

# **Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : modélisations, façons de voir, façons de faire**

Florence Mourlhon-Dallies

► **To cite this version:**

Florence Mourlhon-Dallies. Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : modélisations, façons de voir, façons de faire. Langage, Travail, et Formation, 2015. hal-02050991

**HAL Id: hal-02050991**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02050991>**

Submitted on 27 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : modélisations, façons de voir, façons de faire.**

### **Florence Mourlhon-Dallies**

Professeure en Sciences du langage, Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité,  
Laboratoire Education, Discours, Apprentissages (EDA).  
Projet « Language for Work » Centre Européen des Langues Vivantes.

### **Préambule**

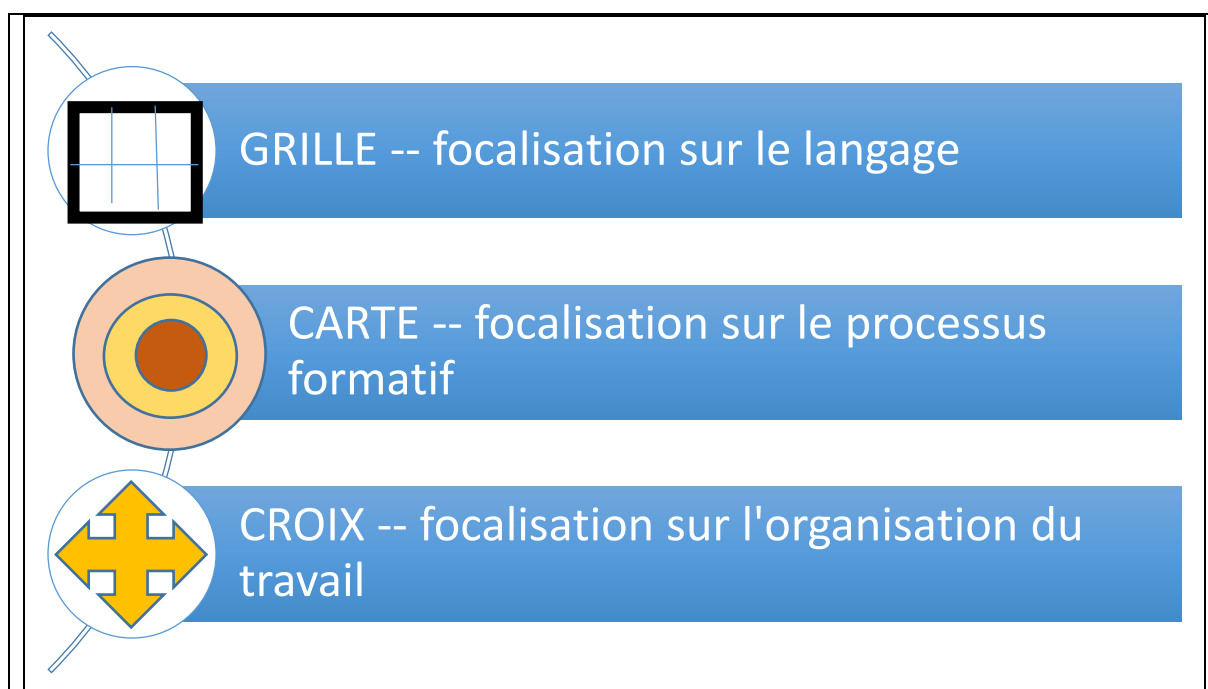
Le point de vue adopté est celui d'une spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère aux publics professionnels, qui a été formée à ses débuts à l'analyse du discours d'école française (au CEDISCOR, Université de la Sorbonne nouvelle Paris 3) puis qui a exercé en didactique du français sur objectifs spécifiques pour peu à peu s'initier à l'ingénierie de formation et à l'analyse du travail. Ont ainsi été traversés les plans du langage, de la didactique et du travail, découverts dans cet ordre mais sans cesse réarticulés ces vingt-cinq dernières années.

Un second cheminement a également été déterminant pour aboutir à l'état des lieux et à la prise de recul actuels : l'engagement dans un projet du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) entre 2012 et 2015, projet consacré aux différentes manières de concevoir et d'implémenter des formations en langues à des fins professionnelles pour les adultes migrants et des minorités ethniques. Intitulé « La langue pour et par le travail » (Language for Work), ce travail coopératif a permis d'accumuler des informations provenant d'une vingtaine de pays (et accessibles à présent sur le site <http://languageforwork.ecml.at>). Cette participation a en particulier ouvert le regard en direction des méthodologies des pays anglophones, qui relèvent d'autres articulations entre langage, travail et formation.

Ainsi, l'expérience accumulée en contexte français et en contexte européen autorise aujourd'hui un bilan : celui de la diversité des manières d'envisager le lien entre langage (L), travail (T) et formation (F). Seront présentés dans cette contribution trois modèles particulièrement présents dans le domaine des formations en langue (étrangère et seconde), qui s'offrent respectivement sous la forme d'une grille, de cercles concentriques ou d'une croix. Le premier modèle (ou « grille ») est pensé comme une mise en lumière de la part

langagière du travail (telle que définie par Boutet 2001) et s'inspire de la logique de liste caractéristiques des référentiels. Le deuxième modèle (circulaire, dit aussi par « carte ») se centre sur la personne formée, placée au cœur des enjeux de la situation de travail, et met l'accent sur la progression individuelle par compétences dissociées. Le dernier (en « croix ») part d'une vision globale et organisationnelle du travail, quasi économique.

Pour résumer le propos, on peut donc se représenter le modèle par grille comme étant le plus discursif, celui par cercles apparaissant comme le plus ancré dans le développement formatif et celui en croix comme le plus soucieux des structures entrepreneuriales et institutionnelles.



Nous examinerons séparément chaque modèle afin de voir comment chacun se déploie dans le champ de la didactique des langues et d'exprimer comment au plan épistémologique chaque modélisation prend corps sur un ensemble de notions qui mettent en tension langage, travail et formation.

Mais avant d'entrer dans le détail de chacun d'eux, nous tenons à préciser qu'à nos yeux tous ces modèles se valent (intellectuellement parlant). L'intérêt que l'on peut avoir à les connaître et à les comprendre tient simplement au fait que chacun pré-orienté le type de formation en langue qu'on peut mettre en place à partir de lui, ce dont il vaut mieux être conscient quand on conçoit une formation ou un cours de langue à des fins professionnelles.

### **I. Le modèle par grille**

Pour décrire chaque modèle, un ensemble de critères sera mobilisé, afin d'asseoir la comparaison sur des bases objectivées. Seront systématiquement présentés : l'aspect visuel de la modélisation, la conception sous-jacente du travail qui y est proposée, la notion clé

permettant de cerner le lien entre langage et travail, la méthodologie d'intervention didactique induite et quelques exemples d'opérations de formation.

Pour le modèle par grille, la formalisation la plus couramment adoptée est celle d'un tableau qui liste les éléments de langage que l'on se doit de maîtriser pour l'exercice d'une profession donnée. La vision sous-jacente du travail est celle d'un ensemble de tâches normées, mobilisant des compétences professionnelles susceptibles d'être listées. Ces compétences sont établies par métier et définies comme des assertions de capacités (« est capable de »).

Dans les grilles en question, l'articulation entre le professionnel et le langagier repose sur l'hypothèse qu'une partie des compétences professionnelles à maîtriser relève du langagier. On identifie dans cette optique la part langagière du travail (Boutet, 2001) en prenant appui à la fois sur les référentiels métiers, sur des entretiens avec les professionnels eux-mêmes, sur l'analyse des discours professionnels en circulation sur les lieux de travail et en observant directement le travail effectif. Cette investigation du monde professionnel, qui se situe entre analyse des besoins, analyse du travail et analyse de discours, a été particulièrement détaillée dans le projet européen Odysseus (2004) mais aussi, en allemand, dans le guide établi par Weissenberg (2013) à l'usage des formateurs en langue.

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère, l'investigation de la part langagière des métiers a pris la forme d'une mise en correspondance systématique entre compétences professionnelles et compétences de compréhension, d'expression et d'interaction. La démarche a été décrite précisément par Mangiante (2007 : 131) en termes de référentialisation des professions. L'ancrage du projet didactique dans l'approche par compétences développée en entreprise est alors affirmée : « C'est ici qu'un instrument peut s'avérer utile, à savoir un référentiel de compétences langagières appliqué à l'exercice d'un métier particulier, qui permettrait d'établir une comparaison « ligne à ligne » avec les référentiels métiers qui ciblent de leur côté les compétences professionnelles propres à ce métier ». La grille qui ressort de la démarche de référentialisation consiste en un tableau à deux colonnes, comme illustré par Mangiante (ibidem) :

Référentiel de compétences Infirmier/infirmière	Référentiel de compétences linguistiques
Accueillir la personne, son entourage et identifier ses besoins	Comprendre et parler au moment de l'accueil à l'hôpital
Accomplir les préparatifs nécessaires aux soins (dosage de médicaments, préparation des instruments)	Comprendre les prescriptions du médecin, tant oralement que par écrit Comprendre les notices des médicaments, les modes d'emploi d'un outil ou d'un matériel médical

Cette présentation par grille, qui s'enracine dans les référentiels métiers, n'est toutefois pas neutre aux yeux de certains chercheurs. Selon S. Zaoui-Denoux (2015 : 99), tout référentiel de compétences relève d'un certain aplatissement qui traduit surtout une volonté de normalisation et d'homogénéisation du travail : « Dans le modèle descriptif, la construction d'un référentiel repose principalement sur la mise à plat de l'ensemble des éléments constitutifs de l'activité et du milieu, présupposant que la saisie de l'existant est un préalable absolu. Se mettent alors en place des procédures de recension puis de catégorisation supposées ramasser exhaustivement les réalités professionnelles passées et présentes ». La dynamique des pratiques serait alors oubliée, comme l'avait déjà mentionné Clot, dans son opposition entre modèle descriptif et modèle compréhensif. Par ailleurs, rien ne garantit que le référentiel ne donne pas une image « politiquement correcte » des métiers, en laissant de côté des compétences moins avouables que d'autres, et pourtant capitales pour être embauché ou maintenu dans l'emploi comme le souligne Mispelblom-Beyer (2015).

Tout en étant conscient de la pertinence de ces réserves, on peut comprendre l'intérêt de ces listes et tableaux pour l'enseignement des langues à des fins professionnelles, en particulier pour les publics préprofessionnels ou pour les jeunes professionnels qui changent de pays et ont besoin de se figurer les attentes de leur employeur.

On peut aussi remarquer que les référentiels ainsi construits facilitent la préparation des cours et des stages de formation en langue car ils offrent la possibilité de découper très explicitement des séquences par objectifs (par compétence cible). Ils entrent en parfaite résonance avec le courant d'enseignement du français à des fins professionnelles qu'est le Français sur Objectif Spécifique (FOS). Les principales étapes de la démarche FOS sont en effet : une analyse préalable des besoins (observation postée minimale, enquête sociolinguistique par questionnaires et entretiens) suivie d'une analyse des discours écrits et oraux dominants (prototypiques). Ces deux analyses conduisent ensuite à la didactisation des éléments saillants récurrents, séquencés en objectifs, puis ordonnés en une progression qui intègre, outre la dimension pragmatico-discursive, une sensibilisation interculturelle.

Par-delà le courant du FOS, les modèles reposant sur des référentiels s'harmonisent parfaitement avec *L'approche par compétences* du CECRL telle qu'exposée par Beacco (2007) approche qui développe elle-même une variante de grille, avec les volets discursif, stratégique, fonctionnel (grammaire+lexique) et interculturel. La référentialisation des professions est donc parfaitement symétrique avec l'approche communicative et post-communicative en didactique des langues.

Il faut ajouter qu'avant même le communicatif, la notion de compétence s'était diffusée en didactique des langues pour toutes sortes de contextes comme l'atteste la grille ci-après :

Compétence langagière	Situation/Genre discursif type	Matériau langagier
Réception orale		
Production orale		
Réception écrite		
Production écrite		

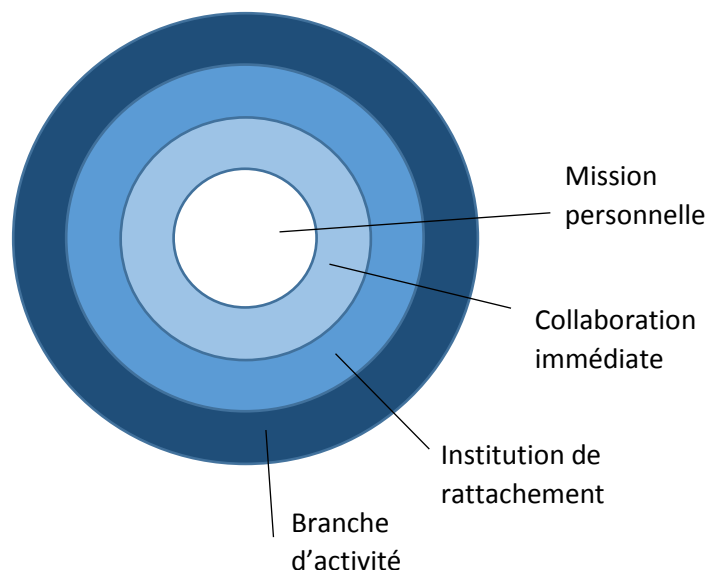
Compétence avait à l'époque un sens proche d'habileté langagière (aptitude à communiquer à l'oral, à l'écrit) qu'il s'agissait de développer chez les étudiants en langue en fonction de situations cibles, la plupart du temps extraprofessionnelles.

Sans remonter trop avant dans le temps, il apparaît que la notion d'acte de langage, très souvent mobilisée depuis quarante ans en Sciences du langage, est l'armature conceptuelle qui permet tous ces découpages. Dans telle situation, on effectue telle action, par telle voie (rédaction, appel téléphonique, exposé) en recourant à tels outils langagiers. Les situations de travail étant normées, routinisées, on peut alors établir les matrices types correspondant aux tâches professionnelles. A cet effet, on se focalise sur le volet langagier de la communication professionnelle, lequel se voit fragmenté en une cascade de points à enseigner. Cette fragmentation est d'ailleurs caractéristique des modèles descriptifs, conduisant à une sorte de « grammatisation » que Zaoudi-Denoux (2015 : 100) décrit comme suit : « Les éléments sont dissociés, analysés, recomposés comme s'il s'agissait de créer une grammaire professionnelle ».

Avec le premier type de modélisation, d'inspiration pragmalinguistique, c'est donc le langage qui est le point focal de la construction didactique. Mais dans le deuxième type, c'est la personne au travail qui constitue l'élément central de la modélisation.

## II. Le modèle par carte

Le deuxième modèle a l'allure d'une carte formée de cercles concentriques traversés par des axes, lesquels visualisent les enjeux du travail (ce qui est mis en jeu, dans le contexte local et global de l'activité). Les cercles s'organisent autour de l'activité professionnelle de l'individu formé, ce qui replace le métier dans le cadre plus englobant de l'organisation de travail. Le cercle central est relatif à l'activité propre à la personne (sa mission personnelle de travail), le deuxième cercle est celui de son environnement immédiat de travail (ses collaborateurs les plus proches, ses clients et fournisseurs directs), le troisième cercle englobe l'entreprise ou l'institution où la personne travaille ; le quatrième cercle enfin, le plus extérieur, couvre l'ensemble du domaine économique et professionnel dans lequel la personne s'insère. Dans un tel modèle, le travail est pensé comme activité pluricontextualisée. Il constitue un espace de développement dynamique d'une combinaison de représentations, de paroles, de postures, au sein desquelles l'individu puise, se choisit, se construit, se perd parfois.

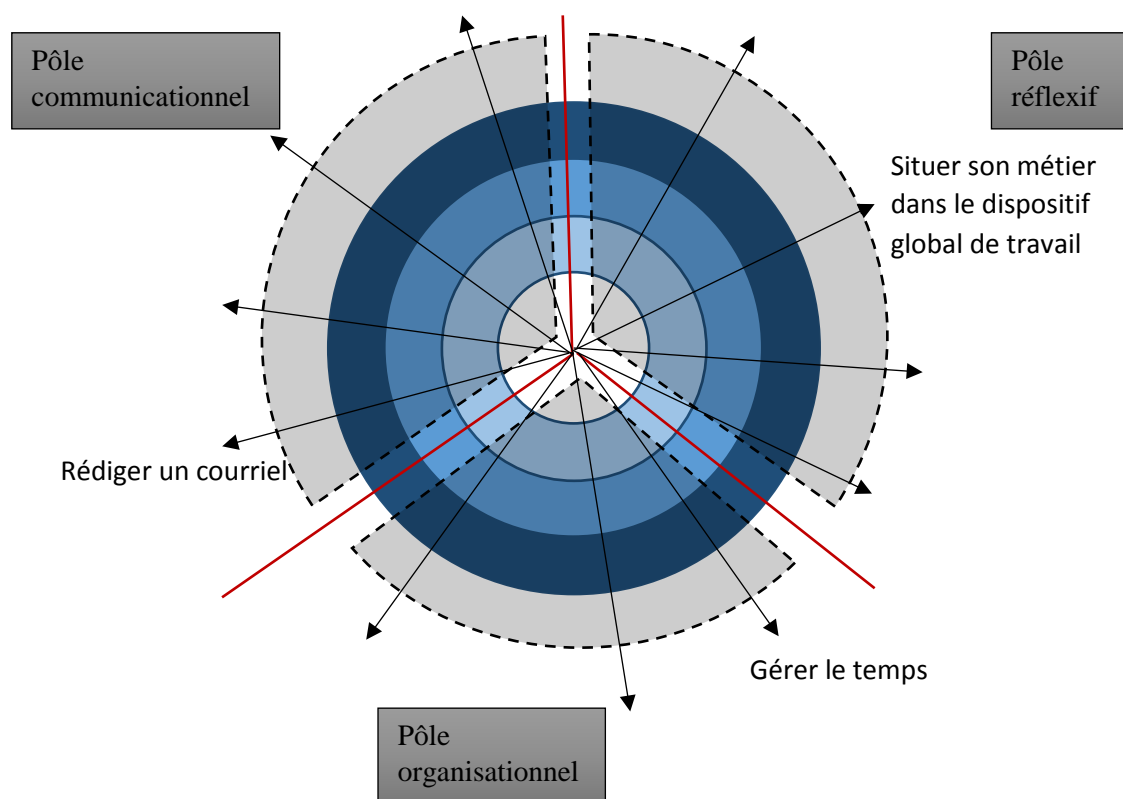


Une telle modélisation correspond, en didactique des langues, au courant dit Français Langue Professionnelle (FLP) mis au point entre 2004 et 2009 par Florence Mourlhon-Dallies et Mariela de Ferrari. Elle s'adresse en priorité à des personnes déjà dans l'emploi, qui vont connaître un changement de poste, une promotion, ou bien ont migré dans un pays francophone pour y exercer leur profession. Le modèle global (transversal) présenté par De Ferrari (2007) a été décliné par cette didacticienne pour différents contextes professionnels (aide à la personne, métiers de la petite enfance, hôtesse de caisse, métiers du BTP). La modélisation est également testée en Allemagne pour l'allemand langue étrangère et seconde, où elle s'est diffusée lors de conférences (Mourlhon-Dallies, 2011, 2014) et d'opérations de formation de formateurs (dont une à Hambourg, en 2014, au sein du réseau *Integration durch Qualifizierung*).

Plus récente et moins connue que le modèle par grille, cette modélisation s'enracine dans un terreau conceptuel différent. Le modèle porte certes le nom de Carte de Compétences mais en se référant à la définition de compétence au singulier, telle qu'elle a été développée par Le Boterf dans ses récentes publications. Une telle centration sur la compétence a été notamment développée en formation des adultes par Mayen *et alii* (2010 : 32) qui précisent que : « la compétence n'est pas une substance mais la relation dynamique d'une personne avec des situations ou des classes de situations ».

Pour les initiateurs du FLP (dont nous sommes), par-delà les listes de compétences préétablies, il s'agit donc d'agir avec compétence, c'est-à-dire d'être capable, en contexte de travail, de faire face aux problèmes et aux situations nouvelles en activant un certain nombre de ressources à l'échelle de l'individu et/ou du groupe. A ce titre, les onze axes du modèle peuvent être pensés comme onze axes de déploiement de l'agir professionnel, répartis en trois pôles (réflexif, organisationnel et communicationnel). L'arrière-plan conceptuel prioritairement mobilisé n'est donc pas celui des Sciences du langage. L'accent est plutôt mis

sur l'analyse du travail, croisée dans un second temps avec les préoccupations de la didactique des langues.

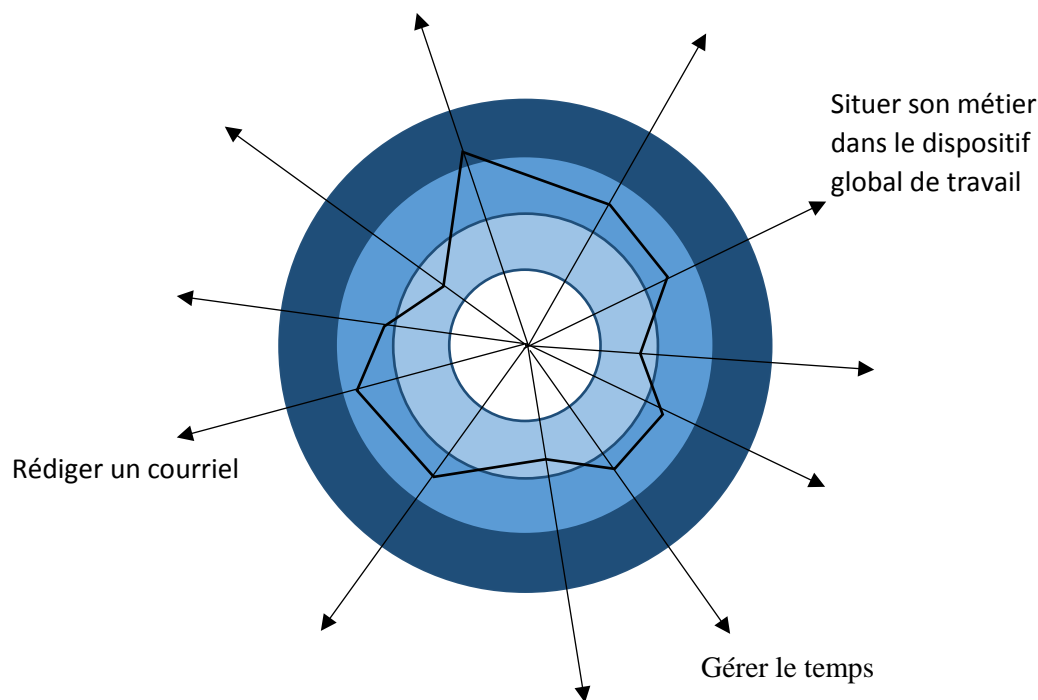


Dans cette modélisation par carte, le développement professionnel est privilégié : chaque axe du modèle permet de mesurer l'intégration plus ou moins avancée de l'individu dans son environnement de travail<sup>1</sup> sur un plan précis : la verbalisation de l'activité de travail, la connaissance du cadre juridique d'exercice de la profession, la transmission de consignes, la gestion du temps, etc. En partant du point central des cercles concentriques dans un mouvement centrifuge, on peut visualiser le chemin à parcourir axe par axe pour améliorer sa professionnalité. Le modèle est donc étroitement lié au champ de la formation des adultes, avec une forte dimension réflexive. Il admet aussi, contrairement aux référentiels par grille, que l'on puisse dominer un type de tâche relevant d'un axe tout en n'étant pas encore au point dans un autre domaine de compétences liées à un autre axe, ce qui le lie à l'apprentissage différencié des compétences tel que posée par Carton (1995) pour la didactique des langues. La carte de compétences (nommée aussi Outil de Positionnement Transversal) a ainsi une double fonction : elle permet de visualiser la pratique professionnelle (fonction descriptive) et de reconnaître l'existence de compétences partielles, développées à

<sup>1</sup> La démarche FLP s'adresse en priorité à des personnes déjà dans l'emploi qui veulent évoluer au sein d'une structure donnée mais le fait même qu'elle amène à se positionner par rapport à des métiers voisins en a fait progressivement un instrument d'orientation de publics hors de l'emploi, comme dans le cas d'Avenir Jeunes, pour les 16-25 ans (Conseil Régional d'Ile de France).



des degrés de maîtrise différents, par-delà les niveaux scolaires ou indépendamment de l'échelle des qualifications professionnelles officielles (fonction diagnostique). Le schéma ci-après (qui fait place à une figure sans symétrie particulière, à onze côtés) est l'exemple d'un positionnement d'employé réalisé sur les onze axes lors d'un bilan individuel, avec toute la variété d'expertise que l'on trouve généralement d'un axe à l'autre :



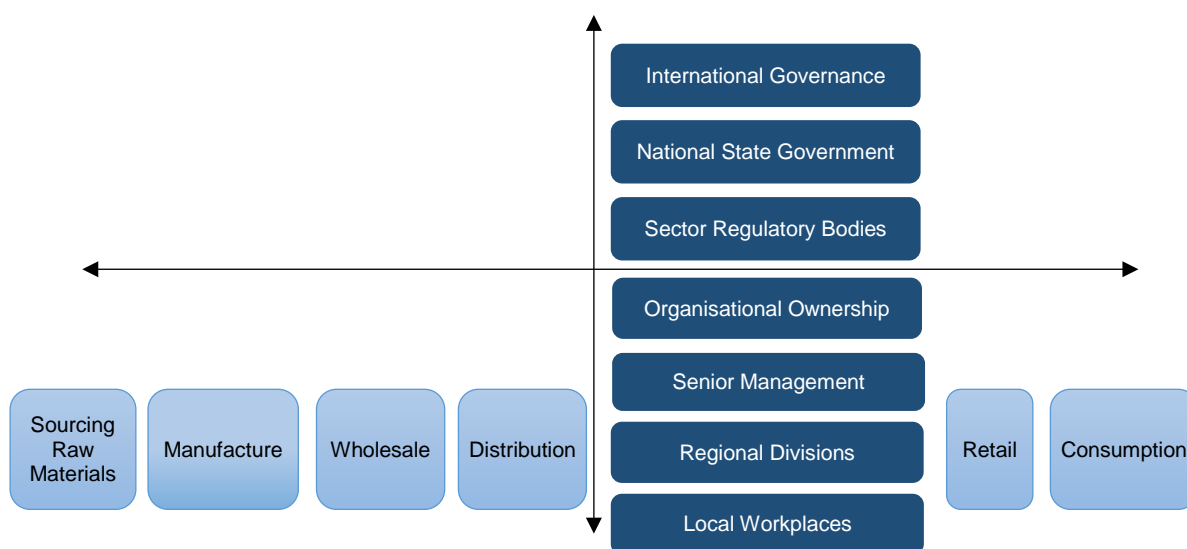
Par rapport au modèle par grille, il faut ajouter que la modélisation sous forme de carte fait place également aux aspects les plus informels de l'activité professionnelle. La carte aborde la parole interstitielle (Grosjean, 2001) non fonctionnelle et plus généralement la question de *la vie verbale au travail* (Boutet, 2008) : parler pour consolider les liens, parler pour occulter la pénibilité de la tâche, etc. Il ne s'agit pas seulement de lister ce qu'il faut savoir dire correctement, mais de saisir le statut de la parole, d'identifier ce qui peut être dit, à quel moment, et à qui. Est également traitée la place du silence, de la parole différée, à partir de cas et d'expériences vécues et partagées. La réflexion s'oriente ainsi vers l'examen de l'intégration de l'individu au sein de communautés de pratiques, avec des ateliers proches de la clinique de l'activité, qui interrogent les postures et les paroles. Les cultures professionnelles tacites sont alors décryptées. Un moyen d'y accéder peut être la tenue éventuelle de journaux de bord (Demont, 2015) en langue maternelle et en langue cible, afin de prendre conscience des normes d'action et des pratiques langagières caractéristiques des milieux professionnels ciblés. On voit là qu'il ne s'agit pas d'une approche par métier ou par situation, mais d'une prise de recul par rapport à des pratiques et des représentations des pratiques légitimes dans un contexte donné.

La notion d'acte de langage est alors supplantée par celle du travail prescrit et du travail effectif, qui fait place à une vision stratégique de l'activité professionnelle, centrée sur une dynamique de perfectionnement et d'accès à une compréhension fine des enjeux du travail. Au plan disciplinaire et académique, on est alors proche de la logique de la didactique professionnelle, qui s'attache à décrire l'activité de travail pour en faire surgir la complexité et utilise cette prise de conscience à des fins de professionnalisation. En suivant cette logique, la formation en langue double donc un processus de professionnalisation qui la porte et l'enrichit.

Un exemple de pratique liée à cette modélisation peut être extrait de la formation à la carte de compétences que nous avons donnée à Hambourg, pour le métier d'aide infirmière (Krankenschwesterhelfer/in). Il s'agissait de contribuer à la prise de conscience de ce qu'est ce métier, à partir du commentaire de photographies présentant des situations professionnelles qui y sont rattachées, ces vignettes étant extraites d'un site web de la Croix Rouge. Pour le premier cercle (correspondant au niveau opérationnel), le formateur demande simplement à la personne formée d'identifier et de nommer en langue cible les tâches professionnelles représentées. Au besoin, il peut mélanger les légendes des photographies, afin d'offrir une aide à la verbalisation si la personne formée manque de vocabulaire. Au stade du deuxième cercle de la carte (niveau expérimenté), le formateur conduit à verbaliser les tâches visibles mais demande aussi si ces tâches sont fréquentes, typiques du métier, et également partagées avec d'autres métiers voisins. Il vérifie ainsi si la personne se situe dans une équipe, si elle voit ce qui lui incombe ou si au contraire elle reste dans le flou. Au niveau du troisième cercle (confirmé), toujours dans un mouvement centrifuge par rapport au modèle concentrique, le formateur interroge sur le caractère urgent de la tâche, sur la responsabilité quant à la gestion de cette tâche, en mobilisant l'organigramme de l'institution type dans laquelle elle est contextualisée. Il mesure alors si l'individu est capable de se mouvoir mentalement dans le dispositif de travail dont il relève et s'il peut aussi se projeter dans d'autres postes qui constitueraient pour lui une promotion éventuelle. Enfin, au niveau du cercle le plus englobant (encadrant), le formateur peut utiliser les mêmes photographies mais en demandant cette fois si son interlocuteur est formé à ces tâches lors de son cursus professionnel, si elles sont présentées à la marge de la formation ou si elles sont si récentes que des employés anciens n'y ont pas forcément été préparés. La discussion demande à la personne interrogée d'adopter le regard d'un responsable ou d'un futur formateur au métier en question. Au plan langagier, il faut pouvoir manier la comparaison, maîtriser les trois périodes passé, présent, futur en les mettant en perspective, ce qui est plus complexe que d'opérer la description d'un service ou de nommer des tâches. On voit par là-même que la notion de progression langagière est dans un tel modèle comme prise dans celle de la complexification du regard porté sur l'activité de travail. On remarque aussi que l'objectif langagier n'est pas posé comme premier, mais se développe en symbiose avec le processus de professionnalisation qu'il vient étayer.

### III. Le modèle en croix

Le dernier modèle présenté, en croix, est très présent dans le monde anglophone (au Royaume Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande) qui l'a vu naître. Cette modélisation repose sur une vision toute autre que les deux précédentes. Elle se focalise sur le travail pensé comme une activité de production, de distribution, de commercialisation, travail encadré, stimulé ou freiné par des lois. On a affaire à une vision organisationnelle de l'activité professionnelle, à la croisée de communautés (locales, par branches, nationales, internationales) plus ou moins bien articulées. Cette contextualisation multidimensionnelle se matérialise par une croix dans les travaux de Unwin *et alii* (2011), composée d'un axe vertical (« Structure of Production ») et d'un axe horizontal (« Stages of Production ») au carrefour desquels le travail se constitue comme espace de déploiement langagier plus ou moins favorable.



Le travail est alors pensé comme un espace de développement du langage et de la communication qui favorise plus ou moins le transfert éventuel de connaissances langagières acquises en cours de langue. Un exemple est donné par le groupe de chercheurs du programme UKCES (UK Commission for Employment and Skills) dans la revue *Praxis* n°7, au Royaume-Uni, à propos d'une usine de fabrication de sandwiches. Alors que le personnel avait été formé au plan lexical à une meilleure connaissance des ingrédients et de leur variété, il a peu à peu perdu cet acquis linguistique. Les chercheurs ont alors compris que la pression des distributeurs, principaux clients de l'usine (axe horizontal), a conduit, pour faire baisser les prix en rayon, à prendre la décision (axe vertical) de spécialiser chaque usine dans la fabrication d'un ou deux type/s de sandwiches. Cette décision managériale qui modifie le lieu de travail a en fait restreint les possibilités d'apprentissage par le travail (moindre variété des ingrédients et des assemblages) et a également rendues moins fréquentes les opérations de formation. D'où l'appauvrissement des compétences lexicales des employés, qui ne tient

pas à une mauvaise méthodologie d'enseignement ni à un nombre insuffisant d'heures de formation.

Le point de focalisation n'est donc pas ici la langue et son enseignement (modèle 1) ni le développement personnel et professionnel (modèle 2) mais l'analyse du contexte organisationnel du travail. Le champ disciplinaire dans lequel s'ancre cette vision est celui des *Workplace Studies*, développées par Billett et vulgarisé par Bourgeois *et alii* (2012, 2014) mais aussi par Filliettaz (2012).

Cette vision de la place de travail comme un tout organisé mettant en jeu plusieurs échelles organisationnelles est également partagée par les sciences de la communication. Ainsi, pour la Suède, Gunnarson (2009) trace tous les échanges d'un service d'une administration avec ses extérieurs, pour entrer dans une compréhension fine de l'activité langagière au travail et embrayer sur une analyse de discours professionnels. Avec d'autres ancrages théoriques, en France, Rabardel et Six (1995 : 39) proposent « d'analyser un emploi en fonction de son insertion dans le système d'ensemble que constitue l'entreprise » et « de considérer toutes les entrées et les sorties (en termes de documents, d'objets reçus, transformés, produits, par qui etc.) ». Le lieu de travail, pris dans son feuilletage contextuel, devient alors le point d'appui qui permet de comprendre les pratiques langagières écrites et orales des professionnels observés.

Au plan didactique, cette priorité donnée à la place de travail conduit à s'intéresser à l'environnement de travail comme à un levier permettant d'améliorer l'apprentissage (même s'il faut préciser que la question de la motivation et les aptitudes individuelles à apprendre ne sont pas évacuées totalement du propos). Selon cette conception, une opération de formation en langue n'est pas automatiquement pensée comme un enseignement « classique » par cours ou lors de stages. La réponse formative est liée à l'activité de travail elle-même, le plus souvent en revenant sur ce qui s'y passe : on apprend alors par le travail, selon le courant du Learning through Work, qui se ramifie à présent tant dans le monde anglophone que francophone, comme en témoigne la récente synthèse de Filliettaz *et alii* (2015). On améliore aussi sa compréhension et son expression directement sur le site professionnel lui-même, et de plus en plus souvent, la formation en langue s'apparente à un aménagement langagier du poste de travail. C'est par exemple ce que fait dans le monde hospitalier quelqu'un comme A. Braddell en Angleterre, qui délivre (entre autres) au personnel médical migrant des vademecums conversationnels sous forme de fiches plastifiées de la taille de la poche de la blouse. C'est aussi ce que fait entre autres Kerstin Sjösvärd en Suède dans les services de gérontologie de Stockholm en formant les collègues immédiats des personnels migrants à l'aide et à l'accompagnement langagier. Dans ce projet suédois ArbetSam<sup>2</sup>, est initiée une formule combinant une petite proportion de cours formels, à des échanges réflexifs informels réguliers (avec des collègues tuteurs), le tout

---

<sup>2</sup> [http://www.aldrecentrum.se/Global/TDAR/Outline\\_of\\_the\\_ArbetSam\\_approach.pdf](http://www.aldrecentrum.se/Global/TDAR/Outline_of_the_ArbetSam_approach.pdf)

étant complété par un apprentissage non formel sur le lieu de travail. De telles formules impliquent un suivi sur la longue durée, qui est souvent une alternative à des cours plus classiques ayant montré leur limite. L'accent est mis sur l'apprentissage, bien plus que sur l'enseignement (à la différence du modèle 1, par grille).

## Conclusion

Au terme de ce parcours, il apparaît donc que grille, carte, croix, ne sont pas que des figurations anecdotiques permettant de bâtir plus commodément des formations en langue à des fins professionnelles. Elles traduisent des visions particulières du lien entre langage et travail, qui orientent les formateurs vers des pratiques d'enseignement et d'apprentissage aux priorités distinctes. Nul besoin d'établir des hiérarchies ni des préférences entre ces différentes modélisations (et celles qui pourraient se présenter à l'avenir à notre réflexion). Chacune est plus ou moins adaptée à un public lui-même plus ou moins inséré dans l'emploi, dans des contextes culturels variés.

Notre but en présentant ces trois sortes de modélisation était d'ouvrir le répertoire des enseignants de langue et des formateurs en langue à d'autres horizons que ce qu'ils pratiquent habituellement. Notre objectif, par-delà les préoccupations didactiques, était aussi de montrer combien l'articulation entre trois champs différents – l'analyse du travail, l'analyse des discours et la didactique des langues – peut se réaliser sous des formes différentes, ce qui augure d'échanges nombreux et prometteurs au sein de la revue en ligne du réseau LTF, dont le présent article de ce premier numéro se veut une porte ouverte sur une certaine forme d'interdisciplinarité respectueuse des apports de chacun.

## Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2007) : L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues
- Bourgeois, E., Enlart, S. (2014) : *Apprendre dans l'entreprise*, PUF.
- Bourgeois, E., Durand, M. (2012) : *Apprendre au travail*, PUF.
- Boutet, J. (2008) : *La vie verbale au travail : des manufactures aux centres d'appels*, Toulouse, Octarès.
- Boutet, J. (2001) : La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société* n°98, MSH, pp. 17-42.
- Carton, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », Didactique du Français langue étrangère, dans GREMMO, M.-J. (dir.) *VERBUM*, Presses Universitaires de Nancy. [www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP\\_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf)

- De Ferrari, M. (2010) : *L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle*, Co-alternatives, CESAM. Rapport, 79 p.
- De Ferrari, M. (2007) : Langue et situation de travail : décroisonner pour mieux articuler, *Le français dans le monde Recherches et applications* n°42 : *Langue et Travail*, Mourlhon-Dallies, F. éd., Paris FIPF, CLE International, pp. 46-58.
- Demont, G. (2015) : La notion de moment professionnel : développement en Français Langue Professionnelle, *Mémoire de Doctorat*, Université Paris 5.
- Felstead, A., Fuller, A., Jewson, N. and Unwin, L. (2011) : *Praxis n°7 : Working to learn, learning to work*, UK Commission for Employment and Skills (UKCES).
- Filliettaz, L. et Billet, S. (2015) : *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, Traditions and Practices*, Springer.
- Filliettaz, L. (2012) : Affording learning environments in workplace contexts: an interactional and multimodal perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 107-122.
- Grosjean, M. (2001) : Verbal et non verbal dans le langage au travail, dans Borzeix, A. et Fraenkel, B. dir, *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS éditions.
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E., Holland, C. (2004) : *Odysseus, La deuxième langue sur le lieu de travail, les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants, l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*, Centre Européen des Langues Vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- Grünhage-Monetti, M., Holland, C. et Szablewski-Cavus, P. (2005) : *TRIM (Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local community)*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Günnarson, B.-L. (2009) : *Professional Discourse*, New York, Continuum.
- Mangiante, J.-M. (2007) : Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités-Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, *Le français dans le monde Recherches et applications* n°42 : *Langue et Travail*, Mourlhon-Dallies, F. éd., Paris FIPF, CLE International, pp. 129-144.
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010) : Les situations de travail : Références pour les référentiels, *Recherche et Formation* n°64, pp.31-46.
- Mispelblom Beyer, F. (2015) : Ce que les référentiels de compétence ratent du travail réel : l'exemple des cadres de santé, dans *Les processus de normalisation. Enjeux et pratiques professionnelles dans les organisations*. Vannereau, J., Colmellere, C. et Jakubowski, S. dir, Presses Universitaires de Rennes, pp. 69-88.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) : *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, collection Langues et didactique, Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. dir. (2007) : *Le Français dans le monde, Recherche et applications* n°42 : *Langue et travail*, FIPF et CLE International.
- Rabardel, P. et Six, B. (1995) : Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail, *L'Education Permanente* n°123 : *Le développement des*

*compétences : analyse du travail et didactique professionnelle*, Bouthier, D., Samurçay, R. et Pastré, P. dir. CNAM, pp. 33-46.

Weissenberg, J. (2013) : Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache, ein Leitfaden für die Praxis, IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Le Passage Hamburg und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Zouani-Denoux, S. (2015) : Le référentiel : instrument de professionnalisation ou de normalisation des pratiques professionnelles des formateurs ? dans *Les processus de normalisation. Enjeux et pratiques professionnelles dans les organisations*. Vannereau, J., Colmellere, C. et Jakubowski, S. dir, Presses Universitaires de Rennes, pp. 89-106.