



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Enseigner le français du tourisme à des fins professionnelles en contexte tunisien

Saloua Kammoun Benmessaoud

Université de Gabès, Tunisie

salouamess@gmail.com

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Afin de répondre aux besoins de compétences et qualifications des employeurs, la formation des futurs licenciés dans le domaine touristique ne peut se passer d'une formation aux langues étrangères, notamment le français, car plus que n'importe quel autre domaine, les formations disciplinaire et linguistique vont de pair dans le secteur du tourisme. Comment adapter donc le cours de français du tourisme aux besoins du marché du travail dans le contexte tunisien ? Pour répondre à cette problématique, nous proposons une démarche ingénierique qui part de l'analyse des besoins pour fixer des objectifs pédagogiques adaptés au contexte tunisien.

Mots-clés : secteur touristique, français langue seconde, démarche ingénierique, approche contextualisée, analyse des besoins

Teaching French for tourism for professional purposes in the Tunisian context

Abstract

In order to meet the needs of the market in terms of skills and qualifications, the training of future graduates of tourism studies should inevitably include teaching foreign languages such as French, because disciplinary and linguistic training go hand in hand in the tourism sector. How to adapt the teaching of French for tourism to the needs of the job market? To answer this research problem, we propose an engineering approach which starts with the analysis of the needs to set educational objectives adapted to the Tunisian context.

Keywords: tourism sector, French as a Second Language, engineering approach, contextualized approach, needs analysis

L'enseignant de français a un rôle important à jouer en matière de formation à l'exercice des professions : [...] la maîtrise de la langue peut être envisagée comme une compétence professionnelle de premier plan (Mourlhon-Dallies, 2008a : 160).

Le secteur touristique, l'un des moteurs essentiels de l'économie tunisienne, connaît une crise qui perdure depuis plusieurs années et que les incidents terroristes succédant à la révolution de 2011 ont accentuée. Pour cette raison, le dispositif tunisien de la formation en tourisme et l'hôtellerie s'est engagé récemment dans une série de réformes concernant la formation, sa qualité, son niveau d'encadrement et d'évaluation afin qu'elle réponde aux besoins des employeurs en compétences et qualifications.

Trois points importants sont à souligner de prime abord. *Primo*, la formation dans les différents établissements de tourisme est dispensée en français. *Secundo*, la clientèle dans les unités hôtelières et touristiques est essentiellement francophone. *Tertio*, la langue française jouit d'un statut privilégié dans l'exercice du métier. Tous ces facteurs montrent que les formations disciplinaire et linguistique sont indissociables dans le secteur du tourisme.

Cet article se veut donc une réflexion sur la démarche didactique à suivre afin d'adapter l'enseignement du français du tourisme aussi bien aux besoins des apprenants qu'à ceux du marché du travail.

Il convient de noter qu'il n'y a pas de démarche « passe-partout » et qu'aucune approche n'est meilleure qu'une autre. Tout dépend du public, des priorités et des objectifs visés. Dans notre contexte, nous optons pour une démarche ingénierique appliquée à ce que nous désignerons le Français Langue Seconde d'Enseignement de la Spécialité (désormais FLSES). Elle concerne un public d'étudiants en cours de professionnalisation dans le domaine du tourisme.

Nous donnerons tout d'abord un bref aperçu des types de formations suivies à l'Institut des Hautes Études touristiques (IHET), seule institution universitaire de tourisme en Tunisie. Ensuite, nous montrerons les dysfonctionnements dans l'enseignement du français. Puis, nous donnerons une idée du Français Langue Seconde d'Enseignement de la Spécialité (FLSES) en déterminant le cadre conceptuel qui le sous-tend et le rôle que joue la compréhension dans le processus d'apprentissage de la L2. Par souci de précision, nous expliquerons les concepts clés de l'approche contextualisée que nous prôtons. Enfin, nous expliciterons les étapes de la démarche du FLSES qui permettent à l'apprenant de s'appropriier les contenus disciplinaires durant sa formation.

1. État des lieux

En plus des huit centres de formation professionnelle gérés par l'Office national du tourisme tunisien (ONTT), le dispositif public de formation hôtelière et touristique en Tunisie comporte un Institut des Hautes Études touristiques placé sous la tutelle pédagogique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MES) en partenariat avec le ministère du Tourisme et de l'artisanat. Ce dernier définit, grâce à son réseau de professionnels du secteur touristique, les référentiels des métiers et des compétences que le MES traduit en programmes de formation.

Le cursus universitaire comprend deux licences : une licence appliquée en hôtellerie et une licence appliquée en tourisme. Chaque licence, qui se répartit en six semestres, comprend deux semestres de tronc commun au terme desquels l'étudiant est orienté vers la spécialité « restauration » ou « hébergement » pour la licence en hôtellerie et la spécialité « gestion des produits touristiques » ou « guide touristique » pour la licence en tourisme. Le sixième semestre est réservé au stage professionnel auprès d'établissements hôteliers et touristiques et à la production d'un projet de fin d'études qui fera l'objet d'une soutenance devant un jury.

Les enseignements comprennent des unités d'enseignements fondamentales, transversales et optionnelles.

Le module de français fait partie de l'unité d'enseignement fondamental « langues » qui comporte le français, l'anglais et une troisième langue au choix selon la demande du marché du travail. Le cours de français est dispensé pendant les trois années du cursus universitaire à hauteur de trois heures hebdomadaires, à l'exception de la spécialité « restauration » qui ne compte que deux heures. En première année (le tronc commun), on enseigne les types de textes, la grammaire et le vocabulaire, contenus analogues à ceux de l'enseignement secondaire. En deuxième et troisième années, on enseigne le français appliqué au tourisme. L'enseignant, qui ne dispose pas de programmes officiels, doit compter sur ses propres moyens pour confectionner les programmes de langue. Afin d'élaborer ses cours, il puise dans des documents tirés de sites Internet ou des manuels disponibles à la bibliothèque de l'IHET, à l'instar de *Tourisme.com* de Sophie Corbeau, Chantal Dubois, Jean-Luc Penfornis (2004 : éd. Clé internationale) ou du *Français du tourisme* de Anne-Marie Calmy (2004 : éd. Hachette). Or, ce type de documents est généralement adressé à un public dont le contexte sociolinguistique est totalement divergent du cadre tunisien.

Le tableau, ci-dessous, rend compte du volume horaire consacré au français en fonction des spécialités.

Tableau 1 : Volume horaire du module de français

	VHA*	VHH*	CI*	TP*
Tronc commun	84	3	1	2
Guide touristique	84	3	3	
Gestion des produits touristiques	84	3	3	
Hébergement	84	3	3	
Restauration	56	2	2	

VHA : volume horaire annuel - VHH : volume horaire hebdomadaire -
CI : cours intégré - TP : travaux pratiques

Cet aperçu sur les caractéristiques du module de français à l'IHET révèle que l'objet d'enseignement est soit la langue dans le cas du tronc commun, soit le domaine dans le cas du français appliqué. Or ni la langue en soi ni le domaine dans sa dimension générale ne permettent de répondre aux besoins effectifs de l'apprenant. Les prendre pour cibles nous semble contre-productif pour le contexte universitaire des filières de tourisme. Un étudiant en voie de professionnalisation a besoin d'accéder à la spécialité et de se l'approprier au moyen de la langue. En arrivant à l'université, il a déjà un passé linguistique qui dépasse 2000 heures de français sans compter les matières dispensées en langue française. Si un bachelier présente un faible niveau en langue, les 84 heures de la licence ne vont pas faire merveille. Par ailleurs, la connaissance de l'ensemble des discours qui couvre le domaine de tourisme s'avère relativement ambitieuse et est souvent inapplicable dans la réalité car les programmes sont généralement calqués sur des programmes français et appliqués à toutes les filières confondues sans prendre en considération le contexte local ni les spécificités de chaque sous-domaine. Dans ce cadre Eurin Balmet & Henao de Legge ont mis le doigt sur les erreurs produites à cause de l'application de programmes décontextualisés, copiés-collés de programmes étrangers :

Combien d'erreurs ont été commises dans l'établissement de programmes de formation, conçus dans les pays du Nord «développés» et transmis au pays du Sud «en voie de développement». Souvent, on ne comprend pas suffisamment que le choix d'outils didactiques, d'une pédagogie doit être cohérent avec les composants du système dans lequel se réalise la formation (1992 : 30).

Somme toute, les apprenants peinent à apprendre et les enseignants se plaignent de la baisse du niveau.

2. La notion de français langue seconde d'enseignement de la spécialité

Notons d'abord que l'approche que nous adoptons ne rompt pas avec le français sur objectifs spécifiques (FOS). Elle le rejoint sur plusieurs points et s'en démarque sur d'autres, notamment en ce qui concerne les notions de besoins et d'objectifs et les principes méthodologiques de la mise en place du programme de formation. Avant de présenter cette approche, il convient d'en déterminer le cadre conceptuel.

2.1. Cadre conceptuel

Notre choix de l'étiquette Français Langue Seconde d'Enseignement de la Spécialité (FLSES), loin d'être arbitraire, est justifiable. Ce concept, choisi par Elimam (2012), caractérise le type d'enseignement dispensé dans les disciplines non linguistiques (DNL). Ce n'est pas du français langue étrangère qui prend la langue pour objet et qui emprunte les démarches didactiques du français langue maternelle en recourant à beaucoup de métalangue. C'est plutôt un français qui utilise la langue pour accéder au savoir disciplinaire, qui fonctionne conjointement avec la spécialité.

Selon Elimam (2006), toutes les langues autres que la langue maternelle doivent être qualifiées de langues secondes, mais avec des degrés variables d'importance en fonction de leur usage social au sein de la communauté linguistique qui les parle. Ses justifications prennent appui sur les recherches menées en neurosciences et en sciences cognitives. En effet, hormis la langue maternelle (L1) qui fait l'objet d'acquisition, car naturelle, toutes les autres langues font l'objet d'apprentissage et suivent le même processus de mise en place qui repose sur les mécanismes d'acquisition de la L1. La mise en place de la L2 nécessite le partage des canaux physiologiques de L1 en mobilisant les « neurones miroirs » (Changeux, 2004).

L'apprentissage des autres langues prend appui sur cette matrice langagière sur laquelle L1 a pu s'édifier. Voilà pourquoi on parlera de «langues secondes» (L2) dès lors qu'il ne s'agit pas de cette langue inaugurale, la langue native (ou maternelle). Notons que toutes les autres langues ont statut de langue seconde avec, certes, une hiérarchie. Voilà pourquoi, il serait plus rigoureux de parler de L2 de rang «1», ou bien de rang «2», voire de rang «n». Ce qui s'écrirait respectivement L2⁽¹⁾ ; L2⁽²⁾ ; L2⁽ⁿ⁾ (Elimam, 2006 : 21).

2.2. Rôle de la compréhension dans le processus d'apprentissage de la L2

De nombreux travaux menés sur le rapport entre la compréhension et la production et la part qu'occupe chaque instance dans l'apprentissage des langues ont débouché sur le primat de la compréhension sur la production (Bellugi, Brown, Fraser, 1963 ; Dixon, Lovell, 1967 ; Winitz et al., 1981 ; Clark, Hecht, 1983). Les apprenants *doivent avoir compris la fonction d'une construction linguistique avant de pouvoir la réaliser dans leurs propres productions* (Vogel, 1995 : 102).

Selon Krashen, pour qu'il y ait un processus d'acquisition en L2, il faut que l'apprenant s'expose à des inputs compréhensibles qui lui permettent de communiquer dans des situations d'échanges naturels en s'appuyant sur divers moyens de communication (le contexte, les gestes, les mimiques, les images, les objets) et où l'usage de la langue maternelle est autorisé en classe (Terrell, 1977). De la sorte, le filtre affectif susceptible de bloquer l'activation du processus d'acquisition et d'empêcher l'apprenant de comprendre à cause de son manque de confiance en soi se trouve réduit.

L'input compréhensible se trouve très favorisé dans le cadre du FLSES. Le caractère transversal de la langue qui remplit une fonction véhiculaire de contenus disciplinaires variés permet de prendre appui sur le domaine de spécialité dans le processus d'apprentissage de la L2. L'apprenant est déjà familiarisé avec les documents auxquels il est confronté, à savoir les supports de la discipline. Il est donc en mesure d'en dégager globalement le sens. Même si certaines structures discursives posent des difficultés de compréhension, l'apprenant s'en sortira très vite grâce aux illustrations présentées sous diverses formes non linguistiques (images, courbes, diagrammes, tableaux, formules, etc.). Ce savoir déjà accumulé dans son esprit constitue un terrain favorable à la mobilisation des représentations mentales, appelées *mentais* (Pinker), *langue interne* (Chomsky) ou aussi *opérations langagières* (Elimam), qui le mèneront à établir une relation entre le contenu sémantique et l'habillage linguistique. Outre ses connaissances antérieures de la langue plus ou moins solides, l'étudiant qui se trouve en contact avec les documents de la discipline pendant la séance de français se sent plus à l'aise ; il devient plus motivé et plus attentif aux structures linguistiques qui enveloppent le contenu disciplinaire. Dès lors, s'installe progressivement un dynamisme dans la classe et s'établit un nouveau type de relation basé sur l'interaction entre l'enseignant qui apporte son appui linguistique et les apprenants qui apportent des éclaircissements sur le contenu disciplinaire. Le cours de langue de spécialité devient ainsi un terrain favorable pour aborder des faits grammaticaux de la langue générale (concordance des temps, accords, nominalisation, etc.) et des sujets de culture générale.

3. Éclairages sur les notions de base de l'approche contextualisée

Une approche contextualisée (Elimam, 2006 ; 2011 ; 2012) est celle qui part des besoins pour déterminer les objectifs. Certes les notions de besoins et d'objectifs ne sont pas nouvelles. Elles ont été traitées depuis le français fonctionnel, mais ces deux concepts demeurent ambigus et sont souvent confondus. Mourlhon-Dallies attire l'attention sur une acception simplificatrice de l'analyse des besoins centrée sur l'apprenant et qui fait de cette analyse un style d'enquête menée sur ses attentes, sur ses demandes, etc. *L'analyse des besoins repose, dans ce cas, sur la distinction entre les besoins ressentis par les apprenants (tels qu'ils les expriment) et les besoins objectifs mesurés par un extérieur, et dont l'apprenant n'a pas toujours conscience* (Mourlhon-Dallies, 2008 : 194). De surcroît, les besoins sont identifiés en s'appuyant sur le CECR au lieu d'être analysés sur la base d'un référentiel émanant du contexte réel des apprenants. Ce décalage entre le référentiel décontextualisé et les besoins réels conduit les concepteurs de programmes à fixer des objectifs au préalable, alors que rien n'est plus naturel que de dégager les objectifs des besoins effectifs des apprenants.

Pour que notre présentation de l'approche soit claire, quelques concepts clés méritent d'être explicités préalablement afin d'éviter des équivoques et de donner lieu à des interprétations qui vont à l'encontre de nos intentions.

3.1. La/les compétence(s)

En ingénierie de formation, l'analyse des besoins se fonde principalement sur les compétences, car le but visé par la formation est de développer les compétences manquantes ou insuffisantes. La notion de compétence a évolué dans le champ de la didactique des langues depuis les années 90. Grâce aux apports de la sociolinguistique apparue dans les années 60 aux États-Unis sous l'impulsion de William Labov, John J. Gumperz et Dell Hymes, la compétence est davantage associée au contexte, c'est-à-dire à la situation de communication. De là surgit la notion de *compétence communicative* de Hymes (1984) ainsi que l'expression *compétence à communiquer langagièrement* adoptée par le CECR (2001).

Cuq et Gruca précisent que la compétence communicative *est subdivisée en une liste de savoirs et de savoir-faire minimaux que l'apprenant est censé maîtriser et qu'on peut à chaque fois évaluer* (2002 : 126). Ces savoirs et savoir-faire sont désignés par les *quatre compétences* : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

3.2. Le(s) référentiel(s)

En ingénierie de formation, le rapport formation-emploi s'articule autour de trois sortes de référentiels : le référentiel emploi, le référentiel de compétences et le référentiel de formation. Le premier liste les caractéristiques du métier à exercer et énumère les *activités à réaliser* par le détenteur du poste. Le second établit le lien entre le métier et le profil exigé pour pouvoir exercer ce métier. Le troisième est centré *sur les objectifs pédagogiques à atteindre en vue de développer les compétences nécessaires pour l'emploi. Le référentiel de formation sert à l'élaboration du plan de formation et à la préparation des actions de formation* (Parmentier, 2003 : 28).

Dans le cadre de la formation professionnelle, la maîtrise de la langue fait partie des compétences associées aux compétences professionnelles, car ce sont les compétences linguistiques qui permettent de réaliser les activités professionnelles. Un chef de cuisine n'est pas en mesure de confectionner les fiches techniques de chaque plat à préparer ou d'établir les bons de prélèvements pour l'approvisionnement, s'il ne sait pas lire et remplir des documents techniques.

En didactique des langues, la notion de «référentiel» est récente. Celui-ci constitue un outil d'appréciation des compétences linguistiques de l'apprenant. Carras et al. soulignent que le public du FOS se place à la croisée des référentiels professionnels et linguistiques, puisque l'élaboration de référentiels destinés à ce type de public *implique d'articuler la dimension professionnelle et la dimension linguistique, en croisant les aspects langagiers et techniques liés au métier ou au poste de travail en question* (2007 : 48).

3.3. Le(s) besoin(s)¹

En termes de l'ingénierie de formation, *les besoins de formation expriment l'écart de connaissance ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel* (Le Boterf, 1990 : 96).

Il s'agit donc de l'écart entre *une situation acquise* et *une situation requise* que l'action de formation est censée combler (Parmentier, 2003 : 53).

De point de vue didactique, la situation requise correspond au *référentiel de compétences* et la situation acquise à *l'existant* (Elimam, 2011 ; 2012). Le besoin concerne donc le différentiel entre l'ensemble des compétences linguistiques listées dans le référentiel et ce que connaît l'apprenant de ce référentiel.

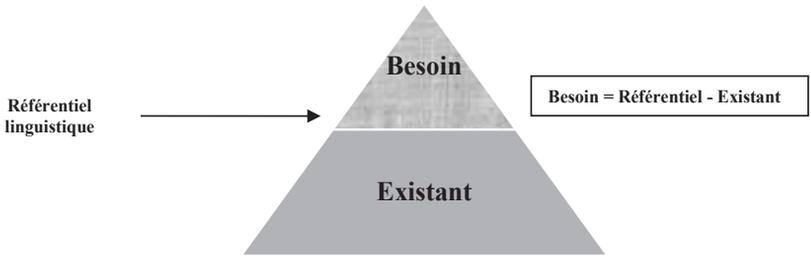


Figure 1 : Pyramide représentative du besoin

Il faut noter que le besoin est proportionnel au degré de maîtrise par l'apprenant des compétences renfermées dans le référentiel.

4. FLSES et contextualisation de l'approche

Circonscrire une finalité claire et rechercher la pertinence, ce sont les principes de base qui permettent d'identifier la stratégie didactique à suivre afin d'adapter l'enseignement du français du tourisme aux besoins des apprenants en voie de professionnalisation et du marché du travail.

La finalité du FLSES est d'apporter un soutien linguistique aux étudiants pour réussir leur(s) cursus de spécialisation. Le FLSES vise donc à adapter l'enseignement de la langue à la spécialité afin d'amener l'apprenant à s'approprier les discours qui porte la spécialité et susceptibles de lui permettre d'acquérir cette spécialité et de se professionnaliser. Pour atteindre la finalité, il faut veiller à être pertinent et non pas exhaustif comme tend à le faire le français de spécialité. L'apprenant n'a pas besoin de connaître l'ensemble des discours du domaine car, dans ce cas, les préoccupations professionnelles risquent de se diluer dans une connaissance large du domaine ciblé qui professionnalise peu. Pour être pertinent, il est plus efficace de centrer l'apprentissage sur les types de discours écrits et oraux fréquemment utilisés dans les cours de spécialité et en contexte professionnel, dont l'appropriation permet à l'apprenant d'une part d'assimiler le contenu disciplinaire et d'autre part de les réemployer dans un contexte professionnalisant.

La mise en place de l'approche contextualisée du FLSES qui prend appui sur les principes de l'ingénierie de la formation (Ardouin, 2003 ; Soyer, 2003 ; Parmentier 2003) suit le processus suivant :

a) Observer et lister les situations professionnelles du métier d'étudiant

Il s'agit d'observer l'environnement global dans lequel évolue l'apprenant en voie de professionnalisation lors des cours de spécialité, des travaux pratiques, des stages professionnels, des évaluations, etc. afin de déterminer les activités associées et les compétences langagières mises en œuvre. Prenons à titre d'exemple les travaux pratiques de cuisine, illustré dans le tableau ci-après.

Tableau 2 : Situations professionnelles, activités compétences langagières associées

Situation professionnelle estudiantine	Activités associées	
	Compréhension orale et écrite	Production orale et écrite
TP de cuisine	Lire une fiche de TP. Suivre une démonstration technique. Réaliser une expérience en utilisant le matériel et les denrées appropriés Prendre des notes. Écouter des discours oraux (explications, conseils, recommandations de l'enseignant, interventions de ses camarades. Etc.	Poser et répondre à des questions. Remplir une fiche technique. Exposer son travail (décrire, expliquer, justifier). Etc.

Les situations professionnelles estudiantines *constituent des contextes naturels dans lesquels le discours de spécialité circule et qui engagent les étudiants à faire preuve d'un certain nombre de «savoir-faire» spécifiques* (Elimam, 2012 : 118).

Soulignons que l'inventaire de compétences lors de l'observation du métier ne doit pas être pris pour une analyse des besoins.

b) Collecte et analyse des données

En réalité, l'enseignant de langue n'est pas en mesure de connaître les besoins linguistiques effectifs dans les filières de tourisme, s'il ne se réfère pas aux supports écrits et oraux de la spécialité. Il s'agit, en fait, des photocopiés de cours, des travaux dirigés, des travaux pratiques, des examens et des documents professionnels mis à la disposition des apprenants ainsi que des documents sonores enregistrés en situations professionnelles. Ces documents renferment différents actes discursifs qui représentent des séquences de discours porteuses de valeurs énonciatives telles que : *définir, décrire, expliquer, démontrer, argumenter, etc.*

c) Hiérarchisation des actes discursifs

Une fois recensés, les différents actes, auxquels sont indexés des énoncés tirés du corpus textuel de la spécialité, font l'objet d'une étude statistique qui permet de hiérarchiser les actes et les formes linguistiques correspondantes par taux de récurrence. Pour mieux en rendre compte, le tableau, ci-dessous, présente une hiérarchie appliquée au domaine du génie civil (S. Kammoun, 2014 : 137).

Tableau 3 : Hiérarchisation des actes discursifs

Actes discursifs	Nombre d'énoncés	%
Décrire	173	26,17%
Instruire	172	26,02%
Définir	136	20,57%
Expliquer	123	18,61%
Contextualiser	57	8,62%
Total	661	100%

Les actes *prototypiques* (Elimam, 2012 : 148) sont les plus sollicités dans le discours de spécialité. La formation doit porter donc sur l'ensemble de ces discours.

d) Le référentiel linguistique de la spécialité

Notons d'abord qu'il y aura autant de référentiels que de spécialités et de niveaux. Les résultats de l'analyse linguistique et de la hiérarchisation permettront de monter un référentiel linguistique sur mesure et pertinent qui synthétise l'ensemble des compétences linguistiques requises chez les **étudiants des filières du tourisme** pour qu'ils puissent suivre leurs cours de spécialité et se professionnaliser.

e) Analyse des besoins

Grâce à ce référentiel spécifique, il devient possible de définir les besoins des apprenants en mesurant l'écart entre leurs connaissances initiales et le référentiel, ce qui permet de définir le manque à combler et de déterminer des objectifs compatibles avec les besoins des apprenants des filières de tourisme. Ainsi, *ce sont les besoins qui déterminent les objectifs et non pas l'inverse* (Elimam, 2012 : 10).

Nous nous démarquons, ici, de l'approche FOS qui n'utilise pas de référentiel linguistique spécifique pour mesurer l'écart entre l'acquis et le requis. Pour analyser les besoins des apprenants, le FOS se contente du corpus situationnel qui vise à *recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans*

ces situations (Mangiante, Parpette, 2004 : 22). Ce corpus n'est qu'un repère qui aide à élaborer les programmes du FOS et non pas un support qui permet de dégager les spécificités discursives de la langue portant la spécialité.

f) Le plan de formation

Les écarts mesurés par rapport au référentiel doivent être classés et hiérarchisés grâce à une étude statistique, afin de mettre en place un plan de formation qui traduit les besoins des apprenants en objectifs pédagogiques et qui prend en considération le temps imparti à chaque compétence faisant défaut. Ce classement statistique des écarts doit être pris en considération par l'enseignant de langue, car il dégage des priorités que ses cours doivent planifier.

C'est ainsi que nous parvenons à monter un plan de formation non pas sur objectifs spécifiques mais sur besoins spécifiques.

Conclusion

En adaptant l'offre du FLSE à la spécialité -et non aux spécialités-, nous contribuerons à améliorer l'insertion professionnelle des diplômés et à renforcer la compétitivité du secteur touristique et sa capacité à résister aux aléas extérieurs. Un tel défi nécessite un travail de longue haleine et une collaboration effective entre les enseignants de français, les enseignants de la spécialité et les professionnels. Par ailleurs la formation des formateurs s'avère utile afin qu'ils acquièrent de nouvelles méthodes de travail qui les rapprochent davantage du domaine de la spécialité et des spécificités d'un public pour qui la langue est un médium d'enseignement de la spécialité.

Bibliographie

- Chantelouve-Chiari, P. et al. 1993. *Les métiers du tourisme*. Paris : Hachette.
- Elimam, A. 2006. *L'exception linguistique en didactique*. Algérie: Dar El Gharb.
- Elimam, A. 2011. « Le français médium d'enseignement (FME) pour non natifs : entre apports de la recherche linguistique et besoins ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 161, p. 79-98.
- Elimam, A. 2012. *Le français langue seconde d'enseignement : Repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs*. Paris : Édition ILV.
- Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. 1992. *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette / AUPELF.
- Kammoun, S. 2014. *Besoins linguistiques et spécificités : le cas du génie civil à l'ISET de Sfax*. Thèse de doctorat soutenue à la Faculté des lettres et sciences humaines de Sfax, Université de Sfax, sous la direction du professeur Abdeljlil Elimam.
- Mangiante, J.-M. 2007. « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 42, p. 129-143.

Mangiante, J.-M. 2008. Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle. In : *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mourlhon-Dallies, F. 2007. « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 42, p. 12-32.

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

Mourlhon-Dallies, F. 2008b. Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant. In *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Parmentier, C. 2003. *L'essentiel de la formation : Préparer, animer, évaluer*. Paris : Éditions d'Organisation.

Soyer, J. 2003. *Fonction formation* (3^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.

Vogel, K. 1995. *L'interlangue : La langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Note

1. Cette notion s'apparente surtout au champ de l'ingénierie de formation (Ardouin, 2003 ; Le Boterf, 1990, 2006 ; Parmentier, 2003 ; Soyer, 2003). Mais, elle a été souvent abordée dans le champ de la didactique des langues (Carras et al., 2007 ; Cuq & Gruca, 2002 ; Elimam, 2012 ; Eurin Balmet & Henao de Legge, 1992 ; Mangiante & Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008 ; Richterich, 1977).