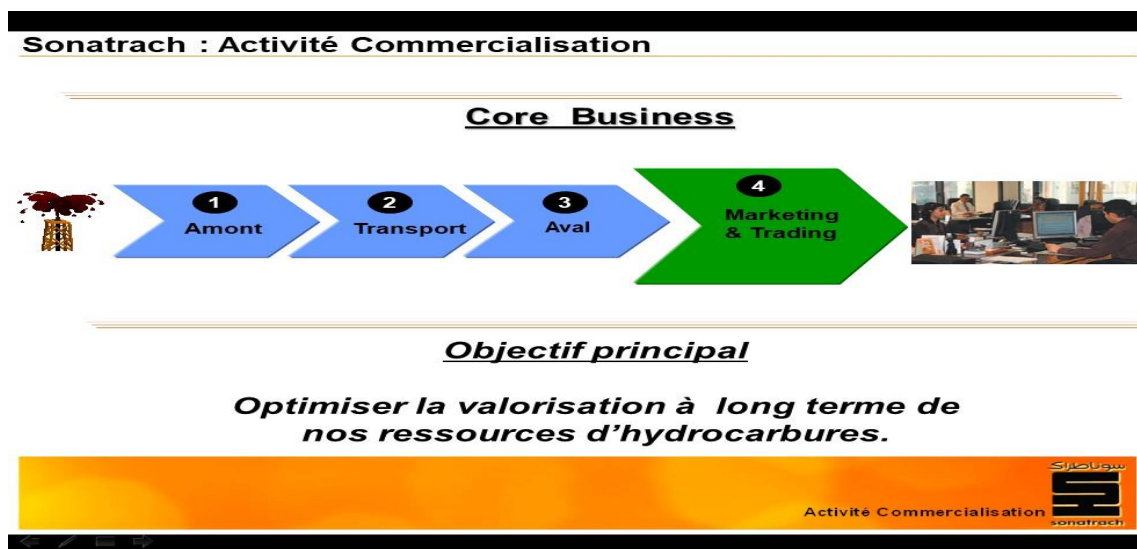


Figure 3 : Missions principales de l'Activité Commercialisation

Depuis sa création, SONATRACH investit dans l'acquisition d'une flotte maritime, un outil de flexibilité pour l'Activité Commercialisation et un vecteur de création de valeur, afin d'assurer :

- ✓ **Un rôle de premier ordre sur la scène internationale** : en plus de renforcer les approvisionnements du marché national, elle tend à mieux valoriser ses exportations et consolider son rang de fournisseur de premier ordre sur la scène internationale.
- ✓ **Une activité trading en plein essor** : pour tirer profit des mutations actuelles du marché des hydrocarbures, SONATRACH compte donner une nouvelle impulsion à l'activité trading à l'international.

1.2 SONATRACH Management Academy

SONATRACH Management Academy, est une évolution du Centre de Perfectionnement de l'Entreprise SONATRACH. Structure de l'Entreprise, créée en 1987, pour la Formation et le Perfectionnement des Cadres, avec pour missions l'organisation et la réalisation des formations continues, dans les domaines du management, l'informatique et les langues.

Pour répondre aux besoins des structures, le CPE propose:

- ✓ Catalogue annuel
- ✓ Conventions particulières pour besoins spécifiques
- ✓ Conférences et journées d'études
- ✓ Assistance dans l'ingénierie de formation à travers des brainstormings

En 2018, le CPE⁵, a changé de dénomination en faveur de SONATRACH Management Academy, visant comme principales missions :

- ✓ La diffusion de la culture de l'Entreprise ;
- ✓ La professionnalisation des Cadres dans les métiers transverses ;
- ✓ La préparation des futurs managers compétiteurs ;
- ✓ L'accompagnement et le coaching ;
- ✓ La facilitation d'ateliers collaboratifs visant la « résolution de problèmes et la créativité ».
- ✓ Le développement et la mise en œuvre de formations en management, leadership, digital, et communication.

Les domaines d'intervention de la SMA

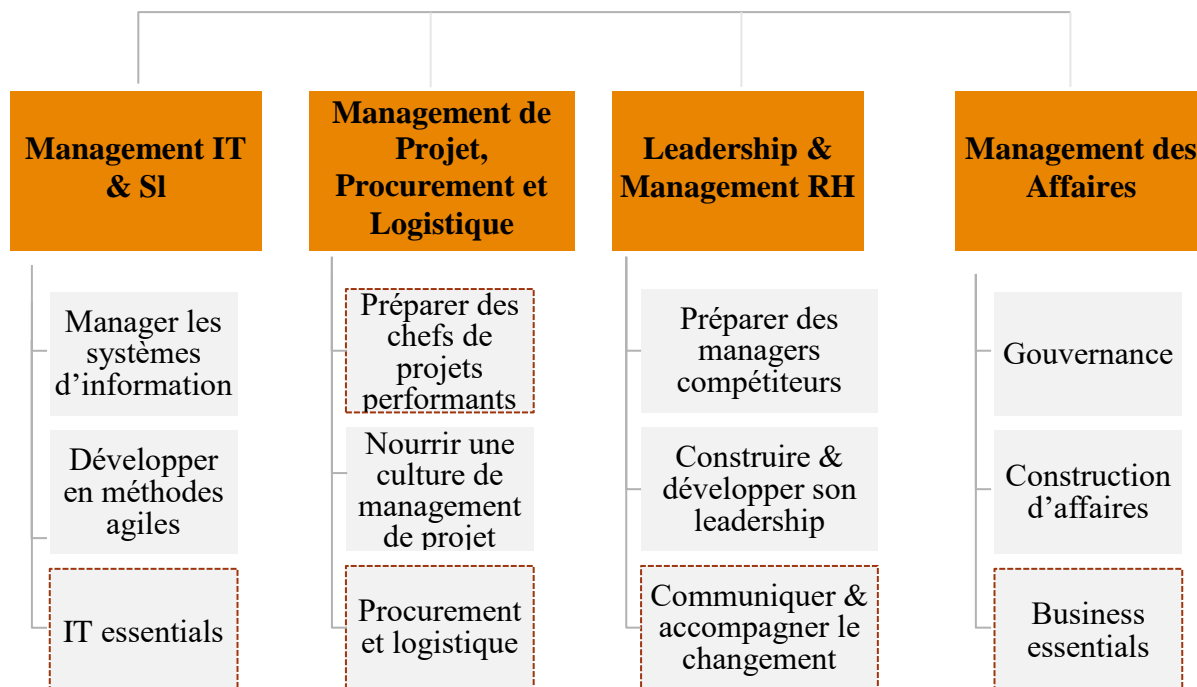


Figure 4: Domaines d'intervention de la SMA

⁵ Centre de Perfectionnement de l'Entreprise

1.3 Justifier le terrain de recherche

Depuis sa création, SONATRACH joue pleinement son rôle de locomotive de l'économie nationale⁶. Pour impulser cette dynamique, SONATRACH s'appuie sur des atouts incontestables, dont la sélection de la relève potentielle. SONATRACH emploie sur le territoire national près de 50 000 employés permanents et plus de 200.000 personnes à l'échelle du Groupe.

Plus particulièrement, l'Activité Commercialisation, a connu, une grande vague de recrutement, en 2017, et a mis en place des processus pointus, pour accompagner l'insertion professionnelle de ces nouvelles recrues. D'abord, le dispositif d'induction, par excellence, permet à ces nouvelles recrues de découvrir le contexte de l'Entreprise. Ensuite, les préparer à renforcer des compétences individuelles pour accomplir des missions essentielles, telles que :

- ✓ La sécurisation de ses marchés traditionnels et la consolidation de la position de l'entreprise dans son rôle d'exportateur capable de fournir la flexibilité requise à des conditions compétitives.
- ✓ La garantie des débouchés rémunérateurs pour les quantités additionnelles d'hydrocarbures liquides et gazeux.
- ✓ La participation à la génération d'une plus-value sur les segments internationaux de valorisation industrielle des ressources en hydrocarbures de SONATRACH.
- ✓ Le renforcement de la position du groupe sur le marché national par un pilotage stratégique adapté des filiales.
- ✓ La conduite des négociations commerciales avec les partenaires étrangers et la prospection des marchés nouveaux en vue de la diversification et/ou la promotion des exportations et la recherche de la meilleure valorisation des produits exportés.

⁶ www.Sonatrach.com

- ✓ L'organisation d'une conférence annuelle de ses cadres pour débattre des questions présentant un intérêt majeur en rapport avec les missions de l'activité Commercialisation dont le thème et le contenu seront présentés lors de la conférence des cadres de SONATRACH.

- ✓ Le reporting à la Direction Générale.

Ces missions, relatives à la vente, la commercialisation, les négociations et les échanges avec les partenaires, notamment étrangers, requiert une parfaite maîtrise de l'outil linguistique, et plus particulièrement la langue française. A cela s'ajoute, l'émergence des demandes croissantes en Entreprise, d'amélioration des compétences en français professionnel.

D'une part, le renforcement en FLE, permet de s'exprimer dans des situations professionnelles générales : acquérir un niveau minimum de compétences communicatives permettant une communication élémentaire, voire basique.

D'autre part, le recours au FOS, que souligne ce présent travail, vise une formation plus ciblée, pour faire face aux besoins spécifiques requis en contexte, par exemple : un lexique adapté permet de "parler le même langage" et de mieux échanger entre paires.

Pour mener à bien ce projet, la SMA, anciennement CPE, considérée comme une référence dans son domaine grâce à : son réseau d'intervenants experts nationaux et étrangers, sa performance à accompagner le changement, par des méthodes d'animation modernes et des supports actualisés. Et enfin, sa persévérance à développer la recherche à travers ses partenaires issus de multiples secteurs et nationalités, intervient pour réaliser ces nouvelles orientations spécifiques, en matière de formation.

L'autre facteur à ne pas négliger, dans le choix de ce terrain de recherche, est le fait d'être à la fois chercheur et membre actif, au sein de la SMA. Cette posture, nous procure plus d'avantages et de moyens pratiques, pour mener à bien cette étude. Par exemple : l'accès permanent au terrain facilite la prospection, l'expérience pédagogique capitalisée nous conforte dans notre démarche FOS... etc.

2. Intérêt de la formation en entreprise

L'entreprise ne vit pas en isolation. Elle représente un maillon d'une chaîne incluant un effectif et une organisation. Cette chaîne doit être gérée ou plutôt managée. Cette démarche ne peut être conçue comme un acte isolé mais comme un ensemble dynamique d'interactions sur la durée, et ne peut s'entreprendre qu'en fonction d'un contexte et d'un enjeu particulier.

Pour faire face et s'adapter à cette dynamique, caractérisée par une véritable effervescence de mutations des modes et pratiques en entreprise. La formation représente une clé de voûte pour accroître et renforcer des compétences professionnelles et techniques, servant à la fois à gagner en performance, et affermir les relations dans un monde où la concurrence se livre sans merci.

Désormais, la formation est devenue indispensable pour la bonne gouvernance de l'Entreprise, et s'avère une condition incontournable pour s'adapter au monde d'aujourd'hui.

Considérée comme le maillon fort d'une entreprise, la ressource humaine est confrontée perpétuellement à des mouvances en matière de formation. Cette dernière représente le médium entre une compétence, déjà acquise et une performance, en voie de se concrétiser.

En effet, la formation, perçue comme une perspective fonctionnelle et utilitaire joue un rôle prépondérant dans l'évolution professionnel de l'effectif formés. Pour renforcer cette théorie, nous citons : « motivation instrumentale liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel, (Martinez, 1996).

Cependant, le recours à la formation est avantageux à l'entreprise, en premier lieu, et à l'employé en second lieu, que ce soit, à court, à moyen ou à long terme.

Pour l'entreprise ou l'employeur :

- ✓ Un défi pour accompagner les changements de son organisation.
- ✓ Un indicateur en faveur du rendement (productivité générale), de motivation et de rentabilité de la ressource humaine.
- ✓ Gagner en performance et viser l'excellence.
- ✓ Un accès au monde et au marché concurrentiel.

Pour l'employé :

- ✓ Développer d'autres compétences dans son domaine d'activité, et s'adapter aux évolutions des filières métiers.
- ✓ Améliorer des connaissances et pratiques appliquées en entreprise.
- ✓ Un critère d'évolution de carrière : "Effectuer une formation continue, c'est être acteur de son évolution professionnelle, faire évoluer ses savoirs et savoir-faire, donc augmenter son employabilité".⁷
- ✓ Perfectionner son parcours professionnel et acquérir une qualification supplémentaire, valorisante et reconnue dans la profession.
- ✓ Source de reconnaissance et regain de motivation.
- ✓ Etre toujours à jour et à la pointe des nouvelles tendances professionnelles et techniques.
- ✓ Se démarquer dans son domaine de spécialité.

Enfin, la politique de formation, en entreprise, permet d'**améliorer l'image de cette entreprise** à travers une dynamique et la synergie interne basée sur le développement de ses ressources humaines. Les employés seront plus considérés et donc plus motivés. Cette forme de reconnaissance aura une incidence significative sur leur investissement et leur **engagement** au sein de l'entreprise.

« L'entreprise n'a pas de problèmes de formation. Elle a des problèmes que, peut-être, la formation peut l'aider à résoudre », (MEIGNANT, 2003).

« La formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif », (ARDOUIN, 2003).

⁷ www.aadprox.com

2.1 Statut de la formation à SONATRACH

« La formation au cœur de SONATRACH, moteur du développement de l'Entreprise : un rapport gagnant –gagnant »⁸.

L'activité Ressources Humaines a pour mission de concilier les objectifs individuels et collectifs des employés pour parvenir à susciter l'adhésion des équipes à la réussite de SONATRACH. En quête d'excellence opérationnelle et managériale, SONATRACH encourage la promotion, la mobilité professionnelle et la formation en interne de ses salariés, tout au long de leur carrière.

Entre les formations opérationnelles dans le domaine de l'énergie et des mines assurées notamment par l'Institut Algérien du Pétrole (IAP), et l'apprentissage des techniques de gestion, de la finance, de l'informatique, du juridique et de la fiscalité pétrolière ou des systèmes d'information, au sein de la SONATRACH Management Academy, l'Entreprise offre un spectre très large de solutions de perfectionnement et de spécialisation à ses salariés.

Les parcours de professionnalisation, les formations ciblées voire spécifiques et les mises en situations professionnelles participent à ce dispositif de développement des compétences. Le Centre de Perfectionnement d'Entreprise « SONATRACH Management Academy » propose de nouveaux programmes de formation en interne par e-learning. Ces formations à distance permettent de renforcer l'accès à la connaissance et à la formation professionnelle continue pour tous les collaborateurs du Groupe.

Développer les compétences et la prise de responsabilité compte parmi les axes majeurs de modernisation du management de l'Entreprise. Cette stratégie vise à encourager l'excellence professionnelle des salariés dans le cadre d'une relation « *Gagnant-Gagnant* » entre l'Employeur et les Employés. SONATRACH Management Academy offre ainsi un programme de développement du leadership. S'inscrivant dans cette mouvance, le programme « *Top 200* », vise la formation des jeunes talents de l'Entreprise aux techniques les plus avancées de management. Ce programme limité à six mois, vise la formation et la préparation de 200 managers sur la base de la « *performance et l'excellence* » pour diriger l'avenir de

⁸ www.Sonatrach.com

SONATRACH. L'objectif est de développer des programmes de formation ciblés pour préparer la relève au niveau du management et du leadership.

Axes d'orientation

En nous référant à la Direction Formation de SONATRACH, la Formation au sein du groupe SONATRACH durant les cinq⁹ dernières années s'est articulée autour des axes d'orientations suivants:

- ✓ Le Développement des Compétences Managériales ;
- ✓ La Préparation de la relève identifiée pour les postes clés;
- ✓ La Formation des spécialistes dans les métiers critiques (Forage, Réservoir Engineering), pour préparer un vivier dans le but de faire face aux déperditions.
- ✓ Le Renforcement de la culture HSE et le développement des compétences dans le domaine du HSE et de la sécurité industrielle;
- ✓ La Professionnalisation des cadres dans les métiers RH, FIN, JUR,
- ✓ La Généralisation du dispositif d'induction pour tous les cadres nouvellement recrutés;

2.2 Politique formation de SONATRACH

Dans un environnement économique de plus en plus global et concurrentiel, SONATRACH a engagé un important effort d'actualisation de sa politique formation et de réingénierie des processus de gestion et de développement associés.

Qu'est-ce qu'une politique à SONATRACH?

- ✓ C'est un ensemble de principes généraux adoptés par l'Entreprise pour l'exercice de ses activités.
- ✓ Elle doit porter non seulement des principes directeurs mais aussi des balises claires et pratiques qui aideront à concrétiser les objectifs.

⁹ Entre 2013 et 2018

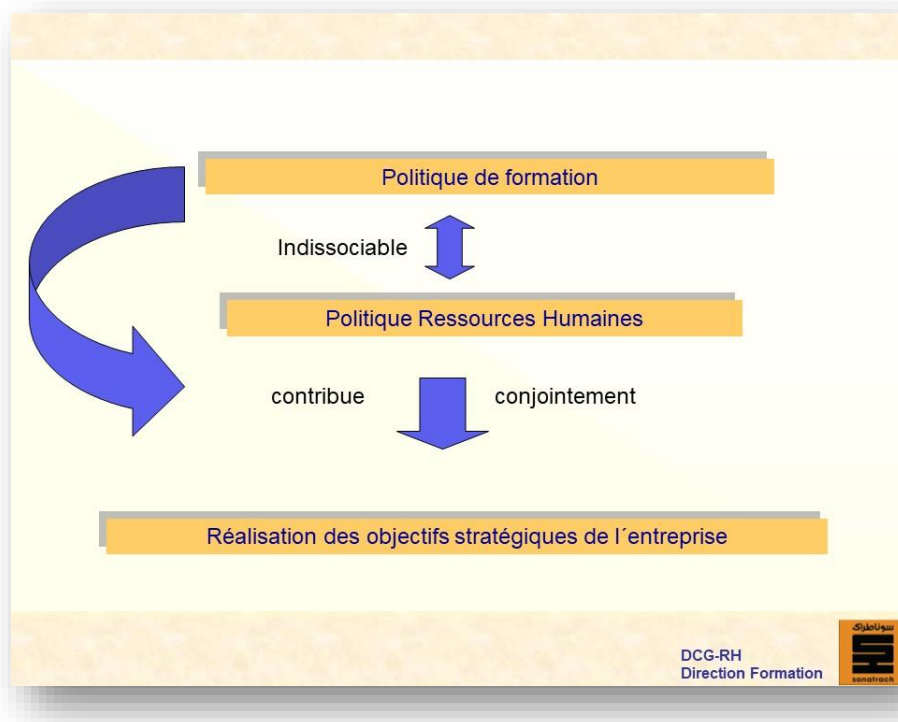


Figure 5: Politique formation de SONATRACH 1/2

Une politique de formation claire est efficace :

- ✓ Rédigée par tous les acteurs concernés;
- ✓ Conforme aux objectifs de fonctionnement efficient et prévisible de l'entreprise;
- ✓ Pertinente par rapport aux besoins réels des travailleurs et des structures de l'entreprise;
- ✓ Considérée comme étant aussi importante que les objectifs des autres politiques de l'entreprise.

Pourquoi définir une politique de formation ?

- ✓ Fixer les grandes orientations de la formation.
- ✓ Prioriser les actions de formation.
- ✓ Apprécier la pertinence des plans de formation.
- ✓ Faciliter l'arbitrage en amont et la validation du plan.
- ✓ Évaluer l'impact.

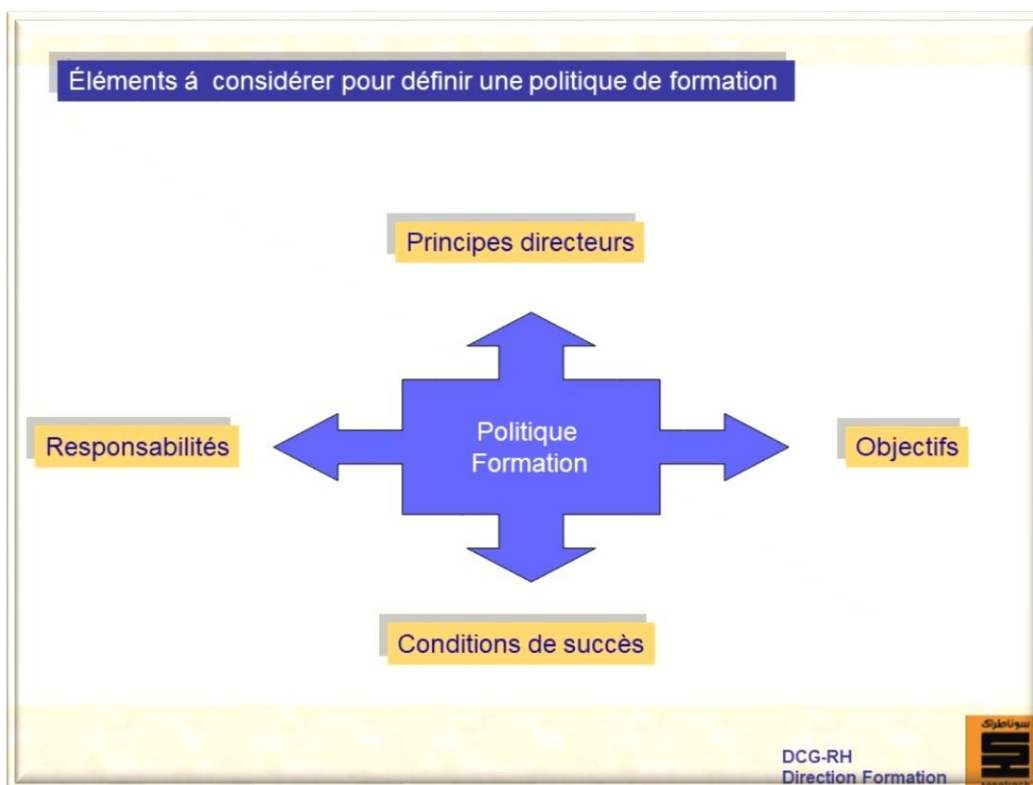


Figure 6: Politique formation de SONATRACH 2/2

Nouvelles mesures de performance

D'une part, la formation représente un levier stratégique pour l'accroissement d'un réseau savoir/savoir-faire en Entreprise. D'autre part, cette formation, est confrontée sans cesse aux nouvelles pratiques, qui tendent à modifier les modes d'accès aux connaissances et les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Ces processus ne se conçoivent plus sans une stratégie qui leur soit spécifique.

Pour adhérer à cette stratégie, la SONATRACH a mis au point un nouveau processus, qui met en avant de nouvelles exigences en matière de formation. Il s'agit des KPI¹⁰ : indicateurs clé de performance. Il s'agit d'un moyen concret et matériel pour :

- ✓ Mesurer la performance des processus de formation
- ✓ Gérer mieux les dispositifs de formation et les améliorer.

¹⁰ Key Performance Indicator

- ✓ Donner un caractère plus significatif à l'évaluation. Dès que ce processus a été mis en place à la SMA, nous avons immédiatement remarqué une plus grande motivation chez les apprenants lors des évaluations. Ce qui a booster leurs résultats, dynamiser les dispositifs de formation et engendrer plus de rendement et de rentabilité.

Le recours à ces outils d'aide permettent de gérer la formation de manière plus efficace et plus efficiente, afin d'atteindre les objectifs préalablement définis par l'entreprise. Nous citons une célèbre citation de Peter DRUCKER¹¹ : « Ce qui peut être mesuré peut être amélioré ».

Les principes des KPI, à la SMA :

- ✓ Développer une culture de la performance collective et individuelle.
- ✓ Faire du Management de la Performance un outil de dialogue et de progrès opérationnel pour les responsables hiérarchiques, les collectifs de travail et les collaborateurs.
- ✓ Encourager la prise d'initiative et la dynamisation des pratiques professionnelles.
- ✓ Définir, piloter et évaluer les résultats des dispositifs de formation, et la façon dont ces résultats ont été obtenus.
- ✓ Relier étroitement le système de Management de la Performance et le système de Rémunération.
- ✓ Faire du management de la Performance le moteur du développement des Ressources Humaines.

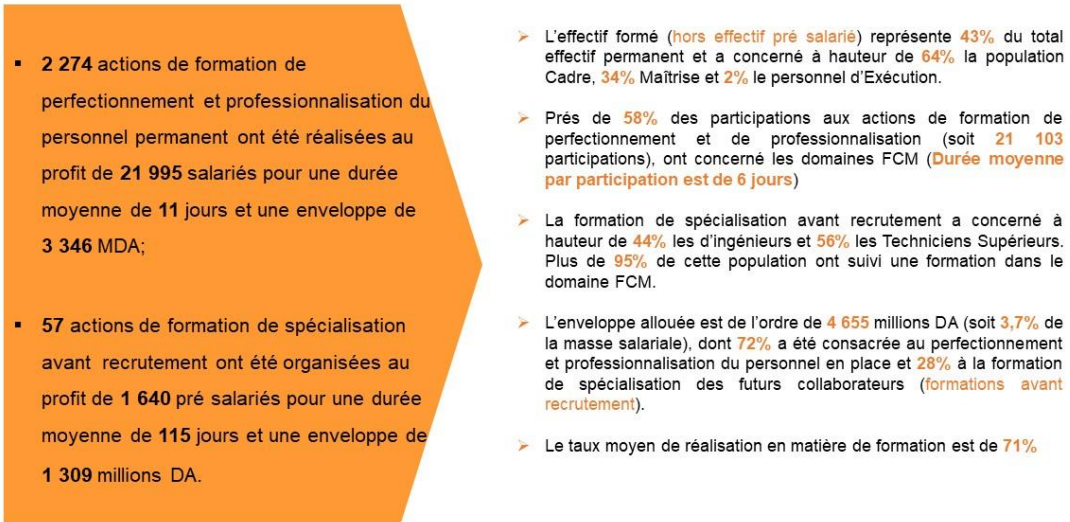
Les retombées de ce nouveau processus sur notre champ de recherche, sont d'un apport positif et d'une grande valeur ajoutée, car les KPI permettent de :

- ✓ Moderniser le système et l'appareil de formation : ce qui est à notre avantage pour intégrer une nouvelle démarche FOS.
- ✓ Mettre en place des processus de développement des compétences au-delà de la formation, à titre d'exemple : le renforcement linguistique en permanence.
- ✓ Mieux formaliser les référentiels de compétences pour les métiers clés : donner de la perspective sur les parcours professionnels et contribuer à leur modélisation.

¹¹ Célèbre consultant américain en management d'entreprise, auteur et théoricien (1909-2005)

Bilan de formation en quelques chiffres

Principaux agrégats du Bilan formation – Année 2018

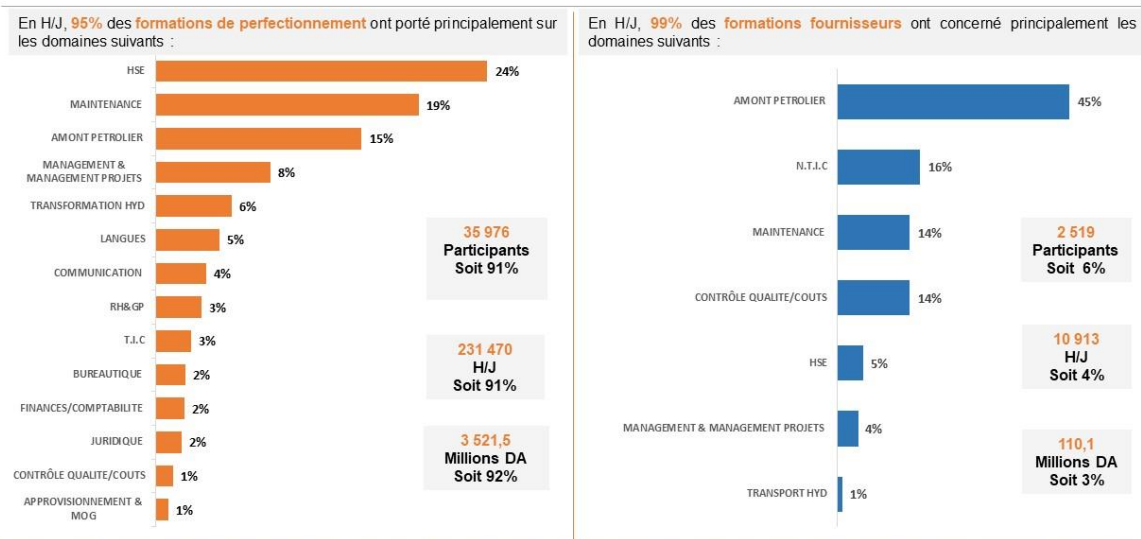


Bilan annuel 2018 – Ressources Humaines

9

Figure 7: Bilan formation 2018

DOMAINES DE FORMATION – 2019



Bilan Annuel 2019 Ressources Humaines

17

Figure 8: Bilan formation 2019

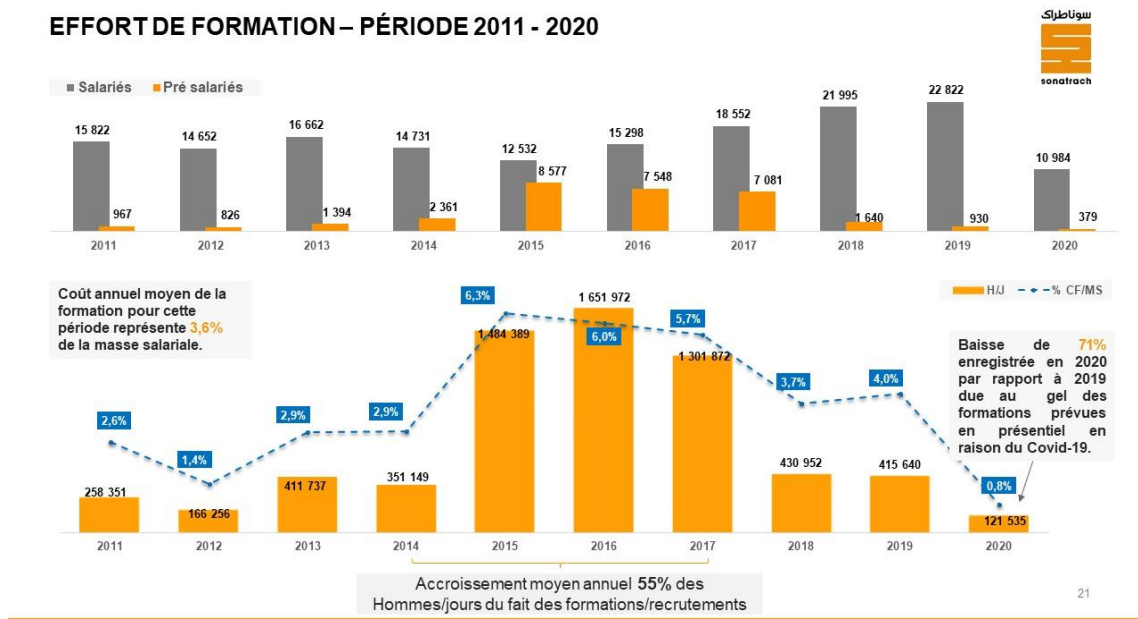


Figure 9: Bilan formation 2020

Le reporting de ces données nous a été soumis par la direction formation de SONATRACH, au niveau de la direction générale, sise à Alger. Ce bilan est élaboré et consolidé périodiquement, par les organismes de formation de SONATRACH.

Ces données actualisées et de sources fiables (ayant moi-même contribué à l'élaboration des bilans SMA, dans la catégorie relevant de mon domaine d'intervention : les langues, notamment la langue française) sont des indicateurs quantitatifs et significatifs pour notre recherche. Ils nous précisent le positionnement et la fréquence des formations en langue française. Cette vue d'ensemble et la réflexion qui l'accompagne, vont étayer notre démarche d'intégrer le Fos, dans ce contexte précis.

2.3 Perspectives formation SONATRACH

Ce dernier point est abordé pour souligner, encore, que la politique de formation SONATRACH n'est pas figée. Ce qui représente un point positif et conforte notre visée : celle de revoir les

programmes existants. Précisément, convertir les supports ‘standards’ destinés aux formations de langues, en référentiels signés FOS.

Les perspectives retenues, actuellement sont :

- ✓ Budget de formation sans cesse croissant en moyenne, avec maintien du taux du budget sur la masse salariale.
- ✓ Effort considérable pour concrétiser les orientations de M. le Ministre de l’Energie et des Mines pour faire bénéficier chaque employé des formations dans la spécialité.
- ✓ Systématisation de l’utilisation du cahier des charges.
- ✓ Intensification des formations diplômantes et qualifiantes.
- ✓ Tendance vers la suppression graduelle des formations d’une semaine (type séminaire) et des formations catalogues.
- ✓ Formations d’ingénieurs spécialisés (formule pré- Recrutement).
- ✓ Recentrage sur les métiers de base.
- ✓ Professionnalisation et spécialisation des équipes chargées des actions de formation.
- ✓ Préparation de la relève : développement des compétences managériales
- ✓ L’accompagnement des nouvelles recrues.

3. Insertion professionnelle : du recrutement aux cursus professionnalisants

Pour maintenir le développement de l’emploi, assurer la relève et anticiper les besoins en compétences et en qualifications. Le dispositif de sélection/recrutement de SONATRACH, est accompagné d’un second dispositif d’insertion socioprofessionnelle. Cette phase à part entière dans l’évolution de carrière d’une nouvelle recrue, est considérée d’une part, comme une solution pour préparer de nouvelles générations aux métiers de SONATRACH. D’autre part, cette intégration des nouveaux collaborateurs et leur induction au secteur, constituent des leviers de performance majeurs à SONATRACH.

3.1 Sélection-recrutement à SONATRACH

Le processus de sélection-recrutement des cadres, à SONATRACH, est une activité régulière. Hormis sa contribution dans l'économie nationale en créant de l'emploi direct. L'Entreprise s'intéresse d'avantage et plus étroitement à ce processus, en accompagnant ces futures nouvelles recrues dans la globalité de ce processus. De la phase du concours de sélection jusqu'à l'insertion socioprofessionnelles, en passant par un dispositif d'induction intensif.

Effectivement, cet investissement à l'égard de la ressource humaine, facilite l'intégration des futurs employés et anticipe leurs compétences opérationnelles, en milieu professionnel : « Il ne suffit pas de sélectionner le candidat idéal, il faut aussi l'accueillir et l'intégrer afin qu'il soit rapidement performant et qu'il se sente intégré à sa nouvelle équipe », (Emery & Gonin, 2009).

Socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle est : « un processus double, de transmission et d'acquisition, entre les membres expérimentés de l'organisation et les nouvelles recrues ». Lacaze (2010).

Plus anciennement, selon Feldman (1976) : « La socialisation organisationnelle permet à un individu, étranger à l'entreprise, de se transformer en un membre participatif et efficace ».

Les finalités de cette socialisation sont multiples, tant pour le nouvel employé, que pour ses employeurs. Selon Perrot (2013), nous pouvons distinguer trois catégories d'enjeux socioprofessionnels :

- ✓ Opérationnels : accompagner la nouvelle recrue dans son nouveau métier, lui transmettre des compétences techniques. Il s'agit de la découverte du terrain professionnel.
- ✓ Relationnels : le premier accueil est très important dans un parcours professionnel. S'il est agréable et chaleureux, le nouveau venu se sentira en confiance. Grâce à cette considération, il sera plus motivé à s'intégrer et s'acclimater dans sa nouvelle communauté professionnelle. Il s'agit de faire naître ou de renforcer le sentiment d'appartenance.
- ✓ Organisationnels : il s'agit dans cette catégorie, d'adhérer à la culture, à la politique et aux valeurs de l'entreprise. Découvrir son mode de fonctionnement, son jargon

spécifique, ses relations internes, son organigramme, son réseau de contacts, son carnet d'adresse...etc.

L'enjeux majeur pour l'Entreprise, de s'inscrire dans ce processus d'accueil et d'intégration, est soutenu par Peretti (2006). Selon lui : « Il pourrait être dommageable de négliger les phases de post-recrutement. En effet, l'accueil et l'intégration font partie du processus et clôturent donc le recrutement ».

3.2 Dispositif d'induction

Afin de soutenir le processus d'intégration, un dispositif d'induction est mis en place pour permettre, aux nouvelles recrues de SONATRACH, de se familiariser avec l'ensemble des Activités de l'Entreprise et suivre un parcours de perfectionnement et de développement personnel.

Un dispositif d'induction peut se définir comme l'ensemble des mesures prises pour accueillir un nouvel arrivant, l'intégrer dans un collectif de travail et le professionnaliser pour être opérationnel.



Figure 10: Dispositif induction SONATRACH

Par ailleurs, ce présent dispositif d'induction n'est pas improvisé. Il est décliné en parcours professionnels, conçus et montés avec pédagogie et beaucoup de transfert de savoir-faire et de

savoir-être, associés à des visites, avec des durées suffisantes pour contribuer à l'apprentissage cible, sur les sites et plateformes opérationnels de SONATRACH : Hassi Messaoud, Skikda, Hassi Rmel, Ohanet, Stah, Arzew, Adrar, etc.

Pour assurer ces parcours d'induction, SONATRACH s'appuie sur ses deux organismes de formation : IAP (l'Institut Algérien du Pétrole) pour les formations cœur de métiers (Forage, Exploration, Mécanique, électricité, etc.) et SMA (SONATRACH Management Academy, anciennement CPE (Centre de Perfectionnement de l'Entreprise), pour les spécialités de Management, Communication, Langues, etc.

Confortée par notre propre expérience personnelle, vécue dans le cadre de ce dispositif : à la fois sujet (ayant participé nous même à ce dispositif d'induction en 2007), et acteur (faisant partie actuellement du staff d'organisation et de réalisation de ce même dispositif). Cela nous a fourni le retour d'expérience et le recul opportuns, contribuant à alimenter le présent travail : repérage et détection des éléments manquants ou déficitaires dans ce parcours, indicateurs de réussite ou à réenvisager, en fonction de l'évolution générationnelle des nouvelles recrues de SONATRACH. Ce qui justifie, entre autres, l'intérêt porté à ce contexte. Autrement dit, ce parcours d'induction, considéré comme un moyen d'identification des prérequis et des savoir-faire à acquérir, constitue un terrain favorable pour mener à bien notre étude de recherche, selon nos préoccupations et problématique formulées, en introduction.

3.3 Intérêt pour notre recherche

Les dispositifs décrits ci-dessus (la sélection-recrutement de SONATRACH associée au parcours d'induction destiné aux nouvelles recrues) font face à deux problématiques intrinsèques :

- ✓ La divergence entre le cursus formateur à l'université, et les besoins métiers de l'entreprise, par exemple : recruter un tableautiste, ou un cadre organisation, demande une formation supplémentaire à celle étudiée à l'université. Cette dernière n'ayant pas de filières similaires, la spécificité du poste sollicité, requiert une formation ou un perfectionnement, tout aussi, spécifique.
- ✓ L'usage de la langue utilisée au sein de l'entreprise, en l'occurrence la langue française, n'est pas conforme à la pratique technique des métiers. C'est-à-dire que ces nouvelles

recrues, ne maîtrisent pas le français, alors que c'est leur outil de travail, autant que la technicité sollicitée.

C'est à ce dernier aspect que nous contribuons.

En effet, notre approche s'inscrit, dans le renforcement des capacités/compétences linguistiques des nouvelles recrues. Pour cela, deux dispositifs sont proposés :

- ✓ Accompagnement des sélectionnés/nouvellement recrutés dans l'usage de la langue dans le milieu professionnel, à travers des perfectionnements linguistiques intensifs, en guise de remises à niveau.
- ✓ Parcours en FOS, incluant démarche, méthodes et supports pédagogiques/didactisés, y afférents. Ce parcours englobe les indispensables de la communication écrite et orale, en langue française, à caractère professionnel: présentation écrite et orale, prise de parole en public, écrits professionnels... etc.

L'intérêt de notre présente approche est donc, double : le perfectionnement de l'usage du français dans le quotidien des nouvelles recrues, comme étape prérequis pour ensuite introduire le FOS, vecteur de communication en contexte Entreprise.

3.4 Aperçu du dispositif d'induction destiné aux nouvelles recrues de l'Activité Commercialisation



Figure 11: Programme d'induction 1/3

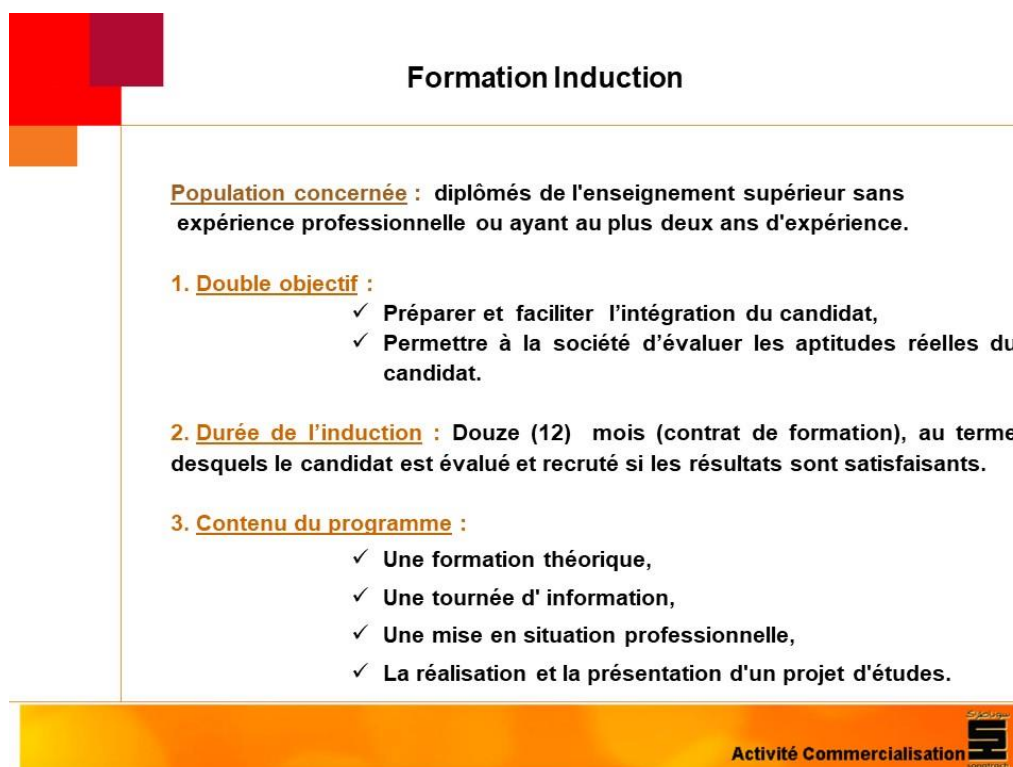


Figure 12: Programme d'induction 2/3



Figure 13: Programme d'induction 3/3

S'appuyer sur les personnes et leurs compétences apparaît comme le vecteur majeur pour construire les modes collectifs d'action capables de répondre aux exigences de postes et des changements, et cela se réalise en grande partie par le biais de la formation d'induction, processus de production de compétences et d'amélioration continue.

Les axes d'orientation de l'implantation du dispositif d'induction :

- ✓ Assurer à toute nouvelle recrue la formation d'induction selon le processus et les spécificités de l'activité.
- ✓ Perfectionner leurs connaissances.
- ✓ Assurer la formation dans les domaines d'actualités, en rapport avec les objectifs d'amélioration des performances de l'entreprise et de sa compétitivité : le management de projet, leadership, communication...etc.
- ✓ Développer leurs savoir-faire.

- ✓ Acquérir de nouveaux comportements;
- ✓ Développer leur culture d'entreprise.
- ✓ Se familiariser et s'adapter aux nouveaux concepts.

4. Genèse de la langue française en Algérie

4.1 Aperçu historique de l'implantation de la langue française en Algérie

L'Algérie est un pays francophone du fait de son passé colonial¹². L'histoire qui lie l'Algérie à la France remonte à plusieurs années de colonisation (1830-1962).

Lors de cette période, le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne. Ensuite, l'implantation de la langue française dans les institutions étatiques algériennes s'est effectuée par étapes.

A partir de l'indépendance en 1962, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à l'arabe la place qu'il avait perdue. Ainsi, elles ont procédé à la politique de l'arabisation. « Il s'agit d'une politique qui vise à rendre à la langue arabe tous ses droits et à la proclamer langue nationale et officielle », (Grandguillaume, 1983). De ce fait, une série de décisions et de réformes ont été mises en place en faveur de la langue arabe.

Cette politique d'arabisation s'inscrit dans la démarche de réappropriation de l'identité arabo-musulmane à laquelle les Algériens doivent, selon les autorités politiques de l'Algérie indépendante, « s'identifier », (Zénati, 2004). De ce fait, l'Algérie est devenue « officiellement » monolingue, avec l'arabe classique comme langue officielle et nationale.

Cependant, cette arabisation n'a pas empêché la présence sociolinguistique d'autres langues dans le patrimoine culturel algérien. Il s'agit en l'occurrence de l'arabe algérien, dit « dialectal », du berbère (devenue langue nationale à partir de 2002) avec toutes ses variantes et du français. Pour ce qui est du français, il se voit conférer le statut de langue étrangère ou seconde.

¹² www.hypothèses.org

Compte tenu de ce contexte historique donc, les 132 années de l'occupation française ont laissé leur empreinte sur des générations entières d'Algériens.

4.2 Evolution du français en Algérie

L'Algérie, compte une grande communauté francophone, avec environ 16 millions de locuteurs : un Algérien sur deux parle français (Rapport de l'OIF, Le Français dans le monde, 2006-2007). Selon les résultats d'un sondage effectué pour le compte de la revue Le Point en 2019, l'Algérie est un pays francophone, avec plus de 14 millions, d'individus de 16 ans et plus, qui pratiquent le français, soit 60 % de la population.

Pourtant grande absente de l'OIF¹³, comme le souligne le Président de la République Algérienne au sommet de la francophonie à Beyrouth 1999 confirme que : « L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française ». Le but de cette position en tant que membre observateur, et non adhérent à l'OIF, est de bannir la perception du français comme impérialisme linguistique, et de ce fait, construire ensemble et verser dans une perspective plurilingue.

La réouverture des CCF¹⁴, actuellement IF¹⁵, dans la plupart des grandes villes d'Algérie s'est accompagnée de l'ouverture de départements de langue française qui reçoivent des centaines d'algériens. Cette ouverture a permis aussi l'instauration de diplômes officiels de certification de langue française (DEL¹⁶ et DALF¹⁷). Durant l'année 2002/2003, nous avons assisté à la réouverture du lycée français 'Alexandre DUMAS' à Alger qui prépare aux diplômes de l'éducation nationale française. Cette même école a été implanté à Oran en 2018, et, est fréquenté par des écoliers algériens de milieu favorisé, d'un certain rang social, car, ayant un quota limité, le prix de la formation est particulièrement élevé, et l'inscription se fait sur une

¹³ Le petit journal.com

¹⁴ Centre Culturel Français

¹⁵ Institut Français

¹⁶ Diplôme d'Etudes en Langue Française

¹⁷ Diplôme Approfondi de Langue Française

présélection. La priorité des places est destinée aux expatriés, les coopérants français puis européens, ensuite les algériens binationaux, détenteurs de nationalité française.

4.3 Situation actuelle du français en Algérie

Aujourd'hui le taux de locuteurs francophones en Algérie est estimé à 12 millions, faisant de l'Algérie la troisième communauté francophone au monde (le petit journal.com, 2019)¹⁸.

Ce boom francophone met en évidence la présence de la langue française en Algérie : du système éducatif et l'enseignement supérieur, au secteur économique, en passant par les administrations l'environnement ou encore le secteur privé.

a) Dans le système éducatif

Même si de nos jours, avec les impératifs d'une politique d'arabisation, le français n'est enseigné qu'en tant que langue étrangère, il reste paradoxalement très présent dans le système scolaire, surtout dans les organismes privés.

Bien que, la langue française dans le système éducatif algérien, privilégie l'usage de la langue arabe dans tous les programmes du cycle scolaire (primaire, moyen et secondaire), réduisant ainsi la place du français dans les écoles et limitant son volume horaire à une moyenne de 10 par semaine à chaque pallier. Actuellement, enseignée à partir de la quatrième année du primaire. Il est question d'introduire le français dès la deuxième année et de reprendre la formation d'enseignants de français, négligée depuis les années 1980. Elle a sa place dans le secondaire, comme langue étrangère, et dans le supérieur, surtout dans les matières scientifiques, en tant que langue de sciences.

Ce constat établi rejoint d'autres constats établis auparavant, à travers des recherches précédentes : il y a lieu de citer : « 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

¹⁸ Par Selma Djebbar | Publié le 22/08/2019 à 17:30 | Mis à jour le 23/08/2019 à 11:14

quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (Achouche, 1981).

Le recours à cette langue dès le cycle primaire permettrait aux générations algériennes de s'ouvrir d'abord sur une culture francophone, d'avoir ensuite plus de répertoires langagiers et enfin de disposer d'outils langagiers nécessaire pour être à jour avec les avancées scientifiques, académiques et sociolinguistiques.

De plus, l'initiative de promouvoir cette langue à une période précoce de l'enseignement algérien, ne ferait que renforcer un bagage linguistique pour se préparer avancer vers un parcours universitaire puis professionnel, où rappelons le, la langue française domine.

b) Dans l'enseignement supérieur

Actuellement, hormis les sciences humaines qui sont arabisées, l'enseignement universitaire est toujours francisé : les sciences médicales et paramédicales, les sciences de l'ingénieur (informatique et mathématiques) ou encore écoles polytechniques sont francisées aussi, ainsi que quasiment toutes les branches au niveau de la post-graduation.

Nous constatons aussi que la place dédiée au français dans l'enseignement supérieur algérien et le monde de la recherche est tout aussi large. Effectivement, là aussi le français est la langue la plus répandue, gardant son statut de langue d'enseignement à l'université, et langue véhiculaire de savoirs.

Cette pratique présente un réel handicap chez les nouveaux bacheliers algériens. Dans la mesure où, ils basculent d'un programme scolaire dispensé, exclusivement, en langue arabe vers un cursus universitaire exclusivement dispensé dans une autre langue, en l'occurrence la langue française.

Cette difficulté réside dans la place et l'usage de la langue française disproportionnée et inadaptés dans tout le cycle d'études de étudiants. Le français est aussi considéré comme la clé nécessaire pour poursuivre des études (notamment à l'étranger) ou pour trouver un emploi à la fin du cursus universitaire.

Entre la langue étrangère (dans laquelle la science est enseignée) et le savoir scientifique qu'ils découvrent. La difficulté est présente et les étudiants ont du mal à réorganiser leurs connaissances en français pour suivre des cours, se documenter, préparer et passer des examens, dans cette langue. Ces dernières années, il y a donc une réflexion qui est menée pour renforcer les compétences de ces étudiants en français en leur proposant un enseignement spécifique de FOS ou de FOU démarche de formation sur mesure en fonction des particularités et des besoins du public ciblé. Des programmes spécifiques ont donc été mis au point dans lesquels on insiste sur la nécessité de faire travailler les étudiants sur des documents de leur spécialité. Les départements de français de quelques universités algériennes en particulier l'université d'Alger ont d'ailleurs ouvert un master FLE/FOS pour préparer des enseignants susceptibles de prendre en charge ces formations. Cette même perspective est déployée au niveau de l'université des Sciences et Technologie d'Oran, où

Cette même perspective fait l'objet de notre travail en cours. D'ailleurs, c'est dans cette optique que s'inscrit notre présent travail, en quête de programmes spécifiques, dans un contexte professionnel.

c) Dans l'environnement social et culturel

Au-delà de son utilisation dans les institutions officielles, le recours à la langue française est tout aussi présent dans l'environnement quotidien des algériens, nous citons des exemples tels que : les enseignes et panneaux d'indication, les affiches publicitaires, les adresses et même les rues sont indiquées, en français.

En d'autres termes, la valeur de la langue française en Algérie ne cesse de s'accroître, de par son rôle vecteur et véhiculaire de savoir que de par sa son évolution dans le monde de mondialisation, de culture et d'essor technologique.

Compte tenu des constats portant sur le champs d'application de la langue française en Algérie, il convient de dire que le recours à cette langue est omniprésent dans diverses sphères : on le retrouve aussi bien dans le quotidien des algériens : un foyer sur deux, par le biais de la parabole, regarde des chaînes françaises, ce qui favorise la présence d'un bain linguistique au sein des domiciles algériens (perçue comme langue de prestige, son application diffère d'un

référent social à un autre, intégrant parfois l'arabe classique associé à l'arabe dialectale et quelques emprunts) que dans un grand nombre d'institutions administratives, et notamment celle relevant des secteurs économiques, bancaires et financiers, où le français est considéré comme langue de travail et, est employé dans le fonctionnement administratif (on retrouve la majorité des documents officiels établis en français : fiches de paie, ordres de mission ou de versement, attestations...).

On retrouve également cette omniprésence, en abondance, dans les médias de masse où le français est implanté comme moyen de communication et d'échange par excellence. Une grande partie des médias est en langue française (radio, quotidiens, hebdomadaires, etc.), la moitié de la presse algérienne, par exemple, paraît encore en français, et connaît même un tirage bien plus important que la presse arabophone : presse écrite : Quotidien d'Oran, El-Watan...etc. Chaines radio émettent des programmes en français, et même la télévision algérienne ne déroge pas à cette pratique en diffusant des débats/reportages émissions diverses ou même journal télévisé en français).

Ce présent contexte fait de l'Algérie un pays ayant une situation sociolinguistique très intéressante. La langue, marqueur social par excellence, inscrit l'individu dans une sphère sociale bien particulière. « Quelle que soit sa maîtrise de l'une ou l'autre langue, un locuteur vit rarement dans la sérénité, avec l'écartèlement de son moi entre plusieurs champs linguistiques. On observe cela, dans le monde, dans de nombreuses situations dites de multilinguisme institutionnalisé. » (Yaguello, 1988)

Mais, quel est l'impact de ce plurilinguisme ? D'un point de vue :

- ✓ Didactique, l'acquisition de deux ou plusieurs langues est considéré comme un enrichissement langagier, notamment dans un apport scientifique ou méthodologique.
- ✓ Communicationnel et culturel, c'est un atout, par la capacité d'élargir sa vision du monde, d'accroître le cercle des individus avec lesquels il est potentiellement opportun de communiquer.
- ✓ Social : il permet un potentiel d'agir, d'influer ou de défendre une opinion ou bien une cause sociale,
- ✓ Éducatif ou professionnel: une source d'enrichissement permettant d'accroître un niveau d'excellence ou d'élite. Mais dans ce contexte précis, cet avantage peut vite se transformer en inconvénient ou même handicap. Car le risque d'interférences,

d'emprunts et d'erreurs, peut conduire à une surcharge cognitive engendrant ainsi, l'appauvrissement de la pensée du locuteur (qui vacillera entre plusieurs mondes linguistiques et sera obligé d'être constamment vigilant et sur ces gardes). Cette situation et état d'esprit peuvent être source d'un éventuel rejet.

Pour conclure, entre l'arabe classique, l'arabe dialectal et le berbère, et plus particulièrement le français. Ce paysage multilingue qui caractérise la politique linguistique algérienne fait de la langue française un cas bien particulier, en Algérie.

4.4 Statut de la langue française dans le secteur économique Algérien

La langue de communication et de fonctionnement des entreprises relevant du secteur économique algérien, est par excellence la langue française.

Le recours à cette langue est d'usage écrit comme oral. Effectivement, nous la retrouvons dans présentations formelles, les discours officiels, les écrits professionnels, les correspondances administratives...etc. Cette langue est véhiculée dans la plupart des manifestations économiques algériennes, et son usage réparti dans tous les domaines :

- ✓ Dans le secteur bancaire et financier : toute opération ou transaction se fait à partir d'un document écrit en français : chèque bancaire, relevé...etc.
- ✓ Dans l'industrie : lors des assemblées générales ou des congrès, réalisations des ventes.
- ✓ Dans le ministère du commerce ou l'agriculture: les transactions commerciales, les industries agroalimentaires.
- ✓ Le ministère de l'énergie et des mines : le français est omniprésent, par les conférences, la recherche ou encore la communication.

La présence et l'usage du français dans ces différents secteurs font de cette langue un atout majeur et un impératif pour faire partie de ce cercle économique.

Cependant, la maîtrise et la promotion de la langue française requiert des acquis importants et des bases solides pour pouvoir communiquer et accroître des échanges.

4.5 Usage du français et ses répercussions sur l'insertion professionnelle

A partir de l'enseignement supérieur et jusqu'à l'obtention de leurs diplômes, les futurs employés algériens sont face à un souci majeur : la maîtrise de la langue française. Potentiel pour certains, handicap pour d'autres, pour les raisons citées dans le point b, plus haut.

Cette difficulté d'adaptation linguistique, porte un réel préjudice aux nouveaux diplômés algériens, jusqu'à même freiner leur insertion socioprofessionnelle : le français est un critère de sélection dans les recrutements. Par exemple : nous assistons lors des entretiens et concours de sélection à la SONATRACH, à une vague massive de promotions universitaires qui représente une majorité d'apprenants arabisés. Ce qui engendre beaucoup de difficultés quant à leur recrutement et leur insertion en entreprise. Ce qui creuse un fossé entre une entreprise relevant d'un secteur économique, où l'usage de la langue française est toujours d'actualité et représente même une clé pour accéder à certains postes, et entre une génération qui maîtrise beaucoup moins cette langue, outil de travail.

En d'autres termes, il est plus opportun d'être recruté en Algérie en ayant une bonne maîtrise en français, c'est à dire être plutôt francophone avéré que francophone occasionnel ou passif. Les secteurs de travail en Algérie privilégient donc, les éventuelles recrues s'exprimant aisément en langue française, et cela pour plusieurs raisons :

- ✓ Le français représente un référent culturel, facilitant l'ouverture vers le monde francophone.
- ✓ Considéré comme un critère de sélection dans les recrutements : les candidats présentant un curriculum vitae en bon français sont plus vite repérés et convoités que les autres. De plus, la maîtrise de l'oral met plus en confiance les recruteurs.
- ✓ Dans les filières métiers, le français est un passeur de culture technique et professionnelle.
- ✓ Un ingrédient indispensable dans l'évolution de carrière, de promotion, et de surcroît de rémunération.
- ✓ Outil stratégique dans la communication managériale et dans la gestion des ressources humaines.

- ✓ Paramètre considérable dans les formations et les parcours professionnalisant.
- ✓ Indicateur créatif et associatif, en faveur du potentiel de la relève.

Enfin, le recours à la langue française, dans le secteur économique en général, et en contexte entreprise en particulier, constitue la clé de voûte dans l'insertion professionnelle.

CHAPITRE 2 :
INTERET DU FOS DANS L'INGENIERIE DE LA
FORMATION

Dans ce présent chapitre, nous allons abordés différents concepts théoriques, en rapport avec notre thématique, à savoir : le FOS, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Cette pluralité de définitions, met en évidence les relations entre ces concepts, et l'intérêt majeure de les aborder, dans notre présente étude.

Un volet dédié à l'état de l'art, parfait ce chapitre, mettant en lumière les références antérieures, similaires à notre champ de recherche. Cette phase, d'un apport théorique, nous permet de situer notre apport scientifique et didactique, à travers la littérature préexistante.

1. Concept FOS

1.1 Bref historique du FOS

Le Français sur Objectifs Spécifiques, n'est pas une notion émergée ex nihilo. « Elle est le résultat de recherches et travaux en didactiques des langues visant à répondre aux besoins d'apprentissage d'un public adulte universitaire ou professionnel spécialisé dans un domaine scientifique ou technique », (université sétif²).

Même si le principe d'adapter l'usage d'une langue à une spécificité d'un domaine visé, en contexte spécifique, remonte à une période sabir¹⁹ (on pourrait citer l'apparition des sabirs, ces langues utilisées sur le pourtour méditerranéen pour faciliter les relations commerciales au Moyen Âge). C'est à une époque beaucoup plus récente qu'apparaît la nécessité de recourir à une pratique du français non général. Ce sont les politiques linguistiques conduites, par les didacticiens des langues, depuis les années 1950²⁰ : « Son émergence se situe dans les années 1960 pour s'affirmer dans la décennie 1970 », puis la notion de FOS voit le jour dans les années 80. Elle est calquée sur l'expression anglaise "English for Special Purposes" (ESP)²¹ : « la méthodologie du FOS est principalement centrée sur l'apprenant qui constitue le point de départ de toute activité pédagogique. Elle consiste à analyser les besoins des apprenants pour les traduire par la suite en objectifs ».

¹⁹ Terme employé par : Alfred André de Nascimento, 2005

²⁰ Institut français, 2015

²¹ Initiée par Hutchinson T., Waters A

Selon Holtzer, 2004, il s'agit d'« *un faux objectif neuf* » dans la mesure où le FOS résulte de près d'un demi-siècle de réflexion l'enseignement apprentissage du français à usage non général. Communément appelé : « *français fonctionnel* », « *français de spécialité* », « *français sur objectif(s) spécifique(s)* », le FOS s'inspire du français général en valorisant les objectifs et du français langue de spécialité en s'intéressant à un domaine particulier.

Cette réflexion a évolué au fil du temps suivant des appellations différentes en variant contenus et méthodes. Une terminologie variée liée à des contextes historiques différents.

Pour mieux cerner la notion de langue de spécialité, il était donc nécessaire de retracer son évolution historique.

1.2 Evolution du FOS

L'apparition du français instrumental (en Amérique Latine, 1970) mit l'accent sur la communication scientifique et technique, la lecture de textes spécialisés autant dans les sciences dites « dures » que dans les sciences humaines.

Mais cette appellation de français instrumental a eu une existence assez éphémère. Réduire une langue à un simple instrument est apparu trop réducteur. La situation nouvelle de la demande linguistique plus étendue a conduit à considérer que l'enseignement du français devait être fonctionnel, c'est à dire répondre aux besoins et aux objectifs spécifiques des différents publics. La notion de spécialité commençait ainsi à se déplacer de la langue vers le public. En créant l'enseignement fonctionnel du français, les didacticiens insistèrent sur la pédagogie et l'évolution méthodologique induites par la prise en compte des besoins spécifiques des publics déterminés.

C'est à Porcher que revient le mérite de lancer l'expression de « français fonctionnel ». Sa vision est celle en fait, d'un enseignement fonctionnel du français et non d'un français fonctionnel : « La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève » (Porcher, 1976). D'autres didacticiens se joignent à cette vision, qui ne fait pas référence qu'à des publics spécialisés mais à tout public visé par un « enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre » (Lehmann, 1993).

Au tout début des années 2000, le domaine du FOS commence à se diversifier avec la distinction opérée par Mangiante et Parpette en 2004 entre français de spécialité et français sur objectifs spécifiques. Cette distinction qui s'articule sur l'opposition offre vs demande relève massivement de l'ingénierie de formation. Mangiante et Parpette définissent le français de spécialité par deux spécificités :

1. Sur le plan des contenus, le français de spécialité renvoie à des domaines et non à un métier. Comme il s'agit de prendre en compte les différents métiers dans un domaine, l'approche choisie est souvent transversale (par exemple, les modalités de la communication dans ces différents métiers).
2. Sur le plan de l'ingénierie de la formation, le français de spécialité relève de l'offre de formation et de ce fait, faute de pouvoir prendre en compte des besoins très bien identifiés, il renvoie à une ingénierie de formation très peu fine. Par contre, ces approches étant larges, les éditeurs sont assurés de pouvoir diffuser largement les ouvrages publiés dans ces domaines et l'enseignant peut recourir à ces ouvrages, sans avoir à tout réaliser par lui-même pour ses formations (collecte de données / didactisation des documents / élaboration des séquences...)

Cette version du FOS, « se caractérise par les situations langagières spécifiques qu'il implique et qui sont très précisément appréhendées, et par les discours en circulation qu'il mobilise » (Alfred André de Nascimento, 2005).

Par la suite, ce mouvement de particularisation du FOS s'est poursuivi avec l'apparition en 2007, à l'initiative de F. Mourlhon-Dallies, du français langue professionnelle (FLP).

Selon Djaouida Hamdani Kadri (2009), le FLP est un courant didactique français: il répond au contexte socio économique-politique français qui est lié à la création en 2004 du Droit Individuel à la Formation, notamment la formation linguistique, ainsi qu'à l'accroissement de la « part langagière » du travail, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Sur le plan méthodologique, le FLP a une approche plus large des professions que celle du FOS : il ne se limite pas à la seule dimension langagière, mais aborde l'articulation langue et contexte professionnel.

Dans cette même optique, qu'une langue devrait être acquise pour en faire usage, nous citons, CUQ et GRUCA (2002) : « Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement

acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation ».

1.3 Définitions du FOS

a) Quelques définitions du FOS ²²

- ✓ Le FOS est le trait d'union entre le français général et un domaine de spécialité propre.
- ✓ Le FOS est un enseignement linguistique ; la matière enseignée est le français.
- ✓ Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE ; c'est l'approfondissement d'une même matière d'enseignement : le français.
- ✓ Le FOS est un outil, un moyen permettant l'accès à un enseignement de spécialité en français.
- ✓ Le FOS devient la passerelle entre le français de spécialité et la spécialité en français. L'objectif n'est plus la formation de linguistes spécialistes mais de spécialistes francophones.

b) Le FOS vu par les auteurs/didacticiens

D'après l'ouvrage de référence "*Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*" de Jean-Marc Mangiante et Chantale Parpette (2004) la différence entre les concepts se situe dans « la démarche didactique de l'enseignant ».

- ✓ Français professionnel : terme générique pour couvrir le français relatif au monde professionnel.
- ✓ Français de spécialité : il ne s'agit plus d'apprendre le français général, mais inclure les besoins langagiers propres au domaine de spécialité : par exemple enseigner le français

²² file:///C:/Users/sonv3548/Desktop/pp-methodologie_du_fos_lecture_seule.pdf

médical à des médecins ou infirmiers, enseigner le français juridique ou financier dans une filière y afférente.

- ✓ FLP : le Français Langue Professionnelle (Florence Mourlhon – Dallies) constitue un champ d'étude intermédiaire entre le français de spécialité et le français sur objectif spécifique. D'après J.M. Mangiante, « *Le Français Langue Professionnelle (FLP) se focalise sur la pratique, le statut et la place des métiers en contexte homoglotte* », (Conférence donnée à l'université de Mons, décembre 2013)
- ✓ FOS, Français sur objectif spécifique : comme son nom l'indique propose une démarche de l'enseignant qui consiste à partir de l'analyse des besoins du public d'apprenants pour aboutir à la création d'un programme de formation sur objectif spécifique. Une formation en français sur objectif spécifique n'indique pas forcément qu'il s'agisse d'une formation en français professionnel. Établir une formation sur objectif spécifique signifie donc partir d'une demande précise ou bien être capable de resserrer la demande pour offrir un programme sur mesure.
- ✓ FOU, le français sur Objectif Universitaire : est une branche d'une FOS puisqu'il s'agit d'une démarche sur objectif spécifique, en contexte universitaire.

Selon le site Wikipédia : « le français sur objectifs spécifiques (ou FOS) est un enseignement du français axé sur un domaine bien particulier ».

Selon Binon et Cornu, 1985, le FOS :

- ✓ « Constitue une notion purement linguistique utilisée depuis les années 1960 pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication orales ou écrites, qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science d'un savoir –faire lié à une profession déterminée ».
- ✓ « Se caractérise par une syntaxe réduite et un système moins complet de la langue générale qui privilégie certaines tournures ou constructions, certains modèles ».
- ✓ « Il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et de spécialités ou le FOS. Nous pourrions comparer ce rapport entre langue générale et de spécialités ou FOS à celui qui existe entre langue et parole, lexicale et vocabulaire. Le système linguistique, le code est le même pour tout le monde mais chaque locuteur procède à un découpage différent d'après la situation de communication dans laquelle il se situe ».

D'après René Richerich, 1985, nous relevons les citations suivantes :

- ✓ « Faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle ».
- ✓ « Le FOS dépend bien entendu de l'analyse des objectifs et des besoins. C'est en effet dans cette partie de la didactique des langues que l'analyse des besoins. Car son objet est de faire acquérir en général le plus rapidement possible, des savoirs et des savoir-faire. C'est pourquoi nulle part ne peut être comme en FOS, le lien aussi direct entre la conceptualisation et l'action de formation. »

1.4 FLE vs FOS

Le FOS s'est historiquement construit en complémentarité avec les formations linguistiques existantes. La distinction créée au sein du FLE par la notion de FOS a conduit, par un effet de nécessaire spécificité, à la création d'une démarche particulière de français général déclinée en Français sur Objectifs Spécifiques.

La démarche FOS, oriente davantage l'élaboration de programmes de formation vers les objectifs à atteindre que vers les moyens d'y parvenir. La notion de besoin, quant à elle, est étroitement liée avec ces objectifs. En effet, le FOS est une méthodologie particulière de la didactique du FLE dans laquelle l'analyse des besoins est le plus utilisée.

Comme le souligne Lehmann en 1993, la seule spécificité des publics du FOS peut être résumée aux deux constats suivants: « D'abord, ces publics apprennent du français et non pas le français ; ensuite, ils apprennent du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés ».

L'autre particularité du FOS, est le paramètre d'urgence : une formation FOS est une formation immédiate. M. Jean-Marc Mangiante et Mme Chantal Parpette en 2004, mettent l'accent sur ce paramètre: « Dans la mesure où le temps de formation est étroitement compté, la stratégie d'enseignement s'en trouve fortement modifiée. (...) Il n'est plus question de traiter toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire orienter prioritairement - voire exclusivement – l'enseignement sur les situations de communication ».

Si le FOS se caractérise essentiellement, par ce qui vient d'être cité. Le français général, quant à lui, s'oppose aux termes de publics et d'objectifs de formation. Ce qui implique d'indiscutables différences entre ces deux disciplines. Nous retrouvons cette divergence, à partir de la demande de formation, jusqu'à la diffusion des programmes. Cependant, ils n'en restent pas moins étroitement liés par une convergence : celle liée à la langue française.

Ces divergences peuvent être croisées comme suit :

- ✓ Les objectifs à atteindre en FOS, sont précis et relèvent d'un domaine de spécialité vis. En FLE, cette dimension est plus large, voire plus générale
- ✓ Les savoirs et savoir-faire à acquérir en FLE sont plus diversifiés et plus généralisés. Tandis qu'en FOS la compétence est ciblée, et les thèmes à aborder sont visés.
- ✓ La durée la formation en FLE est plus longue qu'une durée de formation en classe de FOS. Cette particularité est relative aux besoins qui s'avèrent ponctuels et urgents.
- ✓ Les formateurs sont beaucoup plus libres dans une classe de FLE maîtrisant parfaitement les stratégies d'enseignement-apprentissage, qu'en classe de FOS, où il doit fournir plus d'efforts : s'approprier des thématiques, un vocabulaire ou un lexique spécifique au domaine qu'il doit enseigner, sans oublier qu'il en contact avec des spécialistes du domaine abordé.
- ✓ Les supports didactiques et les activités pédagogiques mis en œuvre en FOS, sont élaborés et conçus, au préalable, en fonction des besoins recensés et objectifs à attendre. Or, en FLE, le formateur a, en sa possession, une panoplie d'approches, méthodes et supports à proposer.

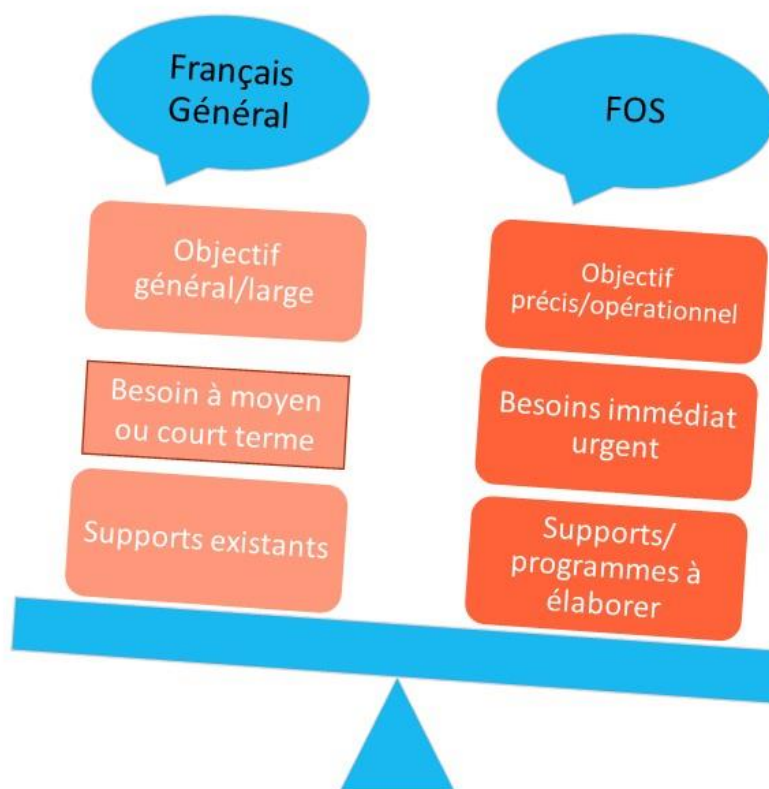


Figure 14: Croisement entre FLE & FOS

✚ Proposition d'une définition FOS

Approche particulière, relevant partiellement, d'une méthodologie du FLE destiné à un public professionnel, porteur d'une demande langagière et communicative spécifique et opérationnelle.

C'est une démarche didactique en vue de l'élaboration d'un programme de formation en langue française, à partir d'une demande précise et des besoins langagiers déclinés en objectifs bien définis, pour un public identifié. Ensuite, vient, une mise en œuvre d'une scénarisation pédagogique autour de supports de formation didactisés, à partir de ressources collectées et analysés sur le terrain, en fonction du contexte. Dans notre cas, contexte entreprise.

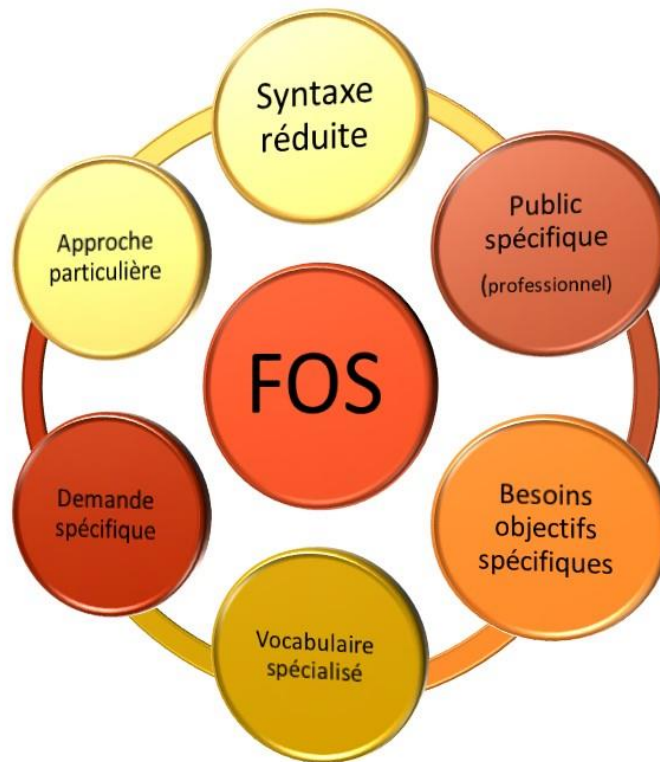


Figure 15: Schématiser une définition FOS

Après cette vue d'ensemble du concept FOS et son évolution, le volet suivant, met en lumière les composantes, indissociablement connexes, pour une didactique du FOS : besoins et objectifs spécifiques/public cible.

Cerner ces composantes et leurs caractéristiques, s'avère primordial pour mieux comprendre la Dynamique dans laquelle elles s'inscrivent, au service d'une démarche FOS.

1.5 Composantes du FOS

a) Notion de besoin :

La définition la plus générale d'un besoin le décrit comme un écart entre une situation actuelle et une situation souhaitée. En contexte professionnel, il s'agit de l'écart entre des compétences existantes et des compétences sollicitées.

Dans cette optique, nous relevons une citation de (Le Boterf, 2008) : « les besoins de formation n'existent pas en soi, ils constituent des écarts qu'il faut identifier et analyser par rapports aux situation concrètes et aux référentiels qui sont à leurs origine (disfonctionnement projets évolution des métiers et des contenus, pour cette raison nous préférons parler d'objectifs que de besoins ». La définition des besoins résulte, donc, d'une analyse de situation : soit une situation présente est insatisfaisante exigeant une remédiation soit, cette situation est satisfaisante en vue de fructifier un potentiel.

Cependant, il est à souligner que même si, en général, un besoin permet d'exprimer un manque, une insuffisance, dans un domaine donné. La notion même de besoin est à la fois ambiguë et insaisissable : « Ce terme qui ne fournit qu'une étiquette verbale alors qu'en réalité, il faut bien le reconnaître, il n'explique rien » (Stones, 1973).

Il est même important de le distinguer, des autres termes similaires ou voisins. Cette distinction est reflétée par (Hani QOTB, 2008) :

- ✓ Attente : « état psychique de celui dont l'activité mentale est comme en suspens jusqu'à ce que se produise un événement prévu » (Foulquié, 1971).
- ✓ Désir : « tendance vers un objet que l'on se représente plus ou moins nettement, mais sans le recours effectif, caractéristique du vouloir, aux moyens de l'obtenir » (Foulquié, 1971).
- ✓ Demande : « désigne l'émergence à la conscience de l'éduqué d'un besoin d'apprentissage, d'un besoin d'éducation » (Mialaret, 1979).
- ✓ Intérêt : « Lorsque j'évoque le thème des intérêts, je l'associe immédiatement à ce qui m'attire et retient mon attention plutôt qu'à mes aversions et évitements » (Dupont, 1979).

- ✓ Motivation : « ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé » (De Landsheere, 1979).

En contexte FOS, cette motivation constitue en effet le moteur principal de tout apprentissage. Elle représente d'une part, une satisfaction personnelle, d'autre part, une nécessité professionnelle perçue comme un accélérateur professionnel.

En milieu didactique des langues, le terme « besoin » est utilisé en tant que « besoin langagier », pour souligner une « nécessité » d'analyser une situation, en contexte : « Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Richterich, 1985). Ou encore, par ce même auteur : « Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement ».

Pour cerner cette notion, en contexte FOS, il convient de distinguer deux sortes de besoins. Selon (Richterich : 1973) :

« Les besoins objectifs que l'on peut plus ou moins généraliser à partir d'une analyse des situations typiques de la vie » et les « besoins subjectifs, qu'on ne peut généraliser puisqu'ils dépendent de l'avènement, de l'imprévu, des personnes ». Les premiers « peuvent être, selon les cas, prévus, analysés, définis avec plus ou moins de précision », les seconds « sont absolument imprévisibles, et donc indéfinissables »

D'après (Lehmann, 1993) :

« I- La notion de besoin s'inscrit dans un système de relations d'interdépendances et n'a de sens (et d'opérationnalité) qu'à l'intérieur de ce système : relation avec attente et motivations d'une part, avec objectifs d'autre part, avec évaluation enfin. II- Tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré. C'est l'opposition, souvent mal interprétée, entre besoins objectifs et besoins subjectifs, termes effectivement ambigus III- Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au

prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/apprentissage d'autre part ».

b) Notion d'objectif

Selon (Mangiante & Parpette, 2004), nous citons : « Les cas de FOS relèvent d'une demande clairement identifiable qui se caractérisent par deux paramètres : La précision de l'objectif à atteindre et l'urgence de cet objectif ». Ces mêmes auteurs, précisent : « Si ces deux paramètres n'étaient pas réunis, un enseignement de français général pourrait convenir, en faisant l'hypothèse qu'après quelques années d'apprentissage, l'apprenant sera en mesure de réinvestir ses connaissances dans n'importe quelle situation et de s'y adapter sans qu'il soit nécessaire de mettre en place une démarche spécifique d'enseignement. Mais dans la mesure où le temps de formation est étroitement compté, la stratégie d'enseignement s'en trouve fortement modifiée ».

A travers ces citations, il y a lieu de constater toute l'importance de l'identification des objectifs dans l'enseignement du FLE, et plus particulièrement dans celui du FOS.

Ce même constat peut être repris, en contexte professionnel. Effectivement, l'identification des objectifs est une étape décisive dans un dispositif de formation. Les plans de formation déclinés en programmes pédagogiques sont indispensables pour définir et réajuster les objectifs de formation en fonction de l'entreprise et des besoins de ses employés. Plus explicitement, en entreprise, d'une part, un besoin peut être varié et se traduire en tant que :

- ✓ Un besoin d'étoffer ses compétences, les perfectionner pour mieux remplir ses missions actuelles ou futures.
- ✓ Un besoin de combler ses lacunes (par exemple, besoin langagier relatif à langue française) et progresser dans sa spécialité.
- ✓ Un besoin de mettre en valeur ses atouts, et être proactif.
- ✓ Un besoin pour faire face aux changements et à la concurrence.
- ✓ Un besoin d'évoluer dans la hiérarchie, en tant que relève potentielle.

D'autre part, l'objectif intervient pour convertir ou décliner tous ces besoins en objectifs de formation. Ainsi, l'objectif va répondre à un problème à résoudre, à combler.

Cependant, c'est à travers l'analyse des besoins que cette conversion est possible. Cette étape est impérative pour permettre de déterminer des objectifs. Ce dernier, va désigner : une visée, un but, une finalité. Plus précisément, désigner le résultat attendu d'une action particulière.

Dans notre conjoncture du FOS, cette visée est spécifique, et ne relève pas seulement d'une aspiration générale. Aussi, le résultat est formulé de façon observable, personnalisable donc vérifiable et mesurable.

En d'autres termes, préciser un besoin de formation donc équivaut à définir les objectifs recherchés, lesquels désignent déjà une évaluation qui sera faite de la formation : cette dernière sera évaluée selon l'atteinte ou non des objectifs.

Toutefois, il est nécessaire de distinguer un objectif de formation, d'un objectif pédagogique :

Un objectif de formation = des besoins analysés + agencement didactique

Un objectif pédagogique = connaissances et compétences à acquérir en situation d'apprentissage.

Tandis que l'objectif de formation énonce le dispositif de formation. L'objectif pédagogique, quant à lui, désigne la performance attendue de la part de l'apprenant à l'achèvement des séquences d'apprentissage. Pour appuyer notre réflexion, il y'a lieu de citer : « Les objectifs pédagogiques se définissent comme des paramètres qui servent à construire, conduire et évaluer les étapes de la formation. Formulés par les concepteurs du programme de formation, les objectifs pédagogiques prennent en charge les contenus à acquérir et les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre. Ils sont destinés à la concrétisation des objectifs de formation » (Viallet , 1987) .

D'autres auteurs, corroborent cette distinction entre objectifs de formation, et ceux pédagogiques. Il y'a lieu de citer : « Distingue deux types d'objectifs : A. Les objectifs globaux de formation qui explicitent de façon synthétique le comportement global à atteindre en fin de formation et à mettre en œuvre dans une situation de travail. B. Les objectifs intermédiaires qui explicitent l'ensemble des compétences qu'il est nécessaire d'acquérir pour pouvoir atteindre l'objectif final de formation. Les objectifs de formation servent à finaliser les itinéraires ou les plans de formation. Ils sont traduits en termes d'objectifs pédagogiques » (Barlow, 1996).

Par ailleurs, nous distinguons trois types d'objectifs pédagogiques :

- a) Les objectifs pédagogiques généraux : ils déterminent l'unité de formation et ses composantes en terme de savoirs, savoir-faire et savoir-être. « ce sont les plans de formation. Un objectif pédagogique général » (Fernandez, 2007).
- b) Les objectifs pédagogiques intermédiaires, communément appelés, de progression. Associées à chaque niveau de compétences, ces objectifs traduisent des résultats d'un apprentissage préalable à l'atteinte d'un objectif général.
- c) Les objectifs spécifiques ou opérationnels : « Ce sont les plus petites unités d'acquisition. Ils sont observables et décrivent les actions à réaliser par le formé. Le contenu de chaque séquence est l'ensemble des objectifs opérationnels correspondant à l'objectif intermédiaire considéré » (Barlow, 1996).

c) Public cible

Après avoir jalonné les caractéristiques des besoins et objectifs dans le contexte FOS. Il est tout aussi indispensable d'évoquer la composante relative au public cible. La particularité de cette population cible, est l'une des caractéristiques de la didactique du FOS, axée sur l'apprenant.

À travers la spécificité de ce public, nous démontrons son rôle capital, dans une démarche FOS. Il est donc primordial de dresser les profils de chaque public, souligner leur diversité, leurs besoins, leurs compétences sollicitées et leurs lacunes, en amont.

Pour rejoindre notre conjoncture, celle d'intégrer une démarche FOS, en faveur des nouvelles recrues de SONATRACH, plus précisément, concevoir un référentiel FOS. Ceci, requiert d'établir les grandes lignes du profil des publics et comprendre les spécificités. Cette alternative est perçue comme un guide utile pour tout concepteur voulant élaborer des programmes de FOS adaptés, aux besoins des publics en question.

Par exemple, notre public visé présente des caractéristiques diverses, il est :

- ✓ Professionnellement homogène : faisant partie de la même Activité de SONATRACH, en l'occurrence, la Commercialisation. Ce point commun les rapproche, notamment en termes de lexique employé (le même cadre de référence) et de domaine de compétences (tous sont du domaine : trading, shipping ou encore marketing).

- ✓ Hétérogène vis-à-vis de la langue cible. Plus précisément, l'usage du français. Issus de parcours académiques différents. Leur maîtrise de la langue est de niveau différent aussi.

Ce dernier point, met l'accent sur une divergence, qui a un impact colossal sur les objectifs langagiers. Car, cet objectif langagier visé se doit d'être très spécifique. Par exemple : le développement de certaines compétences orale et écrite visé doit être à la fois immédiat et ponctuel. Or, d'autres profils, n'ont pas les prérequis pour aboutir à cet objectif.

C'est notamment à partir des publics que nous pouvons faire la distinction entre le FLE et le FOS : « En fait, ce sont les spécificités des apprenants qui ont donné naissance au FOS » (QOTB, 2008).

Dans la même lignée de pensées, cet auteur met en lumière l'importance de l'identification des besoins langagiers du public de FOS à travers certains modèles d'identification appliqués sur des cas représentatifs des apprenants de FOS : « Une telle identification aide le formateur à adapter son offre d'enseignement aux besoins des apprenants sans négliger bien sûr ceux des institutions concernées. Notons également qu'un tel profil pourrait orienter les acteurs du FOS (apprenants, enseignants et institutions, etc.) à prendre conscience l'un de l'autre car se connaître mieux signifie être capable d'adapter une approche pédagogique convenable aux caractéristiques des publics dans le but de mieux réaliser les objectifs d'apprentissage escomptés ».

d) Analyse de besoin

Cette phase de cadrage et d'analyse, dont la finalité est **le recueil des besoins intervient en amont du dispositif d'apprentissage.**

Selon (QOTB, 2008), en didactique, la plupart des didacticiens préfèrent le terme « identification » à la place d'« analyse », il cite (Richterich, 1985) : « - Identifier des besoins langagiers, c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernées par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet, - Formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné, - Définir des contenus d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés».

Ainsi, l'identification des besoins des apprenants doit se traduire en objectifs, en contenu, en actions et en programmes. Il convient qu'une reconstruction des représentations soit opérée à partir des besoins et attentes devenues explicites.

Parpette & Mangiante (2004) résumant cette démarche "ingénierique" en principes méthodologiques : « La démarche- type d'élaboration de programmes correspond à un ensemble de demandes ciblées en termes d'objectifs. Sa mise en œuvre comporte : - Une identification de la demande de formation. - Une analyse du public qui est une étape fondamentale et complexe. Les paramètres qui entrent en jeu dans cette étape sont variés. - Une analyse des besoins des apprenants qui consiste à recenser les situations de communication. - Une étape de recueil des données authentiques sur le terrain. Elle permet d'informer sur les discours utilisés par le public-cible, en collaboration avec les acteurs du terrain, et rassembler les documents sous-jacents au contexte étudié. Ces données authentiques peuvent servir comme supports d'activités didactiques. - L'analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain. Dans notre cas, Il s'agit des enseignants de la spécialité. - La mise en place d'une méthodologie. - L'autonomisation des apprenants et l'évaluation ».

Cependant, la plupart des didacticiens s'accordent sur l'impossibilité d'avoir des méthodes universelles d'identification, car chaque situation d'apprentissage a ses propres conditions d'identification. Porcher (1980), affirme cette vision didactique de l'identification pour laquelle il favorise le questionnement comme moyen d'identification des besoins : « Dans chaque cas, il faut mettre en place des adaptations spécifiques, modulations singulières de principes généraux. Pour y parvenir, on ne dispose guère de moyens plus fiables que le questionnement ».

QOTB (2008), s'intéresse à trois éléments de l'identification des besoins langagiers suivants :

- a) Qui identifie ? Selon lui, plusieurs acteurs pourraient mener une identification des besoins langagiers. En Contexte Entreprise, les acteurs concernés par l'identification, sont les suivants :
- ✓ Le client/l'apprenant : en identifiant ses propres besoins langagiers et déterminer ses objectifs opérationnels, afin de se renseigner sur les formations adaptées à ses besoins, en entreprise.
 - ✓ Le manager de la formation: son identification oriente les apprenants à choisir les formations dispensées sur le catalogue annuel. D'autres alternatives sont proposées à la SMA, en fonction de la demande des clients : des formations à la carte, des formations professionnalisantes...etc.
 - ✓ Le formateur/animateur : son identification vise à mieux connaître les besoins de ses apprenants pour adapter son enseignement à leurs besoins.
 - ✓ Le formateur concepteur : il se charge de l'identification des besoins dans le but de réaliser un support destiné à un public visé.

- ✓ Le responsable pédagogique : il peut être gestionnaire, formateur, conseillers pédagogiques, chercheurs, concepteur... etc. Il identifie les besoins langagiers dans le cadre d'une ingénierie pédagogique : pour proposer et organiser des approches d'enseignement/apprentissage. Dans notre cas actuel, l'identification nous permet de déterminer des objectifs en vue d'élaborer des programmes FOS, le planifier via du matériel pédagogique adapté

Cette liste exhaustive à la SMA, indique que chaque partie prenante du processus d'apprentissage/enseignement a un rôle dans l'identification des besoins, dans notre conjoncture, besoins langagiers. Les besoins sont différents mais la finalité est la même. Par exemple, l'identification menée par l'apprenant est différente de celle réalisée par un formateur : le premier vise une compétence opérationnelle, tandis que le second oriente son animation et ses supports. Au final, les différentes identifications convergent autour des mêmes résultats.

Pour appuyer notre exemple, nous relevons une citation de (Richerich, 1985) : « -Mieux comprendre la nature et le fonctionnement de ces interactions par rapport à leurs composantes linguistique, psychologique et sociologique. - Proposer les objectifs, les contenus et les activités pédagogiques qui rendent ces interactions plus profitables à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. - Négocier les décisions nécessaires pour que ces interactions ne soient pas profitables seulement à l'enseignement mais aussi au développement de la vie de chacun et du groupe ».

- b) Sur quoi porte l'identification ? Cette étape est relative à l'environnement de la formation, en prenant en considération : le lieu, le planning, le volume horaire, les matériels pédagogiques...etc.
- c) Comment se déroule l'identification des besoins ? Les modalités de l'identification peuvent se réaliser grâce au recensement, à l'observation, à l'analyse menés par une seule personne ou toute une équipe, celle mentionnée dans le point a).

Richterich (1985) met l'accent sur quatre modalités du recueil des informations :

- ✓ Des interactions verbales directes : les informations recueillies auprès d'une ou plusieurs personnes lors des entretiens directifs, semi-directifs, non-directifs, questionnaires oraux, textes oraux, etc.
- ✓ Des interactions verbales indirectes : des informations rassemblées grâce à des informations orales fournies à distance ou enregistrées, des questionnaires écrits et des activités pédagogiques écrites.
- ✓ Des interactions non-verbales : les informations sont recueillies sous forme d'observation par une ou plusieurs personnes.
- ✓ Des informations sont recueillies à partir d'un document écrit, visuel ou sonore.

En synthèse, L'**analyse des besoins** établit la liste des objectifs à atteindre et fait le point sur les attentes du public cible, de manière à spécifier et affiner le périmètre d'une didactique du FOS.

Dans un premier temps, nous avons essayé de cerner la notion du besoin aussi bien aux niveaux didactique que professionnel. Ensuite, nous avons aussi mis l'accent sur les objectifs, incluant plusieurs classifications. Enfin, nous avons mis en lumière la réalité des publics spécifiques. Il ressort de cette description des publics de FOS certaines caractéristiques. Vient en premier lieu, la diversité de ce public, faisant toute la différence avec les publics du FLE.

Rappelons aussi que ces trois composantes conduisent à l'identification de ces besoins. Notre analyse des besoins des apprenants n'est qu'une première étape pour déterminer les différentes compétences langagières (linguistique, professionnelle et opérationnelle) à développer lors des formations de FOS.

Tout travail de recherche, relatif à toute discipline, repose sur un choix méthodologique qui appuie et détermine sa démarche scientifique. Selon (Abric, 1997) : « Le choix d'une méthode est bien entendu déterminé par des considérations empiriques, mais aussi de façon plus fondamentale, par le système théorique qui sous-tend et justifie la recherche ».

Notre présent travail, visant une mise en place d'un programme de FOS, peut être accompagné de deux méthodes distinctes, mais complémentaires et fortement reliées.

2. Ingénierie de formation

Le travail, notamment, en milieu d'entreprise exige de plus en plus de nouvelles compétences et qualifications et la formation reste le seul moyen reconnu de tout le monde pour les acquérir. Chaque entreprise qui compte rester compétitive à l'instar de ses pairs doit alors prendre son avenir en main, en investissant dans un dispositif de formation. Toutefois, il est important de s'arrêter sur le terme " dispositif de formation". Il s'agit d'une notion simple mais qui fait référence à un ensemble de choses qui peuvent être très complexes à cerner. Comme nous l'avons souligné plus haut, le choix d'un dispositif de formation est fait en tenant compte de plusieurs paramètres, particulièrement du public cible, de l'environnement de la formation, des ressources, des outils utilisés pour la transmission des savoirs, des objectifs de l'apprentissage et des acteurs. C'est un terme générique qui importe de bien comprendre. Le dispositif de formation occupe ainsi une place centrale dans la fonction formation. Il existe plusieurs formats de dispositifs de formation et à chaque situation d'apprentissage, s'applique un qui n'est pas forcément reproductible dans un autre cas de figure.

2.1 Concept et évolution

« L'ingénierie de la formation représente l'ensemble des méthodologies articulées. Elle s'applique à la conception de systèmes et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet normatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation », (AFNOR, 1996).

« Ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation » (VIALLET, 1986).

A travers ces définitions, nous relevons une convergence dans le sens même de l'ingénierie de formation : c'est donc un ensemble de démarches méthodiques, cohérentes et coordonnées, mises en œuvre pour analyser, élaborer, piloter et évaluer des dispositifs de formation afin d'atteindre efficacement l'objectif visé.

En d'autres termes plus explicites, l'ingénierie de formation englobe les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins en matière de formation, la conception d'un plan de formation, incluant les techniques et moyens à mettre en œuvre, la coordination, le pilotage et le suivi de cette formation. Enfin, l'évaluation de ce dispositif de formation, les modes de validation envisagés, et les remédiations pour d'éventuelles formations similaires.

En citant comme référence (Ardouin, 2003), le terme « ingénierie » apparaît autour de 1983 à travers quelques auteurs dans le domaine de la formation : Collardyn, 1985 ; Le Boterf, 1985 ; Pain, 1986 ; ou encore Viallet, 1986.

A travers d'autres recherches similaires. Celles-ci nous précisent que l'émergence du concept ingénierie se trouve au confluent de deux origines :

- ✓ Origine anglo-saxonne : engineering, traduit et utilisé dans la langue française correspondant à « l'art de l'ingénieur » (Ardouin 2003).
- ✓ Origine issue du terme : l'ingenium (Ribette, 1996) « s'ingénieur, chercher dans son esprit les moyens de, s'efforcer de ». Plus explicitement : « l'ingénieur devrait pouvoir combiner les trois sens de l'ingénierie en déployant des aptitudes cognitives de reliance (l'ingenium), mais aussi en exerçant un art supposant de fortes capacités créatives (ingenior), et enfin en signifiant son appartenance à un corps professionnel, disposant d'un corpus de connaissances identifié et maîtrisé (Clénet 2003).

Depuis les années 2000, l'ingénierie de formation devient plus répandue grâce à sa finalité décrite comme : « l'optimisation de l'investissement : la finalité de l'ingénierie de la formation rejoint celle de la gestion des ressources humaines. Disposer à temps en effectifs suffisants et

en permanence des personnes compétences et motivés pour effectuer le travail nécessaire » (MEIGNANT, 2001)²³

De ce fait, elle devient même une nécessité car :

- ✓ La formation est un facteur de développement de compétitivité des organisations.
- ✓ Le développement des compétences individuelles est lié à celui des compétences collectives.
- ✓ La mutation de l'objectif de formation au service de l'ingénierie des parcours de professionnalisation.

2.2 Ingénierie de formation en entreprise

L'ingénierie de formation est aussi, une démarche qui permet de concevoir des formations de manière rationnelle, raisonnée et structurée. A partir de l'analyse des besoins de formation, en vue de définir les objectifs de formation et identifier le public cible, jusqu'à la réalisation du plan de formation. Par la suite, l'évaluation de ce dispositif permet de mesurer l'impact de cette formation sur les compétences acquises.

Cependant, il est impératif de la distinguer de l'ingénierie pédagogique, qui consiste à l'adaptation des méthodes et/ou des moyens pédagogiques, au service de la formation.

La deuxième partie de ce chapitre, sera dédiée à l'ingénierie pédagogique. Nous allons d'abord mettre l'accent sur l'intérêt de cette pratique dans un dispositif de formation, ensuite illustrer à partir d'un tableau comparatif, la distinction entre ingénieur de formation/ingénierie pédagogique.

En contexte entreprise, l'ingénierie de formation est l'ensemble des méthodes et moyens qui permettent de construire un dispositif aboutissant aux besoins identifiés dans ce même contexte.

Ce dispositif consiste à :

1. L'analyse complète de la formation: traiter la demande émanant du client et identifier les besoins en formation, identifier le public cible et ses objectifs.

²³ Manager la formation, ouvrage des professionnels 5^{ème} édition

2. Monter et mettre en place un plan de formation cohérent, qui doit matcher avec les objectifs assignés.
3. Réaliser et piloter ladite formation, en assurant l'animation et le suivi du parcours.
4. Evaluer et recenser les points forts et ceux, à améliorer pour les futures formations.

2.3 Phases de l'ingénierie de formation

a) **Analyser** : étape systématique, fondamentale et cruciale, qui consiste à :

- ✓ Traiter la demande de formation dans son contexte, conformément à la politique de formation de l'entreprise.
- ✓ Identifier tous les variables liées à cette formation : les besoins en formation, la population concernée ou le public cible et notamment les objectifs visés.

Comment procéder :

L'analyse des besoins requiert une investigation soutenue, qui consiste à mesurer l'écart entre un profil professionnel et ses compétences sollicitées au sein de l'entreprise. La formation intervient pour combler cet écart.

La finalité de cette première étape d'ingénierie, est de faire émerger une demande de formation précise, et la transformer en objectif opérationnels.

Cette analyse prend appui sur des questionnements et des confrontations d'opinions, recueillis lors de séances de travail avec les parties prenantes concernées : coordonnateur, responsable de formation et bien sur le client. Ces rencontres "diagnostic" permettent de circonscrire les besoins réels, les décliner en objectifs opérationnels, et envisager le plan de formation adéquat.

b) **Concevoir** : c'est revêtir une posture d'architecte et de traducteur de la formation, et procéder à :

- ✓ L'élaboration de l'offre de formation : à partir du cahier²⁴ des charges jusqu'aux méthodes et pratiques dédiées à ladite formation. La formalisation des cahiers de

²⁴ Le cahier des charges est un instrument de l'ingénierie de formation, s'y trouvent : La présentation de l'entreprise, du service, les attentes de l'entreprise, du service, la population concernée, des informations complémentaires, le budget, les conditions de règlement en cas de litige...

charges consiste à formaliser tous les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels, Il est élaboré d'un commun accord avec les structures clientes, autour d'un aspect juridique incluant toutes les clauses y afférentes. Dans le contexte SMA, interne aux structures SONATRACH, le cahier des charges peut être remplacé par une convention ou un bon de commande pour formaliser l'offre de formation.

- ✓ L'articulation entre le dispositif mis en place pour assurer la formation sollicitée, et les méthodes et moyens mis en œuvre pour réaliser l'action de formation.
- ✓ Concevoir des dispositifs calibrés et innovants : agencer des actions spécifiques au contexte de formation : adopter du sur mesure.

c) **Réaliser** : assurer la coordination et le suivi du dispositif de formation.

Cette troisième étape est une étape d'organisation et de mise en œuvre de l'action de formation. L'enjeu principal de cette phase est le pilotage du dispositif de formation. A commencer par le choix des formateurs/animateurs. Ces derniers sont considérés comme les médiateurs entre les savoirs et les apprenants pendant le déroulement de l'action de formation. Il revient au responsable pédagogique d'assurer une seconde médiation, entre l'organisme de formation et le client. L'accompagnateur ou l'assistant de formation se doit de diffuser les livrables nécessaires à cette formation : fourniture, supports, documentation...etc. Il est aussi le garant de la mise en relation entre les apprenants, le formateur et le responsable de la formation.

d) **Evaluer** : étape stratégique en vue d'une validation du dispositif de formation

L'évaluation est considérée comme un levier de transformation et de validation du plan de formation dans sa globalité. Il s'agit d'évaluer les actions de formation, les connaissances acquises ainsi que la politique de formation de l'entreprise, dans le but de mesurer l'impact de cette formation sur les éventuelles performances des professionnels.

Les évaluations se font à échelle de valeur, via les critères suivants :

- ✓ Les degrés de satisfaction du cadre global pendant le déroulement de la formation.
- ✓ L'acquisition des connaissances et pratiques requises.
- ✓ L'atteinte des objectifs de formation.
- ✓ Les livrables de la formation, notamment les supports pédagogiques.

Ce premier niveau d'évaluation, dit "à chaud", permet d'identifier et de quantifier les apports et les limites du dispositif de formation, mis en place pour répondre à la demande du client.

Cette analyse évaluative conduit aussi aux réinvestissements et aux remédiations possibles lors des prochains dispositifs de formation similaires.

L'évaluation à moyen ou long terme, à chaud, est plus pertinente et plus fiable. Cette pertinence réside dans l'aspect qualitatif qui accompagne l'apprenant dans son parcours professionnel en entreprise. Cette phase montre et détermine si les objectifs visés, au préalable, ont été atteints et permettent une application dans son domaine d'activité. Cela est identifiable à travers l'analyse des écarts entre les objectifs escomptés et les résultats obtenus. L'exploitation de ces évaluations est une source d'information venant compléter et enrichir l'étape 1 de l'évaluation, pour enfin adapter un dispositif actualisé et développé.

Cette démarche itérative, conduit généralement vers une dernière étape : celle de la régulation ou de bouclage. Ce feedback, permet si besoin de mettre en place « des actions correctives ou de rattrapages », (MOREAU, 2018).

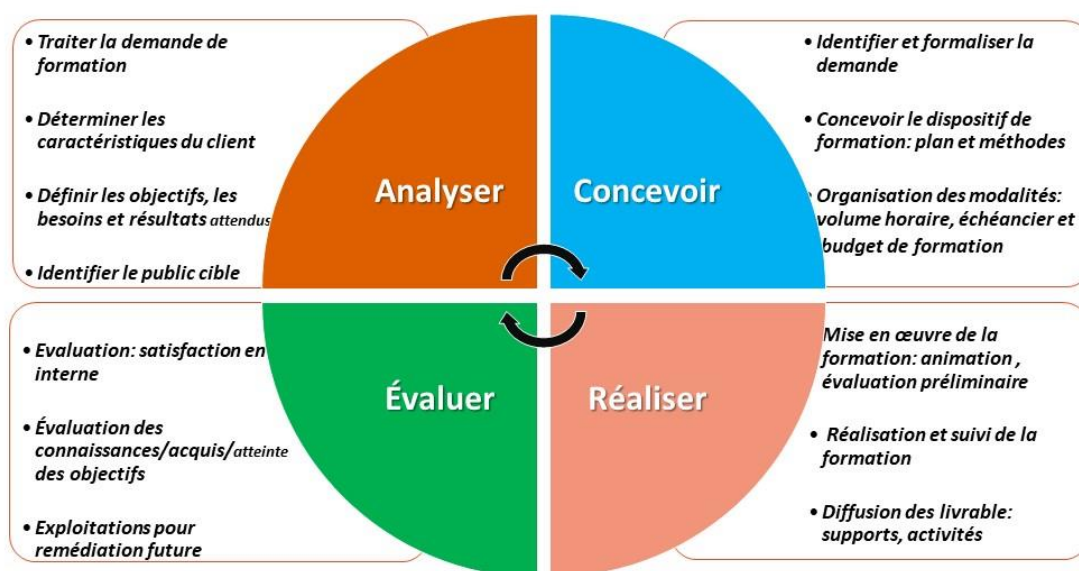


Figure 16: Etapes d'une ingénierie de formation

Parties prenantes dans un dispositif d'ingénierie de formation

- ✓ Manager de formation : coordonnateur
- ✓ Le client définit les objectifs identifie son public
- ✓ Le responsable de l'action de formation : Gestionnaire planifie programme
- ✓ Formateur (ingénierie pédagogique)
- ✓ Accompagnateur : secrétaire/assistant de formation (fournitures, porte noms, projection...etc.).

Panorama des différents niveaux de formation et le rôle de chacun

Un petit retour en arrière s'impose pour catégoriser les composantes d'une ingénierie de formation.

Nous citons dans un premier temps, celle de Abraham PAIN (2005), qui distingue deux pôles:

- ✓ Le formateur : celui qui assure des fonctions d'ingénierie pédagogique, intégrant les méthodes et techniques d'animation.
- ✓ L'ingénieur formation : celui chargé de concevoir l'ouvrage après analyse des besoins, conception d'un dispositif sur mesure, contrôle de sa mise en œuvre et évaluation de ses effets.

Cette approche a montré ses limites dans la pratique et les situations concrètes. Nous relevons même une critique (Le Boterf, 2007) : *qui remet ainsi en question la distinction traditionnelle entre maître d'ouvrage et maître d'œuvre, et encourage une plus grande interaction et coopération entre ces deux personnages.*

Une classification plus récente, qui s'enrichit et compte un niveau, distingue trois catégories dans le dispositif d'ingénierie de formation, (Ardouin, 2003) :

- ✓ L'ingénierie des politiques : niveau stratégique et décisionnel du maître d'ouvrage qui définit des orientations en matière d'évolution des compétences individuelles et collectives
- ✓ L'ingénierie des systèmes de formation : niveau où le projet de formation est traduit en dispositif et en action. L'ingénieur formation joue un rôle déterminant à ce niveau : il doit assumer la mise au point, l'architecture d'ensemble, son pilotage et sa régulation, à partir d'un cahier des charges et échéancier.
- ✓ L'ingénierie pédagogique : niveau opérationnel, qui comprend le choix de supports, de contenus, des formateurs et les modes d'animation, jusqu'aux évaluations, bilans et les validations d'acquis.

On distingue donc, trois différents niveaux de formation. La distinction de ces trois champs d'analyse clarifie, les objectifs de chaque niveau, à quel moment sont traités les problématiques, dans quel ordre et le rôle de chaque interlocuteur dans l'élaboration du dispositif

Niveau macro :

- ✓ Ingénierie des politiques de formation.
- ✓ L'objectif est de définir cette politique.
- ✓ Champ lié à l'activité professionnelle et de l'entreprise
- ✓ Niveau stratégique, formel et décisionnel = le maître d'ouvrage.
- ✓ L'interlocuteur est le premier responsable : le coordonnateur.

Niveau meso :

- ✓ Ingénierie des systèmes de formation, dans une entreprise.
- ✓ L'objectif est d'organiser et développer les dispositifs de formation appropriés.
- ✓ Champ traditionnel de la formation : concevoir des dispositifs adaptés à la visée professionnelle, où les objectifs indiquent clairement les résultats escomptés auxquels doit conduire la formation en terme de compétences à maîtriser.
- ✓ Niveau organisationnel = le maître d'œuvre de la formation.
- ✓ L'interlocuteur est le gestionnaire de formation : il combine les modalités pédagogiques et l'aspect formel de la formation.

✚ **Niveau micro :**

- ✓ L'ingénierie des pratiques pédagogiques ou dispositifs pédagogique.
- ✓ L'objectif est de réaliser l'intervention en adaptant les méthodes aux publics et contextes.
- ✓ Champ lié à l'échelle des composantes cognitives de l'apprentissage.
- ✓ Niveau opérationnel = situation d'apprentissage.
- ✓ L'interlocuteur est par excellence : le formateur et l'apprenant.

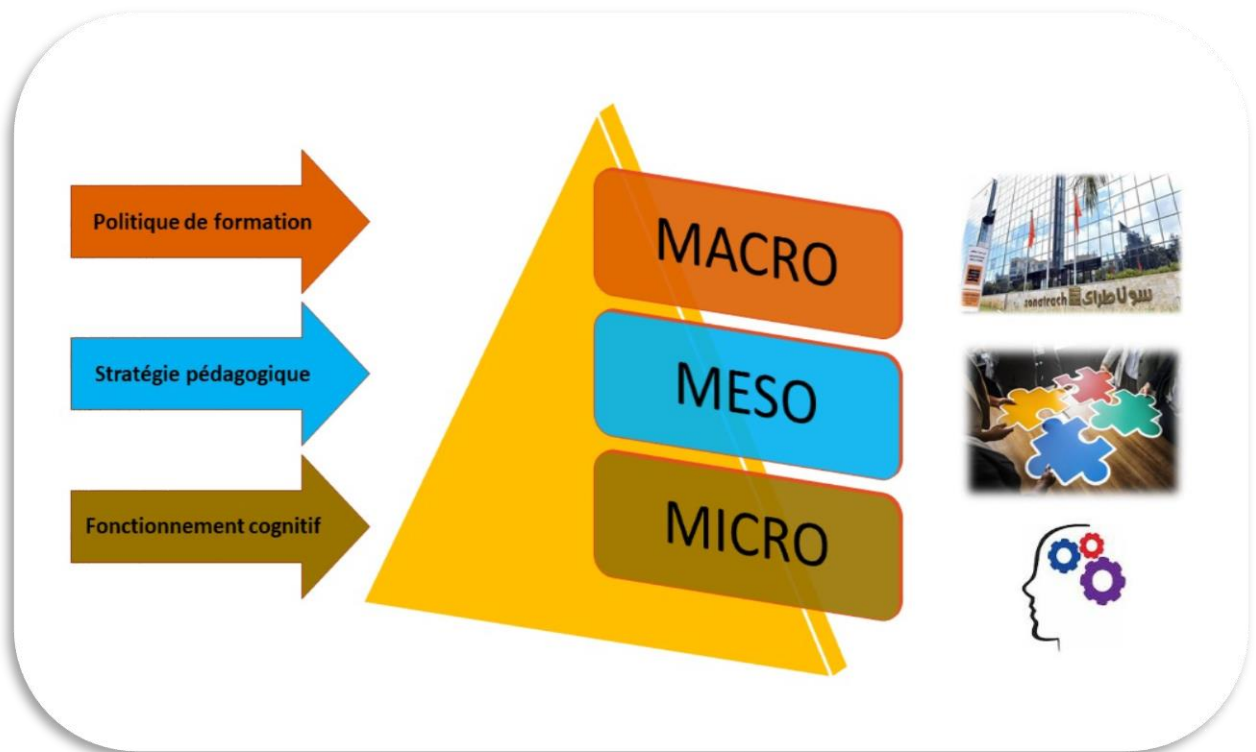


Figure 17: Niveaux d'organisation et d'analyse de formation

3. Ingénierie pédagogique

Nous avons vu dans la première partie, l'ingénierie de formation et toutes les composantes constituantes d'un dispositif de formation, en amont. Cette présente partie est dédiée, au volet ingénierie pédagogique. Nous abordons d'abord la chronologie de l'émergence de ce concept, son ancrage scientifique et didactique puis l'intérêt d'aborder ce concept dans notre recherche. Enfin, nous allons distinguer ingénierie pédagogique d'une ingénierie de formation, à travers un tableau comparatif, en guise d'illustration, afin de situer l'aval d'un dispositif de formation.

3.1 Concept

La terminologie est multiple et les définitions plurielles. Nous relevons celles qui nous paraissent les plus adaptées à notre champ de recherche.

L'ingénierie pédagogique est « l'art et la science de l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage » (Wikipedia : ingénierie pédagogique, 2005).

Proposée à l'origine par Gilbert Paquette (2002), professeur à la chaire d'apprentissage cognitive de la TéléUniversité du Québec, l'ingénierie pédagogique s'attache à la conception de parcours pédagogiques. Dans les années 2000, ce concept, peu connue dans le monde de l'ingénierie et de la conception des dispositifs d'apprentissage, mais gagne, de plus en plus, en notoriété. Selon ce même auteur, l'ingénierie pédagogique est l'ensemble des principes, des procédures et de tâches permettant de :

- ✓ Définir le contenu d'une formation au moyen d'une identification structurelle des connaissances et de compétences visées,
- ✓ Réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours définissant le contexte d'utilisation et la structure des matériels d'apprentissage,
- ✓ Définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion des cours et au maintien de leur qualité.

Selon l'Association Française de Normalisation AFNOR²⁵, l'ingénierie pédagogique est une fonction d'étude, de conception et d'adaptation des méthodes et/ou des moyens pédagogiques. L'ingénierie pédagogique est donc un ensemble de méthodes et d'outils permettant la construction de séquences ou d'outils pédagogiques adaptés à un public-cible avec des objectifs pédagogiques clairement définis. Elle se réfère aux compétences, notamment sous forme de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être (transformées en savoir-faire) de capacités cognitives, etc. (Carré et Caspar, 2004).

Ensuite, ce concept à évoluer en faveur du terme « design pédagogique » ou encore « conception pédagogique ». Gustafson et Branch (2007) définissent ainsi le design pédagogique: « a system of procedures for developing education and training programs in a consistent and reliable fashion ». En traduisant vers le français, cette citation renvoie à « un système de procédures pour développer des programmes d'éducation et de formation de manière cohérente et fiable »²⁶.

Cependant, certains auteurs font une distinction entre « ingénierie pédagogique » et « design pédagogique ». Nous citons là aussi, Paquette (2002), pour qui, le design pédagogique n'est que l'un des fondements de l'ingénierie pédagogique, auquel s'ajoutent ceux du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive, comme en témoigne, précédemment, sa définition de l'ingénierie pédagogique.

Quelques auteurs ont réalisé ce travail d'une façon rétrospective. C'est le cas notamment de Ardouin (2003), évoque le terme « ingénierie » comme : « l'ensemble des activités, essentiellement intellectuelles, ayant pour objet d'optimiser l'investissement, quelle que soit sa nature, dans ses choix, dans ses processus techniques de réalisation et dans sa gestion ». Cette définition est également corroborée par Basque (2017).

Joëlle Demougeot-Lebel, responsable innovation pédagogique du CIPE²⁷ de l'Université Bourgogne Franche-Comté (2017), souligne que : « L'ingénierie pédagogique c'est beaucoup plus que les outils qu'elle met en œuvre. Cela va concerner les pratiques pédagogiques elles-mêmes ». Une façon d'envisager la pédagogie qui s'applique tout au long d'un enseignement « de la situation de départ, avec le choix des outils et des supports, en passant par la conduite de l'enseignement jusqu'à l'évaluation afin d'en réguler le fonctionnement »,

²⁵<http://www.hypothèse.org>

²⁶ Traduction google

²⁷ Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation

précise-t-elle. Cependant, et selon le même auteur, cette posture d'application doit rester ouverte, en adéquation avec le dispositif, son environnement et son contexte : elle s'adapte selon « la diversification des publics, mais aussi avec l'intégration de nombreux intervenants, des modes d'apprentissages multiples... ».

En résumé, l'ingénierie pédagogique est un concept innovant au service de la formation, notamment en milieu professionnel. Dans une action de formation, faire l'impasse sur cette innovation pédagogique, en perpétuelle évolution, c'est prendre le risque, voire le garantir, d'un échec de cette action.

3.2 Grandes étapes de l'ingénierie pédagogique

Nous avons vu plus haut, l'ingénierie pédagogique comme fonction qui regroupe les différents processus conduits par le maître d'œuvre et le(s) formateur(s) pour construire et produire le dispositif pédagogique nécessaire à la réalisation d'une action d'apprentissage. L'ingénierie pédagogique se présente donc comme un processus qui comprend les phases suivantes :

- ✓ Déclinaison des objectifs de formation en objectifs pédagogiques,
- ✓ Choix des partis-pris pédagogiques,
- ✓ Choix des méthodes pédagogiques,
- ✓ Conception et organisation des séquences pédagogiques,
- ✓ Choix et/ou conception des supports pédagogiques,
- ✓ Animation de la formation
- ✓ Évaluation des prérequis/acquis des apprenants

Ces étapes déclinées, qui composent une ingénierie pédagogique, consistent à concevoir un contenu de formation en intégrant les objectifs à atteindre, le public visé et les connaissances des experts de ce domaine. Dans le but de faciliter et vulgariser des savoirs, savoir-faire et même des savoir-être.

Pour ce faire, quelques auteurs, comme Rolland & Paquette (2002) proposent des méthodes d'ingénierie pédagogique pour développer des systèmes d'apprentissage. Les principaux objectifs de ces méthodes se résument en :

- Couvrir toutes les activités de l'ingénierie pédagogique de façon ordonnée et logique.
- Guider la réalisation des matériels pédagogiques.
- Planifier la mise en place de l'infrastructure de support technologique et organisationnel du système d'apprentissage.

Afin de bien développer un système d'apprentissage, la plupart des auteurs recommandent d'abord de faire une analyse pour choisir les techniques pédagogiques et le dispositif d'apprentissage, ensuite concevoir, réaliser et valider les matériels pédagogiques pour finalement préparer et réaliser la mise en place du système d'apprentissage. Nous proposons, à travers le tableau 2, deux méthodes d'ingénierie pédagogique connues dans ce domaine :

- ✓ La Méthode d'Ingénierie Pédagogique (MIP) de Rolland (Rolland, 2000) : une méthode en sept étapes qui s'adapte selon la nature de projet.
- ✓ La Méthode d'Ingénierie des Systèmes d'Apprentissage (MISA), élaborée par le centre de recherche LICEF de la Télé-université du Québec, sous la direction de Paquette (Paquette, 2002) : elle propose une méthode en cinq phases qui se développent sur quatre axes.

	MISA	MIP
Objectifs	Produire le devis d'un système d'apprentissage (modèle de connaissances, modèle pédagogique, modèle médiatique) Guider la réalisation des matériels pédagogiques Planifier la mise en place de l'infrastructure de support technologique et organisationnel du système d'apprentissage	Couvrir les activités d'ingénierie de façon ordonnée et logique et ceci quels que soient les types et niveaux des compétences à développer, les caractéristiques des apprenants ou plus globalement la nature de la commande
Composants	<u>Processus – phases</u> • faire l'analyse et la conception préliminaire • élaborer l'architecture • concevoir les matériels pédagogiques	<u>Sept étapes :</u> • resituer la commande et stabiliser les déterminants • trier les compétences et préparer l'évaluation

	<ul style="list-style-type: none"> • réaliser et valider les matériels • préparer la mise en place <p><u>Processus – axes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • la modélisation des connaissances • la conception pédagogique • la conception médiatique • la planification <p>Eléments de documentation qui résultent de ces processus (33)</p> <p>Principes qui permettent de gérer les processus</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'adaptation • de progression dans les phases • de coordination d'axes et des techniques. 	<ul style="list-style-type: none"> • choisir les techniques pédagogiques, puis effectuer une première formulation des objectifs pédagogiques • trouver une logique d'ensemble, articuler les objectifs pédagogiques et choisir le dispositif de formation • réunir les ressources, élaborer les contrôles sommatifs factuels, puis les séquences. Stabiliser les objectifs pédagogiques • élaborer les contrôles sommatifs d'images, l'introduction et la conclusion du dispositif • approcher le timing, rédiger la communication préalable
--	---	---

Selon Paquette (2002), l'ingénierie pédagogique s'appuie sur ces deux processus :

- ✓ L'extraction des connaissances que possèdent certaines personnes expertes dans leur domaine, ou que d'autres personnes médiatisent dans des documents, de façon à les rendre largement disponibles (sous forme d'informations) pour la formation d'autres personnes.
- ✓ L'acquisition par les apprenants de connaissances nouvelles par l'apprentissage, c'est-à-dire la transformation des informations en connaissances au moyen des activités formelles ou informelles empruntant une variété de formes et de supports.

Une veille scientifique, didactique et technologique dans cette discipline nous a permis d'actualiser les étapes qui composent un dispositif d'ingénierie pédagogique.

A ce titre, nous évoquons Prévost (2017)²⁸ qui résume ces étapes, comme suit :

- 1) Analyser la demande de formation (contexte, enjeux, public, sujet, thématique...).
- 2) Identifier les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques.

²⁸ Responsable du département et de l'ingénierie des ressources et l'innovation pédagogique, ELEGIA Formation 2017

- 3) Concevoir le scénario pédagogique et identifier les méthodes d'apprentissages et les outils pédagogiques qui le serviront.
- 4) Créer les ressources pédagogiques nécessaires ou accompagner leur création.
- 5) Évaluer la formation dans une optique d'amélioration continue.

En contexte SMA, nous corroborons cette démarche. En effet, l'ingénierie pédagogique adoptée par la SMA, s'inscrit dans cette même logique. Elle peut être traduite en cinq grandes phases :

- 1) L'analyse : cette première étape se caractérise essentiellement par l'identification du contexte de ladite formation : besoins, public cible et objectifs. L'enjeu principal est de s'assurer que tous les partis pris de cette action, partagent la même perception et la même vision des résultats escomptés.
- 2) Identification des objectifs pédagogiques. La phase qui précède est sensée avoir dégagé les objectifs de formation, à atteindre à la fin de la formation. Cette étape consiste plus à définir les objectifs pédagogiques liés au cours (situation d'enseignement/apprentissage). Des objectifs progressifs et intermédiaires en vue d'atteindre ceux de la formation.
- 3) La conception, notamment celle du scénario pédagogique. Cette troisième étape comprend le découpage du cours lui-même, en séquences pédagogiques, incluant le volume horaire, lui-même séquencé en fonction des parties proposées. Nous retrouvons aussi dans cette scénarisation, les objectifs pédagogiques associés à chaque séquence, ainsi que les techniques et les outils mis en place pour œuvrer à une progression pédagogique équilibrée.
- 4) Elaboration des ressources pédagogiques : il s'agit de mettre en place ou de créer les ressources pédagogiques nécessaires et adéquates, pour accompagner le scénario pédagogique, prédéfini. Ces supports varient d'un support papier/sonore à une aide visuelle à projeter, ou encore des exercices d'application. A titre d'exemple : comme le public de la SMA est un public adulte, d'une part, et professionnel d'autre part. Les ressources pédagogiques sollicitent et intègrent de nombreuses facettes créatives et innovantes, tels que les jeux de rôles, les brises glace, les storrtelling...etc. L'objectif de recourir à de nouveaux concepts est de joindre l'expérience d'apprentissage, à une expérience humaine.
- 5) L'évaluation de la session de formation. Comme la formation est en perpétuelle rotation, l'enjeu de ce processus évaluatif est de permettre une évolution et une amélioration

continues. Effectivement, les échos et retours des participants contribuent aux avancées des conceptions pédagogiques. Etant donné qu'un programme de formation n'est pas figé, et reflète les évolutions d'un contexte, d'une thématique, de besoins des participants. L'évaluation, intervient comme outil pertinent et fiable afin d'accompagner ces évolutions.

De même, les études réalisées sur des méthodes évaluatives, expriment trois classes d'évaluation (Rolland, 2000) :

- ✓ L'évaluation sommative : réalisée à la fin de chaque unité d'apprentissage pour certifier les connaissances acquises par l'apprenant, à travers un examen
- ✓ L'évaluation formative : réalisée à n'importe quel moment de l'apprentissage pour évaluer la progression de l'apprenant ou pour améliorer le processus et la méthode d'enseignement utilisée à travers un instrument formatif (questionnaire, activité d'autoévaluation, groupe d'évaluation, etc.)
- ✓ L'évaluation diagnostic : réalisée pour détecter si un apprenant a les requis minimum nécessaires pour suivre un module. Il s'agit donc d'une évaluation qui mesure l'état actuel des connaissances d'un apprenant.

3.3 Techniques pédagogiques

A partir de cette prolifération de définitions du concept ingénierie pédagogique. De multiples techniques pédagogiques, connexes, peuvent être sélectionnées, en fonction du dispositif de formation donné. Selon Rolland (2000) : « Une technique pédagogique est un ensemble de façons de faire, de développement des compétences. Les techniques pédagogiques proposent à l'apprenant plusieurs activités : lire, écrire, échanger, expérimenter, produire, etc., portées par un ou plusieurs médias pédagogiques ». Un média pédagogique est : « un ensemble cohérent constituer d'un ou plusieurs supports pédagogiques (orateur, vidéo, transparents, etc.), de ses contenus, possibilités de feedback et vecteurs de transmission vers l'apprenant ». (Matta, 2004).

Le concepteur doit prendre en compte le nombre et les profils des apprenants au moment de la conception de l'environnement d'apprentissage pour choisir, de la manière la plus pertinente,

le dispositif, les techniques et les médias de cet apprentissage. Le tableau 1 illustre ces différentes techniques pédagogiques (BENMAHAMED, 2009).

	Avantages	Inconvénients
Exposé oral	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'enseignement à un grand nombre • Temps mieux maîtrisé et temps de préparation réduit (reconduction à l'identique possible) • Le formateur suit le plan établi : sécurisant 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprenant passif, voire dépendant • Apprentissage au rythme de " l'apprenant moyen "
Interrogation	<ul style="list-style-type: none"> • L'attention des participants est maintenue en éveil, il y a effort personnel • Les élèves qui répondent sont valorisés • Il y a interactions dans le groupe, une dynamique se crée 	<ul style="list-style-type: none"> • Risque de monopolisation de l'expression par certains participants (des règles de fonctionnement sont nécessaires) • La structure est imposée par le formateur
Démonstration	<ul style="list-style-type: none"> • L'application de principes théoriques est constatée par les participants, ils en ont la preuve visuelle • Présentation de méthodologies et procédures opérantes fiables 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon les démonstrations, la taille du groupe peut être un écueil (difficulté pour voir et entendre) • Risque d'échecs, de loupés, par manque de préparation, de répétition, de test
Simulation et jeu de rôle	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont actifs • Rapproche du monde professionnel, réel • Situation favorisant l'interdisciplinarité • Apprentissage de la résolution de problème, des rôles, des relations 	<ul style="list-style-type: none"> • Risque de voir la dimension jeu privilégiée • Conformité imparfaite par rapport à la réalité (plus rapide, plus simple et quelquefois plus simpliste) • Nouveauté pédagogique parfois inhibitrice • Importante préparation, consommatrice de temps
Etude de cas	<ul style="list-style-type: none"> • Stimulation de la discussion et de la participation (pendant l'étude, lors de travail en groupe, et durant l'exploitation) • Permet de se confronter à un problème professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés pour trouver des cas réels avec toutes les données nécessaires et répondant aux objectifs pédagogiques fixés • Demande une bonne maîtrise des techniques d'animation et une bonne connaissance des situations professionnelles
Exercice d'application	<ul style="list-style-type: none"> • Facilite l'ancrage des concepts par la répétition et l'application immédiate 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu pluridisciplinaire : parcellisation des savoirs, déconnexion de la réalité
Projet	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'initiative • Développe les capacités de gestion, d'organisation et de prise de décision, l'esprit de coopération et de travail en équipe, le sens des responsabilités 	<ul style="list-style-type: none"> • Consommateur de temps • Echec difficile à rattraper • Difficile de contrôler, sinon le contrôle peut brider l'initiative

	<ul style="list-style-type: none"> • Proche de la réalité professionnelle 	
E.A.O²⁹.	<ul style="list-style-type: none"> • Progression au rythme de l'individu • Efficace pour la transmission des savoirs, pour la mise à niveau des connaissances de base • Facilite l'autoformation 	<ul style="list-style-type: none"> • Conception des didacticiels : chère • S'applique mal aux savoir-faire et savoir-être • Tributaire de la présence de machines • Réticences de certaines personnes à dialoguer avec une machine

3.4 Principaux acteurs dans un dispositif pédagogique

En se référant au contexte entreprise, plus précisément, le terrain SMA, il convient de confirmer cette configuration, initiée par Richey et Morrison (2002), relative aux personnes constituantes d'un dispositif pédagogique.

- 1) Le client : la structure cliente ou même les participants ont un rôle impératif dans le processus pédagogique, qui permet de déterminer les besoins et les objectifs assignés. Cette identification est réalisable soit lors de séances de travail, avec tous les concernés, soit, par le biais des évaluations, qui représente un indicateur clé dans un dispositif pédagogique. Cette configuration est utilisée surtout dans des sessions de formation itératives, ou cycliques. Généralement, l'évaluation est exploitée dans les réajustements et les embellissements des parcours de formation.
- 2) Le responsable de l'action : considéré comme membre leader. Cette personne chapeaute l'ensemble du processus pédagogique. De la phase d'analyse, jusqu'à l'évaluation, il est omniprésent. Il se caractérise par :
 - ✓ Une bonne connaissance du terrain (politique de l'organisme de formation sollicité).
 - ✓ Une bonne communication pour collaborer avec clients/collègues/formateurs.
 - ✓ Une maîtrise dans le domaine de l'ingénierie pédagogique.

Généralement, ce responsable de l'action de formation est secondé par un responsable pédagogique ou gestionnaire de la formation et un concepteur de programmes pédagogiques. Or, pour revenir au contexte SMA, une même personne englobe tous ces rôles. Ainsi, le

²⁹ Enseignement Assisté par Ordinateur

responsable pédagogique est à la fois : job leader, gestionnaire, et concepteur (seul le responsable pédagogique qui maîtrise son domaine d'intervention, est habilité à concevoir et élaborer les livrables de la session de formation). Toutefois, si besoin est, l'équipe pédagogique de la SMA, fait appel à des experts de contenu comme consultants, en plus des formateurs.

- 3) Le concepteur pédagogique : celui-ci n'est pas présent lors des premières phases d'analyse et d'identification. Le gestionnaire de la formation lui soumet les objectifs visés et les résultats escomptés. A partir de ces éléments, le concepteur procède à l'élaboration des supports pédagogiques, en fonction du scénario pédagogique conçu, préalablement.
- 4) Le formateur concepteur : il seconde le concepteur pédagogique dans sa tâche, en assurant le développement, la révision et l'encadrement de la phase conceptuelle, plus précisément, dans l'élaboration des livrables : soft, exercices, présentations...etc.
- 5) Le formateur animateur : communément appelé facilitateur, sa tâche est plus portée vers l'animation. De ce fait, nous le retrouvons dans la phase d'organisation des scénarios pédagogiques, pour préparer le terrain à la réalisation de l'activité de formation, en l'occurrence : l'animation.

Les tâches confiées aux animateurs ne sont pas exhaustives. Un animateur concepteur peut animer des sessions de formation, comme un formateur animateur peut tout aussi contribuer à la conception et l'élaboration du dispositif pédagogique. L'objectif de cette distinction est de mieux organiser, cadrer et renforcer l'ensemble du dispositif pédagogique.

Exceptionnellement, pour des cas de formations de plus grande envergure. Par exemple : des formations dispensées pour le Top Management de SONATRACH. Une approche d'équipe et de consulting peut être adoptée. Dans de tels projets, chaque personne représentant un maillon de la chaîne pédagogique, œuvre plus activement dans le dispositif pédagogique.

Acteurs	Analyse	Identifi- -cation	Conception de scénario pédagogique	Elaboration de ressources pédagogiques	Évaluation
Client /apprenant	+	+			+
Responsable/gestionnaire de la formation	+	+	+	+	+
Concepteur pédagogique			+	+	
Formateur concepteur				+	
Formateur animateur			+		+

Figure 18: Acteurs/rôles dans un dispositif pédagogique

3.5 Scénarios pédagogiques

Ce volet va nous permettre de souligner la diversité sémantique que revêt le terme « scénario pédagogique » pour les auteurs spécialistes de cette discipline, et également de mettre en lumière les raisons qui poussent les formateurs à scénariser et surtout la manière de réaliser cette scénarisation.

Gilbert Paquette (Paquette et Al., 2002) définit la notion de scénario pédagogique à la base de la méthode d'ingénierie pédagogique MISA comme la description des liens entre les sources d'informations et les différents acteurs. Techniquement chaque rôle possible d'un acteur est décrit par un graphe générique de tâches, dans un graphe. Le scénario spécifique d'un acteur pour un système particulier est alors obtenu en particulierisant le scénario générique.

Daniel Schneider (Schneider, 2003) définit un scénario pédagogique comme étant une séquence orchestrée de phases dans lesquelles les apprenants ont des tâches à effectuer et des rôles spécifiques à jouer. Cette définition est précisée dans le Catalogue édité par le TECFA (Frete et Al., 2002) en établissant pour chaque scénario présenté une mise en correspondance stricte entre des activités qualifiées d'élémentaires et des modules spécifiques de PostNuke (Synteta et Al., 2002).

Rob Koper (Koper et Tattersall, 2005) définit un scénario pédagogique comme concrétisation du savoir didactique des enseignants lors de la réalisation d'un acte pédagogique, un cours, une séquence, l'ensemble d'un parcours.

De ce côté-ci de l'Atlantique, la notion de scénario pédagogique s'est développée comme une base possible d'une nouvelle ingénierie pédagogique (Pernin et Lejeune, 2004). Il s'agit de proposer un modèle conceptuel basé sur un vocabulaire précis ainsi que sur une taxonomie des scénarios qui s'intéresse particulièrement à la nature des relations liant activités et ressources.

Ces mêmes auteurs, définissent un scénario d'apprentissage comme la « description, effectuée a priori ou a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités ». Pernin (2003), plus précisément, utilise la notion de scénario pédagogique de contrôle qui s'applique à une unité d'apprentissage basée sur la simulation. Un scénario de contrôle pédagogique de simulation est une description abstraite du contrôle pédagogique d'une simulation et de la réactivité associée, en termes d'états intermédiaires ou d'actions à analyser lors de l'exécution de cette simulation.

En synthèse, le scénario pédagogique est du ressort du dispositif pédagogique. Il intervient comme une clé d'accès à la réalisation de l'activité de formation, œuvrant à réunir toutes les conditions de réussite des processus d'enseignement/apprentissage : les progressions, les moyens, les modalités d'apprentissage, pour enfin accéder à l'ultime étape : celle de l'élaboration des supports pédagogiques.

Distinction entre ingénierie de formation vs ingénierie pédagogique

D'une part, la stratégie de l'entreprise est centrée, de plus en plus, sur le développement de ses ressources humaines. D'autre part, la formation est devenue un facteur clé et un vecteur porteur de cette stratégie. Ainsi, pour gagner en compétences, voire en performance de ses ressources humaines. La mise en place d'un dispositif de formation de pointe devient alors un enjeu majeur et un argument de concurrence par lequel, les grandes entreprises se démarquent de leurs pairs.

Une démarche d'ingénierie de formation aboutit à une formalisation (convention, cahier des charge...), décrivant les résultats et les caractéristiques attendus du dispositif à concevoir. Elle se définit comme un ensemble multidisciplinaire de démarches méthodiques et cohérentes mises en œuvre dans la conception d'actions de formation dans le but d'atteindre l'objectif fixé.

Cependant, elle est à distinguer de l'ingénierie pédagogique qui renvoie aux pratiques, ou de l'ingénierie de la professionnalisation qui repose sur l'alternance de situations d'enseignement/apprentissage. L'ingénierie pédagogique est du ressort des prestataires de formation. Elle définit les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens, les modalités d'apprentissage, les supports. Elle s'attache à réunir les conditions de réussite des processus d'apprentissage.

La tâche du manager de formation consiste à construire un plan ou un projet de formation, incluant toutes les stratégies (politique, financière, administrative...etc.), sans perdre de vue les objectifs à atteindre. Tandis que le responsable pédagogique est chargé de la mise en œuvre et de la réalisation de l'action de formation. Répondre pédagogiquement à l'ingénierie de formation, requiert de répondre aux questions suivantes :

- ✓ Qui va former/animer ?
- ✓ Quel contenu/support adapter ?
- ✓ Quelles méthodes de transfert des connaissances utilisées?
- ✓ Quels objectifs pédagogiques ?

Même si, les étapes des deux ingénierie convergent, en nombre. En terme de caractéristiques, la divergence est remarquable. Ce tableau comparatif illustre ce constat.

Étapes	Ingénierie de formation	Ingénierie pédagogique
Contexte	Contexte= politique de l'entreprise	Contexte= la situation d'enseignement/apprentissage
Identification	Identifier les objectifs de formation, en terme de résultats	Identifier les objectifs pédagogiques
Analyse	Analyser les besoins en compétences	Analyser les besoins en situation d'apprentissage
Conception	Modalités formelles, ex: cahier des charges	Scénarios/supports pédagogiques
Réalisation	Plan de formation	Activités pédagogiques
Évaluation	Le dispositif de	Le dispositif pédagogique

Figure 19: Tableau comparatif ingénierie de formation & ingénierie pédagogique

L'étape « réalisation » en surbrillance sur ce tableau, met en évidence qu'en réalité, l'ingénierie pédagogique est un sous-système du macro système d'une ingénierie de formation. La phase de réalisation du dispositif de formation est le point de départ de la prestation pédagogique (composante indispensable dans un dispositif de formation), mise en œuvre pour concrétiser et faire aboutir ce dispositif de formation initiateur.

Quel intérêt pour nos travaux de recherche ?

L'objectif principal de la formation, notamment en entreprise, se décline dans le transfert des savoirs, en compétences opérationnelles sur le terrain. L'aboutissement de ce transfert, dépend des dispositifs mis en œuvre, pour la réussite de la formation.

Ainsi, pour nous, s'engager dans un macro processus d'ingénierie (de formation et pédagogique), cible nos préoccupations préliminaires relatives à notre contexte de recherche : intégrer une démarche FOS, en milieu professionnel.

Ces différentes ingénieries, ne sont que les éléments constituant la phase préparatoire d'une démarche FOS. En effet, ces inputs adaptés, conçus et paramétrés pour en être la clé d'accès, selon une approche systémique. Cette dernière se base, ainsi, sur un fondement scientifique

dont les concepts d'ingénierie, de méthodologie et d'opérationnalisation, constituent des éléments complémentaires et un ensemble cohérent permettant un résultat innovant, voire original. C'est donc la phase d'ingénierie et de conceptualisation qui permet d'entamer la mise en œuvre d'une démarche, voire d'une 'ingénierie du FOS', selon une approche systémique et fondements scientifiques et techniques prouvés et approuvés dans leurs disciplines respectives.

Analyser une demande, identifier des besoins, concevoir un dispositif de formation, procéder à son évaluation : autant d'activités d'ingénierie qui représentent les lettres de noblesse d'une démarche FOS. Notre but étant : « la constitution d'une ingénierie didactique professionnelle, dont l'objectif est d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles », (Pierre Pastré, Gérard Vergnaud, 2011). Ces auteurs proposent d'appeler ingénierie de formation tout ce qui relève de la construction de dispositifs de formation, avec la nécessité d'articuler des objectifs, des méthodes et des contenus ; et ingénierie didactique professionnelle tout ce qui relève de la production de ressources éducatives, utilisant ou non des nouvelles technologies, en s'appuyant sur des situations de travail ».

Donc, au premier abord, le recours aux concepts d'ingénierie n'est qu'une phase à caractère introductif pour situer et positionner notre objet de recherche. Cette démarche représente un gage fiable pour avancer dans notre travail, et nous évite d'improviser dans des démarches sans fondements scientifiques et didactiques.

Ensuite, cet ancrage historique et scientifique nous apporte un retour d'expérience capital et stratégique, justifiant l'approche adoptée, par :

- ✓ L'efficacité : permettant de proposer des programmes et des référentiels de formation plus efficaces, plus pertinents, plus cohérents et plus novateurs.
- ✓ L'efficience et la rentabilité : calquer ou s'inspirer d'ingénierie permet de proliférer le temps de réflexion et de réduire les erreurs, en tirant profit d'une expertise dans le domaine visé.

Nous inscrivons notre travail dans la durée. C'est pourquoi appréhender le concept d'ingénierie ne peut avoir qu'un apport positif dans un contexte particulier et en plein essor, tel que le FOS.

C'est donc, pour ces raisons, que nous avons opté pour cette conceptualisation. La conception et l'exécution de notre dispositif pédagogique préconisé, seront donc conformes à cette spécification, dans le but d'assurer une modélisation des savoirs et savoir-faire spécifiques.

S'orienter vers une « réingénierie » du FOS :

- ✓ Concevoir le cheminement pédagogique à suivre par les apprenant(s), selon leurs niveaux, l'évolution de leurs apprentissages, etc.
- ✓ Elaborer des supports pédagogiques à partir de ressources spécifiques, sous forme de tests de niveau, document sonore, fiches outils...etc.
- ✓ Spécifier des techniques pédagogiques intégrables dans des supports et ajustable en fonction des scénarios pédagogiques arrêtés.

Notre « ingénierie du FOS », plus spécifique, se situe en aval d'un projet pédagogique. Elle est basée sur la ré-exploitation d'un contenu existant dans un dispositif pédagogique, déjà engagé. Elle n'est pas réalisée comme un projet autonome, et donc doit tenir compte de toutes les dimensions spécifiques. In fine, les résultats envisagés par cette réingénierie doivent également s'intégrer dans cette optique, dont l'objectif est de modéliser des savoirs spécifiques. Le dispositif employé doit donc être adapté à ces nouvelles perspectives

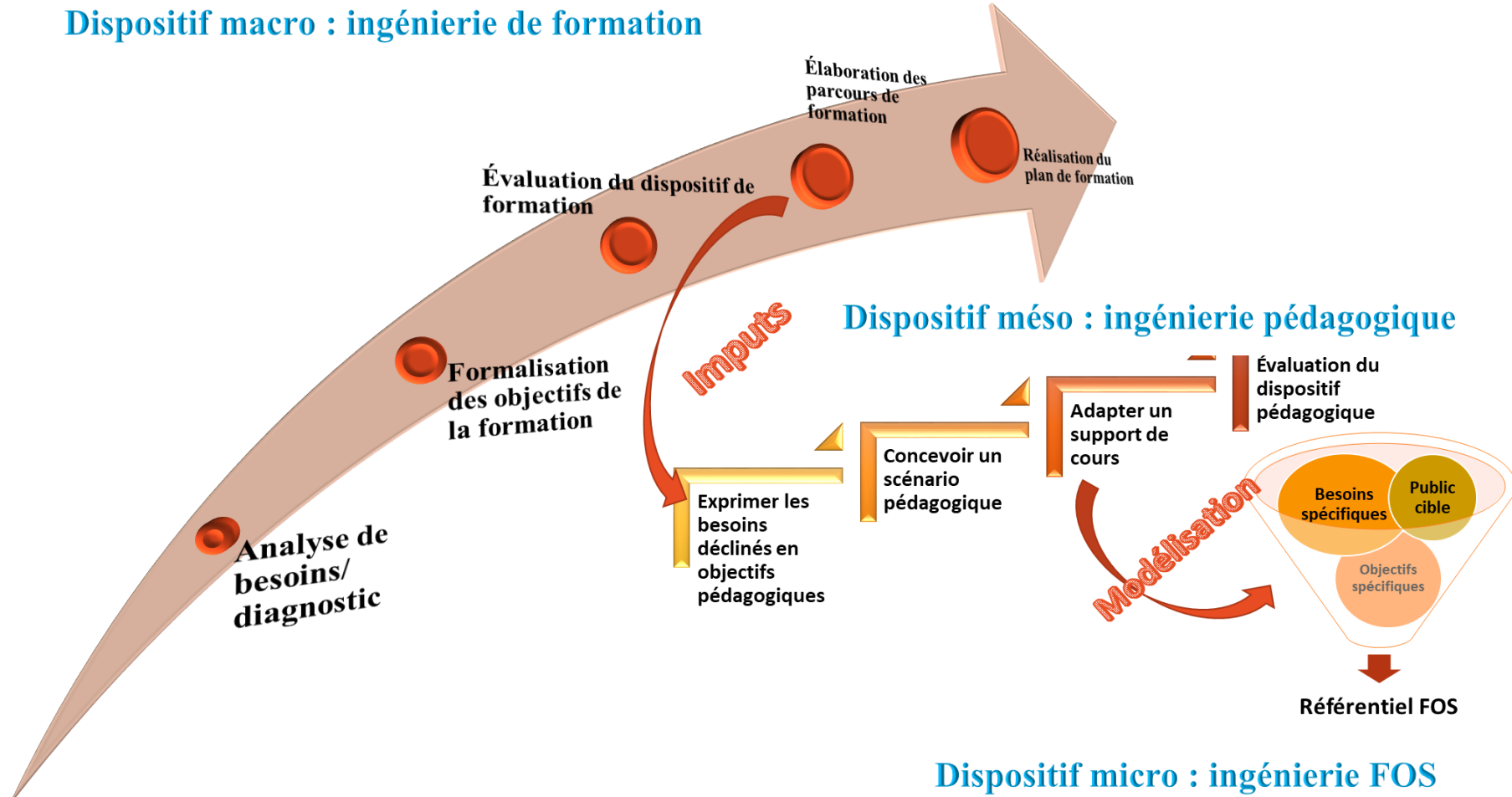


Figure 20 : De l'ingénierie de Formation à l'ingénierie du FOS

4. État de l'art

Dans le volet précédent, nous avons abordé d'abord une pluralité de définitions relatives à une démarche du FOS, ainsi que l'évolution de ce concept. Ensuite, nous allons analyser, dans cette présente partie, des contextes similaires ou voisins.


Cette partie consacrée à l'état de l'art, est une étape fondamentale pour notre recherche. Ce travail préliminaire, d'un apport principalement théorique, nous offre un panorama analytique et synthétique des travaux effectués dans la discipline, faisant l'objet de notre étude. Ainsi, ces savoirs et références ciblés FOS, recueillis à travers « la littérature préexistante » nous permettent d'une part, un état des lieux et des connaissances, préalable, pour inscrire notre thème dans ces avancées scientifiques. D'autre part, à travers un regard critique, nous justifions la pertinence de notre problématique de recherche, ainsi que l'apport scientifique, de cette étude.

Notre choix s'est porté sur trois travaux de recherche :

1. Un ensemble de recherche en didactique du FOS, recueillies sous le thème : *“Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique”*, publiée dans la revue : Points Communs³⁰, (numéro 47 – Mai 2019). Ce recueil, englobe sept travaux de recherche, traités par des pionniers et experts en FOS : MAGIANTE, MOURLHON-DALLIES, CARRAS...etc.
2. Un article scientifique intitulé *“ Le français sur objectif spécifique (FOS) : méthodologie pour une réalisation didactique efficace”*, par Lamia BOUKHANNOUCHE, Mai 2017.
3. Une thèse de de Doctorat : *“ Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet ”*, Hani Qotb (2008).

³⁰ Première revue scientifique de recherche en didactique du Français sur Objectif Spécifique (FOS), lefrançaisdesaffaires.fr

Les points pertinents pour notre présente étude, sont relevés et illustrés, sous format fiches de lecture, ci-après.



**La didactique du FOS actuellement:
Renouveau notionnel et impact sur les
pratiques de cours (MOURLHON-DALLIES),
Pratiques pédagogiques et interaction en classe
de FOS: apports et limites de l'organisation
spatiale, de la localisation professionnelle et des
conditions matérielles spécifiques
(MANGIANTE).**

« Points » « Communs »
Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)
N°100-47 - mai 2019

Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre
ingénierie de formation et ingénierie pédagogique
Catherine Cornu, Jean-Michel Houtier, Sandrine Courty (coord.)

FRANÇAIS DES AFFAIRES
UNIVERSITÉS DE PARIS
COO PARIS ÎLE-DE-FRANCE



Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques
médié par Internet
Dina Quid

• To cite this version

Quid, Dina. Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet. In : 1998, Actes du colloque sur les langues et les cultures, 1998, 100 p. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00132405>

HAL Id: hal-00132405

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00132405>

Submitted on 20 Oct 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from the teaching and research institutions in France or abroad, or from private research centers. You may also discover documents on HAL which are not included in the HAL archive. You can browse the HAL archive by subject area.

Cette étude détermine le parcours historique et méthodologique du FOS, présente le profil des publics tournés vers ces formations en mettant l'accent sur leur diversité, leurs besoins et les compétences attendues et recherchées, etc. De plus, elle souligne également les différentes étapes à suivre pour élaborer des cours de FOS. Afin d'améliorer l'efficacité des formations, ce chercheur opte pour l'approche collaborative à distance.

Le français sur objectif spécifique (FOS) :
méthodologie pour une réalisation didactique efficace

Lamia BOUKHANNOUCHE
Maitre de conférences B
Université de Bida 2

Résumé

L'émergence du français sur objectif spécifique (FOS) dans le champ du français langue étrangère (FLE) implique deux types de situations d'apprentissage. La première est celle qui concerne les systèmes éducatifs où nous verrons que la plupart des élèves de tous pays confondus apprennent une ou plusieurs langues vivantes. Face à cette première situation, il en existe une autre. Celle des gens qui ont besoin d'une compétence en français d'une manière assez urgente et pour une raison très précise. C'est le cas d'adultes qui ont besoin du français pour des raisons professionnelles et c'est cette situation que va traiter ce que l'on appelle le FOS. Défini comme une formation de courte durée qui vise à développer des compétences de communication professionnelle, le FOS se donne pour mission de se centrer sur des contenus a priori non maîtrisés par l'enseignant d'où la nécessité d'entrer en contact avec les acteurs professionnels, d'élaborer le matériel et de didactiser des activités pédagogiques. Ainsi, nous aborderons dans cet article la manière de mettre en place un programme de français sur mesure, dans un délai court et avec un objectif très identifié, à partir des situations de communication qui sont celles dans lesquelles beaucoup de gens concernés (étudiants universitaires) peuvent se trouver. Et cela dans une démarche spécifique. Par ailleurs, la démarche FOS vise la constitution d'un matériel pédagogique permettant d'évaluer une action, une compétence, à partir d'un objectif déterminé et en fonction d'un certain nombre de critères. Une approche censée répondre aux réels besoins du public en question et vérifier l'acquisition des compétences visées.

53

Cet article aborde la manière de mettre en place un programme de français sur mesure, dans un délai court et avec un objectif très identifié, à partir des situations de communication qui sont celles dans lesquelles beaucoup de gens concernés peuvent se trouver. Et cela dans une démarche spécifique. Par ailleurs, la démarche FOS vise la constitution d'un matériel pédagogique permettant d'évaluer une action, une compétence, à partir d'un objectif déterminé et en fonction d'un certain nombre de critères. Une approche censée finalement répondre aux réels besoins du public en question et vérifier l'acquisition des compétences visées.

Les contributions sous-jacentes à ces travaux de recherche, et leur intérêt pour notre étude, sont synthétisés comme suit :

- ✓ L'aperçu du concept FOS et de ses parcours, historique et méthodologique, nous prodigue des ressources conceptuelles et opérationnelles, pour commencer notre recherche.
- ✓ La mise en exergue des différentes composantes et étapes, liées à une démarche FOS, nous fait gagner un temps considérable dans l'avancement de notre thèse.
- ✓ Les ancrages notionnels bien établis, du FOS, nous permettent de développer les linéaments d'une démarche adaptée à notre contexte.
- ✓ Les modes opératoires utilisés, ont prévalu sur nos outils d'investigation.
- ✓ L'évocation des différents contextes (FOS, FOU, FLP...), a suscité un cadre de référence, justifiant la conjonction entre les démarches entreprises et les moyens mis en œuvre pour parvenir aux résultats.
- ✓ Les apports et limites des pratiques pédagogiques en classe de FOS, rend compte de la complexité des progressions constatées.

En résumé, à travers le recueil de ces travaux de recherche et la synthèse diachronique de la dynamique du processus FOS, y afférente, nous constituons un référentiel de connaissances, pour servir, la suite de nos investigations de recherche. L'intérêt de cette prospection, consiste en l'initiation de la phase documentation et l'enrichissement de notre réflexion, l'organisation de notre travail d'une manière plus efficace et productive. Au final, démontrer la créativité conceptuelle et opérationnelle projetée dans la recherche en cours.

A l'ère de la globalisation de l'économie mondiale et l'ouverture des marchés, l'entreprise est appelée sur plusieurs fronts. En plus de la nécessité d'adaptation aux nouvelles exigences du marché, elle doit penser à sa performance économique, en attirant les talents potentiels. Mais ce véritable avantage concurrentiel repose sur son capital humain. Pour investir dans ses ressources humaines, SONATRACH instaure une politique, déclinée en dispositif d'induction adapté, en guise d'accompagnement à ses nouvelles recrues.

Dans un premier temps, cette partie introductive, aborde la contextualisation de ce champ de recherche, expose la problématique traitée dans cette thèse, et présente également les questionnements opérationnels et professionnels à l'origine du sujet de cette recherche.

Dans un second temps, un deuxième chapitre met en lumière, un état de l'art sur les travaux de recherche déjà effectués, dans cette thématique. Il positionne notre problématique au sein de la littérature préexistante, en précisant l'apport de cette présente recherche, ainsi que les perspectives de notre projet de recherche par rapport à l'ensemble de ces travaux.

**DEUXIEME PARTIE :
DISPOSITIF
METHODOLOGIQUE**

Cette deuxième partie, consacrée au dispositif méthodologique, définit d'abord le protocole de la recherche, son positionnement scientifique et didactique, ainsi que les approches pédagogiques appliquées. Il permet ainsi de comprendre comment les analyses et les résultats présentés ont été élaborés.

Cette phase constitue la matière première, de notre conception de programmes de FOS. Elle intègre une étape d'analyse de données, collectées sur le terrain de la pratique langagière. Ces modalités didactiques, nous permettent de mettre en place notre référentiel. L'objectif, de recourir aux corpus oraux et écrits et surtout, authentiques, issus du propre terrain de SONATRACH, est d'appuyer d'avantage notre démarche du FOS.

Un second chapitre, dédié à la formation dans la conjoncture covid-19, porte sur une nouvelle conception du dispositif pédagogique, en faveur du numérique. Il s'agit d'adopter les ressources numériques aux publics, aux contenus, aux objectifs, aux finalités de la formation. Cette réingénierie, est centrées sur des segmentations et des scénarisations des parcours pédagogiques. C'est une problématique de substitution qui s'impose, qui prône de repenser la formation post-crise. C'est d'ailleurs une spécificité de plus pour notre programme spécialisé.

CHAPITRE 1 : PROTOCOLE DE RECHERCHE

Le présent projet s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE, en vue d'une démarche FOS, en contexte professionnel.

Notre dispositif méthodologique décrit, ci-après, est le critère d'analyse qui nous permet de cerner l'interconnexion entre les deux domaines mentionnés.

L'articulation entre le FOS et le contexte entreprise, où le français est utilisé comme outil de communication orale et écrite, justifie l'intérêt d'une démarche FOS à visée professionnelle.

Cette phase d'investigation, fait ressortir tous les besoins ponctuels mettant en évidence la nécessité de maîtriser le français spécifique.

L'autre point surgissant de cette phase, est de toucher du doigt les limites des méthodes pédagogiques mises en œuvre, dans ce parcours de formation, d'en prendre conscience et de s'orienter vers des mesures et perspectives allant dans le sens de notre hypothèse, formulée dans la première partie de notre travail.

La complexité dérivée de la spécificité de notre terrain de recherche montre l'intérêt de recourir à ce dispositif méthodologique.

1. Approches pédagogiques :

1.1 Approche par compétences

L'approche par compétences, est une notion qui s'est développées au début des années 1990³¹, et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire évalué dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. "L'enseignement alors devient apprentissage : l'apprenant n'apprend plus pour être évalué, mais évalué pour mieux apprendre". Cette approche est adoptée dans les formations professionnelles, visant à perfectionner les compétences du personnel et améliorer sa productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation, dans un domaine d'activité bien déterminé.

³¹ <https://apcpedagogie.com/>

Comparée aux approches traditionnelles, qui définissent et découpent une formation en période temporelles et thématiques, une approche par compétences est définie et découpée en termes d'acquisition de capacités nécessaires pour effectuer une tâche. C'est l'application d'une capacité dans un contexte particulier avec un niveau de maîtrise spécifié qui définit la compétence visée, évaluées et validée.

Notre choix est porté sur cette approche pour les raisons suivantes :

- ✓ Son utilisation dans les formations professionnelles et en entreprise, vise l'acquisition de connaissances et l'opérationnalisation de compétences spécifiques à une pratique en contexte.
- ✓ Axer l'apprentissage sur des mises en situation professionnelles et opérationnelles.
- ✓ Conjuguer 'savoir', 'savoir-faire' et 'savoir-être' : intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique.
- ✓ Concilier enseignement/apprentissage, en faisant participer activement l'apprenant à sa formation, par l'action.

La méthode traditionnelle, plus précisément, la pédagogie par objectifs (prônée par Taylor vers 1950 et issue du béhaviourisme), se caractérise par la segmentation des savoirs : « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposées en très petites unités », (Buffault, 2011). Cette pédagogie s'est renfermée, selon (Pelpel, 2002) : « dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de reflexes conditionnés, faisant abstraction de toute pensée créative chez les apprenants »

En d'autres termes, l'apprenant est soumis aux objectifs de l'enseignant et n'est plus au centre du processus d'apprentissage, considérée comme : « ... accumulation de connaissances cloisonnée engendre une perte du sens apprentissage et une incapacité à mobiliser des savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles il serait pertinent » (Deronne, 2012).

Notre objectif de s'inscrire dans une approche par compétences, est de tenter de dépasser certaines limites de l'approche par objectifs, notamment, celles décrites plus haut, faisant référence au risque de morcellement des apprentissages.

Le champ visé par notre travail de recherche, en l'occurrence, contexte entreprise, se base sur le fait qu'un professionnel possède certes des compétences qu'il est important d'identifier, de maintenir et de développer, mais il ne possède pas que ces compétences. Il ne se réduit pas à une somme de compétences. Pour agir avec compétence en situation, il combine et mobilise,

pour et dans une pratique professionnelle, des connaissances, des habiletés, des modes de raisonnement, des représentations, des schèmes opératoires, faisant fonctionner des capacités cognitives. Le recours à l'approche par compétences permet, justement, de sortir des raisonnements académiques en termes de connaissances, mettant plus l'accent sur l'importance des compétences transférables lors des parcours professionnels.

S'intéresser particulièrement au développement des compétences dans le cadre du montage du dispositif de formation dans notre étude, rejoint toute la spécificité d'une démarche FOS : les objectifs visés en entreprise, peuvent être de nouveaux gestes professionnels à acquérir, des solutions nouvelles à s'approprier à la suite des transformations ou bien des nouvelles attitudes à adopter dans le cadre de démarche de qualité des compétences à accroître.

Il y'a lieu de citer :

- ✓ Le Boterf, 2004: « Le processus qu'un professionnel met en œuvre pour agir de façon pertinente, compétente et responsable, dans une situation qu'il doit gérer. C'est ce processus qu'il s'agit de connaître, de faciliter, de rendre possible, de conforter, de faire évoluer, et aussi d'évaluer », « Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, (2006).
- ✓ Ferhaoui, 2011 : « Tracer son parcours professionnel revient à développer ses compétences de façon permanente. Désormais, l'entreprise et ses salariés, le partagent les mêmes objectifs de performance ».
- ✓ LEVY-LEBOYER, 1999 : « C'est une nouvelle « doctrine » managériale qui associe les objectifs des salariés à celles des entreprises, en leurs donnant davantage d'initiative ».

1.2 Approche actionnelle

Devant la forte croissance de la complexité des situations professionnelles, de leur particularité et de leur exigence, disposer d'un large spectre méthodologique en formation devient une nécessité. Ces méthodes, constituent des impératifs pour une bonne capacité d'apprentissage est une ressource essentielle à sa réalisation.

Un parcours de formation, ne se réduit pas à une addition d'activités ou de situations d'apprentissage. Pour chaque palier de progression, un ensemble cohérent d'actions et de pratiques professionnelles doit être proposé : l'action au cœur de l'apprentissage. D'où, notre intérêt, de recourir à une seconde méthode dans notre travail de recherche : l'approche actionnelle.

Cette approche est considérée comme auxiliaire, complémentaire et surtout collaborateur ajustant l'approche communicative. Cette dernière est décrite selon, Baily et Cohen (2009) comme suit : « L'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte ».

En didactique, l'approche actionnelle apparaît comme une continuité à l'approche communicative. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, de nouveaux travaux pédagogiques et didactiques sous la désignation d'approche actionnelle sont apparus dans les années 2000 afin d'alimenter, d'étendre l'approche communicative et d'arriver à des meilleurs résultats dans l'enseignement-apprentissage. Cette approche actionnelle, se caractérise principalement, par « Le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement », (Delrue, 2012).

Dans cette même logique, nous citons aussi : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification », (CECR³², 2001)

Dans notre présent contexte, se souciant d'intégrer une démarche FOS, pour les nouvelles recrues de SONATRACH. La perspective actionnelle, permet essentiellement de dépasser d'autres approches très théoriques dans la formation, en redonnant du sens aux apprentissages

³²Cadre européen commun de référence pour les langues

dans ce contexte signifient. Ainsi, associer l'action de formation en situation de travail, en tant que modalité pédagogique innovante qui bouscule les frontières de la formation, à une première approche par compétences, permet d'associer l'activité formatrice et l'acte professionnel.

Loin d'une approche traditionnelle plus théorique, l'apprenant ne subit pas ses apprentissages mais il en est l'acteur. Cette formation ultra-personnalisée propose un dispositif pédagogique issu d'une démarche didactique qui repose sur de véritables situations professionnelles. En synthèse, la combinaison de ces deux approches, permet à notre public cible de gagner en efficacité, monter en compétences sur ses propres données et d'optimiser leurs performances.

Avant d'entamer nos travaux, nous introduisons les concepts de base connexes à notre objet de recherche. Il s'agit en l'occurrence, des ingénieries de formation et pédagogique, leur intérêt et leur statut, en tant qu'éléments inputs à notre démarche FOS.

2. Choix de l'outil expérimental

L'objectif majeure de cette phase empirique: d'une part, exploiter les différents corpus mis en place dans cette recherche et, d'autre part, proposer un traitement scientifique et des « applications didactiques », (Mangiante & Parpette, 2004) relevant du FOS.

Les corpus explorés au sein du Centre de Perfectionnement de l'Entreprise SONATRACH, proposent des analyses pédagogiques et professionnelles, afin de les intégrer dans des exploitations didactiques dans les parcours des nouvelles recrues.

Ce travail exploite un corpus lié au FOS dans un contexte entreprise. Ce contexte peut être perçu comme : « langue spécialisée », (Lerat, 1995), appartenant à un « domaine » ou « sous-domaine », (Buvet & Mathieu-Colas, 1999).

Cette perception s'avère cruciale dans notre étude, car elle met l'accent sur la spécificité de notre corpus pluriel. Le choix de cette méthodologie adaptée aux objectifs spécifiques, facilite la constitution des fondements et ressources à partir desquelles résulte notre référentiel préconisé.

Dans une démarche didactique du Français sur Objectif Spécifique, menée en milieu professionnel, nous allons mixer entre approche qualitative et quantitative, via un questionnaire de recherche et des entretiens. L'objectif principal de combiner entre ces deux protocoles de recherche, est de collecter et traiter le maximum de données pour pouvoir sortir avec un apport scientifique crédible et louable.

Au-delà de l'exploration de ces canevas, nous allons sillonner d'autres pistes de recherches pour apporter plus de précisions à notre recherche. Nous nous baserons ainsi, dans notre expérimentation, sur les constats, les repérages et les détections de tous les mécanismes langagiers observables in situ.

L'exploitation de ces données tangibles se fera sur des critères de sélection pointus, qui visent une "didactisation" des contenus de formation.

L'intérêt de recourir à ce corpus pluriel, réside d'abord dans la nouveauté de la pratique FOS, au sein de la SMA, soulignons-le, méconnu jusque-là, mais aussi dans la particularité au FOS. Particularité qui nécessite à son tour de bien recenser ses besoins en matière de formation, de bien définir et préciser ses objectifs pédagogiques et opérationnels, et enfin bien tracer sa trajectoire pour les atteindre.

Notre choix, s'est porté en premier vers le questionnaire de recherche. Via cet outil quantitatif, nous avons visé un inventaire et une représentativité, grâce aux réponses statistiques et leurs synthèses graphiques.

A travers le deuxième outil de notre enquête, qui est l'entretien semi-directif, nous avons recueilli des données riches, détaillées et nuancées sur les représentations des enquêtés. Nos questions abordées, préalablement définies, nous ont permis de personnaliser ces entretiens. L'analyse de cet outil exploratoire, nous a permis de dégager des interprétations, via des catégorisations multidimensionnelles et nous a permis aussi de jumeler un aspect qualitatif à notre étude de cas.

Aléas du terrain

Les difficultés rencontrées, peu significatives, sont d'ordre de :

- ✓ Planification de passation, surtout lors des entretiens : nous avons eu quelques difficultés à réunir notre population interrogée. Ne pouvant accorder notre planning aux

agendas des enquêtés, nous avons dû recourir à des relances : les formateurs vacataires pris entre cours à l'université et séminaire à la SMA, tandis que les chargés de formation occupés par des réunions de travail. Nous avons donc fractionné cette étape en trois temps. Cette indisponibilité contraignante n'a pas impacté pour autant notre enquête.

- ✓ Moyens peu favorables à notre investigation : un blocage de connexion et des coupures d'électricité ont engendré quelques pertes lors des transcriptions, non sauvegardées, mais récupérées partiellement, par la suite. Il a fallu donc faire face à ses désagréments et réorganiser de nouvelles séquences pour se rattraper. Cette contrainte a été plus que gérable.

Dimension scientifique et posture polyvalente

Notre approche comporte des éléments linguistiques et didactique communs avec le « discours scientifique », (Boch et Rinck 2010). C'est-à-dire qu'au même titre qu'un discours scientifique émis dans un contexte de recherches dont le but est de transmettre des connaissances, convaincre, informer, faire comprendre. Notre perception rejoint ce discours visé, maîtrisé et ayant une finalité bien définie. Contrairement à un discours autre, passe-partout, dépourvus de références et d'appuis scientifiques.

Les énoncés émanant du discours scientifique reposent « sur des connaissances préalablement admises, sur des principes reconnus, sur des faits évidents. Il faut dire sur quoi nous nous basons, manifester la valeur et la pertinence de cette source et montrer en quoi elle éclaire l'énoncé en question », (Thibaudeau, 1997).

Tout au long de notre recherche, nous avons justifié la crédibilité et véracité de nos dires, en ayant perpétuellement recours à des explications et démonstrations illustrées, des comparaisons pertinentes, des renvois ponctuels et cohérents à des citations d'auteurs, et des illustrations schématisées. C'est également pour cela que le discours scientifique, à la différence du discours littéraire se caractérise par une volonté permanente d'objectivité et de précision. En effet, il ne peut donner lieu à une diversité d'interprétations et ne possède qu'un seul sens de compréhension.

Parmi les dimensions caractérisant le discours scientifique, citées ci-dessus, nous relevons celle relative aux références bibliographiques. En effet, le recours à ce mode de référencement apporte un apport scientifique, de part : le choix des références en contexte, la cohérence des renvois de bas de page et la méthodologie chronologique du répertoire cité.

Outre cet apport purement scientifique, cette même bibliographie, a été pour nous une aubaine dans notre dispositif de recherche, nous permettant de passer de « savoirs déjà construits » à « savoirs à construire ». Tout ceci bien sûr, dans le respect total des principes de déontologie et d'éthique.

Aussi, dans la même optique, nous avons choisi une rédaction conforme à la rédaction scientifique. Que ce soit par les terminologies développées, le registre de langue utilisé, ou encore le style rédactionnel emprunté.

Notre étude est aussi, un travail de recherche par la recherche. Ayant capitalisé des prérequis lors de notre parcours de magistère portant sur 'une modélisation TIC, en entreprise'. Ce retour d'expérience, nous a permis de développer des réflexes scientifiques et didactiques : le choix du sujet, le dispositif méthodologique, le recule dans les analyses, le lexique employé, la pertinence des références bibliographiques, le style rédactionnel...etc. Tout simplement : tout un esprit de recherche.

Le présent travail a été conduit profitant des deux rôles et apports complémentaires, posture de conduite et d'accompagnement:

a) Posture du chercheur

Incluant tout le fondement, la méthodologie, la rigueur, l'esprit d'analyse et de synthèse, et l'impartialité scientifiques. Dans cet esprit d'objectivité et neutralité, nous avons procédé à l'interprétation de la réalité perçue sur le terrain de recherche tout en la reliant à des grilles de compréhension d'un chercheur qui se place en toute lucidité dans une quête vaine de non-influence totale. Cette posture considérée « une connaissance sans connaisseur », (Popper, 1991), doublée d'une dimension scientifique, comme décrit, plus haut.

b) Posture du responsable pédagogique

Cette posture est plutôt professionnelle, sujet : en tant que responsable pédagogique dans notre cas, bénéficiant de la parfaite connaissance du terrain d'expérimentation et d'application, de la disponibilité et la facilité d'accès à la donnée et à l'information nécessaires et de la relation privilégiée et de confiance, avec les différents acteurs, au sein de l'Entreprise.

En effet, l'expérience de 10ans, capitalisée comme responsable pédagogique au sein du CPE/SMA, nous a permis non seulement l'accès au terrain de recherche mais aussi le retour d'expérience privilégié pour appréhender cette étude de cas.

Être responsable pédagogique et chercheur en même temps a facilité d'abord notre accès à toutes les ressources nécessaires dans cette enquête. De l'accès au terrain aux supports de cours, en passant par les synthèses d'évaluation. L'information est accessible mais surtout fiable.

Cette situation spécifique a doublé notre motivation et implication scientifique et personnelle pour mener à bien cette collecte de données multiples.

En complément à ce travail d'immersion, d'investigation et de recherche, nous avons pu également nous appuyer sur notre propre connaissance du domaine visé et sur notre retour d'expérience. L'avantage d'être sur place nous permis de bien maturer nos résultats et prendre du recul par rapport à leurs interprétations.

3. Planification de la phase exploratoire et organisation du dispositif méthodologique

Notre travail expérimental porte sur trois grands axes répartis comme suit :

Dans la première phase nous présentons les préoccupations et défaillances résultantes des programmes de formations actuels, ainsi que la méthodologie à suivre pour mener et avancer dans notre recherche.

Nous tâcherons de décortiquer les notions et concepts clé en rapport avec notre cas pratique, en l'occurrence les termes suivants: besoin, objectif, public cible seront traités et interconnectés sous tous les angles.

Dans cette même partie nous allons concevoir notre protocole de recherche : questionnaire et entretiens, qui s'articulent autour des points relatifs à notre problématique de recherche, et délimiter notre échantillon auquel seront destinés ces outils d'investigation.

Nous verrons dans la deuxième partie de notre enquête l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre première phase. Nous nous intéresserons surtout aux avantages et inconvénients liés à une démarche FOS en contexte professionnel. Nous nous attacherons aussi de recenser auprès de notre public cible tous les éléments pertinents qui incitent vers une démarche FOS.

Enfin, dans la troisième et dernière phase, nous soutiendrons notre thèse en énumérons les préconisations via une exploitation didactique. Cette dernière visant une modélisation déclinée sous forme de référentiel ‘‘type’’ que nous proposerons en fonction des résultats obtenus et traités minutieusement. Au final, nous viserons un programme de formation intégrant français sur objectifs aux besoins spécifiques métiers. Cette orientation pédagogique est une innovation puisque jusqu’ alors, au sein de l’Entreprise, aucun programme dans ce sens n’a été proposé pour pouvoir répondre aux besoins cruciaux de ces apprenants qui sont, et seront appelés à confronter dans leurs parcours professionnels.

3.1 Enquête par questionnaires

Le questionnaire vu par quelques auteurs...

« Le questionnaire est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s’enchaînent d’une manière structurée. Il est présenté sous une forme papier ou électronique. Il peut être administré directement par l’intermédiaire d’un enquêteur (face à face ou téléphone) ou indirectement (envoi postal ou auto-administré) », (Parizot, 2012).

« Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l’enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu’à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées », (Combessie, 2007).

« Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d’une série de questions posées dans un ordre bien précis », (Boulan, 2015).

« Le questionnaire est un outil régulièrement utilisé en sciences sociales (sociologie, psychologie, marketing). Il permet aussi de recueillir un grand nombre de témoignages ou d’avis. Les informations obtenues peuvent être analysées à travers un tableau statistique ou un graphique », (De Singly, 2012).

Contextualisation du corpus 1

Notre choix est porté d'abord sur le questionnaire d'enquête. Ce questionnaire va s'appuyer sur des consignes directives avec des questions ouvertes et non à choix multiple. Néanmoins, les questions faisant l'objet du questionnaire sont posées d'une manière concise, sans équivoque, en vue d'avoir des données précises et objectives.

La finalité de recourir à ce type d'outil d'investigation, rejoint celle citée par, De Ketele (2015), selon laquelle, le bon usage d'un questionnaire d'enquête sera essentiellement fonction de :

- ✓ La présence et de la pertinence d'objectifs et d'hypothèses préalables ;
- ✓ La validité des questions posées ;
- ✓ La fiabilité des résultats récoltés.

Cette première partie de notre étude empirique est menée auprès de 100 participants « nouvelles recrues », issues de l'Activité Commercialisation de SONATRACH.

Leur induction en Entreprise inclut intrinsèquement ce processus pédagogique, sujet de notre présente description.

Cette phase d'induction consiste à suivre un parcours de formations pour faciliter leur insertion professionnelle et de ce fait, acquérir les connaissances nécessaires à l'intégration de leur nouvelle « communauté professionnelle », (Anne Lehmans et Karel Soumagnac, 2012).

Ledit parcours de formation est composé des modules suivants :

- 1) Présentation de l'Entreprise, de la convention collective et du règlement intérieur ;;
- 2) Analyse transactionnelle et Programmation Neurolinguistique (PNL) ;
- 3) Méthodologie de Recherche ;;
- 4) Communication écrite et orale ;
- 5) Management de soi et Leadership.

Notre protocole d'enquête se basera sur le module 4 : communication écrite et orales. Ce champ de recherche est en relation directe avec la discipline relevant de notre terrain de recherche.

Initialement, la conception des programmes est élaborée à partir de la demande du client et conçue par des formateurs animateurs/concepteurs de la SMA, en collaboration avec les responsables pédagogiques de l'action.

Les rôles et contributions de chacun de ces acteurs sont bien répartis, nous retrouvons : la partie contenu, la partie « ingénierie/scénarisation pédagogique », celle de la cohérence pédagogique de l'ensemble et, enfin, le volume horaire du parcours qui est de 24h/module, à raison d'une session par mois.

Le tout est cadré par les objectifs pédagogiques et ceux opérationnels explicitement définis en commun accord avec « le Client ».

L'opérationnalisation de toute cette conception est un processus également cadré et encadré, jour après jour de chacune des sessions.

Arrive, à la fin de chaque session, le moment où la parole est donnée aux apprenants/participants. Ces derniers sont appelés à renseigner des fiches d'évaluation dites « à chaud », afin d'évaluer les « paramètres » liés à la session de formation, en cours.

Ces évaluations à chaud permettent aux responsables pédagogiques du parcours d'élaborer une synthèse d'évaluation.

Cette dernière est réalisée dans le but d'exploiter ces évaluations, d'en faire le suivi permettant d'animer le processus d'amélioration continue et d'assurer une interactivité dynamique, voire en temps réel, avec les apprenants/participants et, in fine, le Client.

De prime abord, la lecture primaire des évaluations à chaud puis à froid, nous indique clairement, qu'il y a une évolution de l'appréciation de la connaissance acquise par l'apprenant.

Cependant, l'évaluation à chaud reflète une tendance « glorifiante » de l'acquisition faite « récemment ».

Celle faite à froid, prend une forme « plus réaliste » dans le sens où l'apprenant a eu le recul de mettre en œuvre les connaissances acquises et a essayé de transformer ces dites connaissances en compétences. Cette étape « donne du sens » au processus d'apprentissage et constitue, in fine, la vraie finalité du processus de formation, en entreprise.

En d'autres termes, il n'est pas opportun, voire peu réaliste, de se fier à l'évaluation « à chaud », même à tendance « plutôt satisfaisante ». Biaisée à notre sens, la dimension « subjectivité » fausse la fiabilité de cette évaluation pour des raisons concrètes :

- ✓ Les participants sont dans une ambiance « in situ » encore fraîche et tendancieusement positive.
- ✓ L'évaluation se fait en présence du formateur, du staff chargé du suivi de la formation et du groupe tout entier. Cela est un élément réducteur d'objectivité.
- ✓ Les connaissances supposées acquises ne sont pas, encore, mises en pratique. Cela se fera, une fois de retour au milieu « professionnel », i. e. à moyen ou long terme.

Ce constat récurrent, a suscité une préoccupation majeure : pourquoi cette anomalie entre ces connaissances acquises lors du parcours de formation, et leur réemplois en tant que compétences dans le parcours professionnel. Quelle crédibilité et rentabilité pour ce parcours de formation à moyen et à long terme ?

Pour répondre à cette question, nous avons formulé deux hypothèses :

- ✓ *Soit les besoins des participants, chacun dans son domaine de spécialité, n'ont pas été bien définis.*
- ✓ *Soit le programme de formation, conçu initialement, n'était pas adapté à ces besoins.*

Etude du Cas pratique

Présentation du questionnaire

a) La forme du questionnaire

Notre questionnaire est constitué de 03 pages, deux parties distinctes : A et B et une partie commune, la première page, celle où on retrouve :

- ✓ La charte de l'organisme où est effectuée notre enquête (appellation et logo de la structure)

- ✓ La rubrique profil : dédiée à l'identification du participant. Cette case comporte les renseignements personnels et socioprofessionnels afin de déterminer les profils de notre public cible.
- ✓ Une partie invariable où est cité l'objectif du questionnaire de recherche, les consignes à respecter ainsi que les remerciements.

Caractéristiques du questionnaire A

L'objectif des questions déclinées dans cette partie A du questionnaire, est d'identifier en premier lieu notre public cible. Ensuite, déterminer l'usage de la langue dans leur parcours pédagogique et professionnel. Enfin, l'analyse faite à partir de ces réponses nous indiquera la synergie entre la compétence langagière sollicitées et son usage, en contexte entreprise.

Pour ce faire, nous avons sélectionné 08 questions ouvertes, pointues et concises, dans le but de canaliser les éventuelles réponses

Les questions 1 et 2, placées explicitement en premier lieu, sont des questions filtre, introduites dans le but de sensibiliser les participants de l'intérêt de la formation en entreprise.

La finalité de la question 3 est d'identifier les objectifs opérationnels "spécifiques", à notre sens, en vue d'une intégration FOS.

En ce qui concerne les questions 4, 5, 6 et 7, celles-ci nous diront quelles sont les compétences langagières sollicitées dans les parcours : de formation et professionnels.

Enfin, la 8ème et dernière question nous permettra de viser l'opérationnalisation entre la compétence langagière acquise lors du parcours de formation, et celle sollicitée dans le quotidien professionnel.

Les questions sont posées sous une forme direct, interrogative (ni interro-affirmatives ni interrrogatives), en privilégiant la précision à la longueur.

Le vocabulaire utilisé est simple, compréhensible et accessible, que nous avons estimé adapté au lexique de notre enquête.

Caractéristiques du questionnaire B

Le deuxième volet du canevas est présenté sous forme de questions à échelle d'appréciation. Les réponses devront être mesurées sur une valeur de satisfaction.

Dans cette partie également, le vocabulaire utilisé est adapté au contexte de notre recherche : mots-clés relatifs à notre étude, langage courant sans ambiguïté, critères d'évaluation facilement compréhensibles.

L'objectif visé à partir de ce questionnaire B, est de recenser les indicateurs liés au FOS et de mesurer l'intérêt d'une telle démarche.

Le choix et la formulation des critères d'évaluation nous ont paru pertinents, car ils permettent d'atteindre cet objectif visé.

En résumé, la forme ainsi que le fond de notre corpus 1, est présentée de sorte qu'il soit accessible et renseigné aisément. Cette présentation nous facilitera donc notre une collecte de données.

- ✓ Document aéré ;
- ✓ Séparation des parties identification, questions et zones de réponse ;
- ✓ Typographie : police Times New Roman, caractère 14 ;
- ✓ Illustrations : charte logo, tableau à échelle d'appréciation.

Une fois tous ces paramètres définis, et les questions dument élaborées, nous administrons notre corpus 1 aux participants concernés, directement : de main à main, tout en :

- ✓ Présentant un aperçu de notre étude expérimentale ;
- ✓ Expliquant le déroulement et les consignes à prendre en considération ;
- ✓ Les remerciant de leur collaboration et l'intérêt porté à cette recherche.

Cette phase préliminaire à notre premier cas d'étude, peut être synthétisée et schématisée comme suit :

Paramètres pertinents	Eléments constitutants
Quoi ?	Enquête/étude de recherche
Quel est l'objectif de cette enquête ?	Concevoir un programme de formation
Qui mène cette enquête ?	Chercheur, responsable pédagogique
Auprès de Qui ? Le public cible	100 nouvelles recrues/ SONATRACH
Où ? Dans quel cadre ?	Centre de Perfectionnement de l'Entreprise
Quel est l'outil d'investigation ?	Questionnaire de recherche
Quel est le mode d'administration ?	Direct / en présentiel

Remarque :

Nous soulignons que les deux paramètres visibles, en surbrillance, sur notre tableau récapitulatif constituent les éléments les plus pertinents et les plus significatifs à notre enquête.

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Recherche en Français sur Objectifs Spécifiques

Nom et prénom :

Age :

Structure :

Fonction :

Niveau Académique :

Formations supplémentaires :

Afin de nous permettre de mener à bien une étude de recherche dans la discipline ‘Didactique du Français’, ayant pour but d’intégrer une démarche FOS Français sur Objectifs Spécifiques, dans les programmes de formation à visée professionnelle.

Merci de bien vouloir renseigner ce questionnaire
Nous vous remercions de votre réactivité et collaboration

A. Répondez à ces questions

1. Quel intérêt portez-vous à ce parcours de formation ?

.....
.....

2. Sur quel critère êtes-vous inscrits à ce parcours ?

.....
.....

3. Quels sont vos objectifs opérationnels ?

.....
.....

4. Quelle est votre langue de travail ?

.....
.....

5. A quel fréquence mesurez-vous son usage ?

.....
.....

6. Quelles sont les compétences langagières sollicitées dans ce parcours de formation ?

.....

.....

7. Quel sont les compétences langagières sollicitées dans vos parcours professionnels ?

.....

.....

8. Parvenez-vous à concilier ces compétences langagières dans les deux contextes ?

.....

.....

.....

B. Cochez votre degré de satisfaction

Critères d'évaluation	insatisfait	peu satisfait	satisfait	insatisfait
Atteinte des objectifs par rapports aux besoins professionnels				
Adéquation du contenu par rapport aux objectifs fixés				
Adaptation du contenu à votre niveau				
L'homogénéité du groupe				
Maitrise du thème par le formateur				
Les supports pédagogiques				
La durée de formation				

Traitement du corpus 1 : de la collecte d'informations à l'analyse de donnés

Recueil des questionnaires

La première opération après administration du corpus 1, a été de comptabiliser les questionnaires renseignés, et comparés au chiffre prévu initialement. A ce titre nous avons comptabilisé la totalité : à savoir 100/100.

Nous attestons donc que le mode d'administration direct, a été une réussite. Le fait d'avoir été sur place et remis main à main les questionnaires aux concernés a éradiqué toute forme d'interférences.

Dépouillement du questionnaire

La partie identification sur le questionnaire n'est pas significative en soi. Mais qui peut contribuer au corpus final informationnel donnant des indicateurs qualitatifs et statistiques afférents aux apprenants/participants.

Exemples :

- ✓ La fonction peut refléter la catégorie socioprofessionnelle
- ✓ La tranche d'âge indiquerait l'appartenance au type de génération...etc.

Traitement des données

Notre traitement de données est organisé comme suit:

- ✓ Ce qui est des questions ouvertes, leurs réponses seront triées et classées par catégories de sélection.

- ✓ Les questions à réponses fermées ou uniques, quant à elles, peuvent faire l'objet d'un traitement direct par un simple un tri plat : le comptage se fera en se référant à un tableau statique, sans codage.
- ✓ Les sondages relatifs aux degrés de satisfaction feront l'objet d'un traitement informatique, via Microsoft Excel, logiciel spécialisé dans l'échelle d'attitude.

Cette technique de traitement permet un comptage de réponses automatique et fiable, sans erreurs, mais aussi la conversion de ces résultats en graphe/histogramme. Cette alternative facilite la lecture, le croisement et l'interprétation de nos données.

Analyse et interprétation de données

Dans cette partie, nous passons de données brutes à des résultats ayant un sens exploitable. Pour exploiter les données recueillies dans cette recherche, nous avons porté notre choix sur l'analyse de contenu : « C'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux comprendre le sens exact et précis », (L'écuyer, Dépelteau , 2003).

Questionnaire 01

Pour commencer, nous remarquons que parmi les 100 participants ayant renseigné ce questionnaire, 90 d'entre eux ont répondu en faveur du français, comme langue de travail.

La langue française, seule outil linguistique omniprésent dans le quotidien professionnel. Option décrite comme "communicative" dans les correspondances écrites et les présentations orales.

La compétence langagière sollicitée dans le parcours de formation rejoint celle sollicitée au travail courant : le français.

Cette prédominance indique que l'usage, du moins la compétence langagière en langue française est unanimement sollicitée, mais est-ce pour autant, maîtrisée ?

70% des participants estiment que la langue est "une arme à double tranchant" : autant considérée comme un facteur prépondérant pour suivre ce parcours de formation, autant elle représente un frein pour celui, qui ne la maîtrise moins, ou pas.

85% de ces nouvelles recrues disent maîtriser les termes techniques de leurs spécialités, mais maîtrisent moins l'aspect "français général". Certains, 60% le qualifient de "français qui n'est pas pratique", voir sur 30 copies "français inutile".

Parmi ces lignes directrices, il en ressort déjà que la maîtrise du français, dit de "spécialité" augmente l'intérêt des participants inscrits à ce parcours. Cet effet considéré, positif à la formation, se produit quand ces sujets doivent traiter un point de langue "spécifique" afin que le sens puisse être assimilé, dans un contexte "spécifique".

Questionnaire 02

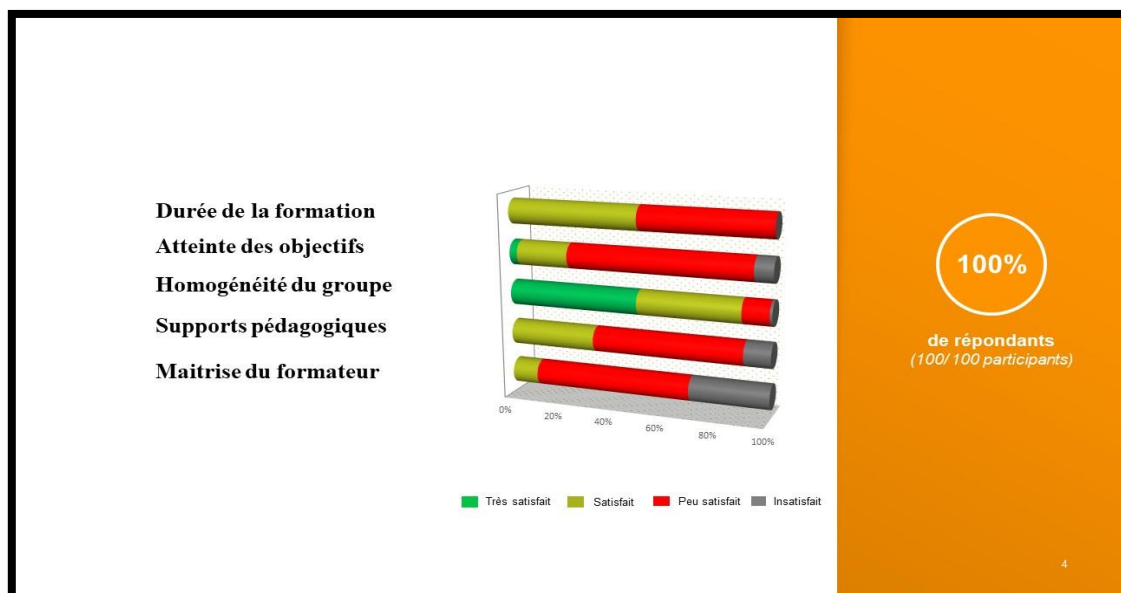


Figure 21: Histogramme traduisant la synthèse d'évaluation

Pour être en mesure d'exploiter les données relevant de ce protocole d'enquête convertit en graphique, ci-dessus. Il convient, en premier lieu, d'interpréter minutieusement chaque valeur, à partir de chaque critère d'évaluation.

➤ **Atteintes des objectifs** : 62% de non satisfaction.

Si on croise cette valeur avec le point, qui consiste à énumérer les objectifs opérationnels dans le questionnaire 01. Nous rejoignons l'idée qu'il y a confusion entre les objectifs pédagogiques, et ceux opérationnels "spécifiques à la session de formation".

L'objectif pédagogique est de développer des connaissances linguistiques et communicatives.

L'objectif opérationnel, quant à lui, permet la capacité de l'utilisation de cette compétence, déjà acquise, comme outil et instrument pratique dans un contexte spécifique : un accomplissement professionnel, mettant en évidence un vocabulaire spécifique de chaque domaine d'activité.

Comme le souligne « qu'il n'y a de compétence que de compétence en acte », (Le Boterf, 2000).

➤ **La maîtrise du formateur**

Les sondages montrent que l'appréciation relative à ce critère reste mitigée (50/50)

Les formateurs maîtrisent fort bien la compétence linguistique dans son contexte général. Mais négligent l'autre aspect, qui se dégage de la pratique de la langue de spécialité. Ces formateurs s'impliquent moins dans la transmission d'une langue "spécifique", justifiant le fait par les objectifs prédéfinis.

➤ **La durée de formation**

Le volume horaire arrêté pour ce parcours, ne donne pas réellement de satisfaction à notre public. 57 % le trouvent inadapté ou intense, par rapport aux objectifs de la formation. C'est la surcharge cognitive causée par la surabondance de l'information qui explique cette insatisfaction chez les participants. Ces derniers considèrent qu'une bonne partie des

connaissances dispensées ne relèvent pas de leur domaine de spécialité. Dans plus de la moitié des commentaires, nous retrouvons l'expression suivante : "une perte de temps".

Cela montre et caractérise un besoin fondamental pour bien calculer et mesurer le volume horaire approprié pour chaque session de formation.

➤ **L'homogénéité du groupe**

La présentation de ces statistiques souligne l'importance de l'homogénéité du groupe dans un cours FOS. Cette dimension favorise l'interactivité entre les participants.

L'effet positif constaté de l'interactivité (89% de satisfaction), peut être défendu pour plusieurs raisons :

- ✓ L'intensité des interactions cassent la monotonie de l'animation
- ✓ Les échanges réduisent la surcharge cognitive, causée par le flux d'informations.
- ✓ Les groupes homogènes ont tendance à se ressourcer à partir de débats enrichis.
- ✓ L'interactivité augmente les capacités attentionnelles liées à la perception des uns et des autres.

➤ **Les supports pédagogiques**

Enfin, les constatations relevées à partir de ce dernier paramètre, révèlent tout d'abord un déséquilibre disproportionnel entre les supports mis en œuvre, et les supports adaptés au contexte de spécialité. Les contenus nécessitent d'être reliés au contexte de la situation professionnelle.

Ce constat révélateur des paramètres qui contextualisent l'incohérence des supports pédagogiques, met en évidence une seconde dimension : celle de la « charge cognitive » (Sweller et Cooper 1985).

Selon (Sweller, Van Merriënboer, & Paas, 2019), nous pouvons distinguer trois sources à partir desquelles est sensée résulter cette charge cognitive:

- ✓ La charge intrinsèque, liée aux informations à traiter et à mettre en relation pour réaliser la tâche.

- ✓ La charge extrinsèque, liée aux informations inutiles. Plusieurs supports pédagogiques comportent des parties dans leurs contenus, considérées comme parasites par rapport aux objectifs prédéfinis.
- ✓ La charge essentielle, liée à l'apprentissage lui-même, c'est-à-dire à la transformation de connaissances en compétences.

Notre cas de figure statistique, à valeur de 77% de non satisfaction, rejoint le deuxième point. C'est-à-dire que, recevoir beaucoup de connaissances générales, voire génériques, exige de l'apprenant des efforts supplémentaires peu utiles. Au lieu de focaliser ces efforts consentis sur des connaissances visées. Cette remise en question des supports pédagogiques, plus précisément, de leurs contenus, ne fait que nous conforter sur nos hypothèses relatives à la nécessité de recourir aux particularités lexicales dans ce parcours. Opérant ainsi une rentabilité dans le transfert savoir/savoir-faire.

Il ressort de ces analyses la nécessité pour notre recherche de cerner les différents paramètres contextuels du parcours de formation. L'identification préalable du « protocole actionnel » (Bronckart, 2004), calibre l'agencement progressif d'une démarche FOS.

Selon les propos du même auteur, la langue au travail relève du protocole opérationnel de la tâche professionnelle à accomplir et de son interprétation par le locuteur : « travail prescrit codifié (protocolisé), travail réel et travail interprété. Concrètement, le protocole opérationnel induit des liens particuliers entre la pratique de la langue et l'accomplissement de l'action au travail. Les discours produits apparaissent imbriqués dans l'action ».

Exploitation didactique des résultats

Cette analyse qui précède, ne se résume pas seulement à une description de l'ingénierie pédagogique au sein de la SMA, mais implique également l'exploitation des résultats amorcés lors de cette enquête, en vue d'une didactisation des contenus de formation.

A titre récapitulatif, notre étude de cas nous a mené à la conclusion suivante : il y'a effectivement une inadéquation entre : les objectifs visés de la formation, les besoins spécifiques prédéfinis, et les supports pédagogiques mis en œuvre dans ce parcours de formation au profit des nouvelles recrues, objet de notre recherche.

Cet écart, clairement précisé, plus haut, nous amène à penser un renouveau en matière d'ingénierie pédagogique, plus précisément au niveau des programmes élaborés. Nos préconisations didactiques déboucheront sur une « réingénierie pédagogie ».

Pour remédier à cet écart, il est primordial de :

- ✓ Identifier, au préalable, les objectifs opérationnels, liés à chaque participant ou groupe de formation. Dans ce cas, veillez à l'homogénéité du groupe pour ne pas disperser ce dernier et assurer la cohérence du contenu proposé.
- ✓ Bien définir, ses besoins SPECIFIQUES à la formation, pour que le contenu du programme rejoigne ces besoins réels et y réponde spécifiquement.

Pour ce faire, nous allons structurer notre travail autour d'un tableau. Par la suite, lire, filtrer et traduire nos données en perspectives/solutions didactiques.

Le contenu de ce tableau va nous servir pour :

- ✓ Dégager la finalité ciblée à partir de chaque question.
- ✓ Déterminer la caractéristique des réponses, nous citerons deux natures de réponses :

1. Une valeur de fait : exprimant une réalité
2. Une valeur d'opinion : exprimant une conviction ou un jugement personnel.

A partir de ce second filtre, nous allons avoir une panoplie d'indicateurs, en rapport direct avec nos interrogations premières. Ce qui va nous guider dans notre analyse, orienter nos commentaires et cadrer nos résultats.

Contexte	Compétence sollicitée	Fréquence
Réunions, séances de travail	Rédactionnelle orale	Forte
Salles de cours	Compréhension Communication	Moyenne
Correspondances professionnels	Rédactionnelles	Forte
Accueil physique et téléphonique	Orales	Forte
Missions/déplacements dans le cadre du travail	Orales	Faible
Bilans, présentations	Orales	Moyenne

La lecture de ce tableau, nous indique clairement la forte fréquence de l'usage du français en milieu professionnel. De même que cet usage soit intense, la spécificité des contextes l'est aussi.

Nous pouvons dès lors, attribuer à chaque contexte spécifique, une compétence langagière adaptée. D'où l'intérêt de didactiser les supports pédagogiques en référentiel type pour chaque domaine de spécialité.

Un transfert de savoir et savoir-faire, selon une démarche de « référentialisation », (Mangiante, 2011).

« Une démarche qui consiste d'abord à relever, sur le terrain, les situations et tâches professionnelles en vue d'en dégager la part langagière du travail », (Boutet, 2001).

C'est dans cette lignée de pensées, que s'inscrit notre exploitation didactique : l'élaboration de contenus de formation en FOS, en l'occurrence un référentiel en communication écrite et orales, adapté aux nouvelles recrues, de SONATRACH.

Pour ce faire, nous allons dégager toutes les caractéristiques linguistiques liées à cette formation : lexique de spécialité, récurrences syntaxiques, les expressions dominantes, relations grammaticales fréquentes, etc.).

Ensuite, nous allons aussi dégager les compétences langagières associées aux différentes tâches professionnelles observées afin d'établir un « référent », (ROMIAN, 1990), c'est-à-dire un recueil et un classement des compétences langagières nécessaires à un accomplissement efficace des tâches professionnelles visées. Ainsi permettre au public cible de perfectionner des compétences supplémentaires pour rendre plus performantes leurs contributions en milieu professionnel.

La combinaison de toutes ces données matchées aboutit à la construction d'un référentiel de FOS en milieu professionnel.

3.2 Entretiens de recherche

Contexte

En complément à notre premier outil de recherche : le questionnaire, et pour renforcer nos premières analyses. Un deuxième dispositif méthodologique a été mis en place : il s'agit des entretiens. L'objectif principal de cette approche est de viser l'aspect qualitatif de cette recherche en optimisant toutes les réponses à des questions ponctuelles.

« L'entretien est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec un but fixé », (Pinto et Grawitz, 1965).

Parmi les types d'entretien nous avons opté pour l'entretien de contrôle³³, avec des questions précises auxquelles les sujets doivent répondre. L'information est rapide, directe et facile à exploiter, dans notre étude de cas. Le recours à ce type d'entretien nous permet de confirmer et renforcer l'analyse de nos premiers résultats amorcés à partir de notre corpus1, le questionnaire. Une approche qualitative en guise de complément à une approche quantitative, déjà engagée.

L'entretien sera pour nous, un moyen privilégié et pertinent pour recueillir de l'information relative aux besoins, avantages et inconvénients émanant des programmes actuels, mais surtout nous orienter vers les recommandations et perspectives en vue d'intégrer le FOS en entreprise.

Nous soulignerons aussi les difficultés, jusqu'à même parler de limites, liés à une telle démarche.

Pour ce faire, nous allons interroger trois catégories de population :

- ✓ Des professionnels spécialisés chargés de formation : 10 responsables pédagogiques, 10 administratifs chargés de ressources humaines des structures/clients.
- ✓ 10 Formateurs/ animateurs (internes et externe à l'entreprise)
- ✓ 10 Formateurs concepteurs.

Le mode d'administration est semblable à celui du questionnaire : direct. La différence dans le déroulement de ce protocole d'enquête est notre présence sur place. Notre position en tant que

³³ Trois types d'entretien : exploratoire, principal et de contrôle.

témoin, acteur et sujet, lors de ces entretiens écrits et oraux, nous a permis de recadrer l'orientation des discours en fonction de nos préoccupations, et récolté plus de précisions de la part des sujets interrogés.

Caractéristiques du corpus 2

Ce corpus 02, est présenté sur 02 pages :

- ✓ La première page représente la page de garde, où sont mentionnés les informations personnelles et professionnelles, ainsi que les recommandations du déroulement.
- ✓ La deuxième page englobe les 11 questions ouvertes de notre protocole, avec des zones de réponses distinctes.

Le choix des questions découle des hypothèses préconçues dans cette deuxième partie de recherche, mais qui n'ont pas été comblées par notre premier protocole.

La formulation des questions est simple, explicite et visée, en vue d'avoir des résultats exploitables aisément et pertinemment.

La présentation écrite du protocole est caractérisée comme suit :

- ✓ Police de thème Times New Roman, de caractère 18.
- ✓ Quelques termes apparaissent en gras-italique pour une meilleure lisibilité
- ✓ Les questions sont toutes posées sous une forme interrogative.

Cette présentation d'entretiens écrits a été associée à des interviews orales, auprès de la même population.

ENTRETIEN DE RECHERCHE

Français sur Objectifs Spécifiques

Nom et prénom :

Fonction :

Organisme employeur :

Niveau Académique :

Formations supplémentaires :

Afin de nous permettre de mener à bien une étude de recherche dans la discipline ‘Didactique du Français’, ayant pour but d’intégrer une démarche FOS Français sur Objectifs Spécifiques, dans les programmes de formation à visée professionnelle.

Merci de bien vouloir renseigner ces questions

Nous vous remercions de votre réactivité et collaboration

1) Quelles sont les formations relevant de votre domaine de compétences ?

.....
.....

2) Quelles sont les formations pour lesquelles vous êtes sollicités dans ce parcours de formation?

.....
.....

3) Sur quel critère êtes-vous sélectionnés en tant que formateur ?

.....
.....

4) A quel public vous dispensez ces formations ?

.....
.....

5) Quel est le registre de langue employé ?

.....
.....

6) Quels sont les prérequis linguistiques nécessaires pour suivre ce parcours ?

.....
.....

7) Quelles sont les thématiques abordées ?

.....
.....

8) Quels sont vos objectifs pédagogiques ?

.....
.....

9) Quelle est votre contribution dans les supports pédagogiques ?

.....
.....

10) Rencontrez-vous des obstacles en rapport avec ces supports pédagogiques ?.....

Expliquez

.....
.....
.....
.....

11) Quel intérêt porterez-vous à une démarche FOS, en contexte professionnel ?

.....
.....

Guide des entretiens

D'abord, les questions 1, 2 et 3 de notre protocole, ont fait office de préoccupation initiale : identification du corps formateur, depuis leur sélection jusqu'aux domaines de leurs compétences.

Ensuite, les questions de 4 à 8 portent sur des éléments relatifs à la dimension spécifique : public cible, besoins langagiers exprimés, et objectifs visés.

Aussi, les questions 9, 10 nous indiquent sur les éléments pertinents relatifs aux supports pédagogiques. De même, ils nous communiquent suffisamment de recul de réflexion sur ces paramètres cruciaux pour parvenir à intégrer le Fos, en entreprise.

Ces dernières données vont compléter les informations recueillies, nous guider dans notre orientation, et tracer des lignes conductrices pour une conjoncture Fos.

Enfin, la question 11 est une question de conclusion pour trancher la position des parties prenantes par rapport à une intégration Fos. Une position clé, sans laquelle cette démarche n'aurait pas pu être abordée.

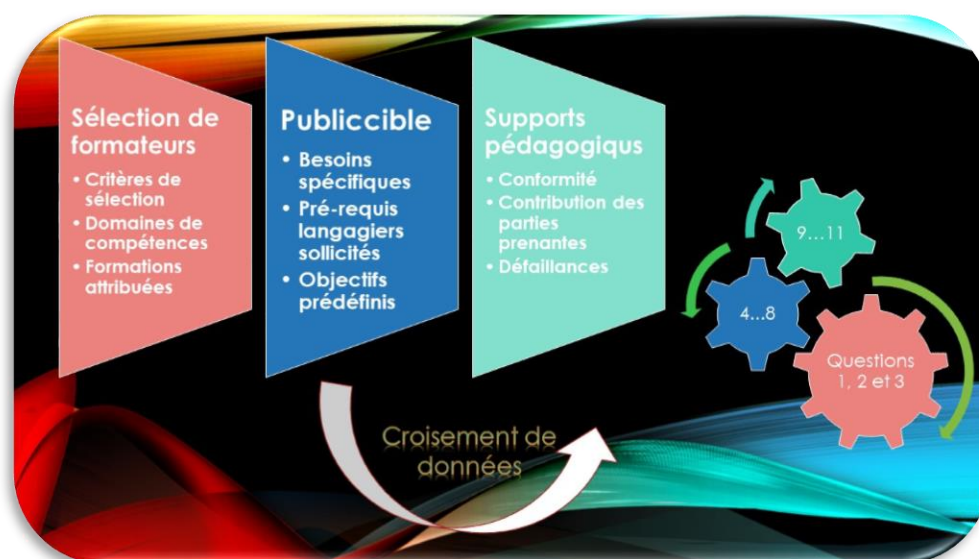


Figure 22: Illustration du guide des entretiens

Transcription des entretiens

Dans un souci de respect de transparence, d'impartialité et de traçabilité. Les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité.

Nous avons fait le choix de ne pas mentionner l'identité des sujets interviewés dans les transcriptions, sous réserve de ne pas gêner ces enquêtés. De fait, certains passages liés à ce paramètre n'apparaissent pas dans les transcriptions fournies.

Outre ces considérations, nous sommes restés extrêmement vigilants sur les transcriptions pour éviter tout équivoque ou ambiguïté.

Les pistes de recherche évoquées ont été abordées sous une forme « semi-directive »³⁴, ce qui nous a permis d'avancer dans l'ordre tracé. Cette technique a fait adapter l'enquêté aux orientations de l'enquêteur via des relances et des reformulations, tout en laissant une certaine liberté à l'enquêté dans son discours. Un contrat d'accompagnement informel.

Ce type d'entretien « semi-directif » nous a permis aussi de cadrer, de recadrer et de délimiter les propos fournis dans le contexte visé.

Les propos recueillis ont été transcrits d'une manière brute, sans ponctuation. Pour ne pas avoir de fausses interprétations. Cependant, les pauses marquées ont été notées par des barres obliques : « / ». Les mots ont été rapportés en orthographe d'usage pour une meilleure lisibilité, sans aucun recours aux abréviations pour ne pas se perdre lors des interprétations.

Le chevauchement entre propos est souligné et mis en surbrillance, ainsi que toutes les convergences et les divergences relevées, pour nous servir d'indicateurs dans notre analyse

Les confusions, hésitations et même les humeurs verbalisées ont été présentes dans la transcription : « ah, oh, euh », « hhhh, mmmm », dans le but de transcrire fidèlement et objectivement les discours tenus.

Enfin, les interférences, parasites et toutes perturbations y afférentes ont été marqués : sonnerie de téléphone, claquement de porte, son inaudible, interruption volontaire...etc.

³⁴ Entretiens directif, semi directif ou non directif

Dans une deuxième étape, l'ensemble des transcriptions ont fait l'objet d'un découpage et d'une catégorisation par objectif de recherche et degré de pertinence (figure 22).

Ensuite, un croisement de ces données a été effectué, dans un premier temps, à travers des caractéristiques intragroupes :

- ✓ Organisme d'appartenance
- ✓ Domaine de compétences, formations académiques/professionnelles
- ✓ Années d'expérience

L'objectif de cette catégorisation est de comparer les profils et les attributs de chacun.

Dans un deuxième temps, le découpage s'est fait par thématique de recherche. Chaque thématique renvoie à des paramètres spécifiques, qui reflètent les critères d'analyse retenus : les formateurs, le public cible et les supports pédagogiques (figure 22).

A l'intérieur de ces trois boîtes thématiques ont été créés des sous-thèmes :

- ✓ Dans le thème formateur : les sous-thèmes déclinés sont "formation initiale en Fos", "position par rapport aux supports pédagogiques", "perception du Fos".
- ✓ Dans la rubrique public cible, nous retrouvons : "les objectifs opérationnels", "les besoins spécifiques" et "les prérequis exigés".
- ✓ Dans la case supports pédagogiques, figurent : "les programmes actuels", "les écarts entre ces supports et les besoins exprimés" ainsi que "le volume horaire adapté".

Chaque énoncé ou morceaux de phrase découpés relatifs aux thèmes ou aux sous-thèmes d'analyse a été placé dans les boîtes de catégorisation y afférentes.

Par cette technique, on dispose de tous les éléments catégorisés, triés et prédisposés à être interprétés puis analysés.

Analyse et interprétation des entretiens

Cette phase cruciale, est un moyen privilégié de convertir des résultats bruts en données exploitables "didactiquement".

A priori, le constat est clair : il y a un besoin ponctuel et urgent de français spécifique. Par ailleurs, cette analyse nous a permis de décrire et de classer les raisons pour lesquelles toutes

les parties prenantes réclament un programme de FOS dans les parcours de formation, spécialisés.

Formateurs

La sélection des formateurs animateurs se fait sur des critères bien définis. Le diplôme académique et l'expérience capitalisée. Mais nous constatons un manque, voire un déficit en formateurs de spécialité, soit, formateurs formés en FOS.

Sur 20 entretiens avec les professionnels du domaine visé, seuls 10, soit 50% sont spécialisés et en mesure d'adapter leur animation à une demande professionnelle spécifique.

Selon les propos recueillis par un formateur vacataire à la SMA et professeur à l'université nous citons: « Le FOS est un français outil qui répond à un besoin très précis, un besoin professionnel décliné en objectif opérationnel. Chacun dans son domaine de spécialité émane le besoin de s'exprimer dans une langue spécialisée, maîtrisée par ses pairs, par exemple : le français juridique pour les juristes pour plaider des causes, traiter des contrats, un français administratif pour maîtriser des écrits professionnels, exemple : les secrétaires/assistant(e)s, financiers qui doivent commenter des bilans ou bien négocier des avenants, et vont avoir besoin d'un français de négociation et des techniques d'argumentation ou encore les cadres ayant des obligations de présenter des rapports d'activité ou des présentations orales ».

Cette spécificité en animation requiert un niveau élevé de connaissances, des capacités et habilitations de la part des formateurs/animateurs. Il ne s'agit plus de diffuser des savoirs mais aussi des savoir-faire dans des domaines spécialisés. La langue en tant que vecteur de ces savoir-faire.

Toutefois, malgré cette prise de conscience de cette défaillance d'ordre de spécialisation, ces formateurs se sentent démunis par leurs restrictions en matière d'animation, face à des apprenants frustrés, en quête de savoir spécialisé.

Les formateurs/animateurs soulignent les difficultés dans leur animation en français pour des thèmes spécifiques aux domaines de spécialité de ces nouvelles recrues. 75% d'entre eux n'élaborent pas de séquences didactiques spécifiques, et restent sur des séquences généralisées. Ils sont tenus à se conformer au programme arrêté, mais tout de même un manque/déficit en matière de programmes spécifiques pour les formations spécifiques, dites à la carte.

Public cible

L'intérêt majeure de suivre un parcours de formation, réside dans la capacité d'appliquer les connaissances acquises, lors de ce parcours dans un contexte donné. En effet, toute la finalité est de capitaliser un savoir et le transférer en savoir-faire, dans un domaine de spécialité.

Pour toute formation au sein du SMA, se tient un test d'entrée préliminaire et un second test de sortie, afin de mesurer l'impact des connaissances acquises à la fin de la session de formation.

D'après notre interprétation de données, 75% des formateurs/animateurs indiquent que la formation suivie lors de ce parcours, répond moins ou pas à la finalité décrite plus haut.

Selon ces mêmes formateurs, il y'a un déséquilibre permanent entre les besoins des apprenants et les objectifs pédagogiques de la formation. Actuellement, la demande est beaucoup plus professionnelle et ponctuelle. Les apprenants veulent une formation professionnalisante, c'est-à-dire qui va rendre plus performantes leurs contributions en milieu professionnel. La langue française va être l'outil véhiculaire de ce savoir.

Nous préconisons qu'à travers ce besoin crucial en Fos, son intégration va être un avantage énorme et un atout remarquable pour ce public cible. Notamment pour ceux qui souhaitent se démarquer dans leur tâche professionnelle.

La condition sine qua non d'une démarche FOS est de concilier ou réconcilier entre un public cible ayant des besoins spécifiques, traduits en objectifs opérationnels. De ce fait, ces trois dimensions sont incontestablement indissociables pour l'accomplissement de toute formation spécifique.

Supports pédagogiques

D'après l'interprétation des propos fournis, lors des entretiens que nous avons eus avec des responsables pédagogiques et des formateurs/concepteurs de la SMA. 28 interrogés, soit 90% affirment que les programmes de français général sont de très bons programmes de base pour

des niveaux débutants et intermédiaires. Mais on ne peut pas dire autant pour les domaines de spécialité. Leurs contenus ne répondent pas aux besoins des apprenants. A titre d'exemple, nous citons un énoncé transcrit d'un responsable pédagogique de la SMA : « De plus en plus, nous avons des demandes spécifiques en faveur du FOS. Hors pour le moment ce programme n'existe pas ».

Il y'a lieu de noter aussi, que les supports pédagogiques utilisés actuellement se caractérisent par une insuffisante adéquation entre les contenus et les exigences des objectifs prédéfinis de la formation.

D'après le coordonnateur de la SMA, celui qui est en charge de toutes les demandes émanant des structures/clients, et responsable d'un département de performance, où les programmes de formation sont actualisés et révisés régulièrement, en fonction des besoins du client , nous citons : « Il y a un programme commun standard pour toutes les formations, et il y a certains formateurs qui essayent d'improviser des cours illustrés autour des thèmes spécifiques, mais il serait important d'avoir un programme spécifique, en vue de spécialisé et uniformiser nos supports pédagogiques».

C'est à partir de ces constats que nous allons orienter l'évolution de notre travail de recherche : mettre en place une modélisation déclinée en référentiel FOS ponctuel. Un concept et une démarche jusque-là méconnu.

Exploitation didactique

En s'appuyant sur ces critères bien définis, précédemment, et après avoir mis en exergue les situations de communication les plus récurrentes, auxquelles les apprenants seront confrontés le plus régulièrement et dans lesquelles ils devront interagir dans la langue-cible pour fixer par la suite les tâches qu'ils devront accomplir, dans leur contexte professionnel.

A cet effet donc, nous attestons qu'une intégration d'une démarche FOS implique :

- ✓ Bien identifier, définir et fixer ses objectifs. Qu'ils soient: communicatifs, opérationnels, fonctionnels, langagiers, linguistiques, ou bien professionnels, tous convergent autour d'un domaine de spécialité et font appel aux mêmes champs lexicaux

et aux mêmes points de langue qu'il convient d'enrichir et développer lors de notre phase de modélisation.

- ✓ La formation de formateurs à cette pratique, jamais utilisée pour certains : leur formation est restreinte à une connaissance plutôt superficielle de cette pratique. Leurs supports généralisés et leurs méthodes traditionnelles.
- ✓ Revoir la durée de la formation : un programme spécifique limite leur marge de manœuvre compte tenu du temps imparti pour l'accomplissement des objectifs fixés. Adapter un volume horaire aux programmes spécifiques, tenant compte des contenus abordés, des activités mise en pratiques et des situations de communications spécifiques
- ✓ Elaborer des supports adaptés. Une conception de référentiel des compétences langagières sollicitées, incluant les activités les plus usuelles en contexte entreprise,

A ce stade de notre étude de cas, parler d'expérimentation n'est plus de mise. Dans cette lignée d'interprétations et d'analyses, nous passons à une exploitation didactique efficiente à notre recherche.

Pour ce faire, nous allons dépasser ce foisonnement de supports généralistes, et s'inscrire dans une démarche innovante dans l'ingénierie pédagogique. Cette perspective sera traduite par une modélisation de supports pédagogiques, déclinée en référentiel qui fournit un *ancrage linguistique spécifique* dans le parcours de formation, des nouvelles recrues.

Pour passer à cette stratégie de mise en place, d'une telle modélisation. Une prise en charge des caractéristiques pluridisciplinaires des éléments contribuant à une démarche Fos, en contexte entreprise, est impérative.

Ensuite, nous allons sillonner les pistes des modalités pratiques pour accomplir cette didactique de réingénierie pédagogique : « le comment faire », constitue les paramètres multidimensionnels et métacognitifs incontournables dans le processus, en marche, de cette modélisation, à caractère féconde, déjà engagée.

Au final, l'ensemble des informations recueillies et matchées, sur la base de notre phase empirique, nous indique un panorama général des besoins du français à visée professionnelle et permet de contribuer à la conception de programme visé.

Un programme qui mobilise des pans entiers de langue de spécialité et qui se définit par:

- ✓ Ses objectifs pédagogiques, émanant de besoins spécifiques,
- ✓ Le rythme d'avancement et de progression des cours et ses modalités d'évaluation
- ✓ Le choix des supports et des exercices d'application.

CHAPITRE 2 :
RENOUVEAU DE LA FORMATION, EN CONTEXTE
COVID-19

Notre dispositif méthodologique, est axé sur deux fronts. Dans un premier temps, nous avons conduit une étude exploratoire, à travers laquelle, nous avons constitué nos éléments de base, pour une conception de supports FOS. Au final de cette phase empirique, nous sommes passés à une étape de construction proprement dite, à travers l'exploitation didactique des résultats de notre enquête. Toutefois, notre conception se voit de prendre une autre trajectoire, faisant face à une conjoncture nouvelle, notamment en contexte algérien : le passage au mode distanciel. Dès lors, les modes et pratiques liés à la formation se succédant. Ce présent chapitre, se doit de préciser les chevauchées pendant cette période de crise, l'impact sur les dispositifs pédagogiques et surtout l'articulation entre ce nouveau mode et notre démarche du Fos.

1. Contexte d'une nouvelle conjoncture

A l'ère du covid-19, le monde est secoué et déstabilisé par de profonds changements sur tous les plans : économique, social, culturel, éducatif...et surtout professionnel. Cette nouvelle situation alarmante, a pris plus d'ampleur, notamment, suite aux décisions gouvernementales relatives au confinement et au télétravail. Ces mesures radicales ont été prises pour minimiser la propagation de cette pandémie fulgurante.

De ce fait, on assiste à une évolution soudaine, des modes et pratiques en général, et ceux, à caractère professionnel en particulier. Cela implique de profondes mutations en matière d'organisation, de management et notamment de formation. Dès lors, les entreprises sont contraintes de s'adapter au contexte pandémique caractérisé par une "distance imposée" pas seulement physique mais aussi géographique, relationnelle, et même cognitive par rapport à la réalité virtuelle. Cette remise en cause engendre une prise de conscience qui se donne l'opportunité de moderniser ou revoir totalement les pratiques relatives à l'ingénierie pédagogique. En d'autres termes : une dynamique de la formation émerge au profit du distanciel. Quelle est donc cette dynamique qui appelle au renouvellement des modes de formation en général, et en entreprise en particulier ?

Pour Valéry Nguyen, General Manager EMEA de l'organisme de formation Learning Tribes (rattaché à l'outsourcer Sitel): « La formation était considérée comme une commodité. Avec la crise, elle est devenue un élément de transformation des entreprises ».

Ainsi, pour assurer la continuité et combler des besoins de formation dans le cadre de cette crise sanitaire, la SONATRACH Management Academy s'est mobilisée au service d'un déploiement massif de modalités de formation à distance. Cette continuité consiste, au moins dans un premier temps, à créer et conserver un lien à distance avec les participants et à faire en sorte qu'ils conservent un lien avec la formation, en proposant des formations en mode classes virtuelles comme alternative.

Cependant, le recours à cette alternative représente un beau challenge professionnel certes, mais qui s'avère tout aussi difficile. Se réinventer en formation a suscité une avalanche de questions et de pistes de réflexions : quelles difficultés, quels avantages et inconvénients se présentent dans ce contexte atypique ?

Toutes ces considérations génériques, issues d'une réflexion de substitution à notre champ de recherche, génèreront par la suite d'autres constats et pistes d'intelligibilité. On parlera alors de la réingénierie pédagogique : la formation réinventée en contexte post-pandémique, en faveur d'un nouveau visage : le modèle hybride.

Dans cette lignée de pensées, nous allons d'abord cadrer le contexte pandémique qui a permis de basculer vers un nouveau mode de formation.

Ensuite, nous allons évoquer les dispositifs mis en place pour recourir à cette réingénierie pédagogique, l'ampleur des impacts et enjeux liée à cette nouvelle pratique, et enfin l'apport consolidé et bien étayé du retour d'expérience. Ce recours à la formation en mode virtuel, bien engagé déjà : est-il conjoncturel ou inclusif ?

Enfin, notre attention sera centrée sur l'évolution, voire le devenir "repensé" des modes de formation à travers des hypothèses toujours en cours d'expérimentation pour répondre à une interrogation majeure : quel format pédagogique adapté et adopté à posteriori, en contexte post-pandémique ?

1.1 Ingénierie pédagogique au temps de la covid-19

Passer du présentiel au distanciel n'est plus un choix. Selon, François Germinet, président de Cergy Paris Université : « La situation actuelle est subie et non choisie ». Cela a forcément un impact, tantôt sur les dispositifs mis en place, tantôt, sur l'efficacité digitale sur le rendu de la formation. En effet, cette démarche nécessite de nouvelles pratiques d'ingénierie de formation. En d'autres termes, faire appel aux services informatiques et numériques a fait naître d'autres besoins en matière de formation. Comment faire en sorte que ces besoins ressentis en situation d'urgence trouvent du sens dans une situation moins classique de formation? Comment accompagner responsables pédagogiques, formateurs et participants au plus près dans cette pratique, inédite pour certains ?

A. Contexte/stations d'évolution

A la SONATRACH, en général, et à la SMA, en particulier, le dispositif vers le mode distanciel était déjà lancée à travers un projet SH2030³⁵, mais qui a été retardé par plusieurs facteurs. En effet, après maintes tentatives vers le Digital Learning, avec essentiellement la plateforme SONATRACH (alimentée par des supports de cours en ligne, des capsules pédagogiques et des tests interactifs), l'Entreprise a connu beaucoup de résistances, notamment de la part de ses employés.

Ensuite, à l'ère du Covid-19, et compte tenu de la décision de la Direction Générale de SONATRACH de suspendre toute formation en présentiel dans le but de stopper la propagation de la pandémie, il fallait opter pour un plan B afin de continuer les formations déjà engagées. Donc, ce contexte a été le déclic d'une urgence de passer vers ce nouveau mode dit "distanciel".

B. Dispositifs mis en place pour ce nouveau visage une formation : Focus IT³⁶

Pour répondre dans de meilleures conditions à cette préoccupation, l'entreprise SONATRACH a mis à la disposition de ses employés l'outil TEAMS afin de poursuivre les séminaires, cette fois-ci à distance, et a scénarisé un accompagnement accru pour rendre cet outil plus adaptatif à une formation sur mesure. « Nous avons constaté une inflation d'outils, insiste Valéry Nguyen

³⁵ Transformation Digital Learning à Sonatrach, 2017

³⁶ Services informatiques

(Learning Tribes). Le meilleur outil dans les mains d'un mauvais pédagogue ne sert à rien. L'outil ne fait pas l'usage: il faut redoubler de scénarisation et d'ingénierie pour développer les usages ».

Dès lors, et via des techniques de Benchmarking³⁷, des dispositifs ont été mis en place d'abord, à des fins collaboratives. Par exemple : tenir des réunions à distance, puis par la suite, pour assurer la continuité des formations, déjà, en cours.

L'avantage principal d'adapter et d'adopter ce mode est que tous les employés (responsables pédagogiques et participants) avaient accès à l'outil Teams. Ensuite, le challenge était de se doter des équipements nécessaires liés à cette pratique (caméras, écrans de contrôle...). Enfin, après quelques simulations, la formation en mode "classe virtuelle" était opérationnelle et les parties concernées présentes, paradoxalement, à distance. On assiste, à vrai dire, à une formation présentielle, mais cette fois-ci, à distance.

L'objectif est alors de permettre de maintenir le lien avec les participants déjà engagés dans des parcours de formation, d'éviter ainsi les ruptures avec ces parcours et de faciliter les échanges à distance entre formateurs et stagiaires, à travers différentes alternatives : classes virtuelles, accès à des ressources pédagogiques en ligne, coaching via des capsules pédagogiques, et même des programmations de webinaires à la pointe de l'actualité.

A cet effet, l'ingénierie pédagogique se voit confrontée à une dynamique, doublée d'une accélération technologique : comment basculer en temps record "imposé" vers un nouveau mode de formation ? comment réussir une transposition vers le virtuel ?

En premier lieu, rares sont les formations qui peuvent être entièrement digitalisées. Certains contenus s'y prêtent plus que d'autres. Et la possibilité de pouvoir échanger reste essentielle pour le participant et le formateur. Le temps consacré aux formations devient aussi plus court, et interrompu par des problèmes techniques quelques fois. Il convient dès lors de travailler sur la planification des sessions et l'assemblage des modules et leurs supports, contraints de se convertir en micro-contenus.

³⁷ Technique marketing ou de gestion de la qualité qui consiste à étudier et analyser les techniques de gestion, les modes d'organisation des autres entreprises afin de s'en inspirer et d'en tirer le meilleur.

En second lieu, la motivation budgétaire est également un facteur à prendre en compte : la formation à distance est aussi une excellente solution économique. Elle favorise la réduction des coûts : transport, restauration, ou hébergement : la prise en charge ou n'est plus nécessaire.

En dernier lieu, l'autre piste à envisager est l'évaluation. A distance, encore plus qu'en présence, la notion d'évaluation est un des piliers d'un dispositif pédagogique. Or, l'évaluation revêt encore pour un certain nombre de formations une valeur sommative uniquement et non pas un outil de repérage pour la formation. Quelle est donc sa place dans ce mode virtuel ? Comment et à quelle fréquence devons-nous évaluer ?

C'est effectivement compliqué de ne pas pouvoir s'appuyer sur la synergie et la cohésion qui se créent dans une formation en présentiel

En plus, la distance accroît les exigences, elle nécessite plus d'autonomie et de contrôle de soi et des autres. Les parties concernées doivent s'accommoder et gérer cette distance dont ils n'ont que peu l'habitude. Cadrer l'assiduité et la rigueur, susciter l'intérêt et interpeler, favoriser les échanges et les interactions demeurent bien difficiles.

1.2 Nouvelle conjoncture, nouveau courant, nouveaux modes

A l'ère où la continuité de l'activité pédagogique, est en pleine remise en question, face à une urgence sanitaire fulgurante. Les modes de formation ne sont plus astreints à suivre les modèles linéaires traditionnels. Effectivement, les transformations et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage prolifèrent, en faveur de la formation à distance, basée essentiellement, sur les apports des nouvelles technologies. Ensuite, ces changements qui ont bousculé tous nos modes et pratiques, s'alignent en fonction de l'évolution de cette crise pandémique et de ses répercussions en matière de confinement et de télétravail. Au même titre que cette courbe d'évolution croissante ou décroissante, la formation mute encore en faveur d'un mode palliant à cette configuration inconstante : le modèle hybride, communément appelé Blended Learning ou encore formation mixte. Outre ces nouvelles tendances des modes de formation, cette conjoncture nous a orienté vers une approche récente en didactique, encore nouvelle pour nous, relative à l'enseignement/apprentissage : il s'agit du connectivisme.

➤ **Connectivisme ou approche 2.0**

Ce courant pédagogique, émergé vers 2004, avec Siemens & Downes, trouvant ses origines théoriques dans le socio-constructivisme, (Vygosky, 1997), est considéré aussi, comme le prolongement de l'histoire des sciences cognitives visant à prendre en compte l'impact des interactions à l'ère numérique.

Ces deux pionniers du connectivisme définissent ce concept comme:

- ✓ « L'apprentissage des langues grâce à l'omniprésence des réseaux numériques, selon lequel la langue devient un savoir connecté marqué par certaines caractéristiques (diversité, évolution, adaptation, etc.) ».
- ✓ « Le connectivisme est la thèse que le savoir est distribué à travers un réseau de connexions, et donc que l'apprentissage consiste à l'habileté à construire et naviguer ces réseaux », (Downes, 2007).

D'autres chercheurs, le décrivent aussi comme :

- ✓ « Il s'agit plutôt d'un modèle d'apprentissage qui tente de prendre en considération les changements sociaux issus des développements technologiques », (Guité, 2004).
- ✓ « L'approche connectiviste a pour but de reconfigurer l'éducation en optimisant la valeur des réseaux, qui participent à la co-construction du savoir », (Duplâa & Talaat, 2011).

➤ **Les principes du connectivisme³⁸**

- ✓ L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité des opinions.
- ✓ L'apprentissage est un processus reliant des nœuds spécialisés ou des sources d'information.
- ✓ Apprendre peut résider dans des appareils non humains.
- ✓ La Capacité d'en savoir plus est plus critique que ce que l'on sait actuellement.
- ✓ Entretenir et maintenir des connexions est nécessaire pour faciliter l'apprentissage continu.

³⁸ www.techno-science.net

- ✓ La Possibilité de voir les liens entre les domaines, les idées et les concepts est une compétence de base.
- ✓ Obtenir des connaissances précises et mises à jour est ce vers quoi tendent toutes les activités d'apprentissage connectivistes.
- ✓ La prise de décision est un processus d'apprentissage en elle-même. L'importance que l'on donne à une information est variable dans le temps, selon les modifications de l'environnement de cette information.



Figure 23: Illustration du connectivisme

En didactique des langues, cette omniprésence d'une culture 'en ligne' est justifiée par le fait que les différents acteurs d'un processus d'enseignement/apprentissage des langues sont, à leur tour, de plus en plus connectés où ils sont amenés à interagir avec leurs pairs sur les différents aspects de la langue-cible.

L'intérêt pour notre contexte de recherche, d'aborder cette approche, réside dans le fait où toutes les composantes d'une ingénierie du FOS y soient présentes.

- a) Le connectivisme, servant à mieux développer le savoir langagier entre pairs, nous évoque le public cible. Par son homogénéité et ses interactions autour d'un domaine bien défini.
- b) Dans une optique connectiviste, qui se développe dans un processus d'interactions produites par ce public cible. Les objectifs sont bien fixés, par exemple : ces pairs qui échangent et partagent des données, vise le même objectif et veulent combler le même besoin. Cet espace social permet à ces connectivistes d'atteindre leurs objectifs assignés.

Outre ces considérations spécifiques, cette approche a tendance à gagner du terrain dans les milieux didactiques, faisant d'elle non seulement une approche d'apprentissage, mais aussi un mode de communication sociale entre les internautes qui échangent au sein de plusieurs communautés pour une co-construction et une circulation d'informations dans un monde de plus en plus connectiviste.

1.3 Repenser l'ingénierie pédagogique

Ces nouvelles mutations en matière de courant pédagogique, de mode de formation et de transformation de savoirs, ont affecté de la même manière les processus d'ingénierie pédagogique. Désormais, pour appréhender la formation, il convient de s'adapter aux nouvelles innovations et avancées pédagogiques.

Que ce soit, le distanciel, le blended Learning ou encore le nouveau présentiel, tous, sont amenés à être repensés. Selon, Philippe Lalle, conseiller stratégique pour la pédagogie à la Dgesip : « On s'aperçoit que le présentiel qui est fait habituellement, on pourrait mieux le faire. Typiquement quand vous faites de la classe inversée : certaines activités se font en dehors et on utilise mieux le temps de classe. Avec le retour au présentiel, plus de collègues auront envie de tester quelque chose comme ça, pour mieux utiliser ce temps privilégié passé avec les élèves ».

Cependant, l'alternative du mode distanciel, entraîne plusieurs contraintes, à son tour : la mise à distance et la rupture spatio-temporelle du processus d'enseignement et d'apprentissage, impose aux acteurs du processus d'ingénierie pédagogique (responsables pédagogiques, concepteurs et surtout formateurs), de multiples chamboulements.

- ✓ La première est l'obligation de planifier, d'organiser et de structurer toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage sur toute la durée du cours. A la SMA, actuellement, nous prévoyons des formations séquentielles : à la fois un scénario global et un scénario particulier pour chacune des séquences de cours, ce que nous appelons, descriptif de formation.
- ✓ La seconde, liée au fait d'enseigner en « différencié », ou en mode « asynchrone ». C'est-à-dire que les processus pédagogiques sont appelés à se réinventer, à travers ces nouveaux concepts. C'est le cas des nouvelles plateformes et LMS³⁹ de SONATRACH : E-

³⁹ Learning Management system (système de gestion de l'apprentissage).

Learning, Moodle ou encore Microsoft Teams, où sont injectés des séquences de cours, des capsules pédagogiques, des tutoriels, des spots de coaching, des replay de classes virtuelles et de webinaires, et des quiz interactifs...etc. Cette alimentation en termes de médias et ressources numériques, conduit progressivement, vers des activités d'apprentissage, puis vers des dispositifs de formation, en ligne.

Ces nouvelles investigations engendrent une nouvelle ingénierie dite "technopédagogique". Ce terme est démystifié comme : « La techno-pédagogie est le domaine qui réunit technologies et pédagogie comme un ensemble de potentiels, au service de la transformation des modalités et des processus d'apprentissage des individus et des organisations. Au coeur de ces préoccupations et de ces démarches, s'inscrit une conversation riche et nuancée sur les liens étroits et complexes entre d'une part, l'usage et les possibilités des technologies et, d'autre part, les différents modèles mentaux et les besoins identifiés des systèmes dans lesquels la technologie doit opérer»⁴⁰. Plus explicitement : « La technopédagogie, c'est enseigner avec des outils de la génération actuelle et faire en sorte que la technologie soit au service de l'apprentissage ».

Toutefois, cette tendance du numérique, suscite encore d'autres préoccupations liées à cette nouvelle ingénierie technopédagogique.

1. Elle engendre ou impose aux apprenants une certaine autonomie, jusqu'à parler d'autoformation. Ce qui constitue un risque à la réussite de la formation : est-ce que les apprenants font bon usage des technologies (efficace et pertinent) ? Sont-ils bien orientés/guidés dans leurs recherches (en fonction de leurs réels besoins) ? Compte tenu de la surabondance d'informations en ligne, les apprenants sont-ils capables de maîtriser ce foisonnement informationnel, sans être désorientés par leurs objectifs définis préalablement ?
2. Elle soulève une grande ambiguïté sur le rôle du formateur : n'est-il plus qu'accessoire dans ce nouveau processus d'enseignement/apprentissage ? L'accent est mis, essentiellement, sur l'apprenant et son apprentissage et non sur le formateur, faisant de cet apprenant, l'acteur principal de la formation.
3. Elle met l'accent sur la conception des supports et la scénarisation. Le concepteur doit avoir une vision globale de la situation d'apprentissage et s'engager dans une

⁴⁰ <http://www.percolab.com/>

démarche de scénarisation rigoureuse des apprentissages. Cette granularité évolue vers la scénarisation des activités de l'apprenant qu'elle structure, organise et accompagne dans une

Dans cette même logique, en 2017, Basque & Paquette prolongent ces préoccupations, lors d'un Colloque intitulé : « Vers une nouvelle ingénierie pédagogique pour les environnements numériques d'apprentissage », en complément à un autre colloque en 2004, sous le thème : « L'ingénierie à l'heure des TIC ». Les interventions ont fait le point sur les pratiques d'ingénierie pédagogique tant individuelles que institutionnelles, sur les expérimentations innovantes, les recherches conduites au Québec ou à l'étranger, cherchant à savoir si les TIC changeaient ses manières de concevoir, de développer, de mettre en œuvre et d'évaluer ses cours.

➤ **Limites de la technopédagogie**

La réflexion, menée plus haut, met en lumière l'alternative numérique au service de la formation, en contexte algérien pandémique covid-19, et plus ancien dans d'autres contextes étrangers.

Cependant, ce qui constitue une aubaine et une nécessité impérieuse pour les nouveaux dispositifs de formation peut aussi avoir des contraintes, voire des limites. Telle est d'ailleurs la vision d'une « nouvelle » conception de l'ingénierie, une « ingénierie pédagogique à base d'objets » (Paquette, 2014).

Nous citons essentiellement, la préoccupation relative au rôle du formateur, qui a un impact direct avec notre démarche FOS (le formateur maillon fort d'une démarche FOS, est, à la fois concepteur et animateur). Selon François Germinet, président de Cergy Paris Université : « En pleine crise sanitaire, la pratique des enseignants a été modifiée, la situation actuelle est subie et non choisie, néanmoins cette crise a permis à beaucoup de professeurs de tester des dispositifs, ça a donné des idées et il sera temps au printemps de faire le bilan et d'échanger entre établissements ». Ainsi, le formateur doit opérer ce virage entre le savoir et les outils mis en œuvre pour le transmettre. Le formateur est alors : « tuteur, animateur et modérateur » (Matta, 2004).

Pour ce faire, il devient impératif d'accompagner les formateurs et les aider à s'approprier ces nouveaux outils ainsi que les logiques sous-jacentes, étrangères à la formation traditionnelle présentielle. La réussite de cette nouvelle technopédagogie, implique fortement l'investissement du 'formateur' dans cette nouvelle tendance, jusqu'à même en dépendre.

En synthèse, à l'ère du numérique, le formateur est sujet de trois changements majeurs :

- a) Il doit assumer d'autres rôles dans le processus d'ingénierie ou déléguer certaines de ces tâches nouvelles à des professionnels spécialisés ;
- b) Il dispose de nouveaux outils pour lui permettre de réaliser les tâches d'ingénierie aux différents étapes du processus ;
- c) Il a besoin de formations et d'accompagnement institutionnel « significatif » pour pouvoir adapter ses pratiques d'ingénierie au potentiel des technologies, mais aussi à leurs contraintes

1.4 Formation post-pandémie : après le covid, place à l'hybride

A l'ère où le distanciel est en plein essor, l'avenir de la formation est contraint de se réinventer encore. Afin d'appréhender les répercussions en matière d'ingénierie de formation post-pandémie et ne pas tomber dans une surcharge du numérique à la sortie de cette crise, les innovations pédagogiques rivalisent d'ingéniosité pour fluidifier, et peut-être même pérenniser la formation à distance tout en alternant celle en mode présentiel.

Dans cette optique, nous avons entamer une réflexion pour répondre à ces préoccupations. En nous référant à notre terrain de recherche initial, en l'occurrence, la SMA. Nous avons recensé à travers un échantillon de 30.000 participants, et comparé deux semestres de formations, l'équivalent de 460 sessions dédiées à la formation en présentiel et 230 de formations en mode classe virtuelle.

➤ Résultats et interprétations de l'enquête

- ✓ Le format à distance s'avère 55% plus efficace pour acquérir des connaissances théoriques ou conceptuelles.

- ✓ Le mode présentiel quant à lui est considéré à 69% plus pertinent lorsqu'il s'agit d'aptitudes pratiques (réaliser une tâche concrète).
- ✓ Enfin, les deux modes apparaissent équivalents quand ils sont jumelés, selon 81% des évaluations recueillies. De ce fait, la formation mixte est déclarée la plus performante.

➤ **Analyse de données**

Selon nos sondages auprès des employés et managers, plusieurs souhaiteraient continuer dans le virtuel, alors que d'autres aspireraient au retour vers la formation classique. Donc, malgré la réussite du modèle distanciel, les avis restent encore mitigés et n'arrivent pas à trancher sur un modèle fixe.

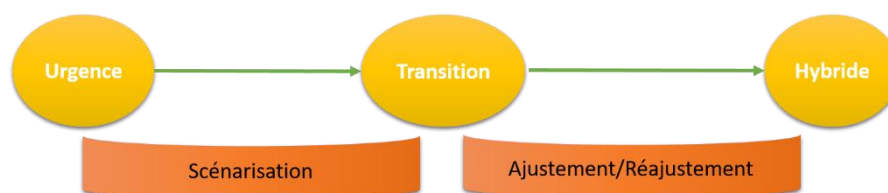
Le recours au mode distanciel ne banni pas celui du présentiel. Le mode classique ne serait pas exclu, car les employés ont quand même besoin de présentiel : c'est presque une relation intrinsèque.

Essentiellement, les responsables pédagogiques, revendiquent des "risques" tels que l'isolement, ou pire encore, le burn-out dû à un distanciel trop massif. Donc, ils appellent de leurs vœux la pérennisation d'un "modèle mixte".

Il ne s'agirait pas de rebasculer vers le présentiel au détriment du distanciel, ni de tomber dans une overdose du virtuel, mais plutôt de concilier et faire coexister les deux modes pour un renforcement plus pertinent plus performant en matière de formation professionnelle : opter pour un nouveau mode hybride se traduirait en un modèle idéal qui intègre ou alterne à la fois formation sur site en présentiel, et celle en mode classe virtuelle, de manière synchrone ou asynchrone.

A travers cette expérimentation, il y'a lieu de constater que cette transition d'une présence massive vers une distance plus massive, encore, s'inscrit dans une temporalité plus longue. A l'heure du bilan d'aujourd'hui, il serait plus judicieux de répondre de la même avancée, en période de crise, à des besoins rapides et efficaces, qu'en situation post-crise.

Eclatement des modes de formations



Schémas progressif / Réversible / Construit / Reconstruit / non définitif

Figure 24: Modèle hybride préconisé

➤ **Préconisations : vers un modèle Hybride**

Dans cette nouvelle conjoncture, il s'avère que la scénarisation pédagogique d'une formation en présentiel n'est pas celle d'un dispositif distanciel ou hybridé. Ces deux derniers types sont extrêmement exigeants en termes d'analyse, de définitions des objectifs et de choix des modalités choisies pour les atteindre et pour construire un parcours de formation global. Plus précisément, on adapte les contenus aux modalités sur un projet pédagogique entier. Or, pris par un sentiment d'urgence, la SMA a préconisé des alternatives pédagogiques en réaction à une situation pointue, en l'occurrence, le confinement lié à la crise sanitaire covid-19, et a relevé le défi de concevoir un réel scénario pédagogique pour maintenir cette continuité pédagogique de la manière la plus réalisable et efficace possible. Les solutions proposées ont d'abord été calquées sur ce qui aurait été proposé en présentiel. C'est par exemple le cas des Classes Virtuelles, qui sont utilisées comme substitut simple aux classes en présentiel. Quant à l'intégration des outils numériques, ils ont été tout d'abord perçus et utilisés comme un outil permettant de digitaliser ce que les intervenants faisaient en salle, puis à reproduire les interactions et les échanges, dans un second temps.

L'autre avantage de ces formations hybrides, est de permettre aussi aux employés de poursuivre leurs formations et de continuer à travailler même hors site ou en mode différé via les plateformes e-learning.

Autres ces préconisations, mettre en place des formations hybrides implique des réflexions à plusieurs niveaux :

D'une part, il serait judicieux de créer un engouement vers plus de dépôt de ressources en ligne dans le but d'utiliser ces outils en complément du présentiel.

D'autre part, elles doivent répondre au mieux aux besoins et attentes du client. Trouver le juste équilibre entre les interventions et les supports d'animation, enrichis grâce à des ressources numériques.

Tout simplement, veiller à ce que ce mode qui est en train d'être repensé soit applicable à toutes les formations : pratique encore incertaine.

Selon Rolland (Rolland, 2000), un dispositif pédagogique « est un mode d'articulation, dans le temps et l'espace, des différentes séquences pédagogiques d'une action de formation ». D'autres formes de dispositifs pédagogiques existent. Nous citons, à ce titre, les dispositifs relatifs à l'autoformation, l'enseignement à distance, la formation action, les regroupements pédagogiques ou encore, les formations présentielles, les séminaires, les stages, le coaching, le tutorat, les conférences, les colloques et les forums.

Actuellement, les modes de formation ne sont plus astreints à la modalité traditionnelle du "face à face" présentiel. Les alternatives, en modes de formations, sont devenu multiples, notamment, depuis le recours aux nouveaux outils numériques, y associant.

L'usage de ces nouvelles technologies dans la formation a fortement changé ce domaine d'activité, offrant plus de flexibilité et d'options de formations pour les professionnels. Par exemple, à la SMA : il est devenu plus facile de former un plus grand nombre d'apprenants, issus de plusieurs groupes et en même temps, en offrant à chacun l'option de formation qui lui convient le plus.

Cette pratique, s'opère en mode synchrone, ou asynchrone. Ce dernier mode, visant à concevoir des dispositifs de transfert des savoirs et savoir-faire métiers, par l'apprentissage, et leur opérationnalisation par des scénarios pédagogiques automatisables, s'appuie sur les plateformes, décrites précédemment. Ces deux choix (dispositifs pédagogiques d'abord génériques, puis spécifiques à une plateforme et enfin opérationnels sur site), présentent l'avantage de proposer un cadre d'analyse « ouvert » aux agencements didactiques, et aux spécificités du FOS.

Concevoir des supports de formation, selon des besoins spécifiques, demande bel et bien un certain savoir-faire. La phase empirique, qui précède, nous procure les éléments de base, pour procéder à ladite conception. Notre objectif majeur, dans l'exploitation des données collectées, est de prendre en compte un certain nombre de spécificités.

La première spécificité concerne le profil du public. Notre première tâche consiste à recenser les profils, leurs compétences langagières sollicitées, ainsi que le contexte dans lequel elles seront œuvrées.

La deuxième spécificité cible le ou les objectifs opérationnels à définir, en fonction des besoins du public : linguistique, professionnel, pragmatique. Et ensuite de déterminer les activités de communication langagière à mettre en place : production, compréhension, interaction...

La troisième spécificité renvoie au formateur, maillon fort de la chaîne du dispositif pédagogique. Au-delà de l'animation, son rôle implique aussi des prérogatives appartenant aux champs de l'ingénierie pédagogique. Il est indispensable de souligner aussi, que leur acquisition ou maîtrise des méthodologies et de l'ingénierie FOS, devient un enjeu essentiel pour la réussite des formations et un instrument efficient de construction des compétences.

Cette convergence didactique et méthodologique laisse entrevoir de nouvelles perspectives de recherche, en faveur d'une approche par compétence, doublée d'une seconde actionnelle.

L'exploitation didactique, agencée dans cette partie, représente un nouveau contrat pédagogique pour notre recherche. Cependant, pour aboutir à une réelle ingénierie du FOS, il est impératif de prendre en considération tous les paramètres liés à cette démarche. Ainsi, en contexte de crise pandémique, la planification de la progression pédagogique est mouvementée par le passage vers un nouveau

mode : le distanciel. En effet, la scénarisation pédagogique vacille entre la tradition du présentiel, et la perspective du virtuel.

Cette alternative, met en avant le principe de scénarisation des dispositifs pédagogiques, comprenant une animation segmentée, au défilé continu et spécifique aux objectifs associés, à chaque séquence. A l'ère du connectivisme, notre ingénierie du FOS, s'inscrit dans une nouvelle approche : celle du e-FOS.

TROISIEME PARTIE :

LIVRABLES FOS

Pour mettre en place référentiel adapté à notre population cible et à leurs besoins en matière de langue française dans leur contexte professionnel, nous procédons à une élaboration didactique, bien spécifique. Cet agencement didactique, s'appuie sur des axes d'orientation, bien ciblés.

Ces derniers sont basés, d'abord sur des supports authentiques, issus du propre terrain de SONATRACH. Ensuite, sur une classification de savoirs et savoir-faire, bien définie. Enfin, sur le lexique spécifique et approprié, au contexte et à la population cible.

D'une part, l'intérêt réside dans la fiabilité et la crédibilité de la recherche. D'autre part, cela va permettre aussi de fournir une nomenclature des termes spécifiques du domaine spécialisé, ce qui entrainerait un déclencheur de nouvelles unités pédagogiques dans cette démarche du FOS.

Au final, cette troisième et dernière partie est consacrée au référentiel, visé initialement dans notre introduction générale. La finalité de cette préconisation, est de permettre la mise en place d'un support de Français sur Objectifs Spécifiques, associé à une progression de l'apprentissage spécialisé. Plus explicitement, concevoir des livrables de formation à notre public cible, en l'occurrence, les nouvelles recrues de SONATRACH. Afin de leur permettre à fixer des acquis, à partir d'un exercice d'application à l'autre, à réemployer les notions clé dans leurs écrits professionnels, et communications orales, et enfin à les accompagner pour atteindre des objectifs futurs, post-recrutement.

CHAPITRE 1 :

AGENCEMENT DIDACTIQUE

Nous allons voir dans cette troisième et dernière partie, la mise en pratique des théories avancées, dans la première partie, tout en tenant compte des résultats de notre phase empirique.

Au final, le but est de viser la conception des livrables, liés à la formation intitulée ‘‘communication écrite et orale’’, pour les nouvelles recrues de SONATRACH.

Pour ce faire, un agencement didactique est effectué, selon les orientations pédagogiques, décrites dans notre première partie. Cet agencement s’appuie sur des matrices, des fiches d’outils de taxonomies, afin d’adapter nos propositions aux exigences spécifiques de ce contexte.

Cette didactique spécialisée, met en évidence les paramètres, les caractéristiques et les particularités de notre démarche FOS, en entreprise. Démarche spécifique, à caractère linguistique, professionnel, et communicationnel.

1. Conception des livrables

1.1 Axes de conception

➤ Compétences

Prioritairement, une place particulière est consacrée aux ‘‘compétences’’ : capacités d’apprendre, actualiser ses connaissances, en acquérir de nouvelles ou les approfondir, les appliquer en contexte opérationnel...etc. Acquérir ces compétences dites « transversales », permettent d’intégrer de nouveaux savoir-faire : capacités d’analyse et de synthèse, de traitement de l’information, de raisonnement, de formalisation ou de modélisation, de rédaction, et surtout, de maîtrise linguistique.

Comme le souligne (QOTB, 2008), en didactique des langues étrangères, plus particulièrement en FOS, la compétence de communication est le centre d’intérêt des spécialistes de ce domaine. « La compétence communicative se divise en quatre sous-compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Dans le cadre des activités didactiques de FOS, le concepteur vise à faire acquérir à ses apprenants non seulement des compétences linguistiques mais aussi des connaissances spécialisées dans un domaine donné ».

A la SONATRACH, l'accent est mis tout aussi sur l'évaluation des compétences, en tant qu'outil d'identification des besoins, en formation : « La formation est un outil majeur du développement des compétences individuelles et collectives, la performance passe par le développement des compétences des salariés. Ces compétences sont de plus en plus sur le registre du savoir agir que celui du savoir », (Direction Formation SONATRACH, 2007).

Savoir, savoir être et savoir-faire, sont interpellés, en vue d'activer dans un contexte professionnel donné. Constituant, une action autour d'une finalité, pour atteindre des résultats mesurables et tangibles. Par la même source, nous relevons : « Si la ressource humaine est la richesse des organisations, la compétence en est la manifestation ». Ce choix d'inclure, les compétences dans la performance individuelle et collective, traduit toute la politique formation de SONATRACH.

Ce contexte spécifique, requiert tout aussi, des compétences spécifiques.

- ✓ Compétences métiers : ce sont toutes les grandeurs, qui visent les aptitudes savoir, savoir-faire nécessaires au métier spécifique.
- ✓ Compétences comportementales : relatives au mode de comportement des employés, en situation de travail (initiative, innovation, agilité...etc.).
- ✓ Compétences relationnelles : contribuent aux interactions entre collaborateurs (esprit d'équipe, communication, partage, écoute...etc.).
- ✓ Compétences organisationnelles, ou encore managériales : relatives aux décisions, l'image véhiculée de l'Entreprise et au leadership.

Dans notre présente étude, nous nous intéressons plus, à la compétence métier. Outre sa dimension technique, il y'a lieu de souligner la compétence à caractère communicationnel, en relation étroite avec notre contexte de recherche.

En nous référant à Moirand (1990), nous citons essentiellement, la composante linguistique parmi les compétences de communication. Plus explicitement, il s'agit des divers systèmes liés à la langue :

- ✓ Compétence lexicale : relative à la maîtrise du vocabulaire spécifique à un domaine donné : expressions, champ lexical, termes spécifiques... Qotb, souligne que certaines approches du FOS mettent la compétence lexicale au premier rang de leurs priorités et tendent à faire acquérir à l'apprenant des listes du lexique d'un domaine donné qu'il est sensé apprendre par cœur, d'où la publication des dictionnaires spécialisés).

- ✓ Compétences langagières, plus précisément, linguistiques : la maîtrise de la langue cible et son exploitation optimale, est essentielle à une formation en FOS. De la syntaxe, la grammaire, la sémantique, la phonétique ou encore (surtout en Entreprise), les compétences orthographique et pragmatique. Toutes, sont complémentaires et capitales pour accroître ou s'inscrire dans un français à caractère professionnel.

➤ Contexte ou la "situation"

Le contexte défini en terme de « situation » occupe une place centrale dans l'enseignement/apprentissage du FOS. Notamment, en entreprise, les objectifs liés à cette démarche, consistent avant tout à faire face à certaines situations bien précises dans ce contexte professionnel. D'où la nécessité de souligner la relation étroite entre le contexte et la compétence langagière :

« Le rapport de l'homme au milieu se fait à travers des activités sociales, dont le langage. L'activité humaine est ainsi régulée et médiatisée par le langage et c'est la raison pour laquelle, parmi les activités sociales en général, nous retrouvons les activités langagières qui sont présentes dans les situations d'action langagière (...). L'enseignement d'une langue étrangère serait envisagé, dans cette perspective, comme le développement de la capacité à comprendre et à produire différents genres de texte, en langue étrangère, selon les différentes situations d'action langagière. Il en va de même pour l'enseignement d'une langue étrangère sur des objectifs spécifiques, en exceptant les contraintes de temps parfois imposés dans le cas du FOS. La différence d'un programme de FLE et d'un programme de FOS se situerait donc dans le choix des situations d'action langagière choisies, qui pourraient être plus générales pour le FLE et plus attachées aux contextes spécifiques déterminés par le domaine du travail en question dans le cas du FOS », (Lousada, 2004).

Beacco, repris par QOTB, souligne la corrélation entre les inventaires de situations de communication et les besoins langagiers des apprenants de FOS : « On pourra utiliser des inventaires de situations de communication orales interactives et déterminer celles à privilégier en fonction des besoins langagiers des apprenants (s'ils sont identifiables, ce qui est souvent le cas pour des publics dits spécifiques) ou, plus largement, en fonction des conditions d'utilisation de la langue cible prévues pour les apprenants », (Beacco, 2007).

Cette importance, soulignée ci-dessus, et accordée aux situations d'action langagière nous incite à bien analyser le contexte dans lequel se dérouleront les formations prévues : lieux, durée, objectifs spécifiques, population cible, tâches, scénarisation etc.

Additivement, les managers de SONATRACH, prônent la sélection des employés capables de faire preuve "d'intelligence de situation", et non de reproduire des gestes et des procédures, isolés.

En conclusion, nous proposons de passer à une Entreprise apprenante : la situation de travail est-elle-même, un lieu d'apprentissage. Le processus de formation, accompagne le développement de ces compétences, et soutient leur apprentissage.

➤ **Prérequis**

Pour intégrer une démarche FOS, dans le programme destiné aux nouvelles recrues, il est impératif de mettre l'accent sur ces deux critères :

- ✓ Le niveau de français : la maîtrise de la langue cible, en l'occurrence le Français, peut-être de niveau différent, à l'oral comme à l'écrit. Dans ce cas, il convient de mesurer ces prérequis.
- ✓ Le degré de professionnalisation : le plus souvent hétérogène. Pour certains, il s'agit de formation initiale, pour d'autres, un perfectionnement ou un renforcement de compétences déjà acquises.

Dans le cadre du FOS, les prérequis, sont mieux déterminées et plus cadrés, par rapport à celles du FLE grâce à l'analyse préalable des besoins des apprenants. Cette analyse permet de combler l'écart entre des compétences acquises et, requises.

➤ **Lexique**

L'usage d'un lexique spécifique amplifié, est un facteur clé et primordial dans une formation FOS. « L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux : le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français ; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprises ou les organismes de formation ; le

lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, soit pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques», (Boutet, 2001).

Cette particularité se distingue par la pondération d'un champ lexical, qui visent la (re)production de la compétence lexicale, en milieu professionnel.

Rappelons que le vocabulaire spécifique à visée professionnelle, représente le plus grand segment dans notre référentiel préconisé : il s'agit de notre clé de voute, pour notre support de FOS. Ainsi, le recours au champ lexical et thématique spécialisé « approche lexicale », (Kahn, 1995), est incontournable, dans notre démarche. Le même auteur, souligne : « La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent ».

Nous relevons d'autres citations, dans cette même optique. La première de (Challe,2002) : « La première compétence chez les spécialistes est lexicale ». La seconde de (Binon & Verlinde, 2004) : « l'avantage majeur d'une approche thématique est qu'elle permet de faire bénéficier l'apprenant de la redondance qu'offre l'intertextualité, tout en réactivant le vocabulaire »,

Cependant, ce lexique ne se compose pas seulement de mots isolés, mais d'une sélection pertinente et ciblée, significative et cohérente. Cette combinaison de mots, leur degrés d'association d'assemblage, facilite l'ancrage cognitif et l'usage opérationnel.

Lexique spécifique cœur de métier

- ✓ **Shipping** : transport maritime des hydrocarbures
- ✓ **Gazoduc** : canalisation du transport des matières gazeuses
- ✓ **Oléoduc** : canalisation du transport du pétrole.
- ✓ **Pipeline** : canalisations servant au transport des hydrocarbures, destiné pour de grandes distances.
- ✓ **GPL** : Gaz de Pétrole Liquéfié
- ✓ **GNL** : Gaz Naturel Liquéfié
- ✓ **Cabotage** : transport maritime, à courte distance.
- ✓ **Kérosène** : carburant destiné aux avions
- ✓ **Apports** : rejets pouvant se produire lorsque l'intégrité structurale d'un pipeline est compromise : fissure, trou dans un pipeline entraîne le rejet d'une partie du produit, mais ne pas nuire immédiatement au fonctionnement du pipeline.

- ✓ **Baril** : pour mesurer les volumes de transport et les prix partout dans le monde.
- ✓ **Carburants reformulés** : essence, diesel ou autres carburants modifiés en réponse aux enjeux environnementaux, aux normes de performance, à la réglementation, aux préférences des consommateurs, ou à de nouvelles technologies.
- ✓ **Condensat** : hydrocarbures produits avec le gaz naturel qui deviennent liquides sous une pression et une températures normales.
- ✓ **Densité** : densité (propriété physique) est calculée selon un rapport masse-volume. Lourdeur du pétrole brut selon la proportion de grosses molécules riches en carbone.
- ✓ **Dilbit** : bitume dilué avec un ou plusieurs produits pétroliers plus légers appelés diluants, par exemple les condensats de gaz naturel comme le naphta. La dilution du bitume facilite grandement le transport, par exemple par pipeline.
- ✓ **Diluant** : produit pétrolier à faible viscosité utilisé pour diluer le bitume et permettre son transport par pipeline.
- ✓ **Distillats moyens** : produits pétroliers raffinés de densité moyenne, incluant le kérosène et le mazout domestique.
- ✓ **Torchage / Mise à l'air** : combustion contrôlée ou libération de gaz naturel qui ne peut être exploité pour la mise en marché pour des raisons techniques ou économiques.

Lexique Affaires

- ✓ **Trading** : opérations ventes/achats.
- ✓ **Marketing** : stratégies commerciales, liées aux marchés financier et boursier.
- ✓ **Parties prenantes** : individus ou organisations concernées par les activités de l'industrie pétrolière : les groupes environnementalistes, les partenaires et les régulateurs.
- ✓ **Production cumulative** : production de pétrole et de gaz naturel à ce jour.
- ✓ **Mesures d'étalonnage** : données et informations utilisées comme points de référence pour mesurer la performance industrielle.
- ✓ **Management** : réunions, bilans, présentations, communication...
- ✓ **Négociations** : contrat, marge, prix, marché...
- ✓ **Finances/fiscalité** : actif financier, valeur mobilière, échéance, amortissement fiscal: rentabilité inscrite comme une charge dans une déclaration de revenus pour une période de déclaration donnée en vertu des lois fiscales applicables.

➤ Taxonomie

En éducation, la taxonomie est « une classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'apprentissage, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement », (Guillemette, 2012).

Selon Bloom, (1956) : « c'est est un classement des objectifs d'apprentissage en différents niveaux de complexité. Cette taxonomie se compose de six niveaux allant du plus simple au plus complexe. Chaque niveau cognitif requiert les capacités et habiletés intellectuelles développées dans les niveaux inférieurs ». Cette pyramide, ci-après illustre la taxonomie de Bloom.

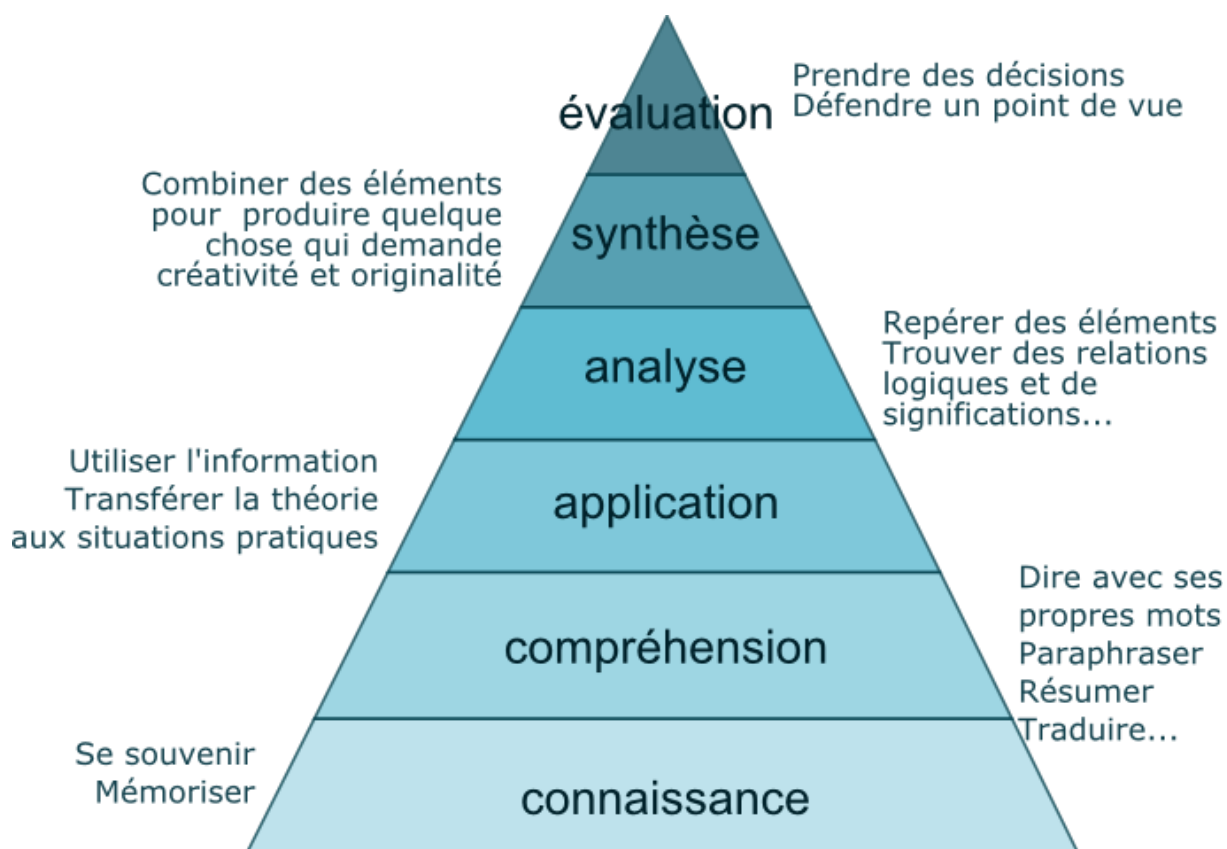


Figure 25: Taxonomie de Bloom⁴¹

⁴¹ www.profinnovant.com

L'intérêt pour notre travail d'aborder cette taxonomie, est de pouvoir identifier et formuler précisément les objectifs spécifiques, d'apprentissage. Cette alternative est pertinente, d'une part sur le plan de la planification et la scénarisation des séquences d'apprentissage, liés à un cours de FOS. D'autre part, la perception didactique s'appuie sur cette taxonomie, dans le but de dépasser la simple acquisition des connaissances, en faveur des processus plus complexes comme la résolution de problèmes, la créativité, l'innovation...etc.

En didactique, le recours à cette pratique permet de situer le niveau de compréhension des apprenants, de mieux situer leurs points forts et ceux à renforcer.

Sur le plan pédagogique, les objectifs sont identifiés et mesurés par rapport :

- ✓ À la situation concrète, à laquelle l'apprenant est exposé.
- ✓ Au niveau ponctuel, d'activité d'apprentissage.

En se basant sur la taxonomie de Bloom, décrite plus haut. Nous adaptons cette dernière, à notre contexte, via ce tableau ci-dessous.

Savoir (compétence)	Savoir-faire	Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Accorder les temps ; ✓ Agencer ses idées ; ✓ Structurer ses écrits ; ✓ Choisir le vocabulaire adapté ; ✓ Identifier des arguments pour convaincre ; ✓ Reconnaître l'orthographe ; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'exprimer avec clarté ; ✓ Rédiger des écrits professionnels ; ✓ Calibrer le vocabulaire, en contexte ; ✓ Argumenter pour convaincre ; ✓ Rédiger sans fautes ; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Communiquer, oralement et à l'écrit, en contexte professionnel spécifique ; ✓ Gagner en aisance rédactionnelle et oratoire ; ✓ Maîtriser la prise de parole en public ; ✓ Développer l'écoute active.

➤ Document authentique

Le recours aux données authentiques lors de notre travail in situ, est un choix stratégique. En effet, ce recueil et analyse de données authentiques, conduit notre démarche du FOS à proposer de nouvelles stratégies d'utilisation des données de terrain, à les redéfinir et à mettre en place une stratégie didactique intermédiaire entre le support fabriqué (référentiel) et le document authentique préalable.

L'avantage d'explorer un contexte existant, est d'abord, s'orienter du contexte et des faits marquants y afférents : public, situation, évaluations... Ensuite, cette prospection (collecte de données et analyse, à partir du terrain de recherche), rejoint la phase majeure d'une démarche FOS (Parpette & Mangiante, 2004). C'est justement, ces prospections, investigations et analyses in situ, qui permettent la construction du programme que nous préconisons.

En didactique : « la notion d'authentique, génère des outils d'enseignement », (Parpette, 2018).

Notre conception fondée sur des connaissances déjà existantes, marque notre apport dans cette étude : convertir ces documents en fonction d'une approche du FOS (observer les lieux les acteurs de formation en action les apprenants en situation d'apprentissage...). Tous ces facteurs permettent de recueillir les données nécessaires, les re-contextualiser et les reconstituer plus spécifiquement, en vue d'élaboration de référentiel FOS. Incluant, l'adaptation du matériel pédagogique, et l'accompagnement d'une scénarisation ponctuelle

L'enjeu est de combiner entre des données existantes, sur le terrain professionnel, et des supports sollicités, provoqués et interrogés à partir d'une ingénierie du FOS. Ces données traitées en complémentarité avec les documents authentiques, permettent de restituer un contexte authentique convertit en contexte FOS, destinés aux nouvelles recrues.

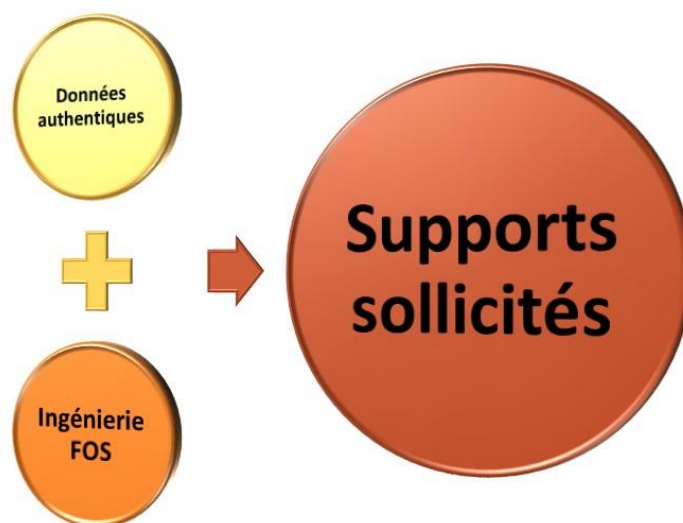


Figure 26: Relation notion authentique/FOS, en contexte entreprise

Cette illustration montre, les deux composantes (données authentiques/référentiel FOS), liées étroitement et intégrés conjointement pour servir un programme FOS. Cette combinaison, représente un outil méthodologique et un ancrage contextuel traités en milieu visé.

1.2 Opérationnalisation linguistique

a) Dimensions langagières

Contexte/lieu	Bureaux (open-space), rencontres, réunions, ateliers et formations, missions à l'international...
Public visé	Pairs, collègues, hiérarchie, personnel Sonatrach...

Objet langagier	Lettres professionnelles, réunions, rapports d'activité, présentations orales, négociations, note et circulaire, les écrits professionnels, procédures administratives...
Lexique sollicité	Lexique des hydrocarbures, lié à l'Activité Commercialisation : opérations de ventes, shipping, trading, transport maritime, marketing...

b) Matrice des besoins inducteurs langagiers

Activité/tâche	Lacune/écart	Besoin inducteur
Rédiger des courriers et courriels	Faiblesse dans la structuration des écrits	Perfectionnement et structuration des écrits professionnels
Animer des présentations orales	Défaillance dans la prise de parole en public	Renforcement de ces compétences orales
Tenir des réunions	Vocabulaire pauvre	L'enrichissement du lexique spécifique
Négociations	Manque d'arguments	Les techniques d'argumentation

c) Traduction des objectifs et des actions pédagogiques

Besoins	Objectifs	Actions pour l'atteindre
01	Acquérir des compétences écrites	Atelier animé (basé sur des écrits authentiques de l'Entreprise), pour favoriser la pratique écrite

02	Renforcer ces compétences orales	Déléguer les apprenants et les faire activer pour prendre la parole en public
03	S'approprier le lexique spécialisé	Simulation d'intervention ou de réunion pour enrichir le vocabulaire sollicité
04	Maîtriser les techniques d'argumentation	Apport théorique en alternance avec la mise en pratique des techniques d'argumentation

d) Contenu d'un cours en FOS

En nous référant au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui définit les savoir-faire langagiers, à travers ces domaines de compétence :

- ✓ Compréhension écrite/orale,
- ✓ Expression écrite/orale,
- ✓ Interaction en communication.

Le tableau ci-après, met en exergue le contenu du cours FOS, associé à chaque activité langagière, incluant les outils pédagogiques mis en place, pour son application.

Activités langagières	Contenu	Supports/boîte à outils pédagogiques
Compréhension orale	L'écoute active, repérage du sens à partir de l'énoncé oral. La prise de notes à partir d'un récit oral	Enregistrements sonores authentiques (replay de réunion, discours du directeur)

	Les techniques de l'oral	
Compréhension écrite	La compétence textuelle et sémantique : repérer autour de bribes d'énoncés les dimensions sémantiques, décoder les messages véhiculés et mesurer la réception des ressources lexicale spécifique : les expressions spécifiques en contexte fonctionnel pour multiplier les voix d'accès au sens	Les écrits administratifs et professionnels de l'Entreprise (note de service, rapport d'activité)
Production orale	Phonétique : la prononciation, intonation (affirmative, interrogatives) Les techniques de communication (verbales/snon-verbales)	Exposé professionnel Bilan annuel
Production écrite	La catégorie grammaticale : les formes fléchies : le genre, le nombre, le comparatif et le superlatif des adjectifs et des adverbes, les formes irrégulières des verbes Les constructions morpho-syntaxiques : le verbe, le nom, l'adjectif, les représentatifs, les temps, la caractérisation...	Un texte professionnel argumentatif, des directives complexes.

1.3 Agencement didactique

Comme nous l'avons souligné, dans les chapitres précédents, la démarche FOS comporte cinq étapes :

1. Identification de la demande
2. Analyse des besoins
3. Recueil des données sur le terrain
4. Analyse et traitement des données
5. Elaboration des activités pédagogiques.

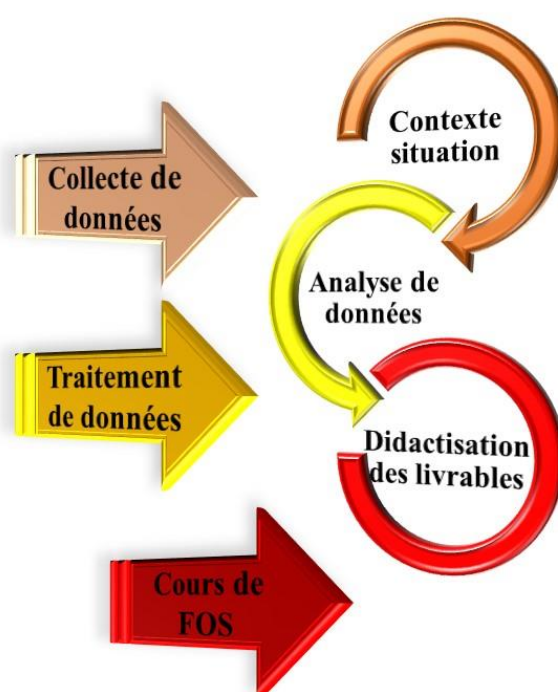


Figure 27: Schématisation de notre ingénierie du FOS

Dans cette présente partie, nous passons du dispositif pédagogique spécifique à une démarche FOS, à l'action de formation. Pour ce faire, l'élaboration didactique intervient, d'une part, pour agencer la conception des livrables de formation : fiche technique, fiche séquence, descriptif pédagogique, et surtout le référentiel FOS. D'autre part, pour construire les activités pédagogiques et leur scénarisation, à partir des données collectées et analysées. Les situations de communication, préalablement sélectionnées, sont priorisées, en fonction des besoins spécifiques de notre public cible et des savoirs, savoir-faire et savoir être langagiers à acquérir par les différentes activités d'enseignement/apprentissage.

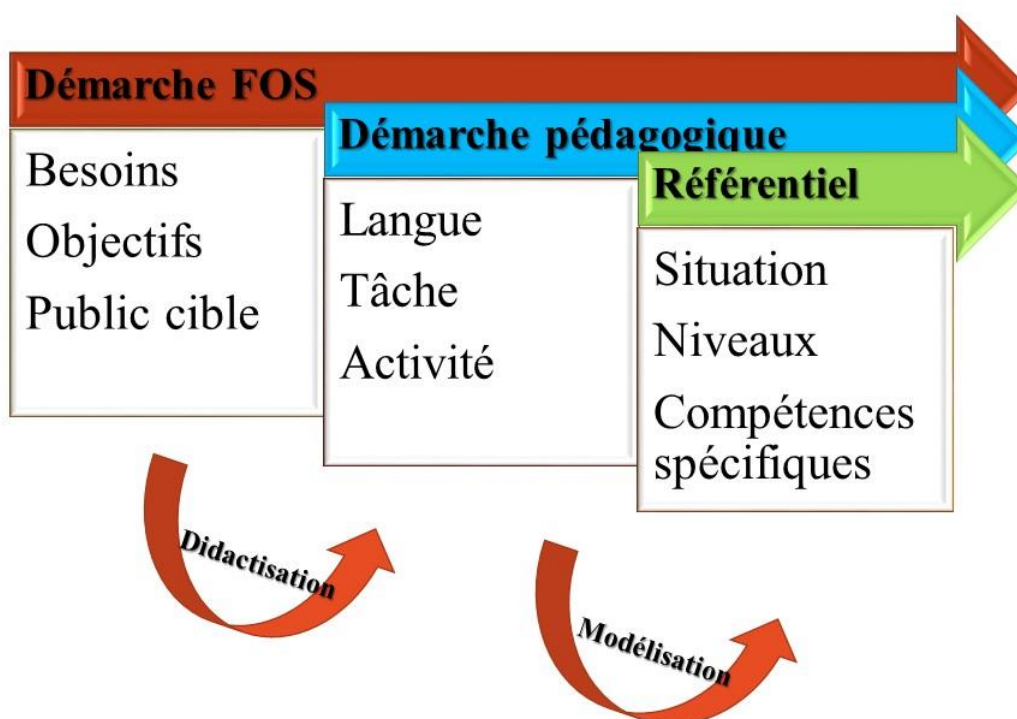


Figure 28: Agencement didactique interactionnel

Ce panorama dressé, plus haut, est une phase préliminaire à la conception des livrables de la formation en FOS, destinée aux nouvelles recrues de SONATRACH.

Passer du dispositif pédagogique, à l'action de formation, nécessite donc de développer les axes de conception, détaillés ci-dessus. En synthèse, pour aboutir à un rendement en milieu professionnel, à partir d'une ingénierie du FOS, il convient de :

- ✓ Combiner des objectifs spécifiques : perfectionnement linguistique, en situation de communication, autour d'un domaine de spécialité.
- ✓ Formuler une classification (taxonomie) de compétences, savoir/savoir-faire/savoir-être, et organiser leur progression dans le dispositif d'apprentissage.
- ✓ Choisir le mode opératoire (dans notre cas, le parcours d'induction), et scénariser les étapes du cours : séquences/segments adapté à chaque objectif intermédiaire.
- ✓ Mettre en place le référentiel adapté, et le matériel pédagogique, associé.
- ✓ Annoncer le mode d'emploi, du déroulé pédagogique.

CHAPITRE 2 : SUPPORTS PEDAGOGIQUES

Le chapitre qui précède, pose le cadre didactique. Dans ce présent chapitre, nous élaborons un référentiel de FOS en phase avec les axes d'orientation, préalables. En nous appuyant sur une expérience capitalisée en ingénierie pédagogique sur ce propre terrain de recherche, une série de livrables est déclinée, dans cette dernier volet. Ces supports permettent de renouveler la formation en langue française à des fins professionnelles, grâce à un certain nombre d'outils didactiques et en focalisant l'apprentissage sur les postures professionnelles.

1. Supports pédagogiques

Notre package est constitué des supports pédagogiques suivant :

- ✓ **Fiche technique** : à caractère didactique, elle englobe tous les éléments de bases de la formation visée « carte d'identité spécifique de ladite formation » : intitulé, public cible, objectifs, prérequis, contenu...etc.
- ✓ **Fiche séquence** : feuille de route du formateur, implique le plan du cours, du général vers le particulier, la planification et la segmentation des scénarios pédagogiques, ainsi que les ressources mises en œuvre.
- ✓ **Descriptif de formation** : il s'agit de l'équivalent de la fiche séquence, mais destiné au mode distanciel.
- ✓ **Test préliminaire/acquis des connaissances** : le même test avant/après la formation, pour mesurer les connaissances acquises, à la fin de la formation.
- ✓ **Référentiel de formation** : support ou outil du cours, inclut le programme de formation, les règles et les exercices d'application. Une version PPT⁴² moins détaillée, est élaborée pour servir d'aide visuelle, lors de la projection du cours.

⁴² PowerPoint

1.1 fiche technique

Français sur objectifs spécifiques

Communication orale et écrite

LA COMMUNICATION ECRITE ET ORALE, ADAPTEE AUX NOUVELLES RECRUES

4 Jours

Objectifs spécifiques

À l'issue de la formation les participants seront en mesure de :

- ✓ Acquérir les fondamentaux de la langue française, à usage professionnel ;
- ✓ Maîtriser les pratiques langagières orales, à caractère professionnel ;
- ✓ Acquérir les bases et techniques rédactionnelles, à des fins professionnelles ;
- ✓ Professionnaliser ses communications écrites et orales.

Public cible

Nouvelles recrues de l'Activité Commercialisation de Sonatrach, concernées par le dispositif d'induction.

Prérequis

- ✓ Connaissances en langue française préalables ;
- ✓ Première expérience professionnelle effective.

Les + pédagogiques

- ✓ Mises en situations ;
- ✓ Ateliers de groupes et débriefing ;
- ✓ Enregistrement vidéo des interventions des participants pour visualiser leurs performances ;
- ✓ Supports authentiques ;
- ✓ Approches par compétence et actionnelle ;
- ✓ Programme spécifique.

Responsable Pédagogique
khadija.benmahamed@Sonatrach.dz

Contenu du module

- ✓ Les classiques de la conjugaison ;
- ✓ Les accords grammaticaux ;
- ✓ Le champ lexical à visée professionnelle ;
- ✓ La compréhension orale ;
- ✓ La production orale ;
- ✓ L'argumentation ;
- ✓ La compréhension écrite ;
- ✓ La production écrite ;
- ✓ Postures d'expression professionnelle ;

1.2 fiche séquence

Intitulé du module : communication orale et écrite

Durée de la formation : 4jours

DÉROULÉ J1

SEQUENTIALISATION PEDAGOGIQUE					
Jour		Quoi ? Objectifs de la séquence	Comment ? Contenu/Déroulement prévu	Avec quoi ? Ressources nécessaires	Quand ? Ou durée estimée
J1	AM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier les prérequis ; ✓ Renforcer sa compétence linguistique ; ✓ Acquérir les règles grammaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test préliminaire ; ▪ Les classiques de la conjugaison : modes et temps ; ▪ Les accords du PP ; ▪ Exercices d'application. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Test écrit ; ○ Présentation PPT ; ○ Flipshart (tableau blanc) ; ○ Exercices photocopiés. 	3H
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elargir son champ lexical ; ✓ Maitriser le vocabulaire spécifique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique vs vocabulaire ; ▪ Les indispensables du vocabulaire en contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation PPT ; ○ Atelier interactif ; ○ Cartographie du champ lexical. 	3H

DÉROULÉ J2

SEQUENTIALISATION PEDAGOGIQUE					
Jour		Quoi ? Objectifs de la séquence	Comment ? Contenu/Déroulement prévu	Avec quoi ? Ressources nécessaires	Quand ? Ou durée estimée
J2	AM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Optimiser sa compréhension orale en terrain professionnel ; ✓ Maîtriser les techniques d'une expression orale efficace. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La compréhension orale ; ▪ Pratiques langagières orales ; ▪ Projet d'écoute ; ▪ La prise de notes ; ▪ Atelier oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation PPT ; ○ Documents authentiques visuels ; ○ Document sonore : enregistrement d'un discours formel. 	3H
	PM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'approprier les principes de l'argumentation, pour convaincre un interlocuteur ou un auditoire ; ✓ Renforcer l'impact de son argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les relations logiques de l'argumentation ; ▪ Les étapes de l'argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Débat : argumenter pour convaincre un auditoire en présentant un projet, un résultat, des produits ou des services. 	3H

DÉROULÉ J3

SEQUENTIALISATION PEDAGOGIQUE					
Jour	Quoi ? Objectifs de la séquence	Comment ? Contenu/Déroulement prévu	Avec quoi ? Ressources nécessaires	Quand ? Ou durée estimée	
J3	AM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier l'usage de la langue en milieu professionnel ; ✓ Adapter son style selon la nature de l'écrit ; ✓ Gagner en aisance rédactionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La compréhension écrite ; ▪ L'usage et l'enjeu de l'écrit professionnel ; ▪ Les techniques rédactionnelles ; ▪ La ponctuation ; ▪ L'agencement des idées ; ▪ Le réflexe "plan" et le visuel des écrits ▪ La posture d'écriture ; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tableau blanc ; ○ Illustration sur des supports réels internes. 	3H
	PM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acquérir les techniques de base des écrits professionnels ; ✓ Affiner ses méthodes de conception et de rédaction. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La correspondance administrative ; ▪ La structuration et le contenu des écrits professionnels ; ▪ Le compte rendu de réunion ; ▪ Le courrier électronique ; ▪ Distinction entre écriture papier et écran. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Analyse de correspondance interne ; ○ Atelier rédactionnel ; ○ Atelier interactif via messagerie professionnelle. 	3H

DÉROULÉ J4

SEQUENTIALISATION PEDAGOGIQUE					
Jour	Quoi ? Objectifs de la séquence	Comment ? Contenu/Déroulement prévu	Avec quoi ? Ressources nécessaires	Quand ? Ou durée estimée	
J4	AM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Développer un style rédactionnel adapté ; ✓ Maîtriser l'exposé oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinction entre le langage écrit et oral ; ▪ Structuration optimale des écrits ; ▪ Fluidité et cohérence de l'expression orale. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atelier interactif : enregistrements des cas pratiques et débriefing. 	3H
	PM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'exprimer avec clarté ; ✓ Découvrir ou affirmer son style de communication 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posture d'écriture ; ▪ Aisance oratoire ; ▪ Règles d'or de supports convaincants. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Présentations écrites et orales individuelles. 	2H
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluer les connaissances acquises ; ✓ Evaluer le dispositif pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test acquis des connaissances ; ▪ Evaluation à chaud. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Test écrit ; ○ Evaluation en ligne (tablettes). 	1H

DURÉE DE FORMATION



La formation sera réalisée sur deux (02) jours, en mode classes virtuelles, sur Microsoft Teams.

Chaque classe virtuelle compte 03 heures.



POPULATION CIBLÉE



Cette classe virtuelle s'adresse aux nouvelles recrues de l'Activité Commercialisation de Sonatrach, suivant le parcours d'induction,



DEUXIÈME CLASSE VIRTUELLE

Numéro de sequence	Scénario pédagogique	Contenu	Objectifs intermédiaires
01	50 min	<p>La correspondance administrative</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les caractéristiques des documents administratifs; ▪ La forme de la lettre administrative; ▪ Le fond de la lettre administrative; ▪ Quelques formules de rédaction efficace. 	✓ Identifier les principes des correspondances administratives pour mieux les appliquer.
02	50 min	<p>Le compte rendu de réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Structuration du compte rendu; ▪ Contenu du compte rendu; ▪ Exercice d'application: élaborer une trame de compte-rendu à partir d'une prise de notes, lors d'une réunion simulée. 	✓ Elaborer une trame de compte-rendu à partir d'un script de réunion.
03	50 min	<p>Le courrier électronique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'organisation de la messagerie OUTLOOK; ▪ Les étapes du mail; ▪ Les principe du mail professionnel. 	✓ Maîtriser la communication interactive: le passage de l'écriture papier à l'écriture écran.



L'Énergie du changement

1.4 Test acquis des connaissances

TEST ACQUIS DES CONNAISSANCES DE FORMATION

Formation : « Communication orale et écrite »

Mode : Présentiel

Date :

Nom :

Prénom :

Structure :

Intervenant :

L'énergie du futur, est peut-être stockée au fond des océans !

Scientifiques et pétroliers s'intéressent beaucoup aux hydrates de méthane, un mélange de glace et de gaz qui se forme à grande profondeur dans certaines conditions. L'exploitation de ces gisements gigantesques nécessitera le développement de technologies nouvelles.

Une partie de notre avenir énergétique est peut-être emprisonnée au fond des océans, sous la forme d'hydrates de méthane. Une matière étrange formée de molécules d'eau organisées sous la forme de cages : les clathrates, qui emprisonnent du méthane issu, le plus souvent de la décomposition de matière organique par des bactéries anaérobies⁴³. L'intérêt des hydrates de méthane est qu'ils stockent une énorme quantité de méthane sous une forme comprimée : en fondant, un centimètre cube de clathrate fournit 164 centimètres cubes de gaz.

Compréhension écrite :

- Quel est le type de ce texte ?.....
- Quelles sont les étapes de l'argumentation ?

.....
.....

Production écrite : répondez par vrai ou faux

- Prendre des notes consiste à tout écrire avec un maximum de rapidité.
- L'écrit administratif doit obéir à des codes.
- Il n'y a aucune différence entre lexique et vocabulaire.

⁴³ Anaérobie : qui peut vivre dans un milieu privé d'air.

Analyse de compétences linguistiques :

✚ *Conjuguiez les verbes aux modes et temps qui convient :*

- Nous devons travailler beaucoup. → _____ (impératif présent).
- Il faudrait qu'il (être) professionnel.

✚ *Corrigez l'orthographe grammaticale :*

- Les avants-projets présentés par vos collègues, sont excellents.
- La proposition a été unanimement approuvé par les personnes présentes à la réunion.

✚ *Corrigez ces erreurs courantes :*

- En vous remerciant de votre amabilité.
- Le courrier est transmis au destinataires.
- Les quatres missions principales, lié à votre poste.
- Bien qu'il m'est proposé d'assister à la réunion.
- Ci-jointe, la lettre de motivation.

CORRIGE DU TEST

Compréhension écrite :

- Quel est le type de ce texte ? **informatif** : transmet des informations, termes techniques, scientifiques, chiffres, vocabulaire spécifique...
- Quelles sont les étapes de l'argumentation ?

Introduire, énumérer, préciser les faits, illustrer, récapituler pour conclure.

Production écrite : *répondez par vrai ou faux*

- Prendre des notes consiste à tout écrire avec un maximum de rapidité. **Faux**
- L'écrit administratif doit obéir à des codes. **Vrai**
- Il n'y a aucune différence entre lexique et vocabulaire. **Faux**

Analyse de compétences linguistiques :

✚ *Conjuguez les verbes aux modes et temps qui convient :*

- Nous devons travailler beaucoup. → **travaillons** beaucoup.
- Il faudrait qu'il **soit** professionnel.

✚ *Corrigez l'orthographe grammaticale :*

- Les **avant-projets** présentés par vos collègues, sont excellents.
- La proposition a été unanimement **approuvée** par les personnes présentes à la réunion.

✚ *Corrigez ces erreurs courantes :*

- En vous **remerciant** de votre amabilité.
- Le courrier est transmis **aux** destinataires.
- Les **quatre** missions principales, lié à votre poste.
- Bien qu'il m'**ait** proposé d'assister à la réunion.
- **Ci-joint**, la lettre de motivation.

1.5 Référentiel FOS

I. Les classiques de la conjugaison

1. Le verbe

a) Aspect du verbe

Le verbe est le mot le plus important dans une phrase verbale : il représente l'action faite ou subie par le sujet. Il varie en temps, en mode, et s'adapte au genre et au nombre du sujet. Les verbes sont classés, sous différentes catégories.

Les catégories de verbes	Exemples
Les auxiliaires	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Etre/verbe, employé dans le sens d'exister : je <u>suis</u> une nouvelle recrue. ✓ Etre/auxiliaire, marque le temps à une conjugaison passive : ils <u>sont</u> recrutés. ✓ Avoir/verbe, employé dans le sens posséder : j'<u>ai</u> une collègue réactive. ✓ Avoir/auxiliaire, il forme le temps composé de la voix active : il <u>a</u> changé de service.
Les semi-auxiliaires	<p>Auxiliaires occasionnels : faire, aller, devoir...</p> <p>Vous <u>devez</u> assister à la réunion, elle <u>fait</u> valoir ses droits.</p>
Les verbes d'action	<p>Expriment l'action faite ou subie par le sujet : donner, recevoir... Le directeur <u>donne</u> le ton.</p>
Les verbes d'état	<p>Expriment l'état ou la manière d'être : paraître, sembler... Amel <u>semble</u> préoccupée.</p>
Les verbes attributifs	<p>Indiquent la nature ou l'état, imputé au sujet : il <u>devient</u> chef de département.</p>

Les verbes transitifs	Font appel à un complément pour avoir un sens : je traite le courrier.
Les verbes intransitifs	Peuvent se passer du complément : l'heure tourne .
Les verbes pronominaux	Accompagnés d'un pronom, où sont fusionnés sujet et objet : ils se présentent , vous vous absentez .
Les verbes impersonnels	Se conjuguent sous une forme impersonnelle, avec "il" : Il fait beau, il y a un concours de recrutement, il est possible de .., il est impératif que...
Les verbes défectifs	Ayant une conjugaison incomplète (ne s'emploient pas avec tous les temps) : le verbe " pouvoir ", ne se conjugue pas à l'impératif, le verbe "falloir", se conjugue uniquement à la 3 ^{ème} personne du singulier.

b) Groupes

Il existe trois groupes de verbes :

- ✓ Les verbes du **1^{er} groupe** : généralement réguliers en forme et en phonétique. Ces verbes se terminent par "er", à l'infinitif, à l'exception du verbe "aller", qui est du 3^{ème} groupe : recruter, travailler, assurer...
- ✓ Les verbes du **2^{ème} groupe** : se terminent par "ir", à l'infinitif, et "issant", au participe présent : finir/finissant, obéir/obéissant. Tous réguliers, sauf : fleurir, hair.
- ✓ Les verbes du **3^{ème} groupe**, ceux qui comprennent, les autres terminaisons : "re" : rendre, vendre..., "oir" : voir, savoir..., "ir" dont le participe présent "ant" : tenir/tenant, venir/venant... Tous irréguliers (le même verbe ayant plusieurs radicaux : je vais, que j'aie, j'irai, j'allais...).

c) Terminaison

La terminaison ou le suffixe du verbe conjugué, varie selon : le mode, le temps, et le sujet.

La conjugaison française compte sept modes, dont quatre personnels, et trois, impersonnels.

➤ *Emploi des modes personnels*

✓ L'indicatif : présente l'action comme réelle, il possède huit temps : le présent, le futur, l'imparfait, le passé simple, le passé composé, le plus que parfait, le futur antérieur, le passé antérieur.

✓ Le conditionnel : présente l'action comme éventuelle ou comme dépendant d'une condition. Il possède deux temps : le présent et le passé.

Conditionnel présent : radical futur simple + terminaison imparfait, ex : **vous pourriez, ils seraient.**

Conditionnel passé : conditionnel présent des auxiliaires + participe passé du verbe conjugué, ex : **j'aurais préféré, vous seriez retenus.**

✓ Le subjonctif : présente l'action comme simplement envisagée dans la pensée ou avec sentiment particulier. Il s'emploie essentiellement dans les propositions subordonnées, et possède quatre temps : le présent, le passé, l'imparfait et le plus que parfait.

✓ L'impératif : qui présente l'action sous la forme d'un ordre, d'une exhortation, d'une prière, ou d'un conseil. Il possède deux temps : le présent et le passé, se conjugue uniquement avec trois personnes, et n'a pas de sujet pronom.

L'impératif présent

2^{ème} personne du singulier, les verbes se terminant avec "re"/"ir", prennent la même forme que celle du présent de l'indicatif. Les verbes en "er", ne prennent pas de "s" à la fin : vends, finis, cherche...

1^{ère} personne du pluriel : cherchons

2^{ème} personne du pluriel : cherchez.

L'impératif passé

Exprimer l'antériorité d'une action ordonnée par rapport à une action qui n'est pas encore réalisée. Très peu employé, il se construit d'un auxiliaire (à l'impératif présent) + participe passé du verbe conjugué : ayez fait votre travail avant la réunion, soyons rentrés avant la levée des couleurs.

➤ *Emploi des modes impersonnels*

- ✓ L'infinitif : forme invariable, nominale ou verbe, non conjuguée (indicatif présent), exprimant simplement le nom de l'action, il possède deux temps : le présent et le passé. La conjugaison de ce dernier se construit par un auxiliaire au présent de l'indicatif + un participe passé : après **être recrutés**, nous avons suivi un dispositif d'induction, nous confirmons **avoir pris** connaissance du règlement intérieur.

- ✓ Les participes : sou forme adjectivale du verbe, exprimant l'action à la manière d'un adjectif, il possède deux temps : le présent et le passé.

Le participe présent : a deux formes, verbale ou adjectivale : **arrivant** à l'heure, il a été applaudi, malgré la charge du travail, elle reste **souriante**.

Le participe passé : mis à tous les temps composés, et s'accorde en genre et en nombre.

- ✓ Gérondif : sa forme est celle du participe présent précédé de « en », exprimant une action simultanée, ou une marque de politesse. : **en espérant** vous lire, elle écrit **en discutant**.

➤ *L'emploi des temps*

Les temps sont les formes que prend le verbe pour indiquer à quel moment de la durée on situe l'action dans des trois époques : présent, futur, passé. Il existe deux types de temps : les temps simples et les temps composés.

- ✓ Un temps simple est construit du verbe seul : **je travaille**.
- ✓ Un temps composé, est associé à un auxiliaire : **j'ai travaillé**.

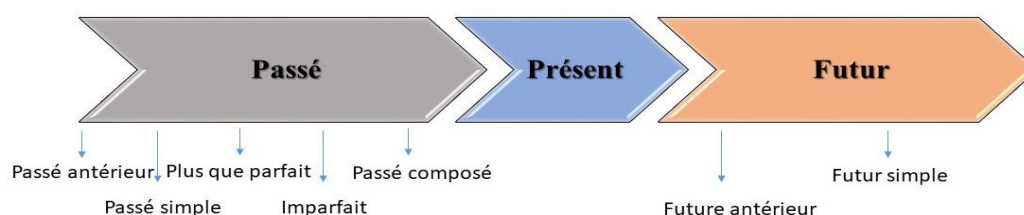


Figure 29: Ligne temporelle

Ce tableau récapitulatif, illustre une classification des modes et temps, de la conjugaison française.

Mode et temps	Caractéristiques	Exemples
Passé antérieur	Antériorité Auxiliaire au passé simple + participe passé Propositions subordonnées	Dès que le directeur <u>fut rentré</u> , tout le monde reprit son travail.
Passé simple	Temps du récit, narration	Les collègues <u>entrèrent</u> .
Plus que parfait	Antériorité Auxiliaire à l'imparfait + participe passé	Elle <u>avait décroché</u> le poste avant toi.
Imparfait	Action passée longue, répétitive, non précise dans le temps ou dans une proposition de condition	Avant, je <u>travillais</u> dans le secteur privé. Elle <u>prenait</u> congé chaque jeudi. Si j' <u>avais</u> un reliquat, je l'aurais pris.
Passé composé	Action passé ponctuelle	Nous <u>avons envoyé</u> le courrier à 8h.
Conditionnel passé	Regret, conseil, souhait, hypothèse...	Vous <u>auriez dû</u> assister à la réunion.
Subjonctif passé	Action supposée subordonnée	Je doute que <u>ayez suivi</u> les consignes.

	Sentiment, jugement...	
Présent de l'indicatif	Réalité, généralité	SONATRACH <u>recrute</u> .
Participe présent	Invariable Remplace une proposition relative	<u>Allant</u>, <u>finissant</u>... Les projets <u>intéressant</u> le directeur (qui intéresse).
Gérondif	Action simultanée « en » + participe présent	<u>En attendant</u> votre feedback, je reste à mon poste.
Impératif	Conseils, ordre... Temps simple /composé	<u>Ayez</u> de l'initiative. <u>Soyons rentrés</u> à l'heure.
Conditionnel présent	Fait supposé, hypothèse, politesse... Radical futur simple + terminaison imparfait.	<u>Pourriez</u> -vous m'orienter. Il y <u>aurait</u> une augmentation de salaire.
Subjonctif présent	Sentiment Discours rapporté Après une locution conjonctive, propositions circonstancielle, relative...	Avant qu'il <u>soit</u> trop tard. Pourvu que nous <u>ayons</u> le poste.
Futur antérieur	Antériorité Futur composé : auxiliaire au futur simple + participe passé.	Quand j' <u>aurai fini</u> le courriel, je l'enverrai.
Future simple	Action dans le future.	Je <u>ferai</u> des formations, plus tard.

2. Les accords

➤ Accord du participe passé

- ✓ *Participe passé employé seul (sans auxiliaire)* : sous forme d'adjectif, s'accorde en genre et en nombre : une communication réussie.
- ✓ *Participe passé employé avec l'auxiliaire "être"* : s'accorde toujours, en genre et en nombre avec le sujet. De même pour la voix passive : les employés sont réunis, les lettres ont été transmises.
- ✓ *Participe passé employé avec l'auxiliaire "avoir"* : nous retrouvons trois cas possible :

1^{er} cas : le PP⁴⁴ est invariable, lorsque le COD⁴⁵ est absent

Exemple : les marchés boursiers n'**ont** pas **cessé** d'augmenter.

2^{ème} cas : le COD placé avant le PP = s'accorde

Exemple : *les dossiers* que tu m'**as préparés**

3^{ème} cas : le COD placé après le PP = ne s'accorde pas, invariable.

Exemple : vous m'**avez préparé** les dossiers.

- ✓ *Participe passé suivi d'un infinitif* : accord selon le sujet :

1^{er} cas : Le sujet *fait* l'action indiquée par l'infinitif: le participe passé s'**accorde**.

Exemple : l'**assistante**, que j'**ai observée écrire**.

2^{ème} cas : Le sujet *subit* l'action indiquée par l'infinitif: le participe passé **ne s'accorde pas**.

Exemple : la **musique**, que j'**ai entendu jouer** (la musique est jouée, mais elle n'est pas le sujet qui joue)

⁴⁴ Participe passé

⁴⁵ Complément d'objet direct

➤ La notion des voix

- ✓ *La voix active* : le sujet fait l'action

Exemple : **l'assistante assure** l'accueil.

- ✓ *La voix passive* : le sujet subit l'action

Exemple : l'accueil **est assuré**, par l'assistante.

- ✓ *La voix pronominale* : le verbe est précédé par un pronom personnel

Exemple : ils **s'accrochent**, nous **nous sommes parlés**.

3. Exercices d'application

Activité 01 : *quel sont les modes et le temps des verbes employés ?*

- ✓ Ils **assisteront** à la réunion.
- ✓ Bien qu'il **soit** fatigué, il est présent.
- ✓ J'**aurais préféré** être affecté au département management.
- ✓ Il **faudrait** que tu ailles à la conférence.
- ✓ Les partenaires **avaient** du mal à localiser le site.

Activité 02 : *repérez les erreurs éventuelles*

- ✓ Les correspondances que tu as publié, sont bien rédigée.
- ✓ La secrétaire ne retrouve pas les dossiers dont tu m'as parlés.
- ✓ Ta collègue t'a confiée qu'elle aller bientôt démissionné.
- ✓ Les formations que nous lui avons proposer, semble lui avoir plus.
- ✓ Je souhaite qu'il est de meilleurs bénéfices, l'an prochain
- ✓ Rafika aura était récompensé deux fois, ce semestre.

- ✓ Je souhaiterais vous exposez mon bilan.
- ✓ Nous n'avons pas atteints les résultats escompté.

Corrigé de l'activité 01

- ✓ Ils **assisteront** à la réunion. (Indicatif, future simple).
- ✓ Bien qu'il **soit** fatigué, il est présent. (Subjonctif présent).
- ✓ J'**aurais préféré** être affecté au département management. (Conditionnel passé)
- ✓ Il **faudrait** que tu **ailles** à la conférence. (Conditionnel, présent) / (subjonctif, présent).
- ✓ Les partenaires **avaient** du mal à localiser le site. (Indicatif, imparfait)

Corrigé de l'activité 02

- ✓ Les correspondances que tu as publiées, sont bien rédigées.
- ✓ La secrétaire ne retrouve pas les dossiers dont tu m'as parlé.
- ✓ Ta collègue t'a confié qu'elle allait bientôt démissionner.
- ✓ Les formations que nous lui avons proposées, semblent lui avoir plu.
- ✓ Je souhaite qu'il ait de meilleurs bénéfices, l'an prochain
- ✓ Rafika aura été récompensée deux fois, ce semestre.
- ✓ Je souhaiterais vous exposer mon bilan.
- ✓ Nous n'avons pas atteint les résultats escomptés.

II. Le champ lexical

Les champs lexicaux sont des groupes de mots liés par analogie. Un champ lexical est constitué de mots appartenant à une même thématique : la santé, le travail, la vie, etc. Il peut être formé

de synonymes, de mots de même famille, d'expressions ou de termes ayant un sens commun. De plus, il est composé de mots n'appartenant pas toujours à la même classe de mots.

On appelle analogie toutes les relations de sens qui existent entre des mots. Elle fonctionne principalement par association d'idées. Ces associations peuvent être basées sur la synonymie, l'antonymie, sur les relations entre les mots génériques et les mots spécifiques, sur l'appartenance de la partie au tout ou sur l'appartenance à un même sujet, à un même domaine ou à une même famille de mots.

1. Lexique vs vocabulaire

- ✓ Le lexique est l'ensemble complet des mots d'une langue, le vocabulaire est une portion du lexique.
- ✓ Le vocabulaire est une réalisation du lexique : « Le vocabulaire n'est que le catalogue des mots d'une langue, et chaque langue a le sien », (Douchet & Beauzée).
- ✓ Le lexique est réservé à la langue, et le vocabulaire au discours.

2. Le vocabulaire spécifique

Ce lexique est l'ensemble des mots et locutions disponibles dans un contexte spécifique, dans notre cas, professionnel. Il s'agit des unités significatives formant le code d'une langue partagée par les paires.

- ✓ Le vocabulaire actif est composé de mots et locutions, utilisés fréquemment.
- ✓ Le vocabulaire passif, est présent, compréhensible mais d'usage moins fréquent.
- ✓ Le vocabulaire dénotatif : le sens propre des mots, sans équivoque ni ambiguïté.
- ✓ Le vocabulaire connotatif : associé à des valeurs mélioratives ou péjoratives.

3. Activité d'application : attribuez le champ lexical des mots suivants

- ✓ Ressources humaines
- ✓ Réunion

- ✓ Télétravail

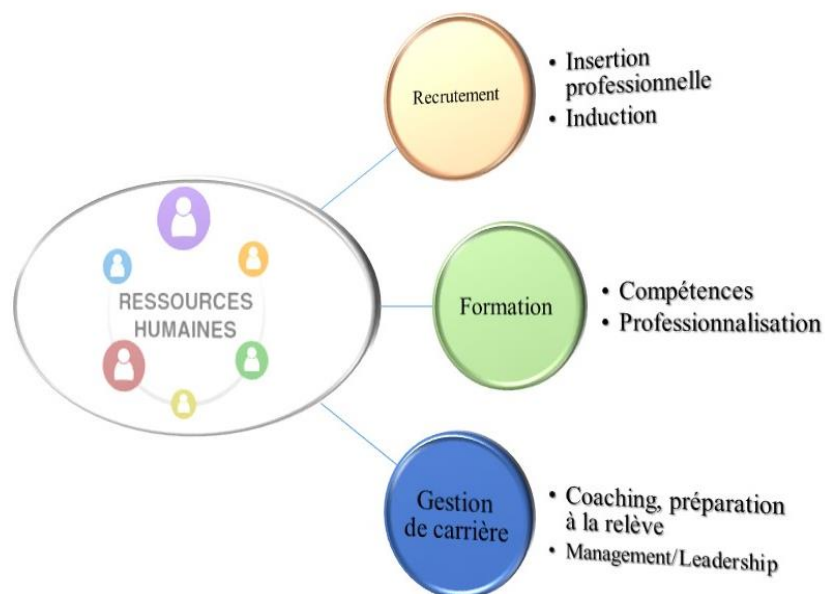
Corrigé de l'activité

Thème 01

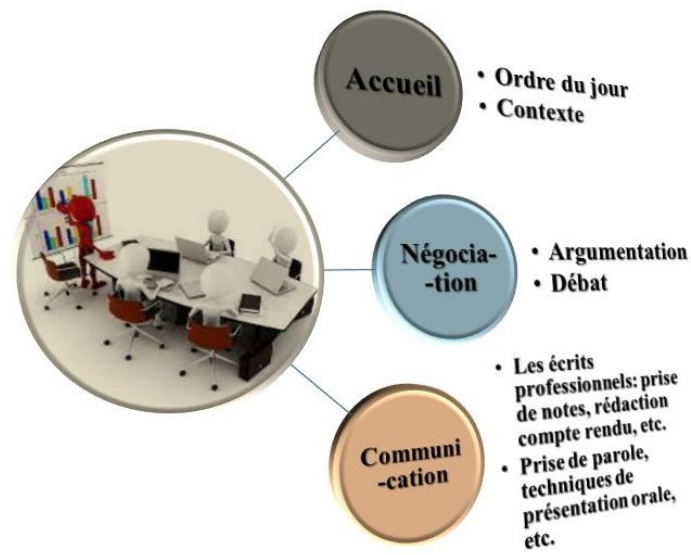
A partir de cette éventuelle cartographie, d'autres sous thèmes peuvent être développés, autour de ces thématiques, dégagées lors de cette première phase. A titre d'exemple, nous citons :

Politique d'Entreprise, métiers, programmes adaptés, développement personnel, potentiel, opérationnel...

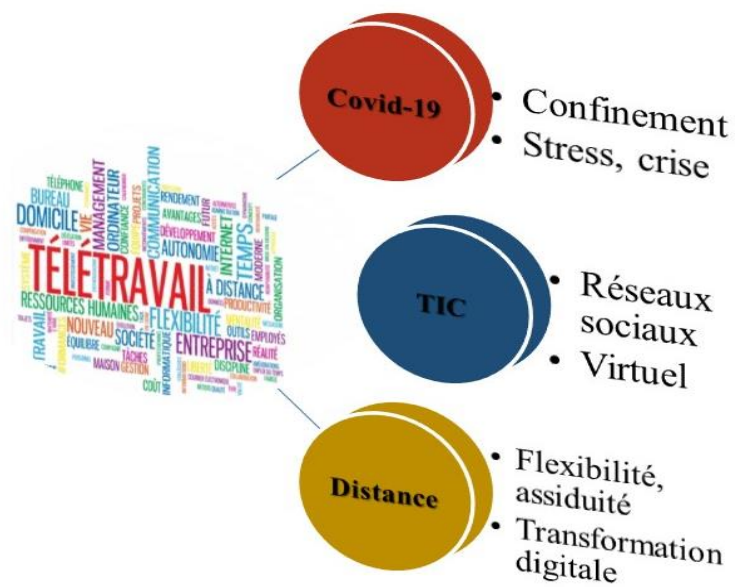
Élaborer ce champ lexical prépare à la rédaction. L'objectif est d'élargir le vocabulaire spécifique ciblé, éviter des déperditions en contexte, renforcer une visée, caractériser un concept, et assurer une cohérence du thème exploité.



Thème 02



Thème 03



III. Compréhension orale

La finalité d'aborder cette partie, est de démythifier la compréhension orale et de proposer des pistes de pratiques langagières concrètes, en contexte professionnel.

Pour ce faire, le recours à des documents sonores, nous paraît judicieux. Cette alternative, associée à des remue-méninges autour de documents authentiques, nous permettent de mobiliser des stratégies d'écoute ponctuelles, développer des compétences de prise de notes et cerner le sens explicite des énoncés. Ces finalités, visent une aisance en communication orale. Adopter une posture d'écoute attentive, cerne et facilite le repérage des points essentiels, aide à dégager les idées principales et cible les éléments à privilégier dans un énoncé.

Pour atteindre ces objectifs liés à la compréhension orale, il est impératif de mettre en place des éléments favorisant ce contexte. Dans une démarche didactique de l'oral, nous agencions un paysage sonore, soit une étape de pré-écoute, qui se décline sur ces trois points :

- ✓ Identifier l'objectif d'écoute : faire un compte rendu, prendre connaissance d'un évènement, préparer un discours...
- ✓ Cerner le contexte de communication, pour adopter des stratégies d'écoute : essentiellement, l'écoute active.
- ✓ Solliciter un cadre de référence et le retour d'expérience capitalisée, pour appréhender les documents sonores.

La phase d'écoute, nous distinguons deux types d'écoute :

- ✓ L'écoute globale : rapide, permet de dégager le sens général de l'énoncé.
- ✓ L'écoute analytique : plus ciblée, plus précise, intervient pour atteindre les objectifs prédéfinis.

Dans notre démarche FOS, nous optons pour cette deuxième écoute, plus particulière et spécifique à notre public cible.

Cette phase est cruciale, et représente le cœur de la compréhension orale. Elle fait appel à des compétences métacognitives : stratégies, écoute, synthèse, réflexion, concentration, tri, filtre, sélection, prise de notes...etc.

L'après écoute : phase de traitement des informations dégagées, à l'aide de grilles de transcriptions et d'analyses.



Figure 30: Esquisse d'un atelier à base de document sonore

La prise de notes

Il existe différentes techniques de prise de notes. A partir d'un document sonore ou lors d'une réunion, cette pratique est toujours une attitude active. Ce sont les objectifs spécifiques et l'usage prévu pour vos notes, qui oriente la technique adaptée.

En se référant, aux phases d'écoute mentionnées, précédemment. Essentiellement, l'écoute active, favorisant une prise de notes efficace, il convient de :

- ✓ Coder : prendre des notes de manière rapide et pertinente, à l'aide des abréviations, les symboles...
- ✓ Décoder : décrypter un mot ou une expression, et les convertir en texte abrégé.
- ✓ Reformuler lisiblement et avec fidélité, oralement et/ou par écrit tout texte ou toute prise de notes (ne pas déformer les propos d'autrui).

Démarche d'une prise de notes

Ecouter, analyser et sélectionner pour rédiger peu et utile. Aussi, il est nécessaire de respecter certaines règles pour prendre correctement des notes.

- ✓ Repérer les idées principales et les éléments clé d'un discours.
- ✓ Être attentif à la formulation, l'expression et l'intonation de l'interlocuteur : ton, débit, pause...
- ✓ Retranscrire fidèlement et intégralement certaines données: citations, dates, lieux, chiffres, noms propres...
- ✓ Utiliser les abréviations courantes, symboles ou toutes autre méthode personnelle qui convient à une prise de note rapide : style télégraphique, sigle, mot tronqué, acronyme...
- ✓ Structurer et présenter clairement les informations saisies (texte aéré, expression allégée, mots soulignés, schémas, carte mentale, majuscules, couleurs...
- ✓ Utiliser une seule face des pages en cours, et numéroter les : vous vous retrouverez plus facilement.
- ✓ Prévoir de mettre en marge des annotations, des précisions.
- ✓ Ayez la fourniture nécessaire, à portée de mains : crayon, couleurs, post-it, gomme (pour éviter les ratures), bloc-notes...

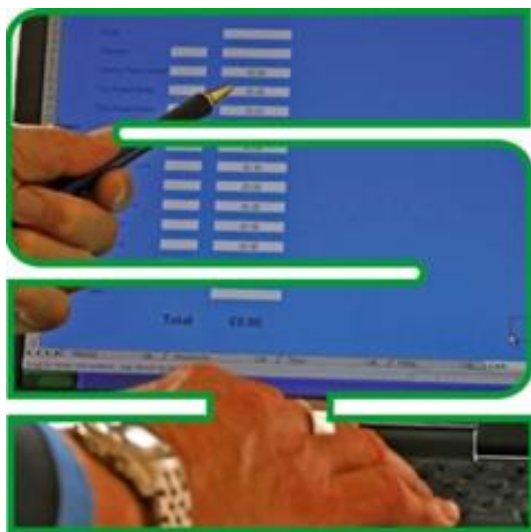
Quelques abréviations courantes

Terme	Abrégé
Expéditeur	Exp
Madame	Mme
Mesdames	Mmes
Monsieur	M.
Messieurs	MM.
Maître	Me
Docteur	Dr
C'est à dire	càd

Se rapporter à	cf
Quelque chose	qqch
Définition	def
Beaucoup	bcp
Pendant	pdt
Société	sté

Activité 01 : Remue-méninges





Observer ces supports visuels, et apportez les réponses à ces questions

- ✓ Citez le contexte de chaque support ?
- ✓ Quel public visent-ils ?
- ✓ Développez des séquences orales, en utilisant un vocabulaire spécifique au contexte.

Corrigé de l'activité 01

Le contexte entreprise, plus particulièrement lié à l'Activité commercialisation de SONATRACH. La charte ajoute une valeur identitaire et spécifique, au contexte.

Le public visé, est les spécialistes du domaine : collègues, experts, pairs, partenaires...etc.

Le vocabulaire spécifique développé, autour de ce contexte : secteur des hydrocarbures, gazier, flotte, transport maritime, cabotage, shipping, trading, marché boursier, marketing, vente, exportation...etc.

A titre non exhaustif, les réponses envisagées, sont illustrées à travers le modèle, ci-dessous.

Image	Domaine abordé	Sous thèmes	Savoir	Savoir faire	Savoir être
1	Installations pétrolière et gazière	Forage Raffinage Amont/aval...	Maitriser les cœurs de métiers de SONATRACH	Jongler avec les segments industriels	Valoriser les produits bruts et raffinés
2	Transport maritime	Shipping Navire/ flotte Exportation	Consolider le rôle exportateur	Pilotage stratégique adapté	Promotion des exportations
3	Marché boursier	Trading Cambiste Arbitrage	Assurer ses investissements	Sécurisation des marchés	Renforcement de la position du groupe
4	Marketing	Prospection Marchés émergents Vente	Stratégies de commercialisation Conditions compétitives	La conduite des négociations commerciales	Véhiculer l'image de marque

Activité 02 : écoutez attentivement cet enregistrement, puis

- ✓ Quel est l'objet de l'énoncé ?
- ✓ Quelles sont ses caractéristiques ?
- ✓ Quels sont les personnages qui interviennent ?
- ✓ Quels sont les points traités ?
- ✓ Identifier le point de vue du locuteur ? Justifiez votre réponse.
- ✓ Quel est le vôtre ?

Corrigé de l'activité 02

Les apprenants sont conviés à écouter le document sonore, faisant l'impasse sur la phase de pré-écoute, pour ne pas influencer leurs réponses. Cependant, se doter de bloc-notes et stylos est de mise pour une prise de notes efficace.

Transcription d'un extrait de l'énoncé : « ...*Comme vous le savez, depuis l'année 2006, le Groupe SONATRACH s'est doté d'une politique ressource humaine actualisée. Cette politique, qui s'inscrit dans la modernisation de nos systèmes de management, vise une finalité : mieux gérer et développer notre capital humain, à leur tête nos nouvelles recrues. Le dispositif d'induction, aujourd'hui opérationnel, en est l'exemple. L'enjeu majeur, est de disposer d'un potentiel de cadres opérationnels par un meilleur accompagnement, au travers des mises en situation professionnelle et de formations spécifiques, déployées dans ce cadre... Nous avons donc, veillé à ce que ce processus porte nos valeurs et notre mémoire collective, et permet à nos nouvelles recrues, de prendre conscience des opportunités d'évolution de leurs carrières et du potentiel, qu'elles constituent en tant que relève pour l'avenir de notre Groupe...* », **M.B Directrice Exécutive Ressources humaines, SONATRACH.**

Réponses éventuelles aux questions initiales :

- ✓ L'objet de l'énoncé est principalement le dispositif d'induction, destiné aux nouvelles recrues de SONATRACH.
- ✓ Ses caractéristiques sont : discours oral, ciblé, langage concis, registre de langue soutenu (professionnel), intonation soutenue sans hésitation ... etc.
- ✓ Les personnages qui interviennent : il s'agit d'une seule personne, la directrice RH de SONATRACH.
- ✓ Les points traités sont principalement en rapport avec le dispositif d'induction, cité en objet : politique RH, formations spécifiques, insertion professionnelle...
- ✓ Le point de vue du locuteur : accorde une grande importance, voire prioritaire à ce processus d'induction. Cette réponse est justifiée par ses propos, nous relevons, entre autres : *Le dispositif d'induction, aujourd'hui opérationnel, en est l'exemple, opportunités d'évolution de leurs carrières et du potentiel.*
- ✓ L'avis de l'apprenant devrait rejoindre, celui du locuteur. Ce parcours est d'une valeur ajoutée dans son insertion professionnelle, et sa gestion de carrière...

A partir de cette phase de compréhension orale, associée aux prises de notes recueillies par les apprenants, ils seront en mesure de développer un discours à leur tour, incluant les pratiques langagières spécifiques au contexte : vocabulaire adapté, une conjugaison bien accordée...

IV. L'argumentation

1- Les relations logiques

Argumenter consiste à apporter des preuves à l'appui d'un jugement ou d'une conclusion que l'on veut faire partager à celui qui vous écoute ou bien, vous lit.

L'argumentation peut s'appuyer sur des opérations de raisonnement, simples ou complexes, par la relation logique que l'on établit entre un fait et une cause, un fait et sa conséquence ou la conclusion que l'on peut en tirer. L'essentiel est de bien connaître les termes qui signalent la mise en œuvre dans le texte d'une opération de raisonnement. Il convient de s'intéresser à :

- ✓ La relation de cause : expliquer, (se) justifier ;
- ✓ La relation de conséquence : en conséquence...
- ✓ Une forme de raisonnement courante : déduire; raisonner, prouver.

A. Donner des raisons, expliquer, (se) justifier

Cette étape est le fondement de l'argumentation. Toutefois, il ne suffit pas seulement, d'affirmer des faits, il faut justifier, expliquer pour que l'interlocuteur partage le point de vue de celui du locuteur, et parviennent à la même conclusion.

Dans la grammaire, ces différentes opérations sont très souvent regroupées sous l'étiquette : expression de la cause / relation causale.

Exemple : faut-il revaloriser les salaires ?

Quand la situation économique s'améliore, quand les bénéfices des entreprises augmentent, les salariés demandent eux aussi, à bénéficier de cette amélioration générale et réclament des augmentations de salaire.

Faut-il dans ces conditions revaloriser les salaires ?

« NON » Disent certains	« OUI » Répondent d'autres
<p>Il faut donner la priorité à la création d'emplois.</p> <p>La concurrence internationale est très vive. En augmentant les salaires on affaiblirait l'entreprise.</p> <p>Les profits des entreprises servent à financer les investissements.</p> <p>La productivité doit augmenter avant les salaires pour que les entreprises soient compétitives sur le marché mondial.</p>	<p>Le blocage des salaires n'a pas entraîné de créations d'emploi, à l'exception de quelques emplois précaires.</p> <p>Augmenter les salaires permet de relancer la consommation, donc la production, ce qui favorise l'emploi.</p> <p>Les chefs d'entreprise ont des rémunérations d'un niveau extraordinairement élevé.</p> <p>Pourquoi refuser des augmentations à de simples salariés ?</p> <p>L'évolution des salaires depuis plus de dix ans est inférieure à la productivité. Les salariés ont fait de gros efforts dans ce domaine.</p>

Le recours aux rapports logiques cause/conséquence, est impératif pour argumenter ces réponses.

Pour :

- ✓ On doit augmenter les salaires **parce que** la consommation des français, ces dernières années s'est effondrée.
- ✓ On doit augmenter les salaires **à cause de** l'effondrement de la consommation, ces dernières années, chez les français.

Contre :

- ✓ On ne peut pas augmenter les salaires **parce que** la concurrence internationale reste toujours très vive. Sinon, ce serait affaiblir l'entreprise.
- ✓ On ne peut pas augmenter les salaires **à cause** de la concurrence internationale qui reste toujours très vive. Sinon ce serait affaiblir l'entreprise.

B. Pour expliquer sa position

La productivité des entreprises s'est améliorée. Il faut augmenter les salaires. Qu'en pensez-vous ?

- ✓ **Puisque** la productivité des entreprises n'a cessé de s'améliorer depuis dix ans, une augmentation de salaire (me) paraît légitime.
- ✓ **Puisque** la productivité des entreprises s'est améliorée, nous devons en profiter pour renforcer leurs capacités de production et non augmenter les salaires.

C. Pour justifier sa position

Les salaires doivent être récompensés pour l'effort qu'ils ont fourni depuis dix ans. Ils ont accepté de voir sacrifier de nombreux emplois. Ils ont aussi considérablement amélioré leur productivité. **D'ailleurs**, quels sacrifices supplémentaires peut-on demander aux salariés, quand on connaît le niveau de rémunération des chefs d'entreprise.

2- Marquer les étapes de l'argumentation

L'argumentation doit être organisée pour faciliter la compréhension, et adhérer à l'opinion de l'autre. Il convient de savoir : introduire, poser le problème, énumérer, préciser les faits, donner un exemple, et enfin récapituler pour conclure.

a) Introduire, poser le problème

Introduire, c'est informer votre lecteur de l'objet de votre débat ; justifier la raison (un événement, une déclaration, un lieu commun) qui vous amène, à ce moment-là, à aborder ce problème.

Commencer est toujours le moment le plus difficile. En effet, il ne faut pas donner au lecteur le sentiment de l'arbitraire ou de l'artificiel dans la façon, de poser un problème ou de prendre position par rapport à un problème déjà posé.

Exercice

Pour chacune des déclarations rapportées ci-dessous, énoncez le problème et rédigez l'introduction appropriée.

1. La formation en entreprise, est dépourvu de tout intérêt.
2. Privatiser Sonelgaz est une erreur grave.

Corrigé

Comment allez-vous à chaque fois introduire le problème ? Pour accompagner vos interlocuteurs, à mieux suivre votre raisonnement, il sera souvent nécessaire de souligner la structuration de vos idées. Vous pourrez vous servir de ces différentes expressions...

Pour commencer ...	<p>-commençons / on commencera d'abord par examiner le chiffre d'affaire de Sonelgaz</p> <p>-la première remarque portera sur le chiffre d'affaire</p> <p>-Il faut d'abord rappeler le chiffre ...</p> <p>-La première remarque importante que l'on peut faire est que la formation ...est...</p>
Pour insister, mettre en valeur	<p>-Il ne faut pas oublier que le chiffre d'affaire a considérablement augmenté ces dernières années.</p> <p>-Il faut souligner que la formation ...</p> <p>-On notera que ...</p> <p>-Il faut insister sur le fait que</p>

	- Rappelons que ...
Pour annoncer une nouvelle étape, marquer une transition	- Passons à présent à la question de la privatisation -Venons –en à présent à la question du ... -Pour l’instant, nous laisserons de côté la question de privatisation ...pour parler de... -Nous reviendrons plus loin sur la question du ... -Avant de passer à la question ...il faut marquer que... -Après avoir traité de la question du ...
Pour marquer une suite dans l’exposé des idées...	- Par conséquent , il ne semble pas que ...soit ... -C’est pourquoi il ne semble pas que ... -Ainsi , il ne semble pas que ...

b) Enumérer

Enumérer, c’est citer une suite d’arguments ou d’éléments d’information, de façon à rendre la perception, plus commode. Il faut éviter l’effet de liste qui peut lasser l’attention. Enumérer, c’est donc mettre en forme, hiérarchiser un ensemble de données de façon structurée et progressive.

Exemple

Les voitures électriques

« Les constructeurs automobiles travaillent depuis un certain nombre d’années sur la voiture électrique. Beaucoup de municipalités souhaiteraient que ces véhicules soient aussi utilisés dans les villes pour diminuer le bruit et la pollution. Mais beaucoup d’utilisateurs potentiels sont sceptiques sur les conditions d’usage véritables de ce type de voiture. Les constructeurs automobiles décident de publier une plaquette pour énumérer les avantages que représente l’utilisation du véhicule électrique :

- ✓ Les véhicules sont silencieux ;
- ✓ La conduite des voitures électriques n'est pas fatigante ;
- ✓ Les moteurs ne sont pas polluants ;
- ✓ L'autonomie des nouveaux modèles de batterie est suffisante pour la ville ;
- ✓ La recharge des batteries peut se faire pendant la nuit ;
- ✓ La circulation des véhicules à moteur à essence va être interdite dans certains centres-villes ;
- ✓ L'état envisage d'accorder / de prolonger pendant un an le versement d'une prime à tout acheteur d'un véhicule électrique.

1.	<p>On sait déjà, par exemple, que l'état va verser une prime à tout acheteur d'une voiture électrique.</p> <p>Plus important encore, l'autonomie des nouveaux modèles de batterie est désormais suffisante pour la ville.</p> <p>Il faut compter aussi avec le confort de conduite qui est beaucoup plus grand et le fait que le véhicule n'est pas bruyant.</p> <p>L'hypothèse enfin d'une interdiction prochaine de la circulation des voitures à moteur à essence dans les centres-villes n'est pas à exclure.</p>
2.	<p>Les avantages présentés par l'utilisation d'une voiture électrique sont nombreux.</p> <p>Tout d'abord, la conduite du véhicule est beaucoup plus confortable, le moteur n'est ni bruyant, ni polluant.</p> <p>De plus, l'autonomie des nouveaux modèles de batterie est suffisante pour circuler une journée entière.</p> <p>En outre, l'Etat prévoit de verser une prime de cinq mille francs à tout acheteur d'un véhicule électrique.</p> <p>Enfin, l'hypothèse d'une interdiction prochaine de la circulation des voitures à moteur à essence dans les centres-villes n'est pas à exclure.</p>
3.	<p>L'achat d'une voiture électrique va tout d'abord donner lieu au versement d'une prime de la part de l'état.</p>

	<p>A ce premier avantage s'ajoute le fait que ces voitures sont beaucoup plus confortables et que le moteur n'est ni bruyant, ni polluant.</p> <p>Par ailleurs l'autonomie des nouveaux modèles de batterie est suffisante pour circuler une journée entière.</p> <p>Si l'on ajoute à cela le fait qu'une interdiction prochaine de la circulation des voitures à moteurs à essence dans les centres-villes est possible, on voit bien tout intérêt que l'on peut avoir à acheter une voiture à moteur électrique.</p>
4.	<p>En premier lieu, l'Etat s'engage à verser une prime à tout acheteur d'une voiture électrique.</p> <p>Ensuite, les conditions d'utilisation du véhicule sont particulièrement agréables : conduite peu fatigante, moteur silencieux et non polluant.</p> <p>En troisième lieu, on notera que les nouveaux modèles de batterie ont une autonomie suffisante pour circuler une journée entière.</p> <p>En dernier lieu, on ne doit pas exclure une interdiction prochaine de la circulation des voitures à moteur à essence dans les centres-villes.</p>

c) Préciser les faits

Présenter un problème conduit souvent à préciser certains points essentiels en les situant par rapport à des idées reçues ou communément admises.

Exercice: précisez les faits, en reformulant

Comme les réseaux sociaux compte des millions d'utilisateurs, dans le monde entier. Nous pourrions penser que c'est le seul mode de communication. Or, tel n'est pas le cas.

Corrigé

- ✓ On peut donc formuler, à titre d'exemple :

La toile compte un peu plus de 50 millions d'utilisateurs, mais les réseaux sociaux, avec un tiers seulement, ne sont pas aussi répandus qu'on le croit.

✓ Une autre façon de présenter les faits :

Alors qu'internet compte un peu plus de 50 millions d'utilisateurs, seul le tiers correspond aux abonnés des réseaux sociaux.

d) Donner un exemple

Lorsqu'on expose des idées, il est souvent indispensable de donner des exemples. Ces illustrations basculent des réflexions générales vers des cas particuliers.

Exercice : Illustrer cet énoncé par trois exemples.

Aménagement d'horaires

Prenons, par exemple, le cas de l'autorisation de travailler à temps partiel en entreprise. En effet, beaucoup d'employés souhaiteraient pouvoir mieux concilier vie familiale et vie professionnelle. Ce droit est désormais reconnu et n'est plus une exception.

Grâce à l'application du temps partiel, certains employés pourront se consacrer à la scolarité de leurs enfants.

Corrigé

1-	Grâce à l'application du temps partiel, les Considérons par exemple le cas de Rym, elle peut concilier travail et enfants, jumeaux, et en classe d'examen.
2-	Grâce à l'application du temps partiel, les employés pourront désormais se consacrer à la scolarité de leurs enfants. ✓ Tel est le cas par exemple de Rym. Ses enfants.....

3-	✓ Si l'on prend le cas de Rym,, on s'aperçoit que, grâce à l'application du travail à temps partiel, certains employés pourront se consacrer à la scolarité de leurs enfants.

e) Récapituler pour conclure

Au terme d'un développement où des arguments divers et parfois opposés ont été présentés, il peut être utile, pour la clarté du propos, de récapituler, c'est-à-dire de répéter, en énumérant les points principaux, ce qui vient d'être énoncé pour donner le sens général de l'intervention.

On évite ainsi que l'interlocuteur ne se perde, dans une argumentation complexe.

Un certain nombre de termes ou expressions spécifiques servent à signaler ou marquer la récapitulation.

1-Pour rejeter les points de vue antérieurs :

- De toute façon
- De toute manière
- Quoi qu'il soit
- En tout cas

2-Pour corriger les points de vue antérieurs :

- De fait
- En fait
- En réalité

3-Pour adopter, en les dépassants, les différents points de vue qui ont été évoqués :

- Au fond
- Tout bien réfléchi

- Tout bien considéré
- Toute réflexion faite
- Tout compte fait
- Après tout
- Somme toute
- En somme
- En fin de compte

4-Pour adopter un point de vue, tout en ayant pris en compte le point de vue opposé :

- Finalement.

3- Les mouvements de l'argumentation

a) Se situer par rapport à l'autre

Le mouvement argumentatif définit le sens général d'une argumentation, c'est-à-dire la façon dont on se situe par rapport à un point de vue déjà énoncé. On distinguera deux grands types de mouvement :

- ✓ Concéder : tout en marquant son désaccord vis-à-vis de ce qui a été énoncé, manifester son accord sur un point particulier de l'argumentation précédente.
- ✓ Réfuter, c'est marquer un désaccord intégral vis-à-vis de ce qui a été énoncé.

b) Prendre position

Convaincre, c'est apporter des arguments ou des raisons à l'appui d'une conclusion. On présente une analyse, on organise une argumentation de façon claire et efficace. Mais tout ceci n'exclut pas que celui qui argumente, puisse prendre position à titre individuel de façon plus évidente. Cette prise de position se manifeste par les faits suivants :

- ✓ *Démentir* : suite à une déclaration fautive qui vous concerne. Vous la démentez en affirmant d'emblée, avec force et netteté, que cette déclaration est fautive.

Introduire un démenti : il n'a jamais été question de..., ces propos sont dénués de tout fondement... C'est aussi, Corriger et faire une mise au point.

- ✓ **Hésiter** : il n'est pas toujours possible de prendre position de manière nette, d'effectuer un choix clair entre plusieurs probabilités Dans ce cas, mieux vaut, hésiter et ne pas conclure dans l'immédiat.
- ✓ Faire passer son opinion dans un discours : celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments, d'organiser un raisonnement qui soit le plus cohérent possible. Dans certains cas, il est nécessaire, de prendre explicitement position, et la manifester dans son discours, pour convaincre.

Exprimer un point de vue	Selon moi, à mon avis, en ce qui me concerne / de ma part, d'après moi, je pense que, il me semble que.
Exprimer ce qui est certain	Il est certain que, il est indéniable que/incontestable que, il va de soi
Exprimer ce qui n'est pas certain	Il est probable que, il se peut que, il est possible que, il serait étonnant que
Insister	Non seulement ...mais aussi/encore, si l'on ajoute encore, même, à plus forte raison, d'autant plus que
Indiquer se qui se ressemble	Il en va de même, on retrouve le/la même, de façon identique, également, de même.
Mettre en relief	C'est...qui/que, ce qui...c'est, ce que ...c'est
Situer à peu près	Quasiment, pour ainsi dire/à peu près, à quelques détails près, presque, plutôt.
Attirer l'attention du locuteur	Notons que, sait-on que...? précisons que/rappelons que, il faut attirer

	l'attention sur le fait que..., il faut mentionner que.../signaler que...
Expliquer un détail	C'est-à-dire, ce qui veut dire, ce qui signifie.
Eviter un mal entendu	Bien loin de, non pas pour... mais, ce n'est pas ...mais, c'est moins que...

Exercice : *autour d'un atelier oral, formez deux sous-groupes de cinq participants, et simulez une réunion. Cette mise en situation devra comporter les points suivants :*

- ✓ L'objet de la réunion : contexte, ordre du jour, thème (s) traité (s), acteurs,
- ✓ Exposer une problématique : approuver, réfuter, argumenter, négocier...
- ✓ Les échanges devront adopter et adapter le vocabulaire adéquat, et respecter l'usage de la langue française.

Pensez aussi, à prendre des notes, pour d'autres éventuelles activités.

V. Compréhension écrite

S'exprimer à l'écrit ou à l'oral requiert le respect des usages, des codes et des règles langagières et professionnelles.

La communication écrite, doit obligatoirement comporter:

- ✓ Un ou des objectifs
- ✓ Un plan
- ✓ Un fond et une forme
- ✓ Un sens et un ton

1) Les techniques rédactionnelles

L'écrit administratif ou officiel, obéit à des règles précises qu'il est important de respecter. L'écrit est aussi, une trace matérielle et formelle, indispensable dans les relations d'affaires et administratives.

En entreprise, l'écrit est acte de communication. L'émetteur s'adresse à un destinataire, en un moment et un lieu précis, autour d'un objectif ciblé. Les éléments, ci-dessous, doivent être présents dans les écrits professionnels.

- ✓ Objectifs de la communication
- ✓ Plan de communication
- ✓ Forme et formules

Cependant, chaque type de document a ses caractéristiques particulières, et une méthodologie spécifique d'élaboration. Chaque document se doit de renseigner ses destinataires de manière claire, factuelle et précise.

2) La correspondance administrative

La forme

L'aspect global et la structuration sont impératifs. La correspondance va être vue avant d'être lue : charte, logo de l'entreprise, répartition des parties distinctes (en-tête, objet, signature), alignements, marges...etc.

Le diagramme illustre la structure d'une lettre administrative. À l'angle supérieur gauche, il y a un logo orange et le mot 'Société' au-dessus de 'Société'. À l'angle supérieur droit, un champ est étiqueté 'Destinataire'. Le corps de la lettre est divisé en deux colonnes : la gauche pour le numéro 'N° :' et la droite pour 'Lieu, date'. Une section 'Objet : ' est suivie de plusieurs lignes horizontales pointillées pour le texte principal. En bas à gauche, un espace est réservé pour 'Cachet, Griffes et signature'.

Le fond

a) Le style rédactionnel formel

- ✓ **Courtois et objectif**, sont à éviter : les jugements de valeur, la colère. A privilégier plutôt la correction, un ton juste...
- ✓ **Clair et concis** : emploi de mots simples mais pas familiers, vocabulaire administratif, choix des formulations. Aller à l'essentiel : écrire peu, écrire utile.
- ✓ **Lisible et structuré** : paragraphes allégés et équilibrés, jargon et redondances à bannir...
- ✓ **Répartition logique** : introduction, développement et conclusion

- **L'introduction** : présente brièvement l'objet de l'écrit (contexte nouveau, réponse à une correspondance précédente).
- **Le développement** : c'est le cœur de la correspondance. Exposer des faits, ou bien argumenter autour d'une problématique...
- **La conclusion** : l'aboutissement logique des deux premières phases : pistes de propositions, décisions adoptées, solutions à un conflit...

b) Quelques formules de rédaction efficace

- ✓ Faisant suite à votre courrier précédent,
- ✓ En réponse à votre.....
- ✓ J'ai l'honneur de
- ✓ Merci de bien vouloir.....
- ✓ A mon sens,
- ✓ Il est entendu que
- ✓ Je prends acte.....
- ✓ J'accuse réception.....
- ✓ A titre d'information.....

c) Quelques mots de liaison

- ✓ Tout d'abord,, ensuite,.....,enfin...
- ✓ D'une part,.....d'autre part.....
- ✓ En premier lieu,..... en second.....
- ✓ En premier lieu,.....en deuxième lieu,.....en troisième.....
- ✓ Par ailleurs,en outre.....en synthèse.....
- ✓ En d'autres termes,.....plus explicitement,.....

d) Quelques formules de politesse

- ✓ Je vous prie de croire.....
- ✓ Je vous prie d'agréer.....
- ✓ Je vous de recevoir....
- ✓ Bien à vous.
- ✓ Salutations distinguées.

3) Le compte rendu de réunion

La phase préalable à cet écrit, est la prise de notes. C'est cette dernière qui va guider et orienter la rédaction du compte rendu. Une prise de notes bien menée, garantit un compte rendu efficace et rapidement élaboré.

Pour qu'un compte rendu soit efficace, il faut qu'il soit structuré, lisible et ciblé.

a) La structuration du compte rendu

Il convient de mettre en place un plan, selon le type de compte rendu : l'ordre du jour s'il s'agit d'un compte rendu de réunion, ou bien le thème pour un compte rendu synthétique.

Les points cités doivent être dans un ordre thématique et chronologique.

- ✓ L'intitulé du document
- ✓ La date et lieu de la réunion
- ✓ Les participants et les destinataires, privilégier l'ordre alphabétique
- ✓ Le nom du rédacteur
- ✓ Le plan du document, mettre en évidence la structuration : distinguer les titres des sous-titres, date, renvoyer des références en bas de page...

b) Le contenu

Il est indispensable de consigner ce qui a été dit et décidé dans un compte-rendu de réunion, tout en respectant une certaine impartialité et objectivité, dans sa rédaction. D'une valeur informative, le compte rendu de réunion sert de référence ou d'aide-mémoire au déroulement et productions issus lors de ladite réunion, il est conseillé de le rédiger juste après la fin de la réunion.

- ✓ Résumer fidèlement les échanges ;
- ✓ Formaliser les décisions prises et les responsabilités de chacun ;
- ✓ Fixer des objectifs précis ;
- ✓ Conserver une trace des discussions ;
- ✓ Informer les participants ainsi que les absents ;

- ✓ Préparer les prochaines réunions sur le même sujet.

Exercice d'application : rédiger un compte rendu à partir des réunions simulées, lors de l'activité n23. Vos écrits, doivent comporter les mentions ci-dessous

- ✓ La charte de l'Entreprise/Activité/Structure ;
- ✓ La date et le lieu de la réunion ;
- ✓ La liste des participants et leurs fonctions respectives, ainsi que les absents et les excusés ;
- ✓ L'ordre du jour ;
- ✓ Les différents sujets abordés ;
- ✓ Les décisions prises, les responsabilités de chacun et les informations clés discutées pendant la réunion (comme les tâches en cours et celles terminées) ;
- ✓ L'identité du ou des rédacteurs (si le compte rendu est commun);

4) Le courrier électronique

Communément appelé mail, e-mail, ou encore courriel, ce type d'échange est devenu incontournable, notamment en milieu professionnel. Il permet :

- ✓ L'accès rapide à l'information,
- ✓ Les échanges avec des paires, étrangers.
- ✓ La fiabilité de la réception.

Pour faire de votre mail un atout, pour qu'il soit efficace et impactant dans vos échanges professionnels. Il convient de connaître le bon usage de cet écrit, et les stratégies de réponses adaptées.

La 1ere étape est bien sûr l'**objet**, perçu comme étant le sujet ou bien le titre du message. Il faut donc bien le cibler afin de capter l'œil du destinataire, susciter son intérêt et l'amener directement dans le vif du sujet.

Plus votre objet est précis, plus il attirera l'attention et sera lu, pourquoi pas même en priorité.

La 2ème étape est centrée sur **le contenu** : c'est le cœur du message. Cette étape est primordiale dans la mesure où elle nous permet d'exposer clairement les propos du mail, de comprendre tout l'enjeu de cet e-mail. Il faut donc bien adapter son style rédactionnel :

- ✓ Choisir un langage simplifié et allégé.
- ✓ Savoir basculer entre le discours formel et informel.
- ✓ Surveiller les erreurs de temporalité, d'orthographe ou de frappes.
- ✓ Recourir avec pertinence aux pièces jointes.

Faire court et concis : tout simplement *aller à l'essentiel*.

La 3ème et dernière étape consiste en la **personnalisation** de l'e-mail afin d'éviter l'e-mail "type" ou "passe-partout", se démarquer par :

- ✓ Les formules de courtoisie et convivialité
- ✓ La charte graphique.
- ✓ Et enfin, se distinguer par une signature personnalisée.

Principes du mail professionnel

➤ La courtoisie

Être poli est important, mais restez formel, en adoptant des formules comme :

- ✓ Madame, Monsieur,
- ✓ L'usage du vouvoiement "vous", est de mise
- ✓ Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

➤ La clarté :

Identifier le contexte du mail : suite à une conjoncture nouvelle, ou pour rappeler un évènement

- ✓ Suite à notre entretien, suite à notre conversation téléphonique...
- ✓ En réponse à, en me référant à votre,

➤ La précision

Le choix des destinataires n'est pas aléatoire ou anodin. Utiliser le mail professionnel à bon escient, exige de préserver le principe de confidentialité et le respect de la hiérarchie.

Les pièces jointes, doivent être précises et nommées : merci de bien vouloir, trouver ci-joint...

Exercice d'application

Autour d'un atelier interactif, chaque participant se connecte sur sa messagerie SONATRACH 'OUTLOOK', pour corriger un mail ou en écrire un nouveau, conformément aux orientations décrites, dans cette partie.

2. Vers une pédagogie active

Notre démarche FOS, déclinée en référentiel, destiné aux nouvelles recrues de l'Activité Commercialisation de SONATRACH. Adapte un programme bien élaboré, visant des compétences opérationnelles spécifiques, en contexte Entreprise. L'élaboration didactique de ces supports/ livrables de formation en FOS, inspirée de la taxonomie de Bloom, nous conduit vers d'autres approches pédagogiques, à caractère actif, collaboratif et interactif. Il s'agit de la pédagogie active.

« La pédagogie active vise à placer l'apprenant au centre de sa formation, à le rendre acteur de ses apprentissages. Elle s'appuie sur les théories socioconstructivistes qui affirment que l'on apprend en construisant et en s'engageant personnellement, à travers des situations d'apprentissage et en utilisant des ressources matérielles et humaines », (Vanpee, Godin & Lebrun, 2008).

« Présentée comme un ensemble de méthodes et de techniques pédagogiques qui suscitent l'activité de l'apprenant, la Pédagogie Active est fondée sur le principe (didactique) que l'on apprend en agissant et en interagissant, elle met en avant l'intelligence individuelle et collective et cible des activités cognitives de haut niveau, (Altet, 2006) (Cf. Taxonomie de Bloom).

Selon l'université de Montréal : « Dans leur fondement, les méthodes de pédagogie active visent à privilégier l'activité de celui qui apprend et non l'activité de celui qui enseigne (Romainville, 2007). Ces méthodes ont en commun de placer les apprenants au cœur du processus d'apprentissage et de leur permettre d'être cognitivement actifs au-delà de la lecture d'un texte ou de l'écoute d'un exposé ».

Dans cette lignée de réflexions, nous préconisons le recours à cette méthode dite active. Cette approche, s'inspire du contexte réel et signifiant pour l'apprenant, en employant des activités d'application et de mise en situations pratiques : ateliers interactifs, jeux de rôle, études de cas sur documents authentiques, débats, brainstorming⁴⁶...etc.

Cette alternative est d'autant plus pertinente pour notre public cible, en l'occurrence, les nouvelles recrues. Car, elle leur permet d'accroître leurs objectifs, soulignons-le, d'ordre opérationnel. En effet, s'engager activement dans leur apprentissage accentue leurs capacités à réfléchir, critiquer, évaluer, créer, opérer des initiatives. Aussi, il convient de valoriser leur expérience capitalisée, lors de l'induction. Ces expériences pratiques et concrètes, offrent aux

⁴⁶ Remue-méninges

apprenants l'occasion de mobiliser aussi bien leurs connaissances et représentations antérieures que l'ensemble des ressources mises à leur disposition. Ce qui leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences dans l'action. Le but étant, de structurer des séquences pédagogiques personnalisées, afin de sortir de la réponse unique « passe partout ».



Figure 31: Illustration de la pédagogie active

Cette tendance vers la pédagogie active, marque aussi une nouvelle trajectoire pour le formateur : le passage de la pédagogie vers, l'andragogie. En effet, dans ce contexte spécifique, le formateur endosse une posture d'expert, devant un public adulte et professionnel. D'une part, son rôle est à prédominance didactique: il détermine les prérequis, l'ordre et le type de connaissance à acquérir par l'apprenant, en déterminant la façon de transmettre le savoir. D'autre part, son implication dans la relation pédagogique se limite au contrôle de l'acquisition des connaissances en ponctuant son intervention, en calibrant ses techniques d'animation, en fonction de son public cible, et en créant des conditions d'interaction : stimule l'intérêt d'apprendre, motive, oriente, tient compte des styles d'apprentissage, fait émerger leurs connaissances tacites...etc. Plus explicitement, le formateur devient médiateur : « il n'occupe plus une place "détenteur de savoir", mais de "facilitateur à l'accès aux savoirs », (De Vecchi, 2010).

Cette dernière partie qui précède, présente les conclusions opérationnelles de notre travail de recherche.

Les livrables préconisés : fiche technique, référentiel support de cours, fiche séquence, ou même descriptif pour accompagner les classes virtuelles. Tous ces éléments, sont élaborés, en maniant des concepts concrets et des déclinaisons opérationnelles et ponctuelles.

Pour optimiser la compréhension orale et écrite, nous avons opté pour les illustrations à base de documents authentiques. Cette dimension tangible d'un apport visuel, et sonore, prolifère la perception du support pédagogique.

Au-delà, des objectifs formulés en termes de compétences à acquérir, nous nous sommes intéressés aux approches pédagogiques, pour guider notre démarche du FOS : la pédagogie active, par excellence. Nous avons proposé des activités variées, en contexte : mise en situation, jeux de rôle, remue-méninges... Afin de capter l'attention du public cible, le motiver et l'intégrer dans le processus d'apprentissage, et briser la monotonie et la lassitude pendant le déroulement des parcours de formation.

A présent, il convient de discuter de la validité et la fiabilité d'une telle recherche, montrer ses contributions et limites et proposer quelques perspectives futures de recherche sur ce concept du FOS, à visée professionnelle.

CONCLUSION GENERALE

Dans ce présent travail, nous avons choisi de cibler un champ de recherche qui nous semble : réaliste, tangible et spécifique, dans le cadre d'un sujet de thèse dans la discipline du FOS. Nous nous sommes interrogés, d'abord sur la réalité des programmes existants en langue française, en contexte entreprise. Ensuite sur les éventuels changements dans ce domaine, et enfin sur l'impact que ces évolutions peuvent avoir sur la compétence, voire la performance professionnelle requise, des acteurs de ce contexte.

Pour ce faire, nous avons eu le privilège d'avoir accès au terrain, en tant que responsable pédagogique de la SMA. Ce qui nous permis de repérer et d'analyser une population cible qui répond parfaitement aux exigences de notre thématique de recherche : à savoir des nouvelles recrues, en phase d'induction.

Nous sommes partis de principes, faisant l'objet de notre problématique, que l'intégration d'une démarche FOS, serait une nouvelle trajectoire spécifique pour le français en entreprise, et le référentiel visé, efficient pour les compétences requises, dans ce contexte.

En premier lieu, nous avons abordé une partie théorique, mettant en lumière les concepts clé en rapport avec notre recherche, et une phase d'état de l'art. Cette présentation à caractère introductif a pour objet de situer les travaux déjà effectués, et inscrire notre apport dans ces avancées scientifiques. L'approfondissement des notions et concepts nous a permis de contextualiser et de situer notre cadre de recherche.

En deuxième lieu, nous avons entamer notre phase empirique, associant deux corpus de recherche : l'enquête par questionnaire, et les entretiens de recherche. D'abord, notre observation nous a amené à constater toutes les difficultés à appréhender et à assimiler la langue en tant qu'outils professionnel. Cette difficulté, représente alors un frein dans l'évolution professionnelle. Cette même difficulté est aussi présente chez d'autres sujets : responsable pédagogique, concepteur et formateur. Ces acteurs, sont dans l'incapacité de concevoir des programmes spécialisés (soit on retrouve une insuffisance de compétences linguistiques, dépourvues de prérequis, le cas des nouvelles recrues, soit on retrouve une compétence linguistique bien présente et bien installée déjà, mais jugée comme inappropriée ou pas suffisamment fructifiée, ne répondant nullement aux objectifs visés). D'où, notre préconisation, à privilégier cette démarche du FOS, pour répondre à des besoins urgents relatifs à la langue française pour accomplir et accompagner le professionnel dans une tâche bien définie, et surtout, propre à lui.

A partir des résultats de l'enquête, nous avons constaté aussi que les programmes pédagogiques étaient standards, et répétitifs, occultant ainsi la spécialisation des domaines d'activités. Ce qui engendre peu de performance, ou plus encore, peu de rentabilité professionnelle.

Par ailleurs, comme toute réflexion relative à une démarche ou approche FOS en entreprise, nécessite impérativement le passage par un cadrage des profils (associant prérequis linguistiques et besoins spécifiques). Une partie préalable a été instaurée, qui consiste dans un premier temps à prendre connaissance du matériel récolté. Il s'agit de faire la lecture des données à plusieurs reprises avant de procéder à leur analyse. Il s'agit d'une étape essentielle. Comme le souligne, L'écuyer cité par Dépelteau (2003) : « C'est une première familiarisation avec le matériel, une sorte de "pré-analyse" pour en dégager une idée du "sens général", certaines "idées forces" permettant d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour atteindre les objectifs visés ». Ainsi, nous avons lu et relu les réponses de chaque interrogé, afin de prendre connaissance du contenu et de déceler les passages les plus significatifs, en lien avec les différentes dimensions et indicateurs visés. Cette prospection, nous a permis de poser les premiers jalons pour dégager des perspectives au profit, des pistes de recherche.

Cette deuxième partie, souligne aussi, l'avènement d'un nouveau mode de formation. La conjoncture pandémique covid-19, a chamboulé les pratiques et les modes opératoires en matière de formation, notamment en entreprise. Ces derniers, ne sont plus astreints au mode classique et traditionnel : nous assistons à un passage du mode présentiel, vers un distanciel massif. Par ailleurs, le passage vers ce nouveau mode, n'est pas sans conséquences, et les répercussions liées à cette conjoncture, sont multiples. Il y a lieu de citer le courant « connectivisme », et surtout la formation hybride, en contexte post-pandémie.

En troisième lieu, nous avons procédé à l'élaboration didactique, en vue de la conception des livrables de formation. Nous avons souligné dans cette partie, l'importance des documents authentiques qui constituent des ressources lexicales bien exploitables. Nous avons aussi procédé à une classification : savoir, savoir-faire et savoir être, pour nous orienter dans notre référentiel., en nous référant à la taxonomie de Bloom.

Cette phase, s'est caractérisée par un agencement didactique rigoureux, mettant en évidence tous les axes de conception. Ainsi, l'opérationnalisation linguistique a été didactisée, à partir d'orientations pédagogiques et andragogiques.

Au final, un pack complet relatif aux supports pédagogiques spécifiques, est décliné : fiche technique, test acquis des connaissances, référentiel, fiche séquence, descriptif de formation

(scénarisation pédagogique, dédiée au mode distanciel), ainsi qu'une présentation Power Point (aide visuelle pour projection).

Arrivé au terme de notre recherche, nous pouvons dire qu'une démarche vers une ingénierie du FOS, en contexte professionnel, fait référence à un ensemble de paramètres très complexe. Il n'est donc pas aisé de concevoir des référentiels spécifiques à ce contexte. Nous estimons que cette complexité est étroitement liée à deux facteurs. D'abord, à la spécificité du public cible, de ses prérequis, du lexique abordé et des compétences requises. Ensuite, à l'évolution croissante des technologies dans la formation. Les acteurs de celle-ci sont confrontés en permanence, à ces fluctuations et mouvances conjoncturelles, subissant la corrélation de ces phénomènes.

Toutefois, même si le passage à partir du FLE vers le FOS, engendre des distorsions liées à cette complexité. Celles-ci, peuvent être atténuées, à la condition de cerner la conjoncture des éléments interférents, cités précédemment. En effet, la formation se révélerait plus significative et plus efficiente si elle prenait en considération ces éléments : le but n'est pas d'installer de nouvelles compétences linguistiques en hypothéquant un français de spécialité, mais de réinstaller des compétences, préalables, en spécifiant leurs valeurs opérationnelles.

A travers notre recherche, nous avons visé un référentiel qui répond au mieux et de plus près aux besoins, profils, objectifs et attentes de notre population cible.

Dans cette même logique, il s'agit de réduire, et même combler l'écart entre un déficit lié à une inadéquation de profils, et un potentiel exploité en faveurs de programmes réajustés.

Plus explicitement, dégager une conclusion synthétique issue d'une analyse complète et bien approfondie de notre cheminement vers l'élaboration d'un référentiel, convient de dire que circonscrire le FOS serait crucial en entreprise, en tant que catalyseur d'outil linguistique plus commode et plus opérationnel. Cette alternative permet de s'exprimer dans des situations de communication spécifique, en renforçant l'outil vecteur à cette communication. Dès lors, le français, n'est plus un handicap linguistique limitant l'évolution de carrière. Car dans ce cas, il arrive que ces nouvelles recrues soient contraintes d'apprendre une langue qui n'a jusqu'alors jamais fait partie de leur formation ni de leurs parcours universitaires. Ce sont les obligations liées à leurs insertions professionnelles qui les confrontent à cet ultimatum. Ce public cible, sans prérequis en français ou avec une base élémentaire, à perfectionner, a des objectifs opérationnels précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité, dépassant rarement quelques mois.

Pour remédier à cette situation préjudiciable, il est impératif de rehausser les compétences linguistiques en intégrant cette démarche FOS, dans leurs programmes de formation.

Cependant, on ne bannit pas l'idée que la maîtrise du français général soit efficiente. Mais l'on considère que le recours à cette langue "‘passe partout’" reste insuffisant, du moment que cette dernière, n'est pas axée sur les réels besoins à mettre en pratique dans son domaine d'activité.

Pour pallier à cette nuance entre ces deux configurations, et instaurer un programme de formation, sur mesure. Nous préconisons cette démarche du FOS, alternative considérée comme une formation d'urgence associée à des aspirations professionnelles. Ces employés ont besoins plus exactement d'asseoir des compétences linguistiques pointues et ciblées, voire spécialisées, pour permettre d'accroître une certaine exigence et hisser leur niveau langagier en milieu professionnel : maîtriser la langue pour plus d'appui sur leurs compétences techniques.

Cette perspective s'inscrit dans une vision stratégique qui consiste à se soucier d'abord, de l'identification des besoins langagiers, et la formulation des objectifs spécifiques. Ensuite, cette déclinaison, permet de définir les contenus d'apprentissage, pour parvenir à atteindre les savoirs, savoir-faire et savoir être escomptés.

Au niveau de l'aspect méthodologique, nous avons opté aussi, pour l'analyse de contenu, qui s'est présentée comme étape relativement longue, car étant des allers et retours sur les données recueillies. Ce fut une étape très longue mais laborieuse car nous avons un corpus de données non négligeable en terme de pertinence.

Cependant, l'une des limites que nous avons observées et soulignées durant, est le manque de formateurs spécialisés dans cette discipline du FOS. Ces derniers ont souvent une expérience en FLE mais ils méconnaissent la méthodologie à suivre pour élaborer des formations spécifiques. C'est pourquoi nous abordons parmi nos préconisations, une formation spécialisée en FOS, au profit de ces formateurs. Nous nous sommes intéressés aussi, à la pédagogie active dans l'animation de ces formations. A travers cette pédagogie participative, nous mettant en relief les apports des mises en situations dans ce type de formations spécifiques.

Il est également à remarquer que l'évolution croissante des nouvelles technologies et de leur utilisation dans la transmission du savoir, a fortement contribué aux mutations des activités de l'ingénierie pédagogique, notamment avec le recours aux scénarios pédagogiques.

Dans cette résonance de réflexions, nous pouvons avancer, que ce travail de recherche nous a permis d'élargir le champ de cette discipline, en donnant une vision plus adaptée en contexte

entreprise. D'explorer l'opportunité des enjeux entre le FOS, et son impact dans le milieu professionnel.

Au final, ce premier jet de recherche introduit un créneau du FOS, en entreprise. A l'heure actuelle, cette contribution constituant un édifice, dans la construction des programmes en FOS, est certaine mais pas encore opérationnelle. Tout ce travail de conception réalisé ne peut être valorisé que par la traduction de ce processus en solutions tangibles. Ceci dit, ce travail conceptuel crédibilise d'avantage notre démarche et permettra d'asseoir les étapes à venir, dans un avenir proche.

La présente étude n'est qu'une modeste contribution, porteuse de plus-value sur l'exploration de piste de réflexion, et d'ouverture vers d'autres perspectives à l'égard de ce cette thématique : le défi est lancé, il convient maintenant, de le relever.

Bibliographie

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET WEBOGRAPHIE

OUVRAGES

- **ABRIC, J.**, (1997) : « *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses universitaires de France.
- **ALBERO, B., LINARD, M. et ROBIN, J.-Y.**, (2009) : « *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers* », Paris : L'Harmattan.
- **ARBORIO, A-M. & FOURNIER, P.**, (2001) : « *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe* », Paris, Nathan.
- **ARDOUIN, T.**, (2010) : « *L'ingénierie de formation pour l'entreprise* », Presses Universitaires de France. (3e éd.), Paris : Dunod.
- **ARDOUIN, T.**, (2013) : « *Ingénierie de formation* », Dunod.
- **BARBIER, M.**, (1996) : « *TIC et enseignement des langues- Qui commande?* » in Actes du Colloque de l'Université de Lille, Outils multimédia et stratégies d'apprentissage du FLE.
- **BARBOT, M. J. & CAMATARRI, G.**, (1999) : « *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation* », Paris : Presses Universitaires de France.

- **BARCHECHATH, E. & POUTS-LAJUS, E.**, (1990) : « *Le design des didacticiels* », Paris : ACL.
- **BARDIN, L.**, (2007) : « *L'analyse du contenu* », Paris, Quadrige/PUF.
- **BARON, G.-L.**, (2011) : « *Autour des mots de la formation* », Learning design Recherche & Formation.
- **BEACCO, J.C.**, (2007) : « *Approche par compétences dans l'enseignement des langues* », Paris, Didier.
- **BEACCO, J-C., LEHMANN, D.**, (1990) : « *Publics spécifiques et communications spécialisées* », Hachette, Paris.
- **BEAUD, M.**, (2006) : « *L'art de la thèse* », La Découverte.
- **BEAUD, S. & WEBER, F.**, (2003) : « *Guide de l'enquête de terrain* », Paris, La Découverte.
- **BENRABAH, M.**, (1999) : « *Langue et pouvoir en Algérie* », Paris, Editions Segquier.
- **BLANCHET, A. & GOTMAN, A.**, (2001) : « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* », Paris : Nathan.
- **BLANDIN, B.**, (2002) : « *Impact du dispositif sur les processus d'apprentissage* », Rueil-Malmaison : Edition Liaisons.

- **BOGAARDS P.**, (1994) : « *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, Collection Langues et Apprentissage des Langues* », Paris, Hatier-Didier.
- **BORG S.**, (2001) : « *La notion de progression* », Paris, Hatier-Didier
- **BOULTON, A. & TYNE, H.**, (2014) : « *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues* », Paris : Didier.
- **BOURDIEU P.**, (1999) : « *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines* », Paris : Presses Universitaires de France.
- **BRONCKART, J.-P.** (1996) : « *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif* », Neuchâtel-Paris.
- **BUVET, P-A. & MATHIEU-COLAS, M.**, (1999) : « *Les champs 'domaine' et 'sous-domaine' dans les dictionnaires électroniques* », Cahiers de lexicologie, Didier Erudition.
- **CAMILLERI, C. & KASTERSZTEIN, J.**, (1990), « *Stratégies identitaires* », Paris, PUF.
- **CAMPION, B., PELTIER, C. et PERAYA, D.**, (2019) : « *Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils ?* », Éducation et formation.
- **CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P., & SZILAGYI, E.**, (2007) : « *Le Français Objectifs Spécifiques et la classe de langue* », Paris, Clé International.

- **CHALLE, O.**, (2002) : « *Enseigner le français de spécialité* », Paris, Economica.
- **CHAREAUDEAU, P. & MAINGENEAU, D.**, (2002) : « *Dictionnaire d'Analyse du Discours* », Paris, Seuil.
- **CLOOSE, E.**, (2012) : « *Le français du monde du travail* », PUG.
- **CLOT, Y.**, (2008) : « *Travail et pouvoir à agir* », Paris, Presses Universitaires de France.
- **CORTIER, C., KAABOUB, A.**, (2010) : « *Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques* », Paris, clé Internationale.
- **COSTE R., GALISSON R.**, (1976) : « *Dictionnaire de didactique des langues* », Paris, Hachette.
- **COSTE, D.**, (2001) : « *De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues* », Ed Castelloti.
- **CUQ J. P.**, (1996) : « *Introduction à la didactique de la grammaire en FLE* », Paris, Didier-Hatier (CDFLES).
- **CUQ J. P., GRUCA I.**, (2002) : « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- **CUQ, J. P.**, (1991) : « *Le français langue seconde* », Paris, Hachette.
- **CUQ, J.-P.**, (2003) : « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Clé International.

- **DE KETELE, J., & ROEGIERS, X.,** (2015) : « *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* », (5e éd., Méthodes en sciences humaines). Bruxelles : De Boeck.
- **DEPELTEAU, F.,** (2013) : « *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats* ». De Boeck.
- **DO MARCOLINO P-M.,** (2010) : « *Les fiches outils du formateur* », Eyrolles.
- **DOURARI, A.,** (2003) : « *Les malaises de la société algérienne : Crise de langues et crise d'identité* », Alger, Casbah.
- **ENLART, S.,** (2008) : « *Concevoir les dispositifs de formation du sacré au simulacre de changement* », Paris : Demos.
- **ENLART, S.,** (2008) : « *Formation : Les dispositifs en question* », Rueil-Malmaison : Edition Liaisons.
- **ENLART, S., JACQUEMET, S.,** (2007) : « *Préalables de l'ingénierie de formation* », carnets des sciences de l'éducation.
- **FERREOL, G. & JUCQUOIS, G.,** (2000) : « *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* », Paris, Armand Colin.

- **FRITSCH, P.**, (1971) : « *L'éducation des adultes* », (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne 7), Paris ; La Haye : Mouton.
- **GALISSON, R & PUREN. C.**, (2000) : « *La formation en question* », CLE international.
- **GIL, P., & MARTIN, C.**, (2004) : « *Les nouveaux métiers de la formation : Développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée (Fonctions de l'entreprise)* », Paris : Dunod.
- **GRANDGUILLAUME, G.**, (1983) : « *Arabisation et politique au Maghreb* », Paris, Maisonneuve & Larose.
- **GRAVE, P.**, (2002) : « *Formateurs et Identités* », Paris : Presses Universitaires de France.
- **GROSS, G.**, (1996) : « *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions* », Paris : Ophrys.
- **GUISLAIN, G.**, (1990) : « *Didactique et communication* », Bruxelles : Labor.
- **HABERT, B.**, (2005) : « *Instruments et ressources électroniques pour le français* », Paris : Ophrys.
- **HARRIS, Z. S.**, (1976) : « *Notes du cours de syntaxe* », Paris : Seuil.
-

-
- **HENRI, F. et KAYE, A.**, (1985) : « Le savoir à domicile », Québec : Presses de Université du Québec.

 - **HOLTZER, G.**, (2004) : « *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques* », Le Français dans le monde, CLE international.

 - **JACQUINOT, G.**, (2000) : « Dernières technologies et transformation de l'école », Paris : L'Harmattan.

 - **JACQUINOT, G.**, (2012) : « *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique* », Paris : Des Archives contemporaines.

 - **JEZEGOU, A.**, (2008) : « *Apprentissage autodirigé et formation à distance* », Distances et savoirs.

 - **KAUFMANN, J-C.**, (2001) : « *L'entretien compréhensif* », Paris : Nathan.

 - **LABRUFFE, A.**, (2005) : « *La formation des adultes (100 questions pour comprendre et agir)* », Saint-Denis La Plaine : Afnor.

 - **LACOSTE, Y.**, (2007) : « *Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie : construction coloniales et postcoloniales* », Hérodote.

 - **LAMIZET, B.**, (1992) : « *Les lieux de la communication* », Liège : Éditions Mardaga.

-
- **LAMIZET, B.**, (2002) : « *Politique et identité* », Lyon, Presses universitaires de Lyon.
 - **LAOT, F., DE LESCURE, E.**, (2008) : « *Pour une histoire de la formation* », Paris: L'harmattan.
 - **LE BOTERF G.**, (2008) : « *Repenser la compétence* », Eyrolles.
 -
 - **LECLERCQ, G.**, (2003) : « *Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation* », Savoirs.
 - **LEHMANN, D.**, (1993) : « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Paris, Hachette.
 - **LEHMANN, D.**, (1993) : « *Objectifs spécifiques en langues étrangères* ». Hachette, Paris.
 - **LEUTENEGGER-RIHS, F., & SAADA-ROBERT, M.**, (2002) : « *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* », Bruxelles : De Boeck Université.
 - **LINARD, M.** (1996) : « *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies* », Paris : L'Harmattan.
 - **MADDALENA P.**, (2013) : « *La bible de la formation* », Eyrolles.
 - **MAINGUENEAU, D.**, (1991) : « *L'Analyse du discours* », Paris, Hachette.

- **MALGLAIVE, G.**, (2008) : « *Formateur d'adultes* », Paris : L'Harmattan.
- **MANGIANTE, J.M., PARPETTE, C.**, (2004) : « *Le Français sur Objectif Spécifique - de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* », Paris, Hachette.
- **MANGIANTE, J.M., PARPETTE, C.**, (2011) : « *Le Français sur Objectif universitaire* », Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- **MEIGNANT, A.**, (2001) : « *Manager la formation* », Editions Liaisons.
- **MELIET, E. A., & ARMAO, E.**, (2017) : « *L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ?* », Distances et Médiations.
- **MEMET, M.**, (2008) : « *Enseigner une langue à des fins professionnelles ?* », Didier.
- **MEUNIER, J.-P. et PERAYA, D.**, (2010) : « *Introduction aux théories de la communication* », Bruxelles : De Boeck.
- **MOIRAND, S.**, (1990) : « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Hachette.
- **MOIRAND, S.**, (1990) : « *Une grammaire des textes et des dialogues* », Paris, Hachette.
- **MOURLHON-DALLIES, F.**, (2008) : « *Enseigner une langue à des fins professionnelles* », Paris, Didier.

- **PAQUETTE, G.**, (2002) : « *L'ingénierie pédagogique pour construire l'apprentissage en réseau* », Québec : Presses de l'Université du Québec.
- **PELTIER, C.**, (2020) : « *Généralisation du Live Streaming à l'Université de Genève : quelles implications pour les enseignants, les étudiants et l'institution* », Genève : Université de Genève.
- **PENFORNIS, J-L.**, (2010) : « *Communication progressive du français des affaires* », Clé Internationale.
- **PERAYA, D. & PELTIER, C.**, (2020) : « *Ingénierie pédagogique* », Distances et médiations.
- **PERAYA, D.**, (2011) : « *La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : complexité et déplacements* », Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs.
- **PERAYA, D.**, (2019) : « *Les objets techniques dans la formation. Apport du concept de dispositif dans l'analyse des processus d'apprentissage médiatisé* », Dijon : Raisons et Passions.
- **PORCHER, L.**, (1995) : « *Le français langue étrangère* », Paris, Hachette.
- **PUREN, C.**, (1999) : « *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes* », Didier.
- **QUEFFELEC, A.**, (2002) : « *Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues* », De Boeck Supérieur.

-
- **REBAH, A.**, (2006) : « *SONATRACH une entreprise pas comme les autres* », Alger : Casbah Editions.
 - **RESWEBER, J-P.**, (1995) : « *La recherche action* », Paris : Presses Universitaires de France.
 - **RICHTERICH, R.**, (1958) : « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Hachette, Paris.
 - **ROBERT J. P.**, (2002) : « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris, Ophrys.
 - **SARFATI, G-E.**, (2007) : « *Elément d'analyse du discours* », Paris, Armand Colin.
 - **SEBAA, R.**, (1996) : « *L'arabisation dans les sciences sociales* », Paris, L'Harmattan.
 - **SINGLY, F.**, (2001) : « *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* ». Paris : Nathan.
 - **TAGLIANTE, C.**, (2006) : « *La classe de langue* », Paris, Clé International.
 - **TOUNSI, L.**, (1997) : « *Aspects du parler jeunes en Algérien* », Langue française.

-
- **TRESTINI, M.**, (2018) : « *La modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération* », London : ISTE.
 - **TREVILLE M. C., & DUQUETTE L.**, (1996) : « *Enseigner le vocabulaire en classe* », Paris, Hachette.
 - **VIGNER G.**, (2000) : « *Enseigner le français comme langue seconde* », Paris, CLE International.
 - **VIGNER, G. & MARTIN, A.**, (1976) : « *Le français technique* », Paris, Hachette.
 - **VILLIOT-LECLERCQ, E.** (2007) : « La méthode des Pléiades : un formalisme pour favoriser la transférabilité et l'instrumentation des scénarios pédagogiques. STICEF.
 - **VINSONNEAU, G.**, (2005) : « *Contextes pluriculturels et identités* », France, SIDES.
 - **YAGUELLO, M.**, (1988) : « *Catalogue des idées reçues sur la langue* », Paris, Ed. Du Seuil.

TRAVAUX SCIENTIFIQUES

THESES ET REVUES

- **AL- AHMAD, D., MOUNSEF, F., & PARPETTE, C.,** (2002) : « *Cours d'histoire et cours de français intégrés* », Problématique et mise en œuvre in *Dirasat, human and social sciences* n°29, Annexe 1.

- **AOUADI, S.,** (2000): « *Le français dans les filières scientifiques et techniques du supérieur en Algérie : la croisée des chemins* », *French Review, Vol. 73 N° 3.*

- **BEACCO, J.C.,** (2004) : « *Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif* », *Langages*, n° 153, vol. 38.

- **BELLATRECHE, H.,** (2009) : « *L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude: le secteur bancaire* », *Synergie Algérie* 8.

- **BENMAHAMED, D.,** (2008) : « *Démarche globale de Management des Connaissances du Système d'Information de l'entreprise* », Thèse de Doctorat de l'Institut National des Télécommunications et de l'Université Technologique de Compiègne, France.

- **BINON, J. & VERLINDE, S.,** (2002) : « *Les langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et langue (s) de spécialité (s)* », Actes du XXIIème Congrès international de linguistique et philologie romanes, Bruxelles.

- **BOCH, F., & RINCK, F.**, (2010) : « *Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique* », in Lidil n° 41.
- **BONFILS, P. et PERAYA, D.** (2011) : « *Processus décisionnels au sein de groupe d'étudiants en contexte de projet pédagogique* », Communication et organisation, N°49.
- **BOUKHANNOUCHE, L.**, (2017) : « *Le français sur objectif spécifique (FOS) : méthodologie pour une réalisation didactique efficace* », Université de Blida.
- **BOURGUIGNON, C.**, (2001) : « *La communication langagière : évaluation, médiation, re-médiation* », Communication au Colloque du GERAS, Bordeaux 2.
- **BOUTET, J.**, (2001) : « *La part langagière du travail : bilan et évolution* », Langage et Société n°98.
- **BOUTET, J.**, (2005) : « Genres de discours en situation de travail », in L. Filliettaz & J.-P.
- **BRONCKART, J-P.**, (2004) : « Agir et discours en situations de travail. Présentation de la recherche », Cahiers de la section des sciences de l'éducation n°103 : Université de Genève.
- **COLLOQUE INTERNATIONAL**, (2010) : « *Littéracies universitaires : savoir, écrits, disciplines* », Université de Lille 3 et Université de Grenoble 3.
- **CONSEIL DE L'EUROPE**, (2001) : « *Cadre européen commun de référence pour les langues* », Paris, Didier.
- **COSNEFROY, L.** (2012) : « *Autonomie et formation à distance. Recherche & Formation* », N°69.

- **DA COSTA, J.**, (2014) : « *BPMN 2.0 pour la modélisation et l'implémentation de dispositifs pédagogiques orientés processus* », Université de Genève.
- **DABENE, L.**, (1981) : « *Langues et Migrations* », Grenoble, Publications de l'université de Grenoble III, N°6.
- **DECOO W.**, (1982) : « *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE* » - Étude de didactique comparée, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.
- **DESCHRYVER, N. & CHARLIER, B.**, (2014) : « *Présentation du numéro. Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques* », Éducation et formation.
- **DESSUS, P.** (2000) : « *La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ?* », Revue Française de Pédagogie, 133.
- **DESSUS, P.** (2010) : « *Des théories psychologiques pour guider le design pédagogique* », Paris : Presses universitaires de France.
- **DESSUS, P.** (2006) : « *Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ?* », Revue suisse des sciences de l'éducation, N°28.
- **DIOP, M.**, (2018) : « *Ingénierie pédagogique et identité professionnelle* », Université de Genève.
- **DIOP, M.**, (2018) : « *Les métiers de la formation des adultes évolution et perspectives. Étude de cas de quatre formateurs en activité professionnelle* », Mémoire Université de Genève.
- **DJAOUT, T.**, (1993) : « *Des acquis ?* », Ruptures, N°15.
- **DUBAR, C.**, (1992) : « *Formes identitaires et socialisation professionnelle* », revue française de sociologie, XI.

- **DUFOUR, S. & PARPETTE, C.**, (2018) : « *Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée* », ILCEA, Journals Open Edition.
- **FLUCKIGER, C.**, (2011) : « *De l'émergence des nouvelles formes de distances. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaire sur la FAD dans le supérieur* », Distances et savoirs.
- **FLUCKIGER, C.**, (2014) : « *L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale* », STICE.
- **GAHMIA, A.**, (2009) : « *Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (F.O.S) dans des établissements de la formation professionnelle* », in Synergies Algérie n° 8.
- **GRANDGUILLAUME, G.**, (1998) : « *La Francophonie en Algérie* », Mots, volume 57, Numéro 1.
- **HENRI, F.**, (2019) : « *Quel changement à l'ère du numérique ? Quelle ingénierie pédagogique pour y répondre ?* », médiations et médiatisations, 2.
- **LFMD**, (2004) : « *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers* », Clé International, Numéro Spécial.
- **MOURLHON-DALLIES F.**, (20) : « *Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives* », Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- **NARCY-COMBES, J.-P.**, (2001) : « *La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ?* », Cahiers de l'APLIUT.
- **PAQUETTE, G.**, (2004) : « *L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences* », Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 1(3).

- **PERAYA, D.**, (1984) : « *Pédagogie de l'audio-visuel : mythes et tendances actuelles* », Revue belge de psychologie et de pédagogie, N°46.
- **PERAYA, D.**, (1994) : « Formation à distance et communication médiatisée », Recherches en communication, 1.
- **QOTB H.**, (2017) : « *Le connectivisme et l'apprentissage des langues: spécificités, usages et acteurs* », Hal.
- **QOTB, H.**, (2009) : « *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiatique par internet* », Publibook.
- **RECHERCHE en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)**, (2019) : « *Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique* », Point Communs, n°47.
- **RECHERCHE en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)**, (2016) : « *Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources* », Point Communs, n°3.
- **REVUE SONATRACH**, (2007) : « Evaluation des compétences », Revue Aval, Numéro Spécial.
- **REVUE SONATRACH**, (2008) : « *Le dispositif d'induction* », Synergie, n°14.
- **RICHER, J-J.**, (2008) : « *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?* », Synergies Chine n° 3.
- **SEMINAIRE**, (2017) : « *le français sur objectif spécifique* », Université de Blida.

- **TEHAMI, A.**, (2002) : « *La langue est-elle un fondement de souveraineté ou un instrument de communication pour le progrès et la science?* », Le Quotidien d'Oran.
- **TIRENIFI, M.**, (2002) : « *Les impératifs d'une refonte de l'école algérienne* », Le Quotidien d'Oran.

SITOGRAPHIE

- ✓ [<https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>], consulté en juin 2021.
- ✓ [<https://apcpedagogie.com/>], consulté en mai 2020.
- ✓ [<https://cpu.umontreal.ca/expertises/formation-a-distance/>], consulté en mai 2020.
- ✓ [<https://hypotheses.org/>] consulté en juillet 2017.
- ✓ [<https://lefrancaisdesaffaires.fr/>].
- ✓ [<https://lepetitjournal.com/>], consulté en octobre 2019.
- ✓ [<https://normalisation.afnor.org/>].
- ✓ [<https://profinnovant.com/>], consulté en mars 2021.
- ✓ [<https://SONATRACH.com/>].
- ✓ [<https://www.innovation-pedagogique.fr/article7382.html>], consulté en juin 2021.
- ✓ [<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/numerifos/affaires/>], consulté en décembre 2020.
- ✓ [<https://www.lepointdufle.net/penseigner/francais-sur-objectifs-specifiques-fiches-pedagogiques.htm#entreprise/>], consulté en février 2021.
- ✓ [<https://www.profinnovant.com/taxonomie-de-bloom/>], consulté en février 2019.

-
- ✓ [<https://www.scribbr.fr/methodologie/retranscription-entretien/>], consulté en juin 2018.

 - ✓ **BASQUE, J.**, (2004) : « *En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ?* », [<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190670/document>], consulté en aout 2020.

 - ✓ **BASQUE, J.**, (2017) : « *Ingénierie pédagogique et technologies éducatives* », [https://ted6313v2.telug.ca/telugDownload.php?file=2014/04/19_TED6313_Texte_Intro_IP.pdf], consulté en aout 2020.

 - ✓ **BOUKHANNOUCHE L.**, (2012) : « *Démarche FOS en contexte algérien* », [<https://boukhanouchelamia.wordpress.com/2012/10/08/demarche-fos-en-contexte-algerien/>], consulté en septembre 2017.

 - ✓ **CHARLIER, B.** et **HENRI, F.**, (2013) : « *La distance dans le processus de formation : nouveau paradigme d'apprentissage et transformation de l'activité d'enseignement* », [<https://cutt.ly/UrO7byR>], consulté novembre 2017.

 - ✓ **DAUNAY, B.**, (2007) : « *Etats de recherche en didactique* », [<https://journals.openedition.org/rfp/1175>], consulté en avril 2015.

 - ✓ **GELIS, J.-M.**, **TROYE, M.** et **REBAH, L.**, (2017) : « *Peut-on concevoir des ressources de cours pour l'enseignement à distance à partir de documents textes du présentiel ?* », <http://www.frantice.net/index.php?id=1470>], consulté février 2019.

 - ✓ **GELIS, J.-M.**, (2015) : « *Des responsables d'équipe dans le déploiement d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination* », Distances et Médiations des Savoirs, 10, [<http://journals.openedition.org/dms/1056>], consulté mars 2018.

- ✓ **NARCY-COMBES, J-P., (2002) :** « *Comment percevoir la modélisation en didactique des langues* », [<https://journals.openedition.org/asp/1678>], consulté en décembre 2016.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	15
PREMIERE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES.....	24
CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE.....	26
1. Terrain de recherche : SONATRACH.....	27
1.1 Activité Commercialisation.....	29
1.2 SONATRACH Management Academy.....	30
1.3 Justifier le terrain de recherche.....	32
2. Intérêt de la formation en entreprise.....	34
2.1 Statut de la formation à SONATRACH.....	36
2.2 Politique formation de SONATRACH.....	37
2.3 Perspectives formation SONATRACH.....	42
3. Insertion professionnelle : du recrutement aux cursus professionnalisants.....	43
3.1 Sélection-recrutement à SONATRACH.....	44
3.2 Dispositif d'induction.....	45
3.3 Intérêt pour notre recherche.....	46
3.4 Aperçu du dispositif d'induction destiné aux nouvelles recrues de l'Activité Commercialisation.....	47
4. Genèse de la langue française en Algérie.....	50
4.1 Aperçu historique de l'implantation de la langue française en Algérie.....	50
4.2 Evolution du français en Algérie.....	51
4.3 Situation actuelle du français en Algérie.....	52
4.4 Statut de la langue française dans le secteur économique Algérien.....	56
4.5 Usage du français et ses répercussions sur l'insertion professionnelle.....	57
CHAPITRE 2 : INTERET DU FOS DANS L'INGENIERIE DE LA FORMATION.....	59
1. Concept FOS.....	60
1.1 Bref historique du FOS.....	60
1.2 Evolution du FOS.....	61
1.3 Définitions du FOS.....	63
1.4 FLE vs FOS.....	65
1.5 Composantes du FOS.....	68

2.	Ingénierie de formation.....	79
2.1	Concept et évolution	79
2.2	Ingénierie de formation en entreprise.....	81
2.3	Phases de l'ingénierie de formation	82
3.	Ingénierie pédagogique	88
3.1	Concept.....	88
3.2	Grandes étapes de l'ingénierie pédagogique	90
3.3	Techniques pédagogiques.....	94
3.4	Principaux acteurs dans un dispositif pédagogique	96
3.5	Scénarios pédagogiques	98
4.	État de l'art	106
DEUXIEME PARTIE : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE		111
CHAPITRE 1 : PROTOCOLE DE RECHERCHE		113
1.	Approches pédagogiques :.....	114
1.1	Approche par compétences.....	114
1.2	Approche actionnelle.....	116
2.	Choix de l'outil expérimental	118
3.	Planification de la phase exploratoire et organisation du dispositif méthodologique 122	
3.1	Enquête par questionnaires	123
3.2	Entretiens de recherche	143
CHAPITRE 2 : RENOUVEAU DE LA FORMATION, EN CONTEXTE COVID-19		156
1.	Contexte d'une nouvelle conjoncture	157
1.1	Ingénierie pédagogique au temps de la covid-19.....	159
1.2	Nouvelle conjoncture, nouveau courant, nouveaux modes.....	161
1.3	Repenser l'ingénierie pédagogique.....	164
1.4	Formation post-pandémie : après le covid, place à l'hybride.....	167
TROISIEME PARTIE : LIVRABLES FOS.....		173
CHAPITRE 1 : AGENCEMENT DIDACTIQUE		175
1.	Conception des livrables	176
1.1	Axes de conception	176
1.2	Opérationnalisation linguistique	185
1.3	Agencement didactique	189
CHAPITRE 2 : SUPPORTS PEDAGOGIQUES		192
1.	Supports pédagogiques.....	193
1.1	Fiche technique	193
1.2	Référentiel FOS	206

2. Vers une pédagogie active.....	245
CONCLUSION GENERALE	248
GLOSSAIRE	8
Bibliographie	255
Annexes	282

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Schéma global du processus de la thèse	22
Figure 2 : Macro-Organisation de SONATRACH Spa.....	29
Figure 3 : Missions principales de l'Activité Commercialisation.....	30
Figure 4: Domaines d'intervention de la SMA.....	31
Figure 5: Politique formation de SONATRACH 1/2.....	38
Figure 6: Politique formation de SONATRACH 2/2.....	39
Figure 7: Bilan formation 2018.....	41
Figure 8: Bilan formation 2019.....	41
Figure 9: Bilan formation 2020.....	42
Figure 10: Dispositif induction SONATRACH.....	45
Figure 11: Programme d'induction 1/3.....	48
Figure 12: Programme d'induction 2/3.....	48
Figure 13: Programme d'induction 3/3.....	49
Figure 14: Croisement entre FLE & FOS.....	67
Figure 15: Schématiser une définition FOS.....	68
Figure 16: Etapes d'une ingénierie de formation.....	84
Figure 17: Niveaux d'organisation et d'analyse de formation.....	87
Figure 18: Acteurs/rôles dans un dispositif pédagogique.....	98
Figure 19: Tableau comparatif ingénierie de formation & ingénierie pédagogique.....	101
Figure 20 : De l'ingénierie de Formation à l'ingénierie du FOS.....	105
Figure 21: Histogramme traduisant la synthèse d'évaluation.....	136
Figure 22: Illustration du guide des entretiens.....	148
Figure 23: Illustration du connectivisme.....	163
Figure 24: Modèle hybride préconisé.....	169
Figure 25: Taxonomie de Bloom.....	182
Figure 26: Relation notion authentique/FOS, en contexte entreprise.....	185
Figure 27: Schématisation de notre ingénierie du FOS.....	189
Figure 28: Agencement didactique interactionnel.....	190
Figure 29: Ligne temporelle.....	211
Figure 30: Esquisse d'un atelier à base de document sonore.....	220
Figure 31: Illustration de la pédagogie active.....	246

Annexes