

Parution trimestrielle

Directeur de la publication

Jean BELLANGER

Directeur de la rédaction

Kamel JENDOUBI

Réalisation / Secrétaire de rédaction

Zohra BOUTBIBA

Ont participé à ce numéro

Sophie ETIENNE

Zohra BOUTBIBA

Dominique LEVET

Hervé ADAMI

Virginie BORAU

Odile CHALLE

Claus REINHARDT

Évelyne ROSEN

Anne-Marie DAILLE

Jamila TAMESNA

Cécile MEDINA

Anne VICHER

Virginie ANDRÉ

Frédéric TIBERGHEN

Eric KESSASSY

Christine CANDIDE

Marie-Hélène DUBOST

Nabil EL-HAGGAR

Crédits Photos

© Couverture (Adèle MARTINEAU)

© Fournies par les intervenants

(Photos d'identité)

Relecture

Catherine GODIN

Anne-Marie DAILLE (AEFTI SAVOIE)

Conception graphique et Maquette

Zohra BOUTBIBA

Abonnements - Relation clients :

Catherine GODIN 01 42 87 02 20

France prix au numéro : 5 euros

Etranger prix au numéro : 8 euros

Abonnement **France** : 22 euros / an pour :

4 numéros et un hors série.

Abonnement **Etranger** : 30 euros.

Publicité : KALLISTÉ, Jean- François RICHARD

117 rue de Charenton, 75012 PARIS

Tél. 01 77 89 53 16 - Fax : 01 69 00 53 16

Courriel : kalliste@laposte.net

Relation presse

Jean BELLANGER

Commission paritaire : en cours

ISSN : 0769-6094

Dépôt légal : à parution

Date de création : 1985

Dépôt INPI : 11 juin 2004

Date de parution : Trimestre échu

Impression : Chevillon imprimeur

26, boulevard Kennedy

BP 136 - 89 101 SENS Cedex

03 86 65 04 78

chevillon.imprimeur@wanadoo.fr



Réalisé avec le soutien de :



L'éditorial de Jean BEL

Directeur de la publication

DI DAC RESSOURCES
CONTACT DI DAC-RES
SOURCES . EU
+ 338 187 12665

Il est tant de sauver les organismes de formation !

Au moment où, les gouvernements trouvent les ressources financières pour renflouer les déficits des banques et sauver de la difficulté les entreprises les plus prestigieuses pour faire face à la crise, S&F- Savoirs et Formation investit avec les praticiens et les universitaires le terrain du « français professionnel ».

Au-delà des compétences langagières qu'il nous faut développer, nous percevons, que la formation est au cœur des changements et des adaptations nécessaires : « la loi oblige l'étranger à faire un bilan de compétences, ce qui représente une porte d'entrée vers l'emploi » comme le précise Christine CANDIDE.

Alors que nos associations ont du mal à maintenir leur budget en équilibre, tous les économistes et les politiques reconnaissent la nécessité de favoriser la formation des femmes et des hommes pour ne plus être déraciné et emporté par la vague destructrice de la crise.

Il est donc urgent de donner les moyens aux professionnels de la formation pour qu'ils exercent avec compétence leur savoir-faire...
Il n'y a pas que les banques à sauver...

Erratum : dans le no 69 (P.8) nous avons attribué l'article « L'apprentissage en français langue étrangère ou comment concilier théorie et pratique en formation initiale » à madame Pascale FABRE au lieu de madame Agnès ROUQUIÉ. Nous présentons toutes nos excuses à l'auteur.

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, elles n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI.
La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.



Le français professionnel

- 9) Le français professionnel ou le retour du travailleur, par **Hervé ADAMI**
- 11) Quelle différence entre le français langue professionnelle (FLP) et le français sur objectif spécifique (FOS)? Par **Virginie BORAU**
- 13) Le français par spécialité, par **Odile CHALLE**
- 17) Langue et compétences professionnelles à l'heure des Cadres européens, par **Évelyne ROSEN & Claus REINHARDT**
- 22) L'apprentissage du français professionnel à l'AEFTI Savoie, par **Anne-Marie DAILLE**
- 24) Approche d'une pédagogie de l'enseignement du français, au niveau supérieur, suivant des objectifs spécifique, par **Jamila TAMESNA**
- 28) Comment s'adapter aux déclinaisons du FLP par branche et par métier ? Par **Cécile MEDINA**
- 31) Développer des compétences langagières en situation de travail dans les petites entreprises artisanales du bâtiment, par **Anne VICHER**
- 36) La parole au travail : interdiction, valorisation, prescription, par **Virginie ANDRÉ**

Débat

3 - 5) Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelle approche? Par **Sophie ETIENNE**

Zoom sur

6) Construire des partenariats pour rapprocher les parents des collèves, par **Dominique LEVET**

Immigration

39) Journée internationale des migrants, par **Frédéric TIBERGHEIN**

Lutte contre les discriminations

40) Une petite histoire des discriminations en France, par **Éric KESLASSY**

42) L'interview



Christine CANDIDE

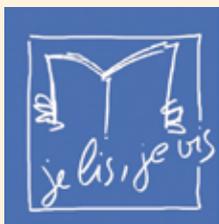
« L'Office Français de l'immigration et de l'intégration (OFII)... sera issu de la fusion de l'ANAEM et de l'ACSE ... »

Écho des AEFTI

44) L'AEFTI SAONE-ET-LOIRE fête ses 30 ans, par **Marie-Hélène DUBOST**

International

46) Gaza, permis de tuer (2)! par **Nabil EL-HAGGAR**



SYNDICAT DE LA
PRESSE
SOCIALE

La revue *Savoirs et Formation* est une revue sans langue de bois vis-à-vis des décisions politiques et institutionnelles qui portent atteinte aux droits de l'homme en général, des immigrés et des personnes défavorisées en particulier.

Elle a aussi pour vocation de :

- informer nos formateurs (spécialisés dans le FLE et l'alpha) et nos partenaires (associations, services publics, centre de ressources, étudiants chercheurs et professionnels du FLE) sur les outils pédagogiques et attirer leur attention sur les réformes qui touchent au cœur de leur métier.
- Soutenir une noble cause : la lutte pour l'égalité des chances dans l'éducation, l'accès à l'emploi et à la formation pour tous en publiant les travaux et revendications de nos partenaires

La revue *Savoirs et Formation* traite 3 thématiques :

- La lutte pour les droits des personnes en difficulté d'insertion, ce qui englobe la lutte contre toutes les discriminations
- La lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme par le biais de la formation
- Travaux et actualités sur les savoirs de base (lire / écrire / compter)





Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? La dynamique des approches pédagogiques dans des contextes mouvants (*)

Par Sophie ETIENNE

Chargée de mission à la Fédération nationale des AEFTI.

DR en Didactologie des langues et culture. Auteur de *Trait d'Union Écrire*, co-auteur de *Lecture écriture* et livret 2 de *trait d'Union*.

La formation linguistique des migrants est un concept qui recouvre dans la pratique, diverses problématiques. Quelles sont les réalités qu'elle désigne ?

L'enseignement du français aux migrants⁽¹⁾ s'est renouvelé relativement aux nouveaux publics et au contexte politique, économique et migratoire. D'une alphabétisation militante et bénévole, nous sommes passés à une organisation professionnelle ouverte à différents publics. Cette mutation a permis de répondre de plus en plus aux enjeux sociétaux.

Une histoire complexe

L'alphabétisation des publics migrants consiste, dans sa définition étymologique, à enseigner l'alphabet aux personnes n'ayant pas été scolarisées, francophones ou non. Pour autant, elle ne se borne pas à l'apprentissage de l'écrit, mais s'ouvre habituellement sur d'autres aptitudes. De fait, la posture de migrant renvoie à la nécessaire prise en compte du milieu endolingue⁽²⁾. Par conséquent, les objectifs de formation sont prioritairement liés aux besoins immédiats des apprenants : se déplacer, faire ses courses, trouver un logement, un emploi, autant de démarches qui nécessitent des compétences multiples. Dès lors, il va de soi que la seule compétence linguistique ne peut être dissociée des situations de communication sociale. Celles-ci exigent de maîtriser des savoirs procéduraux qui permettent d'appréhender le contexte de vie. Ceci implique la compétence linguistique comme élément de la communication (orale et écrite), du raisonnement logique et de l'appréhension du réel. Si le terme est réducteur, l'évocation de la « formation linguistique » pour les migrants regroupe généralement cet ensemble d'objectifs. Un champ particulier, qui aujourd'hui, a du mal à se trouver une identité propre. Ces dernières années, nous observons une mutation notable de la formation linguistique auprès des adultes migrants en France et en Europe ; et ce pour plusieurs raisons qui ne peuvent se comprendre qu'avec une analyse rétrospective.

Lorsque les travailleurs immigrés sont arrivés du Maghreb à la fin des années 1960, des militants bénévoles ont organisé des cours d'alphabétisation sur la base d'une position humaniste. Ce mouvement solidaire est général dans tous les pays d'immigration en Europe. Les équipes de formation sont alors composées de militants syndicaux ou associatifs, mais aussi d'enseignants conscients des engagements à prendre auprès d'une population d'ouvriers souvent exclue de la vie sociale. Les acteurs de la formation, sont conscients qu'il importe de fonder l'apprentissage sur les besoins réels pour accéder à l'autonomie car les cours du soir axés sur un apprentissage syllabique et phonétique, trop éloignés de leur réalité, démobilisent les publics.

L'approche fonctionnelle et communicative créée par le CREDIF et le BELC⁽³⁾ apparaît à la fin des années 70, précisément pour répondre aux besoins spécifiques de publics en immersion constante et immédiate. Par la suite, le regroupement familial donne lieu à la mise en place de cours de quartiers pour les femmes et l'Éducation nationale envisage des cours spécifiques pour les enfants.

Dans les années 80, le chômage de masse nécessite la reconversion des travailleurs, la corrélation entre la formation et emploi s'impose. Des centres de préformation sont créés pour permettre d'accéder à une formation professionnelle qualifiante. Ce sont la pédagogie différenciée et la pédagogie du projet, qui correspondent le mieux à la situation de publics de plus en plus hétérogènes.

La naissance du terme « illettrisme » est caractéristique de l'émergence, dans le paysage social, d'un palier de maîtrise de la langue répondant aux besoins de l'économie. L'aménagement de nouveaux dispositifs destinés à la reconversion de personnes sans emploi s'accompagne du concept de « bas niveau de qualification » qui rassemble les publics sur un projet commun à dimension sociale et économique. L'idée d'alphabétisation tend à s'estomper pour laisser la place à celle de « formation de base » qui reflète mieux la complexité des compétences visées et leur lien avec l'environnement. On s'appuie davantage sur un réseau de partenaires opérationnels pour y répondre. L'accompagnement est, en effet, un élément incontournable de la formation de personnes qui nécessitent un soutien dans leurs démarches d'insertion. Ainsi, l'évolution de la société et une exigence accrue lors du recrutement de salariés génèrent des bouleversements profonds dans les actions de formation linguistique.

Dans les années 90, les nouvelles vagues d'immigrants modifient la conjoncture pour les personnes⁽⁴⁾ dont le profil linguistique est distinct des premiers migrants ; la demande en français langue étrangère s'accroît, on se recentre sur la communication orale et la prise en compte de la diversité. L'évaluation prend de l'ampleur pour apprécier les besoins des personnes, leurs parcours et leurs expériences. On voit alors se développer, les centres de bilan et les pôles d'accueil. Ceci induit une action didactique qui se polarise sur l'apprenant, sa situation, son histoire et ses perspectives. Les étapes d'ingénierie engendrent une observation approfondie du contexte socioprofessionnel, une estimation des compétences déjà acquises, une analyse des besoins à travers des situations de communications probables. On théorise sur les techniques de la collecte et l'analyse des données. Le programme de formation est ajusté aux conditions de formation (temps restreint, publics hétérogènes). En parallèle, l'émergence de référentiels⁽⁵⁾ permet une expertise partagée. La différenciation semble particulièrement adaptée à des itinéraires et des rythmes variés.

(1) Les migrants n'ont pas tous besoins d'une formation linguistique, leurs profils ont bien évolué depuis les débuts de l'alphabétisation.

(2) La communication endolingue s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs ; ici la langue française.

(3) Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français et Bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation.

(4) Menacées dans leur pays par les guerres, le non-respect des droits de l'homme ou la nécessité de survivre

(5) Exemple du référentiel FAS CUEEP



Elle se traduit par l'essor de dispositifs tels les ateliers pédagogiques personnalisés ou les centres ressources. En conséquence, les situations de formations se renouvellent, on passe du groupe au sous-groupe et à la formation individualisée, ou à l'habile panachage de ces possibilités.

La mise en place institutionnelle d'une formation ad hoc

Le rôle du formateur évolue, il lui incombe dorénavant d'assumer un rôle de médiateur entre les compétences et l'apprenant. Il est polyvalent ; à la fois concepteur de programme, organisateur, évaluateur, médiateur, personne ressource, tuteur, animateur⁽⁶⁾. Ses compétences reposent à la fois sur les savoirs à transmettre, les procédés de transmission, et les qualités liées à l'insertion sociale et à la connaissance des publics. Les modes pédagogiques tendent vers une plus grande autonomie de l'apprenant, grâce notamment aux nouvelles technologies éducatives et le travail en atelier. Ainsi, les ateliers d'écriture se développent dans les années 90. D'autres visent la responsabilisation et l'apprentissage de l'autonomie, c'est le cas des ateliers « *écrire, communiquer, lire, exprimer, réfléchir* » (ECLER), par exemple avec une démarche d'individualisation des parcours et des temps de régulation collective. Le modèle de type transmissif est pratiquement abandonné au profit de démarches influencées par le courant socioconstructiviste. Généralement les formateurs mettent en place un contrat pédagogique. On observe également plus de souplesse dans le fonctionnement des groupes imposé par la nécessité de s'adapter aux « *entrées et sorties permanentes* »⁽⁷⁾.

Les publics divers sont regroupés dans différents dispositifs selon leur catégories ; salariés, demandeurs d'emploi, jeunes, primo arrivants, RMIstes. Certains, malheureusement, n'ont pas de statut approprié. Les cours de proximité auxquels ils pouvaient auparavant s'inscrire gratuitement sont de plus en plus rares. La formation linguistique qui, jusqu'ici, était assurée par le secteur de l'insertion, fait désormais le plus souvent l'objet d'un marché ou d'une demande précise de la part des entreprises ou des administrations. Ceci implique un cahier des charges drastique et incite les dirigeants des organismes de formation à choisir des formateurs de plus en plus diplômés. Il faut, véritablement, assurer une réponse précise à une sollicitation circonscrite à des objectifs limités. Désormais, les modalités de la formation ne se basent plus sur une seule approche, mais sur des approches relatives aux à des situations spécifiques.

Le champ de la formation linguistique a encore évolué au cours des années 2000, Les exigences du marché ont engendré un recrutement ciblés avec quasiment un seul profil de formateur : généralement de niveau master en français langue étrangère (FLE), qui s'explique principalement par la mise en place du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) pour les publics primo arrivants⁽⁸⁾. On peut se réjouir de cette exigence de qualité. Toutefois, ces nouveaux formateurs sont souvent démunis face à l'hétérogénéité des publics et la nécessaire adaptation à leurs besoins disparates.

On constate, que lorsque le temps est compté, et c'est le cas dans le cadre de la formation linguistique du CAI ou encore dans les formations en entreprises, l'approche fonctionnelle et l'approche par objectifs spécifiques sont préférées car il faut répondre à l'urgence. L'un des éléments qui influe largement sur l'approche pédagogique est la focalisation sur la nécessité de rendre rapidement les individus aptes à la maîtrise d'un niveau de langue⁽⁹⁾.

(6) Voir à ce sujet le Hors série de Savoirs et formation : Analyse des fonctions des formateurs AEFI. Essai de définition du métier de formateur, AEFI 2001-2002, octobre 2002.

(7) Les nouveaux apprenants arrivant tout au long de la période de formation.

(8) L'Etat propose une formation linguistique qui va jusqu'à 400 h. au maximum et à l'issue de laquelle, les personnes doivent justifier d'un niveau au moins égal au niveau A1.1 (niveau infra A1 du CECR), validé par le Diplôme Initial de Langue Française (DILF).

(9) L'obtention des titres de séjours est subordonnée à la maîtrise d'un niveau de langue requis.

Même si le référentiel A1.1. touche de très près aux situations langagières vécues par les migrants, la logique des résultats ne permet pas de s'attarder sur des besoins moins formels ni sur des techniques pédagogiques innovantes.

La prise en compte politique de la formation des primo arrivants, la mise en place d'une certification adaptée pour ces publics et l'élaboration du référentiel A1.1 ont indubitablement fait progresser la formation. Cela a permis notamment de généraliser une terminologie commune à tous les professionnels sur la base du CECR qui sert de jalon tant au secteur universitaire qu'à la formation de terrain. Surtout, d'un point de vue éthique, un pas est franchi ; on ne s'adresse plus à des « analphabètes » ainsi qualifiés parce qu'ils ont des lacunes, mais à des publics pour lesquels il faut avoir une attention propre.

Ceci étant, le référentiel définit un niveau de compétence. Les approches peuvent être multiples pour y parvenir. Le problème rencontré sur le terrain vient davantage du fait que pour des personnes n'ayant jamais été scolarisées, 400 heures sont insuffisantes. En effet, pour ces publics, il importe, en tout premier lieu de travailler sur la manière même d'apprendre. La formation implique par exemple, de porter son attention pendant plusieurs heures sur un même sujet.

Le secteur caritatif, quant à lui doit de plus en plus répondre à la demande de personnes qui ne disposent pas d'un statut leur permettant de bénéficier de l'offre de formation gratuite dans des dispositifs publics les centres de formation. Les bénévoles, parfois issus de l'éducation nationale, n'ont pas reçu de formation spécifique et ont encore parfois recours à une approche syllabique de la lecture. Ce qui domine est le retour à une approche empirique, sans grande arrière-pensée théorique. Pour aborder l'écrit, on trouve différentes approches telles que la méthode naturelle de lecture de D. Keyser, qui propose la fabrication d'écrits courts à travers lesquels les adultes reconquièrent la validité de leur parole, puis engage un travail sur le code, du plus accessible (analogies visuelles, syllabes traitées globalement, etc.) à des unités plus abstraites (correspondances graphèmes/phonèmes).

Au niveau local, dans certains centres sociaux, l'action dite d'alphabétisation et celle d'accès aux droits se recourent. Les formateurs souhaitent examiner et faire progresser leurs comportements didactiques. C'est en effet l'adaptation aux pratiques sociétales françaises qui constitue la première demande, la seconde est liée à l'insertion professionnelle. Dans ce contexte on constate l'émergence d'un intérêt pour l'approche actionnelle sans doute attachée à l'usage de plus en plus fréquent du référentiel A1.1 et des outils qui y sont appariés. Il y a une forte émulation à préparer le diplôme initial de langue française : premier diplôme de compétence en français, très brigué en dehors du contrat d'accueil et d'intégration⁽¹⁰⁾. La démarche d'Anne Vinérier⁽¹¹⁾ qui travaille dans l'esprit de la conscientisation rencontre beaucoup de succès dans les centres où les différents formateurs disposent de suffisamment de temps pour mener à bien leur travail. En effet, lorsqu'il n'existe pas de pression pour l'obtention des résultats, les approches sont multiples et variées. C'est ce que nous observons dans d'autres pays francophones.

La maîtrise des compétences clés, un objectif commun à travers le monde

Dans le monde entier, les migrations se sont accrues avec la mondialisation⁽¹²⁾. Les politiques internationales se donnent pour défi l'éradication de l'analphabétisme et la satisfaction des besoins fondamentaux pour tous.

(10) Sources : entretiens avec Jean Chabannes, auteur de L'alpha, un métier d'éducation populaire face au chantier de la citoyenneté (publication personnelle août 2007 : jean.chabannes@wanadoo.fr), Anne Vicher, Noël Ferand.

(11) Anne Vinérier, *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, L'Harmattan, Paris, 1994.

(12) Selon l'office international des migrations, le nombre de migrants franchissant les frontières nationales est passé de 76 millions en 1960 à 185 millions aujourd'hui, le nombre des pays d'émigration a également fortement augmenté (PNUD 2004)



Ainsi, la notion de « *compétences clefs* » figure dans plusieurs documents :

- Le Cadre européen commun de référence ; en termes de tâches langagières, le niveau B1 représente le seuil pour vivre harmonieusement dans la société ;
- les accords de Lisbonne et l'apprentissage tout au long de la vie (LLL : Long Live Learning) ;
- l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ;
- le référentiel de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme ;
- la circulaire de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle concernant la décision du ministère chargé de l'emploi en faveur des compétences clés des personnes en insertion professionnelle de janvier 2008 ;
- la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), a proposé dans ses rapports de définir les compétences fondamentales dont la numérotation.¹³

Il est communément admis que la langue est la base des compétences clefs auxquelles tout individu a droit : communicatives, linguistiques, mathématiques et cognitives de raisonnement logique et de repérage dans le temps et l'espace. On attend de l'apprenant qu'il puisse communiquer efficacement, accéder à l'informatique, résoudre des problèmes, conduire des projets, être autonome dans son apprentissage et coopérer avec autrui ; ces objectifs sont communs aux migrants. Au Canada, la recherche universitaire est très investie sur la question. La Fondation pour l'alphabetisation est réputée pour avoir développé, une approche intégrée de la communication. De grandes campagnes ont été mises en place ainsi que des outils diffusés largement à travers la planète. Au Québec, les approches de formation les plus usitées selon les données publiées par la Fondation québécoise pour l'alphabetisation⁽¹⁴⁾ sont les suivantes : une formation de base de caractère fondamental et une formation de base plus spécifiquement requise dans le monde du travail ; approche par compétence, formation standard, formation sur mesure.

En Suisse, il existe peu d'offre de formation continue pour les compétences de base. Les centres populaires, proposent des cours pour améliorer le français. La démarche didactique se rapproche alors de ce que nous observons en France. Ainsi, l'association Lire et écrire⁽¹⁵⁾ se réfère à une pédagogie propre fortement imprégnée de l'approche fonctionnelle et y inclut une dimension culturelle et critique. C'est une démarche intégrée qui fait appel aux documents authentiques. L'expression écrite est enseignée en fonction des projets d'écriture des participants. Le formateur propose des situations permettant de prendre conscience des acquis puis accompagne les apprenants dans la construction de nouvelles connaissances. Ce travail s'accomplit dans une démarche collective où chacun est amené à jouer un rôle actif. La communication orale est envisagée comme un acte global qui s'appuie autant sur la parole que sur les compétences non verbales. De son côté, la Belgique a depuis longtemps pris la mesure des besoins et des possibilités didactiques qui s'offrent à la formation des migrants. C'est, avec le Canada, l'un des pays les plus producteurs de publications sur la question de l'alphabetisation.

Elle a eu l'occasion d'éprouver les démarches initiées en France comme celle d'auto construction des savoirs du groupe français d'Éducation nouvelle ou la pédagogie naturelle de Célestin Freinet.

(13) SCANS, 1991, p. 16 et Appendix C et 1992, p. 6 et 83-84 et Réginal Grégoire inc., 2001, p. 6-7) cité par Grégoire Réginald, Demers Marielle, in Des adultes à former pour et par une entreprise rénovée. IQ collectif FOA p. 73 disponible à l'adresse <http://www.fqa.qc.ca/textes/documents/adult.pdf> et http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/10_FRAMEWORK_ALL_Numeracy%20Framework_Dec2005_fr.pdf
 (14) Site de la Fondation québécoise pour l'alphabetisation <http://www.fqa.qc.ca/fondation/cause/lexique/>
 (15) www.lire-et-ecrire.ch voir également : www.unesco.ch, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Accès à la lecture et à l'écriture pour tous ! Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse, Berne 2005.

La gratuité des inscriptions dans les modules alphabétisation de la promotion sociale est assurée par le gouvernement. Lire et écrire en communauté française de Belgique fait partie des opérateurs d'alphabetisation reconnus de l'Education permanente des adultes, un statut qui s'accompagne de moyens financiers pérennes. Les approches pédagogiques usuelles en Belgique sont donc diverses et variées. Elles sont ouvertes ; à l'image de la méthode Reflect⁽¹⁶⁾. C'est une nouvelle démarche née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et les techniques de la recherche participative. Dans le cadre d'un programme Reflect, il n'y a pas de matériaux imprimés d'avance. Chacun des groupes développe ses propres matériaux à travers la conception de cartes, tableaux, calendriers et diagrammes qui systématisent les connaissances des participants. D'autres approches participatives peuvent être utilisées dans ce cadre, comme les jeux de rôles, les simulations globales, le théâtre ou la chanson. Beaucoup de formateurs travaillent avec la pédagogie du projet et utilisent la méthode naturelle de lecture et d'écriture. Cette méthode d'apprentissage traite le sens et le code en interaction constante, elle permet aux apprenants non scolarisés antérieurement de passer relativement rapidement⁽¹⁷⁾ à la lecture de textes qui ont du sens car ils sont basés sur ce que les apprenants disent. Enfin, l'auto construction des savoirs procède de deux idées fortes : « *tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement* » (Piaget) et résulte d'interactions sociales liées à la culture ; le rôle du formateur est celui d'un médiateur qui fait émerger les représentations initiales des participants et les accompagne. Les formateurs accordent également une grande importance aux compétences interculturelles et à l'alphabetisation familiale¹⁸. Le temps accordé à la formation ne semble pas limité.

Conclusion

La formation linguistique des migrants porte actuellement des enjeux politiques fondamentaux. Le modèle qui se polarise sur la composante linguistique essentiellement tend à disparaître dans les organismes de formations dont les équipes se sont renouvelées. Le cadre politique et institutionnel impose désormais une prise en charge d'une formation linguistique de plus en plus « *efficace* », laissant peu de place à l'innovation et aux approches didactiques multiples. Nous avons, en effet, pu constater que lorsque la formation est liée à la question des titres de séjour, ou encore à la nécessaire adaptation à un poste de travail, elle est limitée à un nombre d'heures restreint et implique de formuler des objectifs précis et pragmatiques. Dans cet environnement, on peut établir que les approches pédagogiques se plient à cette exigence en parant au plus pressé. On peut alors craindre la mise en place exclusive d'une approche utilitaire laissant de côté toutes les réflexions pédagogiques nées de la diversification des publics et des rapprochements interculturels ayant émergé ces dernières décennies. Dans les pays où la pression est la moins forte, comme c'est le cas de la Belgique, davantage de place est laissée aux pédagogies novatrices et ludiques, à la conscientisation et à l'originalité. L'acquisition du socle fonctionnel est indispensable incontestablement, mais il n'est qu'une première étape pour aller plus loin. N'oublions pas que la formation se doit de développer l'estime de soi, l'autonomie, la participation, le point de vue critique, la prise d'initiative. □

(16) Archer David & Cottingham Sara, Manuel de conception de reflect – alphabétisation freirienne ré-générée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires, Actionaid, octobre 1997, p. 6 ; à lire également, Le Journal de l'alpha, n° 163, consacré à cette approche.

(17) 500 h. au minimum

(18) Lire à ce sujet : Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels. Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire coordonnée par Anne Gilis. Lire et Ecrire Wallonie ASBL, décembre 2004, 96 p.

(*) Cet article a été publié dans Migrations et plurilinguisme en France (pp 25 à 31). Coordonné par Claire Extraminana et Jean Sibille. Ministère de la culture et de la Communication. Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques, n°2 Paris, Didier 2008

Construire des partenariats pour rapprocher les parents des collèves

Dominique LEVET

Professeur de Lettres et coordonnateur des CLA et du projet parentalité ASL en collège à la Mission D'Animation Pédagogique (MIDAP) de l'Inspection Académique du 93

État des lieux

La loi d'orientation de 1989 l'affirmait avec force et vigueur dans ses articles 10 et 18 : « *Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative* » ; un de ses objectifs parlait même de « *resserrer les liens de l'école avec les parents* ». La réalité actuelle est parfois beaucoup plus difficile et malheureusement on constate plutôt une baisse de la participation à la vie scolaire et une désaffection des parents d'élèves.

En ce qui concerne les parents de nos élèves qui arrivent de l'étranger, les contacts avec eux existent, bien évidemment, mais sont quelquefois difficiles à établir pour des raisons diverses : linguistiques mais aussi sociales et parfois administratives. Une participation active à la vie scolaire demeure donc le plus souvent très difficile. Ils nous confient leurs enfants, nous missionnent pour leur faire acquérir les bases de notre langue et les amener à poursuivre leur scolarité dans les meilleures conditions et n'entretiennent que rarement un lien étroit avec l'établissement scolaire. Pourtant, à l'exception d'initiatives locales telles des remises améliorées de bulletins ou des repas toujours conviviaux avec réalisation de mets des pays d'origine, aucun accompagnement spécifique n'est réellement organisé pour accueillir ces parents. Rien n'est prévu pour ces adultes démunis le plus souvent de langue française et de connaissance de notre système scolaire parfois si complexe. Devenir parent d'élève dans ces conditions devient une tâche très complexe. Comment demander à ces familles arrivées récemment sur le territoire national, de comprendre et d'accompagner la scolarité de leurs enfants, d'assumer cette parentalité déjà peu évidente pour les familles franco-françaises, sans jamais leur apporter une aide particulière.

Solliciter des partenaires extérieurs pour construire des solutions

Nous nous sommes donc penchés sur cette question au printemps 2007 et un groupe de travail s'est constitué avec pour objectif de construire une action destinée prioritairement à décoder la complexité de la vie au collège pour ces parents venus de l'étranger. Annick LEBOUCHER, de l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) et Mariela DE FERRARI du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et publics en insertion (CLP) nous ont rejoints très rapidement dans cette démarche pour enrichir notre réflexion. Toutes deux portent et accompagnent, au sein de leurs structures respectives, des Ateliers de Savoirs sociaux Linguistiques (ASL) qui visent à développer l'autonomie sociale des personnes migrantes.

L'idée d'un partenariat s'est rapidement imposée et, dès la rentrée scolaire 2007-2008, les ASL en collège étaient nés.

L'Éducation Nationale porte cette nouvelle action et elle est financée conjointement par l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) et le Conseil Général (CG). L'Inspection Académique de Seine-Saint-Denis ajoute des moyens horaires à ce financement.

Un comité de pilotage réunit plusieurs fois dans l'année les différents partenaires de l'action, ACSE, CLP, CG et IA93 et nous construisons les outils nécessaires à la réussite de cette action : cahier des charges, programmation et évaluation.

Permettre aux parents de devenir des partenaires actifs du collège

Habituellement, les ateliers portés par nos deux « *marraines* », Annick LE BOUCHER, responsable Ile-de-France des actions ASL au sein de l'ACSE et Mariela DE FERRARI directrice des programmes au CLP qui accompagne pédagogiquement les formateurs ASL, visent à permettre aux publics migrants de faire des choix pertinents dans les sphères de la vie publique, citoyenne et personnelle. Dans ce partenariat avec l'Éducation Nationale, l'objectif principal de cet ASL expérimental est de permettre à ces parents de décoder le collège, de le leur rendre plus accessible et ainsi d'accompagner dans de meilleures conditions la scolarité de leurs enfants et devenir des parents d'élève à part entière.

Les participants vont, par exemple, découvrir les espaces, identifier les intervenants du collège, apprendre son fonctionnement, être en mesure d'entrer en relation avec ses personnels, en découvrir les règles, décoder un bulletin trimestriel, participer aux élections des délégués de parents d'élèves, participer au conseil de classe, connaître les options et dispositifs spécifiques, les actions et projets particuliers, s'informer sur les diplômes et examens, participer au travail d'orientation...

Ils vont trouver des intervenants, formateurs et professeurs, qui apporteront des réponses précises à leurs questions, à leurs inquiétudes, à leur méconnaissance des codes particuliers de la vie dans un établissement scolaire.

Des intervenants du collège sont invités à venir participer aux ateliers, en fonction des demandes des parents et des formateurs. Principal, adjoint, gestionnaire, conseiller principal d'éducation, assistante sociale, conseiller d'orientation, psychologue, professeur-documentaliste, Tous ces acteurs, par leur présence dans les ateliers, rendent les échanges plus riches et plus concrets pour les parents.



Fonctionnement des ateliers

Depuis la rentrée 2007, dans trois des collèges du département (Denis Diderot à Aubervilliers, Jean Zay à Bondy et le Clos St Vincent à Noisy le Grand) où sont implantées des classes d'accueil pour Elèves Nouvellement Arrivés en France et avec l'accord des équipes de direction, des parents volontaires sont réunis, pris en charge par des binômes, formateur en ASL et professeur de CLA, et travaillent ensemble pour mieux comprendre le fonctionnement du collège. Et ce, pendant une demi-journée chaque semaine, sur le temps scolaire et dans une salle qui leur est réservée. Nous veillons à ce que chaque atelier regroupe des parents d'élèves de classes d'accueil et issus de celles-ci, mais aussi des parents d'élèves d'autres classes de l'établissement.

Une seconde demi-journée est organisée avec le seul formateur dans les locaux de notre partenaire, le plus souvent associatifs ou municipaux, pendant laquelle sont réinvesties les informations recueillies lors de la séance précédente et préparées les activités et rencontres futures. Chaque participant s'engage donc à suivre les deux rencontres hebdomadaires, ce qui représente pour lui un investissement de temps et d'énergie conséquent.

Les équipes mixtes composées des formateurs et des professeurs apportent une complémentarité riche et originale; les premiers connaissent parfaitement le public accueilli puisqu'ils organisent déjà des ASL dans les territoires mais ignorent le plus souvent les particularités de l'établissement scolaire contrairement aux seconds, plus à l'aise dans les options, classes et dispositifs spécifiques de l'Education Nationale et d'autres sigles quelque peu ésotériques pour le commun des mortels, PPRE, ATP, DP, CLA, CLA-NSA, SVT, ECJS, CPE,

Les progrès linguistiques, à l'oral comme à l'écrit, dans la lecture et l'écriture, sont évidemment un des objectifs des ateliers; présents tout au long des activités, dans les phases de découverte, d'exploration comme d'appropriation et en filigrane tout au long de l'évaluation de l'action, sans jamais apparaître explicitement, au travers des savoir-faire visés. Nous sommes ici dans la recherche du gain d'autonomie du participant acteur et non dans des cours classiques avec évaluations notées ou dans de l'alphabétisation traditionnelle.

Évaluation et premiers résultats

A partir de ces informations essentielles, les participants vont ainsi mieux comprendre et être en mesure de participer à la vie scolaire de leurs enfants. On constate que certains d'entre eux sont déjà devenus des partenaires actifs au sein du collège. Participation aux élections de parents d'élèves, présence aux conseils des classes de leur enfant, rencontres sollicitées auprès des enseignants, présentation de l'ASL pendant les visites des parents des futurs élèves de 6ème, etc... Il est évidemment complexe d'évaluer l'impact de cette action sur les élèves eux-mêmes et même parfois délicat d'interroger les parents sur les modifications éventuelles produites à l'intérieur des familles. Une évaluation sera néanmoins menée sur le ressenti des participants concernant ces thèmes.

Des liens restent à tisser, notamment avec les associations de parents d'élèves puisque nous comptons pour l'instant une seule participation ponctuelle dans les ateliers, mais nous nous attachons à développer les contacts afin que ce partenariat avec les familles se développe l'année prochaine.

L'expérimentation faisant apparaître l'intérêt et la nécessité de poursuivre cette démarche, nous avons décidé de la pérenniser et de l'élargir à trois autres collèges à la rentrée prochaine, Joliot-Curie à Stains, Romain Rolland à Clichy et Paul Painlevé à Sevran. Sur la même construction que les trois premiers sites en expérimentation. Nous souhaitons développer notre projet sans précipitation, dans l'accompagnement, pour assurer sa poursuite et sa pérennisation.

Faire revenir les parents au sein du collège ne peut que concourir à améliorer sa vie collective. Comme le soulignait Georges FOTINOS dans son livre⁽¹⁾ sur le climat dans les collèges, « une coopération voulue, dynamique et solidaire avec les parents d'élèves est un des vecteurs les plus porteurs d'amélioration d'un climat d'établissement ».

Dans cette démarche, l'Education Nationale a construit un rapport de proximité avec les partenaires du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et publics en insertion, de l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances et du Conseil Général. Nous nous sommes enrichis à leur contact et avons ensemble apporté des réponses concrètes à des parents qui étaient parfois oubliés, pour le moins négligés. L'objectif fondamental demeure l'amélioration des rapports sociaux entre les acteurs de la communauté scolaire; les parents en sont définitivement des membres à part entière et nous ne devons pas les oublier. ☐

(1) Georges FOTINOS, Le climat scolaire dans les lycées et collèges, Etat des lieux-Analyse-Propositions, MGEN, 2006

L'accueil des Elèves Nouvellement arrivés en France (ENAF) en Seine St Denis

La Seine-Saint-Denis est un des départements français qui accueille le plus de jeunes venants de l'étranger dans ses établissements scolaires et ce depuis de nombreuses années. Notre dispositif en direction de ces élèves est riche et varié :

- Les Classes d'initiation (CLIN) du 1^{er} degré (soixantaine pour les 6-11 ans)
- Les Classes d'accueil (CLA) : 39 CLA en collège pour les 11-16 ans, 10 CLA de lycée pour les 16-18 ans (ouverture d'une classe supplémentaire pour la rentrée 2008-09)
- 12 classes spécifiques pour les jeunes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine (CLA-NSA)

L'offre est multiple, en qualité comme en diversité, et elle n'a pas été modifiée malgré une baisse importante des arrivants ces dernières années (en collège notamment). Attentifs à améliorer l'offre proposée pour ce public spécifique, nous réfléchissons pour la rentrée 2009-10 à une structure innovante pour les peu ou pas scolarisés les plus âgés, de 15 à 17 ans, dont les arrivées dans notre département sont en augmentation.



Le français professionnel

Je suis heureux de constater comme Hervé ADAMI, que le français professionnel permette « le retour du travailleur ». Afin de compléter cette remarque judicieuse, je me réjouis de noter, combien les compétences se croisent et se renforcent entre chercheurs et praticiens de l'AEFTI comme Anne-Marie DAILLE de la Savoie.

Nous avons besoin des uns et des autres, tant au plan national qu'au plan international, comme le prouve l'excellente contribution de Jamila TAMESNA de Meknès.

Jean BELLANGER



Le français professionnel ou le retour du travailleur

Par Hervé ADAMI

Linguiste, Maître de conférences à l'Université Nancy 2 - Membre du Conseil d'Administration de l'AEFTI Lorraine-Alsace

La notion de français langue professionnelle est le résultat de la convergence de trois éléments. Le premier, c'est le développement, dès le milieu des années quatre-vingt, de travaux de recherche portant sur la place et le rôle de la parole en milieu professionnel. C'est une problématique alors complètement nouvelle dans la mesure où, précisément, en milieu professionnel, et notamment dans l'industrie, la parole est proscrite. En effet, c'est non seulement du temps perdu pour la production mais c'est aussi une remise en cause du système hiérarchique de l'entreprise : le patron pense, décide et dit ; l'encadrement transmet les ordres ; les salariés exécutent et, surtout, se taisent, travaillent et ne contestent pas. Les travaux pionniers sont menés par des chercheurs socialement sensibilisés à la question de la condition des salariés : Gardin, Schwartz, Faïta⁽¹⁾ puis Boutet, Lacoste, etc. Les travaux de ces chercheurs mettent progressivement en lumière le fait que la parole prend une place de plus en plus importante en milieu professionnel et pas seulement pour des métiers ou des postes dont on sait qu'elle constitue le matériau essentiel : standardistes, commerciaux, etc. Le travail se dématérialise et la part du symbolique, et notamment de la parole, est de plus en plus grande. C'est ce que Josiane Boutet appellera « la part langagière du travail ».

Le deuxième élément concerne l'évolution des formes de management et de gestion des entreprises. Les normes de qualité, de sécurité, l'apparition de nouvelles technologies toujours plus performantes mais nécessitant une main-d'œuvre de mieux en mieux formée, tout cela demande une adaptation des entreprises qui commencent à penser les relations sociales autrement et qui comprennent surtout que la communication verbale est un élément incontournable : relations avec les clients, communication entre salariés et avec la hiérarchie, maîtrise des nouvelles technologies, etc. Pour répondre aux nouvelles normes de qualité, on ne demande plus aux salariés de se taire mais au contraire de parler, de communiquer, de verbaliser.

Le troisième élément concerne l'évolution du domaine de la formation d'adultes en insertion et, parmi eux, les migrants mais il concerne aussi l'évolution de la didactique des langues.

Depuis les actions d'alphabétisation menées par quelques bénévoles au sein de l'emblématique Régie Renault d'alors dans les années soixante et soixante-dix, jusqu'aux structures de formation professionnalisées d'aujourd'hui, le chemin a été long pour la formation d'adultes mais il a permis de passer du bricolage pédagogique de bonne volonté à une véritable intervention de formation qui, par sa qualité et son professionnalisme, marque un véritable respect pour le public que ces structures accueillent. Le domaine de la formation d'adultes en insertion, avec son expérience et son savoir-faire, s'est tourné vers le monde de l'entreprise, en quête d'expertise pour la formation des salariés qui ont besoin d'une formation qui ne soit pas simplement technique mais aussi linguistique. La didactique des langues, pour sa part, a progressivement mis au point des concepts et des pratiques dont est issue cette notion de français professionnel⁽²⁾ : français instrumental, français de spécialité ou français sur objectif spécifique.

La convergence de ces facteurs a contribué à la construction de ce domaine de réflexion et d'intervention pédagogique qu'est le français professionnel et qui intéresse autant les chercheurs et les formateurs que, bien sûr, les salariés et les entreprises. La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, et donnant le droit aux salariés à une formation linguistique, parachève institutionnellement cette évolution.

L'émergence de cette question implique un certain nombre de remises en causes et de questionnements pour les organismes de formation comme l'AEFTI mais aussi pour les salariés et leurs représentants.

Tout d'abord, et c'est une bonne nouvelle, le français professionnel permet le retour de la figure sociale du travailleur au centre de la réflexion et de la pratique didactiques et pédagogiques mais aussi, plus généralement, au centre de la réflexion concernant les questions d'insertion et d'intégration. En ce qui concerne plus particulièrement les migrants, depuis le début des années quatre-vingt, comme le dit Gérard Noiriel, « l'image du "travailleur immigré" s'effondre littéralement au profit d'un nouveau discours sur la "deuxième génération" »⁽³⁾.

(2) F. Mourlhon-Dallies, 2006, Penser le français langue professionnelle, Le Français dans le Monde, n°346.

(3) Gérard Noiriel, 2007, Racisme : la responsabilité des élites, Textuel.

(1) Y. Schwartz, D. Faïta, 1985, L'homme producteur, Editions sociales.

Dans un contexte d'affaiblissement du mouvement ouvrier, le « problème » des immigrés devient alors un problème culturel et les questions sociales passent au second plan, voire disparaissent. Les discriminations dont sont victimes les immigrés sont considérées comme ethniques alors que toutes les études montrent que c'est le facteur social qui est surdéterminant, y compris par exemple pour la réussite scolaire des enfants d'immigrés dont on sait, qu'à origine sociale égale, ils réussissent même mieux que les enfants dont les parents ne sont pas immigrés. L'effacement de la question sociale concernant l'intégration des migrants a laissé la place à une approche culturaliste qui a elle-même permis une véritable dérive ethniciste, voire raciste, de l'immigration : les immigrés sont radicalement « différents » et c'est cette « différence », essentialisée, qu'il faut admettre, reconnaître et même promouvoir. Or, en voulant faire à tout prix respecter des différences, on les durcit et on aboutit à une forme de stigmatisation positive. La problématique du français professionnel qui concerne, entre autres, les travailleurs migrants qui ont des difficultés de maîtrise du français, remet donc un peu la figure du travailleur immigré au centre de la question pédagogique. L'AEFTI peut de nouveau arborer fièrement le "T" de son sigle qu'elle n'a heureusement jamais abandonné au gré des modes.

L'émergence de la problématique du français professionnel pose ensuite la question des relations et de la position des organismes de formation par rapport aux entreprises et aux salariés. Des rapports existent depuis longtemps mais l'entreprise ne constitue pas le champ d'intervention majeur des organismes de formation d'adultes en insertion comme l'AEFTI. Jusqu'à aujourd'hui, les entreprises n'étaient pas réellement demandeuses mais il existait aussi l'obstacle d'une méfiance réciproque pour des raisons techniques et pour des raisons plus politiques. Les conditions sont aujourd'hui réunies, me semble-t-il, pour qu'un rapprochement s'opère. D'une part, je l'ai dit, parce que les entreprises commencent à comprendre l'intérêt de formations linguistiques pour certains de leurs salariés mais aussi parce que les organismes de formation entendent saisir l'opportunité d'un réinvestissement de la question de la formation linguistique au travail. En effet, personne n'a la naïveté de penser que l'intérêt des entreprises pour la formation de leurs salariés est purement philanthropique et désintéressée, même si ces considérations ne sont pas totalement absentes des politiques de formation de certaines entreprises. Mais ce qui doit compter dans la réflexion des organismes de formation, c'est l'intérêt des salariés à une formation de qualité. La formation linguistique est désormais un droit et les salariés doivent pouvoir en profiter. De ce point de vue, les rapports avec le monde de l'entreprise peuvent avoir lieu par l'intermédiaire des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) gérés par les chefs d'entreprises et les représentants syndicaux. Ces structures, comme par exemple le FAF Propreté, mènent des actions très intéressantes pour les salariés de la branche en permettant à leurs salariés les moins qualifiés d'engager des démarches de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)⁽⁴⁾.

(4) H. Adami, 2007, Dire le savoir-faire en contexte professionnel, Le Français dans le Monde, recherches et Applications, n°42.

Dans tous les cas, les organismes de formation gardent la maîtrise totale de leur choix éthiques et ne doivent pas se sentir contraints par des demandes qui leur sembleraient contraires aux intérêts des salariés. Mais une autre question mérite d'être posée. Les interventions didactiques en français professionnel ne risquent-elles pas d'offrir aux travailleurs un cadeau empoisonné dans le sens où ils ne bénéficieraient que d'une formation atrophiée correspondant strictement aux besoins de l'entreprise et dont ils n'auraient aucune autre utilité ? Si le risque existe bel et bien, il ne doit pas constituer un obstacle à l'intervention : toute formation est bonne à prendre pour des salariés qui en sont généralement privés. En effet, pour ces travailleurs, une formation linguistique ouvre nécessairement des espaces qui dépassent la stricte adéquation au poste de travail. Une formation linguistique permet de distinguer explicitement ce qui ressort de la part langagière du travail, donc des aspects symboliques, de ce qui ressort des pratiques. À cet égard, la formation linguistique constitue déjà une mise à distance et une approche réflexive de la routine gestuelle, matérielle et physique. La formation linguistique est nécessairement une verbalisation et donc une façon de penser les pratiques et la réalité matérielle. Cette mise à distance, cette verbalisation recourt à l'abstraction, même sous une forme élémentaire, et c'est en cela que la réalité est reconfigurée pour ces salariés qui entretiennent un rapport essentiellement pratique au travail et à la réalité. L'intelligence du geste et de la posture quotidienne peuvent acquérir une nouvelle dimension en s'appuyant sur une autre forme d'intelligence du travail, plus réflexive, moins dépendante du contexte.

La formation linguistique peut aussi permettre de repenser le rapport aux autres. Car une formation linguistique en contexte professionnel ce n'est pas uniquement l'apprentissage d'un lexique technique, que les salariés connaissent d'ailleurs bien souvent mieux que le formateur. La formation linguistique ce n'est pas non plus un travail sur la langue conçue comme une structure dont il faut connaître les mécanismes. En effet, que ce soit en contexte professionnel ou dans d'autres domaines didactiques, une formation linguistique n'a pas pour objectif de transmettre des savoirs linguistiques mais d'aider les apprenants à acquérir des savoir-faire langagiers : explication de problèmes, description de machines et de leur fonctionnement ou dysfonctionnements, compréhension de consignes, etc. Or, comme le disait Bakhtine⁽⁵⁾, « l'interaction constitue la réalité fondamentale du langage » : utiliser une langue en effet, c'est forcément parler avec quelqu'un, interagir. Une formation linguistique en contexte professionnel est ainsi contrainte d'aborder la part langagière du travail par le biais de l'interaction verbale, dans toutes ses dimensions sociales. Les salariés sont amenés à utiliser la langue dans des situations et pour des raisons très différentes mais ils doivent le faire avec des personnes dont les statuts socioprofessionnels sont très différents : collègues, encadrement, clients, fournisseurs, etc.

L'insécurité linguistique à laquelle certains salariés sont confrontés les conduit à un repli sur eux-mêmes qui est parfois interprété comme de l'asociabilité ou de l'incompétence.

(5) M. Bakhtine, 1977, Le marxisme et la philosophie du langage, Editions de Minuit.

Une formation linguistique qui prend en compte les aspects interactionnels peut ouvrir une brèche dans le mur du silence et de la relation aux autres. Enfin, la maîtrise de la langue en contexte professionnel ouvre des perspectives de carrière, de promotion ou tout simplement de sécurité dans le cadre d'un marché du travail qui, c'est le moins que l'on puisse dire, ne fait pas de sentiments et exclut sans états d'âme les salariés qui ne sont pas capables de s'adapter rapidement. La maîtrise de la langue ne constitue pas, bien sûr, l'assurance absolue contre l'insécurité professionnelle, mais c'est une condition désormais incontournable.

Pour conclure, je dirais que le développement de la demande en termes de formation linguistique en milieu professionnel est une opportunité à saisir pour les organismes de formation qui ont acquis une solide expérience, comme les AEFTI, auprès des publics en insécurité linguistique, mais que c'est surtout une opportunité pour les travailleurs qui peuvent s'appuyer désormais sur un texte de loi. Comme le préconise le rapport *Odysseus* effectué pour le Conseil de l'Europe⁶, les partenaires sociaux doivent prendre le problème à bras le corps et notamment les syndicats dont le rôle devrait consister à défendre ce droit auprès des entreprises. La question de la formation linguistique en contexte professionnel n'est pas seulement un impératif économique : c'est surtout une nécessité sociale. ©

(6) M. Grünhage-Monetti, E. Halwijn, C. Holland, 2004, *Odysseus* : la deuxième langue sur le lieu de travail. Les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants : l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles. Conseil de l'Europe [En ligne].



Quelle différence entre le français langue professionnelle (FLP) et le français sur objectif spécifique (FOS)?

Par Virginie BORAU

Assistante de français dans deux établissements secondaires à Melbourne, en Australie

Le XXI^{ème} siècle est propice au développement de l'enseignement de la langue française en entreprise, notamment grâce au plan de cohésion sociale présenté par Jean-Louis Borloo en 2004 qui considère la maîtrise du français comme une réelle compétence professionnelle.

On dénombre une dizaine d'appellations dans le domaine de l'enseignement du français en milieu professionnel. Les plus fréquemment employées sont : français sur objectif spécifique, français de spécialité, français fonctionnel et français instrumental. La dernière en date est le français langue professionnelle (FLP).

Cette dénomination récente présente l'avantage d'être plus précise et plus complète que la précédente : le français à visée professionnelle, en vogue en France depuis les années 1990.

Après avoir établi un bref aperçu historique dans le domaine de l'enseignement du français en milieu professionnel, nous nous focaliserons sur les différences majeures entre le FLP et le FOS.

HISTORIQUE

Afin de répertorier brièvement les différentes étapes dans l'histoire de l'enseignement du français dans le monde professionnel, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Cuq et Gruca (2005 : 360-364) ainsi que sur l'ouvrage de Denis Lehmann (1993 : 40-41). La diversité des appellations mentionnées auparavant provient du fait que l'accent est tantôt mis sur le type de discours ou sur les variétés de la langue, tantôt sur les objectifs visés.

Les années soixante ont vu naître le français scientifique et technique, qui n'est influencé par aucune méthodologie spécifique.

Entre les années soixante et soixante dix, apparaît le français de spécialité « qui élargissait à des publics spécialisés la dénomination de français scientifique et technique. » (Cuq et Gruca 2005 : 360)

En soixante dix, s'est développé en Amérique Latine le français instrumental ; l'enseignement du français n'est ni axé sur le culturel, ni sur l'usuel mais l'accent est mis sur la communication scientifique et technique grâce à la lecture de textes de spécialité. En parallèle, apparaît en France le français fonctionnel qui constitue un tournant dans l'enseignement du français notamment en plaçant l'étudiant et ses besoins au centre de ses préoccupations.

Les années 80 constituent une période de déclin dans le domaine de l'enseignement du français fonctionnel pour diverses raisons : moins de publications didactiques, des critiques d'appauvrissement de la langue en la réduisant à l'aspect fonctionnel notamment.

Dans les années 90, le public existe toujours et les formations universitaires continuent de répondre aux besoins ou d'accueillir un public de non-spécialistes : étudiants en droit, en médecine ... Ils sont également appelés publics spécifiques et bénéficient de cours de FOS. L'accent n'est plus uniquement mis sur les contenus d'enseignement mais sur les étudiants et leurs besoins de communication.

L'enseignement du FLP s'est développé dans les années 90 et a été conceptualisé par Florence Mourlhon-Dallies en collaboration avec Mariela de Ferrari en 2005.

DEFINITIONS

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère, « le français sur objectif spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des com-

pétences en français pour une activité professionnelle ou pour des études supérieures. » (Cuq 2003 : 109)

Mangiante et Parpette ont défini la frontière entre le FOS, qui couvre « toutes les situations ancrées ou non dans une spécialité, [et qui] procède au cas par cas selon les demandes d'un public précis » (Mangiante et Parpette 2004 : 17) et le français de spécialité qui, quant à lui, concerne un public large : plutôt des étudiants qui apprennent le français dans un but professionnel ou universitaire et qui suivent des cours de français médical, juridique, des affaires, du tourisme, du droit ...

Selon Florence Mourlhon-Dallies, le FLP s'adresse à un public devant exercer son métier en utilisant exclusivement la langue française. Ce domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) se situe donc entre le FOS et le français de spécialité. Il peut se décliner par branche ou par métier :

- ❁ la déclinaison par branche se rapproche du français de spécialité, les formations de FLP sont divisées selon qu'elles s'adressent aux métiers de la santé, du BTP ou de l'informatique. Il existe un FLP par branche mais il n'y a pas de FLP transversal à tous ces secteurs. L'aspect collectif et collaboratif du travail prime : il est fréquent de regrouper les professions selon leur domaine d'activité, par exemple un chirurgien avec un anesthésiste mais pas un chirurgien avec un médecin scolaire.

- ❁ la déclinaison par métier n'est pas centrée sur l'apprenant mais sur la pratique d'un métier. L'importance réside dans le dispositif de travail et dans la prise de conscience de l'environnement professionnel.

« Le FLP constitue une tentative d'appréhension de la logique même des activités professionnelles, par la réflexion sur les discours tenus au travail. » (Mourlhon-Dallies 2006 : 28)

COMPETENCES VISEES

Le FOS « relève d'une démarche spécifique d'élaboration didactique de cours à partir d'une demande précise de formation qui nécessite une focalisation sur certaines situations de communication ne relevant pas nécessairement du monde professionnel et caractérisé par une situation d'urgence. » (Mangiante 2007)

Le FLP appartiendrait donc plus au domaine du français de spécialité car il cible un métier d'un domaine spécialisé. Mangiante cite l'exemple d'une infirmière généraliste au sein du domaine de la santé. Le FLP dépasse le champ du français de spécialité dans le sens où les compétences visées sortent du strict domaine professionnel pour atteindre des « questions de statut, de cadre d'exercice, de pratiques culturelles ». (Mangiante 2007)

Le FLP englobe dès lors des compétences pratiques inhérentes au métier et des compétences langagières associées à cette activité professionnelle. Mangiante évoque la problématique de la relation entre les compétences professionnelles nécessaires à l'accomplissement de tout métier et la compétence professionnelle représentée par la langue utilisée. En ce sens, les questions relatives au développement du FLP se différencient du FOS qui ne prend en compte que des situations de communication cibles pour répondre à la demande de formation ; l'aspect professionnel extérieur à ces situations n'est pas évoqué. Les objectifs de formation sont plus vastes dans le FLP car la situation d'urgence caractéristique du FOS est absente. De plus, les compétences et les situations de communication sont moins limitées.

DIFFERENCES MAJEURES

D'après les travaux de Florence Mourlhon-Dallies, nous pouvons remarquer trois différences majeures entre le FLP et le FOS.

La première concerne le type de publics : à la différence du FOS, le FLP s'inscrit dans trois perspectives appartenant au domaine de la didactique du français langue étrangère : le français langue maternelle (FLM), le français langue seconde (FLS) et le français langue étrangère (FLE). Le FOS, quant à lui, ne prend en compte qu'un seul de ces domaines, il s'agit du FLE. En effet, Mourlhon-Dallies cite les exemples d'un jeune ingénieur français sans expérience professionnelle et d'un « migrant confirmé dans son métier mais qui ne l'a jamais pratiqué en contexte français » (Hustache 2007) auxquels sont destinées les formations de FLP.

Le second point traite des objectifs de formation qui sont plus larges dans le FLP que dans le FOS. En FOS, les situations de communication sont répertoriées et donc plus limitées, les compétences sont ciblées et l'objectif premier de la formation est « la maîtrise du français dans [le] contexte professionnel d'origine » (Hustache 2007) Le FLP, au contraire, envisage divers aspects de la pratique du métier : les échanges avec les collègues, les aspects juridiques et institutionnels du métier, la communication avec la hiérarchie, ... (Mourlhon-Dallies 2008)

Enfin, la troisième différence importante réside dans le degré de professionnalisation des publics qui ne sont pas obligatoirement des professionnels ; ils apprennent le plus souvent le français pour se perfectionner, pour exercer en France ou dans leur pays d'origine dans des structures francophones. Mourlhon-Dallies appuie cet argument par des exemples de programmes de FLP adressés à des infirmières espagnoles venant d'obtenir leur diplôme auprès des GRETA afin de travailler en milieu hospitalier français ou d'ouvriers turcs du BTP, formés en Turquie et ayant suivis une double formation en France : linguistique et professionnelle.

Le FLP n'a donc pas recours à des inventaires d'actes de parole ou à des décompositions de situations de communication comme c'est le cas pour les formations de FOS. Le français langue professionnelle consiste en un enseignement d'attitudes, de mots, d'expressions. Contrairement au FOS, l'enseignement linguistique est mêlé à l'enseignement professionnel.

Le FLP, en élargissant les comparaisons au niveau international, tend à se rapprocher des programmes parlant de « langue seconde de travail » comme le souligne Mourlhon-Dallies mais tout en se différenciant du FLS, l'appellation FLP présente l'avantage « d'être symétrique avec le FLM, le FLE et le FOS tout en s'en démarquant » (Mourlhon-Dallies 2006 : 28)

Le français langue professionnelle étant en plein essor, les didacticiens comme Florence Mourlhon-Dallies ou Mariela de Ferrari travaillent sur des référentiels notamment dans le but de faire reconnaître le FLP dans le monde de l'entreprise.

L'interview de Maud Hustache pour l'AUF détaille les perspectives de projets pilotes de formation continue chez Accor ou Manpower par exemple. ©

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DE FERRARI, Mariela (2007), « Langues et situations de travail : décloisonner pour mieux articuler », in *Le français dans le monde / Recherches et Applications*, juillet, pp.46-58.

LEHMANN, Denis (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MOURLHON-DALLIES, Florence (2006), « Penser le français langue professionnelle », *Le français dans le monde*, n° 346, juillet-août, pp.25-28.

MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal (2004), *Le français sur objectifs spécifiques*, Paris, Hachette.

MANGIANTE, Jean-Marc. Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités-Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). juillet 2007.

Disponible sur : <http://www.fdlm.org/fle/ra/articles/modele.php> (consulté le 17/07/2008)

MOURLHON-DALLIES Florence. *Le français langue professionnelle*.

Disponible sur : <http://www.franparler.org/dossiers/flp4.htm> (consulté le 17/06/2008)

HUSTACHE, Maud. *Interview de Florence Mourlhon-Dallies*. Bulletin « Le français à l'université », Agence Universitaire de la Francophonie, n°4. Quatrième trimestre 2007.

Disponible sur : www.bulletin.auf.org/spip.php?article67 (consulté le 17/06/2008)

Le français par spécialité

Par Odile CHALLE

Maître de conférences HDR à l'Université Paris-Dauphine en sciences du langage où elle a créé les séminaires pour chercheurs étrangers dans les disciplines des sciences des organisations : gestion, économie, droit des affaires européen,...

Directrice adjointe du CICLaS et membre associé au DILTEC de Paris III - Sorbonne nouvelle, elle mène des recherches sur l'analyse des discours spécialisés et la didactique des langues à des fins professionnelles.

Par ce titre, je voudrais réhabiliter l'appellation « français de spécialité » en la modernisant avec le « S » qui marque le pluriel, afin de dépasser les clivages entre le FOS ou français sur objectifs scientifiques et le Français professionnel récemment identifié sous le sigle FLP. Autrement dit, la formule proposée est la suivante :

FSP = FLP + FOS + ... (voir note 4)

Le français de spécialités (FSP) recouvre le FLP et le FOS, voire le français dit académique, celui dont les étrangers ont besoin pour étudier, pour se former à un métier, à l'université mais pas seulement : chambre des métiers, etc.

Cet article s'appuie sur un suivi historique, un constat socio-économique, une longue expérience réfléchie faite de rencontres et d'interventions tant en France qu'à l'étranger.

De l'adjectif professionnel

Si l'on se réfère au dictionnaire historique de la langue française dirigé par Alain REY, l'adjectif professionnel dériverait tardivement (1842) du nom profession (apparu vers 1750). Qualificatif éventuellement issu d'un calque de l'anglais, il se substantifie pour parler d'une personne de métier, qui maîtrise sa profession, autrement dit d'un spécialiste par opposition à un amateur.

Certes, un spécialiste désigne une personne qui a des connaissances particulières (1832), voire qui s'est spécialisée dans une branche d'études (1942) telle que la médecine. Il s'oppose donc au généraliste. Une spécialité par exemple médicale devient alors un ensemble de connaissances sur un objet d'étude limité mais aussi une activité déterminée.

Que les branches soient de métiers ou des disciplines, dessinées par le marché du travail ou l'épistémologie des sciences étudiées à l'université et développées dans les laboratoires de recherche y compris en entreprise, la problématique ici est essentiellement la même : la langue professionnelle est une langue spécialisée qui demande à être enseignée en fonction de deux facteurs majeurs :

- le niveau de qualification qui va de l'ouvrier qualifié au chercheur universitaire, tel est le premier facteur. Le français dont ont besoin un cadre international ou un plombier diffère par les objets désignés et les actions, mais les deux cas correspondent à un besoin professionnel, lié à la profession de chacun.

- le deuxième facteur tient à la relation que l'apprenant entretient avec la langue générale : langue maternelle, langue seconde, langue étrangère. L'expérience montre que ce n'est pas tant cette tripartition qui importe, mais une conception par l'enseignant d'une langue spécialisée, quel que soit le champ d'intervention, comme prolongement d'une langue générale. Dès lors, qu'il s'agisse de former en plomberie ou en biochimie moléculaire, la langue spécialisée devient abordable en fonction de la maîtrise de la langue générale, ici le français.

Outre le niveau de qualification, de l'intervention matérielle à la décision managériale, le degré de technicité est intégrable dès les débuts de la formation à la langue même si elle est au départ étrangère à l'apprenant. En effet, si l'on en juge par la difficulté des Français à comprendre les mécanismes économiques décrits par les médias quotidiens et les expressions afférentes, la maîtrise de la langue générale à titre maternel ne suffit pas à accéder aux discours des spécialistes et métiers particuliers.



C'est pourquoi cet article s'intitule « le français par spécialité » car il s'agit bien de considérer une seule langue avec des spécifications selon des métiers précis et des sciences pointues. Ce qui n'exclut pas d'envisager des formations hétérogènes, pour des raisons de réalisme économique de formation, un groupe rentable pouvant réunir des mathématiciens, des économistes, des fiscalistes avec des sociologues et même des informaticiens. Le critère devient alors, non le niveau de langue, ni même la maîtrise d'outils lexicaux appropriés, mais le niveau de qualification et par suite de conceptualisation.

Trame historique

Le français de spécialités avec un «s», qui intègre le FOS et le FLP, est un français de spécialité de deuxième vague. La première, contenant en germe la deuxième grâce à des travaux comme ceux de Marie-Thérèse GAULTIER (1968), présente un historique souvent balisé mais qu'il convient de re-préciser à la lumière d'une expérience de plus de vingt-cinq ans. Quelques dates repères. En didactique des langues, il est habituel de remonter seulement à la publication du «Vocabulaire général à orientation scientifique» (1971), première méthode⁽¹⁾ dite alors de français instrumental.

Un article de 1990 (Challe & Lehmann, 1990 : 74-80) rappelle que le centre scientifique et technique de Mexico a développé dès 1961 un enseignement du français en direction de publics spécialisés. En 1979, le Credif⁽²⁾ et l'Aupelf⁽³⁾ décident de publier «Transfert de formation» (Kahn & Ladousse, 1982), dans la lignée d'un premier colloque international à Saint-Cloud en 1967 sur ces questions de langues de spécialité soutenues par des institutions politiques. Il réunissait les contributions de didacticiens qui n'ignorent pas la linguistique comme Daniel Véronique ou Martine Henao⁽⁴⁾. Déjà, en 1974, un premier choc pétrolier fait émerger le français fonctionnel ou plus exactement son enseignement et une réflexion méthodologique (Lehmann, Mariet, Moirand, 1980), liée au départ à une recherche méthodologique en lecture de textes spécialisés (Lehmann, Moirand, Mariet, Catalan, 1979) donnant lieu plus tard à une recherche informatisée avec le projet LECTICIEL (Challe, Lehmann, Strick, 1985), qui influence celle du français langue étrangère et sans doute langue maternelle. Le ministère des Affaires étrangères déclarait combien il importe⁽⁵⁾ d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité. Certes, la politique de coopération scientifique et technique d'alors visait une élite universitarisée... orientée vers les sciences humaines.

Les séminaires de formation s'enchaînèrent et les financements suivirent. Suite aux accords de bourses prioritaires et aux actions des bureaux d'action linguistique, un nouveau créneau allait être pris par la direction de l'enseignement de la Chambre de Commerce Internationale de Paris, qui introduisit une nouvelle appellation :

(1) Comme le rapporte Alvarez (1974) sur l'Amérique latine.
 (2) Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.
 (3) Agence Universitaire pour la francophonie (& UREF : Universités des réseaux d'expression française).
 (4) Qui en 1992 publia un ouvrage sur les Pratiques du français scientifiques avec Simone Eurin Balmet. Hatier avait publié un Français scientifique et technique en 1971. On pourrait donc ajouter à notre formule : + FST.
 (5) Nous gardons volontairement le présent.

le français des affaires, donnant lieu à la création de diplômes, plus précisément d'examens avec la conception du certificat du français commercial⁽⁶⁾, destiné aux agents commerciaux à un niveau de qualification nécessaire aux entreprises, aux banques françaises s'exportant, sans aucun lien avec le monde universitaire. De la sorte on quittait le risque de limiter l'enseignement à de simples listes de termes - «une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie» (Lerat, 1995 : 21) - pour introduire la démarche de service au sens commercial, c'est-à-dire en relation avec le client.

Gisèle HOLZER estime à trente ans le passage du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques⁽⁷⁾ pour désigner, dans l'optique du Dictionnaire de didactique des langues (Galissou & Coste, 1976), l'enseignement du français à des publics spécialisés qu'elle fait remonter⁽⁸⁾ aux années cinquante (Holzer, 2004 : 8-9). Elle non plus n'ignore pas les demandes socio-économiques ni les stratégies politico-linguistiques, soumises à des variations parfois insoupçonnables.

Reflets actuels

Dans la lignée tracée par Gisèle Kahn⁽⁹⁾ avec la publication de la revue Reflets, Martine Henao & Simone Eurin Balmet dans leur ouvrage Pratiques du français scientifique (1992), préoccupées de mettre en place des pratiques efficaces, rapides et les moins onéreuses possibles, avec une vision très réaliste, reprennent les fondamentaux d'un enseignement fonctionnel pour dresser une démarche du français sur objectifs spécifiques, entendu comme un français pour une communication spécialisée. La nuance sous-entend que toute communication vise un objectif, on peut considérer qu'elle est donc toujours spécifique. Seul l'environnement change, dans lequel réapparaît le degré de technicité évoqué plus haut.

Deux années après la parution de Enseigner le français de spécialité⁽¹⁰⁾ (Challe, 2002), dans le Français sur Objectif Spécifique⁽¹¹⁾, les collègues opposent les deux appellations. Pour eux, le terme Français de spécialité s'inscrit «dans une perspective professionnelle ou universitaire» alors que le terme d'Objectif Spécifique couvre toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité ; le FOS «travaille cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier» à l'inverse du FSP perçu comme une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible» (Mangiante & Parpette, 2004 : 16-17). Qui peut le plus peut le moins. Si la réflexion didactique attenante soutient une intervention pédagogique qui tienne compte des exigences de chaque apprenant au sein d'un groupe le plus souvent hétérogène pour des raisons de nature économique (à l'université, un groupe de 15 est un luxe, moins rentable qu'un groupe de 35), le premier englobe le deuxième. L'Université prône les recherches interdisciplinaires.

(6) À laquelle participa l'auteur de cet article, dès les premières épreuves.
 (7) Qu'elle considère aussi comme un faux objet neuf, dans le même article.
 (8) En lien avec la décolonisation (Challe, 2002 : 193-204).
 (9) Qui a offert l'un des premiers espaces de publications à l'auteur de cet article.
 (10) Alors sans la marque du pluriel.
 (11) Sans S.



Quant aux entreprises, ne sont-elles pas des lieux où les cultures et les niveaux de qualification s'entrecroisent, bien souvent au travers du discours ? Ce qui pose des problèmes de maîtrise des langues aux managers d'équipes internationales.

Récemment le terme de français professionnel est réapparu avec une sorte d'autonomie. Il semble que sous cette appellation, la priorité soit accordée aux publics de migrants. Certains didacticiens s'intéressent aux « métiers de bas niveau de qualification qui font actuellement irruption dans le domaine des formations linguistiques professionnalisantes » (Mourlhon-Dallies(12), 2007 : 23).

Un enjeu géopolitique

Au-delà des modes qui revêtent des appellations de distinction, voire de démarquage, l'histoire inscrit un mouvement dynamique qui puise aux besoins ancestraux de communiquer pour commercer (dans les deux cas, il s'agit bien d'échanger). La nouvelle donne est le devenir de la langue française qui reste pour nombre de populations une langue résiduelle (Porcher, 1995 : 87), donc une langue d'attachement. Mais elle est aussi une langue d'insertion sur le marché du travail à l'heure où, d'après le MEDEF(13), la France rencontre des difficultés de recrutement. Or le problème relève du niveau européen. Des solutions sont proposées avec le plurilinguisme. Malgré tout l'intérêt de ces avancées, on peut craindre qu'à un niveau de technicité pointue, la maîtrise de la langue d'accueil s'avère nécessaire pour devenir opérationnel dans le secteur d'activité qui recrute.

Il y a donc lieu de poursuivre la réflexion en s'appuyant sur les travaux théoriques de différentes disciplines, des sciences du langage à la sociologie du travail, pour épauler les formateurs en prise à des demandes chaque fois nouvelles, soumis à des exigences socio-économiques de rentabilité et d'efficacité, autrement dit de retour sur investissement, y compris dans les universités qui désormais, sont soumises comme les entreprises à une concurrence européenne sinon internationale.

C'est pourquoi, il devient urgent de considérer les diverses approches comme complémentaires, résultant d'un historique commun, et de distinguer deux niveaux majeurs.

Le premier niveau est celui de l'intervention pédagogique, assise sur une démarche méthodologique qui se dénomme pour se distinguer et se faire repérer : FOS, FLP... toutes ont leur légitimité et partagent des convictions communes qui les différencient régulièrement des anglo-saxons (LSP¹⁴).

Les francophones puisent traditionnellement dans les analyses de discours et suivent les travaux de groupes comme Langue et travail.

Le deuxième niveau est celui de la réflexion théorique. C'est là que le Français de spécialité(s) de deuxième vague intervient et ainsi qu'il peut être perçu.

Il englobe le FOS et le FLP parce qu'il ne correspond ni à une méthodologie unique ni une approche pour intervenir sur le terrain. Il constitue pour eux un arrière-plan de nature théorique qui prend en compte les évolutions des chercheurs en sciences du langage dont la didactique, en sciences de l'éducation, en sociologie. Souhaitons qu'il se croise de plus en plus avec des chercheurs dans les disciplines qui étudient les spécialités, que ce soit des métiers anciens ou des champs de recherche émergents.

Un champ de réflexion didactique en devenir

Les clivages nuisent à la diffusion du français. Toutes les approches méthodologiques sont plus ou moins issues des mêmes influences théoriques et sources historiques. Seuls les apports récents sont nouveaux, qui contribuent à enrichir et solidifier l'intervention sur place, en France ou à l'étranger. Le français de spécialités peut constituer un label qui regroupe les avancées de l'enseignement/apprentissage dans chaque domaine professionnel ou scientifique. Il peut servir de plate-forme théorique pour que se rencontrent les différentes expériences et se tissent les diverses réflexions sur la didactique du français à des fins professionnelles. Un post-doctorant est un universitaire qui poursuit lui aussi un projet professionnel : il cherche un emploi si possible durable.

Ainsi les niveaux de qualification et d'éducation importent peu dans la réflexion théorique : ils concernent l'application. En revanche, le choix de concepts opératoires tels que tâche, discours, activité... sont à définir quel que soit le lieu d'intervention, la finesse des descriptions de situations dans lesquelles il va falloir enseigner.

Comment prévoir sinon en creusant la réflexion théorique à l'aune des demandes de formation du terrain ? Il y a trois ans il n'était pas prédictible d'avoir à enseigner la langue française à des Chinois formés dix heures à l'alphabet français, venus suivre un master professionnel dans le domaine du développement durable. Le discours des médias français en cette matière s'est subitement épanoui, véhiculant de nouveaux concepts et rappelant d'anciennes réalités occultées comme les pesticides. S'agit-il d'une liste de termes nouveaux ou d'un comportement citoyen, d'une langue ou d'une attitude ? Peu importe le niveau de qualification, le monteur de plaques solaires concerne autant le formateur en français que l'étudiant en master pro.

Le rôle du chercheur en français de spécialités porte donc non sur les contenus imprévisibles à trois ans, ni sur les publics, les Chinois étaient plus rares en France avant l'adhésion de la Chine à l'OMC⁽¹⁵⁾ (Challe, 2002 : 130), mais sur une réflexion à plus long terme qui présente un double intérêt :

1) la diffusion du français comme langue d'accès à la modernité et d'accueil

2) la reconnaissance d'un sous-champ de recherche en didactique du français de spécialités, relevant prioritairement des sciences du langage car il s'agit de réfléchir à l'enseignement/apprentissage d'une langue, en l'occurrence du français.

(12) Formée au Cediscor, a commencé par travailler sur le français du tourisme.

(13) Mouvement des Entreprises de France.

(14) Language special purposes.

(15) Organisation Mondiale du Commerce.

Pourquoi français de spécialités (FSP) plutôt que FOS ou FLP ?

Le dernier argument avancé dans cet article qui s'inscrit dans une série débutée depuis plusieurs années et non achevée, est d'ordre pragmatique. Des tests réguliers auprès de professionnels confirme l'option prise par les maisons d'édition qui distinguent dans leur collection d'ouvrages une rubrique «de spécialité» afin de mieux les vendre. En effet, aucune entreprise non initiée au discours spécialisée en didactique des langues mais commanditaire éventuelle de formation linguistique pour son personnel recruté parmi des non-francophones ne comprend l'expression «français sur objectif spécifique». Le français professionnel semble désigner des niveaux de basse qualification alors que le français de spécialités concerne aussi les cadres dirigeants.

Or il arrive qu'une entreprise demande une formation en français pour un groupe qui comprend un cadre dirigeant et des membres du personnel que celui-ci encadre.

C'est pourquoi cet article propose de mettre un terme à des distinctions artificielles en mettant en place à la fois une communication claire vers l'extérieur, en direction des entreprises ou tout autre commanditaire, et une collaboration qui rapproche les différents chercheurs sur l'enseignement/apprentissage de la langue française à des publics spécifiques ou en formation initiale. La convergence des acteurs réfléchissant à la formation à une langue pour des besoins directement professionnels bénéficiera à coup sûr, à la didactique, à la langue française dans le monde, à l'économie des pays francophones, et en premier lieu, à ceux qui auront la chance de l'apprendre, même si c'est en plus d'un anglais plus ou moins déjà maîtrisé. ☺

PRINCIPALES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alvarez, G. (1974). «L'enseignement du français en Amérique latine : bilan et perspectives». *Revue Le français dans le monde*, n°102, pp. 6-12.

Challe, O, Lehmann, D., Strick, R. (1985). «Un projet de logiciels d'assistance à l'apprentissage de la lecture : Lecticiel». *Revue Le français dans le monde* n°195.

Challe, O. & Lehmann, D. (1990). «Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique». *Revue Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, «Publics spécifiques et communications spécialisées»*, pp. 74-80

Challe, O. (2002). «Le post-colonialisme dans la langue française de spécialité». *Cahiers du Ciclas*, n° 1, pp. 193-204.

Challe, O. (2002). *Le français de spécialité*. Économica.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Henao, & Eurin Balmes, S. (1992); *Pratiques du français scientifique*. Hachette/Aupelf.

Holzer, G. (2004). *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques - Histoire des notions et des pratiques*. *Revue Le français dans le monde, Recherches et applications*, «Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers», pp. 8-24.

Kahn, G. & Ladousse, G. (1982). *Transfert de formation - la mise à niveau linguistique et scientifique de cadres étrangers*. Aupelf/Credif.

Lehmann, D., Mariet, F., Mariet, J., Moirand, S. (1980). *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Didier/Credif.

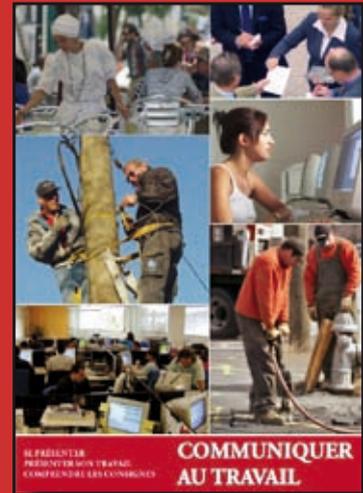
Lehmann, D., Moirand, S., Mariet, F., Catalan, R. (1979). *Lire en français les sciences économiques et sociales*. Didier.

Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. PUF.

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

Mourlhon-Dallies, F. (2007). «Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ?». *Revue Le français dans le monde*, R & A n° 42. Cle/FIPF.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette.



COMMUNIQUER AU TRAVAIL

Se présenter, présenter son travail, comprendre les consignes

Ce module s'intègre dans la méthode des AEFTI, qui comprend d'autres modules, à paraître prochainement. Il peut être mis en œuvre avec des publics sans expérience de travail salarié en France, car il s'appuie autant que possible sur des situations de la vie courante, ce qui permet de travailler sur un vocabulaire de base commun. La présence, dans le groupe, de stagiaires ayant une expérience professionnelle est toutefois souhaitable et particulièrement enrichissante pour tous.

Au cours de l'exploitation de ce module, on peut garder à l'esprit trois directions de travail :

- Sensibilisation et information simple et précise sur le droit du travail et de la sécurité sociale.
- Constitution d'un capital de mots et d'expressions propres au poste de travail de chacun.
- Mise à jour ou constitution d'un C.V. ou d'une simple carte en vue de se présenter pour un emploi.

Niveau(x) : A1.1 / **Collection** : MÉTHODE
Public(s) : Adultes / **Éditeur** : Fédération AEFTI
Prix : 15€ TTC + 3,92 de frais d'envois
Fiches à classer : 21 x 29,7 cm /
Novembre 2008 - Disponible

Auteur(s) : Anne-Marie DAILLE et Martine SCANAVINO - AEFTI Savoie / Carine PEREIRA, Cyril TOURNIER, Nassera DILMI et Kathia MARCHAND - AEFTI PARIS / Marie BLAISE - AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON / Perrine MICHAUDET AEFTI SAONE-ET-LOIRE / Sophie ETIENNE - Fédération nationale des AEFTI.



Instructeur et
Inspecteur à
l'IUFM de Cologne



Maître de
conférences en
didactique du
français langue
étrangère (FLE)
à l'Université
Charles-de-Gaulle
Lille 3.

Langue et compétences professionnelles à l'heure des Cadres européens

Par **Claus REINHARDT & Évelyne ROSEN**

Comment favoriser et améliorer l'intégration professionnelle des publics de migrants ? Quelle serait l'articulation pour ce faire entre langue et compétences professionnelles ? À première vue, se repérer dans les différentes propositions méthodologiques et pédagogiques qui existent (pour le français) semble un parcours bien délicat pour caractériser cette « communication spécialisée »⁽¹⁾ comme l'évoque Lehmann (1993 : 7) : « C'est une question un peu empoisonnée, au point qu'on ne sait trop comment la nommer : que certains emploient à son propos le terme de "langues de spécialité", alors que d'autres parlent de "langues pour non spécialistes" (à comprendre comme "non spécialistes des langues"), voilà de quoi alimenter la perplexité de chacun ». Le déplacement des perspectives d'analyse sur le type de discours particulier, la variété de langue, le type de publics concernés, etc., a, en effet, suscité l'émergence successive ou concomitante d'expressions différentes recouvrant les réalités envisagées : français scientifique et technique, langue de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, technolecte, français sur objectifs spécifiques et français langue professionnelle. Quels sont la signification et les enjeux terminologiques ainsi que méthodologiques, liés à ces différents termes ? Quelle articulation notamment entre les termes les plus récents de cette liste, français sur objectifs spécifiques et français langue professionnelle – avec quelles implications pour l'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), mais également du Français Langue Maternelle (FLM) et du Français Langue Seconde (FLS) ? Telles sont les questions auxquelles le présent article apportera des éléments de réponse ; après avoir clarifié cet imbroglio terminologique, nous argumenterons en faveur de l'idée d'une nouvelle donne en la matière, liée à la diffusion et à l'adoption massive dans différentes institutions, tant en France qu'à l'étranger, du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et de la perspective actionnelle qu'il défend et nous concluons sur une articulation bienvenue et nécessaire du français langue professionnelle avec les principes mis en avant dans le CECR, permettant d'avancer des propositions pour une meilleure intégration des migrants.

(1) A la suite de Lehmann (1993), nous considérons cette expression de communication spécialisée comme hyperonyme des autres expressions examinées.

Une myriade de termes datés

De nombreux termes circulent pour décrire la communication spécialisée. Dans ce qui suit, nous passerons en revue les plus importants en dégagant leurs spécificités et en essayant de voir s'ils conviennent à la description des formations des travailleurs migrants.

L'expression **français scientifique et technique**, l'une des plus anciennes, réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auxquels on veut les enseigner. Telle quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière. Eurin Balmes & Henao de Legge (1992 : 74) mettent cependant en garde contre les écueils suivants : un écueil terminologique et conceptuel (il n'existe pas à proprement parler une langue scientifique différente d'une langue usuelle), ainsi qu'un écueil pédagogique : les apprenants, lorsqu'ils relèvent de disciplines scientifiques, peuvent avoir des besoins langagiers spécifiques, mais ces besoins relèvent de pratiques langagières inhérentes à la communication scientifique et non du domaine de spécialité (ou d'une quelconque scientificité du public). Surtout utilisée dans la décennie 1963-1973, l'appellation **langue de spécialité** ajoute à la précédente une coloration méthodologique affirmée, celle du structuro-global audio-visuel de première génération et s'inscrit dans la mouvance du Français Fondamental⁽²⁾. Dans cette optique, l'accent est mis, quel que soit le niveau, sur des sélections lexicale et syntaxique. Des orientations particulières peuvent être retenues, telles que l'émergence de vocabulaires spécialisés, par exemple le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (Phal, 1971), proposant des inventaires lexicaux menés selon des principes affinés issus du Français Fondamental, mais sur des corpus de dimension beaucoup plus vaste. Portine (1990 : 64) note l'ambiguïté de cette expression de Français Langue de Spécialité et surtout de son acronyme F.L.S., pouvant être confondu avec Français Langue Seconde, et Lerat (1995) propose d'utiliser en lieu et place de cette expression maladroite (car laissant supposer, à tort, que ces langues représentent des sous-systèmes indépendants de la langue), l'expression langue spécialisée, présentant l'avantage de « renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs » (id. : 12).

(2) Le Français fondamental (Institut national de recherche et de documentation pédagogique national, 1959 et 1974) présente un contenu d'enseignement prioritaire, défini à partir d'enquêtes de fréquence sur la langue parlée et de sondages sur le vocabulaire disponible.



L'expression de langue de spécialité (ainsi que l'expression langue spécialisée avec laquelle elle peut être aisément confondue) est ainsi critiquée pour son ambiguïté, connotée méthodologiquement et cible principalement l'enseignement/apprentissage du lexique et de la syntaxe.

Tout aussi critiqué est le terme **français instrumental**, lancé en Amérique latine dès le début des années soixante-dix pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences dures que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés.

Le **français fonctionnel** est, par ailleurs, un terme lancé au milieu des années soixante-dix par le Ministère français des Affaires étrangères pour étiqueter une politique volontariste (bourses, stages de formation, opérations) de diffusion de la communication spécialisée en français. En lançant l'expression enseignement fonctionnel du français, les méthodologues ont mis l'accent sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue.

Le terme de **technolecte**, enfin, ne fait pas non plus l'unanimité, malgré l'ouverture plus importante qu'il représente sur les usages professionnels et les publics concernés ; Portine (id. : 70) commente ainsi l'émergence de l'expression technolecte pour prendre en compte les langues/textes de spécialité : « s'il y a lecte, on est dans une problématique voisine de la sociolinguistique qui traite des formes d'idiolectes (indirectement, par rapport aux lectes suivants), de dialectes, de sociolectes ». Cusin-Berche (1995 : 42) complète ainsi cette première approche : « [...] nous avons choisi de privilégier le terme "technolecte" au détriment de celui de "langue de spécialité". Etant entendu que "lecte", comme le confirme le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Dubois et al., 1994), désigne "l'ensemble des caractéristiques linguistiques différenciées qu'on peut regrouper en une structure qu'on réfère (soit) à une couche sociale – il s'agit alors du sociolecte –, (soit) à un groupe professionnel", il s'agit dans ce cas du technolecte. Simultanément, nous avons évité l'expression "vocabulaire de spécialité", pour mettre en évidence que ces usages spécifiques ne sont pas réductibles à la seule question de la terminologie ou de la dénomination ».

Du français scientifique et technique au technolecte, de nombreux termes ont ainsi circulé pour prendre en charge la communication spécialisée : ils ont été source de controverses et d'ambiguïté et sont désormais datés. Convient-ils à la description des formations des travailleurs migrants ? Assez peu comme la synthèse que nous venons de réaliser le laisse apparaître : ce sont davantage les publics d'étudiants et de professionnels qui se trouvent concernés par les réalités décrites. La situation évolue avec deux autres termes mis en avant, français sur objectifs spécifiques et français langue professionnelle, dont nous souhaiterions montrer l'articulation dans ce qui suit.

Français sur objectifs spécifiques vers français langue professionnelle

L'expression **français sur objectifs spécifiques** est calquée sur l'anglais ESP (English for Special/Specific Purposes) ; adaptée au contexte français, elle incite à la création de l'acronyme FOS (Français sur Objectifs Spécifiques). Sont, partant, distingués l'apprentissage/enseignement du français comme langue de communication, baptisé Français à Orientation Générale (Eurin Balmet & Henao de Legge, *ibid.*) et l'apprentissage/enseignement du français comme langue de communication spécialisée, ou Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). La perspective adoptée ici met l'accent sur le but de l'apprentissage et le contexte projeté d'utilisation de la langue. L'expression est néanmoins relativement malencontreuse. À l'instar de Porcher (1995 : 41-42), l'on ne peut en effet que remarquer qu'il est « difficile de définir ce qu'est un enseignement du français "à objectifs spécifiques" dans la mesure où l'on ne voit pas ce que pourrait être un enseignement qui n'en aurait pas »(3).

Comme le précise en outre Mourlhon-Dallies (2007 : 12-13), le FOS « concerne essentiellement des opérations de formation à l'étranger, à destination de professionnels non francophones entretenant ponctuellement des relations de travail avec des clients, des touristes ou des partenaires français » ; à la différence du **français langue professionnelle** (FLP) qui « concerne l'exercice en français d'une profession donnée, que l'on soit en France – natif ou migrant – ou à l'étranger, dès qu'on travaille dans une entreprise ou une institution française dans laquelle le français est la langue dominante. Le français est alors pensé comme la langue d'échanges professionnels, mais aussi de conversations plus informelles entre collègues : le français fait, dans le cas du FLP, entièrement partie du cadre d'exercice de la profession [...] Le FLP traverse donc les champs du FLE, du FLS et du FLM, car l'appellation concerne tous les publics et tous les types d'intervention envisageables ».

Cette dénomination a été bien explorée par le groupe de recherche « Discours d'enseignement et interactions » du CEDIS-COR, dont le projet initial était d'analyser un corpus recueilli dans trois situations d'enseignement/apprentissage du FLE, mettant en présence des publics souhaitant se former à un métier (dans les domaines du Tourisme, du Commerce et des Affaires). Ce projet a donné lieu à la publication d'un numéro de la revue Les Carnets du Cédiscor présentant la particularité de faire le lien entre les discours de la classe et les discours professionnels en contexte. La situation et l'enseignement du FLP sont ainsi caractérisés (Cicurel & Doury, 2001 : 12 ; 14) : « [...] l'enseignement du français comme langue professionnelle [...], pour être souvent centré autour des mots de la langue professionnelle, n'est pas sans rapport avec le fonctionnement interactionnel ordinaire propre à l'enseignement/apprentissage de la langue usuelle. [...] Ces situations d'enseignement articulent un double but : celui d'enseigner des savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession, et celui d'enseigner la langue usuelle ».

L'objectif est alors de « se poser des questions sur ce qui se passe au cours d'une interaction en milieu professionnel réel » et de faire l'hypothèse que « tout enseignement d'une langue se construit avec, en parallèle, des représentations plus ou moins tacites d'un extérieur » (Cicurel & Doury, *id.* : 12).

(3) Voir à ce propos Les Cahiers de l'Asdifle, n°14 (2003) : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?

Cette perspective renouvelée de la communication spécialisée crée ainsi des interrelations étroites entre, d'une part, le monde de la classe et le monde professionnel, et, d'autre part, entre enseignement/apprentissage du FLE, du FLM et du FLS. À la différence de l'expression française sur objectifs de spécialité (et des expressions utilisées antérieurement que nous avons passées en revue), elle permet d'englober et de cibler les spécificités des publics de migrants – et de natifs illettrés – en-deça du niveau B1 du CECR⁽⁴⁾. Cette perspective nous semble très intéressante notamment car elle fait écho en bien des points aux mouvements qui traversent la didactique des langues sous l'impulsion du CECR, un parallèle que nous souhaiterions creuser dans ce qui va suivre.

Le FLP à l'heure du CECR

Bien diffusé depuis les années 2000 et adopté par de nombreux Ministères de l'Éducation nationale (dont le Ministère français) pour caler les programmes et les certifications, le CECR bouleverse la donne en matière d'enseignement/apprentissage du français. Les principaux principes qu'il met en avant sont les suivants, comme son titre l'indique bien (voir la synthèse de Rosen, 2007) : c'est un cadre européen qui favorise la mise en place d'une politique des langues vivantes cohérente au sein de l'Europe et la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ; la défense du plurilinguisme est un maître-mot de cette approche. Tenir compte du plurilinguisme dans l'élaboration des programmes de langues vivantes aboutit alors, d'une part, à reconnaître – et à valoriser – la diversité linguistique présente dans de nombreuses classes et dans les réalités communicatives quotidiennes (par exemple dans le milieu du travail) et, d'autre part, à concevoir un système dans lequel l'apprentissage d'une langue se fasse conjointement avec l'enseignement des autres langues et des autres disciplines. Est mise en avant ici l'idée d'un répertoire communicatif de chaque locuteur composé de connaissances partielles (exit le mythe d'un « *super-apprenant* » parlant et écrivant comme un natif) et déséquilibrées (on peut bien connaître une culture sans bien connaître la langue...et vice versa !). C'est un cadre commun qui assure notamment la transparence et la lisibilité des diplômes et des programmes d'enseignement, en mettant en place six niveaux de compétences clairement identifiables. Autre dénominateur commun fort : l'adoption d'une approche actionnelle qui fonde l'enseignement/apprentissage sur la réalisation de tâches communicatives en contexte. C'est un cadre de référence adopté d'ailleurs comme tel dans les directives de l'Éducation nationale et qui permet, entre autres, de s'entendre (enfin !) sur une terminologie commune.

En partant de l'article et des propositions de Mourlhon-Dallies en matière de FLP (ibid.), nous souhaiterions montrer dans ce qui suit (voir *Tableau page suivante*) dans quelle mesure les évolutions récentes dans la conception du FLP, en particulier à destination des publics migrants de premier niveau de qualification, peuvent être croisées avec – et vont dans la même direction que – les évolutions liées à l'application des principes du CECR en didactique du français.

Les principes du CECR font parfaitement écho aux données renouvelées du FLP et permettent, par la création d'outils complémentaires tel le référentiel pour le niveau A.1.1., de prendre en charge la formation des migrants, comme le synthétise parfaitement Champion (à paraître) : « *La publication du CECR a engagé en direction des publics migrants des premiers niveaux de qualification d'importantes initiatives qui distribuent une nouvelle donne* », même si cela implique « un "désenfouissement" des savoirs accumulés et des recompositions nécessaires », ouvrant ainsi un vaste champ d'action aux chercheurs engagés auprès des adultes migrants pour lesquels l'Europe se présente comme la « *dernière mais meilleure garantie* ».

L'une des actions à mener dans cette perspective européenne serait de créer des outils contextualisés et adaptés au cas par cas aux situations impliquant langue et compétences professionnelles : par exemple en croisant CECR et Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie (Commission des Communautés européennes, 2005) pour élaborer des référentiels de profession avec leurs dimensions langagières (Rosen, 2007 : 133-134).

Pour ne pas conclure

Ainsi, choisir d'adopter l'expression de français langue professionnelle représente davantage qu'un engagement dans un débat terminologique : c'est un véritable choix de société impliquant un changement du monde professionnel qui permet non seulement de reconnaître l'évolution des tâches au travail impliquant désormais à tous les niveaux professionnels interactions et multicanalité des supports, mais également d'inciter à mettre en place de nécessaires formations pour permettre à chacun – notamment aux publics de migrants et de natifs illettrés – d'intégrer les savoirs, savoir-faire et savoir dire liés à cette nouvelle donne. Loin d'être marginales, ces évolutions rejoignent les mouvements actuels en didactique du français lancés sous l'impulsion du CECR, proposant les outils pour (re-)penser les pratiques de communication et d'interaction, plaidant pour une approche par les tâches et une perspective actionnelle engageant les acteurs sociaux que sont les apprenants de langue dans la voie de la collaboration et de la co-action.

Comme le souligne Champion (à paraître), formation des migrants et CECR se rencontrent parfaitement autour de cette notion de perspective actionnelle : « *nul milieu mieux adapté que celui de l'insertion économique et professionnelle des migrants, pour "considérer l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)" (CECR :15)* ». Reste aux praticiens et théoriciens de la formation professionnelle et/ou des migrants en immersion à créer des outils contextualisés tels des référentiels de profession incluant dimensions langagières et interactives, en s'appuyant par exemple sur les Cadres européens à disposition (CECR et Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie) : un vaste chantier, aussi passionnant que nécessaire, impliquant de (re)penser langue et compétences professionnelles à l'heure européenne. ☉

(4) Le niveau B1 (aussi appelé niveau seuil) est le niveau auquel un apprenant peut soutenir une discussion, exprimer ce qu'il veut et se débrouiller même en cas de problème.

Caractéristiques	FLP	CECR
Contexte d'action	Caractéristique principale du langage au travail : son interdépendance au contexte d'action	Mise en avant de la perspective actionnelle avec la distinction de trois niveaux d'action : opérations de base, entraînement à l'action, activité intentionnelle (<i>Rosen, à paraître</i>)
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Valorisation des compétences professionnelles pensées comme une « affaire collective autant qu'individuelle » ▶ Compétences de travail associées à des compétences linguistiques et communicatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en avant de la compétence sociolinguistique (informant les compétences linguistique et pragmatique) ▶ Création de référentiels de compétences spécifiques à partir du CECR, selon les niveaux et les professions. Voir notamment la création, à partir du niveau A1 du CECR, du référentiel du niveau A.1.1. pour le français ciblant les publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés (Beacco et al., 2005) et la certification (DILF) pour les premiers acquis en français⁽⁵⁾
Interdépendance des activités	Importance des activités de transcodage, gestion simultanée de plusieurs supports de communication	Interdépendance des activités ; importance accordée aux activités d'interaction et de médiation (<i>Rosen, 2007</i>)
Publics concernés	<p>Migrants, étudiants, natifs illettrés, professionnels non francophones</p> <p>➔ Cible la personne comme acteur social au travail</p>	<p>Etudiants étrangers, professionnels non francophones</p> <p>➔ Cible la personne comme acteur social au quotidien, dans différents domaines</p>
Approche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Approche par les tâches : préparation à « gérer des tâches en cascade » ▶ Tâches ciblées : tâches professionnelles pointues ▶ Analyser et commenter des situations problèmes, typiques des métiers vu des secteurs d'activités auxquels les apprenants se préparent à accéder ➔ Capacité à gérer un ensemble de situations clés et à réagir/improviser de manière adéquate 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en avant d'une approche par les tâches pointant des principes d'élaboration de programmes d'enseignement privilégiant la communication et l'interaction, orientée vers une perspective actionnelle engageant les acteurs sociaux que sont les apprenants de langue dans la voie de la collaboration et de la co-action. ▶ Approche par les tâches et pédagogie du projet (<i>Reinhardt, à paraître</i>) ➔ Capacité à gérer un ensemble de situations clés et à réagir/improviser de manière adéquate
Évaluation	Évaluation des aptitudes au transcodage, à gérer la multicanalité croissante des situations de communication	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exemple du Diplôme de Compétences en Langues calé sur le CECR ▶ Développement des évaluations selon une approche par tâches ou par scénario

(5) Voir le n° 63 de la revue S&F de mars 2007.



BIBLIOGRAPHIE

Beacco J-C, de Ferrari M., Lhote G. & Tagliante C., 2005, Niveau A.1.1. pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés). Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français, Paris, Didier.

Champion F., à paraître, « Portrait de l'enseignant en jardinier ou Quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants ? », dans Rosen É. (dir.), Le français dans le monde Recherches et applications, n° spécial.

Cicurel F., 2001, « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », Les Carnets du CEDISCOR : « Interactions et discours professionnels », n° 7, p. 21-36.

Cicurel F. & Doury M., 2001, « Avant-propos », Les Carnets du CEDISCOR : « Interactions et discours professionnels », n° 7, p. 11-17.

Commission des communautés européennes, 2005, Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation-efq-fr.pdf> (consulté le 28.07.08).

Cusin-Berche F., 1995, « De la langue ordinaire au(x) technoléc(s) », dans J. Anis & F. Cusin-Berche (dir.), « Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte », Actes du Colloque international de Paris X - Nanterre, 19-21 décembre 1994, LINX, n° spécial, p. 41-52.

Dubois J. et al. (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris.

Eurin Balmes S. & Henao de Legge M., 1992, Pratiques du français scientifique. L'enseignement du français à des fins de communication scientifique, Paris, Hachette.

Institut national de recherche et de documentation pédagogique national, 1959, Le Français fondamental premier degré, Service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale.

Institut pédagogique national, 1974, Le Français fondamental second degré, Service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale.

Lehmann D., 1993, Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question, Paris, Hachette.

Lerat P., 1995, Les langues spécialisées, Paris, Presses Universitaires de France.

Mourlhon-Dallies F., 2007, « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques », Le français dans le monde Recherches et applications, n° spécial : « Langue et travail », p. 12-31.

Phal A., 1971, Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.O.S.), Paris, CRÉDIF/Didier.

Porcher L., 1995, Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline, Paris, Hachette.

Portine H., 1990, « Les "langues de spécialité" comme enjeux de représentations », Le français dans le monde Recherches et applications, n° spécial : « Publics spécialisés et communication spécialisée », p. 63-71.

Reinhardt C., à paraître, « Vers une mise en application pour la classe des trois compétences du CECR : l'exemple du français sur objectif médical. Synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches », dans Rosen É. (dir.), Le français dans le monde Recherches et applications, n° spécial.

Rosen É., 2007, Le point le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Clé international.

Rosen É. (dir.), à paraître en janvier 2009, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », Le français dans le monde Recherches et applications, n° spécial.

Colloque de l'association « Doit à langue du pays d'accueil »

Lundi 27 avril 2009 de 14h 30 à 17h30

Assemblée Nationale (salle 6741)
126 rue de l'Université Paris
(Métro : Assemblée Nationale ou Invalides)

**Inscription obligatoire à droitalangue@free.fr
ou au 01 42 87 24 87**

(se munir d'une pièce d'identité)

14h 30 – 15h

Interventions et présentation

Jean BELLANGER

Président de l'association pour le droit à la langue

Jean-Michel BELORGEY

Conseiller d'Etat

Président d'honneur de l'association pour droit à la langue

15h à 16h 30

Table-ronde

**« Une proposition de loi pour le droit à la langue :
Quel est le point de vue des politiques ? »**

Modérateur-trice

Jean-Marie BONNEMAYRE

Président du CNAFAL, Vice président de l'UNAF

Françoise DUMONT

Secrétaire-Générale adjointe de la LDH

○ Interventions des représentants des groupes parlementaires de l'Assemblée et du Sénat

○ Interventions des mouvements et sensibilités politiques

16h 30 – 17h 30

Echanges-débat avec la salle et clôture du colloque.

L'apprentissage du français professionnel à l'AEFTI Savoie

Par Anne-Marie DAILLE

Membre du Conseil d'Administration de l'AEFTI Savoie

L'apprentissage du français en milieu professionnel traverse et accompagne l'histoire de l'AEFTI et particulièrement celle de l'AEFTI de Savoie.

Les cours du soir des débuts s'adressaient à des travailleurs immigrés pour lesquels l'entreprise était le lieu principal de pratique de la langue française, on se préoccupait peu de langage technique ; on ne demandait pas aux formés, des ouvriers spécialisés, d'acquérir un vocabulaire spécialisé mais de comprendre des ordres simples, on ne parlait pas encore de « *langage technique* ».

Puis les « *pré qualifications professionnelles* » qui préparaient l'entrée en formation à l'AFPA requéraient, en plus du français, calcul, technologie, un réel contenu technique avec un apprentissage en atelier ; le langage technique de base était acquis dans de bonnes conditions, il s'agissait du nom des outils, des actions, on utilisait alors un langage technique assez « *académique* ».

Par la suite les « *actions professionnalisantes* » s'adressaient à des publics de niveau général insuffisant pour accéder à la formation en centre AFPA mais qui visaient, à travers des chantiers écoles, une actualisation et une reconnaissance de compétences en vue d'un emploi direct généralement dans le second œuvre du bâtiment. Le formateur technique avait, alors, la mission d'être aussi formateur de langue et collaborait avec les autres membres de l'équipe ; on restait dans un langage simple mais utilisé en situation de travail ordinaire par un professionnel du métier.

Plus tard les stages de retour à l'emploi ont, plus que jamais, mis en évidence l'importance de la maîtrise de la langue et du vocabulaire technique pour dire ses compétences et son expérience dans la recherche d'un emploi qui se raréfiait ; au cours des stages en entreprise les formateurs et les tuteurs ont appris à se connaître et à collaborer. Les formateurs se sont penchés sur les documents propres à l'entreprise...

Par ailleurs, les stages interentreprises accueillent des salariés pour lesquels la demande de français courant était la commande générale de l'entreprise qui, elle, « *se réserve* » le langage technique ; il s'agissait d'une sorte d'entente tacite sur des compétences séparées concernant le « *manuel* » et « *l'intellectuel* » ou peut-être d'une réelle difficulté à échanger et l'intuition partagée que le problème n'était pas simple.

Ces formations ont permis de mesurer encore plus le caractère spécifique de ce langage, son importance pour le travailleur et de comprendre aussi la réticence des professionnels à en confier l'apprentissage à des formateurs de langue.

Chacun sentait bien qu'il ne s'agissait pas seulement d'apprendre des mots ou des tournures de phrases, mais bien de transmettre un savoir-faire en même temps que les mots pour le « *dire* »...

De plus, tous les stages FLE (Français Langue étrangère), Réapprendre (public illettré), ou Alpha accueillant des demandeurs d'emploi prennent depuis toujours fortement en compte la communication avec et dans l'entreprise, pour y rentrer puis pour y travailler et y être reconnu.

Depuis quelque temps, l'AEFTI de Savoie essaie d'augmenter ses actions pour les travailleurs en cours d'emploi, mais la donne change encore : l'éventail des métiers concernés s'ouvre, les chefs d'équipe ne sont plus aussi disponibles alors même que l'entreprise exige de plus en plus d'autonomie de la part de ses salariés... , le temps de préparation se rétrécit !!! Le français professionnel s'impose d'autant plus comme un défi et une obligation tant les enjeux pour les personnes formées sont importants et maintenant bien connus.

Pour le travailleur : la maîtrise de la langue de l'entreprise lui permet de comprendre une consigne, rechercher et utiliser le bon outil, connaître les risques du métier et appliquer les consignes de sécurité. Il peut s'insérer dans une équipe et, ensuite, devenu plus autonome, utiliser des documents et rendre compte de son travail. Puis c'est la maîtrise de cette langue professionnelle qui favorisera sa mobilité dans l'entreprise. Il pourra d'abord, y progresser, participer à son évolution et éventuellement aller vers une formation et un autre emploi où il pourra faire reconnaître des compétences acquises.

On a souvent l'occasion de constater qu'un « *mot technique* » même difficile acquis en situation se fixe très facilement. Bien sûr la réutilisation ultérieure est un facteur supplémentaire de fixation, mais il y a plus ; c'est un peu comme si la nouveauté ou le plaisir d'apprendre se conjuguaient pour aider à la mémorisation ; on imagine que c'est plus facile d'apprendre le nom d'un geste, d'un objet, d'une machine qu'on utilise au moment même où on les découvre.



Sachant cela, on mesure l'importance de ce moment de l'acquisition. Combien de travailleurs dont les savoir-faire sont publiquement reconnus par des chefs d'équipe, continuent à « massacrer » des termes techniques parce qu'ils les ont appris de façon approximative, hors de propos ou même dans une langue étrangère ? Il existe parfois une sorte de jargon propre à une équipe qui condamne ses utilisateurs à rester dans ce groupe, sans possibilité de mobilité ni d'évolution, ce qui est aussi préjudiciable pour l'entreprise que pour ses ouvriers. Il revient au chef d'entreprise de considérer qu'il est dans son intérêt de permettre au travailleur de se former correctement.

La maîtrise du langage est un pouvoir qu'exerce parfois inconsciemment l'encadrement qui, tout en regrettant le manque de souplesse et de mobilité des employés, se satisfait trop facilement d'une main-d'œuvre « captive ». En effet, quand il s'agit d'aller vers un nouvel emploi, les compétences reconnues dans une entreprise ne peuvent faire, au mieux, que l'objet d'un certificat de travail contenant des informations sur les compétences plus précises que celles prévues par les obligations légales ; ce document, quand il existe peut d'ailleurs être suspecté de complaisance... alors même que les professionnels qui rencontrent un candidat à l'emploi ont vite fait de commencer à juger sa valeur à ce qu'il dit de son travail et de son expérience, ce rapide dialogue est le premier sésame pour un essai qui, bien sûr, restera déterminant.

Dans ce contexte, les difficultés que rencontrent les formateurs dans le cadre de la formation au français professionnel ne manquent pas. Les formateurs de langue, en raison même de l'importance d'une bonne acquisition pour les formés, redoutent l'exercice craignant de ne pas être à la hauteur, ils parlent de leur méconnaissance des métiers et, d'ailleurs, se trouvent le plus souvent face à des formés dont l'expérience et les projets sont si divers que les difficultés formatives et les compétences nécessaires à l'exercice de ce périlleux métier en sont multipliées. Il faut aussi considérer la réticence des formés à parler de leur travail avec un non professionnel mais surtout parce qu'ils jugent que ce qu'ils font n'est pas assez intéressant ou tellement répétitif qu'il n'y a pas grand-chose à dire, « c'est toujours la même chose ! » ... même si eux sont conscients de leurs compétences. Il faut alors beaucoup de confiance, de curiosité vraie et de considération de la part du formateur pour déclencher un récit détaillé...

Propositions d'activités

Une activité à proposer en plus du « récit d'une journée de travail » est de faire parler des incidents et des accidents, ou des réussites...et quand les langues se délient, on obtient un aperçu des compétences et de l'expérience accumulée ; tout un matériel s'offre alors au formateur qui peut être réinvesti dans les situations de formation.

Toutefois il faudra alors fournir tout un travail de vérification des termes et des situations avec des documents techniques ou avec des professionnels pour vérifier jusqu'à l'existence même des mots entendus et la nature des faits rapportés.

Par la suite la rencontre entre professionnels sera indispensable pour replacer les mots appris dans un contexte, connaître leur importance, compléter...

Tout ce travail se fait généralement lors des bilans de stage pratique (lorsqu'il y a une alternance) ou de rencontres, avec la présence du formateur, du tuteur et du stagiaire ; la connaissance mutuelle, la confiance, et l'intérêt que chacun d'eux y porte sont fructueux. Ces rencontres-formations, en plus de la remise en contexte des termes et des expressions, permettent au formateur de se familiariser avec le métier cible, ses spécificités, de repérer l'importance d'un geste, d'un outil, de mesurer les risques liés au travail et d'échanger avec le tuteur sur les difficultés de chacun et apporter ainsi une cohérence à la suite de la formation. Ce temps de bilan et d'échange qui est un temps de véritable « interformation » pour le stagiaire, le formateur et le tuteur est de plus en plus mal considéré par les financeurs de formation comme c'est parfois le cas pour les organismes de formation ; ici, à l'AEFTI Savoie, ce temps de bilan a toujours été privilégié et les formateurs ont ainsi acquis peu à peu une connaissance de certains secteurs professionnels récurrents chez les stagiaires...Mais les postes de travail évoluent, on demande de plus en plus d'autonomie à chacun et de rentabilité aux équipes ; la rencontre des professionnels n'est pas toujours évidente.....

Un aspect essentiel du travail en français professionnel est celui de la prévention des risques ; c'est un souci constant des responsables d'entreprise, une obligation pour le salarié mais aussi, pour les formateurs, une très bonne porte d'entrée pour aborder le langage professionnel. La première étape sera le plus souvent de travailler d'abord sur les risques d'accident à la maison, en voiture avec les déclarations à faire, les témoignages à recueillir.. et surtout l'utilisation et la familiarisation avec les logos normalisés que l'on retrouvera aussi dans l'entreprise. Tout le travail sur les dangers liés aux produits domestiques peut être une préparation directe au poste d'agent d'entretien. De même la sensibilisation à la correction des postures de travail peut servir et être reprise dans l'entreprise. Les risques liés à l'électricité et les précautions à prendre sont aussi semblables.... Il y a donc autant d'occasions de faire des exercices linguistiques à partir de ces thèmes et d'apporter des notions un peu techniques qui seront utiles par la suite au travail.

Il reste et ce n'est pas peu de choses, les termes propres à chaque métier, ceux qu'il faudra non seulement dire, lire, mais aussi utiliser à bon escient... les outils, les gestes, les documents dans lesquels il faudra se repérer.... On doit constituer peu à peu des séries de textes et d'exercices sur des problématiques propres à chaque métier ... une mise en commun des ressources s'impose. L'adaptation à chacun dans un groupe disparate est un véritable défi, parfois bien difficile à relever.

Pour conclure, l'intérêt des formateurs pour le langage professionnel n'est ni nouveau ni anecdotique ; ils savent très bien le trésor qu'ils ont à faire connaître mais il ne leur sera pas possible de le faire sans les professionnels des métiers ; c'est cette collaboration qu'il nous faut instaurer ou continuer à organiser maintenant. ☉

Approche d'une pédagogie de l'enseignement du français, au niveau supérieur, suivant des objectifs spécifiques

Cas de l'ENAM

Par **Jamila TAMESNA**

Professeur d'Enseignement Supérieur à l'École Nationale d'Agriculture de Meknès (ENAM) - Maroc
Membre de l'Unité de Recherche Linguistique, Didactique (U.R.L.D)

Le revirement méthodologique concernant l'enseignement-apprentissage du français qu'a connu le Maroc ces dernières décennies, coïncide d'une part, avec un réaménagement du paysage éducatif, voire une redéfinition du statut de la langue française et de ses fonctions, et d'autre part, avec le processus d'arabisation des disciplines scientifiques.

Il va sans dire que la première langue étrangère privilégiée au Maroc a connu bien des changements tant au niveau des objectifs que de sa didactique. Ainsi, la langue n'est plus considérée exclusivement comme un système que l'on acquiert d'abord oralement et grâce à un montage d'automatismes, puis à une libération progressive de l'expression, mais comme un ensemble de fonctions langagières dont il faut maîtriser les différentes réalisations linguistiques. Donc, l'enseignement du français est doté d'une dimension fonctionnelle.

Le recours à cette approche avait pour objectif principal de résoudre la difficulté de la communication pédagogique soulevée dans le supérieur scientifique et technique, de doter les étudiants de compétences adéquates, et répondre aux besoins langagiers requis pour les disciplines de spécialité.

Dans le présent article, nous présentons l'approche d'une pédagogie de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques au niveau supérieur et plus particulièrement à l'École Nationale d'Agriculture de Meknès, institution formant des ingénieurs agronomes. Ainsi, dans un premier temps, nous abordons l'approche du F.F en présentant un historique marquant les différentes étapes évolutives qu'a traversées ce dernier, et les domaines dans lesquels l'approche du français fonctionnel s'est démarquée des types de méthodes qui ont précédé et suivi son émergence. En second lieu, nous définissons les différentes acceptions du F.F. Ensuite, nous traiterons de l'approche communicative dont se réclame la didactique actuelle, les fondements théoriques qui sous-tendent cette approche. Enfin, nous présentons le cursus de formation en F.F assuré à l'E.N.A de Meknès, sans omettre de mettre l'accent sur quelques concepts pédagogiques et méthodologiques auxquels a fait appel le dit programme de formation.

Une problématique nouvelle : L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques

Depuis quelques années, une nouvelle question a fait son apparition dans le champ de la didactique des langues. Après quelques hésitations, quelques polémiques, les didacticiens se sont accordés pour doter le français du qualificatif « fonctionnel ». C'est ainsi qu'on parle d'approche fonctionnelle, d'enseignement fonctionnel des langues, de français fonctionnel (F.F.)

Le F.F est une démarche qui s'inscrit dans l'évolution de la didactique des langues et s'est imposée facilement dans le domaine des approches fonctionnelles.

Le F.F est cet enseignement où la demande explicite porte sur la maîtrise d'une modalité particulière d'utilisation de la langue en rapport avec un domaine de référence spécifique, à des fins d'information, de documentation.

L'enseignement fonctionnel du français concerne une démarche qui consiste à intégrer, à articuler sous les paramètres de l'enseignement/apprentissage d'une langue, les questions que devrait se poser chaque spécialiste : A qui enseigner ? Pourquoi enseigner ? Quoi enseigner ? Comment enseigner ?

Le F.F veut dépasser la vision restreinte des langues de spécialité pour englober l'ensemble des composantes qui interviennent dans la réalisation de l'acte pédagogique. Il a principalement pour objectif, non pas un apprentissage gratuit de la langue, mais un apprentissage en fonction d'une finalité nettement déterminée. Par F.F, on n'entend pas qu'il existe d'un côté une langue générale et d'un autre des langues de spécialité, mais des pratiques langagières différenciées de la même langue.

Cependant, les pratiques fonctionnelles n'ont pas pour objectif de se substituer aux autres formes d'enseignement des langues. Elles constituent un domaine autonome qui a ses limites, ses caractéristiques linguistiques, méthodologiques et pédagogiques. Ce sont également des approches axées sur la finalité d'apprentissage comme résultant d'une étude préalable des besoins langagiers des apprenants.

Par ailleurs, les orientations et les publics concernés par le « fonctionnel » ont connu une évolution simultanée :

✿ D'une part, les objectifs et les contenus n'ont plus été simplement définis en termes de « langue », mais aussi en termes de communication, en fonction des « besoins langagiers » des publics visés.

✿ D'autre part si les publics professionnels ont des besoins langagiers en français langue étrangère liés précisément à leur profession, ils en ont d'autres, liés aux situations de communication dans lesquelles ils seront locuteurs/scripteurs.

On parvient ainsi à la désignation aujourd'hui largement répandue « *d'enseignement fonctionnel du français langue étrangère* » qui ne fait pas référence qu'à des publics spécialisés, mais à tout public visé par un enseignement se fixant des objectifs langagiers et se donnant les moyens de les atteindre.

Une telle orientation pose en son principe le centrage de l'enseignant sur l'apprenant, et donc la nécessité d'identifier avec le plus d'exactitude possible les besoins des apprenants. Ainsi, les objectifs particuliers de l'enseignement du F.L.E découlent de la prise en compte des besoins dits « *langagiers* » des publics intéressés. Ces objectifs résultent plus précisément d'enquêtes auprès des demandeurs, de négociations entre partenaires de l'acte éducatif. Ils sont périodiquement remis à jour, pour intégrer les changements d'optique survenus en cours de formation. C'est parce qu'il y a concertation entre enseignants et apprenants lors de la mise au point des buts à atteindre que l'on peut parler d'objectifs fonctionnels.

À noter que les domaines dans lesquels les approches fonctionnelles se sont nettement démarquées des types de méthodes qui ont précédé et suivi son émergence, se traduisent en termes :

✿ d'objectifs d'enseignement/apprentissage où l'on est passé de « *apprendre à parler au faire quelque chose avec la langue* », pour aboutir au « *apprendre à communiquer* », des approches communicatives,

✿ de publics concernés : les approches fonctionnelles ont été caractérisées par la prise en compte de la spécificité des publics,

✿ de place de l'enseignant dans le projet didactique : la place assignée à l'enseignant par les approches fonctionnelles suppose chez ce dernier des compétences autres que celles du « *savoir animer* » la classe ou du « *savoir appliquer* » la méthodologie. Il est censé analyser une situation éducative, collecter et hiérarchiser des documents authentiques, analyser des discours, répartir et pédagogiser des contenus ...

✿ de lexique : la conception du lexique a évolué dans la problématique du français fonctionnel. On est passé du français de spécialité, défini en grande partie par son lexique, à l'analyse thématique conçue comme le repérage d'un réseau lexical structuré, caractérisant un domaine de référence donné.

D'autres paramètres d'analyse permettent de caractériser les approches fonctionnelles dans le paysage de la didactique des langues. Nous nous sommes toutefois limités aux plus marquants.

Les différentes acceptions du français fonctionnel

On n'échappe pas au débat sur les divers sens du terme français « *fonctionnel* », concept-clé des nouvelles orientations pédagogiques. Notons d'emblée que le concept ne renvoie pas à une réalité univoque, si « *fonction* » est employée dans le champ de la linguistique, le dérivé adjectival est plus fréquent en didactique, d'où cette ambivalence renvoyant tantôt à des considérations méthodologiques, tantôt au contenu d'enseignement.

➤ Français fonctionnel : français de spécialité

La première acception se définit surtout par des contenus linguistiques dans la mouvance du français fondamental. Elle a donné naissance au Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS), (PHAL, 1971), et se caractérise essentiellement par l'identification des besoins de publics spécifiques, dans le cadre d'une communication scientifique, technique ou professionnelle.

L'intérêt porté à la langue de spécialité s'explique par le fait qu'elle répond à un besoin spécifique ; puis elle possède des particularités lexicales, textuelles et syntaxiques qui, outre l'aspect quantitatif, en font une composante puissante de l'ensemble de la langue.

Néanmoins, la langue de spécialité ou le français de spécialité réclame un apprentissage orienté vers l'acquisition de la pratique de la langue dans un domaine spécialisé. Cette orientation a donné lieu à une véritable sectorisation de la langue. On a eu par exemple un français médical, le français technique, le français de la biologie. Ces secteurs de la langue sont présentés généralement par un inventaire lexical spécifique à la matière.

➤ Français fonctionnel : français instrumental

La seconde acception se caractérise essentiellement par l'identification des besoins de publics spécifiques dans le cadre d'une communication scientifique, technique et professionnelle.

En somme, la seconde acception de « *fonctionnel* » signifie l'utilisation immédiate par l'apprenant d'un contenu à des fins professionnelles ou autres, l'objectif étant la maîtrise impérative d'un « *ensemble fonctionnel d'actes langagiers* », (RICHTERICH, 1985). Les objectifs sont donc immédiats et s'articulent autour d'une langue d'information scientifique dont l'apprentissage est essentiellement entrepris en vue d'une rentabilité immédiate ; la langue n'étant qu'un moule véhiculant un contenu scientifique.

➤ Français fonctionnel : enseignement fonctionnel du français

La troisième acception est une démarche ayant pour ambition d'intégrer et d'articuler l'ensemble des paramètres d'un projet d'enseignement/apprentissage. Dans cette perspective, l'approche fonctionnelle d'une langue présuppose une analyse du public visé, ses besoins et, partant la mise en œuvre des instruments et stratégies pédagogiques pour atteindre tel ou tel objectif, en fonction d'un certain nombre de variables. Nous sommes dans le cadre d'une méthodologie de régulation et d'adaptation des situations d'enseignement.



À noter que souvent les actions de formation se caractérisent par le « *panachage* » de deux ou trois acceptions et s'inscrivent dans une perspective de compromis entre les différentes acceptions précitées.

Trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être axés sur les besoins, centrés sur l'apprenant et fonctionnels. L'application de ces principes exige au moins deux procédures analytiques :

- L'analyse des besoins des apprenants
- L'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère.

En effet, la première procédure représente le point capital selon lequel l'enseignement doit être centré sur l'apprenant. Il est certain que répondre aux besoins des apprenants renforce les motivations d'apprentissage.

Approche communicative et enseignement fonctionnel du français langue étrangère

Parmi les domaines dans lesquels recherches théoriques et applications pratiques nous paraissent marquer le plus décisivement la pédagogie et la didactique actuelles : la compétence de communication, les approches communicatives, les communications sociales.

Une redéfinition fondamentale dans la détermination des objectifs de l'enseignement des langues étrangères est rendue nécessaire par la compétence de communication considérée comme objectif prioritaire. Cette redéfinition des objectifs et contenus se nourrit prioritairement à deux sources : la pragmatique et la sociolinguistique.

L'objectif général visé est donc la compétence de communication qui prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique de communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c'est-à-dire une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation.

Ainsi, le discours pédagogique associe en général à ce mot-clé les termes de « *besoins langagiers* », de « *stratégies d'enseignement* » et aussi « *d'autonomie de l'apprenant* ».

Cependant, l'approche communicative n'est pas toujours perçue aussi favorablement. Certains formateurs et praticiens (RIVENC-CHICLET, 1983), qui ne partagent pas l'engouement actuel de la majorité des didacticiens, émettent de sérieuses réserves, car « *Y'a-t-il vraiment compétence de communication si elle ne s'accompagne d'une bonne compétence linguistique ?* ». Par ailleurs, le reproche qui est fait à l'enseignement de type communicatif concerne en effet les faiblesses en matière phonétique et grammaticale

Si l'enseignement de la langue française au Maroc, du fondamental au secondaire, cherche à développer chez les élèves une « certaine compétence de communication », cette dernière est liée à l'enseignement du F.F mis en avant dans la note ministérielle n°8 de 1989 : « *... dans le cadre du développement de la compétence de communication orale et écrite des élèves, l'accent sera mis sur l'enseignement et l'apprentissage d'un français fonctionnel plus conforme aux besoins des élèves* ».

Le plus important à notre sens serait d'interroger l'intégration du concept dans le champ pédagogique marocain. La situation linguistique, de par sa complexité, exige un effort permanent d'élucidation et de réajustement de nos représentations du concept de communication en classe de langue.

L'interrogation soulevée est la suivante : développer la compétence de communication, à elle seule, s'avère-t-il suffisant pour intégrer et suivre des études supérieures scientifiques ? À notre sens, les stratégies de renforcement linguistique destinées au public scientifique arabisé ne peuvent dissocier la langue de la communication. La qualité de la syntaxe et la richesse du lexique font partie des contenus que nécessite la communication des savoirs scientifiques, littéraires ou didactiques.

Présentation du cursus de formation assuré à L'ENAM

Afin de renforcer les compétences en langue française de la première promotion d'étudiants ayant suivi un cursus d'études secondaires « arabisées », la direction de l'ENAM, a décidé d'installer une cellule de français fonctionnel et de programmer une session de mise à niveau en langue française, immédiatement à l'entrée en études agronomiques.

Tout d'abord, l'analyse précise des besoins du public fut menée conjointement avec les partenaires impliqués : direction de l'institution, responsables pédagogiques, enseignants de matières de spécialité. À la suite de cette démarche, des curricula furent proposés constituant une réponse adaptée au caractère spécifique des besoins recensés et recherchant une distribution corrélative des objectifs opérationnels entrant en jeu. Les formations créées visent à renforcer le degré de maîtrise de la langue française des étudiants, à améliorer leur aptitude à suivre des études scientifiques, et à leur faire acquérir des savoir-faire précis indispensables en cours de formation et à l'issue de celle-ci, car ces étudiants devront en effet faire preuve non seulement d'un haut niveau de compétence scientifique et technique, mais également d'une capacité confirmée à communiquer en français dans l'exercice de responsabilités de type professionnel.

En somme, amener les étudiants à utiliser, au cours de leur formation scientifique, le français comme outil performant, vecteur de la transmission ou de l'attestation des savoirs, puis en tant qu'ingénieur, comme moyen de s'intégrer à une communauté scientifique et assumer certaines responsabilités professionnelles.

C'est donc une pédagogie par objectif qui est mise en œuvre, nécessitant ainsi l'utilisation d'outils souples et modulables, afin que le public puisse acquérir ou perfectionner des savoir-faire relatifs aux compétences linguistiques clairement identifiés, relevant et de l'oral et de l'écrit, améliorant l'efficacité de l'enseignement scientifique réalisé en langue française.

La conception des cours s'appuie sur une recherche bibliographique explorant les champs théoriques et méthodologiques qu'impliquent les objectifs identifiés, fonde les démarches pédagogiques choisies pour les atteindre en s'appuyant sur des documents authentiques intéressant la spécialité du public enseigné.



Ainsi, le programme élaboré fait appel aux divers concepts pédagogiques et méthodologiques utilisés actuellement dans l'enseignement/apprentissage des langues : analyse de besoins, analyse de discours, objectifs fonctionnels, apprentissage par l'erreur, actes de parole, auto-évaluation, jeux de rôle et simulation etc. ...

Les savoir-faire identifiés suite aux contacts pris avec les enseignants de spécialité, répondent à des besoins de formation et / ou de perfectionnement concernant :

- ✿ La lecture active
- ✿ La prise de notes (discours oral- discours écrit)
- ✿ L'écrit
- ✿ L'exposé

En tenant compte du volume horaire, les objectifs permettent aux étudiants de suivre une formation structurée en modules adaptés selon les niveaux enseignés, visant à développer les capacités suivantes :

- ✿ Prendre des notes (cours, conférence, lecture analytique) et les utiliser avec pertinence (reformulation adaptée, sélective, structurée),
- ✿ Adopter des stratégies de lecture diversifiées (adaptation du projet de lecture au type d'écrit et à son exploitation),
- ✿ Appliquer les techniques de recherche documentaire et traitement de l'information spécialisée,
- ✿ Rédiger des écrits de type scientifique (synthèse de documents, compte rendu),
- ✿ Prendre la parole en public (exposer, expliquer, justifier, argumenter).

À noter que l'enseignement du français fonctionnel adopté se caractérise par une récurrence des objectifs de la première à la quatrième année, afin de faire acquérir progressivement à l'apprenant les compétences ciblées. C'est un enseignement de type modulaire, chaque module répond à un objectif déterminé dans l'analyse des besoins de formation, et est donné sous forme de séances.

Après avoir passé en revue les contenus pédagogiques des différents modules, nous abordons la démarche pédagogique adoptée dans le cursus de formation en F.F. Pour ce type de public, chez lequel l'autonomie doit être impérativement développée, le principe d'un enseignement par objectifs est le mieux à même de favoriser l'acquisition progressive de cette aptitude indispensable. Ainsi, la réussite d'une telle action de formation est sanctionnée par le degré d'autonomie auquel parviennent les étudiants à son terme. Pour créer les conditions de l'accès à cette autonomie, il importait de promouvoir une pédagogie active, fondée sur la mise en situation, la responsabilisation de l'étudiant sur des tâches, et le recours intensif à sa participation orale.

Par ailleurs, les objectifs annoncés et transcrits au tableau à chaque début de séance par l'enseignant permettent de clarifier au maximum les différents aspects de la démarche et de passer avec l'étudiant une sorte de contrat, facilitant par là-même son auto-évaluation, tout en maintenant en éveil sa motivation pour l'apprentissage.

Pour un objectif précisément identifié, on recherche un document authentique, écrit ou sonore, sur lequel s'articule la démarche pédagogique entreprise. En effet, tous les modules proposés sont traduits en activités de découverte, d'application, de renforcement, distribuées en grand-groupe, sous-groupes, individuellement. On veut ainsi promouvoir une pédagogie active où l'étudiant se trouve en situation coopérative de discussion, d'évaluation, qui développent l'efficacité de son travail personnel dans une perspective transdisciplinaire, pouvant potentiellement agir par delà le cognitif, sur le comportemental et l'instrumental.

Consécutivement au cours, l'enseignant évalue l'efficacité de la démarche pédagogique adoptée, suggère des modifications qui semblent opportunes.

Quant aux supports pédagogiques mis en œuvre pour le programme de formation en F.F, on note que le domaine de référence auquel sont puisés les documents supports appartient préférentiellement aux sciences agronomiques. Il s'agit ainsi de documents à visée vulgarisatrice ou didactique répondant conjointement aux trois catégories de compétence à savoir, la compétence linguistique, la compétence discursive et enfin la compétence du domaine de référence. Les textes de vulgarisation scientifique et les textes didactiques sont exploités surtout en début de formation, suivis de textes de recherche, d'articles de périodiques et d'extraits de revues spécialisées.

Les documents proposés offrent, par ailleurs, la particularité de présenter une variété de types de textes (narratif, explicatif, descriptif, argumentatif), de types de discours (discours didactique, discours de vulgarisation), et de genres de discours (article, extrait de cours, définition de discours de spécialité), représentatifs du domaine et du public considérés.

Il importe de signaler que le projet « français fonctionnel » instauré à l'ENAM s'inscrit dans une politique d'action-recherche, c'est-à-dire que les enseignants doivent toujours réadapter l'outil pédagogique par rapport aux besoins du public apprenant, et construire de nouveaux matériaux suivant des objectifs définis et ce, après évaluation des apprenants ou auprès des enseignants de spécialité. ☉

BIBLIOGRAPHIE

PHAL, A., (1971) : « *Vocabulaire général d'orientation scientifique* », Paris, Didier.

RICHTERICH, R., (1985) : « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », in *Recherches/Applications*, Hachette, Paris.

RIVENC-CHICLET, M.M., (1983) : « *Approche communicative : effets pervers, paradoxes et contradictions* », *Travaux de la Didactique du français langue étrangère*, N°9.

TAMESNA, J., (2002) : « *Etude de l'impact de l'enseignement du Français Fonctionnel sur la compétence textuelle réceptive et productive des étudiants scientifiques arabisés : cas de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès* », *Thèse de Doctorat d'Etat en Didactique du français, Faculté des sciences de l'Education, Rabat, Maroc.*

Comment s'adapter aux déclinaisons du FLP par branche et par métier ? Une analyse de terrain avant tout

Par **Cécile MEDINA**

Université Occidentale de Bretagne de Brest, Laboratoire AE950

Chargée de mission chez Vinci (développement de contenus de formation FOS en BTP dans le cadre de sa thèse)

Depuis quelques années, l'analyse du langage au travail a permis de mener un nombre important de recherches sur les relations entre discours, organisation et action dans le contexte professionnel. De nombreuses études, issues de domaines variés traitent de cette question tout en focalisant les recherches sur le lien entre langue, parole et action.

Plus récemment, suite aux études portant sur le lien entre langue et Travail, un nouvel axe théorique se met en place : la langue comme compétence professionnelle. Cette nouvelle prise en compte est notamment due à la loi de cohésion sociale dite «Borloo», qui inscrit dans le code du travail la langue comme une compétence professionnelle. Dès lors, la langue n'est plus une composante isolée du monde du travail mais bien une compétence de ce dernier.

Face à cette nouvelle prise en compte et dans la perspective de recherches entamées en FLE⁽¹⁾, en FLSpé⁽²⁾, en FOS⁽³⁾, le FLP⁽⁴⁾ cherche à définir à son tour le lien précis entre parole et action au travail.

Vers le FLP...

Dans un premier temps, les recherches menées sur la particularité langagière présente au cours d'une activité professionnelle s'envisageaient pour des apprenants ayant déjà un niveau très avancé de FLE. Ils pénétraient alors dans une spécialisation du langage : le FLSpé. Par la suite, ce n'est plus une conception basée sur une notion de spécialisation intervenant suite à un pré-requis, mais une notion d'offre et de demande dans un contexte linguistique qui est prise en compte : c'est la naissance du FOS. Le FOS aura pour première définition : «le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.»⁵. Par la suite, cette définition sera retravaillée et complétée par les réflexions menées par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante.

(1) Français Langue Etrangère

(2) Français Langue de Spécialité

(3) Français sur Objectifs Spécifiques

(4) Français Langue Professionnelle

(5) Dictionnaire de didactique du FLE, Clé international

Dès lors, le FOS recouvre au plan institutionnel et didactique une logique précise : « celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. [...] Le FOS à l'inverse, travaille au cas par cas ou en d'autres termes métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis ». Travailler en FOS, contrairement à travailler en FLE, reviendrait donc à traiter différemment les demandes formulées par les apprenants, en concevant des contenus de formations personnalisés et adaptés à chaque formation.

Dans ce terrain très peuplé de sigles : FLE, FLS, FLSpé et FOS ; un nouveau venu tente de se faire une place: le FLP. Ce dernier propose de créer des formations intervenant en complément de formations professionnalisantes et à destination d'un public francophone ou non francophone débutant complet. La grande nouveauté du FLP tiendrait donc en deux aspects : il conjuguerait apprentissage linguistique et apprentissage professionnel accessible à un public débutant complet.

Sur ce dernier point, nous pouvons émettre une réserve. En effet, dans la définition du FOS aucune restriction ne fait référence à un apprentissage dès le niveau débutant. Toutefois, de nombreux rapprochements existent, le FOS semble bel et bien donner au FLP son ancrage théorique. En effet, pour concevoir une formation dite spécifique par secteur d'activité, par branche, ou par métier il faudra au préalable mobiliser des ressources conséquentes afin de bien cerner les besoins langagiers à acquérir.

Le concepteur mène l'enquête...

En amont de la création de l'offre de formation une phase d'investigation et de recherche d'informations sera impérativement à mettre en place. En effet, s'adapter aux déclinaisons du FLP par branche et par métier, nécessite dans un premier temps une bonne connaissance de chaque branche et de chaque métier. Cette démarche, issue de la méthodologie du FOS vise à cibler l'objet de l'étude.

Ne perdons pas de vue que si le FOS ne définit pas de restrictions entre la matière linguistique qu'il enseigne et le cadre de l'enseignement le FLP est quand à lui bien plus restrictif puisqu'il n'envisage que la dimension utilitaire professionnelle de la langue.



C'est pourquoi, l'observation réalisée devra logiquement se faire au travail. En effet, il apparaîtrait comme peu pertinent d'étudier la langue du travail au moyen d'entretiens semi-directifs. Au cours de ces entretiens, émergerait non pas la langue du travail mais une langue sur le travail, au travers d'un métalangage du métier étudié.

La distinction entre la langue du travail, la langue au travail, et la langue sur le travail fut théoriquement définie par Boutet. Elle insiste sur la distinction qu'il existe entre la langue employée avec son collègue de travail au moment de l'action, la langue utilisée pour faire état de l'action auprès d'un supérieur hiérarchique et la langue utilisée pour décrire sa compétence et son action. Ces trois approches distinctives d'utilisation spécifique de la langue apparaissent sous les notions et appellations de : langue au travail, langue du travail et langue sur le travail.

C'est pourquoi, si le FLP a pour objectif de former des acteurs professionnels, il est important que les futurs travailleurs soient aptes à communiquer au cours de l'action qu'ils devront réaliser. Toutefois la distinction entre langue au travail, langue du travail et langue sur le travail va contraindre le protocole de récolte de données à mettre en place. En effet, puisque nous venons de définir que nous ne cherchons pas à observer la langue sur le travail mais bel et bien la langue du travail et au travail, cela nécessite la mise en place d'un protocole d'enregistrement ou d'observation témoignant de ce langage spécifique.

Cette orientation d'observation suivant la remarque établie par Boutet, conditionne la création du contenu de formation. En effet, la formation ne pourrait être pensée et fondée que sur des données objectivées, réalisées sur le terrain. C'est pourquoi, suivant la méthodologie issue de l'ethnolinguistique, l'observation devra se réaliser in situ. Le chercheur devra s'inscrire dans l'action. Il pourra faire partie prenante d'une équipe, afin de prendre conscience de la réalité du terrain observé. Parallèlement à cette étude menée par le chercheur, la création d'un corpus devra voir le jour.

La mise en place d'enregistrements permettra dans un premier temps de dresser un état des lieux des différents aspects langagiers présents au travail. Par la suite, si les situations de communications observées le nécessitent, une observation axée sur la multimodalité pourra être effectuée au travers d'enregistrements vidéo.

Cette démarche en trois temps peut être rapprochée de la méthodologie de la radioscopie, partir d'un point pour élargir l'observation. Cette démarche a pour objectif, non pas de multiplier le temps de l'enquête, mais bien d'optimiser celui-ci puisque l'observation se réalise par strates successives. Ainsi, le chercheur focalise son attention sur l'objet observé. Chaque observation n'est pas indépendante l'une de l'autre, mais doit parvenir à s'imbriquer dans la réflexion générale à laquelle aboutit le chercheur.

Ainsi cette réflexion issue d'un état des lieux du français parlé par les salariés francophones en situation, permettra de définir « ce que les gens disent » pour par la suite définir « ce que les gens doivent savoir dire ».

Par exemple...

À titre d'exemple, observons plus particulièrement le cas du FLP en travaux publics, suivant une méthodologie d'observation issue du FOS.

J'ai dans un premier temps effectué des enregistrements audio continus sur des équipes complètes, ce qui représente cinq à six personnes. Les enregistrements ne visent pas qu'une seule journée de travail, mais le corpus constitué représente plus de 160 heures d'enregistrement. Il est important d'obtenir des données qualitatives mais aussi des données quantitatives.

Suite à la constitution de ce corpus en travaux publics, un élément fort émerge dès les premières analyses : l'importance de la contextualisation du discours. Cette importance avait déjà été soulignée par E. Letertre en 2006 dans : « Les mots pour construire ». Elle identifiait la nécessité d'une approche multimodale des discours étudiés. Elle soulignait que la dimension gestuelle lors des discours était fondamentale pour la majeure partie des situations communicationnelles. Mais cela est-il suffisant pour prendre pleine conscience des énoncés multimodaux ?

En effet, la contextualisation dans ces secteurs d'activité ne reposera pas uniquement sur le contexte énonciatif traditionnellement définie, à savoir : qui parle, où et avec qui. La contextualisation repose donc aussi sur la dimension gestuelle liée à ces énoncés, et c'est bel et bien le couple geste et parole qui doit être le premier objet d'étude du chercheur.

Au-delà de cette contextualisation, du moment de l'énonciation, il apparaît une autre contextualisation : celle des savoirs. Cette dernière conditionne encore plus fortement l'énonciation. Boutet en 1993 à propos des bâtiments et travaux publics parlait déjà d'un « savoir-faire incorporé plus que verbalisé ». Le contexte énonciatif au regard de cette remarque devrait donc tenter d'être défini non pas par le synonyme « d'environnement de l'énonciation » mais par l'approche proposée par Jakobson au sens de « situation référentielle à laquelle renvoie le message ». Ainsi lors de sa production verbale d'énoncés, l'ouvrier est inscrit dans une action individuelle et c'est l'ensemble des actions individuelles qui crée l'action collective.

Or, sa production verbale est conditionnée par son action. De fait, il faut avoir connaissance du processus global des actions en cours ainsi que du savoir-faire incorporé de l'ouvrier pour saisir pleinement la portée sémantique de ses échanges discursifs.

Contrairement aux idées reçues, un ouvrier en travaux publics possède des qualifications. Ces qualifications sont répertoriées sous le terme de « compétence » par la Fédération Nationale des Travaux Publics ainsi que par la majorité des employeurs. Comme exemple de compétence, nous pouvons citer : la compétence implantation topographie ou conduite d'engins. Dans ce cadre, chaque ouvrier effectue des tâches en lien direct avec ses compétences, la connaissance des compétences de chacun étant partagée par l'ensemble des membres de l'équipe.

Ainsi, lorsque le chef de chantier émet l'annonce collective suivante : « il faut mettre un coup de tracto là », l'œil de l'observateur extérieur à l'équipe de travail peut identifier le lieu choisi par le chef de chantier. Il prend pleinement connaissance de la localisation du « là ». Cependant il ne peut identifier le ou les acteur(s) qui va ou vont devoir réaliser cette action.

En effet, pour parvenir à une compréhension complète de l'énoncé effectué par le chef de chantier, il faut tout d'abord savoir qui est habilité à conduire le tractopelle, mais aussi savoir quelle est la signification de l'action « *mettre un coup* ». Cette compréhension de tâche fait appel à la contextualisation actualisée de l'avancement du phasage de chantier. Par exemple, si il y a préalablement eu réalisation de tranchées, l'action de « *mettre un coup* » peut vouloir dire que cette réalisation de tranchées est à terminer, ou encore que l'évacuation de la terre dégagée par la réalisation des tranchées est à réaliser. Ce court exemple a pour unique objectif de démontrer que seules les personnes ayant à la fois connaissances du processus global de réalisation d'un chantier (*que nous nommons phasage*) et des compétences de chaque membre de l'équipe peuvent parvenir à comprendre l'action à réaliser, ainsi que le ou les destinataires de cette annonce collective.

Les tâches effectuées par l'ouvrier sont en lien direct avec ses compétences. La compétence conditionne donc la réalisation probable par l'ouvrier d'une tâche. Les autres acteurs présents sur le chantier ayant conscience de sa compétence savent bel et bien quelle sera son action, dès lors ce savoir-faire incorporé lié à la compétence et au phasage n'est généralement pas verbalisé.

Cependant ces deux données conditionnent l'énonciation de chacun. Il y a donc un lien à observer entre tâches, compétences, phasage et type de discours produits.

Ajoutons que généralement, à l'exception des décideurs, chaque ouvrier parle de sa propre tâche, il n'est donc pas rappelé de quoi ou sur quoi porte la discussion puisque les énonciateurs conditionnent l'énonciation.

L'analyse de terrain, réalisée par poste de travail, et traitée par strates, devra permettre de définir les différents aspects communicatifs nécessaires par poste de travail occupé. Ces différents aspects prendront en charge la dimension lexicale, grammaticale, morpho-syntaxique, multimodale, et contextuelles au sens de connaissance des savoirs partagés et incorporés. Au regard de l'analyse effectuée, nous devrions obtenir des scénarii discursifs que nous qualifierons de probables attendus par action. C'est-à-dire que ces scénarii discursifs interviennent en amont, pendant ou en fin d'action, mais qu'en aucun cas ils peuvent être dissociés de la dimension actionnelle. Ces scénarii discursifs probables résulteront d'une analyse quantitative et qualitative par action réalisée.

Cette étude serait la photographie quelque peu travaillée de : « *ce que les gens disent* ». Dès lors, c'est en analysant ces photographies travaillées que le chercheur devrait pouvoir parvenir à penser la formation linguistique, car il aurait défini : « *ce que les gens doivent savoir dire* ». Au regard de ces analyses discursives par situation de communication ou situation d'action, la mise en place de formations ne pourra être envisagée que par situation et action si l'on souhaite respecter le lien entre dire et faire, présent dans ce secteur d'activité.

Pour conclure...

Dans ce cadre spécifique d'enseignement d'une langue du travail, à un public linguistiquement débutant, le formateur devra posséder une bonne connaissance du milieu professionnel dans lequel il intervient.

Cette connaissance lui permettra d'adapter son contenu de formation et son approche didactique au milieu professionnel dans lequel il intervient. L'apprentissage linguistique en BTP, par exemple, devrait prendre la forme de mise en situation de l'apprenant. L'apprentissage visera une compétence linguistique : apprendre à savoir dire.

Cependant dans le cadre de la formation en FLP, on peut s'interroger sur certaines prérogatives qui viseraient à faire à la fois apprendre une compétence métier et une compétence linguistique relative à celui-ci. Dès lors, l'apprenant serait en situation d'apprentissage pluriel. Il apprendrait à apprendre en langue étrangère, apprendrait à exercer une profession et apprendrait à être linguistiquement autonome dans sa compétence professionnelle. Ce pluri-apprentissage, linguistique et professionnel, envisagé par la formation proposée en FLP nécessite de la part de l'apprenant la mobilisation de nombreuses ressources voire même de grandes compétences intellectuelles, ce qui peut être discutable compte tenu du public parfois envisagé. Dès lors ne pourrait-on pas plutôt orienter le processus de formation de différentes manières. Si l'apprenant a déjà débuté une formation linguistique, alors le passage d'une formation FLE à une formation FOS dans le secteur d'activité devrait pouvoir conduire à une formation métier au cours de laquelle il intégrera la spécificité linguistique liée à son futur métier. A contrario, si l'apprenant possède une qualification métier, il sait faire, il a donc besoin d'apprendre à savoir dire en situation. Dans ce cas, une formation en français langue de sa profession (issue d'une recherche de terrain sérieuse) devrait lui offrir le bagage linguistique qui lui fait défaut sur le marché de l'emploi en France ou au cours de son activité si celui-ci est déjà professionnellement inséré. ☉

BIBLIOGRAPHIE

- Austin J.-L., *Quand dire c'est faire*, Paris, Edition du Seuil, 1970.
 Boutet J., *Activité de langage et activité de travail*, Futur Antérieur, 1993.
 Boutet J., *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 1995.
 Bronckart J.-P. et Filletaz L., *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005.
 Challe O., *Enseigner le français de spécialité*, éditions Economica, Paris, 2002.
 Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.
 Grosjean M. et Lacoste M., *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, PUF, 1999.
 Lerat P., *Les langues spécialisées*, PUF, linguistique nouvelle, 1995, Paris.
 Letertre E., *Les mots pour construire: Lexique français de la maçonnerie. Support de formation multimédia à destination des formateurs Bâtiments et FLE, Points communs n°27, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*, Paris, 2006.
 Mangiante J.-M. et Parpette C., *Le français sur objectif spécifique*, Hachette, 2004.
 De Saint-Georges I., *Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier, Cahier de Linguistique française n°26, université de Genève*, 2006.
 Jakobson R., *Essais de linguistique générale I, Les fondations du langage*, Editions de minuit, 1963, Paris
 Jakobson R., *Essais de linguistique générale II, Rapports internes et externes du langage*, Editions de minuits, Paris 1973.



Directrice d'ECRIMED'
Enseignante à l'Université de Paris 3

Développement des compétences langagières en situation de travail dans les petites entreprises artisanales du bâtiment

Par Anne VICHER

Une enquête quantitative de la Chambre du commerce et de l'industrie de Paris (CCIP) de 2007, dans 1300 entreprises de secteurs « en tension », à savoir le bâtiment et les travaux publics (BTP), l'hôtellerie restauration, l'hygiène et la propreté révèle que 4% seulement de ces entreprises ont formé au moins un salarié au français, dont 0,9 % dans le BTP, secteur qui nous intéresse pour notre étude.

L'évolution de l'organisation traditionnelle du travail et des postes occupés, allant semble-t-il, dans un sens plus accru de la maîtrise du français tant à l'écrit qu'à l'oral, même pour les postes à bas niveau de qualification, la Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment (CAPEB), s'est également intéressée à la question. Pourquoi y a-t-il si peu de demandes de formation « en français » alors que tous les chefs d'entreprise se plaignent de la qualité de maîtrise de la langue par leurs salariés ?

Pour se donner les moyens d'y répondre et de réfléchir aux solutions ad hoc, la CAPEB a souhaité réaliser un état des lieux qualitatif pour « identifier les besoins des acteurs par rapport à la maîtrise de la langue française en situation de travail ». Un appel d'offres a été lancé pour mener un diagnostic sur 4 régions choisies par le Comité de pilotage, auquel participaient la Direction de la Population et des Migrations (DPM), la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF).⁽¹⁾ : Haute Normandie, Ile de France, Languedoc Roussillon et Midi Pyrénées.

ECRIMED' a été retenu et s'est associé pour cette enquête qualitative sur les 4 régions, au Centre de ressources et de Liaison des Associations et porteurs de Projets (CLAP) Midi-Pyrénées, avec qui nous avons travaillé en partenariat.

Avec l'aide de son réseau régional et départemental, la CAPEB a sélectionné un panel de 20 entreprises artisanales du bâtiment, représentatives du secteur et de l'ensemble des professions (répartition par taille et par profession),

(1) La CAPEB a signé un accord cadre sur l'approfondissement des connaissances linguistiques et l'accroissement des compétences de base dans l'artisanat du bâtiment, le 21 juin 2006, avec l'Etat représenté par la DPM, la DGEFP et la DGLFLF.

Les bases du diagnostic

« Lorsqu'une entreprise s'engage dans une action visant à améliorer les compétences de base de ses salariés, elle cherche avant tout à remédier aux difficultés que peuvent rencontrer ces derniers dans l'exercice de leurs attributions actuelles ou futures.

L'employeur affirme ainsi sa confiance dans le professionnalisme du salarié acquis sans avoir recours à la lecture et à l'écriture. Il ne s'agit pas de stigmatiser la situation d'une personne qui ne connaît pas la langue, **mais de prendre appui sur ses compétences professionnelles** pour lui permettre d'acquiescer ce qui lui manque pour pouvoir suivre un parcours au sein de l'entreprise. » (M.-D. Pinson, CAPEB)

C'est dans cet esprit que l'enquête a été menée. Nous avons interrogé des chefs d'entreprise, des conjointes, qui jouent un grand rôle dans les très petites entreprises artisanales, et les salariés jugés « en difficulté », chaque fois que c'était possible ou qu'ils l'acceptaient.

Nous avons ainsi réussi à nous entretenir avec 117 personnes et avons essayé de voir dans quelles situations de travail ils devaient mobiliser et parfois combiner des savoirs langagiers pour réussir la tâche demandée.

Nous n'avons pas choisi de poser des questions sur la maîtrise de l'oral ou de l'acte de lecture ou d'écriture hors contexte, mais nous avons souhaité nous situer d'emblée dans une approche « *compétences clés tout au long de la vie* », telle qu'elle est définie dans les recommandations du Parlement européen et du Conseil.⁽²⁾

Nous avons donc questionné les acteurs sur leurs compétences en situation de travail et en avons tiré des conclusions sur les savoirs langagiers à mettre en œuvre lorsque la situation l'exigeait pour réussir la tâche demandée.

Les axes de questionnement pour les chefs d'entreprises et les salariés ont porté sur les points suivants :

- les représentations concernant les enjeux en matière de formation linguistique, mais aussi la numératie et résolution de problèmes dans le cadre des situations de travail, nous apercevant au cours des entretiens, que c'était l'accès à l'ensemble des compétences de base qu'il fallait questionner,

(2) Journal officiel L 394 du 30.12.2006.
<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm>



- ❁ la description des tâches à effectuer, dans les situations de travail «*récurrentes*» nécessitant, entre la mise en oeuvre de compétences de base (numératie, repérage dans le temps et dans l'espace, opérations logiques ...) et de compétences clés (résolution de problèmes, autonomie, prise de décision, communication ...),

- ❁ la caractérisation et les exemples de dysfonctionnements, de situations problèmes et des besoins en conséquence,

- ❁ les effets de ces difficultés pour le fonctionnement de l'entreprise et les acteurs dans leur évolution professionnelle et les manières de faire pour les surmonter,

- ❁ les actions éventuelles mises en oeuvre et leurs résultats,

- ❁ les orientations et préconisations des acteurs (chefs d'entreprises et salariés) concernant la formation.

Nous avons donc essayé de voir dans **quelles situations** les personnes interrogées, ou celles dont elles parlaient,

- ❁ devaient mobiliser des savoirs de base,

- ❁ étaient ou non compétentes pour le faire,

- ❁ cela posait un problème pour l'entreprise

- ❁ les stratégies de contournement ou d'évitement employées,

- ❁ les solutions adoptées, leurs critiques et leurs propositions.

Résultats chiffrés de l'enquête en rapport avec la problématique

Notre diagnostic sur les besoins en langue française des salariés et des futurs artisans des entreprises artisanales du bâtiment concerne 117 personnes.

- ❁ Le public étranger et d'origine étrangère ayant des difficultés de maîtrise de la langue française à l'oral ne représente que 14,5% de notre échantillon, (17/117) : 11 sont diplômés et 2 en apprentissage. Soulignons que 9 personnes (d'origine kurde), sont issues de la même entreprise de 15 salariés. 1 chef d'entreprise, britannique, est également dans cette situation.

- ❁ 49,5 % ont des difficultés avec l'écrit mais aussi avec les savoirs de base en général (58/ 117). Ce taux, deux fois supérieur aux données nationales (25 % de la population salariée) s'explique par le fait que le choix des entreprises a été effectué par les correspondants des CAPEB départementales ou régionales, qui ont identifié les entreprises susceptibles d'avoir des salariés «*en difficulté avec la maîtrise de la langue française*», que ces derniers soient ou non francophones, qu'ils aient été (ou non) scolarisés en France ou à l'étranger

- ❁ 90 % des chefs d'entreprise sont diplômés mais 3 d'entre eux (soit 15 %) ont des difficultés avec les savoirs de base.

Analyse qualitative des entretiens

Nous avons rencontré peu d'entreprises où la difficile maîtrise du français, parce qu'elle était une langue étrangère, posait un véritable problème pour un bon (ou un meilleur) fonctionnement de l'entreprise.

Ce public étranger se trouverait plutôt dans les moyennes et grandes entreprises ou dans des petites entreprises sous traitantes de grandes entreprises du BTP, généralement dirigées par un patron étranger, qui sert d'interprète.

Les difficultés de communication orale en français ne concernent pas seulement les salariés non francophones. Elles s'observent aussi pour des personnes dont le français est la langue maternelle, lorsqu'il s'agit de discours construits et complexes, ou devant un langage technique moins familier. Les consignes doivent ainsi être souvent reformulées de façon simple et claire et répétées plusieurs fois. Les phrases complexes, ou le vocabulaire peu fréquent, sont difficilement compris. Les explications d'un processus, impliquant une chronologie des actes, une logique dans le déroulement de l'action, sont difficilement assimilées et mémorisées.

Les difficultés de lecture sont générales parmi les personnes signalées «*en difficulté avec la maîtrise de la langue en situation de travail*». Ces situations sont clairement identifiées par les chefs d'entreprises, notamment face à la nouveauté d'une tâche ou d'un produit, qui nécessite de prendre connaissance de nouvelles informations sur un support papier. Elles concernent tous les salariés, quelle que soit leur origine linguistique et ont d'ailleurs le plus souvent été mentionnées pour les Français. Les tâches posant problème sont liées à la lecture de conventions, de nouvelles réglementations ou normes de sécurité, de notices techniques mais aussi d'étiquettes ou d'emballages, d'une liste de tâches à remplir ou de matériaux à acheter, du mot d'un client, d'une pancarte dans un immeuble ou d'un plan...

Les difficultés d'écriture sont plus problématiques encore. Les tâches d'expression écrite posant problème sont le remplissage de fiches de travail, qui de ce fait, ne sont pas exigées partout, l'écriture d'un mot à un client, d'un «*écriteau*» à laisser sur une porte... Les situations d'écriture sont peu nombreuses et assez largement évitées par les salariés et par les chefs d'entreprise, qui confient les tâches les plus ardues (toutes pour certains) à leur épouse (ou à leur secrétaire).

La résistance vis à vis de l'écriture est courante. Lorsque ces fiches de travail sont demandées, les salariés ne semblent pas se soumettre à la tâche de gaité de cœur.

« Le papier et le crayon, ils n'aiment pas ça. Je pourrais même dire qu'ils y sont allergiques. Souvent ils sont gênés d'écrire. Remplir la fiche de travail, c'est la tâche qu'ils aiment le moins faire. »

Ce chef d'entreprise, qui est très impliqué dans le CFA de peinture et participe aux commissions d'examen, rapporte que «*Remplir correctement une fiche de compte-rendu de travail*», fait maintenant partie du programme des CAP des métiers du bâtiment.

On leur (ré) apprend qu' «*Il faut mettre son nom, la date, le nom du client, les travaux effectués le matin et l'après-midi, la description du geste, les horaires de travail et les frais éventuels.*» (HN3)



Pourtant, confrontés à la difficulté d'écrire, certains salariés y arrivent cependant même si c'est parfois difficile et ils prennent conscience de leurs difficultés :

« [...] je n'écris pas très bien. Au boulot, quand je dois laisser une note à un client, j'essaie pas d'éviter mais je choisis une phrase courte où y a pas besoin de trop conjuguer de verbes. On doit aussi laisser des notes au patron pour marquer le temps chez le client, ce qu'on a fait et s'il y a des travaux en plus qui n'étaient pas prévus dans le devis. C'est pas toujours facile. Et puis on a une feuille d'heures à remplir. C'est pas facile non plus » (Salarié 1, HN4)

La difficulté à calculer, à opérer sur des grandeurs, à résoudre un problème mathématique simple, mais aussi parfois à faire des conversions ou à se repérer dans une suite de nombres, préoccupe beaucoup les chefs d'entreprise, ou les chefs d'équipe, davantage très souvent que la lecture ou l'écriture. Avec le repérage dans le temps et l'orientation dans l'espace, c'est « la » compétence de base qu'ils jugent primordiale, celle dont le manque est le plus « handicapant ». La plupart des chefs d'entreprise anticipent donc les difficultés et évitent les situations où la faible maîtrise du français notamment écrit pourrait présenter des risques : on contourne par l'oral, ou on fait « à la place ». Apprendre à faire n'est très souvent même pas envisagé. Souvent, le chef d'entreprise ne vérifie même pas que le salarié sache ou ne sache pas calculer ; les compétences du salarié ne sont pas testées et ses savoirs de base en situation ne sont jamais mobilisés. Les salariés sont vus comme des exécutants et eux se voient aussi comme tels

Rares sont ceux qui réagissent en se mettant en situation d'enseignement/apprentissage comme ce chef d'équipe :

« Aucun des apprentis, quand il arrive ici ne peut calculer de tête, sans prendre le portable, deux nombres entiers, en dessous de 100. Aucun. Maintenant le jeune que nous venons de salarier peut le faire. Il peut même prendre les cotes, dans presque tous les cas de figure. Mais ça a été 2 ans de travail, où je l'embêtais, je le faisais suer, je lui faisais recommencer ... sans portable. » (IDF7)

Dès lors, la prise de conscience de l'enjeu du développement des compétences en communication écrite mais aussi des autres compétences de base est fortement compromise. La stratégie utilisée lorsque la situation de est trop difficile est le « faire à la place de » ou, au mieux, le « faire avec ». On ne constate jamais de tentative d'autonomisation dans la résolution du problème par l'apprentissage de la compétence.

Or, si un salarié, peu enclin à aller vers l'écrit, n'est confronté qu'à très peu l'écrit en situation de travail, cet objet sera toujours dépourvu de sens. Il en résulte une perte de sens des activités d'apprentissage, peu propice à le motiver à (ré)apprendre à communiquer à l'écrit et il sera difficile de lui proposer une formation pour développer ses compétences dans ce domaine et lui permettre d'accéder à des niveaux de responsabilités et de qualification plus élevés.

Certains chefs d'entreprise ont affirmé être conscients que l'évitement et le contournement, de leur part, étaient préjudiciables sur le long terme. Mais le résultat auquel ils sont tenus, les impératifs de réalisation et de livraison, les empêchent de prendre le temps de s'attaquer à la résolution du problème.

S'agissant de « solutions », beaucoup évoquent la formation. Peu d'entre eux voient les situations de travail comme situations formatives, contribuant au développement des compétences de base et notamment des compétences langagières, si un certain niveau d'exigence est attendu par les chefs d'entreprise.

Exemples de tâches à effectuer, dans les situations de travail « récurrentes » nécessitant la mise en œuvre de compétences langagières et d'autres compétences de base (ainsi que la mobilisation de savoirs associés : lire, écrire, compter, s'exprimer, se repérer dans le temps, dans l'espace...)

➤ **À l'oral :**

- s'exprimer pour faire préciser des consignes, une démarche ; communiquer des informations sur le déroulement du chantier, sur les besoins et problèmes rencontrés ; échanger des informations avec ses collègues de travail ;
- communiquer avec un client (avertir, expliquer, donner une instruction ...), avec un fournisseur (passer une commande, la vérifier, se renseigner sur le fonctionnement d'un appareil, l'application d'un produit ...);
- comprendre des consignes orales, en face à face mais aussi par téléphone, (l'utilisation du portable étant largement généralisé) du chef d'entreprise, du chef d'équipe, d'autres salariés, et parfois aussi d'un agent extérieur (fournisseur, agent de maintenance...), d'un client ou d'un gardien d'immeuble ...

➤ **En compréhension écrite : lire et comprendre**

- des modes d'emploi de produits (colles, peintures, enduits,...) ou des notices techniques de matériel d'atelier (machines), les notices de montage (pose de chaudières), ...
- des schémas, des plans avec des cotes (sols à carreler, grille ou portail à fabriquer, porte blindée à monter ...),
- des indications techniques écrites par le chef d'entreprise ou le chef d'équipe,
- des devis, ou des listes de matériaux à commander,
- des documents relatifs à l'organisation du travail (planning), la législation (affichage obligatoire), des feuilles de suivi, consignes de sécurité ...

➤ **En communication écrite :**

- remplir une fiche de travail, de suivi des activités,
- reporter des cotes sur un plan, un croquis,
- écrire un message au patron ou à un autre salarié (concernant l'avancement des travaux),
- laisser un mot à un client (ou à un gardien d'immeuble) ...
- faire un (pré)devis,

➤ **Une compétence mathématique :**

- prendre, reporter des mesures sur un croquis, un plan,
- calculer des grandeurs (surfaces), des quantités (de peinture ...) en fonction de volumes, de surfaces),
- calculer des angles, faire coïncider des mesures, calculer des pourcentages (dosages, TVA ...).

➤ Une compétence cognitive :

- lire un plan pour se rendre chez un client,
- calculer le temps passé à faire une tâche ...
- mémoriser des consignes, un plan, une suite d'opérations à effectuer,
- se renseigner, penser le travail en coopération ...

Préconisations pour un meilleur développement des compétences langagières et des autres compétences de base en tant que compétences professionnelles

❁ Maintien d'une exigence de compétence langagière.

Cette sollicitation constante est nécessaire pour que les salariés ne perdent pas leurs acquis. À terme, cela permettrait de gagner du temps (et de l'argent), cela favoriserait l'autonomie du salarié et renforcerait ses capacités d'auto-apprentissage. Cela s'applique aussi aux situations de formation. Nous avons recueilli plusieurs témoignages de situations de formation où « pratique et concret » rime avec « absence d'écrit ». Cette voie nous semble être contre-productive avec les objectifs de maîtrise de la langue.

❁ Lien entre la formation « en centre de formation » et domaine professionnel.

Cette approche « classique » ne nous paraît possible que si la personne a une représentation positive de la formation et des compétences langagières (ou compétences de base) qu'elle voudrait développer. Mais même dans ce cas, les intitulés des formations doivent souvent être repensés car ils sont peu valorisants. Le terme « remise à niveau » doit être évité, ainsi que « lutte contre l'illettrisme » ou « formation de base », « Développer la communication avec le client » ou « Améliorer ses écrits professionnels » « Être plus autonome dans ses tâches professionnelles et administratives » ... positionnent différemment les objectifs et le regard porté sur les acteurs.

Cela suppose que les organismes de formation entrent dans une démarche plus fine d'analyse des besoins et des situations de travail où sont sollicitées les compétences langagières et les autres compétences de base, et mettent en œuvre des contenus de formation adaptés et ciblés, sur des périodes plus courtes. (2 heures semaine maximum pour la plupart des personnes interviewées).

❁ Repérage et développement des compétences langagières dans les formations techniques.

Ce moment de formation pourrait donc être l'occasion d'identifier des besoins, d'analyser les situations de travail sous l'angle à la fois technique, langagier et cognitif, d'identifier les tâches langagières dans les situations de communication professionnelle et dans les supports de formation technique, de proposer des situations de formation attractives et pertinentes, en restant vigilant sur la mobilisation des compétences langagières par les stagiaires.

❁ Formation intégrée au travail (FIT).

La formation peut se réaliser de façon plus ou moins formelle dans le cadre de la mission du salarié.

On peut l'imaginer sur le lieu de travail mais aussi intégrée au travail :

L'entreprise joue alors un rôle d'organisation apprenante en encourageant le salarié à se former tout en travaillant. Cette approche de la formation appelée FIT (Formation intégrée au travail) présente certains avantages, notamment pour les petites entreprises qui, par manque d'effectifs, éprouvent des difficultés à faire participer leurs salariés à des formations, ou encore pour les personnes qui ne souhaitent pas aller en formation « classique », en salle, situations vécues comme un « retour à l'école », parfois douloureux.

Comme pour toute formation sur objectifs spécifiques, il convient, préalablement à la mise en œuvre de cette démarche apprenante, d'analyser les situations de travail et les diverses interactions où la compétence langagière, mais aussi les autres compétences de base, qui sont et doivent être mises en œuvre. Il convient ensuite d'analyser les situations problèmes, où ces compétences ne sont pas ou sont mal mobilisées. Il s'agit enfin d'intégrer, dans les contenus de formation, les situations de production et de relier les compétences à développer (en situation de production) aux savoirs langagiers et autres savoirs de base que ces compétences mobilisent à leur tour.

L'accompagnement pédagogique des salariés

Les différentes stratégies d'apprentissage des personnes doivent être prises en compte mais également leur souhait ou leurs besoins d'accompagnement ; en fonction de leur représentation de ce qu'est « apprendre » ou « réapprendre », de la proximité de leur vécu scolaire ou du jugement qu'elles portent sur l'école. Certaines personnes accepteraient de faire partie d'un groupe, en dehors de l'entreprise, d'autres en revanche préféreraient que cette formation se fasse sur le lieu de travail, en groupe restreint, avec d'autres collègues ayant les mêmes besoins (et les mêmes motivations) ou seules avec une personne qui les accompagne dans leur démarche. Des « accompagnateurs » se sont déjà positionnés pour amener les personnes en difficulté par rapport à la communication écrite à la reprise d'une formation adaptée et ciblée. À condition qu'elles soient d'une part, formées à une démarche d'accompagnement des adultes, et d'autre part qu'elles disposent d'outils adaptés.

Ce type d'accompagnement à l'interne permettrait d'alterner plus facilement des situations d'apprentissage « en champ clos » et des mises en application « en champ ouvert » et d'alterner, par la suite, accompagnement à l'interne et regroupements collectifs lorsque les salariés apprenants se sentiront suffisamment à l'aise pour y faire face.

Reconnaissance sociale de l'acte d'apprentissage et des compétences acquises

Aujourd'hui, il n'existe aucun certificat validant un premier niveau de compétences langagières et autres compétences de base en tant que compétences professionnelles pour les métiers du bâtiment. La proposition a été de créer un certificat de branche, qui porterait sur la maîtrise des compétences clés nécessaires pour réussir certaines tâches communes à tous les métiers, impliquant, entre autres la mobilisation des savoirs de base (français, mathématiques, opérations logiques...) dans des situations de travail clairement définies.

Ces situations problèmes, tâches, compétences et savoirs associés sont à définir entre les professionnels de la didactique et des professionnels du bâtiment, afin que soit reconnue comme compétence professionnelle, la maîtrise des compétences clés, dont la compétence langagière fait partie, nécessaires à l'accomplissement de tâches professionnelles pour la réussite desquelles une personne a été embauchée ou va être l'être. ©

BIBLIOGRAPHIE

ARACT Limousin (2004). Difficultés de recrutement et freins à la formation dans les entreprises de maçonnerie. Limoges. <http://www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/30725.PDF>

DGLFLF (2007). La maîtrise du français en entreprise. Rencontre du 8/3/07. http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/maitrise_francais_entreprises.pdf

DPM (2005). La maîtrise de la langue française en milieu professionnel : quels enjeux pour les salariés et les entreprises ? Actes du colloque du 8 juin 2005. Notes et Documents n° 53, Paris. Téléchargeable sur http://www.dglflf.culture.gouv.fr/maitrise_langue/Actes_colloque0806051.pdf

ANLCI (2006). Illettrisme : des chiffres pour éclairer des décisions. Enquête IVQ – INSEE - ANLCI 2004-2005, Lyon. Téléchargeable sur http://www.anlci.fr/fileadmin/Medias/PDF/ACCUEIL/Enquete_IVQ.pdf

Borzeix, A. et Fraenckel, B., (éds) (2001). Langage et travail : communication ; cognition, action. CNRS Edition, Paris.

Boutet, J.(éds) (2005). Paroles au travail. L'harmattan, Paris.

Chardon, O., Estrade, M.-C. (2007). Les métiers en 2015. Centre d'analyse stratégique. Direction de l'animation et de la recherche des études et des statistiques. Collection « Qualifications & prospective », Paris.

Le français dans le monde. Langue et travail. Recherches et applications n°42. Clé international, Paris, juillet 2007.

Régnard, C., (2006), Immigration et présence étrangère en France en 2005. Rapport annuel de la Direction de la Population et des Migrations, Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, La Documentation Française, Paris.

Rychen, D.-S., et Salganikl, H. (2001). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe and Hubert Publishers, Seattle Toronto Bern Göttingen.

Vicher A. (2004). « Quand les référentiels parlent de compétences de base ». Actes du colloque international :L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit. ANLCI, Lyon, pp. 251-269.

Ecrimed' est un cabinet d'ingénierie de formation qui intervient dans la formation de formateurs, animateurs et conseillers encadrant des publics, souhaitant développer leurs compétences langagières dans le cadre de leur insertion sociale ou professionnelle ou en situation de travail. Ecrimed' conçoit aussi sur demande et sur mesure des outils pédagogiques pour le développement des compétences clés et mène des études, recherches et diagnostics sur les besoins des différents publics, francophones ou allophones, scolarisés ou non, dans ce domaine. contact@ecrimed.com

ENJEUX DE LA FORMATION OUVERTE A DISTANCE (FOAD) POUR LES PUBLICS DE BAS NIVEAU DE QUALIFICATION

Appel à contribution S&F n°72

↳ Comment adapter la FOAD au public de bas niveau de qualification ?

↳ Avec quelles approches pédagogiques et quels outils ?

↳ Comment démystifier l'outil informatique pour ce public spécifique ?

↳ Peut-on envisager le passage du DILF à distance pour les étrangers dans leurs pays d'origines ? Quels sont les enjeux et les risques pour les organismes de formation ?

Envoi des articles à :

zohra-boutbiba@wanadoo.fr

Avant le : 09/05/2009

Nombre de signes entre : 7682 et 24 800

Informations techniques :

- Police : Verdana

- Taille : 10

- Interligne simple.

Le Texte + Bibliographie + annexes et / ou photos **ne doivent pas dépasser 7 pages au total.**

Inclure à l'envoi :

- Une présentation de l'auteur

- Une photo de l'auteur (si possible)

- Adresse complète pour l'envoi de la revue après publication.



Maître de Conférences - ATILF
CNRS & Nancy Université
Equipe CRAPEL

La parole au travail : interdiction, valorisation, prescription

Par Virginie ANDRÉ

Interdite jusqu'au début du 20ème siècle puis valorisée à partir des années 1980, la parole au travail est aujourd'hui prescrite dans certains secteurs d'activités. Ces différentes phases ont accompagné des considérations et des attentes différentes du travail et de l'implication de l'homme au travail. Loin d'être un lieu de rencontre communicative, l'entreprise a longtemps été considérée essentiellement comme un lieu de production visant une rentabilité maximale. En France, il faudra attendre le début du 20ème siècle pour que certains aspects de la vie des entreprises soient pris en compte, analysés et optimisés. L'observation et la compréhension de multiples faits sociaux tels que les processus d'intégration ou de socialisation, les modes d'organisation, les rapports de pouvoir et d'autorité ou la maîtrise de la communication deviennent petit à petit les instruments nécessaires à la création de bonnes conditions de travail et par conséquent les clés de la réussite. À partir de la deuxième moitié du 20ème siècle, la fonction utilitaire de la communication, permettant le transfert d'informations, est mise en avant. Le langage au travail doit répondre aux besoins de l'entreprise et à ses exigences de fonctionnement. Néanmoins, les interactions en situation de travail ne pouvant se réduire à des intérêts productifs et économiques, les échanges langagiers ont ensuite été reconnus comme étant des enjeux essentiels au travail et ont largement été valorisés. La part langagière du travail n'a cessé d'accroître et la transformation du travail l'a rendue essentielle. Nous verrons qu'à cette phase de valorisation des échanges langagiers au travail, succède aujourd'hui une phase de prescription langagière imposant à des salariés du tertiaire notamment une et une seule façon d'interagir.

De l'interdiction à la valorisation de la parole au travail

Si la parole apparaît aujourd'hui comme essentielle et indispensable à toute situation de travail, elle a d'abord été interdite dans les ateliers industriels à la fin du 19ème siècle. Le modèle d'organisation du travail de F. Taylor concevait la parole comme un frein au travail empêchant toute action efficace des ouvriers.

La séparation « scientifique » du travail entre conception et exécution réservait le langage à la direction et l'interdisait aux opérateurs qui devaient se contenter d'exécuter les différentes

tâches qui leurs étaient demandées en respectant la célèbre formule : one best way (Taylor, 1909). Cette prescription du silence a largement montré ses limites et de nombreuses études ont vanté les mérites du langage au travail ainsi que de son emploi clandestin dans ces ateliers. Une telle prescription, née dans les prisons et les usines britanniques, s'est étendue d'institution en institution (Foucault, 1975) ainsi qu'au sein du capitalisme industriel. Le passage de l'aire du silence vers l'aire de la communication ne s'est effectué que très lentement.

Les positions de F. Taylor ont été vivement contestées notamment aux Etats-Unis par G. Friedmann qui mettra en évidence l'importance de la prise en compte du « facteur humain » au travail. Ce point de départ amènera petit à petit les entreprises à valoriser la parole en situation de travail. Aujourd'hui, après avoir assisté à une crise du modèle productif, toutes les entreprises légitimement, encouragent et prônent l'usage du langage au travail. La circulation des informations, le dialogue, la concertation et l'« expression des salariés » (Papet, 1983) sont devenus les clés des nouveaux modes de management.

Dès les années 1980, les nouvelles pratiques au travail ont révélé les enjeux du langage en situation de travail. M. de Montmollin remarque ces évolutions, notamment au niveau de la consultation des opérateurs : « Des lois récentes, en France, et des pratiques plus anciennes, au Japon en particulier, donnent lieu à des réunions où les travailleurs « s'expriment » sur leur travail, ses conditions, son organisation et ses techniques » (1983, p.230). Les lois Auroux de 1982, auxquelles M. de Montmollin fait référence, donnant la parole aux travailleurs sur leurs conditions de travail, semblent être la marque législative de la prise de conscience des enjeux de la dimension langagière au travail quel que soit le poste occupé par les employés. Ces lois officialisent l'humanisation du travail et sa part de subjectivité. Les salariés sont alors invités à partager le caractère tacite de leur travail en vue d'une modification de la prescription. La communication au travail commence alors à prendre un sens nouveau et est valorisée à tous les niveaux de l'entreprise.

Une nouvelle approche des situations de travail

L'approche des situations de travail du philosophe Y. Schwartz nous éclaire sur les éléments caractérisant la notion de « travailler » en définissant une « dialectique du programme et de l'activité, ou des normes antécédentes et des normes individualisées » (2000, p.424) qu'il appelle également dialectique des deux registres.

Le Registre I, celui du programme ou des normes antécédentes, représenterait l'anticipation et les prescriptions ou la tâche à réaliser. Le Registre II est celui de l'activité ou des normes individualisées ou encore celui de l'humanisation de l'activité de travail. Travailler implique nécessairement une confrontation des deux registres dans la mesure où l'activité de travail n'est jamais qu'une simple exécution d'actes prédéterminés. L'individu, fort notamment de son savoir-faire et de son expérience, humanise, socialise, s'approprie l'activité de travail et négocie les normes imposées par la définition de la tâche en faisant « *usage de soi* » (Ibid., p.294). Cette notion d'« *usage de soi* » permet d'expliquer le déclin de l'organisation taylorienne du travail dans le sens où nous avons assisté à « *une délégation progressive des consignes opératoires de l'usage de soi par d'autres à l'usage de soi par soi* » (Ibid.).

En outre, le travail possède incontestablement une fonction psychologique non négligeable (Clot, 1999). Chaque individu cherche à assurer sa propre existence en participant à l'existence de tous. Cette participation passe par le travail et par la valorisation de sa contribution à l'histoire sociale et collective. La fonction psychologique du travail réside notamment dans la conscience que l'individu peut avoir de son apport à la société ainsi que dans la satisfaction que l'individu peut tirer du travail qu'il a effectué.

Vers un développement des compétences individuelles et collectives, professionnelles et langagières

De nouvelles compétences à la fois individuelles et collectives émergent avec l'évolution du travail. En même temps qu'apparaissent les nouveaux modes d'organisation du travail et le déclin du taylorisme à partir de la fin des années 1960, nous assistons à un glissement terminologique de « *qualification* » à « *compétence* » (Schwartz, 2000). La qualification était définie par rapport aux capacités de l'individu, c'est-à-dire aux savoirs et savoir-faire acquis pendant une formation ou par l'ancienneté sur un poste de travail. Les salariés doivent se soumettre aux consignes et aux prescriptions sans s'impliquer individuellement, leur obéissance étant mise à l'honneur. La notion de compétence est définie par un ensemble stable de connaissances, de savoirs et de savoir-faire pouvant être exploités par un individu afin de réaliser la tâche demandée et de se comporter de façon appropriée dans les situations de travail auxquelles il est confronté (Amalberti et al., 1991). Le passage de « *qualification* » à « *compétence* » semble également correspondre à une redéfinition de l'activité de travail. De nouveaux concepts apparaissent avec l'implication et l'engagement des salariés, la valorisation de la coopération, de l'autonomie ou encore de la prise de responsabilités.

Aux Etats-Unis, dans les années 1960, un nouveau concept managérial prend de l'ampleur : l'empowerment. Ce terme, auquel il est difficile de donner une traduction en français, a été emprunté au registre de l'émancipation politique avant de désigner un mode de management.

Ce concept est devenu une notion clé du management participatif dont l'un des principes est l'utilisation du langage afin de contribuer à la participation active et à l'implication des salariés dans leur activité de travail. Le concept d'empowerment consiste à prendre en considération les compétences des employés, de les valoriser et de les mettre en synergie en laissant à ces derniers une plus grande marge de manœuvre dans l'exercice de leur fonction.

Le rôle joué par la compétence communicative s'est profondément transformé. L'aptitude à s'adapter à diverses situations

de communication est devenue essentielle ; de même, la capacité à nouer des relations avec les individus que l'on ne connaît pas devient cruciale.

Les salariés doivent parler pour affirmer leurs droits et leurs qualifications ; dans l'univers professionnel, ils comptent sur leurs compétences d'interaction et de persuasion pour arriver à leurs fins. Il s'ensuit que le capital communicatif est essentiel et fait partie intégrante du capital symbolique et social de l'individu.

La compétence de communication demandée par certains employeurs ne cesse d'évoluer. Les emplois demandant le moins de qualifications sont eux aussi concernés par ces nouvelles formes de compétences. Les métiers du secteur de la propreté, par exemple, recrutent désormais du personnel capable d'interagir à l'écrit comme à l'oral dans différentes situations (ou prévoient des formations pour les individus n'ayant pas ces compétences). Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) autorisent de nouvelles formes de travail telles que la téléconférence, le travail à distance ou le commerce électronique. Ces dernières conduisent à la redéfinition de l'entreprise et notamment de ses frontières avec des organisations éclatées ou des Nouvelles Formes Organisationnelles (NFO) telles que les centres d'appels, les entreprises virtuelles ou les entreprises-réseaux (Brilman, 1995).

Prescription langagière au travail

Aujourd'hui, parallèlement à l'abandon du taylorisme dans les secteurs d'activités où ce mode d'organisation du travail était largement répandu il y a plusieurs années, nous assistons à une sorte de « *taylorisation* » de secteurs d'activités qui ne l'ont jamais été auparavant. Les tentatives managériales visant à appliquer un modèle proche du taylorisme apparaissent désormais dans le secteur tertiaire. Une des manifestations les plus évidentes de cette nouvelle organisation du travail est sans doute palpable dans ce qu'on appelle les call-centers ou les centres d'appels dans lesquels les interactions verbales sont prescrites et contrôlées. B.Gardin parle de « *tournant langagier* » (1998, p.111) pour définir cette « *taylorisation de la parole* ». En effet, les centres d'appel sont devenus des situations de travail extrêmement supervisées et régies par des règles strictes. Outre l'intensité du travail, les cadences imposées aux salariés et les pressions exercées par la direction, ce nouveau mode de gestion de l'activité va jusqu'à développer des prescriptions langagières. Les téléopérateurs sont obligés de suivre des scripts ou des discours imposés par la direction lors de leurs interactions avec les clients. Dans certains cas, un document précise les paroles que doivent prononcer les salariés dès la réception d'un appel téléphonique. Les formules de politesse et d'accueil sont également prescrites ainsi que les éléments linguistiques qui relèvent de la communication phatique. Si les secteurs d'activités s'éloignent d'une organisation du travail proche du taylorisme laissent une plus grande part à la subjectivité des salariés et à leur expression individuelle et collective, nous assistons ici à une négation de l'individu au profit d'une déshumanisation, voire d'une robotisation de la relation de service. Cette prescription langagière n'est pas limitée aux seuls centres d'appels. Elle existe également dans certaines consignes ou formations destinées aux professionnels et prestataires de services impliqués dans des relations en face à face. Ainsi, comme si toutes les études qui ont montré l'importance de l'implication de soi au travail n'avaient pas existé, de nouvelles formes de management apparaissent.

En France, c'est à La Poste que l'exemple est le plus frappant notamment avec le BRASMA. Cette consigne née dans les années 1990 est en réalité un modèle de communication imposé aux employés. Chaque agent est tenu de respecter cette prescription langagière signifiant : Bonjour, Regard, Attention, Sourire, Merci, Au revoir (André, 2003). Pour la direction de La Poste, respecter strictement le BRASMA, c'est faire preuve d'« hygiène verbale » (Cameron, 1995) ainsi que de vertus communicatives (Marui et al, 1996) telles que : courtoisie, sympathie, respect, sérieux ou compétence. Les formules standardisées imposées par la direction visent à réduire, de la même manière que dans les centres d'appel, la subjectivité de l'individu afin d'améliorer les interactions avec les clients.

Les relations de service sont de plus en plus prescrites par des formations initiales ou continues déconnectées de la réalité du terrain. Plutôt que de tenir compte des expériences relationnelles et communicationnelles des agents, la direction prescrit différentes attitudes à adopter et différents scripts langagiers à suivre parfois au mot près. Cette nouvelle déshumanisation du travail semble balayer les avancées amenées par les formes diverses du management participatif. Les conséquences de ces nouvelles prescriptions de la relation de service en face à face semblent tout aussi dramatiques que celles nées avec le taylorisme. Si la direction pense améliorer la relation agent-client en la prescrivant entièrement, les agents se sentent dépossédés de leurs interactions et de leur travail puisque l'usage de soi par soi disparaît et l'usage de soi par d'autres devient la règle. Le travail de ces agents perd alors toute sa fonction psychologique positive qui leur permettait de s'investir pleinement en ayant le sentiment que leur implication au travail était reconnue et appréciée tant par la direction que par les clients.

Les compétences communicatives et professionnelles ne sont plus reconnues et le retour à la « qualification » semble s'opérer. Les agents doivent apprendre et acquérir des savoirs et savoir-faire transmis par des formations décidées et imposées par la direction sans jamais s'impliquer personnellement car c'est courir le risque de s'éloigner du script prescrit et donc d'humaniser la relation avec le client. Il semble pourtant que les formations les plus efficaces soient celles qui tentent de prendre en compte la variabilité du processus interactif entre un agent et un client. En privilégiant l'étude des interactions en situation réelle de travail, les agents peuvent développer des compétences spécifiques en matière de gestion de la relation de service qu'ils pourront mettre en œuvre dans de futures situations. Ils peuvent, par exemple, apprendre à co-construire l'intelligibilité et l'intercompréhension de leur discours ou encore à élaborer des stratégies de compensation ou d'ajustement lors de malentendus. Si aucune formation ne peut vraiment anticiper ce qui se joue dans une interaction de service puisque tout se rejoue tout le temps, une sensibilisation aux mécanismes de l'interaction verbale semble plus appropriée qu'une prescription, quasi impossible, de son déroulement.

Conclusion

Interdite, valorisée ou prescrite, quels que soient les qualificatifs associés à la parole au travail, elle a toujours suscité beaucoup d'attention. Le passage de l'interdiction à la valorisation de cette parole a largement montré ses bénéfices tant personnels que professionnels pour l'ensemble des salariés de l'entreprise. Plus de communication a engendré plus de consultations, d'implication, de reconnaissance et d'améliorations.

Cette valorisation a fait naître de nouveaux domaines de recherche en termes de formation des salariés : « l'organisation apprenante » de P. Zarifian, « l'entreprise apprenante » de F. Beaujolin et J.-C. Moisson, qui placent notamment les interactions communicatives au cœur du développement des compétences des opérateurs, ou encore « la didactique professionnelle » de P. Pastré qu'il définit comme « l'analyse du travail en vue de la formation » (1999, p.13). La compétence de communication prend une part non négligeable dans l'ensemble des compétences requises dans le monde du travail. Il suffit d'observer diverses situations de travail dans différents secteurs, et même dans ceux qui traditionnellement étaient qualifiés de non-communicants, pour se rendre compte de l'importance de la part langagière. Les compétences langagières au travail doivent donc être prises en compte dans la formation des futurs travailleurs. Si dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, les sociolinguistes ont largement apporté leur contribution à l'amélioration des formations et des méthodes pédagogiques, ils n'ont instauré que peu de contacts avec le monde de l'entreprise pour répondre à ces mêmes questions de formation.

En outre, nous pouvons nous interroger sur la signification du passage de la valorisation de toute forme d'expression allant jusqu'à stopper des chaînes de montages pendant une heure pour permettre aux opérateurs de s'exprimer à la prescription langagière sans limite allant jusqu'à interdire aux agents de prendre quelques libertés interactives. Nous savons que l'histoire du travail est intimement liée à l'histoire de la société, les récentes évolutions du travail dans le tertiaire (et notamment dans les services publics) reflètent-elles alors une évolution de la société ? ☺

BIBLIOGRAPHIE

ANDRÉ V., 2003, « BRASMA: Communicative virtues and service encounters in France ». *International Conference 'The consequences of mobility: Linguistic and sociocultural contact zones'*. 23 et 24 mai, University of Roskilde, Denmark.

AMALBERTI R., MONTMOLLIN M. de, THEUREAU J. (Eds), 1991, *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga.

BRILMAN J., 1995, *L'entreprise réinventée*. Paris : Les Editions d'Organisation.

CAMERON D., 1995, *Verbal Hygiene*. London : Routledge.

CLOTY, 1999, *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

FOUCAULT M., 1969, *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

GARDIN B., 1998, « Le statut de la parole au travail ». In LAZAR A. (Ed.), *Langage(s) et travail : Enjeux de formation*. Actes du colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, Octobre 1998. Paris : INRP, p.70-74.

MARUI I. et al., 1996, « Concepts of communicative virtues (CCV) in Japanese and German ». In HELLINGER M., AMMON U. (Eds), *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin : Mouton de Gruyter, p.385-409.

MONTMOLLIN M. de, 1983, « Les communications dans le travail ». *Psychologie française*, Tome 28-3/4, p.226-230.

PAPET P., 1983, « L'expression des salariés : une nouvelle forme de communication dans le travail ? ». *Psychologie française*, Tome 28-3/4, p.297-301.

SCHWARTZ Y., 2000, *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octares.

TAYLOR F., 1909/1957, *La direction scientifique des entreprises*. Paris : Dunod.



Journée internationale des migrants

Par Frédéric TIBERGHIE

Président du SSAÉ

Célébration

Deux points sont à relever dans l'actualité foisonnante de cette fin d'année.

Le premier concerne l'annonce par J. Barrot d'une série de propositions de la Commission pour améliorer la situation des demandeurs d'asile en offrant une procédure « humaine et équitable ». S'il faut s'en féliciter, c'est reconnaître a contrario que celle d'aujourd'hui n'est ni humaine ni équitable : l'actualité en apporte chaque jour la preuve. On lit aussi entre les lignes que la Commission a choisi l'asile pour tenter de redonner une image plus positive à sa politique de l'asile et d'immigration qui demeure fondamentalement répressive et méconnaît les droits humains fondamentaux. Ces propositions ne touchent pas à l'essentiel : l'incompatibilité des notions de demandes manifestement infondées, des procédures accélérées, de la liste des pays sûrs, du filtrage aux frontières avec le risque du refoulement, de l'externalisation du traitement des demandes d'asile aux marges de l'Europe... avec la Convention de Genève de 1951. Ce ne sera donc qu'un ravaudage, qui passe sous silence l'adoption de la « directive de la honte » et ne remet pas non plus en cause les principes, néfastes, du règlement dit Dublin II du 18 février 2003.

Le second concerne la journée internationale des migrants le 18 décembre 2008. Le SSAE a réuni l'ensemble des organisations syndicales en vue de les associer à l'élaboration d'un futur Livre vert sur les migrations. Son objectif sera de réunir les éléments permettant, avec tous les acteurs de la société civile, d'élaborer une politique alternative de l'immigration puisque celle qui est suivie par l'Union européenne et par la France va d'échec en échec et procède par tours de vis de plus en plus violents.

Toutes les organisations syndicales ont décidé de s'associer à cette démarche, qui constitue un signal fort : prenant acte de la démission des partis politiques sur le sujet et de son instrumentalisation par le gouvernement, elles ont jugé le moment venu pour les forces sociales de tout remettre à plat et de porter un autre regard sur les migrations.

Parallèlement, elles soulignent, avec bien d'autres, la nécessité pour la France de ratifier immédiatement la convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre 1990 et entrée en vigueur le 1er juillet 2003. Cette convention devrait être le pivot d'une nouvelle politique

de l'immigration en garantissant l'égalité des droits sociaux entre travailleurs nationaux et étrangers, seul moyen de mettre fin au dumping social qu'encourage la fabrication massive de travailleurs clandestins par la politique actuelle de l'immigration..

La célébration du 60^{ème} anniversaire des droits de l'Homme s'est accompagnée de déclarations portant sur la situation des droits de l'Homme dans un certain nombre de pays étrangers. On aimerait aussi que le pays des droits de l'Homme balaie devant sa porte : les rapports internationaux et les articles quotidiens sur la situation des prisons, des CADA...montrent que nous sommes encore loin de l'idéal proclamé. Ratifier la convention de 1990 serait incontestablement le signe d'une réelle volonté politique de changer la donne. En ce début d'année 2009, on a le droit de l'appeler de ses vœux et de rêver un peu.⁽¹⁾

(1) Édito de la revue Accueillir n° 248

Le SSAÉ (ancien Service social d'aide aux émigrants), fondé en 1926 est devenu en 2008 : **Soutien, Solidarité et Actions en faveur des Émigrants.**

Association reconnue d'utilité publique, le SSAÉ a toujours pour mission d'aider les migrants, demandeurs d'asile et leur famille, en militant pour le respect des droits et contre les discriminations de tous ordres.

Le SSAÉ contribue au débat public sur la place des étrangers et de leur famille, en France, alors que s'est engagé un changement profond de notre politique d'immigration et où de nouveaux intervenants, publics ou privés, se mettent en place.

Le SSAÉ détient une expertise singulière et contribue à la connaissance des phénomènes migratoires. Par ses actions, il vise à améliorer l'accueil de chaque étranger et à faire de lui un acteur de son intégration.



Une petite histoire des discriminations en France

Par Eric KESLASSY

Docteur en sociologie, enseignant de sciences économiques et sociales.

Auteur de plusieurs ouvrages dont *De la discrimination positive* (Bréal, 2004), *Tous égaux ! Sauf... / Les discriminations : un état des lieux* (Le Cavalier Bleu, 2006) et *Mémoires vives. Pourquoi les communautés instrumentalisent l'Histoire* (Bourin, 2007).

La Révolution française est le point de départ de la lutte contre les discriminations. Avec l'adoption de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen, le 26 août 1789, désormais « *les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* ». Cependant, dans les faits, les juifs devront attendre le 28 septembre 1791 pour être émancipés – c'est-à-dire que des droits civiques aux autres citoyens leur sont octroyés – et l'esclavage ne sera aboli que le 4 février 1794. Ainsi, dès le départ, il existe un décalage entre les principes établis et leur application. Reste que l'ensemble de la période révolutionnaire constitue bel et bien un progrès immense dans la façon d'appréhender les discriminations (notons, par exemple, que le nouveau Code Pénal, laïcisé, décriminalise la sodomie qui était condamnée par les tribunaux religieux sous l'Ancien Régime – et précisément, les rapports homosexuels en privé entre adultes consentants).

Reste la façon dont on a considéré la citoyenneté des femmes illustre parfaitement les ambiguïtés de la Révolution. Celle-ci reconnaît aux femmes une personnalité civile à laquelle elles n'avaient encore pu accéder et deviennent libres de leurs choix, par exemple en ce qui concerne la décision de se marier (suppression de la tutelle paternelle) ou de divorcer (suppression de la tutelle maritale). Mais cette stature citoyenne ne signifie pas que les femmes obtiennent l'égalité, même si cela est le cas en ce qui concerne la succession (suppression du privilège de masculinité) : bien que définissant de façon identique pour les hommes et les femmes l'accès à la majorité civile, la Constitution de 1791 n'accordera pas le droit de vote aux femmes. De plus, la Révolution n'aura pas su mettre en pratique un suffrage « *universel* » et ce sont plus de 3 millions de « citoyens passifs qui sont écartés par le suffrage censitaire ».

En dépit des avancées juridiques contenues par le Code Civil de Napoléon (1804), ce texte dégrade la condition des femmes puisqu'il assure l'incapacité juridique totale des femmes mariées. Elles sont dès lors maintenues dans un statut de « mineures », ce qui leur interdit d'exercer un certain nombre de droits civils : elles ne peuvent plus agir en justice, signer un contrat, exercer une profession... sans l'autorisation du mari. En revanche, la femme célibataire ou veuve jouit de la plénitude de ses capacités juridiques, droit de vote exclu. Plus tard, sous le contrôle de l'Empereur, les auteurs du Code Pénal de 1810 décident de ne pas « *re-criminaliser* » l'homosexualité tout en maintenant une discrimination en ce qui concerne la majorité sexuelle : 15 ans pour les hétérosexuels ; 18 ans pour les homosexuels.

Mais la période « *napoléonienne* » organise un autre recul : en 1802, le premier Consul Bonaparte rétablit, dans le sang, l'esclavage et la traite des noirs – ainsi que le Code noir, jadis promulgué par Louis XIV en 1685 pour réglementer l'esclavage et qui assimilait l'esclave à un « *meuble* » – dans les colonies françaises. Il faudra attendre le 27 avril 1848 pour que l'institution servile soit à nouveau supprimée grâce à l'action déterminée de Victor Schoelcher, ce qui permet d'établir un suffrage « *universel* » masculin en 1848 (le droit de vote est immédiatement accordé aux affranchis). À l'exception notable des femmes, il aura donc fallu 59 ans pour que la proclamation généreuse issue de la Révolution soit respectée.

La première moitié du XX^{ème} siècle améliore lentement la situation des femmes, même si, avant la Seconde Guerre mondiale, elle est encore juridiquement considérée comme l'adjointe du mari dans la direction de la famille. Avec la crise des années 30, c'est surtout l'antisémitisme qui sommeillait dans la société française depuis l'Affaire Dreyfus qui se réveille brutalement. Dès 1938, des voix d'extrême droite – comme celle de Brasillach – s'élèvent pour préconiser de priver les juifs de leurs droits civils et politiques, de confisquer leurs biens et de les exclure de toutes les professions. Inspiré de l'idéologie nazie, l'Etat français applique ce programme avec la promulgation de la loi du 3 octobre 1940 « *portant statut des juifs* ». Sans aucune pression de l'Allemagne, le gouvernement installé à Vichy adopte ainsi des dispositions discriminatoires à l'égard de ceux qui sont « *regardés* » comme juifs – soit « *toute personne issue de trois-grands parents de race juive ou de deux grands-parents de la même race, si son conjoint lui-même est juif* » – en les excluant de la fonction publique, ainsi que d'un certain nombre d'emplois (tous cités avec une grande précision, renvoyant souvent à une certaine visibilité sociale comme les métiers liés à la presse ou au cinéma). Un commissariat général aux questions juives est créé en mars 1941 afin de coordonner ces mesures, ainsi que de nouvelles dispositions : la recensement de la population juive afin d'apposer la mention « *juif* » sur les cartes d'identité et l'organisation de la spoliation des biens « *juifs* ». Sur instruction allemande, à partir de juin 1942, le gouvernement français oblige les juifs à porter une étoile jaune. Avec la décision de lancer la « *solution finale* », officiellement prise le 20 janvier 1942 lors de la conférence de Wannsee, s'organise l'arrestation – par exemple, la rafle du Vel d'Hiv à lieu en juillet 1942, sous la direction de la police française, –, l'internement (principalement à Drancy) et la déportation de 76 000 juifs de France vers les camps nazis.





Les francs maçons et les femmes sont également touchés par des mesures discriminatoires décidés par le gouvernement de Vichy qui, par ailleurs, rétablit la répression pénale de l'homosexualité. Et ce sont au moins 210 français qui ont été déportés par les nazis en raison de leur homosexualité.

Si la fin de la guerre entraîne la suppression des discriminations instituées par le gouvernement de Vichy contre les juifs et les femmes, il n'en est pas de même en ce qui concerne celle qui frappe les homosexuels. La pénalisation de l'homosexualité est en effet maintenue par une ordonnance de 1945 qui en plus de confirmer les dispositions Vichystes, les aggrave puisque la peine réprimant l'outrage à la pudeur est plus lourde lorsqu'il s'agit de personnes de même sexe. En 1960, l'homosexualité est considérée par la loi comme un « fléau social » – au même titre que la prostitution, l'alcoolisme ou autre « maladie grave » comme la tuberculose – et toutes les mesures permettant de « combattre l'homosexualité » peuvent être prises. Les émeutes de Stonewall, à New-York, qui se déroulent en juin 1969 sonnent pour les homosexuels comme une prise de conscience de la nécessité de réclamer publiquement et « activement » à la fois une meilleure reconnaissance et l'égalité des droits. En France, l'arrivée des socialistes au pouvoir conduit à l'abolition des discriminations juridiques entre homosexuels et hétérosexuels : n'étant plus considérée comme une maladie mentale à partir de juin 1981, l'homosexualité est définitivement dépénalisée en août 1982 – et la majorité sexuelle est fixée à 15 ans pour tous – avec l'abrogation des dispositions prises en 1942 et 1945.

Alors que la Seconde Guerre mondiale n'est pas encore achevée, les femmes obtiennent une grande victoire sur le plan de l'égalité des droits avec les hommes : le droit de vote. Mais le retard pris par les femmes se traduit par leur représentation très faible à l'Assemblée Nationale : ce n'est que la loi sur la parité, adoptée le 6 juin 2000, qui aura un effet. Longtemps, les femmes sont également très peu présentes dans les gouvernements et autres autorités politiques.

La Constitution de 1946 établit une égalité des sexes qui dépasse le champ politique puisqu'elle proclame dans son préambule que « la loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme. » Il faudra cependant attendre la pression d'associations féministes comme le MLF, pour que les choses évoluent concrètement au début des années 70 avec l'adoption législative de réelles avancées sur le plan de l'égalité civile (autorité parentale conjointe en 1970, divorce par consentement mutuel en 1975) et de droits spécifiques (contraception en 1967, avortement en 1975).

Au cours de son histoire, la République française a donc toujours été dans l'obligation d'assumer une contradiction entre sa volonté d'établir l'égalité de droit entre tous ses citoyens et la permanence de discriminations de faits ou même légales. C'est singulièrement prégnant dans le cas des colonies et, plus spécifiquement encore dans celui de l'Algérie.

En effet, si les autres colonies africaines – ou asiatiques, comme l'Indochine – n'ont jamais eu le statut d'appartenance complète à la France Républicaine, l'Algérie est organisée en trois départements français dès 1848.

Mais en même temps, les indigènes – les habitants d'Algérie sont appelés de cette façon, qu'ils soient musulmans ou juifs – n'obtiennent pas la nationalité française et les droits qui l'accompagne : « ressortissants français », ils ne sont pas des citoyens pleins et entiers et subissent donc une discrimination légale. « Jamais ailleurs qu'en Algérie la distance n'a été aussi grande entre les mots du discours républicain et sa pratique » explique Patrick WEIL.

Discrimination supplémentaire : alors que les juifs d'Algérie deviennent collectivement français avec la promulgation du décret Crémieux le 24 octobre 1870, les musulmans restent des indigènes – s'ils sont formellement français, ils doivent passer par une procédure de naturalisation pour être pleinement français (peu le feront). En 1881, ils sont régis par un code de l'indigénat qui établit une liste d'infractions spécifiques : les musulmans d'Algérie ont, par exemple, un exercice des libertés publiques, comme celles de réunion ou de circulation – totalement supprimées de 1862 à 1890 –, extrêmement restreint. Les révoltes sont réprimées (comme celle de la Kabylie en 1871) et les manifestations nationalistes du 8 mai 1945, qui tournent à l'émeute, font des milliers de morts à Sétif et à Guelma. Au final, jusqu'aux accords d'Evian du 18 mars 1862 qui autorisent l'indépendance de l'Algérie, les musulmans n'auront jamais été des citoyens égaux aux « autres » français.

Les anciennes colonies alimentent la population active de la France au cours des Trente Glorieuses : pensée comme une immigration de travail au travail, elle se révélera être une immigration de peuplement. La société française ne se prépare pas à « intégrer » ces immigrés qui décident de se fixer et font venir leur famille dans le cadre du regroupement familial. Au contraire des vagues d'immigration précédente, comme celle des années 30, ce n'est pas tant les étrangers qui posent question, mais les enfants des immigrés nés sur le territoire français qui, en vertu du droit du sol, deviennent français. Confrontés à de nombreux handicaps sociaux, « les français issus de l'immigration » constituent une population largement discriminée dans de nombreux domaines comme l'emploi, le logement et les loisirs. En 1983, les « jeunes issus de l'immigration » se lancent dans un mouvement citoyen en organisant la Marche pour l'égalité qui part le 15 octobre de Marseille et accueille 100 000 personnes le 3 décembre. Considérée comme l'acte fondateur de l'irruption sur la scène publique des « jeunes de banlieue », cette Marche est un échec comme en atteste la façon dont on l'a finalement rebaptise : « Marche des beurs ». Forme de discrimination insidieuse : certains français sont sans cesse renvoyés à leur origine. Attitude symptomatique d'une société française qui refuse encore trop de se voir telle qu'elle est : diverse !

La Constitution actuelle reprend dans son préambule la déclaration de 1789 qui affirme l'égalité en droit de tous les citoyens. Comme tout au long de son histoire, les faits semblent aujourd'hui présenter une autre réalité...



Christine CANDIDE, Chargée de mission au Bureau de l'accueil en France (DAIC)

« L'Office Français de l'immigration et de l'intégration (OFII)... sera issu de la fusion de l'ANAEM et de l'ACSE ...»

Madame Candide, après 10 ans de service dans l'établissement qui a eu pour noms FAS, FASILD, ANCSEC puis Acsé, vous venez de rejoindre la Direction de l'Accueil de l'Intégration et de la citoyenneté (DAIC) au sein du Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, quelles sont vos fonctions au sein de cette nouvelle structure et à quel bureau allez-vous être affecté ?

Je viens de rejoindre le bureau de l'accueil en France et de la formation linguistique au sein de la direction de l'accueil et de la citoyenneté (DAIC). Ce bureau s'assure de la mise en œuvre effective et du suivi du service public de l'accueil, du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et de la politique de formation linguistique. Cette dernière concerne les primo-arrivants signataires du CAI d'une part, et les autres étrangers d'autre part. Dans ce cadre, le bureau participe à la tutelle des établissements publics, l'ANAEM et l'Acsé, pour tout ce qui concerne l'accueil des primo-arrivants et l'apprentissage du français. Par ailleurs, le bureau a la responsabilité et la gestion du fonds européen à l'intégration (FEI). L'ANAEM est appelée à évoluer en 2009, sous réserve de l'adoption de la loi pour le logement et la lutte contre l'exclusion, sous la forme de l'Office Français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Ce nouvel opérateur sera issu de la fusion de l'ANAEM et de l'ACSE et aura pour mission d'accueillir et de mettre en place le dispositif d'accueil républicain et de formation linguistique en allant jusqu'au bilan de compétences puisque la loi de novembre 2007 le prévoit. Dans ce cadre, j'ai pour mission de concourir à la réflexion sur le parcours linguistique du migrant au sein de ce nouvel opérateur.

Votre expérience acquise au sein de la Direction de la Formation et de l'Emploi de l'ACSE, vous a permis de bien connaître le tissu associatif de formation pour les migrants, pensez-vous pouvoir garder le contact avec la base ?

Je suis certes plus en relation avec les établissements publics qu'avec les associations. Cependant, le contact avec le tissu associatif me paraît très présent dans la charge qui m'est confiée. La création de ce nouvel opérateur implique l'analyse des besoins des migrants et la réorganisation de la qualité des prestations confiées à des associations. J'aurai par ailleurs à cœur de travailler au sein des PRIPI et des plans départementaux d'accueil qui vont prochainement évoluer en plans départementaux d'intégration. Ce sont des organisations qui portent des projets au plus près du terrain.

Le bureau de l'accueil en France et de l'intégration linguistique intervient également auprès des têtes de réseau, telles que la Fédération des AEFTI et le CLP qui sont des organismes au cœur des problématiques linguistiques des migrants.

La DAIC va-t-elle financer des actions de formations ? Si oui, les quelles et en direction de quel public ?

Oui la DAIC finance des actions de formations linguistiques et à visée professionnelle.

L'une des priorités du ministère est de proposer une progression de l'apprentissage du français à travers un dispositif qui engage dès le départ du pays d'origine, favorise l'intégration en France jusqu'à un éventuel accès à la nationalité française. Le dispositif d'apprentissage du français doit permettre aux étrangers appelés à séjourner en France durablement, pendant les cinq premières années de leur résidence, d'apprendre la langue française à l'oral et à l'écrit. Le dispositif d'apprentissage du français porté par le ministère ne se limite pas à un niveau de langage de survie mais, au contraire, favorise l'apprentissage à tous les niveaux de langue. Cette offre est entièrement gratuite pour l'étranger dans le cadre de son parcours d'intégration.

S'agissant de la formation linguistique, il y a pérennisation du dispositif dédié aux primo-arrivants. À ce dispositif s'ajoute des formations linguistiques pour les publics résidents en France depuis moins de cinq ans et pour les publics en demande de naturalisation. **Concernant le français à visée professionnelle, quatre branches professionnelles sont prioritaires** : les services à la personne, le secteur de la propreté, la restauration et le secteur du gardiennage et de sécurité. Le Ministre demande que l'on étudie l'accès à l'emploi pour les immigrés qui souhaitent y faire carrière. Plusieurs expérimentations sont en cours notamment avec l'Agence Nationale du Service à la Personne, le fonds d'assurance formation du travail temporaire, etc.

Les formations professionnelles devraient s'appuyer sur un premier niveau en langue française mais il faut avoir en tête que la langue française s'acquière au sein des entreprises en contexte professionnel. Par ailleurs, concernant l'accès à l'emploi, le suivi d'un bilan de compétences professionnelles est devenu obligatoire avec la loi du 20 novembre 2007, pour tout signataire du contrat d'accueil et d'intégration, sauf exceptions très limitées si la personne est déjà pourvue d'un emploi ou en instance de l'être. Le bilan est adapté aux besoins et aux capacités de la personne. Il est mis en place depuis le 1er décembre 2008.

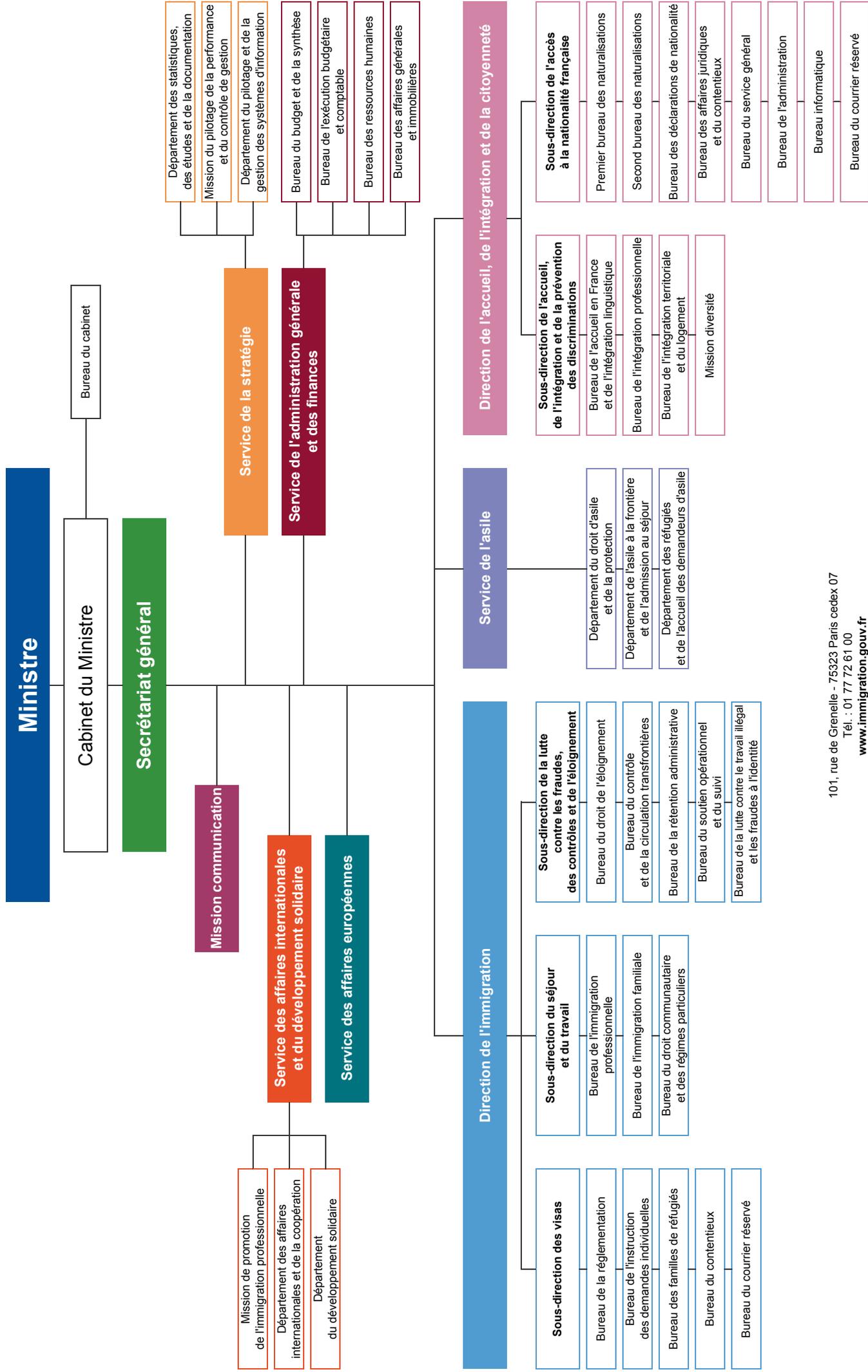
Une expérimentation, mise en œuvre par deux prestataires sélectionnés par appel d'offres lancé par l'ANAEM en relation étroite avec le Pôle Emploi (ex-ANPE), s'est déroulée entre mi-novembre 2007 et fin avril 2008, dans 4 départements : Paris, Alpes Maritimes, Puy de Dôme, Allier. Elle a porté sur plus de 300 bilans. Elle a permis de développer la collaboration entre l'ANAEM et le Pôle Emploi au niveau local. Ce partenariat est nécessaire pour assurer ensuite un suivi personnalisé du bénéficiaire du bilan.

Les résultats ont montré que le niveau actuel du diplôme initial de langue française n'est pas toujours suffisant pour suivre un bilan de compétences et en tirer profit, alors que l'orientation vers l'emploi ne peut être faite que si la langue française est correctement maîtrisée.

Le décret n° 2008-1115 du 30 octobre 2008, précise les modalités d'organisation du bilan et le contenu des échanges d'informations entre l'ANAEM et le Pôle Emploi, par convention passée entre les deux organismes, afin de faciliter réellement l'accès à l'emploi des étrangers bénéficiaires du bilan de compétences. □

I n t e r v i e w
Zohra BOUTBIBA

Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire



L'AEFTI SAONE-ET-LOIRE fête ses 30 ans

Par Marie-Hélène DUBOST

Présidente de l'AEFTI SAONE-ET-LOIRE

Notre association a donc 30 ans d'existence. Tout à commencer dans une entreprise mâconnaise, où des cours d'alphabétisation étaient données, l'idée a germé entre la formatrice E. TATREAUX et le délégué syndical A. MUÑOZ : et si nous faisons, sur la localité de Mâcon, des cours d'alphabétisation afin que la population importante d'immigrés de notre ville puisse en bénéficier !

Cette idée a fait son chemin, des rencontres se sont faites regroupant des personnes de tous bords mais qui avaient une idée commune : « l'insertion des immigrés par l'apprentissage de la langue française, lire et écrire, pour permettre à chacun de participer à la vie du quartier et de la ville, et mieux être au travail ».

Des contacts ont été pris, avec des associations existant sur la localité, ou nationale comme l'Association Nationale des AEFTI pour laquelle E. TATREAUX travaillait déjà. Et c'est en novembre 1978 que l'Association AEFTI de Mâcon a été créée. Les membres de cette nouvelle association étaient tous bénévoles, et faisaient des formations pédagogiques le samedi ou le soir pour apprendre les méthodes utilisées.

Les cours se donnaient dans les quartiers, en après-midi pour les femmes, aux Blanchettes et aux 1000 fenêtres, puis aux Saugeraies. Des cours du soir pour les hommes, se donnaient à la Maison des Syndicats et ensuite aux 1000 fenêtres.

Durant ces 30 années, l'évolution s'est faite par étapes.

Jusqu'en 1983, nous dépendions de l'Association Nationale, qui percevait les financements des actions données dans les associations locales. Le principal financeur étant le FAS (Fond d'Actions Sociale, financé par les allocations familiales des familles restées au pays).

Puis il y a eu départementalisation et création de la Fédération des AEFTI, au cours d'un Congrès qui s'est tenu à Mâcon. C'est à partir de ce moment-là, que nous avons dû prendre une salariée, pour faire les demandes de subventions et établir les projets. Puis ce fut 2 salariés, car il nous fallait avoir une approche pédagogique beaucoup plus développée. Puis, pour faire face aux exigences des financeurs, les bénévoles ont petit à petit fait place à des formateurs de niveau d'étude plus élevé.

Toujours face aux exigences des financeurs, les stages devenaient plus dirigés sur l'employabilité des stagiaires, donc encore un plus grand professionnalisme des formateurs est exigé. De l'alphabétisation simple, nous sommes passés au Français langue étrangère, puis nous avons abordé la pré qualification, avec les chantiers écoles bâtiment, vigne et vins, aide à la personne, et la qualification.

Durant ces 30 années, nous avons rencontré des moments difficiles, que nous avons su et pu surmonter avec courage et détermination.

D'abord des problèmes de structures, liés à des problèmes financiers qui nous ont amenés à prendre des mesures difficiles, telles que modifier le contrat de travail de nos salariés sur les heures et suppression d'avantages, puis des licenciements.

Alors que nous commençons à remonter la pente, la perte de notre directeur, P. BELY nous a atteint profondément. Puis ce fut le départ d'A. LHOMME qui étaient à la création de notre association et qui avaient su prendre en charge la pédagogie avec succès.

Aujourd'hui l'AEFTI 71, c'est entre 10 et 12 salariés, et elle a des actions non pas seulement à Mâcon, mais aussi à Chalon où une formatrice tient permanence. Des actions se tiennent dans différents bassins d'emplois du département.

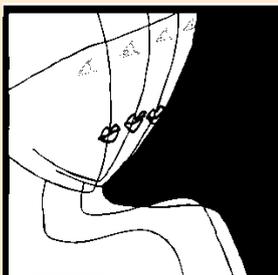
Nous travaillons en partenariat, sur appels d'offres, ce qui remet chaque année en cause la continuité de nos actions. Nous devons prendre en compte toutes les nouvelles mesures gouvernementales, si nous voulons avoir une possibilité de continuer à exister. Les critères de financement ne sont, malheureusement, plus les besoins des émigrés ou des personnes en difficulté, mais les résultats obtenus au niveau de l'emploi de chaque stagiaire.

Nous sommes certifiés OPQF (qualité), et c'est devenu nécessaire pour percevoir un financement.

Nous sommes habilités pour dispenser les formations DILF (préparation à la demande d'entrée en France, les droits et devoirs)

Nous menons également, et toujours, la lutte contre les discriminations, car celle-ci doit être incessante. Nous défendons également le droit à la langue du pays d'accueil, pour que la langue cesse d'être un instrument de discrimination ; une association s'est d'ailleurs créée dont le président n'est autre que le président de la Fédération des AEFTI, J. BELLANGER.

Aujourd'hui c'est le 60^{ème} anniversaire de la déclaration des droits de l'Homme et nous avons choisi cette date pour fêter nos 30 ans, car la lutte contre les discriminations, l'insertion, la formation font partis des droits de l'Homme. 



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat
sur les migrations en France et en Europe

Novembre-décembre 2008 vol. 20 – n° 120 - 224 p.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

L'Union pour la Méditerranée (UPM) : réalisme sécuritaire sur fond de lyrisme dialogique Vincent Geisser

ARTICLES

- Une enquête auprès d'exilés iraniens : l'exercice de la maïeutique sociologique face à des enquêtés réticents à se livrer Nader Vahabi
- Musulmans dans les armées françaises : entre banalisation institutionnelle et altérité imaginaire Elyamine Settoul

DOSSIER : Bassin méditerranéen - frontières et réseaux

(coordonné par Catherine Wihtol de Wenden)

- La Méditerranée entre passage, mouvement, installation et enfermement C. Wihtol de Wenden
- Entreprendre entre deux mondes : le transnationalisme économique des migrants.. Maurizio Ambrosini
- La Grèce, de société de passage à une nouvelle société d'intégration des immigrants..... Despina Papadopoulou
- Diaspora et développement : quelles interactions dans le cas marocain ?..... Jamal Bouoiyour
- Les immigrés juifs maghrébins en Israël : le renouveau ethnique et le mouvement culturel de la périphérie vers le centre Rachel Sharaby
- Devenir-harki : les modes d'énonciation identitaire des descendants des anciens supplétifs de la guerre d'Algérie..... Giulia Fabbiano
- "Le discours postcolonial à la française" vu comme "redescription métaphorique de la réalité" Pavel Sitek
- La mesure de l'ethnicité : l'immigration mexicaine aux États-Unis que révèle-t-elle sur les données de la population en France ? Thomas Macias
- Bibliographie sélective Christine Pelloquin

NOTE DE LECTURE

La peur détruira-t-elle la ville ? (de Sophie Body-Gendrot)..... Luca Marin

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris
Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42
E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org
France : 44 € Étranger : 54 € Soutien : 70 € Ce numéro : 13 €



Gaza, Permis de tuer (2) ! Quand le Monde regarde Les pays arabes

Par Nabil EL-HAGGAR

Maitre des conférences en sciences

Vice-président de l'Université de Lille 1, chargé de la Culture, de la Communication et du Patrimoine Scientifique

*« Quand la vérité n'est pas libre,
la liberté n'est pas vraie ». Prévert*

Aujourd'hui, samedi 17 janvier, 21^{ème} jour du massacre, 1199 morts, 5600 blessés ! Rien que de l'ordinaire à Beit Lahia, une maison, bombardée et détruite sur la tête de ses habitants, une famille entière a été décimée. Jabalia, même scénario, 6 morts, la mère et ses 5 enfants viennent de disparaître dans l'enfer israélien. Une école de l'UNRWA qui abritait 1600 personnes ayant cru pouvoir échapper à l'horreur. Erreur, l'Ecole de l'ONU vient d'être bombardée, à 10h30 ce matin, des morts et des blessés, combien ? on ne le sait pas encore !

Étant donné qu'Israël nous a habitué à un certain génie de la manipulation du symbolique, beaucoup d'observateurs moyen-orientaux pensaient qu'Israël allait arrêter le massacre avant d'atteindre la barre des 1000 morts. Erreur, Israël a choisi cette fois de mettre l'accent sur une symbolique bien plus fondatrice : Israël est le Maître du Moyen-Orient !

La quasi totalité des pays arabes lui ont accordé leur totale soumission, l'Occident et l'Orient asiatique, y compris la Chine, lui ont accordé leur totale complicité et donc un soutien sans faille.

Il ne reste à Israël qu'à affirmer sa totale détermination à tracer des lignes politiques nouvelles et symboliques de cet agréable mélange de soumission et de complicité des uns et des autres. Il arrêtera le massacre lorsqu'il le décidera.

Un autre symbole

Par ailleurs, une autre barre symbolique à été franchie : 21 jours pendant lesquels la puissance destructrice israélienne est parvenue à détruire infrastructures, habitations, écoles, université et ôter la vie à plus de 1100 Palestiniens, blesser près de 4000 autres dont au moins 600 en état critique. Une puissance de feu inégalée, un massacre méthodiquement exécuté, un enfer qui fait penser à l'éternité !

Mais, les Gazaouis et la résistance ne se sont pas rendus ! Pas un seul d'entre eux n'a cherché à fuir durant les courts moments où le passage avec l'Égypte a été ouvert. Plus extraordinaire, les Palestiniens coincés en Égypte depuis que le blocus est imposé à la Bande de Gaza, ont profité de cette courte ouverture du passage de Rafah pour rejoindre les leurs. La leçon de la Nakba est prise et le symbole est grand : les Palestiniens ne quitteront plus leur terre même s'ils doivent en perdre la vie !

Que faut-il en déduire ? 21 jours de résistance, ce sont 15 jours de plus que ce qui a été nécessaire à l'armée israélienne, en 1967, pour détruire les armées de l'Égypte, de la Syrie, de la Jordanie et de l'Irak et occuper la Cisjordanie et la bande de Gaza (22% restant de la Palestine dont 78% ont été occupés en 1948), le Sinai en Égypte et le Golan en Syrie.

Je pense qu'il est important de rappeler au monde que résister est possible.

Il n'y a pas de limite au fond !

On croyait que les régimes arabes avaient touché le fond, erreur, ils ont trouver les moyens de creuser le fond pour descendre encore plus bas. Depuis la défaite de 1967, quarante ans sont passés, le nationalisme arabe s'est affaibli, les régimes autoritaires et archaïques ont su se protéger et rester en place. Oslo a eu lieu et a engendré l'interminable comédie dite « processus de paix entre Israéliens et Palestiniens ». C'est ainsi que par la reconnaissance offerte à Israël par les représentants des palestiniens, en échange d'un « processus », le monstre israélien arrache sa deuxième plus grande victoire depuis sa naissance en 1948 !

En effet c'est bien ce dit processus qui a permis à Israël de retrouver sa respectabilité là où il l'avait perdue grâce à la résistance palestinienne durant les décennies qui ont précédés Oslo.

Le président égyptien et plusieurs chefs d'état arabes et européens ont été informés par les Israéliens de l'offensive qui allait avoir lieu. Il n'y a pas de doute que le feu vert a été donné à Israël, bien qu'Israël n'ait besoin que d'un seul feu vert, celui des Américains.

Amro Mussa, secrétaire général de la Ligue arabe, ancien ministre des affaires étrangères d'Égypte, activiste acharné dans les négociations d'Oslo, a convoqué une réunion des ministres des affaires étrangères ! Cette réunion, censée préparer un sommet arabe, n'a abouti qu'à l'envoi d'une délégation à New York afin de demander au Conseil de sécurité de condamner l'agression israélienne et prier Israël d'accepter une trêve humanitaire ! Une dizaine de jours sont passés avant que le Conseil de sécurité ne se réunisse et invite les deux parties à cesser le feu !

Quand on a demandé à A.Moussa ce qu'il comptait faire pour que les Arabes réagissent, il a répondu : « Je n'ai pas de baguette magique ».

L'Egypte, surnommée « *le cœur battant de la nation arabe* » dont la principale préoccupation nationale, ces dernières années, est d'assurer l'héritage de la présidence du pays au fils Mobarak, considère que le Hamas est responsable de ce qui arrive à Gaza. Elle considère aussi que le problème essentiel à régler de suite est celui de la réconciliation entre Palestiniens ! Elle ne prendra aucune mesure contre l'agression israélienne, elle n'arrêtera pas sa fourniture du Gaz à Israël à des prix privilégiés. Elle mettra plusieurs jours avant d'autoriser épisodiquement l'entrée des secours par le passage de Rafah sur lequel elle est souveraine.

Les autres chefs arabes ne feront pas mieux, c'est-à-dire rien, mise à part la classique indignation de forme. Ils s'avèrent incapables de se parler et encore moins de faire une déclaration commune.

À défaut d'une initiative arabe, c'est la Turquie qui s'active ! Grande alliée d'Israël, elle se charge en sa qualité d'héritière de l'empire Ottoman, de concilier les Arabes et de raisonner Israël. Ce dernier renvoie à Istanbul le Premier Ministre Erdogan les mains vides. lequel dit avoir été humilié !

Le 16 janvier, Une dizaine de pays décident de se réunir à l'invitation du Qatar. Ils présenteront leur délibération au sommet économique arabe qui se réunira dans quelques jours au Koweït. Le président de l'Autorité palestinienne s'excusera de ne pas pouvoir se rendre à Qatar ! Le ministre des affaires étrangères qatari déclare qu'Abbas a subi « des pressions » pour ne pas participer au sommet Gaza de Qatar.

Le diable est diable parce qu'il se croit bon !

Les peuples arabes bouillonnent, le massacre se déroule sous leurs yeux en direct sur les écrans ! ils se sentent impuissants, trompés, humiliés, trahis... Ils ont l'habitude, ce n'est pas le premier massacre ni la première humiliation, mais que faire ? Les peuples ne demandent pas à leurs gouvernements d'aller à la guerre contre Israël, ils savent que les pays arabes n'en sont pas capables. Ils attendent un geste, un peu de colère, un semblant de dignité, un peu de solidarité... Par exemple, rien que menacer de couper leurs relations diplomatiques avec Israël, suspendre « l'Initiative arabe de paix » ou menacer de traduire les responsables du massacre devant la justice internationale...rien de tout cela n'a été fait ! Nous verrons si le président de l'Autorité palestinienne signera la demande présentée par différentes associations et organisations de porter plainte contre Israël devant les tribunaux internationaux !

Il ne reste aux peuples arabes que la manifestation qui leur sera autorisée. C'est bon pour se donner une image démocratique et surtout les manifestations sont des excellents exutoires thérapeutiques ! Décidément, ces régimes ne semblent pas avoir compris que la seule soumission à Washington ne suffira pas à leur survie.

D'ailleurs, leurs propres « maîtres » les méprisent. Vendredi 23 janvier pendant que l'Egypte défend son plan comme le seul possible et efficace, Israël et les Etats-Unis signent un accord à Washington pour garantir l'arrêt des trafics d'armes vers Gaza par les frontières égyptiennes !

Hallucinant. S'agirait-il d'une pure stupidité ou plutôt d'un simple oubli ?

Les « *maîtres* » auraient-ils pu oublier les premiers concernés : l'Egypte et son président leur fidèle porte-parole dans la région ? Auraient-ils considéré que la souveraineté de l'Egypte leur revient ? Cet « *incident* », particulièrement humiliant pour le plus grand pays arabe, a obligé Mobarak à improviser un discours dans lequel il a essayé de jouer le rôle d'un président exigeant vis-à-vis d'Israël. L'écouter donnait envie de rire, mais ce n'était pas drôle !

Quant aux élites arabes, elles ont oublié que le monde se pense, l'avenir se prépare et la résistance ça se réfléchit... On comprendra pourquoi elles sont si silencieuses !

En effet, des millions d'Arabes descendront dans les rues, ils contesteront, hurleront, accuseront leurs dirigeants de trahison. L'Islam radical récoltera les bénéfices, c'est normal, ce sont les siens ! Seuls les islamistes sont en résistance !

Plus le monstre israélien est monstrueux avec les palestiniens, plus les islamistes radicaux se renforceront, plus Israël aura la complicité du monde arabe et non arabe, plus il aura les mains libres de continuer sa colonisation de la Palestine, imposer des faits accomplis et rendre impossible la création d'un Etat palestinien. Il est vrai que le diable est diable parce qu'il se croit bon ! ☹



Présentation de l'éditeur

Ce livre reprend, avec de nombreuses mises à jour, les travaux présentés lors d'une journée d'études organisée par l'Espace Culture de l'Université de Lille I sur le thème de la Laïcité. Nous lui avons préféré une présentation que l'on pourrait qualifier de « mise au point » sur le concept de laïcité, un concept que nous considérons comme l'un des plus précieux concepts philosophiques. Nous avons voulu insister autant sur le rappel historique de l'émergence de la laïcité, la loi dite de 1905, que sur la dimension pro-

fondement moderne de notre laïcité. Cet ouvrage montre à quel point le concept de laïcité est producteur de liberté et d'émancipation. Cet ouvrage est aussi le résultat d'une réflexion collective qui montre l'urgence de rétablir la laïcité comme pilier de la République, de la démocratie et du vivre ensemble, au centre de l'esprit républicain. La laïcité est universelle, elle est passion de l'égalité et de la lutte contre les communautarismes et le confessionnalisme. Pourtant, incontestablement, la laïcité a été pour le moins délaissée. C'est pourquoi elle doit être enseignée à l'école, à l'université, dans les quartiers. Cette responsabilité n'incombe pas seulement aux enseignants et aux éducateurs. Il appartient aussi, et avant tout, aux politiques de la porter et surtout de ne pas tolérer son bafouement, d'où qu'il vienne. Dans un monde de plus en plus inégalitaire, la laïcité, génératrice de paix et d'égalité en droit, est une chance pour toutes les sociétés. Enfin, nous concluons cet ouvrage en montrant que le concept de laïcité internationale est une condition de la démocratie mondiale à venir. C'est pourquoi, elle est si belle et si précieuse.



Fédération A.E.F.T.I.

**Fédération
des
Associations
pour
l'Enseignement
et
la Formation
des
Travailleurs
Immigrés
et de
leurs familles**

16 rue de Valmy
93100 Montreuil

Tél. : (33) 1 42870220
Fax : (33) 1 48575885
aefitf@wanadoo.fr
http://www.aefiti.fr

AEFTI PARIS
231, rue de Belleville
75019 PARIS

**AEFTI SEINE-SAINT-
DENIS**
10, rue Hector Berlioz
93000 BOBIGNY

AEFTI ARDENNES
6 bis, rue Alexandre
08000 CHARLEVILLE
MEZIERES

AEFTI MARNE
48, rue Prieur
de la Marne
51100 REIMS

**AEFTI LORRAINE-
ALSACE**
BP 50314
4, rue des Chanoines
54006 NANCY CEDEX

**AEFTI LANGUEDOC-
ROUSSILLON**
21, rue Blanqui
66000 PERPIGNAN

**AEFTI SAONE-ET-
LOIRE**
25, rue Mathieu
71000 MACON

AEFTI SAVOIE
Le Bocage
339, rue Costa de
Beauregard
73000 CHAMBERY

AEFTI PICARDIE
BP 221
80002 AMIENS CEDEX

BON DE COMMANDE

Nom, prénom

.....

Adresse

.....

Code postal

.....

Ville

.....

Profession :

.....

Email :

.....

Je souhaite recevoir les no suivants:

.....

.....

.....

5 € x exemplaires =

Chèque à l'ordre de :
Fédération AEFTI

Envoyez ce bon de commande
avec votre règlement à :

**Fédération AEFTI,
16 rue de Valmy
93100 MONTREUIL**

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17
du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations
vous concernant, demander leur rectification ou leur
suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

Consulter le catalogue des publications sur www.aefiti.fr

2008

S&F - Savoirs et Formation

N°69	L'insertion des migrants	5€
N°68	Le dialogue interculturel	5€
N°67	Alphabétisation et hétérogénéité des publics	5€

2007

S&F - Savoirs et Formation

N°66	Lutte contre les discriminations	5€
N°65	Les Jeunes et la République	5€
N°64	Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration	5€
N°63	DILF, outil d'intégration ou instrument de contrôle migratoire?	5€

2006

S&F - Savoirs et Formation

N°62	- Le droit à la langue du pays d'accueil - Le marché public de la formation - Les lois de l'immigration	5€
N°61	- Loi sur l'égalité des chances - Démantèlement du FASILD - Immigration jetable	5€

2005

S&F - Savoirs et Formation

N°60	- Extraits synthétiques des États Généraux FLE / FLS. - Le Contrat d'Accueil et d'Intégration et ses équivalences en Europe.	5€
N°59	Assises du FLE-FLS	5€
BIA	Savoirs de base, raisonnement logique et Mathématiques	5€
BIA	À l'écoute des expériences, la V.A.E. pour tous	5€