

Démarche interculturelle en FOS en contexte entrepreneurial : l'apport de l'immersion en entreprise et des référentiels de compétences en milieu professionnel

JEAN-MARC MANGIANTE

GRAMMATICA, Université d'Artois, France

Résumé

L'article se propose d'analyser la dimension interculturelle de l'enseignement du FOS, mise en évidence par le travail d'audit linguistique et de référentialisation en langue, réalisé au sein de différentes entreprises par le laboratoire Grammatica de l'Université d'Artois. L'observation, le relevé et l'analyse des différents discours professionnels produits dans les situations de travail conduisent à dégager un « protocole culturel » dans l'accomplissement des tâches professionnelles, protocole à intégrer aux contenus de formation FOS. Nous fixerons le contexte de l'étude en rappelant l'impact de la culture d'entreprise dans la demande de formation en FOS et dans son application en classe de FOS. Il conviendra ensuite de développer la réflexion nécessaire entre les données culturelles et les contenus linguistiques dans lesquels elles s'incarnent avant de proposer une démarche interculturelle propre au FOS à appliquer dans le cours.

Mots-clés : FOS, interculturel, action, protocole culturel, genre professionnel.

Abstract

The article aims to analyse the intercultural dimension of the teaching of FOS, evidenced by the linguistic auditing work and referentialization in language, produced in different Grammatica companies by the laboratory of the University of Artois. The observation, survey and analysis of the various professional discourse products in work situations bring to light a "cultural protocol" in the performance of the protocol of professional duties to integrate the FOS training content. We will set the context of the study recalling the impact of corporate culture in the generation of the demand for FOS and its application in the FOS class. It will then be necessary to develop the necessary thinking data between the cultural and linguistic contents in which they are embodied before proposing our own intercultural approach to FOS to be applied in the course.

Keywords: FOS, intercultural, action, cultural protocol, professional genre.

Introduction

L'ouvrage de 2004 consacré au Français sur Objectif Spécifique, désormais FOS (Mangiante et Parpette, 2004), a contribué à dégager une démarche méthodologique de conception et d'animation d'un cours de langue « sur-mesure », destiné à des publics relevant d'une certaine homogénéité dans leur objectif final (d'où le singulier de l'expression) et dans leur appartenance à une même organisation professionnelle ou académique. L'émergence de cette démarche en cinq étapes – identification de la demande de formation, analyse des besoins langagiers du public, recueil des données sur le terrain de la pratique langagière, analyse linguistique et discursive des données et élaboration didactique – a permis de distinguer le FOS du français de spécialité avec lequel il était généralement confondu et qui constitue un domaine plus vaste dont l'objectif pédagogique principal consiste à couvrir l'ensemble des situations de communication d'un domaine spécialisé donné (médecine, affaires, tourisme...).

Ainsi cet ouvrage, complété par de nombreux articles sur le sujet, a déplacé la spécificité de cette notion de FOS vers la démarche méthodologique.

Depuis 2004, la recherche en FOS s'est orientée vers deux directions : l'application du FOS au domaine de l'enseignement supérieur avec le Français sur Objectif Universitaire (Mangiante et Parpette, 2011), déjà abordé dans l'ouvrage de 2004, et l'approfondissement de l'analyse des pratiques langagières en milieu professionnel.

Ce second domaine de recherche, qui a vu l'émergence du Français Langue Professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2008) consacré au milieu francophone homoglotte, s'est intéressé à l'observation et à l'analyse des discours professionnels, en particulier dans l'entreprise, milieu souvent peu accessible au professeur de langue (Mangiante, 2011).

Les difficultés inhérentes à la démarche FOS, qui nécessite un travail de collaboration étroit avec le monde professionnel notamment dans l'étape de recueil de données sur le terrain, ont conduit à engager un travail de conception d'outils pour faciliter une meilleure compréhension des situations professionnelles recourant à la pratique de la langue. C'est ainsi que des référentiels de compétences en langue appliquées à des secteurs professionnels ont été produits ou sont en cours d'élaboration dans les domaines du Bâtiment et des Travaux Publics (BTP), de la santé (référentiel infirmier), de l'hôtellerie-restauration...

L'analyse de discours spécialisés tient une place importante aussi bien dans la démarche FOS que dans celle de la référentialisation en langue. Ces discours, issus de

la collecte de données sur le terrain professionnel de la pratique réelle de la langue, nécessitent pour être compris de l'enseignant de langue, d'être contextualisés, mis en perspective par rapport au processus global de l'activité professionnelle dont ils relèvent, avec l'aide des professionnels qui collaborent à la mise en place de ces référentiels, d'autant plus qu'ils constituent un matériel pédagogique inhabituel pour l'enseignant de langue et qu'ils le plongent dans un univers professionnel qui lui est étranger.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la composante culturelle d'un enseignement de FOS, d'abord dans la prise en compte des données et codes culturels permettant la compréhension des discours professionnels, données souvent définies par la culture d'entreprise, et ensuite dans la conception didactique qui doit intégrer une dimension interculturelle. Il convient de ne pas oublier que la finalité des référentiels, comme de la démarche FOS, demeure l'acquisition des compétences langagières de publics d'apprenants issus de cultures professionnelles différentes.

Cet article se propose ainsi de mettre en évidence la place et l'influence de la culture d'entreprise dans le déroulement, la nature et la forme des échanges langagiers au sein des tâches professionnelles observées sur le terrain, dans le cadre des travaux de conception de référentiels entrepris par le laboratoire de linguistique et didactique du FLE / FLS / FOS de l'université d'Artois, en vue d'enrichir et de compléter la démarche FOS.

Nous nous appuyerons en particulier sur les corpus de discours professionnels recueillis par Grammatica.

Dans un premier temps l'article fixera le contexte de l'étude en rappelant l'impact de la culture d'entreprise dans la demande de formation en FOS et dans son application en classe de FOS.

Il conviendra ensuite de développer la réflexion nécessaire entre les données culturelles et les contenus linguistiques dans lesquels elles s'incarnent avant de proposer une démarche interculturelle propre au FOS à appliquer dans le cours.

1. Culture d'entreprise et demande de formation en FOS : quels liens et quelle influence ?

Nous avons déjà été conduits à souligner l'importance de la culture d'entreprise dans la prise de conscience des entreprises de leurs besoins linguistiques, notamment dans le cadre de leurs projets d'expansion ou de collaboration internationales

(Mangiante, 2006). Les échanges langagiers, oraux ou écrits, entre collègues de travail, agents d'exécution et chef de service, ouvriers et chef d'équipe, employés et clients, médecins et patients... sont conditionnés par un ensemble de valeurs, principes, procédures et règles qui constituent la culture de l'entreprise ou de l'organisation voire du secteur d'activités, dans lesquels évoluent les locuteurs.

Or ces échanges sont de nature différente dans les pays et cultures d'origines des apprenants de FOS. De plus, chaque domaine professionnel génère ses propres règles de fonctionnement et sa propre organisation des relations entre ses membres et souvent de façon implicite. Ces structures spécifiques sont généralement fermées aux personnes extérieures à la profession en question et il est donc très difficile pour l'enseignant d'en maîtriser suffisamment les différents aspects pour les introduire dans son programme d'enseignement.

Issue à la fois de la culture nationale, d'une culture régionale – de nombreuses entreprises sont liées à une région dont elles sont issues (Michelin en Auvergne, Peugeot en Bourgogne...) –, de la culture de ses personnels, de son évolution et de l'histoire de ses fondateurs, la culture d'entreprise est souvent caractérisée par la spécificité des pratiques et savoir-faire d'une entreprise qui se distingue ainsi de ses concurrentes. L'entreprise est un univers social où se confrontent plusieurs cultures professionnelles, régionales, voire nationales et qui a besoin d'homogénéité, de cohérence pour pouvoir fédérer les personnels et communiquer avec eux et avec ses partenaires et clients. Ainsi la culture d'entreprise se caractérise comme « une manière spécifique à l'entreprise de répondre aux problèmes » (Thévenet, 2010 : 6).

La culture d'entreprise relève de la culture nationale qui en constitue une composante essentielle. Elle révèle la dépendance du fonctionnement social (rôle de l'entreprise et de son organisation) envers les valeurs culturelles. Ainsi, la notion de culture apparaît comme générale et partagée, elle explique ainsi le comportement de l'ensemble du corps social qui constitue la communauté entrepreneuriale (Thévenet, 2010 : 11). La connaissance de la culture de l'autre permet une meilleure compréhension des valeurs convergentes et divergentes qui s'établissent entre deux groupes donnés. Connaître l'autre, c'est connaître sa culture, son identité en tant que membre d'un corps social spécifique.

Les recherches et la pratique des années quatre-vingt mettent en évidence deux approches assez différentes. La première considère la culture comme un sous-système interne de l'ensemble « entreprise » qui permet aux individus de s'adapter à leur environnement (approche descriptive). Dans la seconde approche, l'entreprise est une culture, c'est-à-dire un système de connaissances que chacun des membres peut interpréter (approche dynamique).

Dans les deux cas, la culture d'entreprise apparaît comme un ensemble de représentations, symboles, valeurs, croyances, règles vécues en commun par les membres du groupe permettant une certaine convergence des intérêts des différentes parties, et facilitant l'évolution harmonieuse du groupe social vers ses objectifs (Barnard, 1938 et Selznick, 1975). Cette approche qualifiée « d'empirique » situe l'entreprise comme une institution fondée sur des valeurs et des principes qui se réalisent dans un ensemble de rites jalonnant sa vie et son évolution : rite du recrutement (entretien d'embauche), rite de l'initiation (période d'essai), rite de la réunion, de l'assemblée générale...

Les membres de l'entreprise constituent des « agents sociaux » apportant avec eux leurs propriétés socioculturelles, leur histoire propre et leur habitus défini comme un ensemble d'habitudes et d'attitudes socialement acquises qui orientent le choix de l'individu, ses goûts et ses représentations (Bourdieu, 2000 : 45). Au fur et à mesure que l'entreprise se transforme ainsi en institution, elle tend à développer une culture d'entreprise qui est l'élaboration d'un système à la fois culturel, symbolique et imaginaire (Enriquez, 1997).

Nous pouvons déduire de ce qui précède que la culture d'entreprise contribue à la cohésion du groupe, en termes d'identité et de protection, et qu'elle se manifeste dans le partage d'un langage commun. De la prise en considération et de la compréhension réciproque de ce langage commun propre à des systèmes professionnels distincts, langage fondé sur une culture déterminée, dépend dans une large mesure la réussite d'accords de coopération et de fusion – acquisition d'entreprises issues de pays différents (Giraudy, 2004 : 82).

Ainsi la composante culturelle de la communication interne et externe de l'entreprise est susceptible de faire émerger des besoins de formation en langue sur objectif spécifique.

Nous pouvons établir une catégorisation des besoins linguistiques à partir des nombreux cas de FOS que nous avons eu à traiter (Mangiante, 2006) :

- La relation client : il s'agit de la nécessité de communiquer en français avec des clients francophones (pays francophones) et donc d'intégrer les composantes culturelles de la clientèle francophone ;
- L'extension : l'entreprise entend gagner des parts de marché dans un pays francophone et donc en comprendre les caractéristiques culturelles pour adapter sa communication ;
- L'insertion : l'intégration linguistique et culturelle dans l'entreprise francophone pour les travailleurs migrants (Mangiante, 2011) ;
- La fidélisation : la prise en compte de la maîtrise du français dans le recrutement et la formation continue (linguistique) des travailleurs locaux dans les

entreprises francophones délocalisées ou ayant externalisé leur production, permet une plus grande fidélisation à l'entreprise avec un *turn-over* moins important (Lecerf, 2006) ;

– La mobilité internationale des formations professionnelles : la mondialisation économique et les partenariats internationaux entraînent de nombreux échanges de personnels dans les entreprises (stages en particulier).

La mondialisation a donc bien accru les besoins linguistiques des entreprises et favorisé l'apparition de demandes de formation en FOS. La langue apparaît de moins en moins pour les entreprises comme un simple instrument de communication, comme un code informatique ou de messagerie, elle construit du sens relevant d'un mode de pensée, d'une vision du monde économique et des relations interpersonnelles en véhiculant les composantes socioculturelles d'une communauté établie, y compris dans la communauté sociale que constitue l'entreprise. La prise en compte de la langue du partenaire, fournisseur, client, s'avère nécessaire à la réussite commerciale des entreprises et la gestion de la culture d'entreprise doit être prise en considération lors de toute fusion commerciale ou accord de partenariat (Albertini, 2008).

Mais le professeur de langue impliqué dans une formation FOS et qui est engagé dans le processus de collecte de données rencontre de nombreux obstacles pour distinguer les données culturelles, les comprendre, les analyser, au sein des discours échangés. Ces derniers constituent des données explicites, mais s'appuient sur « un vécu partagé, une culture ou des habitudes communes au milieu qui, elles, sont essentiellement implicites » (Mangiante, 2006 : 123). Elles contribuent à mieux comprendre les discours produits mais ne relèvent pas de ce qui est directement observable dans les situations professionnelles.

Ces pratiques culturelles spécifiques à des domaines professionnels sont généralement fermées aux personnes extérieures à la profession en question et l'enseignant-concepteur de programmes de FOS aura des difficultés pour en maîtriser les différents aspects et les introduire dans son enseignement. Il convient alors de mettre en place deux types de collecte de données dans l'entreprise, dans la démarche FOS comme dans la construction de référentiels : la collecte directe des discours existants qui circulent naturellement (enregistrements audio ou vidéo, recueil de textes écrits comme des rapports, comptes rendus, courriers commerciaux...) et la collecte de discours sollicités par le concepteur pour les besoins de la formation et qui explicitent les situations traitées sous la forme d'entretiens et de questionnaires. Il s'agit donc du principe du reportage alliant données immédiates et données reconstituées.

Le travail de collecte sur le terrain et d'analyse des discours collectés, réalisé

par le laboratoire Grammatica dans le domaine du BTP (Mangiante, 2011) ou dans celui de l'hôtellerie-restauration (Mangiante, 2015), révèle différentes procédures langagières révélatrices de modes opératoires propres à la culture des secteurs d'activités et des entreprises qui ont participé au projet.

2. La dimension culturelle des discours professionnels collectés sur le terrain : l'apport des référentiels de compétences en langue professionnelle

La construction des référentiels de compétences en langue professionnelle a permis de collecter de nombreux discours à partir de l'observation de situations professionnelles au sein d'entreprises partenaires de l'université d'Artois. Ces discours ont nécessité, de la part d'une équipe de doctorants et d'enseignants chercheurs de Grammatica, une description des structures lexicales (collocations récurrentes par exemple) et syntaxiques (structures récurrentes) et une analyse discursive en fonction du contexte professionnel dans lequel elles sont apparues (Mangiante, 2015).

Cette démarche de recueil et d'analyse des données langagières dégagées du terrain de la pratique de la langue en milieu professionnel relève de la construction du « référé » (Hadji, 2000 : 65), à partir duquel on peut déterminer les compétences langagières associées aux tâches professionnelles des métiers observés (le « référent »).

Les référentiels constituent des outils destinés aux centres de formation en langue et aux laboratoires de recherche, permettant ainsi d'analyser des corpus authentiques collectés sur le terrain professionnel, de concevoir des formations et des évaluations et de former des enseignants en FOS.

Les entreprises se révèlent ainsi des lieux de travail caractérisés par des situations communicatives où circulent des documents fortement ritualisés pour reprendre la formule d'Odile Challe (2002 : 57). Cette culture d'entreprise, fruit de l'histoire, empreinte d'un certain paternalisme, avec des relations fortement hiérarchisées et centralisatrices, se manifeste à travers des situations et des discours qui ne relèvent pas exclusivement de l'activité professionnelle au sens strict.

L'observation et l'analyse réalisées, dans cette perspective mettant en lumière la composante culturelle de la communication en situation professionnelle, révèlent des discours fortement imbriqués dans l'action : discours d'accompagnement de l'action (commentaire pour rassurer ou informer une personne extérieure à l'action ou commanditaire...), prescription de l'action (injonction d'un chef de chantier par

exemple), explication / argumentation avant, pendant ou après l'action (chef d'équipe ou maître d'hôtel)...

Ce lien entre langue et action inscrit la compétence dans le « savoir-agir » tel que défini par Le Boterf :

Le savoir agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit *savoir aller au-delà du prescrit*. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. (Le Boterf, 1999 : 44).

Les liens particuliers qui unissent la langue et l'action au travail sont régis par l'application d'un double-protocole actionnel déterminant l'accomplissement de la tâche professionnelle (Mangiante, 2015) : l'action découle d'abord d'un protocole opérationnel partagé et explicitable : positionnement des interactants les uns par rapport aux autres, prise en compte des paramètres de la tâche (matériel, conditions écologiques, nature de la tâche et de l'objectif, contrainte temporelle...), phasage et enchaînement des opérations à réaliser, commentaire et compte rendu éventuels... Les protocoles opérationnels sont souvent décrits dans le descriptif du poste de travail et s'apprennent en formation théorique et pratique. Ils peuvent différer d'un pays à l'autre : les tâches d'une infirmière en milieu hospitalier peuvent répondre à un protocole différent en France, Espagne, aux États-Unis... L'action découle également d'un protocole culturel codifié « partagé » issu de la culture de l'entreprise et de la formation en contexte professionnel suivie. Ce protocole est souvent transmis de façon implicite, il commande la forme des échanges langagiers, la tonalité, le positionnement de l'agent face à ses collègues, son chef de service, la façon de concevoir la vérification, l'évaluation ou encore la préparation de la tâche...

Il s'avère donc nécessaire, pour l'enseignant de langue, de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action au travail : connaissance préalable du protocole actionnel et du protocole culturel, statut des (inter)actants, positionnement dans l'entreprise ou l'institution, objectifs de la tâche, lieu, moment... La langue au travail 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).

Dans l'exemple suivant, issu du référentiel BTP conçu par Grammatica, la tâche présentée consiste en un ferrailage d'un poteau qui s'avère mal positionné en raison d'un problème de mesure du sol et du non-respect du trait. Le chef d'équipe, au pied du voile (mur en béton mince), explique au compagnon le problème, fait rectifier, commente et décrit le mouvement et l'opération à mener :

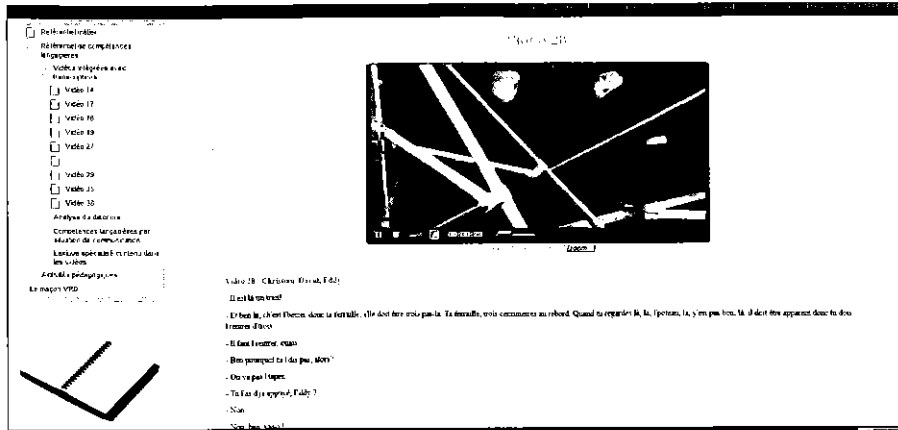


Figure 1 : Capture d'écran de la vidéo numéro 28, du référentiel BTP (source Grammatica).

Transcription de l'échange entre Christian (chef de chantier), David (compagnon 1), Eddy (compagnon 2) :

D : Il est là ton trait !

C : Et bien là, c'est le béton, donc ta ferraille, elle doit être trois par-là. Ta ferraille, trois centimètres au rebord. Quand tu regardes là, là, le poteau, là, il est pas bon, là, il doit être apparent donc tu dois le rentrer de trois.

D : Il faut le rentrer, ouais.

C : Ben pourquoi tu le dis pas, alors ?

D : On va pas le taper.

C : Tu l'as déjà appuyé, Eddy ?

E : Non.

C : Non, ben, vas-y !

E : On va pas le taper, il gêne là.

C : Ah (...) ! Arrête un petit peu, gros, hein !

D : Combien que tu as, là ? Mais non, mais regarde à l'œil, quand même !

E : Ouais, trois, c'est bon. Ouais, c'est bon.

D : Pour toi, il est bon ?

E : Ben oui, pour moi, il est bon, pour moi, il est bon.

D : Bon, ben allez !

C : Attends, remonte-le, remonte-le !

E : Il a rebougé, il a rebougé.

C : On va taper un petit peu avec les attentes. Chasse-le avec la grosse griffe, là. Essaie de taper, attends, essaie de taper celle-là et l'autre à côté, vas-y. Voilà, c'est bon. Tape de l'autre côté. Voilà, c'est bon [...].

D : Chasse-le de l'autre côté, maintenant, chasse-le. Tape fort, tape fort, vas-y. Voilà, de l'autre côté, celui-là.

E : Celui-là ?

- C : Non, celui-là, hein, il est déjà enfoncé ! Alors, fais voir. Qu'est-ce que ça dit, Eddy ? Eddy, qu'est-ce que ça dit, toi ?
- E : Là, c'est bon.
- D : Là c'est bon, maintenant je regarde le trait, je regarde le trait, moi ; moi, je vois pas, il doit être là quelque part.
- C : Tu vois ce que je dois faire ? Tu dois faire comme ça. T'as compris ? T'as vu, ça fait un compas. Tu le montes régulièrement. Voilà le travail. Tu vois, ça doit faire ça.
- D : Magnifique !
- C : Celui-là, par contre, tu attends, sinon il va chasser par là.

Nous sommes en présence ici d'un discours oral situé, dont l'analyse linguistique nécessite le visionnage complet de l'enregistrement vidéo qui serait également nécessaire à son exploitation pédagogique en classe de FOS.

Les protocoles sont également repérables ici et seraient à mettre en évidence avec les apprenants qui peuvent recourir à des protocoles différents dans leur pratique professionnelle dans leur pays d'origine.

Protocole opérationnel : Poteau apparent, ferraille dépassant de 3 centimètres au rebord, placement du poteau sur le trait, appui sur le poteau.

- Extraits : « c'est le béton, donc ta ferraille, elle doit être trois par-là. Ta ferraille, trois centimètres au rebord. »
- « Tu l'as déjà appuyé, Eddy ? »
- « Essaie de taper, attends, essaie de taper celle-là et l'autre à côté, vas-y. Voilà, c'est bon. Tape de l'autre côté. »

Protocole culturel : tonalité familière, injonction, explication et argumentation pédagogiques, évaluation emphatique...

- « Il est là ton trait ! Arrête un petit peu, gros, hein ! »
- « Il est pas bon, là, il doit être apparent donc tu dois le rentrer de trois. »
- « Voilà, c'est bon. Tape de l'autre côté. »
- « Tu vois ce que je dois faire ? Tu dois faire comme ça. T'as compris ? T'as vu, ça fait un compas. Tu le montes régulièrement. Voilà le travail. Tu vois, ça doit faire ça. »
- « Magnifique ! »

Figure 2 : Mise en évidence des protocoles opérationnel et culturel de la tâche observée.

Nous constatons que le protocole culturel est présent dans la manière avec laquelle le chef de chantier intervient dans l'accomplissement de la tâche dont il rectifie le déroulement. Il essaie de faire prendre conscience aux deux compagnons de l'erreur commise, de la bonne pratique à utiliser pour positionner correctement le poteau. Il explique, argumente et évalue positivement les actions entreprises à chaque étape de la procédure demandée.

Les deux protocoles sont enchâssés dans la conduite de la tâche et la parole au travail accompagne le déroulement des opérations.

Si l'on peut supposer que le protocole opérationnel est connu préalablement des agents par leur formation, le protocole culturel semble plus « naturel » et relever de la pratique et de l'expérience sur le chantier, voire de la « culture » personnelle des personnes impliquées.

Des agents issus de cultures personnelles et professionnelles différentes réagiraient différemment, ce qui justifie la prise en compte de ces données culturelles dans une formation FOS à laquelle ils participeraient avant d'intégrer un chantier.

Ces corpus professionnels liés à l'action au travail sont relativement stables sur les plans discursif et linguistique, ils procèdent d'un relatif figement de l'expression : ce sont des « genres institués de mode » (Maingueneau, 2004), donc peu sujets à variation. Bronckart les qualifie de « genres empiriques et historiques » : « tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes "déjà là", univers organisé en "genres" empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisation concrètes qui se modifient avec le temps. » (Bronckart, 1996 : 34).

Ils nécessitent, de la part des linguistes et des didacticiens en langue, de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action, c'est-à-dire le protocole opérationnel qui régule toute tâche professionnelle : objectifs de la tâche, lieu, moment, positionnement des actants, ordre des gestes professionnels... À ce protocole actionnel s'ajoute également un protocole culturel lié au statut des actants, à leur positionnement dans l'entreprise, à la culture propre de l'entreprise, à la culture nationale ou régionale.... L'interprétation de ces protocoles s'avère nécessaire à la compréhension et à l'analyse des phénomènes linguistiques observés par le linguiste-didacticien en FOS. Lacoste définit ainsi la « parole d'action », dont ils relèvent, comme une parole qui « ne peut s'interpréter qu'en rapport avec des schémas, des cours d'action typiques, des règles de métier et d'autorité [...] » (Lacoste, 1995 : 453).

Ces discours collectés sont soumis à trois types de régulations qui en déterminent la structure :

- Actionnelle : les énoncés accompagnent la progression des opérations constituant la tâche professionnelle (ici le protocole opérationnel de la pose du poteau) ;
- Culturelle : le discours révèle un ensemble de codes culturels régissant la relation entre les interactants (dans la correction de l'action par le chef de chantier) ;
- Communicationnelle et énonciative : le discours répond à des règles liées à différents paramètres énonciatifs : cadre, moment, statut des interactants, enjeu de la communication...

La mise en place d'une formation nécessite donc la prise en compte de la compétence culturelle présente ici, comme nous l'avons vu, dans les protocoles culturel et opérationnel des tâches professionnelles. Les discours issus de situations de communication professionnelle ne sont pas moins riches en composantes socioculturelles que les textes littéraires ou de civilisation.

Les besoins des apprenants inscrits dans ces cours ne se réduisent pas seulement à la dimension langagière des situations de communication spécialisée mais s'étendent à la compréhension de tout l'arrière-plan culturel qui structure les discours spécialisés (Mangiante, 2006 : 115).

Cette compétence à faire acquérir nécessite de la part de l'enseignant une démarche méthodologique spécifique relevant de la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du FOS.

3. Démarche interculturelle du FOS en contexte professionnel

Les apprenants du cours de FOS sont eux-mêmes spécialistes du domaine dans leur langue maternelle. La compréhension des tâches professionnelles ne posera donc pas problème en dehors des échanges langagiers qu'elles supposent nécessairement dans la langue cible. La démarche interculturelle à suivre s'inscrit donc dans le processus de la communication spécialisée qui marque la relation entre langue et action au travail, comme nous l'avons décrit précédemment.

T. Zeldin souligne la nécessité de cette communication dans l'entreprise :

dans l'entreprise idéale, les employés seraient non seulement capables de se parler mais également de se comprendre. La conversation est le seul moyen de stimuler le cerveau (Zeldin, 1998 : 34).

La dimension interculturelle du cours de FOS doit tenir compte de l'évolution de la mobilité professionnelle actuelle et l'extension des échanges internationaux qui révèle une « culture segmentée en types de pratiques, en disciplines et en spécialités » (Berchoud, 2004 : 52). Dans cet environnement ouvert, l'apprentissage de plusieurs langues et cultures étrangères devient un prérequis à la pratique de métiers variés dont la maîtrise nécessite la compréhension de savoirs et de savoir-faire liés à des « cultures professionnelles ».

Les formations en langues étrangères appliquées, en didactique du FOS pour les enseignants de langue, doivent tenir compte de cette interdépendance culturelle au sein de la communauté socio-professionnelle que constitue l'entreprise (Mangiante, 2014).

La composante culturelle constitue un élément important de l'enseignement-apprentissage des langues prise en compte dans les prérogatives du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR-L), comme dans les différentes méthodes préconisées. Le CECR-L décline cette compétence en « savoir socioculturel » ou connaissance de la société et de la culture de la communauté, déclinée en « aptitude et savoir-faire interculturels » dont la capacité à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture, la capacité à utiliser des stratégies pour établir le contact avec l'autre et celle à jouer le rôle d'intermédiaire ou de médiateur culturel, font partie (CECR-L, 2001 : 82-84).

Dans cette perspective, la compréhension des protocoles opérationnel et culturel constituera, dans un premier temps, la part de culture dite « cultivée » (histoire, arts, littérature, pratiques socioculturelles), pour reprendre l'expression de Besse (1993), de la démarche interculturelle.

Mais cette démarche doit prendre en compte la notion d'altérité dans la compréhension de l'identité culturelle des locuteurs natifs de la langue cible et de celle des apprenants, au sein de l'entreprise.

Ladmiral (1989 : 70) le souligne ainsi :

il faut moins comprendre les relations interculturelles comme le contact entre deux objets indépendants (deux cultures en contact) qu'en tant qu'interaction, où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent.

La démarche interculturelle relève donc d'un processus complet à mettre en place dans la relation pédagogique conduite par l'enseignant de FOS, fondée sur une forme de médiation culturelle de l'enseignant de langue entre deux cultures professionnelles différentes.

La démarche interculturelle permet un apprentissage de la différence et de l'altérité, constitutive de toute identité, personnelle, culturelle ou nationale, pour les apprenants de FOS. Elle dépasse par conséquent la seule étude contrastive des composantes culturelles des supports pédagogiques exploités mais relève de plusieurs étapes pour rendre les apprenants opérationnels au sein de l'entreprise, pour construire un espace didactique interactionnel fondé sur le diptyque réflexivité-altérité (Mangiante, 2011b : 27). La démarche peut se décliner ainsi (Mangiante, 2011b) :

– Activités de compréhension : observation du discours et comparaison avec la langue et la culture d'origine (phase contrastive) / compréhension et recherche d'équivalence et d'invariance (universalismes) dans chaque culture / instanciation c'est-à-dire application des équivalences à d'autres types de discours (phase d'intercompréhension culturelle).

– Activités de production : contextualisation et mise en situation d'interactions verbales en langue-cible (phase d'empathie) / reconstruction de l'image de la culture étrangère et de la langue et culture d'origine.

Si nous appliquons cette démarche à un public de ferrailleurs étrangers en formation FOS pour intégrer un chantier du BTP et confrontés au document que nous avons analysé précédemment, la démarche pourrait être la suivante :

Activités de compréhension

- Observation et écoute du dialogue en situation / grille de compréhension orale (étude du lexique de spécialité), visionnage sans le son, comparaison avec une tâche similaire sur un chantier du pays d'origine / compréhension et recherche d'équivalence et d'invariance (universalismes) dans chaque culture professionnelle. Actes langagiers spécifiques ciblés :
 - S'informer sur la réalisation d'une action antérieure, s'informer sur l'état d'avancement d'une action, donner des ordres et des conseils, exprimer l'obligation, exprimer son exaspération, sa désapprobation et son impatience, poser des questions sur les mesures, s'assurer de la compréhension des explications, demander confirmation...


Activités de production

- Contextualisation de la tâche (dans le phasage du chantier) et mise en situation d'interactions verbales en langue-cible (empathie) : jeu de rôle mettant en scène des personnages comparables dans une situation similaire avec des paramètres différents (erreur de pose d'un trapèze sur une banche par exemple) / reconstruction de l'image de la culture étrangère et de la langue et culture d'origine au moment de l'(auto)évaluation de l'activité avec l'enseignant.

Figure 3 : Déroulement d'une séquence de cours à partir de l'enregistrement (vidéo 28 du référentiel BTP).

?

Remplissez les espaces vides du texte avec les mots de la liste qui conviennent



AIDE

béton, fer, dois faire. Maintenant en bas, quelque part, attentes, compris, alignement, autre côté, attends toi ferraille, tente, Tape, apparent, Gasse-le, smon en haut, régulièrement

- En bas le trait, y'a un trait ?

Ouais

Non mais il a rien, hein gros, pas en largeur, le trait là que tu vois là

- Ben là!

- Fais voir, je l'vais pas.

- Il est là

Figure 4 : Exemple d'activités issu du référentiel BTP, pour la compréhension de l'enregistrement et la phase de comparaison.

L'interculturel dans l'apprentissage des langues, en général comme en FOS, se conçoit donc dans une forme d'interdépendance de deux cultures différentes, nationales et professionnelles ici, la culture-cible et la culture-source, selon une progression passant de la comparaison (approche contrastive) à la contextualisation (approche empathique) pour aboutir à la modification (approche reconstructive), c'est-à-dire à un changement d'image de la culture autre et de sa propre culture et donc à un changement d'attitude qui facilite l'apprentissage (Mangiante, 2011 : 26).

Conclusion

La dimension interculturelle d'un enseignement-apprentissage de français sur objectif spécifique passe donc par le recueil et l'intégration de données authentiques révélant les relations socioculturelles d'un groupe d'individus en situation de communication professionnelle en langue cible.

Le recueil de ces données passe par le contact avec l'établissement dans lequel les apprenants iront à l'issue de la formation. Il est important également de s'informer sur l'organisation générale d'une même profession dans le pays des apprenants. Les informations, révélant souvent des différences culturelles importantes, font partie de

l'étape d'analyse des besoins dans laquelle il sera intéressant d'examiner, pour un métier donné, les études nécessaires, l'organisation du travail quotidien, les relations avec le public le cas échéant, le matériel utilisé... (Mangiante, 2006 : 113).

La dimension interculturelle de cet enseignement du FOS conduit l'enseignant à dégager, dans son analyse des données collectées sur le terrain, l'interdépendance du « langage au travail et du contexte d'action ; interdépendance entre les activités verbales et non verbales, entre les activités verbales et les outils... » (Boutet, 2005 : 49).

Il détermine ainsi des catégories de discours professionnels reliés à des situations de communication au travail, qui s'apparentent à des « genres professionnels ».

Ainsi « le concept de genre tel qu'élargi par les récents travaux en analyse des discours, en linguistique textuelle... peut constituer un excellent outil conceptuel afin de penser le langage et l'action dans leur imbrication » (Richer, 2008 : 117).

La démarche FOS telle qu'elle a été conçue doit être complétée et enrichie de ces études menées sur l'analyse des discours professionnels, la détermination de genres professionnels régis par la relation langue-action au travail et par la dimension interculturelle essentielle à cet enseignement spécifique et que l'étude des « cultures d'entreprise » contribue à définir.

C'est l'enjeu des prochaines recherches en FOS, onze ans après la sortie de l'ouvrage sur la démarche FOS.

Bibliographie

- Albertini, J.-M., *Les nouveaux rouages de l'économie*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2008.
- Barnard, C., *The Functions of the Executive*, Cambridge, Harvard University Press, 1938.
- Berchoud, M.-J., « Communication de spécialité, culture(s), mondialisation » in Berchoud, M.-J. et Rolland, V. (dir.), *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, Paris, CLE International, 2004, pp. 52-61.
- Besse, H., « Que devient la Culture cultivée », *Le Français dans le Monde*, 254, Paris, CLE International, 1993.
- Bourdieu, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000.
- Boutet, J., « Genres de discours et activités de travail » in Filliettaz, L. et Bronckart, J.-P. (éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005, pp. 19-35.

- Bronckart, J.-P., *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.
- « La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail » in Moro, C. et Rickenmann, R. (dir.), *Situations éducatives et signification*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2004, pp. 33-58.
- Challe, O., *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.
- Enriquez, E., *Les Jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997.
- Giraudy, M.-A., « Enseigner la communication de spécialité en entreprise » in Berchoud, M.-J. et Rolland, V. (dir.), *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, Paris, CLE International, 2004, pp. 81-84.
- Hadji, C., *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989, 6^e édition, 2000.
- Lacoste, M., « Paroles d'action sur un chantier » in Véronique, D. et Vion, R. (éd.), *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, pp. 451-461.
- Ladmiral, J.-R. et Lipianski, E.-M., *La Communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Le Boterf, G., *L'ingénierie des compétences*, Paris, Édition d'organisation, 1999.
- Lecerf, M., *Les petites et moyennes entreprises face à la mondialisation*, Paris, Université Panthéon-Sorbonne Paris 1, 2006.
- Maingueneau, D., *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Mangiante, J.-M., « Quelle démarche interculturelle dans l'élaboration et la conduite d'un cours de français sur objectifs spécifiques ? » in Thyron, F. et Flamini, F. (dir.), *Variations et interculturel dans l'enseignement du FLE : objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*, Cortil-Noirmont, Éditions modulaires européennes (collection « Iris »), 2006, pp. 112-126.
- *L'Intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspective*, Arras, APU, 2011a.
- « L'expression du temps comme marqueur culturel : vers une approche interculturelle de l'enseignement des temps verbaux en FLE » in Goes, J. (dir.), *Temps, aspect et classes de mots : études théoriques et didactiques*, Arras, APU, 2011b.
- « La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? » in Meunier, O. (dir.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, APU, 2014, pp. 121-134.
- « Discours et Action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU » in Bilger, M. et Tyne, H. (dir.), *Français en contextes : approches didactiques et sociolinguistiques*, Perpignan, Cahiers de l'AFLS, à paraître.

- Mangiante, J.-M. et Parpette, C., *Le Français sur Objectif Spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004.
- *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble, PUG, 2011.
- Mourlhon-Dallies, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, 2008.
- Richer, J.-J., « Le Français sur Objectifs Spécifiques : une didactique spécialisée ? », *Synergies Chine*, 2008, pp. 1-16.
- Selznick, P., *Leadership in Administration*, New York, Harper & Row, 1975.
- Thévenet, M., *La Culture d'entreprise*, Paris, PUF, 2010.
- Zeldin, T., *Conversation*, Londres, The Harvill Press, 1998.