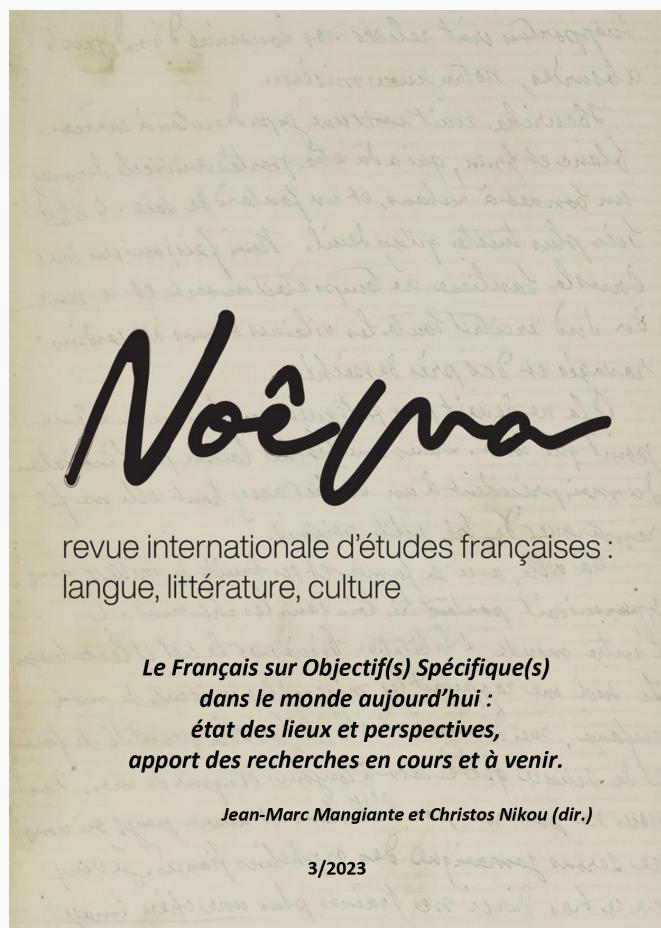


# Noêma

Vol 1, No 3 (2023)

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



## De l'étude de la tâche langagière professionnelle à l'ingénierie de formation sur site dans les cours de français professionnel

Jean-Marc Mangiante, Sabrina Royer

doi: [10.12681/noema.36682](https://doi.org/10.12681/noema.36682)

Copyright © 2024, Jean-Marc Mangiante, Sabrina Royer



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

### To cite this article:

Mangiante, J.-M., & Royer, S. (2024). De l'étude de la tâche langagière professionnelle à l'ingénierie de formation sur site dans les cours de français professionnel. *Noêma*, 1(3), 9–23. <https://doi.org/10.12681/noema.36682>

# **De l'étude de la tâche langagière professionnelle à l'ingénierie de formation sur site dans les cours de français professionnel**

**Jean-Marc MANGIANTE**

Université d'Artois

jmarc.mangiante@univ-artois.fr

**Sabrina ROYER**

Université d'Avignon

sabrina.royer@tutamail.com

## **Résumé**

*Dans l'ingénierie du français sur objectif spécifique (FOS), l'étude des discours du formateur professionnel dans les situations d'apprentissage professionnel est une clé de compréhension indispensable à la fois à l'enseignant de langue et à l'apprenant allophone (décodage des implicites du discours, verbalisation des conseils du formateur, explication des implicites du lexique de spécialité...). L'étude de la « tâche professionnelle langagière » dans l'analyse des discours et des interactions permet de décrypter les caractéristiques discursives nécessaires à l'imbrication de la langue dans les discours professionnels (Mangiante, 2017) mettant en avant que l'apprentissage des connaissances professionnelles, est indissociable de la langue et qu'elle ne relève pas simplement de l'apprentissage du lexique de spécialité. Pourtant, en FOS, l'enseignant, spécialiste de la langue aura tendance à concentrer l'apprentissage de la langue sur un commentaire de l'image et une extraction du lexique de spécialité dans les interactions. Dans la formation professionnelle, certains de ces contenus langagiers sont étudiés mais pas de façon systématique et leur prise en compte dépend du professionnel assurant la formation et des conditions pédagogiques mises en place pour expliciter le lexique de spécialité au sein de la formation (occasions qui se présentent, questions des apprenants, précisions apportées par l'enseignant selon les difficultés constatées...). À partir d'une démarche d'analyse du discours et des interactions dans un corpus de situations d'apprentissage professionnel en formation initiale dans les domaines de la restauration et de l'hygiène et propreté au sein des lycées Joliot-Curie d'Oignies et Marguerite Yourcenar de Beuvry, nous souhaitons mettre en valeur les points de convergence dans les formations professionnelles et linguistiques. La dernière partie de l'article sera consacrée à la didactisation de ces corpus à travers des « formations sur site » (Holle et Marcot, 2019) notamment créés par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France (dispositif Français Operandi).*

**Mots-clés :** *Interactions, travail, analyse de discours, langue professionnelle*

## **Introduction**

L'ingénierie du Français sur Objectif Spécifique (FOS) repose sur deux principes directeurs : la cohérence de programmes de formation sur mesure réunissant les besoins de l'entreprise ou de l'administration concernées et ceux du public des apprenants, d'une part, et la collaboration étroite du centre de langues avec le partenaire professionnel, d'autre part. Cette participation des professionnels à la conception du programme et des contenus de la formation linguistique implique une analyse des interactions langagières qui se manifestent au sein de l'activité professionnelle (Mangiante, 2020). Dans cette perspective, l'étude des discours du formateur professionnel dans les situations d'apprentissage du métier constitue un

éclairage appréciable pour permettre aussi bien à l'apprenant allophone issu d'une autre culture que pour l'enseignant de langue extérieur au domaine professionnel, d'appréhender les situations professionnelles ciblées par la formation. Cette analyse mettra en évidence les implicites du discours, la verbalisation des conseils du formateur, le recours au lexique de spécialité et à la contextualisation du lexique courant (Mangiante, 2019 ; Royer, 2019).

Cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique du français professionnel et se propose d'étudier en quoi une formation sur site, au sein de l'entreprise, permet une meilleure compréhension des contenus et des enjeux de la communication en situation de travail, en favorisant la collaboration des professionnels. Pour ce faire, à travers cette recherche, nous souhaitons démontrer comment l'analyse des pratiques dans la formation professionnelle initiale permet de saisir les enjeux de la part langagière de la formation professionnelle afin d'aider les enseignants de langue et de matière professionnelle à élaborer des formations sur site.

Tout d'abord, nous mettrons en évidence la notion de « tâche langagière professionnelle » dans l'analyse des discours et des interactions permettant de décrypter les caractéristiques discursives révélant l'imbrication de la langue dans les discours professionnels (Mangiante, 2017). La part langagière de la tâche professionnelle nous paraît indissociable de l'activité professionnelle et son autonomie sujet à débat. L'apprentissage des connaissances professionnelles est étroitement lié à la langue, qui ne se réduit pas à la maîtrise du lexique de spécialité. Toutefois, l'enseignant, spécialiste de la langue, aura tendance à concentrer l'enseignement/apprentissage de la langue sur un commentaire de l'image et sur une extraction du lexique de spécialité dans les interactions. Dans la formation professionnelle, certains de ces contenus langagiers sont étudiés mais pas de façon systématique et leur prise en compte dépend du professionnel assurant la formation et des conditions pédagogiques mises en place pour expliciter le lexique de spécialité au sein de la formation (occasions qui se présentent, questions des apprenants, précisions apportées par l'enseignant selon les difficultés constatées par exemple). Nous nous appuierons pour cette recherche sur une démarche « d'analyse des interactions » (Filliettaz, 2018) au sein d'un corpus de situations d'apprentissage professionnel en formation initiale dans les domaines de la restauration et de l'hygiène et propreté dans des lycées Joliot-Curie d'Oignies et Marguerite Yourcenar de Beuvry (62), pour souligner les points de convergence dans les formations professionnelles et linguistiques. La dernière partie de l'article sera consacrée à la présentation d'un dispositif de formation sur site, qui s'appuie sur l'analyse des pratiques de formation professionnelle initiale.

## **1. Mise en évidence de la notion de tâche langagière professionnelle au sein des situations de travail**

Bien que les concepteurs du CECR-L (Conseil de l'Europe, 2001) n'aient pas entrepris d'analyser les interactions verbales au sein du monde du travail, la perspective actionnelle et les concepts didactiques qui en découlent empruntent différentes notions à la didactique professionnelle et à l'ergonomie comme celles du savoir-agir (Le Boterf, 2000 : 44), de tâche langagière ou d'acteur social pour définir l'apprenant allophone. La tâche « renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement



visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto) » (Coste, 2010 : 15). Elle réunit à la fois un but à atteindre et un processus à suivre (Normand, 1992). Au sein de la perspective actionnelle, la tâche langagière est définie par Nunan (2003 : 16) comme « un plan de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme<sup>1</sup> ». Cette focalisation sur le sens au sein d'un processus socialisé et contextualisé, qui distingue la perspective actionnelle de l'approche communicative qui l'a précédée et dont le recours aux « actes de paroles » s'effectuait souvent indépendamment des différents contextes d'énonciation, implique une authenticité, une portée communicative « séparant la dimension sémantique et la fonction pragmatique de la tâche<sup>2</sup> » (Ellis, 2003).

La tâche langagière s'inscrit donc dans un processus praxéologique dans lequel elle accompagne les actes accomplis à chaque étape d'un « praxéogramme conceptualisé » (Mangiante, 2019) largement prévisible, en particulier s'agissant d'une situation de travail, dont les tâches sont régies par un protocole prescrit par la profession. Les données langagières constituant la tâche sont liées aux actes professionnels mis en œuvre au cours du déroulement de la tâche professionnelle qui s'effectue en recourant à des unités discursives mêlant actions non verbales et actes verbaux (Mangiante, 2020). Il s'agit donc de pragmèmes (Kasher, 1973 : 201-207) qui vont composer la part langagière de la tâche professionnelle, qu'elle soit exprimée ou non, selon un déroulement normé et intérieurisé.

L'enseignant de FOS, par ailleurs concepteur de son programme de formation, doit donc s'efforcer de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action au travail : connaissance préalable des protocoles actionnel et culturel, statut des (inter)actants, positionnement dans l'entreprise ou l'institution, objectifs de la tâche, lieu et moment (Mangiante et Meneses-Lerin, 2016). Dans cette perspective, le CECRL ne peut constituer un outil suffisant. Le recours à des corpus de discours professionnels contextualisés, dont la construction a nécessité la collaboration des professionnels des domaines concernés, s'avère précieux.

Ainsi, depuis les années 2010, le laboratoire Grammatica de l'Université d'Artois élabore des référentiels de compétences langagières des métiers en tension (BTP, hôtellerie-restauration, hygiène et propreté), qui sont utilisés dans la recherche en sciences du langage et en didactiques des langues. Ils peuvent faciliter ce travail d'analyse de la langue en contexte professionnel et à terme le travail d'ingénierie des enseignants de FLE. Ces corpus ont été collectés au sein des formations professionnelles initiales, dans un cadre immersif où les chercheurs ont analysé les différents moments de la formation : la formation théorique, les travaux pratiques dirigés par l'enseignant et des situations en autonomie. Ils ont ensuite été scénarisés de manière numérique pour l'utilisation didactique.

Cette analyse des discours remet en quelque sorte en question l'idée que la part langagière du travail serait autonome et pourrait facilement être extraite de la tâche professionnelle et faire l'objet d'une étude indépendante de la compréhension des

---

<sup>1</sup> Traduction par les auteurs de l'article.

<sup>2</sup> *Idem*

actes professionnels, des enjeux socioculturels de l'action au travail, des protocoles actionnels et culturels à l'œuvre au sein des entreprises (Mangiante et Meneses, 2016). Les discours identifiés sont situés et ne peuvent être appréhendés dans une perspective interprétative et didactique, qui est celle du FOS, sans la compréhension du contexte professionnel.

La langue au travail constitue ce que Lacoste appelle une « parole d'action » (1995 : 452) qui « ne peut s'interpréter qu'en rapport avec des schémas, des cours d'action typiques, des règles de métier et d'autorité [...] ». Elle relève du protocole opérationnel de la tâche professionnelle à accomplir et de son interprétation par le locuteur : « travail prescrit codifié (protocolisé), travail réel et travail interprété » (Bronckart, 2004), comme on peut le voir dans ce court extrait transcrit issu du référentiel « hôtellerie – restauration » (Mangiante, 2020), dans lequel une apprentie (A) accomplit une tâche de ménage et où elle est interrompue par une stagiaire (S) :

**Extrait n° 1 : *Le temps pour faire une chambre***

S : vous avez combien de temps pour faire une chambre /

A : pour une chambre, 20 minutes / donc dans un premier temps, faut mettre les produits pour qu'ils agissent \ et seulement après faire la chambre... enfin le lit /

On constate que l'apprentie réalise la tâche professionnelle selon un protocole actionnel pré-établi et prescrit (Mangiante et Meneses, 2016), sans recourir à la langue. Mais elle est capable durant la tâche, sans s'interrompre, de décrire ses opérations et de les expliquer (« donc dans un premier temps, faut mettre les produits pour qu'ils agissent... »), en utilisant des connecteurs temporels et de cause-conséquence. La part langagière de la tâche est donc présente et intériorisée tout au long de la pratique professionnelle et l'apprentie est en capacité d'associer les micro-tâches effectuées aux consignes et aux recommandations formulées dans le protocole actionnel. Elle s'exprime sur sa tâche et au cours de l'accomplissement de cette tâche sans interrompre ses gestes professionnels.

Selon Filliettaz (2008), la compétence langagière « ne prend sens que dans la perspective d'une prise en compte des logiques d'action à l'œuvre dans la situation décrite, dans ses versants à la fois techniques, cognitifs et sociaux ». Elle constitue « moins une compétence langagière en soi qu'une part langagière de compétences professionnelles plus générales, dont l'étude ne peut faire l'économie d'une analyse fine du travail lui-même » (Filliettaz, 2008 : 18).

Même lorsque la langue n'est pas exprimée lors de la pratique professionnelle, elle est alors intériorisée et tout événement interrompant l'action au travail (comme dans l'exemple plus haut) rétablit la part langagière, ici, par un échange verbal qui constitue un discours sur la tâche. L'apprentie va ainsi rappeler la prescription du protocole actionnel : « ... faut mettre... », la part langagière porte « sur la consigne prescrivant la tâche selon le protocole appris en formation et reste présente dans l'accomplissement de la tâche » (Mangiante, 2020).

Il apparaît ainsi qu'agir au travail « ne se limite pas à appliquer automatiquement un programme préétabli, ce qui dispenserait de toute communication, mais exige d'interpréter la situation et de réagir aux circonstances » (Lacoste, 2001 : 24-25). L'analyse des discours professionnels permet donc de mettre en évidence la répétition des « actions formatées par les pratiques professionnelles observables ». Ce qui relève alors de « la récurrence des formes linguistiques » (Mourlon-Dallies, 2018 : 132). Les

échanges langagiers apparaissent donc imbriqués dans le contexte, d'où « un langage indexical marqué par l'abondance d'expressions déictiques, vraisemblablement accompagnées de gestes désignateurs » (Richer, 2014 : 23).

**Extrait n° 2 : Échange sur un chantier du BTP**

CC : viens dans le coin / la cale, la cale qu'on a mise ici là le joint / le joint qu'on a mis là / le trapèze que t'as mis / là c'en est une que tu as démontée sur un mannequin /  
CB : non non \ c'est une toute seule, ça /  
CC : cette baguette-là / en étant de là-bas la cale, la cale qu'on a mise ici \ le joint qu'on a mis là \ là, c'en est une que t'as démontée sur un mannequin /  
CB : on croyait bien la remettre \  
CC : ben, dis à mickey qu'il la recule / dis à mickey qu'il la recule tout de suite, attends / y a deux centimètres à reculer / qu'il recule tout de suite de deux centimètres / viens dans le coin.

L'extrait choisi par Richer provient du référentiel de compétences en français professionnel pour le BTP<sup>1</sup> (Mangiante, 2008). Il s'agit d'une transcription d'un dialogue sur le chantier réunissant le chef de chantier (CC) et un coffreur-bancheur (CB).

Nous pouvons voir ici que la part langagière est indissociable de l'action « faite ou à faire », action déclenchée par un langage jussif, dans des actes d'ordre empruntant le *subjonctif* : « Qu'il recule tout de suite » ; l'*impératif* : « Viens dans le coin ! » ; l'*assertion* avec intonation impérative : « Francis ! / Non, tu la repousses de 2 centimètres, hein ? » ou dans des *modalités pragmatiques* en « devoir » et en « falloir » (nombreuses dans ces échanges) :

il doit être inversé / Faut mettre le biais à l'intérieur / T'aurais dû avoir un trapèze / Cette baguette-là, faut la reprendre et faut la mettre debout / Le côté peint faut toujours qu'il soit du côté du béton.

Les explications apportées par les opérateurs sur le protocole actionnel suivi, dépassent les simples réponses à des questions d'un chef de chantier, d'une gouvernante ou d'un chef de service : il s'agit ici de formes d'inférences interdiscursives qui impliquent une « mise en mot » mobilisable pendant la « mise en acte » et le recours à la « mémoire conceptuelle » (Sperber et Wilson, 1989 : 104). Cette mémoire relève de l'acquisition du protocole par les opérateurs *via l'expérience* et la mise en mot qui en découle (Mangiante, 2020). Comme le rappelle Filliettaz (2005 : 33), les « propositions, réactions ou ratifications se ramènent rarement à des actes de langage uniques mais résultent souvent d'une composition complexe de tels actes » et font partie de la formation et donc de l'évaluation des compétences professionnelles des opérateurs. Il convient donc plutôt de dégager la notion de « tâche langagière professionnelle » dans laquelle la langue n'est pas dissociable des actes professionnels et produit des discours situés qui ne sont interprétables qu'associés au protocole actionnel et au contexte de la situation de travail.

---

<sup>1</sup> Ce référentiel est accessible sur l'ENT de l'Université d'Artois pour les chercheurs et étudiants de Master FLE.

C'est dans ce cadre d'analyse que le discours des formateurs professionnels, au sein, par exemple, de lycées professionnels, joue un rôle considérable dans la construction des tâches langagières professionnelles car il prescrit les protocoles actionnels propres aux métiers dont ils assurent la formation.

## **2. La formation professionnelle initiale, cadre de référence pour la formation sur site**

Dans le domaine du FLE, l'analyse des interactions de classe est généralement utilisée pour observer la structure de la communication didactique et est exploitée dans les formations enseignantes (Bigot, 2016 ; Cicurel, 2011 ; Rivière, 2012). Cependant, dans cette recherche, elle a également vocation à être outillée pour créer des activités pédagogiques à destination des apprenants. Nous cherchons plus particulièrement à mettre en valeur les activités de la formation professionnelle initiale. Elles s'avèrent un vivier pertinent pour comprendre les ressources interactionnelles utilisées par les participants lorsqu'ils se trouvent en situation d'apprentissage professionnel, mais elles permettent également de mettre en valeur la tâche langagière professionnelle. Les verbalisations de l'enseignant professionnel, présentes à divers moments du cours, permettent de constater que celui-ci est un premier modèle aux participants, constituant pour eux une référence pour l'accomplissement de la tâche professionnelle. Ces verbalisations de la tâche sont généralement composées de :

- points théoriques du cours, où l'enseignant professionnel délivre un certain nombre de contenus comme les protocoles. Il verbalise explicitement le protocole tel qu'il est recommandé par l'institution et les textes officiels ;
- mise en pratique où l'enseignant fait le lien et illustre par l'action en commentant et en ajoutant son interprétation de la tâche professionnelle ;
- moments de correction de cette mise en pratique où l'enseignant opère un certain nombre de reformulations, de conseils et de mises en garde.

Même s'il s'agit de « son propre rapport à l'activité professionnelle » (Jorro, 2006), le modèle de l'activité que propose l'enseignant formateur joue sur les représentations du travail que va construire l'apprenti et va influencer l'intériorisation des protocoles de travail et constituer les premiers éléments de la tâche langagière professionnelle.

### **2.1. La préparation du matériel**

Dans l'extrait qui va suivre, nous nous intéresserons au domaine de la propreté, qui comprend une forte part langagière non exprimée, nécessaire à l'élaboration de la tâche professionnelle. Dans les métiers de la propreté, le choix du matériel est primordial, car il constitue une étape indispensable à la mise en place du protocole actionnel. Un élément oublié ou mal choisi peut faire perdre son temps à l'agent de propreté ou bien abîmer les surfaces. L'intériorisation des implicites du protocole est issue de la formation professionnelle où l'enseignant énumère un ensemble de recommandations. Montmollin *et al.* (1997 : 130) définissent les démonstrations professionnelles comme étant « des situations au cours desquelles l'un des interlocuteurs effectue une action en la commentant » en précisant « qu'action et verbalisations sont indissociables ». Elles font donc partie intégrante de l'élaboration

de cette tâche langagière professionnelle. L'extrait qui suit est issu d'un cours de travaux pratiques (TP) dédié aux revêtements textiles (Royer, 2019), l'enseignante présentant les différents types de brosses et leur impact sur le revêtement. Elle verbalise les éléments à prendre en compte pour organiser l'espace de travail.

#### **Extrait n° 3**

P : ici vous avez la brosse shampoing mousse humide \ ou shampoing au mouillé \ **c'est la même brosse que pour un lavage mécanisé sauf qu'on a une une fibre beaucoup plus souple** \ pourquoi la fibre est beaucoup plus souple / voilà \ **parce que le revêtement textile est un revêtement fragile** \ ça c'est pour le shampoing mouillé \ shampoing mousse sèche \ on a une petite différence c'est : / elle est étoilée \ (...) **vous voyez \ y a des parties où on a pas de fibre \ de poils \ (.) on va voir que le compresseur à mousse va faire une mousse légère et volumineuse** donc en fait **c'est pour que la mousse puisse venir s'insérer ici \ au niveau de ces zones ((pointe))** et après elle va être étalée par les fibres \ d'accord / donc c'est simplement pour ça qu'on a des zones sans \ sans fibres \

Cet échange démontre le rôle d'accompagnement de l'enseignant pour aider l'apprenti à intérioriser les implicites des consignes de travail. Grâce à des allers-retours entre le théorique et sa démonstration, l'enseignante a pour rôle d'expliquer les différentes particularités physiques de la brosse shampoing mousse humide : « *c'est la même brosse qu'un lavage mécanisé* », faisant appel au socle de contenus déjà étudiés dans les cours précédents. Elle justifie les attributs de la brosse par ses fonctions : « *pourquoi la fibre est beaucoup plus souple voilà parce que le revêtement textile est un revêtement fragile* ». C'est en donnant les caractéristiques de la brosse que l'enseignante ancre les contenus théoriques dans l'objectif qu'ils soient mémorisés plus facilement par les apprentis, et ne pas être confondus avec des éléments plus proches. Le discours de l'enseignante structure clairement les différences des brosses en impliquant les participants « *vous voyez* » et pour leur donner les explications. L'hypothético-déductif « *à votre avis alors on va voir... donc en fait c'est pour que la mousse puisse venir s'insérer ici* » constitue une technique d'aide à la mémorisation.

## **2.2. La procédure, référence de la tâche professionnelle langagière**

Comme montré précédemment, l'analyse situationnelle est importante pour déterminer le matériel. Dans cet extrait tiré d'une situation de TP où l'enseignante (P) explique à trois élèves (E1, E2, E3) les consignes de travail, nous pouvons noter que la procédure est la base de la tâche professionnelle langagière.

#### **Extrait n°4 :**

P : ensuite **si vous regardez la procédure \ on vous parle de \ euh \ tapis témoin \ alors \ CHUT \ donc j'ai préparé ici \ ce qu'on va appeler le tapis témoin \ ((elle montre un tapis sur le côté)) à quoi ça va nous servir ce tapis /**  
E1 : si ça mousse bien ou pas /  
P : alors pas si ça mousse bien \  
E2 : si la mousse elle sort /

P : on va devoir commencer sur ce tapis parce que effectivement au départ \ chut \ votre brosse va être sèche \

Dans cet extrait, l'enseignante prodigue un certain nombre de conseils pour éviter d'abîmer le matériel. Elle utilise la procédure en commençant son intervention par une référence à l'institution « si vous regardez la procédure ». Le tapis témoin sert à éviter de faire des erreurs et à tester le matériel sur une surface qui ne comporte pas de risque. Elle explique les raisons de ce tapis témoin : « *si vous mettez une brosse sèche sur votre revêtement textile vous allez abîmer votre fibre* ». Elle apprend aux apprentis des mécanismes afin qu'ils puissent éviter d'abîmer les surfaces à nettoyer. Ces explications, justifiées par l'argument institutionnel, permettent d'entraîner les apprentis à verbaliser les raisons de leurs actes professionnels.

### **2.3. Les savoirs partagés de la culture professionnelle**

L'enseignant est dans une position de transmission du savoir et de membre de la communauté professionnelle, reconnu institutionnellement, ce qui n'est pas encore le cas des apprentis. Dans cet extrait tiré d'une situation d'apprentissage en certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) en hôtellerie-restauration, l'enseignant (P) présente le plat à réaliser par les élèves du lycée hôtelier, une escalope normande, et met plus particulièrement l'accent sur la cuisson des pommes de terre.

#### **Extrait n° 5 :**

P : légumes secs **retenez ça** \ tous les légumes se font départ eau chaude sauf les pommes de terre et les légumes secs \ **d'accord / retenez ce principe-là il est fondamental** \ **d'ailleurs vous l'aurez toute votre vie** \ ((écrit au tableau)) donc à blanchir \ **départ eau froide** \ une fois que c'est blanchi \ première ébullition \ on vient les égoutter \ et on vient les faire rissoler à l'huile \ **première ébullition** \ les égoutter \ et les faire sauter à l'huile pour donner une coloration \ là on a plus qu'à les finir \ au four \

Cette situation est l'occasion d'un rappel d'ordre générique de la règle de la cuisson des légumes : « tous les légumes se font départ eau chaude sauf les pommes de terre et les légumes secs ». L'enseignant met en avant l'importance de cette règle et fait une projection avec la posture professionnelle. Le discours de l'enseignant est ponctué de marqueurs pour appuyer cette règle. Il cherche ici à faire intérioriser par les apprentis, une règle partagée par la communauté professionnelle : « **retenez ce principe-là il est fondamental** » en mettant en avant le fait que cette règle est valable dans le futur et reconnue par la communauté professionnelle. Il formalise cette règle par son écriture au tableau afin de la fixer de manière officielle. La mise en place de cette règle est également verbalisée dans l'annonce du protocole et en structure le début : « donc à blanchir départ eau froide ». Cette annonce fait le lien entre la règle qui a été établie et est illustrée par un cas pratique. Lorsque l'apprenti se retrouvera confronté à l'action, il pourra faire le lien avec cette verbalisation.

### **3. Ingénierie de la formation sur site : processus et exemples d'applications**

Parmi les formations FOS animées par les enseignants du département de FLE de l'Université d'Artois, certaines se déroulent sur le site des entreprises et ont fait l'objet de retours sur expérience. La première constatation porte sur la motivation intrinsèque, ressentie manifestement par les apprenants mis en confiance par un environnement familial qui réduit leur insécurité linguistique. L'enseignant de FOS profite également de cette localisation de la formation pour mieux comprendre les données langagières collectées sur place et inscrites dans la réalité professionnelle des apprenants. Les professionnels peuvent ainsi collaborer à la construction des ressources pédagogiques et même assurer avec l'enseignant de langue des interventions sur la pratique professionnelle et l'accomplissement de certaines tâches.

#### **3.1. La collaboration *in situ* dans l'entreprise : le *Français Operandi***

Dans le même ordre d'idées, le dispositif de formation en français langue professionnelle (FLP) (Mourlon-Dallies, 2008), mis en place par le *Français des Affaires*, centre de langue française de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris – Île de France (CCIP – IDF), appelé *Français Operandi*, permet la mise en place d'un enseignement conjoint du métier et de la langue, et apporte une illustration de la collaboration entre enseignants de langue et enseignants professionnels dans la conception des contenus et de l'évaluation.

*Français Operandi* est une certification professionnelle validant une formation courte (30 à 60 heures) visant la maîtrise du français sur les premiers gestes d'un métier. Le programme est conçu à partir de référentiels de tâches et de compétences liées à un métier afin de répondre à des besoins spécifiques en français, identifiés par une entreprise. Le certificat permet aux salariés de faire valoir leurs compétences professionnelles en français dans des situations propres à leur métier dans des secteurs « en tension » ciblés en priorité. Le public concerné, peu ou pas qualifié, est plutôt large : salariés, demandeurs d'emploi, bénéficiaires des minima sociaux, francophones natifs, allophones, en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.

La formation s'appuie sur des référentiels de formation professionnelle et des supports authentiques, collectés au sein des entreprises qui commanditent la formation. Les contenus pédagogiques font l'objet d'une co-construction et co-validation par des experts-métiers et des enseignants de FOS/FLP (Holle et Marcot, 2019). La certification en nettoyage-propreté repose sur une carte des compétences en français qui comporte quatre axes correspondant aux situations professionnelles requérant l'utilisation du français :

- se positionner sur son poste de travail ;
- communiquer sur ses outils de travail ;
- respecter les règles d'hygiène et de sécurité ;
- communiquer à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise (collaborateurs, hiérarchie, usagers).

Chaque axe suit une logique de progression de la maîtrise de la compétence en français en différenciant trois paliers : la découverte, l'approfondissement et l'appropriation.

Ce type de dispositif de formation confirme le caractère social du contexte de la classe de FOS/FLP sur site qui reproduit le contexte professionnel des apprenants, ce qui constitue une variation linguistique de type diaphasique (Moreau, 1997 : 284) : les interactions langagières sont influencées par le caractère (plus ou moins) formel du contexte d'énonciation en situation de travail (formation dans l'entreprise par exemple).

Ces expériences nous conduisent à concevoir un modèle méthodologique de la formation sur site intégrant la collaboration des professionnels au sein de la démarche didactique du FOS, que nous pouvons schématiser ainsi :

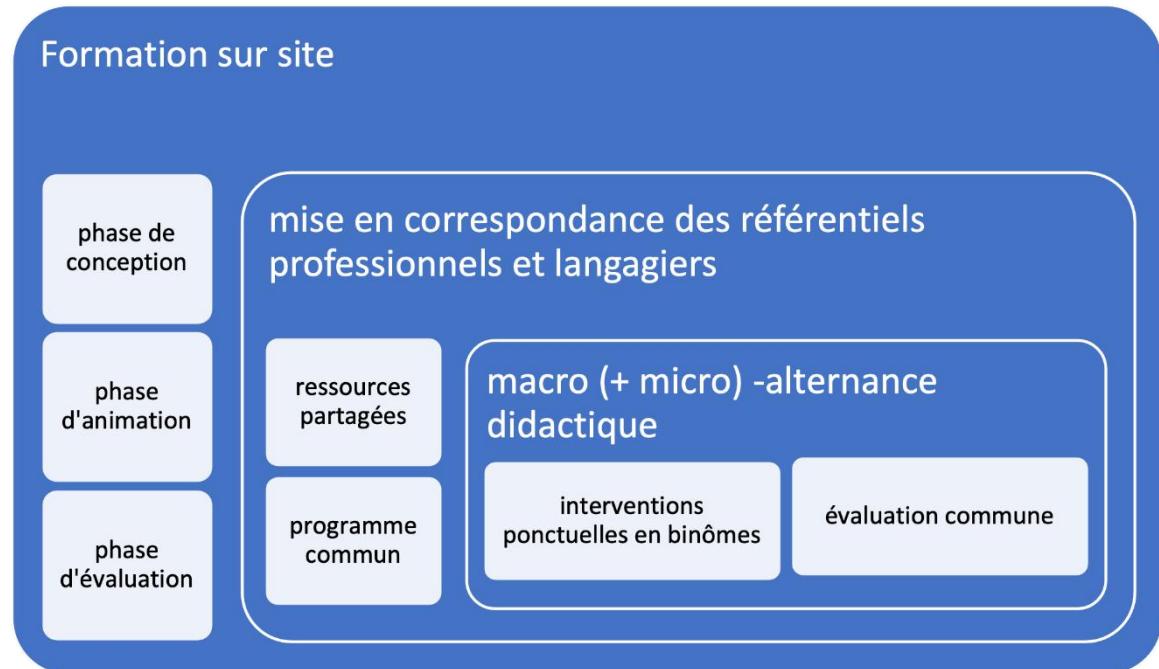


Figure 1 : Schéma de la formation sur site

La collaboration entre professionnels et enseignants de langues s'inscrit sur le terrain de la pratique langagière et professionnelle selon trois phases : celle de la conception du programme, celle de l'animation des cours sur place et celle de l'évaluation commune. Le déroulement s'appuie sur la constitution d'un référentiel de compétences langagières construit à partir du référentiel métier et conduisant à la conception de ressources pédagogiques partagées.

Une macro-alternance pédagogique peut alors être mise en place pour permettre aux apprenants d'apprendre le métier en parallèle de la langue avec des moments communs où le professionnel peut intervenir en classe de langue. Enfin, cette collaboration se manifeste à toutes les étapes de la démarche didactique du FOS : identification de la demande de formation, analyse des besoins du public d'apprenants, collecte des données langagières, analyse des données et élaboration didactique (Mangiante et Parpette, 2004 : 7-8).

### **3.2. Application des référentiels de compétences en langue professionnelle dans le domaine de la restauration**

Les référentiels de compétences en langue professionnelle établis par le laboratoire Grammatica constituent ainsi des outils de conception de formation en FOS/FLP permettant de mettre en place de tels dispositifs au sein des entreprises.

Noëma

Nous pouvons illustrer la mise en place de ce modèle didactique avec l'exemple d'une ressource pédagogique issue du référentiel hôtellerie-restauration (Mangiante, 2020). Il s'agit d'un extrait vidéo dans lequel le professeur de cuisine du lycée hôtelier de Beuvry (P) explique la technique du ciselage à un élève (E).

**Extrait n° 6 :**

P : dans quel sens / elle est où la racine /

E : là ici \

P : elle est là \ ((pointe du doigt)) donc la racine c'est ce qui est ici \ tu es droitier \ la racine tu la mets là \ tu vas couper dans ce sens-là \ tu vois avec la racine ce que ça fait \ parce que c'est quoi une échalote \ c'est une superposition de feuilles \ et si tu coupes la racine \ les feuilles elles vont s'enlever \ donc la racine il faut la garder \ Il faut ciseler l'échalote \ mets-toi de ce côté-là \ donc pour ciseler une échalote tu prends ton couteau filet de sole (...)

E : le couteau est plus (.)

P : il est plus gros et puis regarde la lame \ elle est beaucoup plus fine \ donc il faut prendre le couteau le plus fin possible c'est pour ça qu'on prend le filet de sole \ elle est fine \ regarde celui-là \ je peux pas le plier ce couteau-là \ cette lame-là est tellement fine \ que tu peux la plier \ d'accord / donc (.) tu coupes \ comme ça une fois pas jusqu'au bout \ tu vois j'ai arrêté juste avant la racine parce que si je vais jusqu'au bout je coupe la racine et toutes les feuilles s'en vont \ donc j'arrête \ je prends dans ce sens-là et je viens planter mon couteau là \ tu vois \ la racine j'y touche pas \ dès que je touche la rac (.) la racine, toutes les feuilles s'en vont \ et je viens couper \ finement, tu vois le plus fin possible \ je vais pas vite hein c'est pas le but \ c'est d'être régulier \

L'analyse de cette situation de formation au métier et du discours professionnel, réalisée par l'enseignant de langue avec le professionnel, ici le professeur de cuisine, permet d'établir les compétences langagières à faire acquérir. Cela correspond à la phase de conception du programme :

Acteurs et contexte	Tâches langagières professionnelles	Contenus linguistiques et culturels
Professeur et son élève  Comprendre les consignes du ciselage d'une échalote	S'assurer de la compréhension  Poser des questions  Faire part d'une obligation, d'une nécessité  Donner un ordre  <i>Annoncer une action à venir</i>	- Question fermée: « Ok c'est bon pour toi ciseler ? »  - Question ouverte: « Qu'est-ce que tu vois comme différence ? »  - Question rhétorique: « pourquoi? / Parce que... »  - Impératif présent, avec le verbe « falloir » : « Il faut ciseler l'échalote »  - Impératif présent « Mets-toi là »  Futur proche « Tu vas couper dans ce sens-là. »

Cet exemple de répertoire de compétences issu du référentiel hôtellerie-restauration permet de concevoir des ressources pédagogiques à investir dans une formation FOS auprès d'un public d'apprentis allophones au sein d'un lycée professionnel. Le protocole actionnel des tâches professionnelles effectuées en cuisine se retrouve ainsi dans la pratique langagière qui est mise en évidence dans les enregistrements des cours assurés par les professionnels.

C'est alors une communauté linguistique qui se reconstitue dans le cours de FOS, reconnaissant ainsi les mêmes normes langagières et professionnelles de son milieu de travail comme les protocoles actionnel et culturel de leurs tâches professionnelles. Le cours de FOS sur site renforce également une situation de communication exolingue « idéale » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 123), où « les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce à l'étayage de l'autre à réaliser ses objectifs communicatifs », par la proximité avec son milieu professionnel habituel.

## Conclusion

Comme nous l'avons vu, la formation sur site est facilitée par le contexte d'enseignement aux métiers au sein de lycées professionnels d'application. La formation sur site révèle un monde de règles et de codes socioculturels propres à l'entreprise et qui définit la communauté linguistique des apprenants « moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes » (Labov, 1976 : 18). Il apparaît donc que la tendance à séparer les formations professionnelles des formations linguistiques, suivie par les dispositifs institutionnels pour l'insertion des travailleurs allophones, doit être repensée et le rôle de chaque formateur mis en perspective. L'imbrication de la langue au sein des tâches professionnelles conduit à réunir au sein d'un même dispositif de formation l'enseignement de la langue et celui du métier, ce que permet la localisation sur site de ce dernier, localisation qui ne joue pas seulement un rôle psychologique facilitateur mais qui permet une synergie efficace pour l'appropriation des compétences langagières professionnelles des apprenants allophones. Ce type de dispositif intégrant les professionnels s'inscrit dans la cohérence de l'ingénierie pédagogique du FOS fondée sur l'analyse du contexte et des besoins langagiers spécifiques du public (Mangiante et Parpette, 2021) : collaboration avec l'organisme prescripteur de la formation, construction des ressources didactiques collectées, analysées et exploitées sur le terrain, animation des cours sur place avec intervention ponctuelle des professionnels en binôme avec l'enseignant de langue. Le fait de travailler en binôme permet de limiter le sentiment d'illégitimité de certains enseignants de langue (Abou Haidar, 2019) face à la difficulté de maîtriser les contenus disciplinaires et inversement à celui de l'enseignant disciplinaire face à la maîtrise des contenus langagiers.

### **Références bibliographiques**

- ABOU HAIDAR L., « Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants », *Points Communs*, n° 47, 2019, p. 30-55. Disponible sur : <[https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs\\_Mai\\_2019\\_n47-2.pdf](https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs_Mai_2019_n47-2.pdf)> [consulté le 15/12/2023].
- BAILLY A. S., « Maîtriser les proximités », in M. Bellet, T. Kirat et C. Largeron (dir.), *Approches multiformes de la proximité*, Paris, Éditions Hermès, 1998, p. 341-343.
- BIGOT V., « L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde », *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 18, 2016, p. 5-27. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/communiquer/2006>> [consulté le 30/09/2023].
- BRONCKART J.-P., « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, n° 153, 2004, p. 98-108.
- CICUREL F., « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 149-150, 2011, p. 41-55.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier, 2001, disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [consulté le 15/12/2023].
- COSTE D., « Tâche, progression, curriculum », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 66, n° 4, 2010, p. 499-510.
- ELLIS R., *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- FILLIETTAZ L., « Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif », *Négociations*, n° 3(1), 2005, p. 27-43.
- FILLIETTAZ L., « Compétences professionnelles et compétences langagières en situation de risque : La régulation langagière d'un "événement" en milieu industriel », *Langage et société*, n° 125(3), 2008, p. 11-34.
- FILLIETTAZ L., (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève, 2018
- HOLLE A. et MARCOT L., *Français Operandi : Évaluer la maîtrise du français sur les premiers gestes d'un métier* [Communication orale], 4<sup>e</sup> journée FOS : Évaluer en français professionnel, Université d'Artois (11 octobre 2019).
- JORRO A., *L'agir professionnel de l'enseignant*, séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAP, 2006.
- KASHER A., « Logical Forms in Context : Presuppositions and Other Preconditions », *The Monist*, vol. 57, n° 3, 1973, p. 371-395.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales : Tome I, Vol. I*, Paris, Armand Collin, 1990.

- LABOV W., *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1976.
- LACOSTE M., « Paroles d'action sur un chantier », in D. Véronique et R. Vion (dir.), *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p. 451-461.
- LACOSTE M., « Peut-on travailler sans communiquer ? », in A. BORZEIX et B. FRAENKEL (dir.), *Langage et Travail : Communication, cognition, action*, Paris CNRS Éditions, 2001, p. 21-53.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation, 2000.
- LE BOULCH G., *Approche systémique de la proximité : Définitions et discussion*, II<sup>es</sup> Journées de la Proximité, Université Paris IX Dauphine, 2001.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, coll. « Français Langue Étrangère », 2004.
- MANGIANTE J.-M. (dir.), *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux des perspectives*, Arras, Artois Presses Université, 2008.
- MANGIANTE J.-M. et MENESSES-LERIN L., « Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques », *Points Communs*, n° 3, 2016, p. 25-43. Disponible sur : [\[consulté le 15/12/2023\]](https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf).
- MANGIANTE J.-M., « Discours et action(s) en milieux professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU », in H. TYNE (dir.), *Le français en contextes. Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 2017, disponible sur : [\[consulté le 15/12/2023\]](https://books.openedition.org/pupvd/2816?lang=fr).
- MANGIANTE J.-M., « Pratiques pédagogiques et interactions en classes de FOS : apports et limites de l'organisation spatiale, de la localisation professionnelle et des conditions matérielles spécifiques », *Points Communs*, n° 5, 2019, p. 132-154. Disponible sur : [\[consulté le 15/12/2023\]](https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2021/01/Points-Communs_Mai_2019_n5.pdf).
- MANGIANTE J.-M., « La part langagière de la compétence professionnelle : Quelle évaluation spécifique à concevoir ? », *Points Communs*, n° 48, 2020, p. 67-80. Disponible sur : [\[consulté le 15/12/2023\]](https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2021/01/Points-Communs_2020_n48.pdf).
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (dir.), *Le FOS aujourd'hui. État de la Recherche en Français sur objectif spécifique*, Bruxelles/Berlin, Peter Lang, coll. « Champs Didactiques Plurilingues », 2022.
- MONTMOLLIN M., *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octares Éditions, 1997.



*De l'étude de la tâche langagière professionnelle à l'ingénierie de formation sur site  
dans les cours de français professionnel*

- MOREAU M.-L., *Sociolinguistique : Les concepts de base*, Bruxelles, Éditions Mardaga, 1997.
- MOURLHON-DALLIES F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique », 2008.
- MOURLHON-DALLIES F., « Enseignement du français aux publics professionnels et analyse des interactions au travail : Un rendez-vous manqué ? », in I. VINIATIER, L. FILLIETTAZ et M. LAFORES (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*, Dijon, Éditions Raisons et Passions, 2018, p. 127-149.
- NORMAND V., « Task Modelling in HCI : Purposes and Means », *State of the Art and Research Issues*, Éditions Thomson – CSF, Division SDC, 1992.
- RICHER J.-J., « Argumenter et expliquer sur un chantier du B.T.P. », in J. GOES, F. OLMO, J.-M. MANGIANTE et C. PINEIRA-TRESMONTANT (dir.), *Le langage manipulateur : Pourquoi et comment argumenter ?*, Arras, Artois Presses Université, 2014, p. 23-32. Disponible sur : <<https://books.openedition.org/apu/13913?lang=fr>> [consulté le 15/12/2023].
- RIVIÈRE V., « Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion », *Lidil*, n° 45, 2012, p. 163-176.
- ROYER S., *Les interactions dans l'apprentissage des actes professionnels en hygiène et propreté : De l'analyse aux propositions didactiques en FLP-FOS pour les travailleurs migrants*, thèse de doctorat, Université d'Artois, 2019.
- SPERBER D. et WILSON D., *La Pertinence*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.
- YAICHE F., *Les simulations globales : Mode d'emploi*, Paris, Hachette FLE, 1996