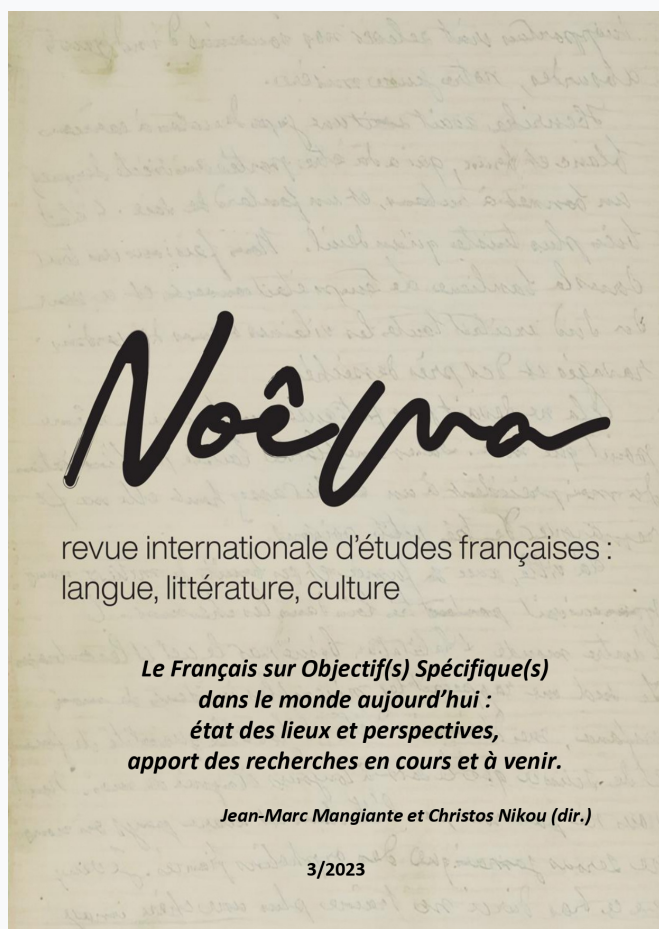


Noêma

Vol 1, No 3 (2023)

Le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) dans le monde aujourd'hui : état des lieux et perspectives, apport des recherches en cours et à venir.



Référentiel de compétences pour les professionnels de beauté-vendeurs de cosmétiques

Maria Kontozoglou

doi: [10.12681/noema.36685](https://doi.org/10.12681/noema.36685)

Copyright © 2024, Maria Kontozoglou



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Kontozoglou, M. (2024). Référentiel de compétences pour les professionnels de beauté-vendeurs de cosmétiques. *Noêma*, 1(3), 55–70. <https://doi.org/10.12681/noema.36685>

Référentiel de compétences pour les professionnels de beauté-vendeurs de cosmétiques

Maria KONTOZOGLOU
Université d'Artois
mariekont@gmail.com

Résumé

Dans cette contribution, nous tenterons d'esquisser un référentiel propre à l'argumentaire de vente des cosmétiques, pertinent et applicable en FOS, mobilisant les compétences et évaluant les acquis linguistiques, langagiers et culturels dans une visée pragmatique pour les professionnels de la beauté allophones visant le niveau B2 du CECRL en français et les Certificats d'Aptitude Professionnelle (CAP) Esthétique-Parfumerie/ Coiffure. Le formateur de langue en Français sur Objectif Spécifique (FOS) est amené à analyser les situations de communication et dresser des listes thématiques, à décrire les habiletés langagières pour la situation de communication de vente de cosmétiques en interaction, à proposer des exemples de tâches et de textes, à catégoriser dans des compétences de réception, de production et d'interaction après avoir observé les activités exercées du métier en situation réelle, afin d'inventorier les compétences requises par les employés, adossées au principes du CECRL.

Mots-clés : *Argumentation, CECRL, professionnels de la beauté, référentiel de compétences, vente*

Introduction

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, a marqué l'avènement de l'approche communicative parue dans les années 1970, en mettant l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage et en lui attribuant le rôle de l'acteur social dans une dimension actionnelle. Il s'agit d'un dispositif non prescriptif, introduisant les six niveaux de langue-culture avec des descripteurs qui servent de base pour concevoir des *curricula*, des ouvrages, ainsi que des grilles d'évaluation dans une optique de certification par niveau. En 2018, un volume complémentaire en français, appelé *Compagnon*, a vu le jour prenant en compte la médiation linguistique et culturelle, les compétences plurielles, le plurilinguisme, l'interculturel. Depuis les années 2000 l'Union européenne œuvre pour mettre en place des projets de formation tout au long de la vie – *lifelong learning* –, passant pourtant « d'une vision sociale et humaniste de l'éducation permanente à une vision économique et réaliste de la production des compétences » (Carré et Caspar, 1999 : 7). Depuis 2011 le projet ESCO (*European Skills Competences Occupations Taxonomy*) de la Commission Européenne s'engage à « améliorer la mobilité des jeunes à faible niveau de qualification » et répertorie 13 000 compétences reliées à 3 000 métiers et des milliers de diplômes/certifications.

En ce qui concerne la langue, en France, de nombreuses démarches didactiques (FOS, FLP, Français de Spécialité et FLI), qui diffèrent en termes de publics et d'objectifs de formation, sont proposées pour l'intégration, l'autonomie linguistique et l'accès à

l'employabilité des travailleurs migrants. La validation des acquis de l'expérience (VAE) d'une main d'œuvre déjà professionnelle permet de délivrer des certifications inscrites au *Répertoire national des certifications professionnelles* (RNCP). Pôle emploi (appelé désormais France Travail) publie des fiches métiers ROME avec les savoir-faire et les compétences générales et spécifiques. Dans le domaine des métiers de la beauté pour les soins et le conseil, le ministère de l'Éducation Nationale a publié un référentiel de compétences de 50 pages pour l'année 2022, intitulé *Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) Esthétique Cosmétique Parfumerie* et le *CAP Métiers de la coiffure*. On assiste à des décisions politiques en vue d'harmonisation des savoirs et compétences articulant langue-formation-métier-certification et répondant à la mobilité professionnelle dans un cadre socioéconomique, linguistique et culturel.

En premier lieu, nous décrivons les parcours de formation pour les professionnels de la beauté, ensuite nous traiterons des référentiels existants et ferons le point sur les compétences visées. En deuxième lieu, nous mettrons en exergue les étapes de la négociation commerciale de la mercatique adossées aux principes du CECRL. Enfin, nous aborderons ce que les apprenants doivent appréhender sur le genre, les types discursifs et les séquences et associerons l'argumentation à la rhétorique aristotélicienne.

1. Parcours de formation des esthéticiennes et des coiffeurs/coiffeuses

Le CAP, un diplôme d'État de niveau V délivré par l'Éducation Nationale, donne la possibilité d'exercer en tant que salarié au sein d'instituts de beauté, de salons de coiffure ou en tant qu'indépendant à domicile. La formation de CAP se réalise en deux parcours : a) en formation initiale de deux ans pour les mineurs ayant un statut scolaire (moins de 17 ans) ou en alternance pour ceux qui ont un statut salarié *via* un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation ; b) en formation continue d'un an pour les adultes. L'école dispense également une formation *e-learning* d'un an incluant dix-huit journées de cours de pratique dans une école à proximité et deux examens blancs (simulation de passation du diplôme). Les élèves disposent de : un espace e-Étudiant, un suivi bimestriel du rythme de travail, une messagerie instantanée afin de poser des questions aux formateurs, un sac professionnel complet. Le seul prérequis pour accéder à la formation est la maîtrise du français à l'écrit et l'oral, niveau B1 du CECRL.

1.1. Cours alignés aux épreuves et poursuite d'études

Les élèves de moins de 17 ans suivent des cours d'ordre général, par exemple, français, enseignement moral et civique, mathématiques, sciences physiques et chimiques, anglais (niveau A2), prévention, santé, etc. Les élèves majeurs prennent des cours théoriques et pratiques et assistent à des conférences avec des marques. Ils passent des épreuves professionnelles. Les candidats libres peuvent aussi passer le CAP.



Épreuves	Esthéticiennes	Coiffeurs / Coiffeuses
EP 1	Techniques esthétiques du visage, des mains et des pieds Réalisation : de techniques de soins, de maquillage du visage. Information, conseil, et conduite d'une prestation UV.	Techniques de coiffure : Coupes homme et femme. Couleur, coloration, effet de couleur. Forme, mise en forme temporaire ou durable.
EP2	Techniques esthétiques liées aux phanères Réalisation : d'une épilation, d'une coloration des cils ou sourcils, des soins des ongles, de maquillage des ongles.	Relation clientèle et participation à l'activité de l'entreprise : Accueil de la clientèle. Conseil et vente de services et produits. Contribution à l'activité de l'entreprise.
EP3	Conduite d'un institut de beauté et de bien-être. Relation-clients et vie de l'institut.	

Tableau 1 : Épreuves professionnelles

Les esthéticiennes qui ont obtenu le CAP peuvent poursuivre leurs études avec : a) le Brevet Professionnel Esthétique (BP Esthétique) en deux ans, dans le but de parfaire leurs connaissances et techniques sur les soins du corps, les prothèses ongulaires et le maquillage. Acquérir des compétences en gestion leur permettra d'avoir une promotion dans l'institut ou gérer leur propre entreprise ; b) le Certificat de qualification professionnelle (CQP) avec les spécialités suivantes : Spa Praticien, Spa Manager, Maquilleur Conseil Animateur et Styliste Ongulaire. Dans la continuité du CAP, les professionnels de coiffure peuvent également obtenir le BP Coiffure après deux ans de formation afin d'accéder à un poste supérieur ou monter leur entreprise.

Concernant l'apprentissage de la langue, la démarche FOS visant le niveau B2 du CECRL est pertinente pour un public hétérogène composé d'adultes allophones d'origines différentes devant améliorer les compétences linguistiques et langagières en argumentation pour la vente des cosmétiques en interaction, avant de passer les épreuves du CAP et intégrer leurs lieux de travail.

1.1.1. Stage / alternance en entreprise

Les étudiants de deux branches professionnelles esthétique et coiffure effectuent un stage obligatoire de douze semaines minimum, réparties sur deux ans en milieu professionnel durant leurs études afin de mettre en pratique leurs savoirs théoriques et comportementaux, mais aussi d'appréhender de nouvelles fonctions. En cas d'erreur, l'apprenant doit la reconnaître et écouter les conseils des experts pour ne pas la reproduire. L'école européenne d'esthétique, spa, coiffure du groupe *Silvia Terrade* située à Arras dispose de deux véritables commerces de la beauté ouverts au public, offrant aux stagiaires leurs premières expériences en situation professionnelle sous la tutelle de deux professionnelles-formatrices. Ainsi, les apprenants sont-ils amenés à faire face à des tâches concrètes de leur profession. Or, dans une optique de sécurité et satisfaction du client, ils ne sont pas autorisés à réaliser des prestations

sur un client ou à manipuler des produits cosmétiques. Les stagiaires observent les professionnels pour comprendre le métier en détail sur l'accueil, le conseil, les soins, la coupe, la coloration, le maquillage, l'épilation. Toutefois, ils peuvent vendre des cosmétiques. La vente présuppose la connaissance de chaque produit, sa composition, ses effets mais aussi la manière de le présenter. Leurs tâches consistent à encaisser, organiser, mettre en avant les rayons et les produits, y remettre de l'ordre, réapprovisionner le matériel, et/ou effectuer des opérations logistiques, comme réaliser un inventaire, faire le point sur les stocks. Durant leur stage, les apprenants travaillent dans les mêmes conditions que les salariés, mais leur employeur n'est pas obligé de les rémunérer. Le stagiaire apprend également à maîtriser son langage, utilisant de nombreux termes spécifiques et des réflexes professionnels : exécuter rapidement les tâches, accueillir poliment, proposer de l'aide à la clientèle, maintenir sa posture professionnelle.

L'alternance constitue le dispositif le plus privilégié et le plus rare, garant de l'insertion professionnelle. L'apprenant doit rechercher un employeur dans le domaine de la beauté / bien-être ou de la coiffure, disposé à le recruter. Il doit par conséquent passer par un entretien d'embauche après avoir rédigé une lettre de motivation. L'employeur paie très peu pour les frais de la formation et les supports pédagogiques. L'entreprise qui embauche l'alternant dépose une demande de financement de la formation auprès de l'OPCO (Opérateur de Compétences) dont il dépend, qui ensuite prend en charge les frais de formation et les frais annexes, c'est-à-dire la rémunération du maître d'apprentissage ou du tuteur. Une fois embauché, l'alternant signe un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation et occupe le poste en respectant les consignes, les tâches à accomplir et les horaires d'ouverture de l'entreprise. En ce qui concerne le salaire prévu dans le contrat, c'est une contrepartie au travail procuré. Selon le code de travail, on garantit une rémunération minimale conditionnée par le type de contrat – d'apprentissage ou de professionnalisation –, mais aussi par le profil et l'âge de l'alternant.

L. Fillietaz s'est penché sur les interactions entre tuteur et apprenant en alternance. S'appuyant sur la théorie de « zone proximale de développement » (ZPD) de Vygotsky, l'auteur stipule que « [l]es processus d'apprentissage et de développement au travail et en formation professionnelle ne se réduisent pas à une maturation individuelle, mais engagent des mécanismes de "guidage" et des interactions avec les participants plus expérimentés » (Fillietaz, 2019 : 119). Il avance l'idée de Billet (2009) sur l'importance des facteurs sociaux et environnementaux et les ingrédients déterminants tels que la « présence des experts et l'accompagnement adéquat des novices », en tant que conditions nécessaires pour l'apprentissage en milieu professionnel. Les apports de l'analyse conversationnelle d'orientation ethno-méthodologique (Mondada, 2017) amènent à l'idée qu'en enchaînant les « tours d'action » verbaux ou non verbaux des interlocuteurs, l'analyste peut examiner leur engagement dans l'interaction. Les réactions de l'interlocuteur définissent si ou comment l'énoncé a été interprété.

Après avoir présenté le contexte de la formation professionnelle, nous traiterons de la référentialisation des métiers et des formations, incluant les compétences attendues et de certification.



2. La référentialisation : cadre théorique.

Le référentiel de compétences est « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes », qui sert de guide et accompagnateur de l'apprentissage (Cuq, 2003). La référentialisation s'appuie sur une analyse des besoins, notamment dans le cadre professionnel. Les résultats d'enquêtes sur le terrain constituent un « référé » qui devra être catégorisé et transformé en « référent », ensemble des résultats attendus, par compétence, pour un apprenant de niveau lambda. (Hadji, 1989). L'acteur social est convié à collaborer dans le cadre de la vie collective démontrant à la fois créativité et autonomie. Plusieurs disciplines ont contribué au développement des référentiels ayant pour objectif d'illustrer au mieux l'agir professionnel. Le formateur élabore des contenus pédagogiques, construit des référentiels, fait développer des compétences afin que l'apprenant déploie son pouvoir d'agir en activité professionnelle. L'organisation, le processus, l'environnement physique du travail, ainsi que les techniques et les technologies sont des facteurs qui façonnent les besoins d'apprentissage à prendre en compte. En raison de l'évolution rapide des métiers, il faut que les formations évoluent avec eux.

Pour apprendre, l'élève se construit en tant que sujet et exerce ses savoirs, aptitudes et compétences, motivé par son projet professionnel, à savoir l'employabilité ou la promotion. Afin de répondre aux défis et contraintes de l'activité professionnelle, Schön (1994 : 65) souligne l'importance de la science appliquée : « Du point de vue de la science appliquée, la pratique professionnelle est un processus de résolution de problème. S'il s'agit de choisir ou de décider, on tranche en sélectionnant les moyens les plus appropriés aux objectifs qu'on s'est donnés ». Cependant, les savoirs scientifiques disciplinaires « ne sont pas directement utilisables et encore moins applicables dans les pratiques » (Leplay, 2008 : 64). Une réponse à cette problématique serait une approche des savoirs professionnels associés aux méthodes de la didactique professionnelle (Pastré et Samurçay, 2004). Il s'agit d'abord du classement de situations professionnelles et leur identification, ensuite l'association aux actions qui relèvent de ces situations et finalement, des résultats attendus, en tant que savoirs professionnels, fidèles aux références qui leur sont propres. La collecte de données sur le terrain en FOS permet l'observation des situations de travail et des comportements en interaction et l'enseignant de langue peut en repérer les plus significatifs, même les plus implicites, comme les non-dits, les regards, les gestes dans un cadre d'analyse multimodale de l'interaction. J.-J. Nillès (2005 : 63) s'intéresse à la notion du métier par rapport aux situations de travail :

Un métier est constitué d'une multitude de situations de travail. Mais certaines de ces situations sont plus significatives et sont emblématiques du métier, car elles mettent en jeu des actions ou des décisions dans lesquelles la relation de la personne à son métier, à ses collègues, à lui-même et à ses valeurs trouve à s'incarner.

La compétence doit s'évaluer en situation et va de pair avec la performance : « d'une norme de performance ou d'efficacité à partir de laquelle elle est d'ailleurs souvent exclusivement évaluée » (*ibid.* : 62) mais il ne faut pas confondre l'évaluation de la performance avec le contrôle de la performance, sanctionnant la déficience individuelle (Le Boterf, 2015). Le référentiel de compétences constitue « la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des

pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation » (Perrenoud, 2001 : 2). En d'autres termes, on formalise les situations professionnelles, on analyse les actes des professionnels experts afin de constituer un référentiel qui balisera le programme de la formation initiale et continue. A. Jorro introduit la notion de geste professionnel en étudiant les actes des professionnels en contexte sous l'angle des intentions et des valeurs des situations complexes. Il compare le geste professionnel d'enseignement aux gestes du métier en analysant « l'activité enseignante comme le fait d'un sujet social, historique, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille, avec le genre propre de l'activité professionnelle » (Jorro, 2006 : 202). Construire un système de références en rapport au référé (un objet) en vue d'évaluer, revêt une double finalité : « la régulation dynamique de dispositifs pédagogiques » (Figari, 1994) et l'exercice d'un métier grâce à la certification des compétences, au sens juridique du terme : autorisation institutionnelle et aptitudes techniques. Par ailleurs, la référentialisation émane d'un processus de normalisation en reliant quatre éléments : formation au métier, expérience en stage/alternance, évaluation pédagogique et reconnaissance institutionnelle des acquis du cursus (Cros et Raïsky, 2010). P. Mayen (2009) considère que les acquis de l'expérience sont des activités qui élaborent et réduisent l'expérience. Les référentiels ayant adopté l'approche par compétences s'appuient sur le (socio)constructivisme car, ce qui importe n'est plus être capable d'exercer, mais mettre en œuvre l'agir compétent en situation, ce qui signifie : analyser, appréhender les actes à faire, mobiliser des savoirs, savoir-faire, savoir-être professionnels de façon soit individuelle, soit collective en maîtrisant et en dynamisant les savoirs de la tâche, en réfléchissant sur son action, en intervenant dans de divers contextes et en construisant la situation.

Le projet *Socle commun de connaissances et compétences* (2017) démontre un caractère transversal des métiers, associant a) des compétences communes : « travailler en équipe, inscrire son intervention dans les environnements institutionnels » ; et b) des connaissances partagées : « évaluer une situation, concevoir un projet, évaluer son action », etc. Pour les publics migrants, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris – Île-de-France (CCIP – IDF) conçoit des démarches de référentialisation pour clarifier les conditions d'exercice des métiers et des situations de communications les plus courantes qui s'y rapportent. Jean-Marc Mangiante (2007 : 132) souligne :

Dans son principe, la référentialisation apparaît comme la confrontation entre la réalité d'un métier observé sur le terrain et la détermination des conditions nécessaires à sa bonne réalisation. Il s'agit d'interpréter la situation réelle d'exercice du métier, à partir de l'observation des activités exercées qui vont révéler les compétences requises par les employés.

L'auteur distingue trois types de référentiels professionnels qui « constituent le champ de la relation formation-emploi : les référentiels métiers ou référentiels d'activité, les référentiels de compétences, les référentiels de formation » (*ibid.* : 132).

Noéma

2.1. Les référentiels existants pour les professionnels de la beauté

Les référentiels métiers classiques comme les fiches du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) de Pôle Emploi ne réservent pas une place explicite au langagier et comme le souligne Mourlhon-Dallies (2008 : 297), ils servent « de point de mire pour le passage de diplômes et d'examens ». Nous mettrons en regard les principales compétences langagières qui relèvent de l'analyse des besoins :

Référentiel de compétences professionnelles Esthéticienne	Référentiel de compétences linguistiques
<p>Compétences de base (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueillir une clientèle ; • Proposer un service, produit adapté à la demande client ; • Déterminer le traitement adapté à la personne et présenter les produits, l'application des soins ; • Nettoyer et préparer le corps, le visage, les mains, les pieds aux soins (démaquillage, désinfection...) ; • Appliquer les produits (masque, sérum, crème) et réaliser les soins du visage, du corps, de manucure ou de maquillage ; • Entretenir un outil ou matériel ; • Entretenir un poste de travail ; • Disposer des produits sur le lieu de vente ; • Définir des besoins en approvisionnement. <p>Savoirs : • Marchandisage ; • Principes de la relation client ; • Cosmétique ; • Règles d'hygiène et d'asepsie ; • Procédures de nettoyage et de désinfection ; • Caractéristiques des parfums.</p>	<p>Comprendre et parler au moment de l'accueil en institut de beauté, en parfumerie. Identifier les besoins du client. Diagnostiquer la problématique et proposer le traitement ou produit adapté. Argumenter. Comprendre la notice des cosmétiques. Comprendre et appliquer les règles d'hygiène, décrire, les procédés. Énoncer les soins et décrire leur déroulement.</p> <p>Comprendre les modes d'emploi sur la fonction du matériel. Comprendre les règles de disposition (rayons/produits). Repérer les manques de produits, en parler au gérant ou au fournisseur.</p> <p>Comprendre les manuels de cosmétique. Présenter, décrire les familles de parfums, les notes de tête, de cœur, de fond, qualifier le flacon.</p>
<p>Compétences spécifiques. Savoir-faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer des techniques manuelles drainantes, relaxantes, raffermissantes, stimulantes ; • Présenter et expliquer des techniques d'esthétique et de maquillage (démonstration) à des clients ; • Conseiller un client sur la mise en valeur de son image personnelle (apparence, personnalité) ; • Dispenser des soins esthétiques à des personnes fragilisées, souffrantes ou en réinsertion sociale ; • Vendre une prestation ou un produit ; • Renseigner une fiche client ; • Encaisser le montant d'une vente ; • Suivre l'état des stocks ; • Préparer les commandes ; 	<p>Réaliser un diagnostic. Comprendre et énoncer les pratiques manuelles, informer sur les bienfaits du soin.</p> <p>Expliquer les raisons de réalisation des soins.</p> <p>Comprendre la problématique et donner des conseils. Écoute active. Comprendre et se sensibiliser. Démontrer de l'empathie. Comprendre la requête, diagnostiquer, présenter, décrire, expliquer, argumenter pour convaincre. Remplir la fiche client ou la fiche de suivi client.</p> <p>Comprendre des documents écrits tels que le règlement de l'institut/parfumerie.</p>

<ul style="list-style-type: none"> •Réaliser la gestion administrative d'une structure ; •Coordonner l'activité d'une équipe. <p>Savoirs : •Techniques d'écoute et de la relation à la personne.</p>	<p>Comprendre les objectifs de l'entreprise, collaborer avec ses collègues, le gérant. Informer, conseiller, argumenter.</p>
---	--

Tableau 2 : référentiel de compétences ROME et référentiel de compétences linguistiques

Le ministère de l'Éducation Nationale a publié un référentiel de compétences de cinquante pages pour l'année 2022, sur la formation au métier d'esthéticienne et la passation des épreuves aux examens avec des coefficients accumulables, intitulé *Certificat d'Aptitude Professionnelle Esthétique Cosmétique Parfumerie*. Nous allons focaliser sur la vente des cosmétiques du Pôle 3 : Conduite d'un Institut de beauté et de bien-être. On propose les documents professionnels suivants (p. 15) :

<ul style="list-style-type: none"> •Assortiments de produits cosmétiques, accessoires et matériels ; •Aides à la vente ; •Produits et matériels de démonstration ; •Fiches techniques et notices ; • Supports publicitaires ; •Tarifs des prestations proposées ; •Planning des rendez-vous ; •Textes réglementaires en vigueur ; •Répertoire des composants cosmétiques autorisés ou à concentration réglementée ; •Réglementation en vigueur sur affichage et étiquetage des produits ; •Procédures d'encaissement et de fidélisation informatisées ; •Devis ou forfait ; •Promotions ; •Questionnaire de satisfaction ; •Fichier clientèle ; •Fiches conseils personnalisées ; •Plan de l'espace professionnel ; •Projet d'aménagement ; •Logiciels professionnels, applications numériques ; •Chartes, éco labels, normes ISO et NF en vigueur.

Tableau 3 : documents professionnels pour les esthéticiennes

Le tableau « Savoirs associés liés à l'accueil, à la prise en charge de la clientèle, à l'acte de vente et à la fidélisation de la clientèle » est très élaboré (p. 30) :

TECHNOLOGIE liée à l'accueil, à la prise en charge de la clientèle, à l'acte de vente et à la fidélisation	Limites de connaissances
Les principes de base de la communication en vente : •Le schéma de communication ; •Les formes de communication : verbale et non verbale ; •Les techniques de communication.	Définir les éléments du schéma de communication : •Définir l'objectif du message ; •Définir chacune des formes de communication ; •Indiquer les intérêts de chacune des techniques de communication en particulier les applications numériques (beauté connectée) ; •Citer les principaux freins à la communication.
Les typologies comportementales de la clientèle	Identifier les comportements et les motivations de la clientèle ; Adapter son attitude.
Les étapes de la vente : •L'accueil de la clientèle •La recherche des besoins ; •La reformulation des besoins ;	•Indiquer les éléments pour créer un climat d'accueil favorable ; •Énoncer les différents types de questionnement et



<ul style="list-style-type: none"> •La présentation et la démonstration du produit ou de la prestation ; •L'argumentation ; •La réponse aux objections ; •La vente additionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> préciser leurs intérêts ; •Justifier l'intérêt de la reformulation ; •Préciser les objectifs de la présentation et de la démonstration du produit ou de la prestation ; •Énumérer les éléments à prendre en compte pour l'argumentaire ; •Indiquer les différents types d'objections et les techniques de réponse aux objections ; •Présenter l'intérêt d'une vente additionnelle ; •Différencier la vente additionnelle supplémentaire de la vente additionnelle complémentaire.
<p>La conclusion de la vente :</p> <ul style="list-style-type: none"> •L'encaissement ; •Les documents consécutifs à la vente ; •La prise de congé. 	<ul style="list-style-type: none"> •Indiquer les techniques de conclusion de la vente ; •S'assurer de l'adéquation du montant facturé et du montant encaissé ; •Différencier les modes de règlement ; •Préciser les rôles des documents consécutifs à la vente ; •Énumérer les éléments permettant une prise de congé efficace.
La fidélisation de la clientèle	<ul style="list-style-type: none"> •Définir l'intérêt de fidélisation de la clientèle ; •Lister les différents outils de fidélisation et préciser leurs intérêts.

Tableau 4 : Accueil, vente, fidélisation du client

2.1.1. Entre les acquis prescrits et les acquis réels en pratique

L'école d'esthétique-parfumerie/coiffure *Silvya Terrade* nous a permis d'assister aux cours de vente en janvier 2021 mais a interdit l'enregistrement. Nous avons pris des notes, comme les étudiantes. La formatrice avait ordonné la recherche des notices de produits anti-âge, des publicités télévisuelles, des communiqués de presse, pour y puiser les arguments de vente. Ensuite, les étudiantes devaient faire une synthèse des arguments les plus récurrents et à la présenter en classe sous forme d'exposé. Chacune à son tour a lu ce qu'elle avait écrit ; elles n'ont pas réalisé de jeu de rôles, et une fois l'activité terminée, la formatrice a dicté les arguments les plus utilisés. Comme elles ont été conviées à apprendre individuellement, elles n'ont pas échangé en simulation. Nous avons pensé que le fait d'être natives comblerait le manque d'interaction. Cet extrait de transcription d'un enregistrement de tests blancs – une simulation des examens –, confirme l'importance des échanges entre l'enseignante et l'étudiante, ayant respectivement les rôles de la cliente et de l'esthéticienne, et fait apparaître la défaillance des compétences langagières nécessaires pour la vente d'un parfum. Il est à noter que l'étudiante avait déjà réalisé un stage en parfumerie donc, elle avait déjà une certaine expérience.

E : Bonjour, en quoi puis-je vous renseigner ?

C : J'aurais voulu une eau de toilette, s'il vous plaît.

Noéma

E : Une eau de toilette ? Vous avez quoi l'habitude d'en porter ?
 C : Euh, bah, en fait c'est pas pour moi.
 E : C'est pas pour vous ? C'est pour offrir ?
 C : Oui, tout à fait.
 E : Un homme, une femme ?
 C : Euh, c'est pour... ma sœur.
 E : Votre sœur, elle a l'habitude de porter quoi, votre sœur ?
 C : Bah, elle met souvent des parfums fleuris.
 E : Fleuris ? Je vais vous faire tester quelques parfums, comme ça vous me dites si... c'est par rapport à votre sœur. Donc ça c'est un mélange de rose et de lavande, donc cela c'est vraiment que de la rose. Et celui-là il y a de la rose et euh... ce que je me... et de la tulipe.
 C : La tulipe ? Ça sent la tulipe ? Ha ha !
 E : Ouais, je pense.
 C : Vous avez déjà senti une tulipe ? C'est parfumé ?
 E : C'est un genre un peu parfumé, oui.
 C : Parfumé, hein ?
 E : Je vais vous laisser des petits échantillons pour votre sœur ou pour vous, ce sera pour le lait de corps. Avec la même odeur, comme ça vous pouvez prendre à la maison directement.
 C : Parfait !

La formatrice indique les erreurs : il faut faire part de la satisfaction-client avant de prendre congé. La tulipe est une fleur muette. Au début de la négociation commerciale, demander : » Est-ce que c'est pour offrir ? Le vocabulaire n'est pas adapté : « rose et lavande » ne constituent pas un bouquet olfactif, lavande n'est même pas une fleur, c'est un aromate. Elle aurait dû utiliser « C'est un bouquet floral riche, intense, délicat » pour qualifier le parfum et de même pour le flacon : « Le flacon, regardez, il est joli ! ». L'étudiante n'a pas proposé de vente complémentaire, ni parfumé la cliente qui a acheté un parfum pour sa sœur. Elle n'a pas reformulé non plus, ni utilisé l'appellatif « Madame ». L'étudiante songeait à suivre les étapes de la vente, elle a oublié un code culturel de la négociation commerciale, l'appellatif. Afin de proposer un parfum, la professionnelle doit demander l'âge et le style vestimentaire de la personne qui portera le parfum. L'emploi du mot « odeur » est un mauvais choix lexical car, connoté négativement comme mauvaise odeur, il faut donc employer le mot « senteur ».

2.1.2. Adosser les descripteurs du CECRL aux étapes de vente en interaction

Les étapes de la vente en mercatique et les actes langagiers associés pour les échanges en face à face avec la cliente dans un institut de beauté ou un salon de coiffure après la prestation de soins, jouent un rôle crucial afin de convaincre le client et influencer sa décision d'achat. L'argumentation est le seul élément de la négociation commerciale, mais présente en trois temps : le cosmétique de la requête, le cosmétique additionnel et la fidélisation du client au point de vente. Dans le tableau suivant, sont associés les étapes de la vente pour des produits capillaires, les actes langagiers et les descripteurs du B2 du CECR en interaction.

Noéma

Étapes de la vente	Actes langagiers	Descripteurs du CECR
Accueil client	Saluer : Bonjour Monsieur. Se présenter et poser une question ouverte : « Moi c'est Aude, comment puis-je vous aider ? ».	Prendre la parole. Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel et informel et adapter ce qu'elle dit et la façon de le dire à la situation. Utiliser l'intonation et le rythme dans la communication.
Découverte	Ex : Le client veut un sérum pour les cheveux. Poser cinq questions au minimum. Interroger le client. Ex : « Voulez-vous freiner une chute progressive ou soudaine ? ». Énoncer le diagnostic : « Votre cuir chevelu est irrité, et votre fibre capillaire est fine ».	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension, dont l'écoute des points forts et la vérification de la compréhension par les indices contextuels. Interroger son interlocuteur. Utiliser des expressions toutes faites pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. Organiser un discours.
Reformulation	Vérifier l'information donnée pour orienter vers un produit qui l'intéresse : « Donc, si j'ai bien compris vous cherchez un sérum de fortification contre la chute de cheveux, qui donne aussi du volume ».	Peut formuler une hypothèse. Développer méthodiquement une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Utiliser des paraphrases.
Proposition / Argumentation	Montrer 2-3 produits avec la même action. Argumenter en informant, décrivant, expliquant : nom du produit/marque, actifs, contenance, conditionnement, fréquence d'utilisation, effets, résultats période du traitement, texture, expérience sensorielle (absorption, senteur).	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut enchaîner des arguments avec logique. Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Exprimer la cause et la conséquence. Emploi des articulateurs logiques et chronologiques.

Traitement des objections	Répondre à la réfutation du prix : « Les ingrédients sont naturels, le produit est haut de gamme, le dosage permet d'utiliser une petite quantité, les résultats après un mois d'utilisation vous surprendront ».	Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension [...] Exprimer un accord ou un désaccord. Répondre avec aisance et spontanéité aux questions et arguments d'autrui.
Enchaîner	Vendre un produit additionnel. Poser la question : « Avez-vous une cire matifiante ? ». Argumenter : « La cire Q est de la même marque, il complète votre soin, modèle vos cheveux, sans les graisser. Sa texture ne colle pas, il est agréable à utiliser et... sentez ! ».	Peut faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots, de manière évidente et en utilisant des phrases complexes. Utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.
Conclusion de la vente	Que pensez-vous de vos achats ? Proposer de passer à la caisse : Voudriez-vous me suivre à la caisse ? Comment est-ce que vous réglez ?	Faire avancer le travail en invitant autrui à se joindre, à dire ce qu'il pense.
Fidélisation du client	Fidéliser : Avez-vous la carte de fidélité du salon de coiffure W ? Avec 100 points vous aurez droit à une réduction de 10 % à votre prochain achat.	Peut expliquer. Enchaîner des arguments avec logique.
Prendre congé	Accompagner le client à la sortie, le remercier : Je vous remercie, Monsieur ! Je vous souhaite une bonne journée !	(Salutations, remerciements, gestuelle, sourire, proxémique). → Savoir-être.

Tableau 5 : Actes langagiers par étape et descripteurs du CECR en interaction

Ce tableau révèle d'une part les étapes de la vente, ce qui est dit explicitement et l'aspect culturel, les salutations, le respect des faces du client (ne pas le forcer à acheter), son accompagnement à la sortie. La coiffeuse est amenée à interpréter les attitudes implicites : le malaise du client pour la chute des cheveux, l'hésitation éventuelle afin d'exprimer ce qui lui pose un problème esthétique.



3. Enseigner le genre et l'argumentation

Les textes publicitaires oraux et écrits utilisés en compréhension et en production par les apprenants sont conditionnés par les mêmes conventions et habitus et disposent d'éléments communs, donc ils appartiennent au même genre. Ces formes discursives sont partagées au sein d'une communauté et par extension, d'une langue (Beacco, 2013). Le genre publicitaire a une visée argumentative mais peut prendre une allure descriptive ou explicative ; il oscille entre les registres épideictique – éloge à travers les appréciations –, et délibératif – conseil – (Bonhomme, 2018). De même J.-M. Adam analyse la structuration séquentielle et le mode dominant de composition : « Ces faits de dominante séquentielle sont liés aux genres et sous-genres de discours qui fixent des relations hiérarchiques mouvantes et toujours susceptibles d'être modifiées » (Adam, 2020 : 259). L'analyse du discours avec des logiciels (Tropes, ScetchEngine) permet de repérer les modes de fonctionnements, les types discursifs les plus utilisés et les caractéristiques lexicales et syntaxiques. Ces discours font partie des « genres professionnels » dans l'action au travail et sont soumis à des régulations qui en déterminent la structure, les genres professionnels associés, répartissent et utilisent de façon fonctionnelle la langue, notamment, le lexique de spécialité (Mangiante, 2007, repris dans Mangiante, 2016 : 32) :

Actionnelle : les énoncés accompagnent la progression des opérations constituant la tâche professionnelle ; culturelle : le discours révèle un ensemble de codes culturels régissant la relation entre les interactants ; communicationnelle et énonciative : le discours répond à des règles liées à différents paramètres énonciatifs : [...] cadre, moment, statut des interactants, enjeu de la communication...

Le lexique comprend trois types d'unités : les unités monolexicales, les collocations et les unités polylexicales (Meneses-Lerin, 2014) exploités à partir des concordanciers. Nous privilégions les activités de « transcodage ou transfert de l'information d'un support à l'autre » de l'écrit à l'oral (Mourlhon-Dallies, 2008 : 15) pour les simulations.

Les approches de l'argumentation, comme technique discursive, orientation du discours, schématisation, dialogue ou interaction ancrent son étude dans celle des pratiques ordinaires, encadrées par des systèmes de normes, dont la fonction est de faire progresser les pratiques. Le triangle aristotélicien peut être le précurseur de la théorie sur les fonctions du langage de Jakobson, puisque la rhétorique de la parole étend l'approche rhétorique à toutes les formes de la parole, dans la mesure où elles impliquent un traitement de données orienté vers une fin pratique (*logos*), un traitement corrélatif des affects (*pathos*) et un mode de gestion des faces des interactants (*ethos*). La schématisation, dans la logique naturelle de Grice attribuant à l'argumentation un processus de construction du sens, est un discours d'action sur l'interlocuteur afin de modifier ses représentations. L'argumentaire de vente repose sur la notion de la valeur qui renvoie à la subjectivité, l'affectivité et l'orientation constitutive du parler ordinaire sur le plan sémantique. Valoriser les cosmétiques signifie augmenter leur valeur marchande. Les mots manifestant la valeur sont porteurs d'orientations argumentatives constitués en binômes antonymiques (beauté/laideur, jeunesse/vieillesse, bien-être/mal-être), qui servent de lieux communs sur lesquels s'appuie l'argumentation. Les énoncés « sublimer les cheveux », « parfaire le maquillage », « votre visage sera rayonnant » font partie de l'interdiscours

et de la nature intrinsèquement dialogique du langage au sens de Bakhtine ; le choix des mots par le professionnel revêt du poids argumentatif et doit être le résultat d'un choix prémédité.

Conclusion

L'entreprise demande aux professionnels de la beauté d'augmenter son chiffre d'affaires après les soins. Argumenter et adapter son langage au profil et aux besoins du client pour le persuader est un processus verbal, une macro-tâche linguistique, une compétence méta-langagière, soumise à des règles culturelles. Le pouvoir d'agir constitue la condition pour la réussite professionnelle mais dépend des facteurs internes et externes, comme les ressources individuelles (motivation d'agir, perception des possibilités pour agir, capacité de se projeter), structurelles (contexte juridique, politique, éducatif pour les migrants), les artefacts à leur disposition. La langue est à la fois le moyen opérationnel, la ressource, et l'outil, qui donnera le sentiment d'efficacité personnelle dans une dynamique évolutive au travail.

Références bibliographiques

- ADAM J.-M., *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 4^e éd., Paris. ARMAND COLIN, coll. « Coursus », 2020.
- BEACCO J.-C., « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n^{os} 157-158, 2013, p. 189-200.
- BONHOMME M., « Modalités et stratégies rhétoriques de l'éloge dans le discours publicitaire », *Exercice de rhétorique*, Dossier : Pratiques de l'éloge de l'Antiquité à nos jours, UGA Éditions, novembre 2018, en ligne, disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rhetorique/681>> [consulté le 25/02/2022].
- BILLET S., « Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail », in M. DURAND et L. FILLIETAZ (dir.), *Travail et formation des adultes*, Paris, PUF, p. 125-146.
- CARRÉ P. et CASPAR P., *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 4^e éd., Paris, Dunod, 2017.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, 2001, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [consulté le 21/12/2023].
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Paris, Didier, 2018, disponible sur : <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> [consulté le 05/03/2022].
- CROS F. et RAISKY C., « Référentiel », *Recherche et formation*, n^o 64, 2010, p. 105-116. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/215>> [consulté le 05/03/2022].

Noéma

CUQ J.P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.

ESCO, *Classification européenne des aptitudes/compétences, certifications et professions*, en ligne, 2018, disponible sur : <<http://www.cnefop.gouv.fr/qualite/cadre-europeen-de-la-qualite-259/esco-classification-europeenne-des-aptitudes-competences-certifications-et.html>> [consulté le 21/02/2022].

JORRO A., « Ethos professionnel et transactions de reconnaissance », in A. JORRO et J.-M. DE KETELE (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2011, p. 51-63.

FILLIETAZ L., « Reconfigurer les ingrédients de l'alternance dans et par les pratiques locales de l'interaction », in S. ZAOUANI-DENOUX et E. MAZALON (dir.), *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*, Paris, L'Harmattan, coll. « Cognition et Formation », 2019, p. 117-134.

FIGARI G., *Évaluer : quel référentiel ?*, Paris, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 1994.

HADJI C., *L'évaluation, règles du jeu*, 6^e éd., Paris, ESF éditeur, 2000.

LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, 7^e éd., Paris, Eyrolles, 2015.

LEPLAY E., « La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. Définition, énonciation, références, validations », *Pensée plurielle*, n° 19 (La recherche participative dans le champ du travail social), 2008, p. 63-73.

MANGIANTE J.-M., « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités – Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 42 (Langue et Travail), 2007, p. 129-145.

MANGIANTE J.-M. et MENESES-LERIN L., « Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques », *Points Communs*, n° 3, 2016, p. 25-43.
Disponible sur :
<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf> [consulté le 15/12/2023].

MAYEN P. et SAVOYANT A., *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Marseille, Échanges du Céreq, coll. « Relief », 2009.

MENESES-LERIN L., « Mot et emplois : la problématique de l'unité croisée », in M. VAN CAMPENHOUDT, I. SFAR et S. MEJRI (dir.), *9èmes Journées Scientifiques du réseau Lexicologie, Terminologie, Traduction, Laboratoire. L'unité en Sciences du langage*, Publications de l'actualité scientifique, AUF, 2014, p. 87-102.

MONDADA L., « Multiactivité en interaction », in J.-M. BARBIER et M. DURAND (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, PUF, p. 319-355.

MOURLHON-DALLIES F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique », 2008.

NILLÈS J.-J., « L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios », *Savoirs. Recherches en éducation et formation des adultes*, n° 8, 2005, p. 61-66.

PASTRÉ P. et SAMURÇAY R., *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès éditions, 2004.

PERRENOUD P., « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle », en ligne, 2001, disponible sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html> [consulté le 07/01/2022].

SCHÖN D. A., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, coll. « Formation des maîtres », 1994.

Noéma