

• Points • Communs •

Recherche en didactique des langues
sur objectif(s) spécifique(s)

Numéro 2 – Avril 2015

Centre de langue française

Quand le français est une force

Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique

Chantal PARPETTE, Catherine CARRAS et Laura ABOU HAIDAR (coord.)

Sommaire

Sommaire 2

Avant-propos 3

Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR (France)

Catherine Carras, Université Grenoble-Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)

Laura Abou Haidar, Université Grenoble-Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)

Les combinaisons entre *discours* et *action* : impacts sur la collecte des données et sur les dispositifs de formation linguistique 5

Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR (France)

Cécile Medina-Jaouen, CLA - Université de Franche-Comté, Laboratoire ELLIADD (France)

Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques 20

Catherine Carras, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)

L'exemple du FOS militaire :quelles solutions aux questions institutionnelles et déontologiques? 29

Caroline Mraz, Cédille Formations FLE (France)

La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue 37

Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois, Laboratoire Grammatica (France)

Typologie des données en FOS 44

Laura Abou Haidar, Université Grenoble-Alpes, LIDILEM (France)

Julie Stauber, Université Lyon 2 (France)

De la collecte des données à l'élaboration didactique en FOS et en FLP : quels outils et méthodologies de traitement des données pour construire des supports de formation ? 54

Dominique Frin, CCI Paris IDF(France)

Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois, Laboratoire Grammatica (France)

La composante culturelle pour la formation destinée aux travailleurs migrants du gros œuvre 62

Eve Lejot, Université du Luxembourg, Education, Culture, Cognition and Society (ECCS)

Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR (France)

Catherine Carras, Université Grenoble-Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)

Laura Abou Haidar, Université Grenoble-Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)

Avant-propos

Le FOS se caractérise pour les concepteurs de programmes par le traitement de contextes nouveaux ne relevant pas de ce vécu quotidien partagé par tous et qui est l'objet essentiel des méthodes de français général. Les besoins de formation en FOS touchent des domaines professionnels, dans lesquels circulent des savoirs et sont à l'œuvre des savoir-faire spécifiques aux membres de la profession et largement inconnus de l'ensemble des locuteurs extérieurs au domaine.

La première étape du travail de conception en FOS consiste à se familiariser avec le milieu cible pour en découvrir l'organisation, les fonctions, les acteurs et les discours, en d'autres termes à collecter un ensemble de données sur lesquelles s'appuiera l'élaboration du programme de formation.

La collecte des données remplit globalement deux fonctions : elle informe le concepteur sur le champ à traiter, et fournit des supports de séquences pédagogiques.

La réflexion proposée dans la journée d'étude qui a donné lieu aux contributions rassemblées dans ce numéro s'articule autour de différentes dimensions :

– *La dimension institutionnelle* : la première étape consiste à créer des liens avec les acteurs du champ professionnel ou universitaire demandeur, à expliquer la démarche FOS, et définir avec eux le rôle qu'ils sont amenés à jouer dans la construction du programme par le biais des données qu'ils peuvent fournir.

– *La dimension contextuelle* : les situations professionnelles offrent une gamme très élargie de relations entre discours et action. Le cours magistral d'un universitaire devant un amphithéâtre d'étudiants en droit offre un exemple de communication dans lequel la composante langagière occupe la place essentielle. Les échanges entre un médecin et son patient lors d'une consultation médicale font intervenir de manière déjà plus marquée la combinaison entre geste et parole. Ce qui se passe sur un chantier de construction figure à l'autre bout de cette chaîne : l'espace, le temps, les gestes et les objets de l'action professionnelle structurent les discours de manière fondamentale au point qu'il n'est pas possible de les en dissocier. Il en va de même pour les écrits : un ouvrage d'histoire, une œuvre littéraire ont une existence plus autonome qu'un compte-rendu d'expérience de laboratoire lié à son contexte de production. Cette diversité de situations impacte fortement les procédures de recueil de données.

– *La dimension méthodologique* : il s'agit ensuite de déterminer quelles données seront constituées. «Constituées» et non seulement «recueillies» parce que tout ce qui est visible, observable, dans le champ étudié vit et prend son sens à partir de fonctionnements institutionnels et culturels qui, eux, relèvent de connaissances partagées implicites, et non observables. Les données visibles, existantes, doivent donc être complétées par des données d'explicitation, sous forme d'entretiens auprès des acteurs professionnels, données sollicitées qui participeront à l'élaboration des supports de formation.

– *La dimension technique* : si la collecte des données écrites est simple, le recueil des données sonores et visuelles est exigeant sur le plan technique en ce qui concerne la captation des situations et des discours en action. Les espaces clos comme des bureaux ou des amphithéâtres d'université offrent des conditions d'enregistrement relativement aisées, mais il en va tout autrement des espaces ouverts tels que les chantiers, où les actions sont à l'œuvre simultanément dans des lieux dispersés. La dispersion

de la parole est d'ailleurs une difficulté importante y compris dans les espaces clos : s'il est aisé d'enregistrer la parole d'un enseignant en cours magistral, il s'avère plus difficile d'enregistrer des travaux dirigés. Tout cela exige des moyens matériels importants et des compétences techniques solides. Certaines institutions les offrent, d'autres non.

– *La dimension déontologique et juridique* : nombre de situations professionnelles exigent la confidentialité. Cela contraint la collecte des données, et demande une capacité de négociation avec les acteurs du milieu, et d'adaptation quand les données recherchées ne sont pas directement accessibles.

Dans une contribution intitulée « Les combinaisons entre *discours* et *action* : impacts sur la collecte des données et sur les dispositifs de formation linguistique », Chantal Parpette et Cécile Médina-Jaouen mettent en évidence l'imbrication entre les discours et les actions à travers l'analyse pluricritériée d'un contexte professionnel spécifique.

Catherine Carras analyse quant à elle « Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques ». En se basant sur plusieurs contextes, l'auteure souligne en particulier les difficultés et les défis qui s'imposent au concepteur de programme.

Caroline Mraz part également d'un questionnaire centré sur les dimensions institutionnelles et déontologiques, à travers une contribution intitulée : « L'exemple du FOS militaire : quelles solutions aux questions institutionnelles et déontologiques ? ». Les contraintes spécifiques au domaine considéré mettent en évidence les limites de la démarche de collecte et la nécessité de la mise en place de stratégies de contournement.

Les questions d'ordre technique sont abordées par Jean-Marc Mangiante dans une contribution intitulée : « La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue ». L'auteur met en lumière l'aspect chronophage de cette étape et revient sur les compétences techniques pointues qui sont souvent nécessaires pour la collecte et le traitement des données.

La contribution intitulée « Typologie des données en FOS » est l'occasion pour Laura Abou Haidar et Julie Stauber de passer en revue un certain nombre de descripteurs susceptibles de rendre compte de la variabilité des données rencontrées et d'aboutir à une typologie pluricritériée.

La dernière contribution : « De la collecte des données à l'élaboration didactique en FOS et en FLP : quels outils et méthodologies de traitement des données pour construire des supports de formation ? » permet à Dominique Frin et Jean-Marc Mangiante d'intégrer la dimension didactique à travers la notion de référentiel appliquée aux domaines de la mode, de l'hôtellerie-restauration et du BTP.

Comme on pourra le constater à la lecture des différentes contributions, ce numéro vient combler un manque dans le champ disciplinaire et apporte des éclairages pluridimensionnels et complémentaires sur la collecte des données, qui constitue une étape déterminante dans la problématique du FOS.

Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR (France)

Cécile Medina-Jaouen, CLA - Université de Franche-Comté, Laboratoire ELLIADD (France)

Les combinaisons entre *discours* et *action* : impacts sur la collecte des données et sur les dispositifs de formation linguistique

1. Introduction

La collecte des données est fortement conditionnée par la relation entre discours et contexte, phénomène particulièrement accentué pour les données orales, qui font l'objet de cet article. Chaque collecte se situe entre deux pôles extrêmes, celui des discours très fortement inscrits dans les contextes qui les génèrent, très liés à l'action, et celui des discours beaucoup plus autonomes par rapport à leur contexte de production et moins directement marqués par le temps, l'espace et l'action. Cette relation entre langage et contexte a un impact sur la collecte des données et sur le déroulement des formations FOS construites à partir de ces situations et de ces données. C'est ce que nous nous proposons d'analyser ici.

Le présent article comporte deux parties. La première propose quelques réflexions à propos des relations qu'entretiennent les discours et les actions dans différents types de contextes. La seconde analyse un contexte, celui d'un chantier de construction, où actions et discours sont fortement imbriqués, et montre l'impact de cette structuration sur la collecte des données et sur le dispositif de formation linguistique qui y est associé.

2. Discours et actions : de l'autonomie à l'imbrication

2.1 La place des discours dans les situations professionnelles

Nous emprunterons à Hall (1983) le terme de « contexte fort » pour désigner les situations dans lesquelles la signification des discours est fortement rattachée au temps et à l'espace de la communication, et celui de « contexte faible » pour celles où la relation entre les deux est plus limitée, moins essentielle.

Dans les contextes forts les discours font sens par rapport aux objets, à l'espace, à la temporalité de l'action. En d'autres termes, ils n'ont pas d'autonomie par rapport au contexte, et isoler le discours du lieu où il est produit le vide largement de sa signification opérationnelle.

Sur un chantier de fouilles archéologiques, par exemple, les équipes travaillent dans un espace particulier, sur des formes ou des fragments d'objets qu'elles sont en train de mettre à jour. Ce qu'elles disent est totalement relié à ce qu'elles ont sous les yeux, sous la main, à leur vécu partagé, et il n'est pas possible de séparer discours et contexte. C'est ce qui apparaît à travers cet extrait d'un échange entre deux archéologues :

Béatrice : Sur ton radier et en fait en élévation tu aurais que ce que tu as là. Et du coup le parement extérieur... Ben peut-être là. Les galets là euh faudrait que je dégage mieux. Ben là c'est sûr. Et est-ce que le contrefort est pas venu justement euh s'appuyer... Ça pourrait être ça. Parce que là effectivement on n'est pas forcément dans quelque chose très bien construit. Et pourtant on a le mortier, on a tout ce qu'on veut mais... Tu vois ça par contre, c'est plausible hein ! Effectivement ils se sont servi d'une partie de l'abside pour... Ils ont conservé cette partie-là en fait pour s'en servir comme radier. L'autre partie, ils en avaient plus besoin mais cette partie-là, ils en avaient besoin pour construire leur mur.

Aurélie : Non mais ça en plus ils ont... qu'après.

Béatrice : En plus.

Aurélie : Ça pouvait être encore plus haut.

Béatrice : Ça leur fait une sorte de banquettes le long, et puis après quand ils ont fait le contrefort, ben c'est pareil, ils ont gardé juste cet angle, enfin juste cette partie-là parce qu'ils en avaient besoin et pour leur mur et pour euh et puis pour le contrefort en fait. Du coup le reste ça a pu être détruit aussi pour construire ben peut-être le mur, d'ailleurs. Ils ont peut-être réutilisé ça.

De St Georges (2007), qui a travaillé sur des discours de mécaniciens en train de réparer des voitures dans des garages, montre comment les discours entre un ouvrier et un apprenti prennent sens dans une relation forte avec l'objet et l'action.

A l'autre extrême, se trouvent les situations à contexte faible dans lesquelles le lieu, le moment et l'action jouent un rôle beaucoup plus secondaire dans la signification des énoncés. Dans certains métiers, l'activité langagière est dominante, quasi exclusive. C'est le cas du travail des journalistes, qui lisent des dépêches ou des études, écoutent des discours, interrogent, écrivent leurs articles ou parlent à la radio ou la télévision. Il en va de même pour les enseignants. Si les situations de travaux pratiques dans les domaines scientifiques impliquent fortement les objets et matériels d'expérimentation, un cours magistral de sciences humaines en revanche relève quasiment du tout langagier.

2.2 Les objets, l'espace et le temps dans la captation des données

Cette distinction entre contexte fort et contexte faible a une incidence directe sur la collecte des données. En contexte faible, ou en d'autres termes, quand la composante linguistique est dominante comme c'est le cas en cours magistral, on peut considérer que la captation des discours rend compte de l'essentiel de la situation de communication. Ces situations de tout-langagier se présentent donc comme les plus simples dans la perspective du recueil des données. La contrepartie de cette commodité, sur le plan de l'apprentissage de la langue, est que dans des corpus de tout-langagier aucune ressource d'un autre type ne vient faciliter la maîtrise des situations, laquelle passe intégralement par la connaissance linguistique. A l'inverse, dans les situations fortement liées au contexte, la composante linguistique n'est pas dominante, et ne gêne pas de façon majeure la réalisation du geste professionnel. En revanche, la captation des situations de travail s'avère beaucoup plus complexe.

Cette complexité de la captation réalisée à des fins de formation linguistique varie selon les éléments du contexte. Ainsi, les *objets* ne posent pas de problème majeur ; ils sont fixes et peuvent être filmés

ou photographiés sans difficulté d'aucune sorte. En revanche, l'*espace* pose des problèmes dans les cas, nombreux, où les activités professionnelles sont éclatées dans des espaces larges, où les gestes et les paroles d'un ouvrier sont liés à ceux d'un ouvrier situé plus loin ou... plus haut lorsqu'un ouvrier au sol guide par émetteur radio le travail d'un grutier installé à 40 mètres au-dessus du chantier. On peut souligner au passage que dans les programmes de Français sur Objectif Universitaire (FOU), c'est essentiellement la question de l'espace qui explique la prédominance des cours magistraux dans le matériel pédagogique et la présence moindre d'enregistrements de travaux dirigés (voir Mangiante et Parpette 2011, Parpette et Stauber 2014, Carras, Gewirtz et Tolas 2014). Il ne s'agit pas, loin de là, de considérer que les cours en TD avec leur diversité discursive sont moins intéressants. Simplement, les prises de parole multiples, éclatées dans le groupe, à des moments peu prévisibles, rendent la captation quasi impossible avec les moyens dont disposent les concepteurs pour leurs collectes de données. Ce n'est donc pas le résultat d'un choix pédagogique mais d'une contrainte technique. La même observation peut être faite à propos des sites de discours universitaires ou apparentés tels que Canal-U qui mettent en ligne essentiellement des conférences ou des interviews, deux situations de communication relativement aisées à capter.

L'autre paramètre complexe à traiter en situations professionnelles est celui du *temps*. Où situer le *début* d'un discours ? Les ouvriers commençant leur journée sur un chantier à 7 heures du matin, des archéologues reprenant leurs fouilles, des infirmières arrivant dans leur service prononcent certes leurs premiers échanges de la journée, mais ceux-ci sont porteurs de ce qui a été fait et dit la veille, les jours précédents, voire beaucoup plus longtemps en avant, depuis le début de l'activité. Pour reprendre le cas de programmes de FOU, la même question se pose. Même si le découpage en séances hebdomadaires et en chapitres de cours crée des séquences discursives plus facilement isolables, il reste qu'il vaut mieux enregistrer des cours de début de semestre plutôt que des séances plus avancées dans le calendrier. Et que dans une séance, il est souvent plus aisé d'isoler le début qu'un extrait en fin de séance.

Outre la *séquentialité*, le paramètre temporel intervient également en termes de *durée*. Prenons l'exemple d'une situation de communication importante à traiter dans un programme de FOU qui est la réunion de rentrée. A priori, les conditions de collecte sont plutôt favorables, puisque la réunion se déroule dans un espace clos, un amphithéâtre ou une grande salle, qu'un seul locuteur prend la parole, le responsable de la première année, ou le chef de département, et que la présentation s'appuie sur un powerpoint aisé à récupérer ensuite auprès de l'intervenant. Le problème ne réside pas dans la temporalité de la situation au sens évoquée plus haut puisqu'il s'agit d'un évènement unique, regroupant des étudiants réunis pour la première fois, donc sans vécu partagé. Il réside en revanche dans la durée : cette réunion d'information dure en moyenne deux heures. Ce n'est pas la collecte en soi qui pose problème mais l'utilisation pédagogique de telles données : comment utiliser un document d'une telle durée dans un cours de langue ?

Une troisième question se pose concernant le temps : celui de l'*opportunité*, du bon moment pour collecter les données. Certains discours oraux – cours, réunions - sont organisés, prévus, ce qui rend possible la collecte des données. D'autres émergent de manière plus aléatoire, et ne peuvent pas être collectés sur le vif. A quels moments du cours un enseignant donne-t-il des conseils pour les examens ? A quel moment corrige-t-il le sujet après l'examen ? Cela peut être très variable et il est difficile de prévoir une captation pour des données aléatoires. Cela suppose d'élargir les modalités de collecte des données. J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) classaient les données en deux catégories, les données *existantes* et les données *sollicitées*. Les données existantes correspondent aux discours circulant dans les situations à l'état naturel. Les données sollicitées sont les discours créés à l'initiative

des concepteurs de FOS demandant aux acteurs des domaines traités de se plier au jeu de l'interview ou du témoignage, des discours qui n'existeraient pas si les besoins de la collecte des données ne les provoquaient pas. C'est le cas d'un médecin qui, ne pouvant accepter le filmage d'une consultation médicale, accepte d'en parler après coup ; celui du chef de chantier décrivant devant un plan ou sur le chantier le déroulement des travaux ; celui de l'archéologue interviewé sur les techniques utilisées parce que le concepteur n'était pas là au bon moment, celui où il a peut-être expliqué aux étudiants arrivant sur le chantier comment s'y prendre pour dégager un site, etc. Et ce passage d'un type de données à l'autre entraîne une transformation, un déplacement des discours *dans* l'action à des discours *sur* l'action. Un ouvrier de chantier parlant de son travail ne produit pas les échanges qu'il produit avec ses collègues pendant son activité quotidienne. De la même manière, en FOU, un enseignant décrivant son cours pendant une interview produit un discours tout autre que celui qu'il produit devant les étudiants pendant qu'il dispense son cours.

Pour illustrer ces deux catégories de données, nous pouvons confronter les deux extraits suivants : un extrait de cours et la description faite par l'enseignant de ce cours lors d'une interview.

Extrait de cours *Grands auteurs en gestion* (1^e année)

On va travailler sur un auteur, un auteur canadien, c'est le grand 8, un auteur canadien qui s'appelle Henri Mintzberg. [...]

Donc la démarche c'est grand A : le personnage ; grand B : les apports ; grand C : analyse critique. Donc y a rien qui change. On commence par le grand A : qui est Henry Mintzberg ? Henry Mintzberg c'est donc un Canadien, de Montréal, anglophone. [...]

Il enseigne à l'université McGill, à Montréal, à l'université McGill, à Montréal. McGill étant une université anglophone. Si certains d'entre vous, et je vous le souhaite, vont faire une année d'échange au Canada et qu'ils vont à l'université McGill, bien que cette université soit en plein centre de Montréal, c'est une université dans laquelle vous prendrez vos cours exclusivement en anglais, parce que c'est une université anglophone. De même que l'université qui s'appelle Concordia, est une université anglophone, autrefois elle s'appelait Sir George. De même que le collège Bishop, qui est au Québec également, est un collège anglophone. Donc c'est pas parce qu'on est au Québec que tout est en français. L'exemple de Mintzberg est caractéristique à cet égard.

Mintzberg, il est né en 1939, il a fait des études d'ingénieur, d'ingénieur en mécanique – personne n'est parfait, en fait, je veux dire personne n'a fait nécessairement des études d'économie et de gestion – et après ses études en mécanique, il est parti travailler pendant, trois-quatre ans, je sais plus exactement, il est parti travailler dans les chemins de fer canadiens, où il faisait de la modélisation de flux ferroviaires. Donc, bon OK, et après cette expérience de travail, Mintzberg a fait le choix de retourner aux études et il est parti à Boston dans une institution dont on a déjà parlé, je vais pas en reparler aujourd'hui, dans une institution qui s'appelle le MIT. Et il a été au MIT pour faire sa thèse de doctorat en gestion qu'à l'époque on appelait : l'administration des affaires. Donc, il va faire sa thèse au MIT, et le sujet de sa thèse, et c'est important parce qu'on va voir que c'est un thème qui est récurrent dans ses travaux de recherches, le sujet de sa thèse c'est : quel est, ou en quoi consiste, le travail du manager ? Que fait un manager ?

Interview : Présentation du cours *Grands auteurs en gestion* (1^e année)

(...) Donc l'objectif de ce cours, c'est pour des étudiants, qui arrivent à la Faculté de Sciences économiques et de gestion, de leur donner un aperçu en 20 heures de quelques personnages importants des théories managériales. Donc la philosophie de ce cours, c'est de faire une sorte de galerie de portraits, un petit peu comme si allait dans un musée et qu'on se promène pour visiter des personnages importants, et à chaque fois sur ces personnages, on essaie à la fois de regarder le contexte dans lequel se situe le personnage, de regarder quels sont les principaux apports de cet auteur dans le domaine de la gestion, et puis ensuite dans un 3^e temps, d'essayer d'avoir une petite analyse critique, de prendre un petit peu de recul. C'est un cours qui est assez théorique, par définition, puisqu'on parle de pensée managériale. L'évaluation de ce cours, c'est un examen final d'1h30 dans lequel j'essaie pédagogiquement de vérifier que l'étudiant maîtrise un certain nombre de concepts de base liés à ces grands auteurs, qu'il a bien compris quels étaient les principaux apports de ces auteurs, et donc la forme que va prendre l'examen, c'est une série de petites questions assez précises qui demandent des développements assez courts. Donc c'est absolument pas une dissertation, c'est je reprends quelques-uns de ces auteurs et je demande à l'étudiant « avez-vous saisi, avez-vous compris ce que veut dire telle notion, tel concept chez cet individu ? » et que l'étudiant soit capable de l'expliquer en 5, 7 ou 10 lignes. Donc l'étudiant a vraiment le temps de réfléchir, de construire sa réponse par rapport à une connaissance qui est supposée être maîtrisée et de pouvoir l'explicitier évidemment à sa façon.

Dans l'enregistrement de cours, le concepteur de FOU collecte un discours adressé à un groupe d'étudiants, discours au cours duquel l'enseignant traite un contenu disciplinaire de gestion, en l'accompagnant de discours latéraux, à dimension pédagogique - lorsqu'il rappelle aux étudiants qu'à Montréal il n'y a pas que des universités francophones -, et sur un ton de connivence « si certains d'entre vous, et je vous le souhaite, vont faire une année d'échange au Canada... ». Dans l'interview, ce même enseignant expose en quelques minutes une présentation globale de son cours et de l'examen. Nul contenu disciplinaire précis, nul discours imbriqué, nulle adresse directe à des étudiants ne sont évidemment présents dans ce discours. En revanche, il informe sur l'ensemble disciplinaire auquel se rattache le cours enregistré, sur sa dimension institutionnelle également à travers l'information concernant l'examen et ce qui est attendu des étudiants en matière de savoir et de compétence intellectuelle. De l'un à l'autre, on passe du discours existant au discours sollicité, de la situation de communication effective à son contexte disciplinaire et institutionnel.

On voit que les discours sollicités, indiscutablement plus faciles à constituer et à recueillir, ne reproduisent pas les discours existants, ils ne les imitent pas comme les discours simulés visent à imiter les discours authentiques. Si, dans les collectes de données, ils remplacent parfois des discours existants difficiles à capter, leur fonction à l'égard des discours existants est fondamentalement une fonction d'explicitation et de contextualisation. Une collecte de données optimale est donc celle qui recueille à la fois des données existantes et des données sollicitées.

Nous allons maintenant illustrer concrètement la complexité que peut constituer le recueil des données à travers une expérience de collecte menée sur un terrain professionnel complexe.

3. Eurovia : un exemple de collecte de données et de formation liées aux exigences du terrain

3.1 Présentation du corpus

L'analyse du corpus que nous proposons et nommé EUROVIA et fut constitué entre 2007 et 2010. La méthodologie de constitution du corpus repose sur une double approche en linguistique de terrain avec enregistrements et une observation participante réalisée dans la tradition ethnolinguistique.

C'est à cet effet que nous avons réalisé des enregistrements continus par équipes de travailleurs à la demi-journée. Ces enregistrements, réalisés de manière anonyme et sans intervention du chercheur reposaient sur des clefs USB avec dictaphones intégrés que portaient 93 ouvriers volontaires. Ainsi, nous avons enregistré des équipes opérationnelles et bien que parfois des cadres soient intervenus sur le chantier de manière ponctuelle ils ne constituent pas la cible de notre recherche qui se concentre sur le public ouvrier et ETAM (profession intermédiaire). À ce titre, nos enregistrements font état de la parole produite en situation par des ouvriers, des ouvriers qualifiés, des assistants de chefs de chantiers, des conducteurs d'engins, des conducteurs de camions et des chefs de chantiers.

3.2 La place de l'action dans le discours

L'analyse du corpus constitué nous conduit rapidement à la démonstration de l'interdépendance discours-action dans une paire communicative. Ainsi, le discours produit l'action de l'autre, l'interrompt ou l'accompagne ; de la même manière l'action produit le discours de l'autre, l'interrompt ou l'accompagne. Enfin nous observons des échanges uniquement discursifs et des échanges uniquement actionnels. Or c'est l'ensemble de ces relations qui constitue la communication sur les chantiers de construction et c'est l'ensemble de ces mécanismes d'émission et de réception que nous devons inclure lors de la conception des formations en langue. En effet si nous observons l'extrait suivant, nous observons différents éléments de lien entre discours et action.

I1 : va falloir aller chercher des bordures- pour faire les fonds de parking – il faudra des bordures

I2 : faut des palettes encore

I3 : encore ?

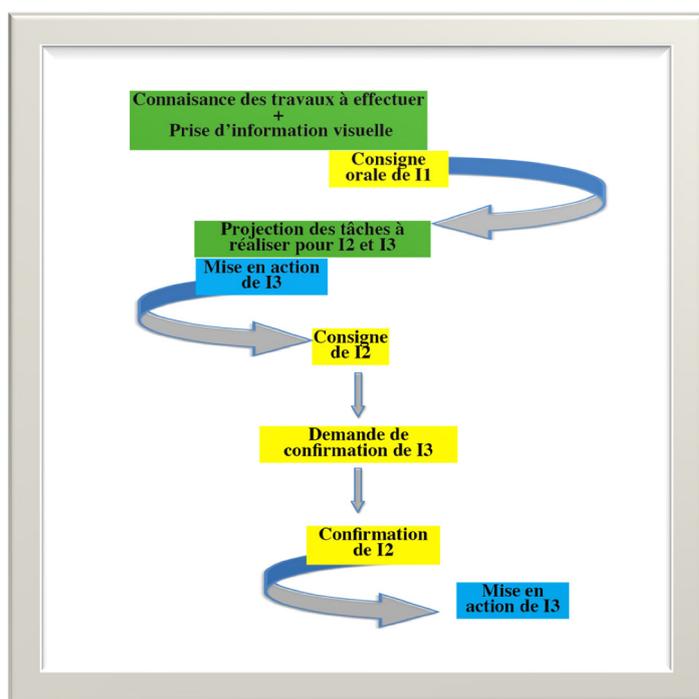
I2 : ben oui t'as vu comment on astique

C'est tout d'abord la prise d'information visuelle de I1 et sa connaissance contextualisée des travaux à réaliser qui le conduit à émettre la première consigne « *va falloir aller chercher des bordures* ». Cette première information n'est pas distribuée nominativement et nous ne pouvons à cet instant pas savoir qui devra la réaliser. En effet, participent à cet échange I1, le chef de chantier, I2, son second, et I3, le chauffeur du tractopelle¹. Dans ce cas, l'action relative à l'approvisionnement en bordure peut comprendre plusieurs réalisations différentes : aller au dépôt pour prendre des bordures (dans ce cas il faudra un chauffeur de camion), aller chercher quelques bordures (dans ce cas c'est le chauffeur du pose bordures qui réalisera l'action), ou enfin aller chercher des palettes de bordures (dans ce cas le chauffeur du tractopelle se chargera de l'approvisionnement). De plus, nous sommes ici sur un chantier en centre bourg de réaménagement de la place centrale d'une ville proche de Brest, or ce chantier comprend deux types de bordures distincts à ce moment du phasage, les bordures traditionnelles en granit et les bordures dites « quai de bus » qui servent quant à elles à réaliser les arrêts de bus, car plus hautes. Elles permettent au bus de ne pas s'agenouiller lors de la montée et de la

¹Nous employons tractopelle au masculin dans le respect de l'usage en BTP

descente des passagers. C'est afin de contextualiser, pour les autres participants, et pour permettre à chacun de se positionner actionnellement que le chef de chantier ajoute l'information suivante : « pour faire les fonds de parking ». C'est donc les bordures granits qui seront utilisées. De plus le chef de chantier a défini l'espace de travail sur lequel ils seront affectés « les fonds de parking » ce qui permet également à I2 et I3 de déterminer l'ensemble des tâches qui seront réalisées ce jour à savoir l'implantation des bordures des fonds de parking.

C'est donc parce qu'il y a plusieurs réalités actionnelles que le chef de chantier propose ici une consigne qui peut paraître elliptique mais qui ne l'est pas en réalité pour les participants de l'échange qui comprennent ainsi quelle action ils ont à faire, et c'est pour cela que I3 approvisionne immédiatement une première palette avec son tractopelle. A cette action, I2, qui observe cette première action, réagit et propose une nouvelle consigne « faut des palettes encore », ce qui sous-entend qu'I3 va devoir en apporter d'autres. Nous remarquons qu'il ne donne aucune unité de mesure permettant à I3 de savoir combien de palettes il souhaite. Cependant la négociation de la consigne n'est pas réalisée, I3 demande une confirmation de la consigne « encore ? » et I2 propose quant à lui une réponse formulée sur un ton humoristique « ben oui t'as vu comment on astique ». Nous remarquons que l'action est générée par I1 (annonce de l'action à réaliser), puis par I3 (approvisionnement en bordures) et enfin par I2 (consigne distribuée à I3).



Ainsi dans ce seul bref extrait nous observons le lien discours action comme unité structurante de la communication en BTP. Cette paire communicative devra être prise en compte lors de la formation langagière au moyen par exemple de jeux de rôles liant action et discours ou en exploitant des supports vidéos ou des photos comme déclencheurs de l'acte communicatif.

Enfin, cette relation discours-action conditionne clairement le type de collecte des données car pour pouvoir être réexploitée et pertinente, la collecte doit faire état de la dimension discursive et de la dimension actionnelle des échanges produits.

3.3 La relation espace-temps

Ainsi, comme nous venons de l'exposer la relation discours-action est forte dans les discours en BTP. Et cette relation contraint la collecte des données en termes de lieux de collecte et en termes de temps. La contextualisation forte des discours s'inscrit dans une perception constante de besoin d'adaptation pour répondre aux variables du chantier.

La double variabilité renvoie alors à la nécessaire maîtrise des dimensions spatiales et temporelles de l'activité. (...) Elle implique donc de la part de la main-d'œuvre la capacité à s'adapter, à se moduler, à intégrer un ensemble de changements prévisibles (...), elle nécessite une certaine marge d'autonomie (...), elle implique souvent la coopération, voire la polyvalence afin de permettre l'économie du temps utilisé non sur chaque activité, mais sur l'ensemble.(Duc 2002 : 71).

Cette dimension contextuelle forte des messages produits conditionne un certain nombre de points dans la construction même de la langue produite.

3.3.1 L'espace : un lieu physique, mouvant, et virtuel

L'espace du chantier est un lieu où se superposent un ensemble de représentations, à savoir le lieu tel qu'il est au moment de l'arrivée sur le chantier, le lieu tel qu'il est au moment de l'énonciation, le lieu représenté à l'étape intermédiaire au moment des tâches successives, et le lieu terminé une fois l'ensemble du chantier réalisé. Cette superposition des lieux est un outil de contextualisation du discours car se superposent dans les énoncés l'espace réel et l'espace à produire. Ainsi, dans un même énoncé nous avons besoin des deux « espaces » pour pouvoir interpréter pleinement l'énoncé produit.

I : tu vois si on en avait mis une là ce serait pas plus mal G.

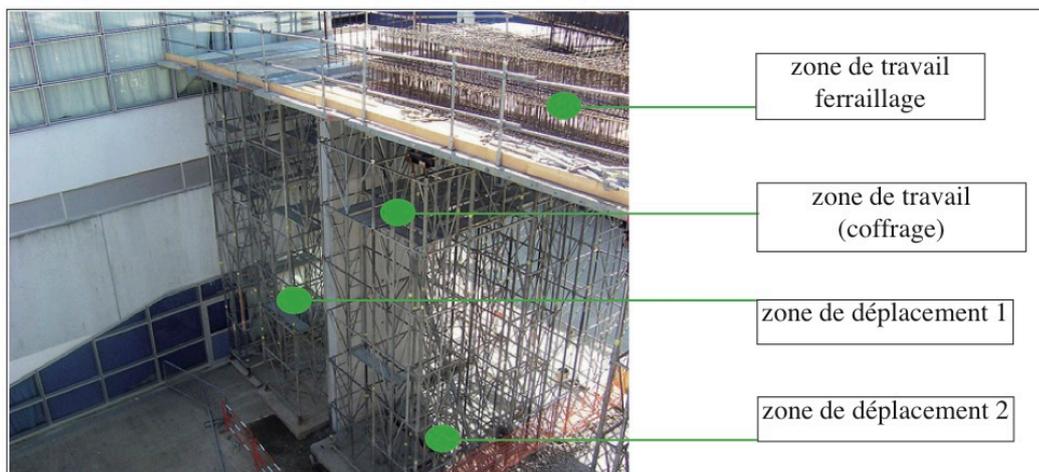
II : non faut prendre un autre

I : ben on va voir si on passe / on aurait vu si on passe

II : on va mettre un au milieu déjà

Dans cet extrait, nous relevons une première référence spatiale inscrite dans une action antérieure « tu vois si on en avait mis une là », puis une référence au lieu tel qu'il est disponible au moment de l'énoncé « ben on va voir si on passe / on aurait vu si on passe » mais qui est à interpréter en regard du chantier fini « on va mettre un au milieu déjà ». En effet, I et II sont en phase d'implantation des bordures, et pour ce faire ils positionnent des piquets (ou fiches) afin de pouvoir découper l'espace, positionner les alignements et mettre en place les bordures en ayant un repère en hauteur au moyen du cordeau. Or, lors de la phase précédente, ils se sont trompés et ils sont donc en train de mettre en place une action corrective. Ainsi, dans un premier temps I explique qu'il faudra réaliser différemment la tâche la prochaine fois « vois si on en avait mis ». Toutefois, lorsqu'il émet sa proposition en touchant une fiche, II réagit et lui signale qu'il ne faut pas déplacer cette dernière. Nous remarquons que nous basculons de « une » à « un autre » car nous ne parlons plus de fiche mais de point de référence ou de piquet. Tout comme les locuteurs modifient le sujet de l'échange, ils modifient également le cadre spatial de référence de leur discours. En effet, la dernière intervention fait référence à « un au milieu » et ce dernier est bien le milieu de la ligne de bordures finie et non le milieu des piquets qu'ils sont en train de repositionner.

Cette perception modifiée de l'espace est encore plus présente en Bâtiment car l'espace est en modification constante et, en une demi-journée un mur peut être bâti, contraignant ainsi l'ensemble des acteurs du chantier à redéfinir l'espace réel dans lequel ils évoluent.



Dans l'illustration que nous proposons ici nous pouvons observer plusieurs zones de travail qui ne permettent pas de contact visuel entre les participants. Dès lors, l'espace est souvent un lieu clos et le déplacement est nécessaire pour établir un contact physique. Cette relation à l'espace comme lieu mouvant, virtuel et ne permettant pas toujours un contact visuel constitue un paramètre de contextualisation fort.

3.3.2 L'espace des données : la question de la captation

Dans le cadre de la collecte des données, cette perception de l'espace comme un lieu fluctuant est un handicap. Dans le cadre de notre approche méthodologique nous avons privilégié une captation sonore des échanges et une observation participante afin de ne pas avoir à disposer d'un matériel d'enregistrement trop lourd, complexe et cher. Cette phase de la collecte nous a permis de définir la pratique langagière et d'observer la réalité actionnelle et la relation discours-action mais ne peut pas constituer un matériel exploitable sur un plan didactique. À cet effet, nous avons réalisé des enregistrements vidéos au cours desquels les ouvriers « jouaient une action » afin de pouvoir récolter un matériau sans parasites sonores, sans problème de continuité de l'image lorsqu'il y a déplacement, et didactiquement exploitable.

La question de la captation des données est donc centrale dans notre protocole de recherche et nous focalisons notre réflexion sur plusieurs points.

Le premier élément est l'acceptation des personnes enregistrées, observées et filmées. À l'heure actuelle la question du rapport à l'image a particulièrement évolué. Ainsi l'outil vidéo n'est plus réservé aux professionnels et à ce titre peut être plus facilement proposé aux sujets de l'étude. Mais dans le cas précis de notre étude, en extérieur et sur des espaces relativement importants et mouvants, la complexité de conduire l'enquête de terrain par ce biais posait de nombreuses contraintes. De plus, la question de la collecte des données dans le cadre d'un chantier de construction pose également le problème de la multiplicité et de la variété des actions en cours. Ainsi, sur un même chantier divers lieux d'action se croisent, se superposent ou au contraire n'interagissent pas. Dès lors se pose la question de la pertinence de la collecte des données si nous nous restreignons à suivre l'un de ces acteurs par exemple.

Afin de pouvoir produire une recherche complète, nous préconisons d’appréhender notre terrain et de conduire une recherche de type exploratoire avant de retourner sur le terrain auprès des participants pour produire du matériel précis. Cette méthodologie en deux temps est certes plus longue mais elle présente l’avantage de ne pas focaliser l’attention du chercheur sur la première clef interprétative qu’il rencontre et permet également aux participants de l’étude de ne pas percevoir la présence du chercheur comme une intrusion, il devient membre du groupe. Ainsi, le groupe observé va devenir acteur de la recherche en proposant des lieux de focalisation, et le chercheur deviendra un membre averti de la réalité professionnelle qu’il observe. Cette inclusion et cette formation du chercheur lors de la phase de collecte permettent également de produire par la suite du matériel non-authentique au sens où ce dernier serait « joué » mais authentique et pédagogique au sens où celui-ci serait réalisé dans des conditions optimales de son et de vidéo, par les professionnels du métier observé et dans un format qui serait exploitable. En effet, sur un chantier, certaines actions ou phases peuvent s’étirer sur plusieurs heures ou plusieurs jours, or en compressant la réalité de l’action à son expression signifiante la plus brève, nous obtenons un outil didactique exploitable et respectueux de la réalité professionnelle. C’est à ce titre que nous avons privilégié la reconstitution de supports.

3.3.3 Conclusion partielle de la collecte des données en BTP

La question de la collecte des données en BTP soulève un grand nombre de problématiques en termes de :

- Sécurité pour le chercheur,
- Accessibilité au terrain,
- Connaissance de l’activité observée,
- Formation du chercheur,
- Temporalité des échanges,
- Multiplicité et superposition des actions et des discours,
- Lien verbal et non-verbal.

Ainsi, l’ensemble de ces éléments nous a conduits à la réalisation d’une collecte en plusieurs temps et au moyen de plusieurs outils : l’observation participante, l’enregistrement audio et l’enregistrement vidéo. Cette approche stratifiée nous conduit également à proposer une réponse didactique multiple afin de pouvoir transposer le chantier dans le lieu d’apprentissage.

3.4 De la collecte des données à la formation linguistique

3.4.1 La question de la classe

Le lieu d’apprentissage attendu est la classe. Ce dernier soulève un problème majeur de transfert des outils contextuels du chantier. On ne peut que difficilement intégrer les engins ou même certains outils dans l’espace-classe. Or au regard de la relation forte entre le discours et l’action, il va nous falloir proposer des modalités permettant de contourner cette difficulté.

Le premier outil que nous proposons repose sur l’exploitation d’images qui permettent de contextualiser l’action et donc le discours sur lequel nous allons travailler. Nous pouvons ainsi exploiter des photos des outils et des engins, mais aussi des phases de réalisation. Dès lors, le support visuel intervient comme déclencheur de l’acte de parole. Mais la relation action-discours ne se réalise alors que dans une relation simple comme celle de désigner un objet, un lieu ou un engin. Pour pouvoir commencer à lier verbal et non-verbal dans une paire communicative, il faut rapidement

mettre en place des jeux de rôles au cours desquels les apprenants peuvent mimer et reproduire le geste professionnel authentique associé à la parole produite.

Pour suivre cette relation des mots en action et de la parole contextualisée par le geste, le déplacement ou le mouvement, nous avons aussi pu exploiter des vidéos. Cet outil dynamique a permis d'ancrer l'apprentissage dans une temporalité et dans une succession authentique des activités professionnelles, et il a également permis d'effectuer un travail de commentaire et de description de l'action. Cette activité didactique correspond pleinement à un besoin langagier des formés qui doivent pouvoir décrire leur activité lors des phases organisationnelles par exemple, mais surtout lors de la résolution de problème. En effet, lors de la résolution de problèmes, l'ouvrier décrit ce qu'il a fait, la manière dont cela s'est produit, et propose une action ou décrit la méthode qu'il va employer. C'est donc une tâche discursive attendue.

Bien que la classe ne soit pas le lieu idéal de l'apprentissage du français pour les métiers du chantier en BTP, elle dispose d'une représentation symbolique forte et offre un lieu et un temps spécifiques. Ainsi, la classe permet aux apprenants de sortir du lieu de production et de symboliquement entrer dans un lieu d'apprentissage. Associé à ce lieu un certain nombre de rituels sont également attendus par les apprenants et tout ceci participe de l'apprentissage et de la réussite du dispositif d'enseignement.

Néanmoins, habitués à travailler en extérieur, à manipuler des objets et à avoir une activité physique les apprenants manifestent rapidement une gêne à rester dans la salle de classe. Certes la classe permet de poser une notion ou de présenter un point langagier, c'est aussi un lieu privilégié pour l'analyse et elle permet des mises en situations simples au moyen du jeu de rôle, de l'exploitation de photos ou de la vidéo.

Mais ces activités, bien qu'utiles et répondant à un besoin réel, ne permettent pas de couvrir l'ensemble des situations nécessaires. Ainsi, la classe devient rapidement un lieu de contrainte pour la contextualisation de l'apprentissage. C'est afin de pallier ce souci de transposition didactique et de respecter les traditions de transmission et d'apprentissage en BTP que nous avons mis en place une formation située sur le chantier, dans le cadre du respect de la Formation Intégrée au Travail (FIT) qui est une des formations traditionnelles en BTP.

3.4.2 La FIT et la classe : un dispositif d'apprentissage mixte

Cette nécessité d'intégrer la formation, dans une contextualisation forte, correspond à une remarque issue de la phase d'enquête, au cours de laquelle nous avons pu remarquer l'interdépendance de l'action et du discours dans l'activité. C'est pourquoi, nous préconisons une mise en situation optimale afin de pouvoir rendre compte de ce phénomène, mais aussi de travailler sur cette notion dans le cadre de situations réelles conduisant à des réflexes métiers parfois spécifiques et qui n'apparaissent pas lors de la mise en place de jeux de rôle.

Le discours et l'action sont intimement liés dans une paire dialogale, qu'il serait complexe, mais pas impossible, de travailler en classe, notamment sur la question de la valeur du rythme et de l'intonation. Toutefois, en conditions réelles de réalisation, l'apprentissage dans la pratique de cette paire tant dans son émission que dans sa réponse actionnelle peut optimiser l'apprentissage et valider l'acquisition.

Ainsi, la mise en situation réelle, au cours de l'apprentissage, permet non seulement une bonne contextualisation de la dimension linguistique dans le champ actionnel professionnel dans laquelle elle

est réalisée, mais permet également une augmentation du processus d'acquisition et de validation des savoirs.

La FIT permet de réaliser en situation et sur les lieux authentiques l'apprentissage de la langue en action telle qu'elle sera pratiquée par l'apprenant. Mais la FIT nécessite une compétence spécifique pour le formateur qui se doit de pouvoir se déplacer en sécurité sur le chantier et une souplesse quant aux objectifs didactiques attendus car l'adaptation aux besoins langagiers de l'apprenant est fonction de la phase du chantier et des besoins immédiats. En complément de cette approche, le lieu classe permet quant à lui d'offrir un temps et un lieu d'apprentissage symboliquement renforcés. La classe permet une centration sur la compréhension et la production écrite et un temps dédié à l'analyse.

En couplant les deux approches, à savoir une approche traditionnelle en classe et la FIT nous obtenons une méthodologie plus englobante qui répond à la fois aux besoins des apprenants mais aussi à leurs habitus.

3.4.3 De l'élaboration didactique à la mise en œuvre

Suite à la phase de récolte des données, nous avons pu mettre en place une « formation test », que nous présentons brièvement ici.

La formation développée a été construite sur le modèle FOS. En effet, une proportion non négligeable de l'équipe de ferrailage du chantier du Pont de Térénez (Finistère) était non-francophone. Cette absence de maîtrise de la langue est source de nombreux soucis de compréhension entre l'encadrement et les équipes. Ainsi, dans certains cas, afin d'être certain que la consigne soit bien passée auprès d'un compagnon non-francophone, on fait appel à un tiers bilingue qui traduit. Dans ce cas, il est fréquent que la hiérarchie du chantier soit modifiée par les besoins linguistiques.

Dans un premier temps, nous avons rencontré les responsables hiérarchiques et la responsable sécurité afin de déterminer l'objectif communicatif à atteindre. L'activité de ferrailage s'articule autour de divers aciers nommés par une nomenclature des repères effectuée en nombre incluant parfois une lettre, par exemple : 56, I74, 108, etc. Les objectifs communicatifs attendus à l'issue de la formation sont : se présenter, saluer, nommer les aciers et les repères, comprendre des unités, donner une information chiffrée et comprendre une consigne simple.

Au vu de l'enquête de terrain et de la commande, nous avons mis en place une proposition d'intervention en formation. Cette offre de formation était établie sur 5 mois à raison de 2 séances d'une heure par semaine en salle et de 2 séances de FIT de 4 heures puis 2 semaines d'interruption. Le choix des compagnons admis en formation a été réalisé par l'équipe d'encadrement (le chef d'équipe et le chef de chantier sont impliqués dans ce choix). Les compagnons sélectionnés témoignaient tous d'une forte motivation. Le groupe constitué comprenait sept personnes, que nous découvrons lors de la première séance.

En réponse à ces besoins, nous avons proposé l'architecture suivante :

Le besoin communicatif	Notions, actes de parole
Se présenter Compter Se situer	Saluer quelqu'un Se présenter Demander une information Exprimer l'appartenance Identifier quelque chose Interroger sur les personnes et les choses Situer des lieux de l'action
Positionner les aciers Décrire son activité	Comprendre la réponse actionnelle ou verbale associée à la question
Communiquer avec le grutier	Passer une consigne simple Guider une action
Échanger avec les autres équipes du chantier	Demander un objet, ou une information Rechercher une personne Exprimer la présence ou l'absence Demander l'avis de quelqu'un
Réaliser une tâche complexe	Demander et donner une information Rappeler à quelqu'un ce qu'il doit faire Exprimer le but et la volonté Exprimer l'obligation et la probabilité Exprimer une appréciation Donner des conseils
Décrire un problème Proposer une solution	Exprimer un besoin, une question, un problème de réalisation actionnelle et un problème de compréhension Exprimer la volonté, la possibilité et le doute Exprimer une appréciation Exprimer une hypothèse Argumenter une hypothèse
Réaliser une tâche dans l'urgence	Exprimer le but et la volonté Exprimer l'obligation et la probabilité Exprimer une appréciation Donner des conseils
La sécurité	Exprimer ce qui est autorisé et interdit Parler d'événements passés et futur Exprimer des états et des habitudes

Les formulaires administratifs	Remplir une fiche de SECU Remplir un bordereau de remise de chèques Lire un bulletin de salaire Remplir une fiche de renseignement pour l'école
Les activités complexes en équipes mixtes	Exprimer des conditions Parler d'évènements proches Donner des raisons

3.4.4 Bilan de la formation

Si nous focalisons sur la réponse donnée à la commande passée par les responsables de l'entreprise, nous pouvons dire que le contrat a été rempli car nous avons pu travailler des séquences de communication complexes permettant aux ferrailleurs formés d'être en capacité de décrire à un tiers un problème et de proposer une solution. L'implication réelle du chef de chantier a permis la mise en place de nouveaux objectifs communicationnels, comme en témoigne une partie de l'interview que nous avons réalisée avec lui :

C.M. : Peux-tu parler de la progression en français pendant la formation ?

J.-M. A : La progression c'est pas facile à décrire, les premières heures on ne peut pas vraiment dire que ça ait donné quelque chose, maintenant on ne s'attendait pas non plus à en faire des cadors en français en deux heures. Mais c'est ta présence sur le site qui a fait beaucoup, parce que là les gars sentaient bien que c'est pas une simple heure de cours, ils sont accompagnés. C'est pas une heure de sept à huit faite, comme ça, pour répondre à des besoins de formation. Ce qu'ils ont apprécié, c'est le suivi sur le chantier, c'est le temps de formation individualisée, vraiment au départ de la compétence métier. En plus, que tu sois présente sur le site, tout le monde voyait que c'était vraiment sérieux, et puis ça valait le coup. De plus, dès que tu étais là, ils étaient obligés de parler en français. Par contre, on s'aperçoit, que c'est bien de travailler tous les jours. (...) On a lancé des choses, on a fait des progrès, maintenant il faudrait qu'on trouve une suite. Je pense qu'il faut pas s'arrêter là, on a avancé mais comme dans tous les phénomènes au bout d'un moment il y a un tassement, et là il faut relancer la machine.

Au regard de ce commentaire, nous pouvons dire que la formation intégrée au travail dans le cadre de l'action menée permet de proposer un temps et un mode d'apprentissage parfaitement en adéquation avec la tradition de transmission en BTP. Toutefois, ce dispositif de formation présente des aspects négatifs. En effet, pour le formateur, la contrainte de la production sur le chantier ne lui permet pas d'être assuré de travailler réellement individuellement sur le chantier. La progression est particulièrement dépendante de l'activité de production, mais aussi, de la volonté des encadrants de chantier.

Nous pouvons donc conclure sur deux aspects en particulier. Le coût financier de ce type de formation est un argument important. En effet, lors de la formation intégrée au travail, les formés sont au travail et payés en tant que tels. Dès lors, le nombre d'heures de formation par formé, financées par l'entreprise, ne prend en compte que le temps d'apprentissage en salle.

L'approche didactique que nous avons proposée dans notre travail de recherche et appliquée dans le cadre de nos expérimentations, nous apparaît comme particulièrement efficace et concluante. En effet, elle répond à la tradition d'apprentissage des BTP, elle repose sur un montage financier simple, elle permet un travail entièrement contextualisé, elle offre des apprentissages immédiatement transférables,

elle permet un travail individualisé et un ajustement constant aux besoins. Mais, pour être menée à bien, elle doit être réalisée en accord et avec le soutien de l'encadrement, elle doit être parfaitement en adéquation avec la réalité professionnelle des formés ce qui impose une ingénierie fine de formation. Elle ne permet pas précisément d'envisager une progression forte à chaque séance car elle est soumise aux contraintes de production.

4. Conclusion

L'expérience Eurovia qui vient d'être décrite montre concrètement le rôle central de la collecte des données dans la méthodologie du Français sur Objectif Spécifique, à la fois dans la découverte du fonctionnement actionnel et langagier des situations professionnelles et dans la construction du dispositif de formation linguistique. Les contextes dans lesquels l'action et le langage sont très fortement imbriqués font de cette étape une démarche passionnante mais particulièrement lourde qui exige encore une importante réflexion didactique, tant sur le plan de l'analyse des situations de communication professionnelles que sur celui de l'ingénierie de formation.

Références Bibliographiques

- Carras, C., Gewirtz, O., Tolas, J., 2014, *Réussir ses études d'ingénieur en français*, Grenoble, PUG, 240p.
- De Saint Georges, I., 2007, « Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier », *Cahiers de linguistique française*, 26, revue en ligne, Université de Genève, 321-342.
- Duc, M., 2002, *Le travail de chantier*, Toulouse, Octares Editions.
- Hall, E.T., 1983, *The Dance of Life*. New York, Anchor Books.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, 252p.
- Parpette, C., Stauber, J., 2014, *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble, PUG, 160p.

Catherine Carras, Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM (France)

Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques

1. Introduction

Les formations linguistiques pour professionnels s'inscrivent dans un contexte complexe, et de nombreux paramètres entrent en jeu dans leur élaboration. Comme le souligne Mourlhon-Dallies (2008), et avant elle, Eurin et Heano (1992), seule une analyse systémique permet de « détailler tous les paramètres intervenant dans une situation d'enseignement-apprentissage, susceptibles de jouer sur la programmation des contenus d'une formation » (Mourlhon-Dallies 2008 : 200). Parmi ces nombreux éléments, le contexte institutionnel joue un rôle prépondérant, et son influence est sensible à différentes étapes de la mise en place de la formation.

Pour Mangiante et Parpette (2004 : 46), la collecte des données « conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas, *a priori*, et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin ». Ce milieu qu'il ne connaît pas est régi par ses propres règles, et l'enseignant va donc devoir composer avec les contraintes des institutions pour recueillir les données nécessaires à la conception d'une formation pour un public spécifique.

Etape centrale dans l'élaboration des programmes de formation en langue sur objectif spécifique, cette collecte implique d'établir des relations avec les terrains d'exercices des publics concernés. La première étape consiste à créer des liens avec les acteurs du champ professionnel ou universitaire demandeur, à expliquer la démarche FOS, et définir avec eux le rôle qu'ils sont amenés à jouer dans la construction du programme par le biais des données qu'ils peuvent fournir. Or, ces terrains d'exercice, que ce soit l'hôpital, l'entreprise, le chantier de construction, ne sont pas facilement accessibles à des acteurs extérieurs. La prise de contact avec ces terrains nécessite donc une « marche d'approche », qui peut être plus ou moins longue et difficile, en fonction du type d'institution concernée, et de la position de l'institution par rapport à la formation à mettre en place (l'institution est-elle explicitement demandeuse ou non ?).

Outre ces aspects institutionnels, la collecte des données est également soumise à des contraintes déontologiques et juridiques : nombre de situations professionnelles exigent la confidentialité. Par ailleurs, tout enregistrement vidéo est encadré par le droit à l'image. Ce sont autant d'éléments qui contraignent la collecte des données, exigeant une capacité de négociation avec les acteurs du milieu, et d'adaptation quand les données recherchées ne sont pas directement accessibles (voir à ce sujet les contraintes spécifiques liées au milieu militaire, Mraz, dans ce numéro). On peut également trouver des exemples de collecte de données dans le domaine du droit chez Damette (2007 : 43), où l'auteur précise, à propos de la réalisation d'interviews auprès de professionnels, que « l'enseignant aura envoyé au spécialiste la liste des questions qui lui seront soumises et lui aura demandé l'autorisation de l'enregistrer pour les besoins du cours ; on lui proposera alors de lui transmettre la retranscription de l'enregistrement, afin qu'il puisse en vérifier l'adéquation avec son propos initial ».

Nous allons nous intéresser à ces aspects institutionnels et donc aux relations que le formateur / concepteur doit nouer avec les acteurs institutionnels pour mener à bien une collecte des données. Nous envisagerons les différents cas de figure qui peuvent se présenter au concepteur de programme sur Objectif Spécifique, à travers des exemples concrets ; nous verrons également les stratégies de contournement qui peuvent être adoptées lorsque les relations avec une institution ne permettent pas une accessibilité du terrain optimale; nous analyserons enfin les conséquences de ces aspects sur l'efficacité de la démarche FOS, et sur le type de données collectées.

2. Une « marche d'approche » en plusieurs étapes

Etape la plus spécifique de l'élaboration d'un programme de formation en langue sur Objectif Spécifique, « centre de gravité de la démarche » (Mangiante et Parpette 2004 : 46), la collecte des données implique, pour le concepteur, de se confronter à un milieu professionnel qu'il ne connaît pas, et à qui il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche. Cette prise de contact avec un milieu professionnel qui méconnaît, voire ignore, a priori, les besoins d'un concepteur de programme de formation en langue, peut être très chronophage et énergivore ...

En effet, se mettre en rapport avec le terrain d'exercice professionnel du public à former implique un certain nombre d'étapes :

2.1 Le contact avec l'institution

Lorsque l'institution n'est pas explicitement demandeuse de la formation (voir ci-dessous), il faut tout d'abord trouver une « porte d'entrée ». L'envoi de mail à une adresse trouvée sur le site d'une entreprise ou d'une institution est très rarement suivi d'une réponse, même s'il émane d'une institution reconnue (Alliance Française, Université). Ainsi, l'Alliance Française de Goa, Inde, souhaitant mettre en place une formation en français à destination des personnels hôteliers (de nombreux touristes français visitent la région chaque année) a contacté de nombreux hôtels de la ville, explicitant sa démarche, et proposant une rencontre afin de préciser / recenser les éventuels besoins de ces personnels. La démarche a été infructueuse. Et pourtant, le public potentiel existe, le besoin de formation est réel, l'Alliance Française est un acteur culturel reconnu dans la ville. Il importe donc de trouver une personne-ressource, susceptible d'ouvrir la porte de l'institution et de faciliter les relations futures.

2.2 La création de liens avec les acteurs institutionnels

La prise de contact nécessite la création de liens avec une / des personne(s) appartenant à l'institution, liens qui passent beaucoup par des relations interpersonnelles, individuelles. Ceci implique d'identifier des personnes qui comprennent la démarche, qui y sont sensibilisés, et vont donc faciliter l'accès au terrain. Ces relations nouées au niveau personnel accélèrent le plus souvent les démarches, le fait de passer en premier lieu par le niveau institutionnel constitue assez souvent un frein aux relations, même si ce niveau institutionnel est indispensable dans certains secteurs, le BTP par exemple, pour des raisons de sécurité évidentes. Mais l'expérience a souvent montré que les relations personnelles faciliteraient grandement les contacts avec le niveau hiérarchique supérieur.

2.3 L'explication de la démarche

Cette étape est fondamentale dans l'ensemble de la démarche. En effet, si certains terrains, en particulier ceux dans lesquels on note une présence importante de personnel non-francophone (cas du BTP, par exemple), sont sensibilisés à la nécessité de former en français ces personnes, cela ne signifie pas qu'ils comprennent la démarche d'élaboration d'un programme de formation sur objectif spécifique. Ainsi, pour des personnes extérieures au domaine de la didactique du FLE, enseigner le

français à des publics professionnels revient à leur enseigner les bases de la langue, et le lexique spécifique au domaine. Il faut donc à chaque fois expliquer que la démarche FOS présente certaines caractéristiques, que les formateurs travaillent à partir des discours, écrits et oraux, qui circulent dans la profession, et non pas à partir de supports généralistes que l'on trouverait dans des méthodes, et qu'ils ont donc besoin de collecter des données *in situ*. Il y a donc véritablement une phase très importante d'explicitation de cette démarche, qui est très logiquement méconnue des personnes qui ne sont pas des acteurs de la didactique du FLE, phase au cours de laquelle le formateur explique pourquoi il a besoin de données, de quelles données, et du rôle que peut jouer l'institution dans cette collecte.

2.4 La définition du rôle de chacun des acteurs

La collecte des données peut nécessiter une implication plus ou moins importante de la part des acteurs professionnels, implication qui peut leur prendre du temps et face à laquelle ils peuvent être réticents. Tout d'abord, l'irruption d'une personne extérieure dans un milieu professionnel, qu'elle soit là pour filmer, enregistrer, ou comme simple observateur, perturbe l'activité. Celui qui accepte de recevoir le formateur doit expliquer aux autres acteurs présents (qui, en fonction des milieux, peuvent être d'autres professionnels, des étudiants, des clients) la raison de sa présence, recevoir leur adhésion, etc. Les aspects techniques (présence d'une caméra, entre autres), peuvent également être des éléments perturbateurs. Ensuite, certaines données collectées revêtent un caractère technique ou scientifique poussé, face auquel le formateur peut se trouver en difficulté, et avoir besoin de l'aide d'un acteur du domaine. Pour prendre l'exemple des collectes de données menées dans le cadre de formations sur Objectif Universitaire, il est relativement aisé de trouver des enseignants acceptant d'être filmés pendant leurs cours. Il est plus difficile d'obtenir leur collaboration par exemple lors de la transcription des discours oraux, dont certains éléments peuvent être opaques pour un non-spécialiste, ou pour un retour sur les activités didactiques élaborées. Evidemment tout ceci demande du temps, et la « résistance » des acteurs du terrain à véritablement collaborer avec le formateur vient probablement de là. Mais on voit bien qu'il y a un aspect important de définition préalable du rôle de chacun dans la collecte. Les travaux de Mraz, dans ce numéro, sont à ce titre particulièrement éclairants.

2.5 Les négociations

Considérant les difficultés d'approche des milieux professionnels que nous venons d'évoquer, on comprend qu'il convient, en accord avec les acteurs du terrain, de définir le type de données auxquelles le formateur aura accès, que va-t-il pouvoir filmer ou non ? Que va-t-il pouvoir exploiter ou non ? dans quelle mesure devra-t-il rendre les données anonymes ? Pourra-t-il utiliser les données telles quelles ou devra-t-il les transformer, pour des raisons de confidentialité par exemple ? Autant de questions qui touchent directement aux aspects déontologiques.

On voit donc que cette démarche de collecte et de contact avec les institutions est un travail de longue haleine.

3. Positions de l'institution par rapport à la formation

Les relations entre la formation, le formateur / concepteur et l'institution peuvent être de différents ordres, en particulier en ce qui concerne la position de l'institution par rapport à la formation, et ces paramètres vont avoir des conséquences sur la collecte des données.

Nous répertorions ci-dessous différents cas de figure qui peuvent se présenter. Ils ne sont pas exhaustifs, mais représentatifs de la réalité du terrain, et seront illustrés par des cas réels.

- Cas n°1 : l'institution est explicitement demandeuse d'une formation en français pour une partie de ses employés
- Cas n°2 : l'institution n'est pas explicitement demandeuse d'une formation en français, mais le public existe et a de réels besoins en ce sens
- Cas n°3 : l'institution, tout en n'étant pas formellement demandeuse d'une formation en français, en est le terrain direct d'application

On pourrait supposer que le cas n°1 est celui où la collecte des données est la plus aisée, or, nous verrons que ce n'est pas toujours le cas. En effet, les aspects déjà évoqués de confidentialité de certaines données, ou de méconnaissance de la démarche FOS vont interférer sur les conditions de collecte. De même, dans les n°2 et 3, si le public est ciblé, ses besoins de formation en français sont réels et en lien direct avec le terrain d'exercice, l'institution, même si elle n'a pas passé commande d'une formation, peut faciliter l'accès aux données. Les formations de Français sur Objectif Universitaire s'apparentent souvent au cas n°3 ; en effet, les universités qui reçoivent des étudiants non francophones ne demandent pas toujours explicitement une formation en français adaptée pour ce public, mais les enseignants de disciplines, qui ont parfois 50% d'étudiants non francophones dans leur classes (cas de l'INSA de Lyon, entre autres), ont tout intérêt à ce que ces étudiants bénéficient d'une formation leur permettant de mieux suivre les cours, ils sont donc particulièrement sensibilisés à la démarche, et prompts à coopérer.

Prenons un exemple illustrant le cas n°1, celui où l'institution est à l'origine d'une commande de formation pour une partie de son personnel. La Deutsche Bahn, équivalent allemand de la SNCF, a passé commande à un Institut Français d'une formation en français pour les conducteurs et contrôleurs travaillant à bord des TGV Francfort / Paris (Martin, 2009). L'interlocuteur pour cette formation était l'organisme de formation de cette société, DB Training. L'accès aux situations de terrain a effectivement été facilité pour la formatrice chargée de la conception du programme, mais certaines restrictions ont tout de même été formellement imposées. Parmi ces restrictions, la DB Training a tout d'abord émis l'interdiction absolue de photographier, de filmer, ou encore d'enregistrer la clientèle à bord des trains (y compris les échanges entre le personnel et la clientèle), interdiction sur laquelle l'institution n'est pas revenue.

Mais l'institution a tout de même permis à la formatrice d'effectuer un voyage Francfort / Paris dans la cabine du conducteur (ce qui est habituellement interdit pour des raisons de sécurité), elle a donc pu observer et noter les différents types d'échanges linguistiques qui ont lieu entre le conducteur et le personnel de bord d'une part, et les agents de ligne d'autre part. Ensuite la formatrice avait pu obtenir des discours oraux authentiques, sous la forme de l'enregistrement de tous les échanges entre le conducteur, le chef de train, le régulateur de la ligne, sorte de « boîte noire », équivalente à celle qui se trouve à bord des avions. L'obtention de ces données a été fondamentale dans la construction de la formation, en effet, sans cela, difficile d'avoir une idée précise du type de discours circulant dans ce milieu, et donc de former efficacement des conducteurs non francophones à la maîtrise de ces discours.

Voici la transcription d'un court échange entre un conducteur et un régulateur (Martin : 2009) :

Transcription d'un dialogue entre le conducteur et le régulateur

Conducteur : Conducteur 9556 appelle régulateur de Faulquemont. À toi.

Régulateur : Ici le régulateur de Faulquemont, j'écoute. À toi.

Conducteur : Ici le conducteur 9556, au km 14,7, il y avait plusieurs vaches directement à côté de ma voie mais elles n'étaient pas encore sur la voie. Tu devrais donner l'ordre au train suivant de prendre des précautions, À toi.

Régulateur : Ici le régulateur de Faulquemont, tu as vu plusieurs vaches à proximité de la voie au km 14,7. Je vais en informer le train suivant. Tu peux me dire exactement combien il y avait de vaches ? À toi.

Conducteur : Ici le conducteur 9556, il s'agissait de 6 ou 7 vaches. À toi.

Régulateur : Ici le régulateur de Faulquemont, merci et bonne route. Terminé.

Conducteur : Terminé.

On voit très clairement ici que seule une collecte de données sur le terrain peut fournir au formateur / concepteur des informations précises sur ce type de discours qui est totalement ignoré des non spécialistes : identification des interlocuteurs non pas par leur nom mais par le numéro du train ou leur lieu d'exercice, répétition systématique de l'information reçue pour vérification / validation, rituel de passation de parole et de clôture d'échange (à toi / terminé), etc.

Enfin, en ce qui concerne la protection des données, la formatrice a eu accès au livret des annonces faites à bord, qui contient l'ensemble des annonces que le personnel de bord peut être amené à faire (et qui, comme dans les avions, est constitué de phrases formalisées et systématisées), mais le texte de ces annonces devait rester la propriété exclusive de l'institution. Ce qui signifiait, pratiquement, que le texte de ces annonces pouvait être reproduit mais ne pouvait pas être modifié pour quelque raison que ce fût, y compris pour des raisons didactiques.

On voit donc bien ici que l'implication de l'institution, malgré les restrictions imposées, a été fondamentale dans la construction du programme.

Prenons à présent un exemple illustrant le cas n°2, dans lequel l'institution susceptible de bénéficier de la formation n'en était pas explicitement demandeuse. Sur l'île mexicaine de Cozumel, qui vit exclusivement du tourisme, en particulier de la plongée sous-marine, l'Alliance Française locale souhaite mettre en place un cours de français à destination des moniteurs de plongée (Grosset 2012). En effet, si les touristes américains sont les plus nombreux, les francophones, canadiens et français, sont en augmentation constante ; il y a donc un vrai besoin de formation en français des moniteurs, même si aucune demande explicite n'a été émise par les clubs de plongée de l'île. Par contre, plusieurs moniteurs, à titre individuel, se sont montrés intéressés par une formation spécifique. Malgré l'absence d'une véritable demande institutionnelle, la collecte des données a été en grande partie possible, avec des limitations techniques directement liées au terrain.

La formatrice en charge de la conception du programme a pu elle-même se mettre dans la peau du client en effectuant plusieurs plongées en compagnie d'un moniteur intéressé par sa démarche, car souhaitant se former en français pour sa profession. Elle a ainsi pu recenser les différents types

d'échanges entre le moniteur et le client, leur contenu, leur forme, en fonction des différentes étapes de la plongée. Elle a par contre été confrontée à une impossibilité technique, celle de filmer ou enregistrer, ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord en raison d'un manque de matériel : il s'agissait d'une petite Alliance Française possédant des moyens très modestes. Ensuite parce qu'il est impossible, pour des raisons techniques évidentes, de filmer alors que l'on plonge (à moins d'avoir des moyens techniques importants). De plus, le moniteur étant hispanophone, la formatrice n'aurait pas collecté un matériau directement utilisable. Enfin, limitation à laquelle on ne pense pas forcément lorsqu'on ne se trouve pas sur le terrain, le moniteur avait rappelé qu'il était indispensable que la formatrice / apprentie plongeuse soit particulièrement attentive lors de la transmission des consignes de sécurité, et qu'elle ne soit donc pas déconcentrée par le fait d'enregistrer ou de prendre des notes.

La formatrice a donc contourné ces difficultés techniques en utilisant comme source d'information et comme supports didactiques, en plus de ses propres observations, des vidéos de plongée figurant sur Youtube. Le type de discours récoltés se rapprochaient donc tout à fait de ce à quoi elle avait elle-même été confrontée. Exemple :

Le moniteur: Bonjour Romain, alors le matériel, très facile: on a ici une bouteille d'air, c'est juste de l'air, c'est pas des mélanges, c'est de l'air qu'on a l'habitude de respirer, qu'on a comprimé ici à 200 bars, ça te fait à l'intérieur de cette bouteille 2400 litres. Tes poumons font 4,5 litres, y'a largement de quoi faire. Donc première règle c'est de ne jamais retenir sa respiration! .../...

Il ne s'agit donc pas d'une donnée brute telle que la formatrice aurait pu la collecter sur son terrain, mais ce sont des données qui se rapprochent le plus de ce qu'elle recherchait. Ainsi, elle a pu prendre conscience de la spécificité des discours de ce type d'activité, en particulier le fait qu'ils ont lieu soit avant la plongée (présentation du matériel, des consignes de sécurité, du mode de communication gestuelle), soit après (débriefing). Caractéristiques qui ont des conséquences sur le type d'outils linguistiques utilisés (temps verbaux, lexicque, etc.). Situation qui illustre parfaitement le fait que le langage, en particulier en situation professionnelle, est fortement inscrit dans l'action technique, en ce qui concerne les objets, l'espace et le temps (Parpette et Medina, dans ce numéro).

Nous allons à présent analyser deux exemples de formations pouvant illustrer le cas n°3, dans lesquels l'institution est le lieu privilégié d'application de la formation, tout en n'étant pas explicitement demandeuse. On peut considérer que de nombreuses formations sur Objectif Universitaire, à destination des étudiants non francophones, s'inscrivent dans ce cas. S'il y a effectivement des demandes claires émanant de certains départements ou certaines facultés de formations spécifiques pour leurs étudiants, on constate assez souvent un cloisonnement entre la formation en langue française, qui se fait le plus souvent dans les centres Universitaires de FLE, et le suivi des études dans la filière. Ainsi, la filière qui reçoit ces étudiants non francophones ne se préoccupe pas forcément de la construction du programme de langue française. Si le formateur / concepteur veut collecter des données, filmer des cours, collecter des sujets et copies d'examens, il doit contacter les enseignants de discipline et passer par toutes les étapes citées ci-dessus. Remarquons ici que si la communication ne se fait pas d'institution à institution, le succès de la collecte des données est trop dépendant de relations individuelles, les enseignants de disciplines étant plus ou moins réceptifs, plus ou moins sensibilisés à la démarche de l'enseignant de langue. Dans ce cas précis, il est indispensable que la relation se noue au niveau institutionnel, c'est-à-dire que la prise de contact avec les enseignants émane des responsables de filières recevant des étudiants non-francophones, et non pas uniquement des formateurs de FLE.

Examinons à présent un exemple issu d'un terrain fort différent. L'exemple ci-après démontre le fait que certains terrains, et certaines situations d'enseignement, qui semblaient accessibles en premier lieu pour une collecte des données, peuvent se révéler difficiles d'accès. Comme nous l'avons dit plus haut, ce ne sont pas les terrains en apparence les plus fermés (hôpitaux, par exemple) qui posent nécessairement le plus de problèmes au formateur / concepteur, tout dépend des aspects institutionnels. Sur une île-hôtel aux Maldives, des apprentis cuisiniers-serveurs suivent une formation professionnelle en alternance (Lepage 2011). Les cours de français font partie intégrante de cette formation, et pourtant, il y a peu, voire pas du tout, de lien entre ce cours de langue et les cours de formation professionnelle (pas de rapprochement avec les enseignants, difficulté à obtenir les programmes d'enseignement des autres disciplines, etc.). Le terrain d'application, l'hôtel, était donc géographiquement proche, puisque les cours de français avaient lieu sur place, mais il s'est révélé quasiment inaccessible. En effet, le complexe hôtelier en question ne pouvait pas être utilisé à des fins pédagogiques. En tant que travailleurs dans un hôtel de luxe, le personnel - dont les apprentis - devait suivre un règlement strict concernant son comportement au sein du complexe. Ce règlement interdisait en pratique que la formation des apprentis soit visible sur les lieux de travail et n'a souffert aucune dérogation, la direction de l'hôtel n'étant que peu impliquée dans la formation des stagiaires. La direction de l'hôtel ne souhaitait pas que les clients remarquent qu'une partie du personnel était encore en formation. Il s'est donc avéré impossible d'utiliser l'espace de travail comme espace de formation, et les cours se sont retrouvés confinés à la salle de classe. La formatrice a eu la possibilité de collecter la version française du dépliant de l'hôtel, ainsi que le questionnaire d'analyse des besoins destiné aux apprentis et ... rien de plus ! Impossible de filmer des échanges, d'enregistrer, ou même d'observer et de noter, malgré la proximité du terrain.

4. Aspects institutionnels : enseignements et conséquences

Quels enseignements peut-on tirer de ces différents exemples ? Quelles conséquences concrètes les aspects institutionnels et déontologiques dans les relations entre le formateur / concepteur et les acteurs de terrain peuvent avoir sur la conception d'un programme de Français sur Objectif Spécifique ?

Le premier aspect touche évidemment à la confidentialité de certaines données et de certains terrains d'exercice. Mais comme nous l'avons vu dans les exemples cités, ce ne sont pas toujours les terrains d'exercice que l'on penserait les plus inaccessibles qui le sont effectivement. Le cas de l'hôtellerie est à ce titre révélateur.

Le deuxième tient à la méconnaissance / incompréhension, de la part des acteurs professionnels, de la démarche l'élaboration d'un programme FOS. S'il est compréhensible que des non didacticiens ne comprennent pas, a priori, notre façon de travailler, on peut supposer que cette difficulté est en lien avec la représentation habituelle que se fait le commun des mortels des discours en contexte professionnel, et donc de leur enseignement. La plupart des personnes réduisant la spécificité de ces discours à un lexique spécialisé, et considérant qu'il convient avant tout d'apprendre un français « général », le lien direct entre la conception d'un programme de formation en langue pour professionnels et la collecte de données, langagières mais aussi culturelles, pragmatiques, etc. doit toujours faire l'objet d'une explicitation de la part du concepteur.

Finalement, toutes ces remarques nous ramènent à l'importance des contacts, institutionnels mais aussi individuels, entre le formateur / concepteur et les acteurs de terrain. La collecte des données peut être difficile voire quasiment impossible, même si le terrain semble accessible, si la communication entre le formateur et ces acteurs est faible ou inexistante (cas de l'hôtellerie cité ci-dessus).

Quelles conséquences sur l'élaboration du programme peuvent avoir ces différents aspects ? Remarquons tout d'abord que ces aspects institutionnels ont un impact direct sur l'efficacité de la démarche. Nous avons vu que certains milieux sont beaucoup moins accessibles que d'autres, et dans ce cas, le formateur / concepteur ne collectera pas les données dont il aurait eu besoin, et il devra donc adapter sa démarche. Ensuite, il est évident que les étapes de prise de contact, explication de la démarche, négociations, etc. sont très chronophages, et que dans le cas d'un programme devant être mis en place rapidement voire dans l'urgence, la collecte des données ne pourra se faire de façon optimale.

Enfin, les éventuelles limitations d'accès à certains terrains ont des conséquences directes sur le type de données collectées. Le formateur n'a ainsi pas toujours accès à des données brutes, authentiques, et doit donc parfois reconstruire des données, voire les fabriquer (en se rapprochant le plus possible des données de terrain). Pour une typologie des données collectées, voir Abou-HaidaretStauber dans ce numéro.

5. Un exemple concret de coopération institutionnelle : la collecte de données en milieu hospitalier

Solange Talavera-Goy, enseignante de Français langue Etrangère à l'Université Claude Bernard Lyon I, intervenant principalement auprès de publics de sciences de la santé, auteure d'un manuel de FLE à destination des médecins non francophones, témoigne des discours très spécifiques de ce milieu, et de la nécessité, pour un non-spécialiste, de collecter ces discours sur le terrain. Ce qui a été particulièrement facilitateur, dans ce cas précis, est le fait que l'Université Lyon I a d'une part fourni tout le support technique nécessaire (équipe vidéo, photographe, studio d'enregistrement de documents audio, infographiste), mais également, l'Université étant liée au CHU, de nombreux médecins sont aussi des universitaires, et par là-même particulièrement sensibilisés aux problématiques de formation des personnels. Les Hospices Civils de Lyon ont donc été un partenaire institutionnel directement impliqué dans la collecte de données visant à l'élaboration de matériel pédagogique. Trois exemples de collectes de données peuvent illustrer cette collaboration :

- pour l'élaboration de l'ouvrage *Le Français des médecins* (Fassier et Talavera-Goy 2008), l'un des deux auteurs étant médecin et universitaire (chef de clinique d'un service de réanimation) a pu obtenir de sa hiérarchie l'autorisation de filmer dans son service. Bien entendu, les scènes filmées ont été jouées, pour des raisons évidentes de confidentialité, mais tout le personnel du service, a joué le jeu, interprétant soit son propre rôle, soit un rôle de composition (patient, famille, etc.). Les vidéos produites témoignent donc parfaitement de la spécificité des discours, mais également de l'environnement de travail dans lequel un médecin non francophone se trouvera immergé ;
- pour l'élaboration de matériel pédagogique à destination de professions paramédicales, l'implication de la responsable du département d'orthoptie de l'université, alors chef d'un service d'ophtalmologie pédiatrique, a également permis un accès relativement facile au travail des orthoptistes hospitaliers, en demandant entre autres à son équipe de se mettre à la disposition de l'équipe technique de filmage. Le filmage a été réalisé dans un service ouvert, mais les patients ont été « interprétés » par des proches de l'équipe ;
- pour l'élaboration de matériel pédagogique à destination de professionnels des soins infirmiers et d'électroradiologie médicale, des relations personnelles avec des infirmières et une manipulatrice radio ont permis de trouver une porte d'entrée. Il a néanmoins été obligatoire de solliciter l'autorisation de l'ensemble des supérieurs hiérarchiques au sein d'une structure très

complexe (groupement hospitalier). Toute cette procédure a bien évidemment pris beaucoup de temps, mais une fois la direction des HCL convaincue de l'utilité de la démarche, elle a accepté non seulement de faciliter l'accès au service de radiologie, mais également d'ouvrir à l'équipe de filmage des salles et services habituellement fermés en période estivale pendant laquelle se sont déroulés les tournages. Tout ceci, bien sûr, à condition que les patients soient interprétés par des personnes volontaires.

6. Pour conclure : questions de déontologie

Différentes questions de déontologie sont soulevées par une collecte des données en milieu professionnel. Tout d'abord, la question du droit à l'image, en particulier si les films / images obtenues doivent faire l'objet d'une publication. Lorsqu'on filme un cours par exemple, il faut soit choisir de ne filmer aucun étudiant, soit obtenir de chacun de ceux apparaissant à l'image une autorisation d'utilisation de son image. La question se pose pour tous les milieux dans lesquels interviennent différents acteurs. Il y a également, pour les acteurs du terrain, un droit de regard sur l'exploitation des données collectées. Certains enseignants filmés émettent ainsi des réserves sur l'utilisation de certains moments du cours (échanges avec les étudiants ne faisant pas partie du cours à proprement parler, contenus de cours avec lesquels ils se sentent moins à l'aise, etc.).

Finalement, la question de la confidentialité des données professionnelles est cruciale. Si l'on pense de prime abord à des domaines très confidentiels, comme la santé ou le domaine juridique, nous avons vu que, potentiellement, tous les domaines professionnels sont concernés par cet aspect. Cela peut être le cas pour l'hôtellerie comme nous l'avons vu, mais aussi pour la restauration, l'entreprise de manière générale. La déontologie et donc la confidentialité sont des caractéristiques inhérentes à tout discours professionnel.

Références bibliographiques

- Damette, E., 2007, *Didactique du Français Juridique*, Paris, L'Harmattan.
- Eurin, S., Henao M., 1992, *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette-AUPELF.
- Fassier, T., Talavera-Goy, S., 2008, *Le Français des Médecins*, Grenoble, PUG.
- Grosset, E., 2012, *Quelle place pour une formation de français de la plongée sous-marine à l'Alliance Française de Cozumel au Mexique ?* Mémoire de Master 2 Sciences du Langage Spécialité FLE, Université Stendhal Grenoble 3.
- Lepage, C., 2011, *Apport de l'ingénierie de formation à un programme de français de l'hôtellerie aux Maldives*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage Spécialité FLE, Université Stendhal Grenoble 3.
- Mangiante, J.-M, Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- Martin, S., 2009, *La perspective actionnelle pour les publics spécifiques. Elaboration de programmes Français sur Objectifs Spécifiques pour le personnel de la Deutsche Bahn*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage Spécialité FLE, Université Stendhal Grenoble 3.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

Caroline Mraz, Cédille Formations FLE (France)

L'exemple du FOS militaire : quelles solutions aux questions institutionnelles et déontologiques?

1. Introduction

L'histoire du Français de spécialité à destination des militaires remonte aux années 1920 quand une commission militaire française fut chargée d'élaborer un manuel du *français militaire*, destiné aux soldats non-francophones combattant dans l'armée française (algériens, sénégalais, marocains, etc.). Ce manuel est paru en 1927 (à la suite de la Première Guerre mondiale, lorsque la France voulut rendre la participation des soldats étrangers plus efficace) et a porté le titre de "*Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*". On peut dire que ce manuel est un ouvrage précurseur pour le Français sur Objectif Spécifique, puisqu'ensuite un certain nombre de domaines professionnels ont été mis en œuvre, tels qu'on les connaît aujourd'hui : la médecine, les affaires, le tourisme, etc.

Puis, le Ministère des Affaires étrangères (Direction générale de la Mondialisation, du Développement et des Partenariats, Direction de la Coopération de Sécurité et de Défense) a lancé au printemps 2010 un projet de création d'une méthode de français de spécialité pour les militaires du continent africain. L'Organisation Internationale de la Francophonie a rejoint l'initiative au cours de l'été 2011. Effectivement, aujourd'hui, nous assistons à une forte augmentation de la demande d'enseignement du français en milieu militaire sur le continent africain. Cet intérêt découle de la participation croissante des pays africains aux opérations de maintien de la paix des Nations Unies et de l'Union Africaine, du développement de la communication inter-régionale entre des armées anglophones et francophones, ainsi que des besoins de communication sur le terrain avec les Organisations non gouvernementales et les Organisations Internationales francophones. L'objectif est de créer un outil pédagogique adapté et centré sur le domaine professionnel militaire en contexte africain et de développer ainsi les capacités d'interopérabilité et de renforcer l'intercompréhension entre les acteurs sur le théâtre des opérations. Le français de spécialité militaire peut être considéré comme l'un des instruments stratégiques de la Francophonie. C'est ainsi que plus de 21 pays utilisent actuellement la méthode *En avant !*, bien qu'elle n'ait pas fait l'objet d'une diffusion grand public.

Le français professionnel militaire apparaît très riche en documents authentiques, cependant à l'évocation des termes - « A diffusion restreinte », « Confidentiel-Défense », « Secret-Défense », « Très Secret-Défense » - on peut d'emblée présager de la dimension déontologique du traitement des données potentiellement utilisables pour un cours en FOS militaire, ainsi que de la difficulté d'accès aux institutions de forces armées nationales et internationales.

Le tissu des réseaux interarmées multinationaux est effectivement d'une extrême complexité : la neutralité des documents est donc de mise. Pour ce faire, l'auteur du manuel *En avant !* s'est vue obligée de remanier et de transformer bon nombre de documents authentiques avant leur didactisation. Ceci ajoute au travail de la collecte des données une dimension déontologique notoire et exige du concepteur la capacité de percevoir les subtilités de la géopolitique actuelle afin d'en déceler les failles, les sujets qu'il ne faut pas aborder, les possibles incidents diplomatiques et les vexations potentielles de pays ciblés dans les différents supports et documents.

On peut donc se demander ce qu'induisent les aspects institutionnels et déontologiques lors du travail de collecte des données, et en particulier de leur sélection et de leur traitement pour l'utilisation de ces supports à des fins didactiques. Quelles sont les solutions qui peuvent être adoptées par le concepteur de matériel didactique pour un public militaire ?

Cette étude portera donc sur les aspects institutionnels et déontologiques de la collecte et du traitement des données en milieu militaire, en vue de leur didactisation, au travers de l'analyse d'une série d'exemples auxquels la conceptrice d'un manuel de français à destination des militaires a été confrontée.

2. La collecte des données : le passage obligé par la DCSD(Direction de la Coopération de Sécurité et de Défense)et l'Armée de Terre

Le premier obstacle - et non des moindres - est celui de l'accès au monde militaire. Si les méthodologies du FOS préconisent une analyse de terrain et transforment le formateur en enquêteur, enregistreur en main, la situation est tout autre pour le domaine professionnel militaire. Premièrement, la base militaire, qui met en jeu la défense nationale est impossible à pénétrer. Le formateur se retrouve au centre d'accueil et peine à être mis en contact avec des instructeurs du camp militaire, dans tous les cas, il ne passera pas la porte de l'espace accueil. Deuxièmement, l'analyse de terrain impliquerait, pour le domaine cible, de se rendre sur le théâtre d'opérations de maintien de la paix, ce qui apparaît non pas impossible, mais techniquement irréalisable. Les demandes d'autorisation et la compréhension du projet de réalisation d'une méthode de français à destination des militaires étant, on le comprendra, bien loin des soucis premiers des officiers en mission au sein de pays en conflit.

Pour toutes ces raisons, la collecte des données a transité uniquement par la Direction de la Coopération de Sécurité et de Défense et l'armée de Terre française qui ont mis à la disposition de l'auteure un grand nombre de brochures, manuels, procédés, données informatiques, fichiers et autres documents.

De plus, la dimension hiérarchique propre au domaine militaire nécessite que les demandes de documents spécifiques et d'autorisations transitent nécessairement par un officier, qui transmet les demandes à un attaché de défense de l'ambassade d'un pays lambda ou un officier d'un Etat-major international, qui passe l'information à un chef de mission, etc. Ce qui aboutit rarement à une réponse à la demande émanant du premier intéressé : la conceptrice.

Ensuite, même si la tendance actuelle est de développer et de renforcer les relations institutionnelles entre différentes organisations et armées dans le domaine du maintien de la paix, les passerelles entre les différentes institutions sont difficilement praticables.

Suite à l'analyse de terrain, la conceptrice, souhaitant compléter certains espaces lacunaires dans la collecte de ses données, recherchait des documents spécifiques qui demandaient un accès à d'autres institutions, comme par exemple les Nations Unies. Les intervenants militaires investis dans le projet de conception de la méthode faisant partie du réseau de la coopération militaire française à la DCSD, il leur a parfois été difficile d'obtenir des données spécifiques détenues par une autre institution. On peut même se demander si ces données sont existantes ou non.

Prenons par exemple, la constitution d'un Etat-major en OMP (opération de maintien de la paix) et la définition des postes clés, thématique pour laquelle la collecte des données a avorté.

Ces données étaient nécessaires à la fois pour donner un accès à la connaissance générale du domaine à la conceptrice, ainsi que pour être utilisées comme éventuels supports à didactiser.

Ceci s'explique, non pas par une mauvaise volonté de la part des institutions de répondre à la demande, mais plutôt par le fait de la complexité et de l'étendue de l'institution elle-même, qui fait qu'à nouveau, la transmission de la demande de données se perd dans les méandres du réseau institutionnel.

Cela conduit la conceptrice à utiliser des stratégies d'évitement, et à contourner le sujet en ne présentant pas la constitution d'un état-major à proprement dit, mais en évoquant un exemple de contingent déployé par l'état-major d'une opération de maintien de la paix sous la bannière des Nations Unies.

Enfin, ceci a induit un problème pour l'analyse des discours oraux et la mise en œuvre de l'interaction orale, qu'il a fallu esquiver. Elles se sont finalement résumées à la reconstitution de dialogues, briefings, réunion interarmées et autres, dans un bureau avec un intervenant militaire selon des situations cibles définies au préalable par la conceptrice.

Prenons par exemple comme tâche professionnelle « l'organisation d'une mission de déminage », au travers de laquelle la conceptrice souhaite dégager les actes langagiers nécessaires pour mettre en œuvre cette tâche, au cours d'une réunion préalable entre officiers. La conceptrice présente à l'intervenant militaire : la tâche (la mission de déminage), la situation (une zone minée à nettoyer à proximité de villages), le contexte langagier (une réunion pour mettre en place la mission) et les acteurs (le colonel, chef de l'Etat-Major et le capitaine, commandant de la compagnie du Génie). L'officier et l'auteure conçoivent ensemble un dialogue approprié à la situation et au niveau de langue défini dans le manuel, en tentant de présenter aux apprenants un discours le plus réaliste possible. Puis, la conceptrice conçoit une série d'activités découlant de ce dialogue et sélectionne les actes langagiers récurrents propres à la réalisation de la tâche professionnelle qui seront spécialement mis en valeur dans le scénario pédagogique pour faciliter leur appropriation.

L'exposition au langage parlé se fait donc par le biais d'un matériel langagier fabriqué pour palier à l'impossibilité de constituer un corpus et de présenter des situations langagières authentiques.

Si l'aspect institutionnel de la collecte des données présente quelques embûches, la dimension déontologique évidente du domaine cible rend la tâche de la conceptrice encore plus complexe, notamment concernant l'usage de supports authentiques, qui bien que considérés comme étant le garant des approches méthodologiques actuelles, a posé un certain nombre de problèmes.

3. L'utilisation des données des situations professionnelles réelles

En FOS militaire, utiliser des exemples de pays réels en situation de crise ne peut être réalisé. A nouveau, la conceptrice se voit obligée d'utiliser une stratégie d'évitement. Ce qui l'oblige à adapter les documents authentiques pour réaliser des documents fictifs en mentionnant des pays imaginaires, ceci dans le but de ménager certaines sensibilités et de tenir compte des enjeux géopolitiques locaux, nationaux et internationaux. Par conséquent, on tend à transformer la réalité de manière à présenter des personnages et des lieux vraisemblables, mais « atypés », au travers desquels personne ne se sentira directement visé mais auxquels chacun pourra s'identifier. Cependant, les institutions de formation en maintien de la paix avaient déjà répondu au problème. Un cycle commun de formation et d'entraînement des structures décisionnelles, des états-majors et du déploiement de la Force Africaine en Attente a été élaboré au niveau continental. L'objectif était de créer des outils d'entraînement utiles

et réutilisables par l'Union Africaine, tel que le scénario CARANA. Le Carana est un pays fictif présentant un contexte régional spécifique. Doté d'une monographie détaillée, cet état est sujet à des problèmes de sécurité, découlant de son histoire, dont un passé colonial de style africain. Ce scénario est donc devenu un support privilégié pour la conception du scénario pédagogique.

De même, au cours du développement des unités d'enseignement, ont été conçus d'autres états fictifs, présentant chacun une situation de crise particulière : un conflit interétatique, des luttes ethniques, une crise politico-militaire, une catastrophe naturelle, etc. Ceci pour permettre de présenter de manière non exhaustive les différents contextes dans lesquels les forces armées sont amenées à être déployées en mission d'opération de maintien de la paix et de refléter au mieux la réalité et la complexité des situations auxquelles peuvent être confrontés les apprenants sur le terrain.

Il est à noter que l'image professionnelle qui se dégage de l'armée est sérieuse et combattante pour le maintien de la paix, tout en évitant de mettre l'accent sur un état de guerre à proprement dit.

Cette stratégie d'évitement sera à nouveau utilisée dans l'exploitation des documents et informations officielles collectés sur Internet. Mais avant tout il faut souligner que l'exploitation des données issues de l'actualité médiatique pose une difficulté déontologique particulière.

4. Les documents de la toile et la dangereuse utilisation de l'actualité médiatique

Notons également que les articles et faits divers concernant le domaine militaire sont nombreux sur la toile (surtout dans le contexte actuel où malheureusement les conflits éclatent de part et d'autre sur le continent africain) ainsi que la mise en ligne des résolutions, mandats et autres documentations officielles émanant notamment du système onusien. Toutefois, il s'est avéré que certains documents étaient inappropriés.

4.1. La presse

Dans la didactique des langues étrangères, l'utilisation de documents authentiques permet de présenter des supports variés, réels et crédibles aux apprenants en opposition aux supports fabriqués de toute pièce, c'est un fait. Effectivement, pour répondre aux compétences développées dans le cadre de l'analyse de l'image et aux repérages des informations pertinentes dans différentes sources ainsi que le développement de l'aptitude à la lecture sélective, il est préconisé d'utiliser le document authentique.

Cependant, dans le contexte d'enseignement du français militaire, la vigilance de la conceptrice doit être en éveil quant à l'utilisation de certains de ces supports.

Pour illustrer cela, prenons la couverture d'un magazine - utilisée comme document déclencheur pour amener les apprenants à une phase de description, puis à une phase d'interprétation - qui doit être choisie en fonction du domaine professionnel des apprenants. Les références au domaine cible ne manquent pas dans les couvertures de magazines. Mais, elles ne sont pas toutes utilisables, toujours en prenant en compte la diversité des contextes d'enseignement et des origines des apprenants militaires. Les titres et intertitres ne doivent pas être sujets à controverse au sein de la classe de langue.

Premièrement, les actualités sont périssables et présentent un état ou une situation momentanés et les informations ont une durée de validité courte. Evoquons aussi le fait que les actualités sont imprévisibles. Et donc si la conceptrice utilise un document évoquant une action gouvernementale et si quelques mois ou années plus tard, le dirigeant se voit inculper pour corruption ou malversation, l'outil pédagogique perd de sa crédibilité, là où le support authentique était censé faire gagner en réalisme et fiabilité. Deuxièmement, l'espace médiatique est tissé par les événements internes des

pays, les relations interétatiques, les politiques intérieure et étrangère des Etats, même si ces actualités sont réelles et indiscutables, l'auteure se doit de ne prendre aucun parti pris et de ne pas faire de choix hasardeux, ni de véhiculer des représentations qui pourraient s'avérer dangereuses. Le manuel est un outil de médiation entre l'enseignant et l'enseigné, et donc bel et bien un carrefour entre les cultures.

Prenons l'exemple d'un encart d'article sur la Guinée Equatoriale évoquant un soi-disant exercice militaire qui n'a pas été annoncé, mais qui a été considéré localement comme une vraie-fausse tentative de coup d'état. L'utilisation de ce document dont l'objectif était une activité de compréhension écrite sur le déroulement d'exercices de tir a entraîné avec surprise une réaction indignée des jeunes stagiaires guinéo-équatoriens. L'idée sous-jacente de cette vive réaction a été exprimée à demi-mots : le pays (dont on mesure sur place la soif de reconnaissance et de respectabilité sur la scène internationale) serait donc considéré à l'extérieur uniquement sous cet angle, celui d'une république bananière inévitablement sujette à des troubles et qui, de surcroît, ne contrôle pas son armée. L'article, qui n'est autre dans le fond, qu'une brève dénichée sur le site du magazine "Jeune Afrique", est à mettre sur le compte d'un ancrage du manuel dans les événements qui participent de l'actualité, voire de l'histoire du continent, sans parti pris aucun, mais avec le souci de documenter au mieux le manuel et de le rendre vivant. On peut noter sur ce point une maladresse que ni l'auteure, ni les intervenants militaires n'avaient présagée.

Ceci démontre que l'on peut difficilement utiliser la référence à l'actualité, qu'elle soit politique ou sociale sans se laisser entraîner dans des polémiques au sein de la classe de langue.

4.2. Les documents et informations officiels

Comme précédemment évoqué la documentation officielle est très largement diffusée sur Internet (notamment sur le site officiel des Nations Unies) et constitue une base de données très riche (mandats, rapports, résolutions, communiqués de presse, etc.). Elle permet aussi à la conceptrice de suivre les évolutions au sein du domaine et de diversifier les types de documents.

Notons que certaines informations et supports peuvent tout de même être diffusés totalement ou partiellement. A titre d'exemple, l'utilisation de la documentation concernant la MINUSTAH (Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti) (à partir du 12 janvier 2010) laisse un champ d'utilisation des données beaucoup plus libre que celle concernant la MONUSCO (Mission de l'Organisation des Nations Unies de Stabilisation pour la République Démocratique du Congo). En effet, traiter de sujets comme les catastrophes naturelles est déontologiquement plus abordable que celui par exemple, du viol utilisé comme arme de guerre.

Récemment, la conceptrice a voulu utiliser un communiqué de presse, mis en ligne sur le site de l'ONU, concernant l'évolution des négociations pour la résolution du conflit au Darfour. Etait évoquée une action du président soudanais. Les relecteurs de la méthode, officiers de la DCSD, ont prié l'auteure de ne pas utiliser ce texte tel quel. Le sujet est effectivement très délicat puisque le président fait l'objet d'un mandat d'arrêt lancé par la Cour Pénale Internationale. A nouveau, il est nécessaire pour la conceptrice de faire des compromis sur des documents dits « sensibles ». Ce texte sera donc repris au travers d'un pays et de personnages atypés.

Précisons que la dimension culturelle de l'ouvrage est duelle à savoir – cultures africaines/culture militaire. Au sein même de ces deux entités la notion même de culture est plurielle et donc complexe. Ce qui a amené l'auteure à un type de raisonnement identique concernant la dangereuse utilisation des données collectées sur la Toile pour répondre aux objectifs culturels et socio-historiques.

5. Répondre aux objectifs culturels et socio-historiques

La volonté des commanditaires du projet destinant la méthode à une diffusion exclusive sur le continent africain, a induit une dimension civilisationnelle spécifique de l'ouvrage et donc à lier culture militaire et africaine. Cette approche est perceptible dès le premier coup d'œil sur les illustrations réalisées par le graphiste, présentant des personnages de types africains. Les noms de lieux et de personnes ont été également empruntés au continent. De même, les lieux évoqués, les situations de communication, les personnages célèbres tendent tous à être dépeints sur fond de paysages africains.

Pour répondre aux objectifs culturels et socio-historiques du manuel, dont le titre porte la mention « Afrique - Océan Indien », la conceptrice doit sélectionner les données en veillant particulièrement à leur contenu.

La vocation de l'outil pédagogique est de permettre un mode de communication internationale en français, donc il faut évidemment veiller à ne pas présenter une image dévalorisante pour aucun des pays concernés. La gestion de ce pluriculturalisme appliqué au contexte géopolitique international, présente alors un autre aspect déontologique pour lequel l'auteure se doit de faire des choix judicieux. Ajoutons que la composante identitaire des apprenants militaires africains est très forte de par leur histoire et leur contexte professionnel.

Les informations socio-historico-culturelles véhiculées dans le manuel sont présentées au moyen de documents authentiques amenant les apprenants à produire au sujet de situations variées et contrastées (articles de presse de journaux et magazines diffusés sur le continent, œuvres d'artistes africains contemporains, extraits de littérature africaine, etc.). Les documents sélectionnés renvoient à une culture hétérogène, sans tomber dans l'écueil « parler de LA culture africaine » et pour éviter une globalisation des cultures présentes sur le continent, mais tentent de présenter un échantillon des cultures des pays de l'Afrique et de l'Océan Indien.

Prenons par exemple, la conception de la page *Culture* sur « Le cinquantenaire des indépendances » dans laquelle la conceptrice a choisi de présenter en compréhension écrite un extrait d'un discours d'indépendance d'un dirigeant africain. Le choix de ce discours est très délicat et l'auteure se doit de sélectionner ce texte avec minutie. Effectivement, il est important de ne pas faire référence à un pays dont le contexte prête à polémique, mais aussi de ne pas choisir un discours critique et trop virulent vis à vis des pays colonisateurs. Le monde francophone étant pluriel, la conceptrice se doit de présenter des documents les plus consensuels possibles. L'objectif du manuel n'est pas de raviver des tensions historiques, mais bien d'enseigner le français. Pour cela, la conceptrice doit prendre en compte tous ces éléments sans perdre de vue les critères de sélection linguistique et morphosyntaxique du texte et de s'assurer qu'il est adapté au niveau recherché.

En aparté, précisons que le jeu de l'interculturel est aussi à manier avec des pincettes. La classique rubrique « Et dans votre pays ? » selon le contexte peut mal tourner. Donc, il est nécessaire pour l'enseignant de prendre en compte et de notifier dans sa collecte de données les problèmes déontologiques possibles selon les pays utilisateurs de la ressource pédagogique.

6. D'un domaine professionnel à un autre

Enfin, ce qui est validé par la partie militaire ne l'est pas forcément par tous les acteurs rencontrés sur le théâtre des opérations, qui travaillent non pas avec mais aux côtés des contingents militaires. L'exemple de l'utilisation du nom des organisations non gouvernementales (ONG) est très parlant.

Les armées appartiennent et dépendent de gouvernements, alors que les ONG revendiquent des valeurs précises telles leur neutralité, leur indépendance, elles se veulent apolitiques et non impliquées dans les conflits armés. Bien que la création des organisations humanitaires soit directement liée et développée dans le cadre de crises et de conflits, elles préfèrent garder leur distance avec les armées.

Le monde militaire quant à lui préférerait montrer une image plus humanitaire de ses interventions en présentant une collaboration nécessaire entre les ONG nationales et internationales du fait d'intérêts communs, telle l'aide apportée à la population. Alors que ces mêmes ONG ne souhaitent pas être associées aux actions militaires sur le théâtre des opérations et encore moins collaborer ou faire appel à l'aide militaire, sauf dans de rares cas d'extrême urgence.

Prenons l'exemple d'une ONG très renommée. Lorsque la conceptrice a voulu introduire une leçon dont le sujet était « Les troupes de l'Union Africaine et la coopération humanitaire », l'intervenant militaire a proposé de mettre en situation un représentant d'une ONG (en l'occurrence l'ONG très renommée) qui vient demander l'aide d'un contingent de l'Union Africaine pour escorter un convoi humanitaire. Cependant, la conceptrice avertie est allée enquêter du côté des acteurs humanitaires pour avoir leur aval sur le réalisme d'une telle situation. La réaction des humanitaires a corroboré les craintes de l'auteure qui ont précisé qu'une telle mise en situation pourrait créer un incident et se retourner contre le projet. A nouveau, le concepteur préféra créer une ONG fictive qu'elle intègre dans son scénario pédagogique.

Toutefois, il est acceptable de présenter l'ONG renommée en tant qu'entité présente sur le théâtre des OMP, ainsi que le rôle qu'elle y joue.

Ce qui est déontologiquement acceptable pour un domaine professionnel, ne l'est pas forcément lorsqu'il est transposé dans un autre malgré une transversalité des mondes professionnels.

7. Conclusion

Pour conclure, au vu de ces quelques exemples et réflexions, la méthodologie de collecte des données en FOS militaire comporte des aspects institutionnels particuliers et une dimension déontologique certaine impliquant pour la conceptrice une compréhension des phénomènes qui animent l'actualité et des problématiques liées au monde militaire et au maintien de la paix.

Premièrement, la collecte des données pour la conception de matériel pédagogique à destination des militaires nécessite une collaboration étroite entre la conceptrice et au moins un officier connaissant la problématique du FOS. Aussi, en raison de la complexité des réseaux institutionnels du domaine cible, ce travail demande une stratégie particulière, mais surtout d'accepter que tout ne peut pas être collecté.

Deuxièmement, la sélection et le traitement de documents authentiques utilisés à des fins didactiques doivent être réalisés en ayant conscience de l'interprétation qui peut en être faite et en analysant les représentations qu'ils véhiculent.

Troisièmement, le concepteur peut faire le choix de mettre en place des stratégies d'évitement ou de contournement afin de proposer des supports « mimés » ou fabriqués, conformes et consensuels, et proche de la réalité.

Il doit donc souvent se résigner à transformer l'authentique en fiction permettant ainsi de présenter des lieux, des personnages et diverses organisations atypés, mais vraisemblables.

Références bibliographiques

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E., 2007, *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLEInternational.

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

Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier coll. Langues et Didactique.

Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois, Laboratoire Grammatica (France)

La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue

1. Introduction

L'étape de la collecte des données est caractéristique de la démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004 : 46), dans la mesure où elle implique directement l'enseignant de langue qui va devoir prendre des contacts, se déplacer, enregistrer, traiter, conserver des discours oraux et écrits qu'il devra ensuite analyser en vue de leur exploitation pédagogique.

Cette implication de l'enseignant de langue porte également sur les aspects techniques et matériels de la collecte des données. Les savoir-faire que demande ce travail ne sont pas habituels pour des enseignants qui utilisent souvent des outils déjà construits comme des manuels de FLE ou des ressources disponibles sur la toile. La dimension technique revêt une importance certaine dans l'étape de collecte car elle détermine les conditions d'utilisation, de diffusion, de conservation de ces données. Le cas le plus fréquent est celui des enregistrements audio ou vidéo réalisés par les enseignants de langue, avec un matériel inadapté, dans des conditions difficiles, qui aboutissent à des données inutilisables en classe.

Pour obtenir des données langagières analysables et exploitables en cours de FOS, l'enseignant doit donc intégrer la dimension technique et matérielle de la collecte et du traitement des données, ce qui nécessite un questionnement de sa part, sur les choix à réaliser en termes de matériel, de programmes informatiques, de méthodologie de traitement numérique, de démarche pour réaliser les enregistrements (lieux, positionnement du matériel, espace de stockage...).

Cet article se propose de présenter quelques principes méthodologiques qu'il nous semble important de respecter pour maîtriser cette dimension technique : l'espace à couvrir pour la collecte (périmètre technique), le temps à programmer pour la réaliser, le matériel à utiliser, les différentes phases du traitement technique... Sans avoir la prétention d'être exhaustifs, ces principes relèvent d'une longue expérience de la mise en place de programmes FOS dans de nombreux contextes professionnels et universitaires et de l'appui des différents services techniques, informatiques et audio-visuels avec lesquels nous avons travaillé. Il s'agit de « dédramatiser » la prise en charge technique des données collectées par des enseignants de FOS qui ne disposeraient pas de l'appui de techniciens et d'informaticiens dans leur centre de langue, et de leur donner quelques conseils sur les outils les mieux adaptés.

2. Le périmètre technique

La collecte de données implique tout d'abord des déplacements en dehors du lieu habituel d'exercice de l'enseignant qui nécessitent des prises de rendez-vous et plus généralement une préparation pour éviter tout problème de couverture sociale, d'assurance, voire de perte de matériel. L'enseignant devra prévoir également un lieu de stockage du matériel qui soit sécurisé pour entreposer caméra, micros... ainsi qu'un lieu pour conserver les données collectées sur cartes électroniques, disques durs externes qui sont fortement recommandés...

Dans le cas d'une équipe d'enseignants constituant un groupe spécialisé dans les formations FOS et mutualisant ses ressources, un registre devra être constitué pour l'utilisation du matériel commun. Un

espace partagé et réservé au matériel comme aux données collectées devra être mis à la disposition du groupe.

Un lieu de traitement et d'analyse des données collectées est également nécessaire : ordinateur, bibliothèque pédagogique, sauvegardes sur disque dur externe et sur cloudcomputing sur serveur distant (dropbox ou skydrive par exemple). Il peut s'agir d'un simple espace dédié dans le cas de bureaux partagés au sein du centre de langues.

3. Les différentes étapes du traitement technique, la progression chronologique

Elle comporte trois phases : la préparation du matériel nécessaire à la collecte, la phase de collecte sur le terrain, le traitement technique des données avant analyse.

3.1. La phase de préparation du matériel

L'enseignant devra préparer à l'avance le matériel à utiliser durant la collecte en fonction des conditions écologiques du contexte de production des discours à collecter : plein air ou intérieur, bruits ambiants nombreux ou non, taille des salles, présence de plusieurs interactants ou non, etc.

Le positionnement des personnes filmées ou enregistrées seulement en audio constitue également un critère dans le choix du matériel : une caméra sur pied sera plus appropriée pour filmer des personnes qui se déplacent peu (un enseignant qui donne un cours magistral par exemple), la caméra à l'épaule est en revanche nécessaire pour filmer des personnes en mouvement (sur un chantier par exemple), ce qui suppose une caméra petite plus maniable.

De la même façon, un matériel sans fil dont on aura vérifié durant cette phase qu'il est bien rechargé, est préférable, surtout en extérieur, ainsi que du matériel numérique de petite taille, plus discret. L'enseignant collecteur n'a pas toujours la possibilité de choisir les lieux où s'effectueront les enregistrements. S'il le peut, il doit choisir un espace sécurisé, calme (si c'est possible), sans écho, fermé, etc., en particulier pour les entretiens filmés.

Le matériel à privilégier doit donc être léger, maniable et performant : caméra numérique avec pied et support inclinable pour les enregistrements filmés, micro multidirectionnel à intégrer le cas échéant, micro-cravate pour dispositif audio, si nécessaire.

Dans le cas d'enregistrements audio, le meilleur matériel consiste en un micro-cravate relié à un enregistreur numérique compact portable fonctionnant sur pile pour les extérieurs ou sur secteur pour les intérieurs.

Ce type de matériel, généralement peu cher, est équipé d'une prise USB pour les transferts vers un ordinateur et d'une entrée pour des micros externes.

Pour des enregistrements audio de types entretiens, interview, il est aussi possible d'utiliser un dictaphone numérique à micro intégré. Le matériel à privilégier disposera d'une carte SD (Secure Digital), carte mémoire amovible de stockage des données enregistrées, transférables sur ordinateur, avec un micro intégré à large diamètre.

3.2. La phase d'enregistrement des données

Le matériel ayant été choisi en amont en fonction des conditions écologiques du lieu, l'enseignant devra anticiper sur ses déplacements éventuels, recherchera le meilleur angle et veillera à la qualité sonore et visuelle. C'est pour cela, que ses premières visites sur place seront consacrées à une observation du lieu, des personnes à enregistrer dans le cadre de leur travail.

En effet, l'enregistrement par la caméra est souvent perçu comme une intrusion dans l'univers fermé de l'entreprise ou de la salle de cours. Il convient donc de prévoir une période d'observation des tâches professionnelles et des personnes au travail avec lesquelles l'enseignant pourra engager la discussion pour mieux comprendre leur rôle, leurs fonctions. Il faudra faire preuve d'écoute et d'empathie (Mangiante, 2011 : 119) pour se faire accepter puis oublier sur le lieu de travail et que la caméra ne soit plus considérée comme une menace ou une intrusion.

Outre les autorisations écrites qu'il faudra faire signer par les personnes enregistrées ou filmées, il conviendra également de leur faire parvenir une copie des enregistrements réalisés et leur expliquer l'usage didactique qui en est fait.

Ces personnes qui auront bien compris l'intérêt de ce travail de collecte pour la conduite de la formation pourront, le cas échéant, convaincre d'autres collègues réticents à accepter d'être à leur tour filmés sur leur lieu de travail.

Il conviendra enfin, dans la mesure du possible, d'éviter les déplacements fréquents et de ne pas hésiter à suspendre l'enregistrement en cas de déplacement nécessaire.

3.3. Le traitement technique des données

Outre le stockage des données dont nous avons parlé plus haut, le traitement sonore et visuel des données collectées porte sur l'amélioration de la qualité visuelle et sonore, et le dimensionnement en vue de leur analyse et de leur exploitation. La principale correction à apporter aux enregistrements vidéo ou audio concerne les bruits de fond à atténuer quand ils perturbent la compréhension orale des dialogues. C'est la partie du travail qui se déroulera sur un ordinateur équipé d'un programme de traitement des fichiers audio et vidéo, dans l'espace dédié au traitement des données au sein du centre de langues.

L'atténuation des bruits de fond des enregistrements nécessite des programmes informatiques de type Wave pad, Wavosaur ou Magix Audio Cleanic (payant) pour les principaux. Ces programmes permettent d'ajuster le son en réduisant le volume du fond sonore et en augmentant celui des dialogues. Ils utilisent une interface numérique composée de plusieurs écrans de réglage du son (tutoriel fr.wavosaur.com).

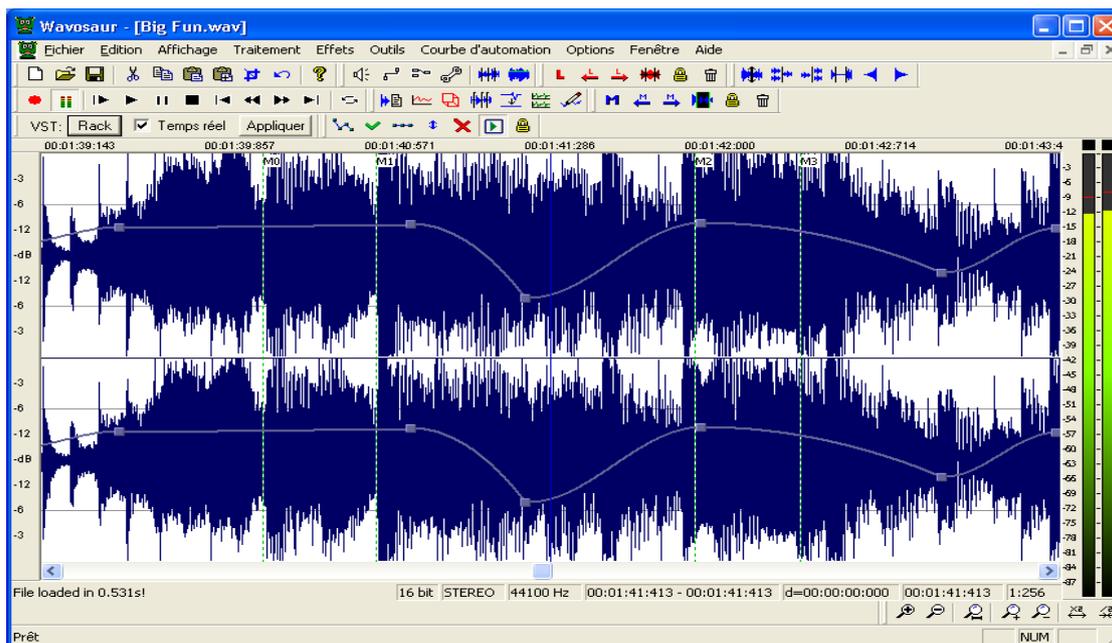


Image n°1 : tutoriel.fr.wavosaur.com

On voit sur cette capture d'écran la représentation linéaire des sons d'un enregistrement audio (intensité en décibels en ordonnées, représentée par le fond bleu). Chaque ligne correspond à une partie de l'enregistrement (bruit de fond perçu par le matériel d'enregistrement, voix d'un ou plusieurs locuteurs...), appelée « une piste ». Il est donc possible de réduire cette intensité, pour chaque ligne sonore. Cette opération s'appelle « la compression » qui permet de réduire l'écart entre les sons les plus faibles et les sons les plus forts (O. Bessagnet, 2015²).

Le traitement des données sonores porte également sur le montage, en particulier pour supprimer des parties du dialogue qui seraient jugées inutiles par l'enseignant – collecteur par rapport à l'analyse des besoins de son public ou parce qu'elles sont sans aucun rapport avec les tâches professionnelles ciblées par la collecte (références à des informations personnelles par exemple). De même certaines informations sensibles pour l'entreprise peuvent être supprimées à sa demande pour des raisons de confidentialité. L'enseignant peut être conduit à supprimer également certains silences : autant il peut être utile de laisser les silences que l'enseignant prévoit dans son cours magistral pour permettre aux étudiants de prendre des notes, autant il n'est pas utile de le filmer quand il règle silencieusement son matériel de vidéo-projection.

Pour réaliser ces montages, il conviendra alors d'utiliser un programme comme Audacity permettant de dimensionner les enregistrements audio. Ce programme permet d'enregistrer, d'importer et d'exporter des données en plusieurs formats (WAV, AIFF et MP3), compatibles pour la plupart avec les programmes informatiques les plus courants dans les équipements des enseignants et qui demandent peu de mémoire informatique pour leur utilisation.

Les fichiers audio sont lus et peuvent être traités avec des commandes « Couper, Copier et Coller » comme on pourrait le faire avec un fichier de traitement de textes (tutoriel <http://audacity.fr/>) :

²<http://www.monter-son-home-studio.fr/finalisation-mixage-et-mastering/>, consulté le 15/01/15

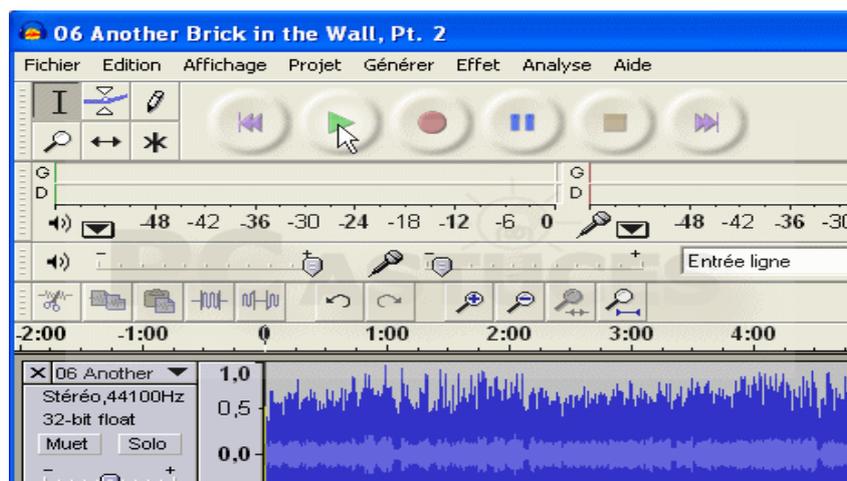


Image n°2 : tutoriel <http://audacity.fr/>

Le fichier doit être ouvert avec Audacity, il est alors possible de cliquer sur le début du segment audio à isoler puis, tout en maintenant le bouton de la souris enfoncé, il faut déplacer le pointeur jusqu'à sa fin. Le segment apparaît alors en gris. En cliquant sur le menu « Edition » puis sur « Ne garder que la sélection », le segment est alors isolé pour une suppression (commande « Annuler » dans le menu « Edition ») ou il peut être enregistré dans un nouveau fichier.

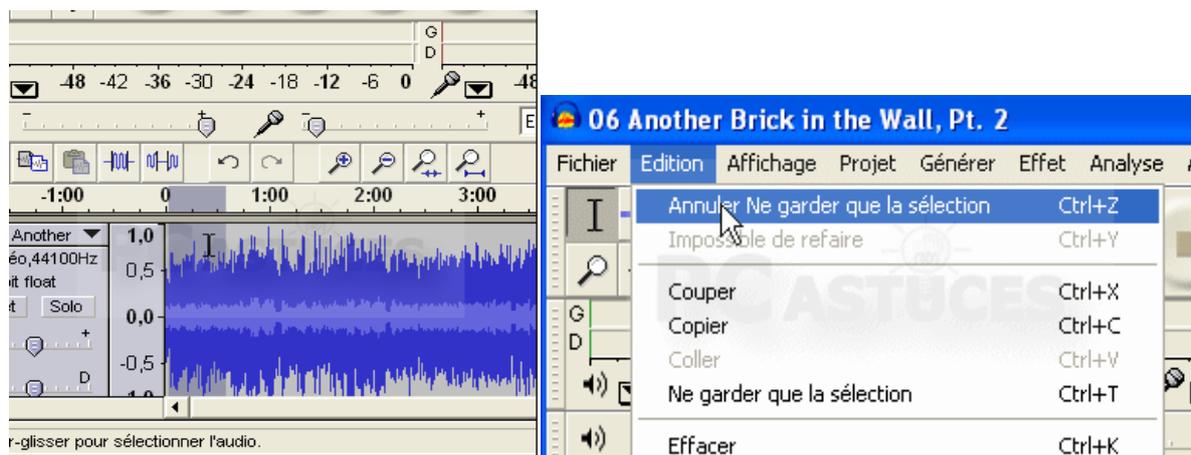


Image n°3 : tutoriel <http://audacity.fr/>, utilisation des touches de sélection et d'annulation d'extraits audios.

Pour des supports vidéo, le programme MovieMaker apparaît plus adapté pour un travail de montage et de dimensionnement, accessible avec une interface simple (tutoriel de Movie Maker sur <http://windows.microsoft.com/fr-fr/windows-live/movie-maker>) :

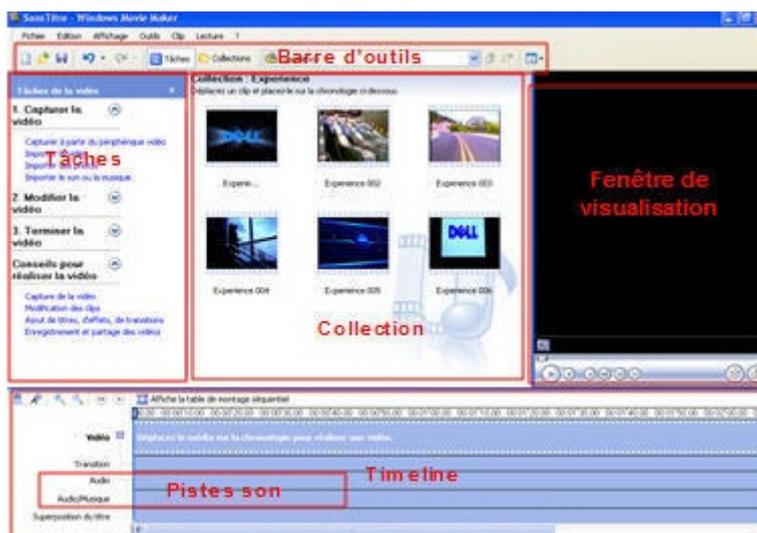


Image n°4 : tutoriel de Movie Maker sur <http://windows.microsoft.com/fr-fr/windows-live/movie-maker>.

Le bouton « Capturer à partir du périphérique vidéo » permet de transférer directement les documents vidéo depuis le caméscope et le bouton « Importer la vidéo / des photos / le son ou la musique » permet d'importer des éléments qui se trouvent déjà sur le disque dur, à partir de la carte de la caméra numérique.

Les « Collections » que présente le logiciel constituent ce qu'on appelle des « chutiers », c'est-à-dire un lieu où se conservent les différentes séquences vidéo (« clips » ou « plans ») constituant l'ensemble des éléments à monter. La tâche de montage vidéo consiste à faire glisser un plan présent dans le « chutier », sur la table de montage appelée aussi « timeline », puis d'utiliser les différentes touches pour couper, figer ou lire le montage.

Certains programmes permettent également d'améliorer l'image du document vidéo comme Real Player ou Videoeditmagic en modifiant les couleurs, la luminosité, les contrastes ou encore les angles de vue.

Enfin il est utile de télécharger un convertisseur de format vidéo (AVS VideoConverter, par exemple) permettant de lire tous les types de documents. Un format FLV sera privilégié dans le cas d'une mise en ligne des extraits vidéos sur une plateforme interactive de type Moodle par exemple ou d'une gravure sur un DVD, ce format étant plus léger et maniable.

4. Pour conclure

Le traitement technique des données collectées constitue une étape chronophage qui se prépare en amont de la collecte et qui suppose un investissement du centre de langues en matériel et une réflexion sur les outils les mieux adaptés aux objectifs de la formation, sur les espaces à prévoir pour le matériel comme pour les données en cours de traitement et une fois traitées et, enfin, sur les personnes ressources.

Dans ce domaine, l'apport de spécialistes de l'informatique ou de l'audio-visuel au sein des institutions (universités ou centres de langues) est un atout majeur pour les enseignants de FOS. A défaut, il convient de souligner que l'ensemble de ces outils informatiques, téléchargeables et souvent gratuits, sont pour la plupart faciles d'utilisation pour des non spécialistes et qu'ils ne nécessitent de la

part des enseignants qu'un peu de temps pour apprendre à les utiliser, notamment à l'aide des tutoriels disponibles.

Il apparaît clairement, enfin, que la dimension technique de la collecte des données nécessite un travail d'équipe indispensable et une implication de l'autorité institutionnelle.

Références bibliographiques

Mangiante, J.-M., 2011, « Elaborer une analyse de besoins en formation « FLI » : quelles compétences pour les formateurs », Bretegnier, A. (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence*, Berne : Peter Lang, 107-120.

Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique*, Paris, Hachette FLE.

<http://www.monter-son-home-studio.fr/finalisation-mixage-et-mastering/>, consulté le 15/01/15.

Laura Abou Haidar, Université Grenoble-Alpes, LIDILEM (France)

Julie Stauber, Université Lyon 2 (France)

Typologie des données en FOS

1. Introduction

Toute personne amenée à collecter des données en FOS dans une perspective didactique est d'emblée confrontée à une question d'une apparente banalité : collecter des données, oui, mais lesquelles ? En quoi consistent-elles ? Quelle forme peuvent-elles avoir ? De quelle nature peuvent-elles être ? Comment gérer la variabilité des données afin de rendre la collecte pertinente et cohérente et faire en sorte qu'elles soient exploitables dans une visée didactique ? Est-il opportun et pertinent d'élaborer une typologie de données en FOS ? En quoi celle-ci peut-elle constituer une aide pour l'enseignant ?

Telles sont les questions à partir desquelles nous proposons des pistes de réflexion dans cette communication. L'idée n'est pas d'adopter un cadre restrictif qui prétende à l'exhaustivité mais de proposer un outil d'aide à l'enseignant qui puisse contribuer à la mise en place d'une démarche de collecte efficace.

2. Les risques d'une typologie des données

D'emblée et par souci de prudence, nous ne pouvons passer sous silence les limites et dangers de la typologie. Il est évident qu'une telle démarche ne peut échapper à la simplification : procéder à l'élaboration d'une typologie revient forcément à adopter une catégorisation qui isole des éléments d'un ensemble ce qui empêche, d'une manière provisoire du moins, de mettre en lumière les articulations existantes entre les différentes composantes. Chantal Parpette (dans ce numéro) fait référence à l'importance du contexte d'une manière tout à fait pertinente lorsqu'elle signale que « le langage est inscrit dans l'action et dans le contexte », sans action et sans contexte le discours n'est pas signifiant. Il faut donc garder ce point à l'esprit : même si on peut envisager d'avoir recours à une typologie des données, il ne faut jamais perdre de vue que tout est co-articulé, et que même si la simplification est un préalable nécessaire, il arrive toujours un moment où il faut prendre du recul pour, d'une part, lier les données les unes aux autres et d'autre part, les replacer dans le contexte duquel elles ont été isolées d'une manière artificielle pour les besoins de l'étude, afin de réexaminer la typologie à travers le prisme du contexte et de ses composantes pour en tirer du sens.

Par ailleurs, l'élaboration d'une typologie consistant à faire des choix afin d'affecter les éléments à des catégories prédéterminées, on ne peut échapper au risque de négliger un caractère non prioritaire mais néanmoins significatif au bénéfice d'un caractère unique dominant. Il faut donc veiller à ne pas se laisser enfermer dans des catégories rigides.

Enfin, si « le type de données collectées conditionne le discours sur ces données » (Mangiante et Parpette, 2004) il est tout aussi évident que ce même discours est également conditionné par le regard de l'observateur/collecteur : tout regard est reconstruction, celle-ci étant variable en fonction du rôle et du statut de l'observateur.

3. Les fonctions d'une typologie des données

L'avantage principal d'une telle démarche est que sa mise en place implique qu'on a pu identifier des catégories constitutives du terrain observé, en d'autres termes qu'on a pu appréhender dans un premier temps la complexité du domaine considéré ce qui devrait permettre dans un deuxième temps de

procéder à l'analyse des composants contextuels avec des outils pertinents et appropriés, de manière à ce que les éléments ainsi isolés et « ordonnés » puissent prendre sens. La typologie permet donc paradoxalement d'aborder les données selon leur caractère signifiant. Elle permet une meilleure compréhension voire une familiarisation avec le domaine considéré.

Par ailleurs la typologie permet d'anticiper l'exploitation didactique. Nous considérons même qu'elle en constitue la première étape structurante. En effet, les données collectées en FOS sont caractérisées par leur grande diversité : elles peuvent être multicanales, multimodales, multicritériées. L'affectation à telle ou telle catégorie nous semble une étape nécessaire et préalable à toute exploitation didactique, car elle implique que le collecteur se pose des questions telles que : quoi isoler, comment isoler, selon quels critères, et pour quoi faire.

4. Quel est le point de départ de la typologie ?

Y a-t-il une évidence dans l'élaboration d'une typologie en FOS : faut-il partir du terrain observé, ou bien du domaine de référence ? Nous partons du principe qu'un professionnel (didacticien, enseignant...) n'arrive jamais neutre sur le terrain. Il possède, sinon un regard préconçu, du moins des représentations et des attentes, conditionnées par les finalités de l'ensemble de la démarche dont la collecte est une étape fondamentale. Même si on ne sait jamais préalablement avec précision quelles sont les données qui seront collectées et quelle est leur nature, néanmoins, la finalité conditionne grandement le regard du collecteur et le rend plus expert : ce regard évolue au fil du temps, il s'ajuste et s'adapte aux contraintes du terrain ce qui peut faire évoluer d'ailleurs les catégories initialement prédéfinies. Il y a donc clairement un ajustement réciproque et une prise en compte croisée des spécificités du terrain et des préoccupations des acteurs concernés (enseignants, professionnels du domaine).

Mais de toute évidence, le formateur en FOS est amené à gérer des éléments d'ordre langagier avant tout, ce qui veut dire que l'attention sera principalement tournée vers les discours et les contextes qui conditionnent leur existence et qui leur donnent forme et sens. Cependant, les différents domaines appréhendés font qu'on est également amené à relever des éléments qui n'ont pas de caractère strictement langagier, comme on sera amené à le voir plus loin, mais qui en constituent des descripteurs indispensables. Il faut enfin prendre en compte d'une manière plus globale les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre qui sont nécessaires à appréhender dans une démarche didactique et qui sont à articuler d'une manière ou d'une autre avec les données collectées.

5. Sous le signe de la variabilité

C'est une des caractéristiques les plus immédiatement palpables des données en FOS, comme on le voit à travers les extraits ci-dessous. L'exemple 1 est constitué de données collectées pour le français des médecins (Fassier et Talavera-Goy, 2008) : documents audio ou vidéo, iconiques, numériques, textuels, etc.

- « Des **photos** des lieux, du matériel (appareillage, instruments, tenues) et des produits utilisés par le personnel médical et paramédical de l'hôpital
- Des **films** sur le travail hospitalier (...)
- De courts **extraits de l'émission télévisée** de vulgarisation médicale *Le Magazine de la Santé* de la chaîne France 5 (libre de droits pour une utilisation en classe)
- Des **documents audio** de type interviews de professionnels de la santé et de patients
- Des **liens web** vers des sites médicaux professionnels ou grand public
- Des **documents de travail** (textuels) réels de type dossier de patient, feuille de constantes, formulaire de demande d'examens biologiques, etc. »

(Fassier et Talavera-Goy, 2008 : 77)

L'exemple 2 présente des données issues d'un travail de recherche sur les chemins de fer allemands (Martin, 2009) : en plus de documents écrits et oraux, nous avons des documents « écrits oralisés » que l'on retrouve dans des domaines professionnels variés et qui méritent une analyse approfondie de l'articulation entre le code oral (prosodique tout particulièrement) et le code graphique.

► « Textes écrits :

- plans,
- horaires,
- pictogrammes,
- photos de panneaux d'affichage,
- titres de transport,
- brochures publicitaires,
- liste de tarifs,
- exemples de procès-verbaux,
- consignes,
- etc...

► Textes écrits oralisés

- Livre des annonces faites à bord des trains
- Annonces faites en gare

► Textes oraux

- Transcriptions de dialogues authentiques entre conducteur et chef de train faites par la SNCF
- Dialogues lors du contrôle des titres de transport
- Transcription de discours entendus lors de voyages en train / dans le métro »

Une première manière d'ordonner les données collectées serait de les considérer en fonction du *canal* qui les véhicule. On aurait ainsi des données :

- textuelles
- iconiques
- audio-visuelles
- orales
- numérique.

Certaines données peuvent être monocanales alors que d'autres seront multicanales. De la même manière certaines peuvent être mono ou multimodales, c'est souvent ce qui caractérise les données langagières.

Un deuxième facteur serait celui du *contexte*. Dans ce cas la typologie serait sensiblement différente (Fig.1).

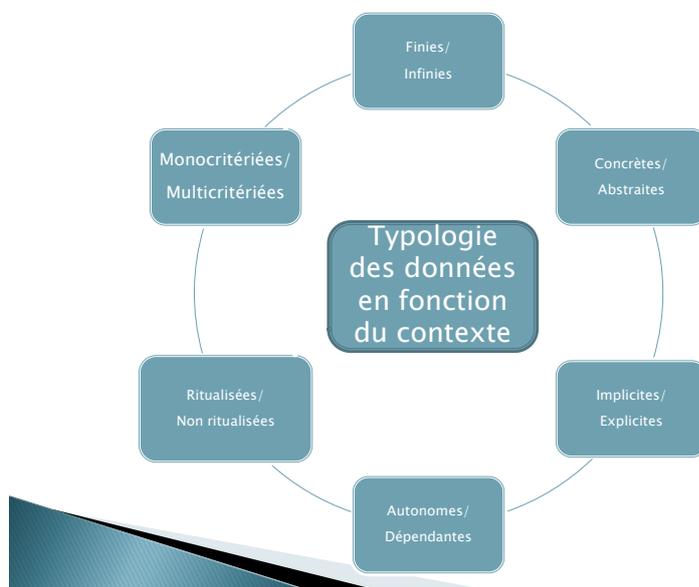


Figure1 – Typologie des données en fonction du contexte

Les données seraient ainsi décrites selon les descripteurs suivants :

- *Finie/infinie* : c'est la présence ou absence de frontières temporelles qui est ici prise en compte, avec la possibilité d'isoler des données ayant un début et une fin. C'est le cas par exemple dans une consultation médicale, par opposition à des données pour lesquelles il est difficile voire impossible de définir une frontière temporelle, ce qui est le cas sur un chantier par exemple. Lorsqu'il est mis en valeur, le caractère « fini/infini » est bien entendu corrélé avec d'autres caractéristiques spatio-temporelles de l'interaction. Cependant il faut veiller à ne pas totalement déconnecter certaines données qui seraient a priori « finies » d'un contexte plus global : des discours dont on pense qu'ils commencent à un temps T et se terminent à un temps T+1 alors qu'ils sont chargés d'un passé et d'un vécu spécifiques, comme cela a été évoqué dans l'intervention de Chantal Parpette (dans ce numéro).

- *Concrète/abstraite* : il est important d'opérer une distinction entre les objets concrets et palpables qui peuvent être de différente nature et les données abstraites (concepts, symboles, etc...).
- *Implicite/explicite* : cet élément permet de focaliser sur les composants du discours et en particulier la manière dont la dimension culturelle est présente dans les données collectées. On aura l'occasion de revenir plus loin sur les données implicites.
- *Autonome/dépendante* : le contexte conditionne l'apparition de certaines données, comme c'est le cas par exemple de gestes effectués sur un chantier (voir travaux de Mangiante) ou d'échanges dans une salle d'opération entre chirurgiens et personnel médical. La complémentarité entre données collectées et contexte est une notion qu'il est important d'approfondir.
- *Ritualisée/non ritualisée* : Odile Challe (2002) évoque ce type de données dans son ouvrage sur l'entreprise et cite des documents tels que le bilan d'entreprise, des factures, etc. La *récurrence* est un caractère important de ces données.
- *Monocritériée/multicritériée* : ce descripteur prémunit le collecteur et le professionnel contre toute tentative de simplification excessive. Il nous paraîtrait même relativement judicieux de considérer toute donnée comme multicritériée « jusqu'à preuve du contraire » ou jusqu'à l'émergence d'un caractère incontestablement dominant.

Dans une **perspective didactique**, il est important de connaître le caractère primaire ou secondaire des données, parce que cela est lié à leur caractère manipulable/non manipulable et par conséquent didactisable/non didactisable (Fig.2). Une donnée primaire ou brute est une donnée directement issue du terrain de collecte : cela peut être un échange entre interlocuteurs, une facture, un courrier électronique etc. Alors qu'une donnée secondaire ou transformée est une donnée qui comme son nom l'indique a été manipulée à des fins didactiques par le collecteur. C'est le cas des échanges retranscrits afin qu'ils puissent être utilisés comme support didactique.



Figure 2 – Typologie des données dans une perspective de didactisation

On peut aussi faire un focus sur telle ou telle catégorie de données isolées plus haut et la décliner en fonction de spécificités intrinsèques. Par exemple, si on s'intéresse au caractère langagier des données, on peut prendre en compte leur dimension verbale ou non verbale, orale, écrite, posturo-mimo-gestuelle, intonative...(Fig.3).

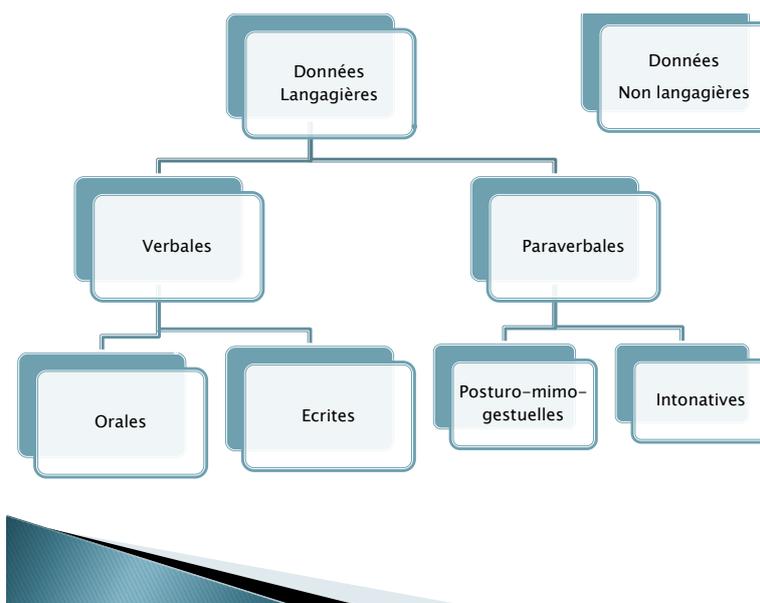


Figure 3 – Les données langagières

On peut aussi envisager la typologie du point de vue des discours (Fig.4). On peut identifier au moins 5 catégorisations possibles :

- les discours ritualisés ou non
- les discours existants, sollicités ou reconstitués
- les discours selon leur finalité et en particulier actionnelle ou non
- les genres discursifs
- les types d'interaction.

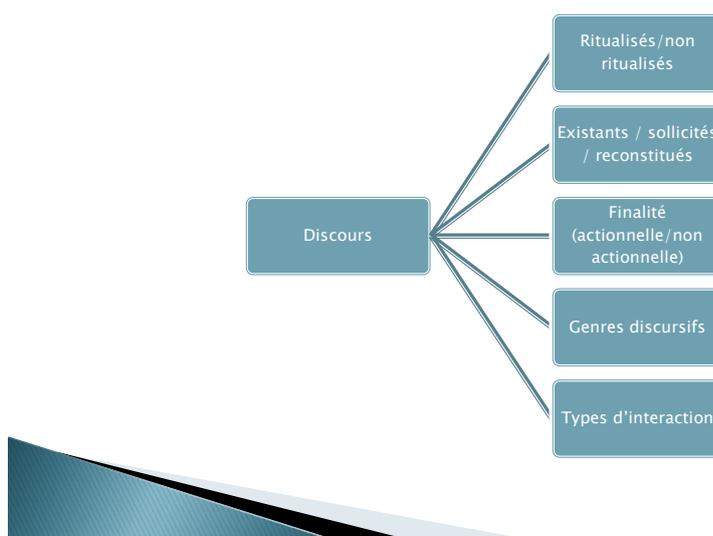


Figure 4 – Catégories de discours.

Dans une perspective plus strictement linguistique, Jean-Jacques Richer (1991) a longuement exploré la question de la « typologie textuelle » dans ce qui nous semble constituer un travail de référence à exploiter dans une perspective didactique typologique en FOS. Pour l'auteur, « *les typologies décèlent, selon leur point de vue (énonciatif, pragmatique, sémantique, etc.) des régularités qui peuvent servir à élaborer des apprentissages spécifiques, à mettre sur pied des « techniques de facilitation procédurales » (M. Charolles, mars 1986, p.12) »*. Après avoir analysé, dans le cadre d'une démarche méthodique et systématique et étayée par de nombreux exemples, les « *typologies fonctionnelles (inspirées des thèses de R. Jakobson sur les fonctions du langage), typologies énonciatives (dans le prolongement des positions de E. Benveniste sur les plans d'énonciation en français), pragmatiques (liées aux travaux de J.L. Austin et de J.R. Searle sur les actes de langage) et sémantiques (représentées en France par les travaux de J.M. Adam) avec pour critère d'évaluation l'efficacité, la rentabilité pédagogiques de ces typologies face aux difficultés rencontrées »* (Richer, 1991), Richer conclut en optant pour une typologie « *sémantico-énonciative* ». Celle-ci, « *postulée à titre didactique, concrétise, à sa manière, la proposition de Bakhtine qui impose de corrélérer trois niveaux de structuration pour saisir la spécificité typologique d'un énoncé »* (Richer, 1991 : 191).

6. Données existantes, sollicitées, reconstituées

6.1. Les données existantes

La collecte des données existantes consiste à recueillir les discours auxquels les apprenants seront confrontés en situation professionnelle, sur le terrain.

Dans cette catégorie figurent tous les « documents de travail », qui sont des données écrites comme par exemple les textes recueillis dans l'exemple 2 – chemin de fer allemands : *Brochures, plans, horaires, panneaux d'affichage, procès verbaux...* (Sandrine Martin, 2009 : 54). Certaines de ces données sont évidentes et peuvent être collectées aisément (*Brochures, plans, horaires*), d'autres en revanche demandent une coopération avec un professionnel afin de déterminer la diversité des discours écrits véhiculés dans cette situation de travail (*documents internes dont certains peuvent être confidentiels*).

A cela s'ajoutent les discours oraux qui sont les plus complexes à collecter. Le concepteur de programme en FOS doit prendre des contacts avec les acteurs de terrain et obtenir des autorisations afin de filmer ou faire des enregistrements sonores de situations réelles. Ces discours oraux peuvent être des réunions de travail, des conversations téléphoniques, des « scènes » de travail, des extraits de cours dans le cas du FOU etc.

Ces données ne sont pas toujours faciles à collecter, car certaines sont soumises au secret professionnel (*procès-verbal, consultation médicale etc.*).

6.2. Les données reconstituées

Afin de résoudre ce problème, une procédure peut être adoptée, celle de reconstituer des données existantes.

La reconstitution des données consistera :

- soit à rejouer des scènes réelles avec des acteurs différents. Le concepteur peut filmer sa propre consultation médicale par exemple.
- soit (en cas d'impossibilité d'enregistrement) à mémoriser à partir de situations réelles un maximum de données et de les reconstituer par la suite. Par exemple, le concepteur fait sa

consultation médicale, et à partir de ses observations, il reconstitue des données sous d'autres formes (Mangiante et Parpette : 2004).

Ces données reconstituées peuvent être aussi écrites : cela consiste à changer, ou bien masquer les informations confidentielles sur les documents écrits (identité des personnes concernées, dates, lieux etc.).

6.3. Les données sollicitées

Il s'agit de discours qui seront préparés à l'avance par le concepteur en collaboration avec un auteur de terrain.

Elles prennent essentiellement la forme d'interview. Le concepteur prend rendez-vous une première fois avec un professionnel. Il lui explique son projet, sa démarche et l'interroge sur la spécificité de son travail. Ensuite, il prépare une trame, un questionnaire d'interview et fixe une date pour la prise de vue. Enfin, il procède à l'enregistrement sur place.

a. Fonction des données sollicitées

La fonction de cette collecte est double.

Premièrement, elle vient **explicit**er la signification des données existantes. En effet, un professionnel peut être filmé en train de travailler mais il n'explique pas nécessairement ce qu'il est en train de faire, comment et pourquoi il agit ainsi. Le discours sollicité permet d'obtenir ces informations qui relèvent de la culture implicite du milieu professionnel, universitaire.

Deuxièmement, cette collecte **complète** les données existantes dans la mesure où elle apporte des informations culturelles, institutionnelles.

Par exemple, dans le cas du FOU, un cours magistral filmé (donnée existante) pourra être complété par des données sollicitées :

- une interview de l'enseignant qui présente ce cours, ses modalités d'examen, des conseils pour s'y préparer.
- des interviews d'étudiants qui expliquent comment ils ont travaillé ces cours et donnent des conseils.
- Une interview d'un enseignant qui commente des copies d'étudiants et explique les erreurs à éviter ...

b. Intérêt de ces données

Tout d'abord, elles minimisent les contraintes de collecte. Lorsqu'il collecte des données existantes, le concepteur doit s'adapter aux contraintes d'espace, de temps. Il doit se rendre sur les lieux, en temps et en heure où se déroule la scène voulue. Ceci lui demande une certaine logistique. Pour enregistrer une interview en revanche, le lieu et la date de la prise de vue peuvent être négociés plus aisément. Il est ainsi possible de choisir des conditions optimales de collecte ce qui n'est pas le cas des données réelles où les problèmes de son, de lumière, d'environnement ne sont pas modifiables. C'est au concepteur de s'adapter dans ce cas.

Le deuxième intérêt est la possibilité de refaire cet enregistrement. Comme nous venons de le souligner, en cas d'impondérable (problème technique, problème de contenu etc.) le rendez-vous peut-être reprogrammé, ce qui n'est pas le cas des données existantes (un cours magistral, une réunion de travail, une conversation téléphonique n'auront pas lieu deux fois...).

Lors de la prise de vue d'un exposé en sciences économique et gestion par exemple, Parpette et Stauber relatent avoir été interrompues par une manifestation étudiante sous leurs fenêtres. Ces données existantes ont perdu la dernière partie de leur prise de vue (Parpette, Stauber 2014)

Ensuite, les informations recueillies sont ciblées. Dans le cas des données existantes, le concepteur doit sélectionner l'information qui l'intéresse, expliciter ou supprimer celle qui serait trop complexe (implicite culturel, complexité linguistique, informations non diffusables...). L'interview présente l'avantage d'être plus flexible. Le concepteur informe l'acteur de terrain du contenu qu'il souhaite, il peut couper, reprendre pour demander d'explicitier un terme complexe etc.

Voici un tableau récapitulatif des deux types de données : existantes et sollicitées.

	Données existantes	Données sollicitées
Organisation de la collecte	Contraintes d'espace et de temps Le concepteur doit s'adapter	Plus de souplesse Programmation possible
Durant la prise de vue	Aucune possibilité de refaire Obligation de réussite	Possibilité de refaire
	Durée, contenu non modifiable	Durée voulue Contenu linguistique moins complexe
Usage didactique	Donnée brute, à traiter (choix d'une séquence, sélection de l'information)	Donnée utilisable directement en classe.

Les données reconstituées présentent les mêmes avantages que les données sollicitées en termes de souplesse d'organisation et de contenu ciblé. Elles se substituent aux données existantes et sont beaucoup plus aisées à collecter. Rappelons, qu'elles doivent évidemment être réalisées par des acteurs de terrain et non des concepteurs, afin de restituer le plus fidèlement ces situations réelles.

7. Les données culturelles

Les données culturelles constituent un vaste champ de recherche qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs et des praticiens. Sera considérée comme donnée culturelle, toute donnée qui véhicule des informations signifiantes sur les attitudes, les comportements, les croyances, les représentations, les valeurs, les normes, les coutumes, les règles d'usage, appropriées, partagées et transmises par les membres d'une société.

La question du caractère multicritérié des données culturelles se pose : en effet, celui-ci est d'autant plus complexe à appréhender que généralement la dimension culturelle ne constitue pas forcément le caractère dominant ou du moins immédiatement visible. Par ailleurs la dimension culturelle des données peut autant révéler des spécificités disciplinaires caractéristiques du terrain de collecte que des spécificités régionales ou nationales qui débordent du champ du FOS. Enfin, ces données sont éminemment implicites, même si elles semblent mises en lumière à travers des éléments spécifiques préférentiels dont certains ont été décrits dans la littérature, tels que les composantes spatio-temporelles (Hall, 1959 et 1966), les rites d'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990), les discours sur les pratiques et usages professionnels (D'Iribarne, 1989, Sainsaulieu, 1988). Ces travaux ont mis en lumière pour certains (Hofstede, 1994 ; Trompenaars et Hampden-Turner 1993) des grilles d'analyse de

la dimension culturelle dans le domaine professionnel qui méritent d'être reprises et analysées en fonction de la variabilité des terrains de collecte.

8. Conclusion

Pour conclure, il nous paraît que le paradigme de la complexité d'Edgar Morin (1990) peut être un recours pertinent dans la perspective que nous abordons : relier, resituer les objets dans leur contexte et en tenant compte de la globalité dans laquelle ils existent, appréhender la complexité sans simplifier et sans réduire. Une démarche conceptuellement nécessaire voire salutaire pour contourner les pièges de la tentation simplificatrice de toute typologie et qui, au-delà du FOS, ouvre des perspectives plus larges à des contextes tels que le FLP ou le français compétence professionnelle.

Références bibliographiques

- Challe, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- Fassier, T., Talavera-Goy, S., 2008, *Le français des médecins*, Grenoble, PUG.
- Hall, E.T., 1971, 1^{ère} édition en anglais (1966) *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hall, E.T., 1984, 1^{ère} édition en anglais (1959) *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- Hofstede, G., 1994, *Vivre dans un monde multiculturel*, Paris, Les éditions d'organisation.
- D'Iribarne, P., 1989, *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales* (tome 1), Paris, Armand Colin.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- Martin, C., 2009, *La perspective actionnelle pour les publics spécifiques. Elaboration de programmes Français sur Objectifs Spécifiques pour le personnel de la Deutsche Bahn*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage Spécialité FLE, Université Stendhal Grenoble 3.
- Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil.
- Parpette, C., Stauber, J., 2014, *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble, PUG.
- Richer, J.-J., 1991, *Approche typologique des textes et enseignement du F.L.E./F.L.S*, Thèse de Doctorat, Université de Rouen.
- Sainsaulieu, R., 1988, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C., 1993, *L'entreprise multiculturelle*, Editions Maxima.

Dominique Frin, CCI Paris IDF(France)

Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois, Laboratoire Grammatica (France)

De la collecte des données à l'élaboration didactique en FOS et en FLP : quels outils et méthodologies de traitement des données pour construire des supports de formation ?

1. Introduction

Dans la démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004), les documents authentiques constituant les contenus de formation linguistique sont issus, dans une large mesure, des données écrites et orales collectées sur le terrain, après un traitement technique, généralement plus long et délicat pour les données orales collectées souvent dans des conditions difficiles (en extérieur, avec des bruits ambiants...), qui vise à les rendre plus facilement utilisables en classe de langue. Ce passage d'une donnée « brute », trop longue ou/et difficile à comprendre en raison du bruit de fond (pour l'oral)... à un support de cours utilisable pour les apprenants, nécessite une réflexion sur la cohérence d'ensemble du programme et une adaptation aux exigences pédagogiques. En effet, le traitement des données ne doit pas altérer leur authenticité ni les écarter du contexte professionnel dont elles sont issues. Elles doivent toujours correspondre aux besoins des apprenants tels qu'ils ont été préalablement définis dans l'étape de l'analyse des besoins, précédant celle de la collecte des données.

Cette article se propose de poser certains principes méthodologiques nécessaires à la réalisation d'une collecte, d'un traitement et d'un classement des données répondant à cet objectif didactique, en partant de quelques exemples de traitements de données réalisés au sein du centre de langue française de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris - Ile-de-France (CCIP-IDF) et du laboratoire Grammatica de l'université d'Artois, qui ont conçu des référentiels de compétences langagières applicables au monde professionnel.

2. Contexte de la collecte des données

Le Centre de langue française (CLF) de la CCIP-IDF développe des programmes de formation et des outils de certification et d'évaluation depuis 1958. Pour cela, plusieurs partenariats universitaires ont été mis en place, en particulier avec l'Université d'Artois et le laboratoire Grammatica de cette université. Les étudiants du Master FLE/FLS/FOS en milieux scolaire et entrepreneurial de l'Université d'Artois, guidés par les Responsables pédagogiques du CLF de la CCI Paris Ile-de-France, effectuent la collecte des données sur le terrain pour un certain nombre de projets de référentiels de compétences en milieu professionnel et de certifications, pour les secteurs professionnels de la mode, des soins infirmiers, du BTP, des transports et de l'hôtellerie – restauration.

3. Démarche de référentialisation et démarche FOS dans l'analyse des données et la conception didactique

Au sein de la démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004), le passage à la conception didactique s'effectue par le traitement et l'analyse linguistique et discursive des données « brutes » collectées sur le terrain.

Une fois les données collectées sur le terrain, commence un long travail de tri en fonction de l'état des données (qualité, longueur, etc.) et de leur adéquation à la fois avec les besoins du public préalablement analysés et avec l'objectif de la formation (la demande de l'organisme, du prescripteur) ou du projet de référentiel. Outre le traitement technique, il s'agit d'analyser ces données en vue de leur exploitation pédagogique ou, dans le cas des référentiels, pour en tirer les compétences langagières associées et ainsi établir un « référent » dans lequel ces compétences seront déclinées, décrites et décomposées en savoirs linguistiques, savoir-faire pragmatiques, savoir-être socio-culturels.

L'analyse de ces données constitue donc une étape très importante qui consiste à dégager les caractéristiques linguistiques, discursives, énonciatives qui vont guider les activités pédagogiques ; c'est une étape qui n'est pas isolée du reste de la démarche et qui dépasse la simple description du discours issu des données collectées.

La construction de référentiels de compétences en langue appliqués à un domaine professionnel particulier consiste, pour sa part, à créer un outil permettant de concevoir des programmes de formation, des certifications en langue, des séquences pédagogiques, à partir du même travail de collecte de données sur le terrain, « le référé » (Hadji, 1999), et d'analyse discursivo-linguistique.

Ces référentiels de compétences langagières professionnelles nécessitent une entrée par métier pour tenir compte des différentes spécificités des tâches professionnelles qu'ils recouvrent et de leurs liens avec la langue en situation de travail. Les compétences transversales sont également importantes et, à ce titre, le référentiel transversal à tous les métiers qui a été conçu par Mariela de Ferrari (2011 : 81) constitue une réelle avancée. Il est fondé sur le principe d'un ensemble de compétences d'intégration progressive de l'employé dans l'entreprise, réparties en différents pôles :

- *le pôle réflexif* réunissant les aspects cognitifs au cœur des compétences communicatives transversales vers une plus grande autonomie de l'employé à travers 4 axes : le poste de travail, le secteur d'activité, les cadres réglementaires et la gestion de l'information ;
- *le pôle organisationnel* construit autour des liens établis entre les différentes relations au sein des équipes, la compréhension et la gestion des consignes et la gestion de son activité professionnelle ;
- *le pôle communicationnel* réunissant les compétences communicatives en langue.

Ce référentiel peut donc s'appliquer quel que soit le secteur professionnel et quel que soit le domaine d'activité. Il dépasse le cadre de la langue et englobe les compétences communicatives au sein d'un domaine professionnel.

La création complémentaire de référentiels spécifiques déclinés par secteur professionnel apparaît combler un manque. La démarche de référentialisation consiste ici à élaborer, dans un premier temps un *référé*, c'est-à-dire un ensemble de données correspondant à la pratique réelle et authentique de la langue dans un milieu professionnel donné. Il s'agit donc pour l'enseignant de langue de se rendre sur le terrain, d'observer les pratiques et interactions langagières, de collecter les différents discours oraux et écrits, de les traiter, etc. On ne va pas s'intéresser particulièrement à un locuteur qui serait en difficulté sur son lieu de travail, sur le chantier ou dans l'atelier de production, parce qu'il est d'origine

étrangère par exemple. C'est ici la pratique réelle, habituelle, correspondant à un usage régulier de la langue, qui est ciblée, telle qu'elle est observée sur le terrain.

Une fois ce référent constitué, il s'agit dans un second temps d'analyser les données. Le but n'est pas, contrairement à la démarche FOS, de produire des activités pédagogiques.

L'analyse linguistique et discursive permet de constituer le *référent* c'est-à-dire un ensemble de compétences langagières nécessaires pour qu'une personne puisse interagir efficacement dans les différentes tâches professionnelles que le référent a mises en évidence.

Le *référent* apporte un classement et une description des compétences langagières observées et requises pour l'accomplissement des tâches professionnelles. La forme finale du référent sous forme numérique ou papier selon les cas, comportant des entrées par métiers ou par tâches, ainsi qu'une éventuelle scénarisation des situations professionnelles, constitue le référentiel de compétences. Une indexation de ces compétences sur l'échelle de niveaux du CECR est alors possible à ce stade de la démarche.

4. Exemples de référentiels et d'applications didactiques mises en place

4.1. Le domaine professionnel des soins infirmiers.

Le CLF de la CCI Paris Ile-de-France a été sollicité en 2012 par le réseau des Alliances Françaises du Portugal pour créer une certification en français des soins infirmiers. En 2011, en effet, la pénurie d'infirmières en France a conduit de nombreux hôpitaux et cliniques français à recruter des infirmières et infirmiers espagnols et portugais. Il a donc été décidé de bâtir un référentiel qui devait aboutir à la mise en place de formations adaptées et à la création d'une certification de niveau B2. L'objectif était bien de permettre à des infirmiers étrangers d'exercer leur fonction en français et en France. La certification est fondée sur la réalisation de tâches professionnelles s'appuyant sur des documents de travail authentiques et des moments clés de la journée d'un infirmier : interaction écrite puis interaction orale, prise en compte de la compétence de médiation écrite et orale entre le discours quotidien et le discours médical. Pour ce référentiel des soins infirmiers, l'analyse consiste à partir de la tâche professionnelle pour dégager les actes langagiers. Dans les exemples suivants issus du corpus, on remarque l'importance du registre de langue familier, non pas tant pour un travail d'expression que pour un travail de compréhension. C'est, par exemple, le patient qui va dire : « le traitement me gonfle » ou « j'en ai marre des saloperies que vous me donnez ».

Parmi les exemples d'élaboration didactique, nous pouvons citer également, la tâche professionnelle de : « mettre en œuvre un protocole de soins ». Dans ce cas, à la rubrique des « compétences langagières », le référentiel indique : « interaction orale avec un patient », à la rubrique « objectifs » : « expliquer les étapes d'un soin à un malade » et, à celle de la « situation » : « vous devez changer le pansement d'un patient. Vous expliquez au patient ce que vous êtes en train de faire pour le rassurer. Simulez le dialogue avec le patient. »

Tableau 1 : Extrait du Référentiel des Soins infirmiers

REFERENTIEL SOINS INFIRMIERS		
Tâches professionnelles	Actes langagiers	Corpus
Conduire une relation dans un contexte de soins	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'expression de sentiments positifs/négatifs - Comprendre une plainte - Comprendre des degrés d'humour - Comprendre un remerciement - Comprendre des faits et des événements passés - Comprendre un compliment 	<p>"Ca me fait un peu peur"</p> <p>"J'en ai marre d'attendre"</p> <p>"Très joli prénom"</p> <p>"Ils m'en ont mis ce matin"</p>
Accompagner la personne dans son parcours de soins	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la description de symptômes, d'un état de santé - Comprendre des informations - Comprendre des indications - Comprendre des hypothèses - Comprendre un récit court - Comprendre des faits et événements passés 	<p>"Malheureusement j'ai attrapé un virus"</p> <p>"J'ai un coup de chaud là"</p> <p>"Ca a dû perturber le système"</p>
Repérer les besoins spécifiques du patient	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une demande - Comprendre l'expression d'un besoin - Comprendre une approbation/désapprobation 	<p>"Qu'est-ce qu'il faut que je fournisse ?"</p> <p>"Je peux avoir un oreiller s'il vous plaît ?"</p>
Diagnostiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des descriptions (symptômes) - Localiser une gêne, une douleur - Identifier l'intensité, la fréquence d'un fait 	<p>"J'ai une gingivite"</p> <p>"Comment vais-je les prendre ?"</p> <p>"Ca me fait un peu peur"</p> <p>"Ca me fait mal!"</p>

4.2. Le domaine professionnel de la mode

En 2014, le CLF a travaillé à la mise en place d'un référentiel appliqué au secteur de la mode avec pour objectif la conception d'une nouvelle certification, le DFP Mode A2, et d'une méthode d'apprentissage de niveau A2-B1. Ce travail de recherche a reposé, là encore, sur le suivi rigoureux de la démarche FOS.

a. Analyse de la demande

Les premières enquêtes de terrain ont été effectuées en Inde où l'on a constaté que les écoles de mode ne dispensaient pas de cours de français alors qu'elles offraient, pour la plupart, des cours d'italien et d'allemand. La France, et Paris tout particulièrement, restant la grande référence en matière de luxe et de mode, il a semblé essentiel au CLF de mettre en place des formations en français dans ce domaine.

La première étape a consisté à se rendre dans des écoles de mode en Inde, en France et dans différents pays étrangers et à interviewer des directeurs, des responsables pédagogiques, des professeurs de français, des étudiants étrangers se destinant à devenir stylistes.

La proposition d'offrir des cours de français de la mode a fait ressortir une demande non exprimée de contenus pédagogiques adaptés au secteur de la mode, et plus spécifiquement au métier de styliste, pouvant permettre notamment à des étudiants étrangers d'école de mode de s'insérer plus facilement dans des cursus d'écoles de mode françaises, à des professionnels de la mode de communiquer plus aisément en français.

b. Analyse des besoins

Une analyse des besoins approfondie a permis de répertorier les besoins de manière précise :

- niveau de langue demandé prioritairement : A2-B1,
- besoin d'une certification,
- souhait de pouvoir travailler à partir d'activités créatives basées sur la tâche,
- nécessité d'introduire des pages *Histoire de la mode* et des points culturels,
- priorité accordée au travail des compétences orales,
- soin particulier apporté au « visuel », source essentielle d'inspiration pour les stylistes.

c. Recueil et analyse des données

L'étape suivante a consisté à analyser des référentiels - métiers afin de repérer les situations de communication et les tâches professionnelles propres au métier de styliste. Le recueil des données, effectué par une étudiante du Master FLE/FLS/FOS de l'Université d'Artois au sein des ateliers d'une créatrice de mode haute-couture de renom, a permis de vérifier les hypothèses de départ et de collecter les éléments authentiques à didactiser.

L'analyse de ces données a notamment permis de mettre en évidence les spécificités de la langue de la mode.

Les situations de communication en mode sont pour la plupart, orales, et reposent beaucoup sur la transmission d'informations, de consignes, du fait d'un travail d'équipe important. C'est la raison pour laquelle le travail sur les compétences orales a été très largement privilégié.

d. Didactisation

Le choix des contenus de la certification et de la méthode a été réalisé en étroite collaboration avec des directeurs de cours d'écoles de mode et des créateurs.

Il a été convenu que ces contenus couvriraient les tâches essentielles qu'un futur styliste pouvait être amené à effectuer sans entrer, toutefois, dans des aspects trop techniques que l'enseignant de FLE/FOS ne maîtriserait pas : parler de son inspiration, de son style, évoquer les tendances, décrire une création, une collection, parler de l'accessoirisation d'un vêtement, commenter un croquis, un modèle, préparer un défilé, parler de la vente de ses créations.

4.3. Le domaine de l'hôtellerie – restauration

Actuellement, le laboratoire Grammatica travaille à la conception d'un référentiel pour les métiers de l'hôtellerie et de la restauration, dans le cadre institutionnel des formations initiales et continues mises en place par le rectorat de l'académie de Lille, en lien avec ce secteur d'activité. Le référentiel en cours de constitution s'effectue dans un lycée hôtelier de référence, le lycée Marguerite Yourcenar de Beuvry, qui dispose à la fois d'un restaurant d'application mais également d'un hôtel d'application. Dans un premier temps, une stagiaire a réalisé de nombreux enregistrements au sein des formations professionnelles (formation continue essentiellement), en cuisine, réception de l'hôtel d'application, salle de restaurant. Les métiers ciblés sont ceux de serveurs, cuisiniers, commis de cuisine, sommelier, réceptionnistes. La première partie du référentiel porte sur la formation professionnelle. Le 2^{ème} volet portera sur des situations professionnelles réelles avec des enregistrements réalisés au sein des partenaires restaurateurs et hôteliers, du lycée hôtelier.

Le principe suivi est à nouveau de construire un outil destiné à élaborer des programmes de formation pour former des apprentis allophones dans le cadre de stages, de partenariats que l'Académie peut

avoir dans ces domaines professionnels. Il y a actuellement un certain nombre de projets, en particulier avec la Guinée Equatoriale, pour lesquels le lycée de Beuvry devrait accueillir de futurs apprentis en cuisine et en hôtellerie qui seront formés à la pratique des métiers ciblés par le référentiel. Une formation en français langue professionnelle (FLP) (Mourlhon-Dallies, 2008) pourra leur permettre, à partir du référentiel, d'intégrer avec profit les formations du lycée hôtelier et les lieux de stages pratiques en milieu professionnel prévus dans le programme de formation.

La cible du projet de référentiels professionnels demeure les centres de formation linguistique accueillant des apprenants migrants, pour leur permettre de construire des formations adaptées en FOS ou FLP. Ce sont donc les métiers « en tension » qui font prioritairement l'objet des premiers projets de référentiels : hôtellerie – restauration, santé, BTP, hygiène et propreté, aide à la personne.

4.4. Le domaine du BTP

Il s'agit du référentiel le plus abouti portant sur les métiers du BTP, en particulier ceux de chef d'équipe « gros œuvre », coffreur – bancheur, ferrailleur, maçon VRD, manœuvre.

Nous avons travaillé sur plusieurs chantiers et réalisé des enregistrements vidéo, pris de nombreuses photos et collecté des documents écrits (bons de commande, de livraison, plans, affiches...).

Nous avons également travaillé à partir des vidéos utilisées pour les formations obligatoires à la sécurité sur les chantiers, qui s'adressaient à la totalité des personnes présentes sur le chantier concerné. Cette formation à la sécurité utilisait des supports vidéo authentiques auxquels nous avons eu accès, et que nous utilisons pour une partie du référentiel.

Le référentiel est disponible, en accès réservé aux étudiants et doctorants du laboratoire Grammatica, sur le site de l'Université d'Artois, sur la plateforme interactive Moodle 2 sous une forme numérique scénarisée par le programme Scenari-Opale, avec une entrée par métiers et une par compétences transversales (portant sur la sécurité, l'hygiène...).

Pour chaque métier, l'utilisateur (étudiant, chercheur ou formateur) a d'abord accès au référentiel – métier listant les tâches professionnelles associées à la pratique du métier (sur le Répertoire Officiel des Métiers et de l'Emploi – ROME), puis au référentiel langagier proprement dit, c'est-à-dire à la liste des compétences associées aux tâches professionnelles, accompagnées d'un tableau descriptif rassemblant les contenus lexicaux, grammaticaux, pragmatiques et socioculturels. Les rubriques – métiers sont complétées par un répertoire du lexique spécialisé listant les collocations apparues dans les données collectées, avec des exemples d'activités pédagogiques qui pourraient être construites à partir du référentiel.

L'objectif est donc bien de faire bénéficier, à terme, les centres de formation, d'un outil qui leur permette de réagir rapidement à des demandes de formation de la part d'entreprises, demandes qui sont parfois très précises et assorties de fortes contraintes matérielles. L'accès au référentiel sera ainsi permis à l'issue d'une convention de partenariat entre le laboratoire Grammatica et le centre de formation.

Ainsi, par exemple, si une entreprise de ce secteur demande une formation linguistique pour 5 ferrailleurs de différentes nationalités pour lesquels elle ne peut dégager que 20 heures sur une période limitée, le référentiel permet d'aller directement sur le lien « ferrailleur » et d'avoir accès aux documents que l'on peut adapter et utiliser pour la formation. Il permet surtout de prendre connaissance des compétences langagières qu'un ferrailleur est censé maîtriser sur un chantier.

Tableau 2 : Extrait du référentiel BTP de l'université d'Artois – Grammatica.

The screenshot shows a Moodle interface for a course titled "Le référentiel de compétences langagières des métiers du bâtiment". On the left, there is a navigation menu with a "Vidéo intégrée" section containing several video exercises, such as "vidéo 14 ferrailleurs 01'". The main content area features a video player showing three construction workers on a ladder. Below the video, there is a text-based exercise. It includes a "AIDE" section with the text: "faut, va, au moins, là, dois, baisse, plus, descendra, moi, peut, vers." and a dialogue completion task: "Christian, ferrailleur, dirige les opérations et parle : - Non, non, c'est toi qui [] aller [] lui, c'est lui qui doit venir vers [] (dans talkie-walkie pour grutier) à Jérôme:". There is also a small icon of a notepad with a red checkmark.

Dans cet extrait du référentiel, l'utilisateur a accès à un exemple d'activité pédagogique : compléter la transcription d'un dialogue sur le chantier à partir de l'enregistrement vidéo. Cet enregistrement a préalablement fait l'objet d'une analyse linguistique destinée au formateur.

5. Conclusion

La collecte des données pour construire des référentiels de compétences langagières en milieu professionnel ne diffère pas, sur le plan matériel et pratique, de celle constituant une étape essentielle d'un programme FOS, ni même d'ailleurs, sur le plan de l'analyse discursive et linguistique. La différence réside dans le périmètre d'action, plus large et non circonscrit aux situations de communications révélées par l'analyse des besoins du public ciblé, et dans la focalisation : l'enseignant-collecteur ne part pas d'une demande de formation, mais s'intéresse d'abord à un secteur d'activité puis à différents métiers.

Les obstacles sont souvent communs, en particulier les problèmes de confidentialité dans des secteurs aussi concurrentiels et à fort enjeu économique que celui de la mode, qui constitue un secteur particulièrement fermé. L'importance de ce référentiel et des formations associées n'en est que plus à souligner. Il convient également d'insister sur le fait que la collecte de données dans la démarche de référentialisation conduit l'enseignant à prendre toute la mesure de la composante culturelle des interactions langagières à l'œuvre dans les pratiques professionnelles. Dans le milieu des soins infirmiers, par exemple, les enquêtes qui ont été menées sur les raisons pour lesquelles la majorité des infirmières arrivées au milieu des années 2000 sont rentrées en Espagne, enquêtes fondées sur des questionnaires, évoquent les problèmes de hiérarchie, de statut et de place du métier, ainsi que de la relation avec les patients et leur famille. En Espagne par exemple, une infirmière généraliste a effectué

5 ans d'études (au lieu de 3 ans en France), par conséquent la relation avec le médecin, le personnel médical, les patients, en sera nécessairement différente. En Espagne, les infirmières se montrent beaucoup plus directives vis-à-vis des patients et surtout des familles de patients, en raison sans doute du nombre d'années d'études qui leur donne une assurance et une légitimité plus fortes pour intervenir de manière plus directive avec les patients. En France, une telle attitude passe beaucoup plus difficilement auprès des familles.

Les référentiels permettent donc de mettre en évidence ces différents aspects socio-culturels mais leur étude relève de l'étape de l'analyse des données, analyse qui porte sur les caractéristiques linguistiques, pragmatiques, discursives et culturelles qui orientent l'élaboration didactique.

Références bibliographiques

(de) Ferrari, M., 2011, « Didactique du français compétence professionnelle : quelles avancées, quelles perspectives ? », Mangiante, J.-M., *L'intégration linguistique des migrants. Etat des lieux et perspectives*, Arras, APU, pp. 69-91.

Hadji, C., 1989, (6^e édition 2000), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur.

Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique*, Paris, Hachette FLE.

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

Eve Lejot, Université du Luxembourg, Education, Culture, Cognition and Society (ECCS)

La composante culturelle pour la formation destinée aux travailleurs migrants du gros œuvre

1. Introduction

Les travailleurs immigrés représentent un public peu pris en compte dans les différents dispositifs de formation continue. Cependant le secteur du bâtiment et des travaux publics, en pleine expansion et accessible à une main-d'œuvre peu qualifiée, s'est imposé comme un champ d'intervention possible en didactique des langues. Dans cette optique, quel produit concevoir pour favoriser l'intégration sociale et l'évolution professionnelle des ouvriers dans le secteur du BTP français ? Quelles réponses apporter à de nouvelles problématiques de formation où non seulement la sécurité mais aussi l'exécution des travaux sont de plus en plus dépendantes des compétences langagières des professionnels ? Le besoin de formation linguistique a été identifié dans de nombreux milieux professionnels et des mesures ont été prises tel que l'Accord Cadre³ signé en juin 2006 afin de faciliter les fusions d'entreprises de nationalités différentes et l'intégration de travailleurs migrants. La principale difficulté consiste à établir un lien cohérent entre la formation et la réalité professionnelle. En effet, verbaliser les activités professionnelles est un exercice complexe qui nécessite, en amont, des recherches théoriques et des enquêtes de terrain intensives.

Le présent article propose de prendre en considération la diversité des origines culturelles des ouvriers dans ce secteur. Cette multiculturalité engendre des problèmes de compréhension et de communication non seulement linguistiques mais aussi culturels. Ainsi, notre question de recherche centrale est : comment prendre en compte la dimension culturelle dans l'identification des compétences nécessaires à l'opérationnalité et l'évolution professionnelle de ces travailleurs immigrés ?

En France, notamment en Ile-de-France, la multiculturalité est un phénomène commun dans le domaine du gros œuvre. Compte tenu des nombreuses origines ethniques présentes sur les chantiers, il n'est pas concevable de sensibiliser chaque travailleur à toutes les cultures qui l'entourent. En revanche, il est possible de travailler sur le concept d'interculturalité, c'est-à-dire de tolérance et de prise de conscience de la pluralité des conceptions d'interprétation. Si de nombreux efforts ont été faits par le gouvernement et les syndicats français pour améliorer les compétences langagières des actifs, la transmission de compétences culturelles fait encore défaut. Développer une compétence culturelle puis interculturelle, car comprendre une autre culture induit ensuite de la mettre en relation avec sa propre culture, semble dorénavant être une étape indispensable pour l'insertion d'un travailleur immigré dans le monde du travail. En effet, comment s'intégrer professionnellement si le contexte culturel reste inconnu ?

Un état des lieux culturel va nous permettre de mesurer la pertinence du choix d'accorder une place importante à la culture dans les formations et non pas seulement des thèmes lexicaux et grammaticaux.

³ Objectifs de l'Accord Cadre: <http://www.capeb63.fr/parteneriats-institutionnels/des-parteneriats-en-faveur-de-l-emploi-dans-le-batiment.html>

Les caractéristiques professionnelles françaises et plus particulièrement celles afférentes au secteur du bâtiment vont être inventoriées et justifiées dans cet article afin de partir sur des bases culturelles comme complément essentiel des bases langagières pour proposer des recommandations à la mise en place de formations.

2. Une définition de l'interculturel basée sur l'appréhension de la culture française

C. Giordano (cité par Gohard-Radenkovic, 2003, p. XV) se concentre sur le sens des préfixes qui accompagnent l'adjectif « culturel ». En l'occurrence, le préfixe « inter » favorise une vision universelle et ainsi accentue une conception positive :

La rencontre et l'interaction entre les cultures est conçue de ce fait en termes clairement dynamiques et relationnels et elle implique la capacité des individus à définir, à former et à négocier, à l'intérieur de certaines limites, leur appartenance propre et leur propre identité culturelle.

La négociation culturelle est un élément primordial dans un environnement professionnel. Cependant, le caractère rigoureux de la mise en place d'une formation de français sur objectifs spécifiques (FOS) fige les données collectées et il est souvent difficile de rendre compte d'un échange entre de nombreuses cultures dans le contexte national français.

2.1 « Interculturel » : définition générale

La notion d'interculturalité est au centre de nombreuses recherches depuis les années 80. Cependant, elle est peu présente dans le Cadre Commun de référence qui est actuellement le document source dans le domaine de la didactique des langues. La compétence interculturelle⁴ y est glosée par quatre expressions : « savoir-être », « conscience interculturelle », « aptitudes interculturelles » et « aptitudes à la découverte ». La composante interculturelle est l'une des huit composantes énoncées dans les *Textes et références* accompagnant le référentiel B2, plus précisément dans « Proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues » faite par J-C. Beacco (2004) de « manière encore théorique » d'après E. Rosen (2006, p. 135). En parallèle, la définition du Conseil de l'Europe (cité par De Carlo M., 1998, p. 41) du terme « interculturel » est la suivante :

« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » toute sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture », on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent avec les autres et dans la conception du monde. »

Autrement dit, l'interculturalité représente le respect des différences qui passe par l'analyse et la mise en question des représentations et des stéréotypes que chacun se construit. Comprendre l'interculturalité est une démarche fondée sur la prise de conscience des mentalités et des réalités socioculturelles différentes. Ainsi, la base d'une communication réussie en milieu professionnel international passe par le développement de la compétence interculturelle. Ces propos peuvent

⁴ Le développement de la compétence interculturelle est de « permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun. » (Byram, 2002, p. 10)

cependant être nuancés par la prise en compte de la notion d'empathie qui désigne une attitude envers autrui, caractérisée par un effort objectif et rationnel de compréhension intellectuelle des ressentis de l'autre, excluant particulièrement tout entraînement affectif personnel et tout jugement moral. G. Zarate (2003, p. 114) a consacré un chapitre de son ouvrage collectif à la notion d'empathie comme composante oubliée et pourtant essentielle de la composante culturelle. Elle a notamment repris les considérations de C. Kramsch et P. Nelson de 1996 sur le sujet :

Ils suggèrent un schéma à quatre niveaux, tenant compte du développement des composantes cognitives et comportementales de l'empathie. (Zarate, 2003, p. 114)

Ces composantes évoluent selon un mode croissant d'ouverture à l'autre, elles pourraient être synthétisées selon les notions suivantes :

Niveau 1	Curiosité, ouverture à la différence
Niveau 2	Tolérance, intérêt actif, acceptation de la culture cible
Niveau 3	Volonté de résolution de conflit, adaptation de son comportement et de sa conversation en fonction du contexte
Niveau 4	Compréhension des manifestations de la culture cible, conscience de sa propre perspective culturelle et conscience de sa propre « altérité » et action culturellement appropriée

Les ouvriers immigrés doivent faire preuve de curiosité à la compréhension de différentes réactions culturelles afin d'agir en adéquation avec le milieu culturel dans lequel ils évoluent, Ces réactions culturelles passent par certaines étapes qui se finalisent par des subtilités exprimables grâce au développement de compétences langagières. Appréhender seul une culture prend du temps et engendre bien des déconvenues. Ce temps d'expérience met l'observateur-immigré à l'écart et crée un phénomène de catégorisation par les collègues. En cherchant à apprendre par mimétisme et à trouver ses repères, l'observateur se positionne malgré lui à l'extérieur du système. Ce temps d'adaptation le place immédiatement à un autre niveau que celui des collègues. Il est ainsi catégorisé comme différent et, par la suite, ce décalage est difficile à rattraper. L'objectif n'est pas de diffuser la culture française et de générer un problème d'acculturation, c'est-à-dire l'adoption de la culture seconde et le rejet, par choix ou par pression extérieure, de la culture et de la langue maternelles, mais de donner des outils d'analyse aux ouvriers.

Afin d'accéder rapidement aux représentations d'un système de pensée étranger, il est nécessaire de guider les salariés immigrés vers l'idée que les situations « étranges » qu'ils rencontrent au quotidien ne sont ni incohérentes, ni insensées mais, l'expression de conceptions de l'existence et du travail marquées par des idéaux sensés. Cette sensibilisation revient à développer des aptitudes sociales. Un processus d'apprentissage, organisé palier par palier, permettrait aux ouvriers en formation de développer une capacité de recul sur les situations qui les entourent et ainsi de réagir selon des acquis interculturels et non pas seulement selon leurs représentations culturelles propres, c'est-à-dire à partir de leur identité ethnique. Savoir anticiper, comprendre les situations du quotidien sont des éléments clefs qui permettent une meilleure adaptation aux divers situations et, de fait, une meilleure

intégration. La finalité idéale d'une formation, pour des travailleurs immigrés, serait d'être capable d'exploiter les ressources de la culture étrangère ainsi que celles de sa propre culture afin de mieux maîtriser les situations du quotidien. Cette situation interculturelle doit devenir une force et non plus être considérée comme un facteur discriminant. L'interculturalité implique la notion de culture et, plus précisément, d'un échange entre cultures.

2.2 « Culturel » : définition générale

Le concept de culture est difficile à appréhender. D'un point de vue sociologique, les différences entre les cultures sont innombrables :

Rapport au temps et à l'espace codifiés dans chaque culture, hiérarchie au fonctionnement implicite (par exemple, la perception des métiers, du rapport à l'autorité, du statut des langues), comportements attendus et discours ritualisés (par exemple, les stratégies d'évitement), valeurs sociales et morales (par exemple le statut de la femme), valeurs éducatives et rapport au savoir (par exemple, le métier de l'élève, la transmission du savoir), les cultures universitaires et leurs pratiques (hiérarchie interne, mode de cooptation et de recrutement) (Zarate, 2003, p. 18).

A ces « lunettes sociologiques » (Zarate, idem) s'ajoutent les héritages de l'histoire et les stéréotypes qui compliquent ou favorisent les mises en présence de cultures différentes. La culture n'est pas seulement la culture officielle mais aussi celle que chaque locuteur a élaborée et assimilée. La complexité de ce concept tient au fait qu'il répond à des critères comportementaux diachroniques étudiés dans les domaines de l'anthropologie et de la sociologie. Il est généralement associé à des habitudes, des coutumes, des attitudes ou encore des valeurs. Il est possible de répertorier le concept de culture en plusieurs catégories selon P. D'Iribarne (1998, p. 263) :

- la « culture politique »: manière dont les hommes s'organisent pour vivre ensemble au sein d'une société nationale comme organisation particulière, cette notion englobe notamment : la conception de l'autorité, la coopération et la gestion de conflit,
- la culture nationale : les symboles et les représentations que partagent les habitants d'un même pays,
- la culture des « classes sociales » : dans une société, les personnes ne s'expriment pas de la même manière, selon leur âge, leur statut social, la situation dans laquelle ils agissent, la place accordée à la langue parlée,
- la culture des métiers : le parler et les comportements spécifiques à une branche professionnelle.

Selon ces catégories, il est remarquable que le terme d'interculturalité véhicule de nombreuses mises en relation : nationale, sociale et professionnelle. La culture nationale peut-être mise en parallèle avec la culture de groupe en considérant une société du point de vue de son homogénéité :

La culture nationale peut n'être que le plus petit commun dénominateur (s'il existe) des cultures sectorielles (Beacco, 2000, pp. 26-27)

Le plus petit dénominateur commun peut alors être la construction, se rapportant plus précisément au secteur professionnel du bâtiment. Chaque corps de métier véhicule ses règles, ses codes et son

organisation propres qui ne peuvent être justement interprétés que par des acteurs internes au milieu. Il est alors question de culture métier. Dans le cas du projet de formation interculturelle dans le domaine du bâtiment, l'aspect prioritaire à développer semble être « la culture métier » en parallèle à une sensibilisation universelle aux différences.

2.3 Les notions d'interculturalité et de culture centrées sur le contexte professionnel du bâtiment

Le secteur du bâtiment est un secteur dit « d'accueil » car il ne nécessite pas d'aptitudes professionnelles particulières, mais demande une ferme volonté de s'investir physiquement. C'est pourquoi de nombreuses cultures sont mises en présence sur les chantiers avec deux points communs essentiels : le besoin de conserver un travail qui est l'unique source de revenus et la vulnérabilité sociale et juridique.

La notion d'interculturalité dans la réalité quotidienne du secteur du gros œuvre est conceptualisée par : un lien professionnel entre des personnes n'ayant pas la même langue maternelle, travaillant dans un espace limité, et effectuant des tâches multiples dans le but de réaliser un projet dans un temps donné. Cependant, les échanges interculturels sont limités, au sein du secteur du bâtiment, par l'effet de communautarisme. Celui-ci est entretenu par des représentations de recruteurs et des employeurs qui restent ancrées dans des clichés. Si le thème de l'interculturalité est prégnant aujourd'hui, c'est non seulement pour faciliter le rapport à la culture française, mais aussi pour limiter le phénomène communautaire. Deux facteurs de recrutement favorisent les regroupements ethniques :

- la cooptation : c'est l'introduction d'un nouvel employé par connaissances personnelles au sein de l'entreprise. Ce système permet de recruter des personnes rapidement et souvent avec plus de fiabilité. Ce mode de recrutement peut concerner 80% des effectifs des entreprises d'après certaines études, non seulement des entreprises principales, des entreprises sous-traitantes, mais aussi des agences d'intérim.
- les « aptitudes » : c'est-à-dire que les groupes ethniques sont regroupés entre eux selon les métiers. L'argument fort des agences et de la direction est celui de l'aptitude. Seulement en quoi un Européen est plus capable d'être chef de chantier, qu'un Maghrébin ferrailleur ou qu'un Malien manœuvre ? (Jounin, 2006)⁵

Ce phénomène est circulaire puisque sur des idées racistes et préconçues les recruteurs forment des équipes ethniques immuables.

3. Le cadre professionnel

L'approche des éléments culturels liés au cadre professionnel d'un pays va des contraintes relatives aux « rythmes sociaux » (Beacco, 2000, p. 103) en passant par des moments plus agréables tels que les jours fériés. Cependant, entre les horaires et les congés, de nombreux autres facteurs entrent en jeu pour pouvoir intégrer un nouveau milieu culturel professionnel.

⁵ Cf. Jounin Nicolas, *Le gros œuvre en Ile de France*, http://www.gref-bretagne.com/Groups/publication_gref/publications_2006/mission_rap/journees_animation_p/intervention_jounin

3.1 Cadre institutionnel et juridique

En France, la législation du travail existe sous deux formes complémentaires : le code du travail et la convention collective. La convention collective a vocation à traiter de l'ensemble des relations collectives entre employeurs et salariés (négociation collective, ensemble des conditions d'emploi et garanties sociales). Elle permet ainsi d'affiner, selon le secteur professionnel (il en existe une spécifique au BTP), des points traités dans le code du travail. Le code du travail est le regroupement en un seul ouvrage de l'ensemble de la principale réglementation résultant des lois, décrets et règlements et régissant les relations de travail.

3.1.1 Le Code du travail

Les ouvriers immigrés *subissent* leur recrutement, notamment parce qu'ils ne connaissent pas les documents officiels à remplir. Ils travaillent dès les premiers jours sans aucune garantie du lendemain. Le domaine du bâtiment est connu pour le rapport pénibilité du travail/heures régulières. La majorité des métiers du secteur du gros œuvre ne nécessitent aucune qualification et assurent un temps plein. Forts de ces prérogatives, les travailleurs immigrés ne sont pas en position de revendications. Certaines agences d'Intérim vont jusqu'à leur faire payer des frais d'acompte, ce qui est illégal. D'après N. Jounin, les ouvriers immigrés ne signent en général leur contrat, lorsqu'ils en signent un, qu'à la fin de leur mission. Néanmoins, au regard de la loi, le contrat doit être signé dans les premières quarante-huit heures. Dans le cas contraire, celui-ci est automatiquement convertible en contrat à durée indéterminée. En effet, selon l'Article N-I-300 s du code du travail,

En l'absence de définition légale, la jurisprudence considère qu'il y a contrat de travail quand une personne s'engage à travailler pour le compte et sous la direction d'une autre moyennant rémunération. (Lefebvre, 2007, p. 244, alinéa 2452)

Les chefs de chantier sont conscients de leur ascendant sur la précarité de ces ouvriers démunis de couverture juridique. Réciproquement, les ouvriers n'ont souvent pas la volonté de s'impliquer dans ce travail pénible qu'ils peuvent quitter sans préavis. De plus, les indemnités de déplacements, les indemnités d'intérim, la sécurité sociale, les révisions de salaire et les modalités de rupture et de conclusion de contrat constituent les connaissances de base qu'un salarié doit maîtriser. Elles ne leur sont malheureusement que trop inconnues et conduisent souvent à des dérives telles que les rémunérations par primes. Les employés ne réalisent les limites de ce système que lorsqu'ils sont en arrêt maladie et qu'ils n'ont plus rien puisque leur taux horaire mensuel est trop faible. Il existe une pression manifeste puisque si un salarié revendique ses droits, il prend le risque de ne pas être retenu pour le poste demandé. Cependant, le gouvernement ne réagissant pas suffisamment radicalement face à cette main-d'œuvre illégale, c'est individuellement que les concernés doivent être sensibilisés afin d'envisager une amélioration de leur situation.

Si la connaissance des lois est importante, celle des droits coutumiers ne l'est pas moins (D'Iribarne, 1998, p. 288). Dans certains cas, en France, le contrat n'est pas aussi important que la coutume. Le code du travail précise qu'une habitude fait loi et qu'il faut prévenir les salariés d'une modification de cette habitude (bien qu'elle ne soit inscrite nulle part) au moins trois mois auparavant. Ceci est par exemple applicable dans le cas où les salariés d'une entreprise prennent deux heures de pause pour déjeuner alors qu'il est écrit de manière contractuelle qu'une heure maximum est autorisée. L'habitude faisant loi, si un changement doit se produire, il faut prévenir les employés que la réglementation en

vigueur dans le contrat est désormais appliquée dans les trois mois. La société française n'a en fait pas son pareil dans la revendication du bien être individuel. Cette notion mérite donc d'être connue de tous.

3.1.2 La laïcité

En comparaison avec la culture politique d'autres pays, la France a une caractéristique particulière : la laïcité. Selon la Constitution du 4 octobre 1958, actuellement en vigueur, à l'article premier :

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. (Site de l'Assemblée nationale, 2007)⁶

A ce sujet, la liberté d'opinion et religieuse est une partie intégrante du code du travail, comme le stipule l'article N-IV-38450 s :

L'employeur est tenu de respecter les opinions et les convictions religieuses de ses salariés. Ces derniers ne sauraient pour autant réclamer un traitement particulier en raison de leurs croyances dès lors qu'il n'existe aucune stipulation contractuelle ou d'usage en ce sens (Cass. Soc. 24-3-1998 n°2056 : RJS 6/98 n°701). (Lefebvre, 2007, p. 257, alinéa 2359)

L'expression ostentatoire de sa religion entravant le déroulement du rythme de travail est donc proscrite. Si ces conditions sont respectées par les salariés, les croyances individuelles ne doivent en aucun cas être un facteur discriminatoire à l'obtention d'un emploi sous peine de poursuites judiciaires. Par conséquent, dans le but d'assurer une meilleure intégration des immigrés, la mention de ce facteur est nécessaire pour comprendre l'attitude pudique de la France face à la religion.

3.2 Culture française de travail

Les écritures législatives vont de pair avec leur interprétation expansive et donc avec une attitude à adapter au quotidien.

3.2.1 La responsabilité

En certains points, le code du travail établit officiellement des caractéristiques culturelles. C'est notamment le cas quant à la prise de responsabilité :

Art.L235-5 : L'intervention du coordinateur ne modifie ni la nature ni l'étendue des responsabilités qui incombent, en application des dispositions du présent Code, à chacun des participants aux opérations de bâtiment et de génie civil. (Site IRNS, 2007)⁷

De plus, en France il est de l'ordre juridique de faire état d'une situation anormale à son supérieur :

Art L 231-8 : Le salarié signale immédiatement à l'employeur ou à son représentant toute situation de travail dont il a un motif raisonnable de penser qu'elle présente un danger grave et imminent pour sa vie ou sa santé, ainsi que toute défectuosité qu'il constate dans les systèmes de protection. (Site IRNS, 2007)⁸

⁶ cf <http://www.assemblee-nationale.fr/site-jeunes/laicite/fiche-dates/fiche-1946/fiche1.asp>

⁷ cf [http://www.inrs.fr/INRS-PUB/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/ND%202211/\\$File/nd2211.pdf](http://www.inrs.fr/INRS-PUB/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/ND%202211/$File/nd2211.pdf)

⁸ cf [http://www.inrs.fr/INRS-PUB/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/ND%202211/\\$File/nd2211.pdf](http://www.inrs.fr/INRS-PUB/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/ND%202211/$File/nd2211.pdf)

Dans le cas où le salarié ne se manifesterait pas lors d'une situation problématique, sa non réaction est passible de sanction. Ces sanctions ne sont pas le résultat d'abus de pouvoir des dirigeants, mais ils se réfèrent au règlement intérieur qui est obligatoire pour les entreprises de plus de vingt salariés (Lefebvre, 2007, p. 930, alinéa 7502). Des dispositions relatives à l'hygiène, à la sécurité, à la discipline et à la protection des salariés y sont prises (Lefebvre, 2007, p. 929, alinéa 7501). La connaissance de ce document écrit en version française pouvant être accompagnée de traduction en langues étrangères est indispensable pour assurer le bon fonctionnement de l'entreprise et la coexistence des salariés sur les lieux de travail. Une version du règlement intérieur est en général affichée dans un lieu accessible aux salariés et son non-respect expose alors à l'application de sanctions (Lefebvre, 2007, p. 931, alinéa 7514).

Selon un responsable des ressources humaines de chez Bouygues, lors d'un entretien informel du 6 juin 2007, les ouvriers sont tenus à des obligations de résultats et de comportements adéquats à adopter sur le lieu de travail. Si ces derniers n'honorent pas leurs responsabilités, ils peuvent recevoir un avertissement, suivi éventuellement d'une mise à pied ou d'une retenue de la prime de mérite attribuée chaque mois. Le travail est donc évalué et reporté par les supérieurs hiérarchiques directs des ouvriers aux dirigeants.

Lors d'une rencontre entre notre groupe de recherche (Nathalie Didierlaurent, Souad Karnoune, Coraline Pinte, et nous-même) et le chercheur N. Jounin au mois de mai 2007, ce dernier a souligné que les ouvriers ne se sentent pas respectés car ils ont le sentiment de réaliser le travail que les Français ne veulent pas faire. De fait, ils sont peu enclins à être respectueux à l'égard de ce système professionnel. L'écho des supérieurs hiérarchiques sur ce sujet converge vers le même constat mais avec un angle de vue différent : le problème de collaboration sur un chantier ne semble pas venir des instances dirigeantes mais d'une mauvaise adaptation individuelle. Un chef de chantier du Jura rencontré a en effet également abordé ce sujet : « Il y a un problème de hiérarchie, ils ont des difficultés à s'y adapter ».

Le chantier est une micro-société délicate à coordonner, car il fonctionne sur des rapports de force verticaux, donc de supérieurs à subalternes mais aussi des rapports de forces horizontaux, comme le présente N. Jounin. Les tensions dues à la responsabilité de chacun sont d'origines variées selon le contexte de chaque situation vécue : « Il y a des tensions entre métiers, entre qualifications, et entre niveaux hiérarchiques ».

A qualification égale, l'élément commun et essentiel sur un chantier est le matériel. En effet, lors de nombreux entretiens, il a été fait état de cette pénurie d'outil et de la responsabilisation de chacun. Le chef de chantier rend souvent un ouvrier responsable d'un outil pour la journée ou pour la durée du chantier. Ce mode de fonctionnement rend ce facteur matériel déterminant dans le rapport des ouvriers entre eux. Ce sujet est alors souvent prétexte à plaisanterie pour faire passer un message, comme l'a relevé N. Jounin :

Lors d'emprunt de matériel : [l'ouvrier responsable dit à l'autre] « C'est 10 euros » car pénurie de matériel.

Ce rapport à l'argent dans ce contexte montre la pression qu'incombe l'entretien de ce matériel. Par conséquent, la notion de responsabilité va de pair avec la notion de réactivité car la prise d'initiative pour pallier un problème est partie intégrante de chaque poste de travail. En parallèle, les ouvriers

doivent se tenir aux tâches professionnelles programmées afin de respecter le contrat de travail et donc les raisons pour lesquelles ils ont été recrutés.

3.2.2 Le facteur hiérarchique

Le facteur hiérarchique, autre fruit de la révolution de 1789, est également un domaine qui mérite une certaine attention. En effet, les questions de rang et d'honneur ont une place cruciale dans la société française. Depuis la révolution, l'ambivalence de principes, entre les revendications (D'Iribarne, 1998, p.282) du droit du sang et d'égalité selon les vertus et les talents, sont prégnantes. Cet arrière-plan historique se traduit aujourd'hui au travail par un besoin d'une autorité forte représentant la raison et l'intérêt général tout en n'ayant aucune complaisance pour celui qui assume le rôle autoritaire (cf. autorité monarchique), mais également par un besoin du respect indispensable de l'égalité entre collègues. Il est important pour chaque salarié d'avoir le sentiment d'être unique et ainsi de ne pas être divisé en « troupeau de bétail dont chacun a son chef, qui le garde pour le dévorer » (dixit Rousseau cité par D'Iribarne, 1998, p. 286).

L'honneur du métier, la défense d'un statut et le fait d'accomplir des tâches à la hauteur de celui qui les accomplit, sont des enjeux de poids en France. « Conserver sa dignité », « ne pas perdre la face » (D'Iribarne, 1998, p. 283), y est un leitmotiv exacerbé. Cette défense de l'honneur est assortie de celle de ne pas dépendre d'un système. Là où certaines cultures, telles qu'au Japon ou dans les pays du Maghreb, privilégient le paternalisme dans une entreprise, les Français n'y voient qu'un rapport humiliant. Pourtant, les attentes d'égalité dans ces situations existent sur un registre symbolique. Le vouvoiement est alors de rigueur pour un salarié vers son supérieur alors que ce dernier tutoie souvent les personnes travaillant dans son entreprise. L'ascendant du supérieur hiérarchique s'illustre donc souvent dans le type de discours choisi, notamment dans les métiers manuels et l'emploi des prénoms par le supérieur est courant.

Une attitude défensive, par rapport à ses supérieurs, est l'expression pour le salarié français de sa non adhésion officielle à l'autorité. Lors d'une prise de décision ou de l'émission d'une critique, donner son opinion va permettre au salarié français de conserver son indépendance ; en revanche, le mot final revient au supérieur et est respecté en raison du rang hiérarchique de la personne décisionnaire. Intervenir lors de ces débats demande également à l'employé de maintenir une attitude humble, car dans le cas contraire, son attitude serait perçue comme non-respectueuse. En effet, selon P. D'Iribarne (1998, p. 287) l'obéissance est une notion importante en France, qui peut être perçue conforme ou non à l'honneur. Autrement dit, elle est conforme lorsqu'un employé accepte la soumission à quelqu'un qui non seulement dispose d'un plus grand pouvoir que l'employé mais qui dispose aussi d'une dignité ayant quelque chose de sacré. Le respect est lié aussi à la compétence professionnelle du supérieur hiérarchique.

Malgré le nombre croissant d'employés immigrés, le secteur du bâtiment est aujourd'hui loin de l'esprit de « culture d'entreprise » (D'Iribarne, 1998, p. 305) basé sur le rassemblement du personnel sur des valeurs partagées, le respect de chacun, les contacts et la confiance. Cependant, si les ouvriers étrangers comprenaient mieux leur place dans le système en connaissant les leviers qui pourraient leur permettre d'évoluer pour dissiper le sentiment de soumission, ils seraient plus à même de réagir adéquatement dans des situations récurrentes. Afin de faciliter leur intégration et un rapport réciproque de respect, les nouveaux immigrés doivent aujourd'hui comprendre au mieux les subtilités du système professionnel. Pour « ne pas perdre la face » et ne pas être considérés inférieurs au cœur du système, la mise en place de stratégies est primordiale :

- Stratégies matérielles : recherche, acceptation et refus de certaines situations,
- Stratégies symboliques : tentatives de peser sur le sens accorder à certaines situations. (D'Iribarne, 1998, p. 269).

La difficulté des rapports interculturels est de s'immiscer dans un autre système de pensée et donc de cesser de chercher à comprendre autrui par rapport à la logique de son propre système culturel.

3.3 Aspect culture métier du bâtiment

L'appropriation des codes de la culture métier de l'autre est la clef des échanges interculturels sur le lieu de travail.

3.3.1 Le travail en équipe

Une dominante de l'activité du bâtiment est le travail en équipe. Le fait de travailler seul est très rare, les tâches sont souvent basées sur un duo manuel. Un ancien conducteur de travaux, actuellement professeur (P) dans un lycée professionnel dans le Jura, a tenu à insister sur l'importance du travail en équipe :

P : On est obligé de travailler en équipe... oui oui oui obligé obligé, c'est pour ça que s'il ne connaît pas le métier...souvent les chefs d'équipe ou les ouvriers qualifiés de l'entreprise qui reçoivent des intérimaires ont déjà des problèmes de communication parce que les gars ne connaissent pas le métier. C'est pas un problème de langue à ce moment-là...parce que justement ils ne connaissent pas le métier, il faut qu'ils disent tout et ça va pas quoi donc le gars s'il sait pas quand il a une banche ce qu'il doit faire c'est du temps de perdu voilà...et donc après s'il ne connaît pas la langue en plus et qu'il ne connaît pas le métier ou le matériel ça devient ...très compliqué voilà

N : Déjà ya le handicap soit on connaît le métier on connaît pas la langue

P : Voilà il faut faire déjà c'est pas évident si on connaît la langue mais qu'on connaît pas le matériel et donc si on connaît pas la langue et qu'on connaît pas le matériel c'est encore plus compliqué

Cette donnée sur le travail en équipe est primordiale puisqu'un chantier est fait de multiples tâches que chacun doit assurer en temps et en heure. Cette coordination est assurée par le chef de chantier qui orchestre les activités de ses hommes, ces derniers n'ont d'autre choix que de respecter leurs engagements au risque de faire perdre du temps à leurs collègues.

3.3.2 La sécurité

Un responsable de travaux interrogé dans le Jura pense que les Français sont les plus exigeants au niveau de la sécurité dans le BTP, en comparaison des pratiques des autres pays. Il pense même que les mesures de sécurité sont plus rigoureuses en France qu'en Allemagne qui semble être une référence en la matière. Il prend pour preuve les immeubles qui s'écroulent « régulièrement » en Turquie ou au Portugal, « même en Espagne » dit-il. A ce sujet, le chef de chantier dit que « les Turcs c'est les plus dangereux [...] ils font vraiment pas attention à où ils marchent, à ce qu'ils font ».

Si ce type de réflexion est énoncé dans ce cas au sujet d'un Turc, elle ne veut pourtant pas dire que tous les autres ouvriers appliquent toutes les règles de sécurité sur les chantiers. D'après les enquêtes

de terrain, il est remarquable que l'application des règles de sécurité corresponde à une préoccupation importante des ouvriers et de leurs supérieurs. Les ouvriers affirment souvent privilégier le gain de temps et focaliser sur les éléments les plus importants. La transmission des consignes de sécurité se fait à l'oral soit par le chef de chantier soit par les collègues d'un ouvrier qualifié à un ouvrier non qualifié, mais elle se limite souvent à des conseils récurrents. Selon des ouvriers de l'Indre, les échanges de propos sur la sécurité se produisent notamment à l'attention d'un apprenti, avec les conseils suivants :

Il faut porter [...] Fais attention ! [...] N'oublie pas le casque, de mettre les chaussures de sécurité, de mettre les gants.

Etre ostensiblement en accord avec les règles de sécurité, c'est-à-dire en portant l'équipement adéquat et en adaptant son comportement, est donc dorénavant une priorité sur les chantiers.⁹ Les ouvriers procèdent néanmoins à une sélection des règles pour favoriser le rendement, entre autres lors des montages des échafaudages qui demandent de nombreuses étapes de sécurisation. L'explicitation de l'existence de ces règles auprès des publics migrants est primordiale, et le bon sens sur le lieu de travail permettrait ensuite d'évoluer dans de bonnes conditions. Cependant, certains propos des responsables du secteur des ressources humaines des entreprises ou des agences d'intérim, qui recrutent des travailleurs ne maîtrisant pas le français, laissent à penser qu'il y a encore beaucoup à faire pour faciliter l'intégration des travailleurs immigrés :

Ça devrait être interdit, on ne doit pas embaucher des gens qui ne maîtrisent pas la langue...pour des consignes de sécurité...c'est bien le problème.

La sécurité est aujourd'hui un axe prioritaire de la politique de formation dans le bâtiment. Des panneaux de signalisation, des conseils de collègues, des écriteaux d'alerte tentent de prévenir les situations dangereuses, mais sont-ils compréhensibles et accessibles à tous ? Des études prouvent dans ce sens que maîtriser les subtilités culturelles environnantes permet de juger de « l'appropriété » des énoncés par rapport à une situation de communication et selon les régulations ethnolinguistiques des discours propres à une communication discursive » (Beacco, 2000, p. 105).

4. Routine conventionnelle et habitudes

Le but d'une formation linguistique et culturelle destinée à des ouvriers immigrés n'est pas de donner au salarié immigré la compétence culturelle du natif, mais de lui permettre de faire un premier pas vers un monde qui lui demeure opaque. La mise en place d'une formation favoriserait la première étape d'un processus de socialisation tenant compte de l'acquisition de la langue maternelle et des notions, concepts, attitudes et valeurs adoptés par l'apprenant au sein de sa société d'origine et plus particulièrement de son environnement socio-professionnel.

4.1 Les traditions de prise de parole

La parole au travail est un domaine de recherches complexe qui nécessite le concours de la psychologie du travail, de la sociologie et de l'ergonomie. Chaque secteur professionnel a des caractéristiques qui doivent être exploitées individuellement.

4.1.1 De l'expression à l'interprétation

⁹ Comme l'indique le « livret de sécurité » donné par l'entreprise à chaque nouveau salarié.

L'élément langagier est avant tout perçu selon un aspect pragmatique, c'est-à-dire selon la langue, perçue comme outil de communication. D'après P. Bourdieu (cité par Zarate, 2003, p. 30), la langue est plus qu'un instrument de communication. Elle est à la base de rapports de force symbolique et des perceptions individuelles. Les actes langagiers véhiculent par ailleurs la culture et les représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures. Ces représentations peuvent être négatives et s'exprimer par des attitudes xénophobes, ou positives et s'exprimer alors par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'Autre. Développer les compétences langagières de chaque travailleur immigré dans de brefs délais est une étape indispensable pour pouvoir comprendre les significations des pratiques langagières sur le lieu de travail et verbaliser avec justesse un ressenti ou un savoir-faire. Si de nombreuses formations mettent l'accent sur des compétences linguistiques, dans un contexte professionnel, H. Adami privilégie la terminologie de « compétences langagières » lorsqu'il commente la mise en place d'un référentiel dans le domaine des métiers de la propreté :

[...] il s'agissait bien de compétences langagières, et non pas linguistiques, parce qu'elles ne relèvent pas du pur système de signes saussurien mais de l'énoncé total, qui intègre les aspects verbaux, para-verbaux et contextuels. (Adami, 2007, p. 93).

Selon la définition simplifiée de l'interculturalité comme un processus dynamique et particulier d'interaction et d'interrelations entre les individus appartenant à des cultures différentes, la notion d'interculturalité induit l'établissement d'un contact, donc d'un processus de communication. Ce processus de communication implique un échange d'informations entre un émetteur et un récepteur et le canal de diffusion majeur sollicité est la langue. Selon les origines respectives de l'interlocuteur et du locuteur, le message peut être décodé de différentes façons.

Dans un contexte multiculturel, les références culturelles jouent un rôle essentiel pour la compréhension de ce message. Or, dans un contexte professionnel, une interprétation erronée a des conséquences directes sur la qualité de réalisation des tâches professionnelles, ainsi que sur l'ambiance et sur la sécurité du lieu de travail. Les répercussions de ces situations, souvent insignifiantes prises indépendamment, génèrent in fine des pertes de temps et donc d'argent, lorsqu'elles sont cumulées.

4.1.2 Des difficultés à verbaliser

Les référentiels techniques et les observations sur le lieu de travail constituent les bases exploitables pour faire progresser les recherches sur la parole au travail et ainsi passer du « savoir-faire au savoir dire le savoir-faire » (Adami, 2007, p. 94). Cette capacité à verbaliser joue un rôle de catalyseur facilitant l'opérationnalité professionnelle des travailleurs immigrés.

A l'origine, le secteur du bâtiment n'est pas tourné vers l'oralisation, c'est-à-dire l'expression orale des tâches effectuées. Le non-dit a longtemps été un mode d'expression privilégié sur les chantiers. Le travail manuel se prête bien à une réflexion sur les relations entre discours et action. Chacun se forme seul face à sa tâche ou en regardant discrètement les collègues :

Le travail sur chantier est un type de travail qui ne donne pas lieu à une activité sociale de verbalisation importante. Il est le lieu des savoir-faire incorporés plus que verbalisés. Certains aspects du travail sont organisés par l'espace, par les mouvements des travailleurs et par la disposition des ressources matérielles dans l'environnement physique. (Boutet cité par De Saint-Georges, 2004, p. 325)

L'activité professionnelle du gros œuvre privilégie l'action au discours. Néanmoins ceci tend à changer en raison des règles de sécurité de plus en plus contraignantes. Les situations de travail dangereuses nécessitent le recours à un langage non ambigu, écrit comme oral, et à une entente cordiale entre les travailleurs. Cette situation favorise le travail en équipe et donc l'échange d'informations, car l'isolement d'un ouvrier sur un chantier augmente les prises de risque.

La montée en compétences, c'est-à-dire la construction de l'identité du travailleur, sur un chantier est étroitement liée, selon I. de Saint-Georges (2004, p. 321), aux liens entre des systèmes de productions langagières et d'autres espaces sémiotiques tels que les gestes, les actions, les arrangements d'objets et les images. Le maillage des actions pour effectuer une tâche impose un savoir-faire parfois accompagné de mots. Cependant, les mêmes énoncés n'accompagnent jamais les mêmes actions. Il n'est donc pas possible de définir un processus systématique travail/acte de parole. En revanche, des formes grammaticales et syntaxiques se révèlent être récurrentes, d'après des expressions enregistrées auprès d'ouvriers dans l'Indre :

Fais attention !

N'oublie pas !

Passe-moi la tronçonneuse !

Passe-moi la scie !

Dans certaines situations de communication, la forme impérative peut-être perçue comme impolie, alors que dans certains contextes, comme le souligne Dumas (Dumas cité par De Saint-Georges, 2004, p. 326), tel que dans le cas présent, celui du chantier, la forme directe est socialement acceptable. Une part importante du travail d'analyse des entretiens et autres extraits collectés sur les chantiers consiste en la synthèse de ces formes utilisées¹⁰, afin d'établir un référentiel faisant état de la plus grande amplitude nécessaire de cas de figures. L'orientation de cet article étant interculturelle, nous présenterons en conclusion la partie du référentiel concernant les savoir-être.

4.2 La notion de rendement agit sur les modes de communication

4.2.1 Economie des moyens linguistiques

La dimension de l'étude des modes de communication sur le lieu de travail devient incontournable, car rares sont les métiers n'incluant aucun rapport communicatif, comme le souligne Michèle Lacoste « la communication participe intimement aux logiques opératoires, à la gestion des connaissances, à la structuration des collectifs, à la programmation du travail dans le temps et dans l'espace, à la transmission des consignes, à la réactualisation des règles et des normes ». (Lacoste, 2001, p. 24).

Les ouvriers du bâtiment ne sont en général pas connus pour être bavards. Ils concèdent pourtant discuter de sujets très variés, tels que la famille, le sport ou l'actualité pendant les travaux répétitifs, mais ils communiquent peu sur les tâches en cours de réalisation. Ils assument implicitement que chacun sait faire ce pour quoi il a été assigné. De plus, mettre des mots sur ces activités de travail

¹⁰ Sur les phrases types des métiers du gros œuvre voir « Des expressions relevées lors des enquêtes de terrain ; à chaque domaine de compétences ses expressions » in Didierlaurent N, Karnoune S, Lejot E, Pinte C (2007), *Elaboration d'un outil de formation destiné aux travailleurs migrants du gros œuvre*, Thèse de Master, Université de Paris 3 La Sorbonne Nouvelle.

sous-entend la maîtrise du vocabulaire technique, ce qui n'est pas toujours le cas dans le bâtiment, compte-tenu du fait que tous n'ont pas suivi de formation.

Le manque de confiance et la rapidité d'exécution de certaines tâches justifient l'« économie linguistique » (Boutet in Filliettaz, 2005, p. 29). Elle explicite un phénomène lié aux contraintes de temps. En effet, sur le lieu de travail, le temps est compté pour transmettre des informations aux collègues et cette économie des moyens linguistiques génère des formes spécifiques telles que l'élimination de morphèmes ou de catégories syntaxiques considérées comme non indispensables à la communication.

4.2.2 Le jargon

L'utilisation d'un vocabulaire technique, souvent liée à un besoin de communication rapide et efficace, conduit les salariés de nombreux secteurs professionnels à développer un jargon. Contrairement à l'argot, le but premier du jargon n'est pas d'exclure tout étranger au groupe par un langage crypté. Le non initié risque de ne pas comprendre le jargon. Le jargon a principalement des fonctions économiques et identitaires. Celui du bâtiment est souvent technique. En parallèle du vocabulaire des formations professionnelles comme le CAP et le BEP, un certain nombre de mots et d'expressions sont nécessaires pour trouver des repères sur le chantier tels que les jeux de mots, les plaisanteries, les récits communs etc. Enfin, le jargon basé sur la culture métier est dorénavant teinté des productions issues de l'interculturalité, comme l'a souligné N. Jounin lors d'un entretien avec les membres du projet en mai 2007 :

Un certain nombre de termes portugais deviennent universels puisque les Portugais parlent souvent leur langue maternelle sur les chantiers. En revanche, si les Portugais parlent entre eux dans leur langue d'origine sur une situation de travail, ils introduisent tout le vocabulaire technique français.

L'apprentissage formel d'une langue fait pourtant peu état de cette réalité qui se révèle être une partie intégrante du quotidien des nouveaux arrivants. Les ouvriers immigrés en France depuis quelques années ont pourtant prouvé au fil des entretiens qu'ils ont acquis le français essentiellement grâce à leur activité professionnelle.

4.3 Des recours à des systèmes visuels

La transmission d'informations par le mode oral n'est pas l'unique mode de communication sur les chantiers, la communication non-verbale est un aspect non négligeable dans les relations professionnelles. Elle intervient au cours du déroulement d'une action, interdépendante de la communication non verbale, notamment dans le bâtiment où les principaux facteurs écologiques sont le bruit et la distance physique entre les opérateurs. Ce phénomène se rapporte à celui de la proxémie, nommée et étudiée par l'anthropologue américain E. T. Hall (1963, p. 30). La proxémie est la distance physique entre des personnes prises dans une interaction. Les contacts visuels, les gestes, sujets à des interprétations culturelles approximatives, doivent devenir des domaines de connaissances communes.

De plus, pour les métiers qui requièrent des formes de transcription orale et écrite entre les équipes, on a souvent recouru à des « artefacts cognitifs » (Filliettaz, 2005, p. 29) que sont les listes ou les tableaux mais ceux-ci ne sont malheureusement pas universels. A ceci s'ajoute souvent la siglaison qui est un procédé langagier et pragmatique renvoyant à une seule initiale pour une réduction morphologique de

termes. Enfin, la ressource des paradigmes constitués d'images est une alternative efficace, mais qui nécessite malgré tout d'être étudiée par les utilisateurs.

Les patrons interviewés dans la région Centre ont reconnu un manque de signalisation destinés aux employés sur leur lieu de travail. Ils se sentent néanmoins concernés par ce type de mise en place. Ils ont d'ailleurs tous évoqué la sortie d'un Cdrom à ce sujet ou l'existence de brochures qu'ils souhaiteraient se procurer. L'un d'entre eux, à la tête d'une entreprise de trente employés, nous a présenté un panneau qu'il venait de commander concernant la sécurité du public aux abords d'un chantier, ainsi que d'autres panneaux destinés aux ouvriers sur le chantier.



Un module de sensibilisation aux risques professionnels et aux stratégies pour les anticiper au sein d'une formation d'apprentissage du français professionnel semble dorénavant indispensable. Les acteurs du secteur du bâtiment sont nombreux à concéder qu'une formation en français professionnel serait un gain de temps autant pour eux que pour leurs employeurs qui doivent souvent réinvestir dans des matériaux mal exploités par ces nouveaux employés désorientés sur le chantier.

5. La place de la composante culturelle dans un référentiel

Au regard des facteurs culturels et langagiers traités dans cette partie consacrée à la « composante culturelle », l'établissement d'un espace commun de négociation et de médiation culturelles semble actuellement nécessaire dans le secteur professionnel du gros œuvre. Ceci, afin de limiter les situations ambiguës, et ainsi améliorer les conditions de travail de chacun et par conséquent la productivité. Travailler dans un milieu interculturel n'est plus aujourd'hui un cas exceptionnel pour de nombreuses professions. Contrairement à la Tour de Babel, que ces situations rappellent inéluctablement, un aspect commun uni cependant les ouvriers du secteur du gros œuvre: le contexte professionnel et national. Le contexte est donc multiculturel mais avant tout français. En effet, la langue française et ses références culturelles constituent une base commune pour tous. Le contexte culturel a été le facteur manquant au succès de l'espéranto¹¹ qui aurait pourtant pu être envisagé comme une solution dans la majorité des situations interculturelles.

¹¹ L'espéranto est une langue auxiliaire internationale, créée en 1887 par Zamenhof à partir de racines appartenant essentiellement aux langues romanes. (Le Petit Larousse, 1994)

Vivant en France, les ouvriers expérimentent la langue et la culture françaises au quotidien aussi bien sur leur lieu de travail que dans la rue. Cependant, l’ethnocentrisme et le manque de tolérance de certains supérieurs hiérarchiques et collègues sont des obstacles à la montée en compétences de ces ouvriers. La routine professionnelle, les méthodes et les comportements sont régis par des codes qui ne sont pas nécessairement les mêmes dans chaque culture. C’est pourquoi une acquisition du français accéléré représente une force potentielle pour faciliter un phénomène de transculturation (Todorov, 1996), c’est-à-dire l’acquisition d’un nouveau code sans que l’ancien soit perdu pour autant.

Un référentiel de compétences transversales aux métiers du gros œuvre constitue une première base d’élaboration de référentiels de formation. L’intérêt de cette démarche est de contextualiser les compétences, de pouvoir les rapporter à des faits et des situations grâce à des exemples. En d’autres termes, il s’agit d’établir un lien entre des formes consensuelles et des objectifs précis à atteindre. L’essentiel est de comprendre les mécanismes de lecture du référentiel, car l’explication de toutes les expressions se révélerait répétitive.

La colonne des « savoir-être » est directement liée à la médiation culturelle. La maîtrise des savoirs-être passe par une bonne compréhension des enjeux du contexte professionnel français général et plus spécifiquement du bâtiment. L’expression « adapter son discours » revient souvent dans cette colonne. En l’occurrence, le discours implique le choix du registre qui peut-être familier, courant ou soutenu, le style des phrases et l’intonation. Le savoir-langagier n’inclut pas le fait de savoir dans quelles conditions utiliser le discours. Il est par exemple tout à fait possible de tutoyer un collègue voire même un supérieur dans le bâtiment tout en conservant la notion de respect. Il est également courant d’appeler un supérieur par son prénom et de le vouvoyer.

Nous retrouvons dans le tableau suivant destiné à la formation d’ouvriers non qualifiés une synthèse des éléments traités dans cet article formulé et adapté selon les méthodes de référentialisation (Labruffe 2006, Mangiante 2007) et sur le Cadre Européen Commun de Référence :

Compétences générales	Savoirs-être
Etre capable d'identifier le contexte institutionnel et juridique	Reconnaître les documents officiels
Etre capable d'appréhender le fonctionnement du chantier	Comprendre la signalisation
	Identifier les statuts et les rôles de chaque personne afin de s'adresser à la personne appropriée en fonction de la situation
	Garder et maintenir en état les outils assignés
	Respecter les mœurs religieuses du pays dans lequel on travaille
	Identifier les délais impartis pour un projet
Etre capable de coopérer pour effectuer un projet commun	Travailler davantage pour aider un collègue en retard
	Utiliser des gestes compréhensibles de tous lorsque l'environnement est trop bruyant
	Interpréter les contacts visuels au cours d'une tâche
	Demander la permission d'emprunter un outil
	Interpréter la demande
	Remercier par les gestes ou l'expression du visage
	Répondre par des gestes
	Faire une mimique d'approbation
	Exprimer son avis gestuellement

Etre capable d'interagir dans un rapport hiérarchique	Faire une mimique d'approbation
	S'excuser
	Adapter son comportement à la situation et à son interlocuteur
	Accepter une appréciation de manière appropriée (avec humilité)
Etre capable d'agir en sécurité	Comprendre les gestes d'avertissement
	Comprendre les paradigmes de sécurité
	Avertir un collègue d'un danger
	Indiquer un dysfonctionnement à un supérieur
Etre capable de s'investir dans son évolution professionnelle	Réaliser par mimétisme des gestes identifiés
	Assumer ses responsabilités
	Faire une proposition concernant l'exécution d'une tâche
	Informé un supérieur d'une situation qui peut être améliorée
Etre capable d'établir des relations sociales	Adapter ses salutations à la situation et à l'interlocuteur
	Adapter ses salutations à la situation et à l'interlocuteur
	Comprendre les rapports hiérarchiques entre les différents membres du chantier
	Se comporter de façon adéquate selon l'interlocuteur (contact physique)
	Remercier avec les gestes et l'expression du visage
	Répondre à un remerciement avec les gestes et l'expression du visage
Etre capable de collaborer	Travailler davantage pour aider un collègue en retard

L'intercompréhension culturelle passe par une meilleure connaissance du contexte socio-professionnel français afin de développer l'accès à un vecteur commun de communication entre collègues. En parallèle, être capable de s'adapter rapidement aux conditions de travail, permettrait idéalement aux ouvriers immigrés de se rapprocher de leurs collègues français en facilitant leur participation active sur les chantiers grâce à une compréhension plus efficace du français dès les premiers jours sur le lieu de travail. Ce processus permettrait ainsi de créer un « engrenage d'intégration » limitant le phénomène de communautarisme sur le lieu de travail. Ces connaissances pourraient ainsi être transmises aux travailleurs immigrés au cours d'une formation, pour laquelle les objectifs grammaticaux et lexicaux seraient en grande partie sélectionnés selon la dimension « culture métier ». De manière plus globale et sans les sérier, les objectifs de la formation sont les suivants :

- Sortir des stéréotypes et des représentations afin de lutter contre les phénomènes de communautarisme, de racisme et de discrimination,
- Développer des compétences de communication, d'expression et de compréhension orales se référant au contexte professionnel et intégrant les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication afin de comprendre les intentions sous-jacentes au discours,
- Faciliter l'intégration du travailleur immigré en lui apprenant à décoder les normes explicites et implicites du secteur du bâtiment pour être opérationnel à court terme,

- Développer des compétences de compréhension écrite, cette étape consistant en un travail de repérage dans les documents utilisés pour faciliter la montée en poste dans le secteur du gros œuvre,
- Développer des compétences d'expression écrite lorsque cela est possible selon le degré de maîtrise de l'écrit afin de faciliter la montée en compétence vers le poste de chef d'équipe,
- Sensibiliser les formateurs par un référentiel aussi complet que possible et les participants à la multiculturalité sur le terrain professionnel du gros œuvre afin de rester le plus proche possible de la réalité.

6. Conclusion

Très peu de bases de données langagières et culturelles existent cependant dans le domaine du BTP. Il est alors nécessaire d'identifier les compétences des salariés de ce domaine et de les répertorier dans un référentiel de compétences. Le but principal d'un tel référentiel serait d'envisager une montée en compétence vers le poste de chef d'équipe grâce au développement de capacités langagières et culturelles. Dans ces conditions, les travailleurs immigrés pourraient ainsi être en mesure de mieux comprendre les recommandations techniques et progresser significativement dans leur domaine professionnel. Le référentiel se doit d'être cohérent entre la réalité professionnelle et les possibilités d'application en salle de classe.

Références Bibliographiques

- Adami, H., 2007, « Dire le savoir-faire en contexte professionnel : problèmes, enjeux et perspectives », *Recherches et application* coordonné par Mourlhon-Dallies, F (2007), *Langue et travail*, Le Français dans le monde, Paris, pp. 88- 99.
- Beacco, J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
- Beacco J.-C., 2004, « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues », Beacco J.-C. (dir.). Niveau B2 pour le français. Textes et références, Paris, Didier. p. 251 et suiv.
- Boutet, J. 1993, *Ecrits au travail*, Paris, B. Fraenkel.
- Byram, M ; Gribkova B ; Starkey H, 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- De Saint-Georges, I, 2004, « Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier », *Cahiers de linguistique Française* n 26 / 2004 pp. 321-342.
- D'Iribarne, P en collaboration avec Henry, A ; Segal, J-P ; Chevrier, S et Globokar, T, 1998, *Cultures et mondialisation, Gérer par-delà les frontières*, Paris, Editions du Seuil.
- D'Iribarne, P, 1989, *La logique de l'honneur*, Paris, Editions du Seuil, collection Sociologie.
- De Carlo, M, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International.
- Filliettaz, L ; Bronckart J-P, 2005, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Paris, Peeters France.

- Gohard-Radenkovic, A ; Mujawamariya, D ; Perez, S (éds), 2003, *Intégration des minorités et nouveaux espaces interculturels*, Berne, Collection transversales Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Peter Lang SA.
- Jounin, N, 2006, *Le gros œuvre en Ile de France*, http://www.gref-bretagne.com/Groups/publication_gref/publications_2006/mission_rap/journees_animation_p/intervention_jounin, Site consulté pour la dernière fois le 28/08/14.
- Jounin, N, 2006, « Les travailleurs immigrés du bâtiment entre discrimination et précarité. L'exemple d'une activité externalisée : le ferrailage », *La revue de l'IRES* 2006/1 (n°50), pp. 3-25.
- Kramsch, C., 1996, « The Cultural Component of Language Teaching ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, vol 1, n°2.
- Labruffe, A, 2006, *Management des compétences : construire votre référentiel*, Paris, Afnor.
- Lacoste, M, 2001, *Peut-on travailler sans communiquer ?*, Paris, A. Borzeix & B. Fraenkel.
- Lefebvre, F, 2007, *Mémento pratique, Social 2007, Droit du travail, Sécurité social*, Levallois, Francis Lefebvre.
- Mangiante, J-M, 2007, « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités-chambre de commerce et d'Industrie de Paris », *Le Français dans le Monde* N° 532, pp.129-144.
- Rosen, E, 2006, *Le point sur le Cadre européen commun de référence sur les langues*, Paris, CLE International.
- Todorov, T, 1996, *L'homme dépaysé*, Paris, Éditions du Seuil.
- Hall, E. T, 1978, *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Zarate, G , Gohard-Radenkovic, A , Lussier, D , Penz, H, 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

Sitographie

- Institut national de recherche et de sécurité, Extrait du Code du travail : <file:///C:/Users/eve.lejot/Downloads/nd2211.pdf>, site consulté pour la dernière fois le 28/08/14
- Assemblée Nationale française : http://www.assemblee-nationale.fr//14/dossiers/principe_laicite_entreprises privees.asp, site consulté pour la dernière fois le 28/08/14
- Institut National de la Recherche et de la Sécurité : <http://www.inrs.fr/accueil/accidents-maladies.html>, site consulté pour la dernière fois le 28/08/14