



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

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
Mathilde Grünhage-Monetti, Elwine Halewijn et Chris Holland



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

ODYSSEUS: la deuxième langue sur le lieu de travail

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l'Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d'un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d'intégration européenne. À ce jour, trente-trois États¹ sont membres de l'Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L'objectif du Centre de Graz est d'offrir – généralement sous forme d'ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d'experts – une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres multiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *Odyssée: 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* est publié dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L'objectif général du CELV vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Les publications sont l'aboutissement de projets de recherche et de développement issus d'ateliers qui se sont déroulés à Graz. Elles mettent en lumière l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part aux projets, en particulier des coordonnateurs et des animateurs des groupes de travail.

¹ Les trente-trois États membres signataires de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni.

Odysseus – la deuxième langue sur le lieu de travail

**Les besoins linguistiques des travailleurs migrants:
l'organisation de l'apprentissage des langues
à des fins professionnelles**

Matilde Grünhage-Monetti, Elwine Halewijn
et Chris Holland



Ce projet a été réalisé
avec le soutien de la
Direction générale de
l'éducation et de la culture
de la Commission européenne.

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

ODYSSEUS – Second language at the workplace.
Language needs of migrant workers: organising language learning
for the vocational/workplace context
ISBN 92-871-5266-8

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche du Conseil de l'Europe (publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz
Imprimeur: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5267-5
© Conseil de l'Europe, juin 2004
Imprimé à Kapfenberg

Dédicace

“Die ganze Heimat und das bisschen Vaterland,
die trägt der Emigrant
von Mensch zu Mensch
von Ort zu Ort
an seinen Sohlen
mit sich fort.”

(Walter Mehring, « Der Emigranten-Choral », in
Grenzgänger: Die Schiffe nach Amerika,
Emigrantenlieder; CD, Müller-Lüdenscheidt Records,
Emden, 1995)

« Tout son pays et ce petit peu de terre natale,
c'est ce que transporte l'émigré
d'un homme à l'autre
d'un endroit à l'autre
sur la semelle de ses chaussures,
qu'il emporte avec lui. »

Comme des milliers de Lettons, ma tante Antonija Vanaga et mon oncle Jazeps Dyura, ainsi que sa fille Tereze, quittèrent la Lettonie en 1944 pour des raisons politiques. Ils vécurent d'abord en Allemagne. C'est à Bonn que ma cousine Tereze fit ses études et rencontra son futur mari. Ils émigrèrent ensuite aux Etats-Unis.

Préface

Cette publication est le résultat des travaux effectués par le groupe principal du réseau Odysseus. Le projet Odysseus fait partie du programme à moyen terme 2000-2003 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) et a été organisé et financé conjointement par le Conseil de l'Europe et la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

L'idée du projet est née de la conviction des soumissionnaires que l'offre en cours de langues à vocation professionnelle et sur le lieu de travail joue un rôle clé dans l'intégration sociale et économique et la participation des travailleurs migrants ou ethniques, et de leur volonté d'en faire une question européenne.

Les initiateurs du projet, Matilde Grünhage-Monetti (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn), Andreas Klepp (Volkshochschule Braunschweig) et Annet Berntsen (Université d'Amsterdam) ont travaillé sur la question de l'offre en cours de deuxième langue à vocation professionnelle et sur le lieu de travail en tant que chercheurs et praticiens dans leurs institutions respectives en Allemagne et aux Pays-Bas. Pour le projet Odysseus, ils ont voulu regrouper leurs efforts, attirer des experts en la matière issus d'autres pays et institutions européennes, échanger leur expertise et explorer conjointement des questions théoriques, organisationnelles, linguistiques et méthodologiques pertinentes, afin de permettre le développement d'une meilleure offre en deuxième langue pour les travailleurs migrants et ethniques. En outre, ils souhaitaient déclencher une discussion à l'échelle européenne, construire une plateforme européenne et sensibiliser à une question trop peu perçue en raison de la division traditionnelle entre le domaine universitaire et la formation professionnelle, associée à un statut peu élevé de l'enseignement et de la formation professionnels en général, ainsi que des questions concernant les groupes cibles immigrés et ethniques en particulier.

Nous nous réjouissons donc de l'engagement du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, qui ont tous deux reconnu l'impact de cette question et apporté leur soutien au projet.

Mais « *nomen est omen* ». Nous avons vécu notre propre petite Odyssee. Le déroulement du projet a été marqué par une foule de changements au niveau de la composition du groupe. Certains participants ont changé d'emploi comme Annet Berntsen; beaucoup d'autres, malgré leur intérêt pour la question, ont quitté le projet parce qu'ils ne travaillaient pas dans le domaine de l'enseignement de la deuxième langue. Elwine Halewijn, également de l'Université d'Amsterdam, a repris la place d'Annet. Chris Holland du Royaume-Uni est devenue *de facto* un membre de l'équipe de coordination. De nouveaux collègues sont venus rejoindre le projet au cours de la deuxième année et un plus grand nombre de pays ont envoyé des représentants. Odysseus a ainsi poursuivi son voyage.

Le plan d'action du projet prévoyait au début une étude préparatoire afin d'obtenir un aperçu d'ensemble de la situation actuelle dans le domaine de l'enseignement d'une deuxième langue à des fins professionnelles / sur le lieu de travail en Europe. Suite à cela, il s'agissait d'adapter les instruments existants pour l'évaluation des besoins en matière de deuxième langue sur le lieu de travail, en mettant l'accent sur les tâches communicatives, et de recueillir et d'analyser quelques exemples de « scénarios » authentiques oraux et écrits (en anglais) sur le lieu de travail, afin de montrer comment on peut intégrer l'évaluation des besoins à la situation pratique réelle sur le lieu de travail.

Le premier atelier en juin 2000 a réuni des représentants de vingt-et-un pays, disposant d'expériences diverses dans le domaine de l'enseignement des langues et de l'offre en cours de langues ou d'alphabétisation sur le lieu de travail. Cet atelier a permis aux participants d'échanger leurs expériences et leur expertise concernant l'enseignement des langues aux adultes, en mettant l'accent sur l'enseignement des langues à des fins professionnelles et sur le lieu de travail, et d'apprendre les uns des autres en matière de politique et d'enseignement des langues sur le lieu de travail. Ceux qui avaient une expérience à partager ont présenté des exposés à l'ensemble du groupe. Des réseaux ont été mis en place en fonction des domaines d'expertise des participants.

Quelque vingt-trois participants, certains remplaçant ceux qui ne pouvaient plus participer et d'autres apportant de nouvelles impulsions de nouveaux pays participants, étaient présents lors du deuxième événement qui a eu lieu en septembre 2001. Ceci s'est avéré tout à la fois précieux (des collègues expérimentés, ainsi qu'une contribution et une dissémination élargies) et difficile (certains nouveaux membres n'avaient pas d'expérience en matière de langue sur le lieu de travail dans leur pays, que ce soit sur le plan de la politique ou de la pratique, et il a fallu les mettre en phase avec le projet). La composition et les axes thématiques des réseaux ont été revus, afin de satisfaire aux nouveaux profils et de travailler en vue de la publication finale.

La réunion des coordinateurs des groupes de réseaux en avril 2002 a eu une importance cruciale. Grâce à la confiance qui s'était établie au sein du groupe, les membres ont pu discuter des différentes perspectives théoriques et des fortes implications politiques de ce type d'enseignement de façon plus approfondie et plus controversée que lors des événements précédents, où des participants plus ou moins familiarisés avec la question, venant de contextes universitaires et politiques divers et maîtrisant plus ou moins bien les langues de travail se sont rencontrés pour la première ou la deuxième fois seulement.

Les mois suivants ont été consacrés à la finalisation de cette publication.

Les membres des groupes de réseaux, qui avaient activement contribué à la publication, se sont à nouveau réunis en septembre 2002. Ils ont discuté de leur travail final et soumis leurs recommandations pour un meilleur enseignement des langues lié aux fins professionnelles et sur le lieu de travail, destinées aux décideurs et aux concepteurs de politiques de leurs pays, ainsi qu'au CELV à l'intention des participants à l'atelier final.

Ce dernier a regroupé vingt-huit collègues issus de vingt-six pays, dont un certain nombre de pays représentés pour la première fois. Les participants ont pris connaissance du cadre théorique du projet, du contenu prévu pour la publication, ainsi que des souhaits des groupes de réseaux. Un projet de charte de bonnes pratiques en L2 sur le lieu de travail, ainsi que des stratégies et des recommandations à l'échelle nationale et européenne, ont également été finalisés.

En mai et en décembre 2003, deux événements régionaux – en Espagne et en Islande – assureront une dissémination plus large des résultats du projet et permettront de développer des partenariats supplémentaires.

A la fin de l'année 2003, Odysseus devrait être arrivé à bon port. Entre temps, nous préparons déjà des plans pour un nouveau voyage.

Nous tenons à remercier nos collègues qui ont participé au réseau Odysseus et apporté une riche contribution à la discussion et à la présente publication, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe pour leur coopération à ce projet et le Centre européen pour les langues vivantes grâce auquel tout cela a été rendu possible.

Sommaire

Dédicace	3
Préface	5
A. Introduction	11
B. Lignes directrices	15
I. Promotion et marketing de l'offre en cours de langues	15
II. Partenariat pour l'apprentissage de la deuxième langue sur le lieu de travail ou de formation professionnelle	30
III. Analyse des besoins en communication	37
IV. Réalisation, compétences et approches	47
V. Evaluation, tests et mesures sur le lieu de travail	59
C. Questions générales relatives à l'offre en cours de langues sur le lieu de travail	63
D. Glossaire	73
E. Bibliographie	87
F. Exemples de pratiques (uniquement sur le CD-Rom joint)	
<i>F-I. Promoting and marketing language provision / Promotion et marketing de l'offre en cours de langues</i>	
F-I.1. PowerPoint: Warum Deutsch am Arbeitsplatz (en allemand)	
F-I.2. PowerPoint: Why language provision at the workplace? (en anglais)	
<i>F-II. Building partnerships / Développer des partenariats</i> (en anglais)	
F-II.1. Scania Netherlands	
F-II.2. Vocational and language training working towards an occupational certificate at Kwik-Fit garages (the Netherlands)	
F-II.3. Dutch courses at Het concertgebouw (the Netherlands)	
F-II.4. Language and communication courses at Mazda Motorparts (Flanders, Belgique)	
F-II.5. Language courses for immigrant workers in domestic service in Spain	
F-II.6. The National Programme for Latvian Language Training	
F-II.7. Job rotation: German at the workplace (Germany)	

- F-II.8. berami: Passgenau – German in geriatric care (Germany)
- F-II.9. Pilot course: German at the workplace – Second language acquisition for shift-workers at the ZZ Wancor brick manufacturing company (Switzerland)

**F-III. *Communication needs analyses /
Analyses des besoins en communication*** (en anglais)

- F-III.1. Guidelines for interviews at the workplace
- F-III.2. Checklist of communicative functions at the workplace
- F-III.3. Questionnaire for the analysis of the communication needs
- F-III.4. Checklist communicative functions at the workplace
- F-III.5. Analysis of the linguistic requirements of immigrant workers in domestic service in Spain
- F-III.6. Analysis of the linguistic requirements of domestic service in Spain
- F-III.7. Case study – Integrated literacy/health and safety training

**F-IV. *Delivery, competences and approaches /
Réalisation, compétences et approches***

- F-IV.1. Learner's competences for and at the workplace – A checklist for course design (en anglais)
- F-IV.2. Discussion-scénario entre un travailleur et un membre du comité d'entreprise (en allemand)
- F-IV.3. Analysis in English (en anglais)
- F-IV.4. Scenario – Written care report (en anglais)
- F-IV.5. Analysis of care report (en anglais)
- F-IV.6. Example of course design within the theme-based approach (en anglais)

F-V. *Assessment / Evaluation* (en anglais)

- F-V.1. Evaluation and testing of second language skills at the workplace in Flanders (Belgium)
- F-V.2. Evaluation and testing in Finland
- F-V.3. Evaluation and testing in Germany
- F-V.4. Language proficiency assessment in Latvia
- F-V.5. Assessment and evaluation of second language at the workplace in the Netherlands
- F-V.6. Evaluation and testing in Poland
- F-V.7. Evaluation and testing in Spain
- F-V.8. Evaluation and testing in Sweden
- F-V.9. Evaluation et tests en Suisse

A. Introduction

Matilde et Primo Monetti ont quitté l'Italie dans leur enfance et émigré au Brésil avec leurs parents en quête d'une vie meilleure. Ils ont appris le portugais afin de gérer les situations à la ferme où ils travaillaient.

Detlev et Karl Haspelmath ont quitté l'Allemagne comme deux jeunes gens entreprenants et ont émigré aux Etats-Unis en quête d'aventure et de liberté. Ils ont appris l'anglais afin d'exercer leur métier et de tenir un saloon.

O brigante o emigrante.

(Dicton du XIXe siècle du sud de l'Italie, décrivant la situation désespérée des travailleurs des champs en Sicile – « brigand ou émigrant »)

Mamma mia, dammi cento lire che in America voglio andar ...

(Extrait d'une chanson populaire d'Italie du Nord – « Mère, donne-moi cent liras, car je veux partir en Amérique... »)

1. Migration et intégration

La migration est un phénomène intrinsèque à la vie. Depuis la nuit des temps, elle a façonné l'histoire individuelle et collective en tant que source puissante d'innovation sociale, d'épanouissement culturel et spirituel et de développement économique. D'un autre côté, la migration est souvent chargée de conflits et de ruptures. Elle implique toujours des changements dramatiques pour les individus, les groupes et les institutions.

Au cours des dernières décennies, nous avons connu en Europe des mouvements de population transfrontaliers sans précédent. Aux causes traditionnelles de la migration telles que les guerres, la persécution politique ou religieuse et la pauvreté sont venus s'ajouter des phénomènes plus récents; les processus de mondialisation, les développements technologiques et démographiques et le passage de l'ère industrielle à la société « de la connaissance et des services » accélèrent les flux de migration et génèrent des schémas de migration extrêmement diversifiés.

Des millions de personnes ayant des antécédents de migration vivent et travaillent en Europe. Tous les pays sont confrontés au défi de l'intégration des populations majoritaires et minoritaires selon les principes de la démocratie et de la participation auxquels ils affirment souscrire.

En tant que praticiens et chercheurs dans le domaine de la deuxième langue, nous sommes convaincus du rôle essentiel de l'offre en cours de langues à des fins professionnelles et sur le lieu de travail pour l'intégration et la participation sociales et économiques des locuteurs d'autres langues. Les concepteurs de politiques et l'industrie ont maintenant réalisé que la connaissance est l'atout principal d'une entreprise mondialisée et la langue constitue un élément clé pour la connaissance. Les compétences communicatives sont devenues des pivots de la performance professionnelle à tous les niveaux hiérarchiques pour tous les employés (de langue maternelle ou locuteurs d'autres langues).

Le réseau Odysseus nous a donné la possibilité d'échanger nos expériences et notre expertise, d'approfondir la question et de travailler en vue du développement d'une perception commune des cadres théoriques et des bonnes pratiques à viser.

La présente publication a pour objectif de documenter le travail que nous avons effectué. Nous l'entendons comme une mesure intermédiaire. Elle décrit l'état de l'offre actuelle dans certains des pays européens ayant participé au projet. Elle esquisse cependant également notre vision: les principes que nous avons identifiés et retenus comme lignes directrices communes pour le développement futur. Chaque contribution/chapitre peut être lu indépendamment des autres, ce qui peut expliquer certaines redondances.

2. Les langues et la société de la connaissance

Dans un climat d'économie mondialisée tel qu'il caractérise nombre des pays dans lesquels nous vivons, la connaissance est devenue l'un des principaux atouts. Or, la langue est un instrument indispensable pour accéder et participer à la connaissance. Dans la plupart des lieux de travail à travers l'Europe, on exige des compétences communicatives de tous les employés (qu'ils soient de langue maternelle ou locuteurs d'autres langues) à tous les niveaux de la hiérarchie. Ceci suppose une approche globale à la question de la communication sur le lieu de travail, plutôt qu'une intervention isolée par rapport aux besoins de groupes particuliers. Ceci explique également la référence à la recherche et à la pratique en matière d'alphabétisation (une sous-catégorie de la langue) souvent faite dans cet ouvrage.

3. Les offres en matière de deuxième langue et d'alphabétisation en tant qu'impératifs humanitaires et économiques

La reconnaissance de fondements aussi bien humanitaires qu'économiques conduit à rejeter toute approche assimilative et axée sur les déficits, qui s'articule autour des carences et des besoins des individus et leur fait porter la principale responsabilité du

succès ou de l'échec de la communication, voire leur reproche de ne pas réussir en termes de culture majoritaire.

Notre approche, contrairement à cela, fait appel à une démarche organisationnelle d'ensemble à travers la totalité du processus d'offres de cours de langues aux organisations, allant du marketing, de l'analyse des besoins, du développement des programmes à l'enseignement et à l'évaluation.

4. La langue en tant que pratique sociale

La langue est rarement pratiquée isolément par des individus, mais plutôt en interaction avec d'autres dans l'espace et dans le temps. Sur le lieu de travail comme dans tout autre contexte, la langue est façonnée par les normes culturelles explicites et implicites de la communauté sociale donnée. Dans le présent ouvrage, nous utilisons le terme de « communauté de pratique » selon Etienne Wenger pour désigner un groupe de personnes participant aux pratiques d'une communauté sociale spécifique (Wenger 1998).

Nous entendons la langue comme une pratique sociale, représentant davantage qu'un système structurel. La façon dont elle est utilisée dépend du contexte et de la communauté dans lesquels elle est pratiquée. Elle s'inscrit dans des rapports sociaux, culturels et politiques. Tous les acteurs impliqués dans la communication partagent la responsabilité de son succès ou de son échec.

Cette perception de la langue s'étend aux autres principes de l'éducation et a des implications directes pour l'organisation des offres de cours de langues et leur mise en œuvre (en termes de didactique et de méthodologie). Elle propose un nouveau cadre de réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement en tant que processus de participation sociale, plutôt que comme simple développement d'aptitudes (Holland 2003).

5. La langue, un phénomène à trois dimensions

Cette perspective socioculturelle fait appel à une offre linguistique sur le lieu de travail qui tienne compte des dimensions de la pratique linguistique telles que définies par Green (1998).

La dimension opérationnelle/fonctionnelle permet aux utilisateurs de la langue (dans le cas d'espèce aux travailleurs migrants/ethniques) d'échanger des informations – par exemple, d'expliquer le défaut d'une machine ou d'un produit, de suivre des instructions, etc. Ceci constitue le niveau de justesse formelle en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, etc.

La dimension culturelle concerne l'interaction appropriée sur le plan culturel – par exemple l'utilisation du registre qui convient, le langage corporel, la proxémique,

l'intonation. Il s'agit ici du niveau d'une large adéquation culturelle sur le plan des « genres »: par exemple prendre ou garder la parole pendant une réunion de groupe.

La dimension critique suppose la compréhension des rapports entre soi-même et autrui dans une communauté de pratique donnée. Elle implique la reconnaissance et l'appréciation de la pertinence sociale des événements/actes de communication dans une communauté de pratique spécifique et fournit un instrument permettant de faire un choix informé.

Le savoir et le savoir-faire associés à cette dimension permettent aux locuteurs de jouer un rôle actif dans la communication dans un contexte spécifique: par exemple, comment prendre ou garder la parole en tant que femme musulmane d'âge moyen dans une réunion d'un groupe « blanc » à prédominance masculine dans le service XY de la société Z.

Ces exemples font ressortir que ces dimensions ne s'ordonnent pas selon un développement progressif et ne doivent pas nécessairement être enseignées l'une après l'autre. Interconnectées et interdépendantes, elles doivent être présentes à tous les stades de l'apprentissage et de l'enseignement.

Le grand acquis du réseau Odysseus a été l'accord sur ce cadre théorique, en vue de l'utiliser comme un jeu de paramètres aussi bien pour analyser de façon critique la pratique actuelle dans nos propres pays et/ou institutions que pour développer une meilleure offre en cours de langues.

Les contributions rassemblées dans cette publication reflètent la situation actuelle, mais contiennent également des recommandations sur la manière dont la pratique devrait se présenter. Nous avons conscience de n'avoir pas toujours pu donner d'exemples de « bonnes pratiques » conformes au cadre théorique que nous affirmons partager. Souvent, il s'agit simplement d'exemples de pratiques existantes, avec toutes leurs carences.

Notamment dans le domaine de la fourniture des prestations, l'écart entre les approches présentées et les prémisses théoriques esquissées ici est évident. Nous sommes persuadés que des praticiens expérimentés et engagés parviennent à combler ce fossé et à proposer dans leurs cours une offre en deuxième langue participative et promouvant les participants dans le sens d'une responsabilisation et d'une autonomisation (d'un « empowering ») mieux en phase avec les principes définis que ne pourrait le laisser entendre la description correspondante. Néanmoins, nous pensons qu'il n'y a actuellement aucun modèle de réalisation qui puisse prétendre être conforme aux acquis de la recherche. Nous ressentons vivement le besoin d'un cadre didactique et méthodologique mettant en œuvre les principes ci-dessus de façon systématique et transparente.

C'est là le défi que nous entendons relever dans notre futur travail. Espérons qu'Odysseus poursuivra son voyage vers de nouveaux horizons et atteindra le rivage d'une offre meilleure et plus équitable concernant l'accès à la langue.

B. Lignes directrices

I. Promotion et marketing de l'offre en cours de langues

Chris Holland, Matilde Grünhage-Monetti et Leif Lundell

Ce chapitre a été légèrement adapté d'après un document du Deutsches Institut für Erwachsenenbildung pour le projet Leonardo « Formation pour l'intégration des migrants dans le marché du travail et la communauté locale ».

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur trois aspects de la promotion et du marketing. Premièrement, la promotion du concept au sein des organisations gouvernementales afin de sensibiliser à la question et d'obtenir un soutien politique et financier. Deuxièmement, la sensibilisation des entreprises à la nécessité commerciale d'une offre en cours de langues afin de soutenir le développement des travailleurs et des entreprises. Le troisième aspect se situe au niveau de l'entreprise individuelle, afin de l'amener à proposer une offre en deuxième langue. C'est sur ce dernier aspect que le présent chapitre mettra avant tout l'accent.

Le projet Odysseus englobe un certain nombre de pays d'Europe orientale et occidentale. L'expérience politique et industrielle des pays d'Europe orientale a été très différente de celle des pays d'Europe occidentale. Par conséquent, les gouvernements, les professionnels de l'éducation et le secteur industriel ont défini des priorités de développement respectives différentes. Cependant, les questions de la mondialisation et de la migration prennent une importance croissante dans tous les pays européens, donnant naissance à des législations visant à protéger les droits des immigrés. Ainsi, en Estonie et en Lettonie, la loi stipule que les immigrés (et dans certains cas les travailleurs) ont droit à une offre en cours de langues, et la Roumanie et l'Albanie ont adopté des lois sur les réfugiés. Divers pays d'Europe occidentale ont des lois similaires, ce qui signifie que l'on trouve à travers l'Europe un souci fondamental du bien-être des locuteurs d'autres langues, des immigrés et des réfugiés. Cette base humanitaire, indiquant un impératif social, constitue un point de départ pour préconiser auprès des gouvernements un renforcement des offres en cours de langues dans la communauté et sur le lieu de travail.

Certains gouvernements d'Europe occidentale, plus fortement engagés dans la compétition avec les forces du marché mondial, ont reconnu la plus-value économique d'une législation et d'un financement destinés à assurer que tous les résidents et tous les travailleurs ont accès aux offres en cours de langues. Leur argument est ici fondé

sur le pragmatisme économique: pour des raisons humanitaires, on ne peut pas faire barrage aux immigrés et aux réfugiés; ils doivent être autorisés à entrer dans le pays et à y travailler. S'ils travaillent, il faut faire le maximum pour qu'ils constituent un atout pour l'économie et le pays dans son ensemble. Afin qu'ils puissent apporter efficacement la contribution de leur savoir-faire et de leurs connaissances, il faut les aider à améliorer leur maîtrise de la langue de leur nouveau pays. Un financement doit être assuré à cet effet. Des pays tels que la France, le Royaume-Uni, l'Allemagne et les Pays-Bas ont dans une plus ou moins grande mesure reconnu et adopté cet impératif économique.

2. Promotion du concept d'une offre en cours de langues sur le lieu de travail auprès des gouvernements

La mesure dans laquelle un gouvernement soutient l'offre en deuxième langue sur le lieu de travail devrait, dans le cas idéal, dépendre d'une combinaison d'impératifs économiques et sociaux, et l'on trouve effectivement des références à ces deux aspects dans les documents politiques à travers l'Europe. Toutefois, de plus en plus, nombre de pays se préoccupent davantage des aspects économiques: à savoir dans quelle mesure le soutien de telles activités peut apporter un avantage économique. La promotion de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail auprès du gouvernement a donc de plus grandes chances d'aboutir si elle est liée à des objectifs économiques, comme cela a été le cas au Royaume-Uni avec la campagne de la Basic Skills Agency pour l'obtention d'un soutien et d'un financement politiques.

Du point de vue du bien-être des travailleurs, l'adoption d'une approche économique concernant la promotion de la deuxième langue peut déboucher sur des conceptions et des perceptions discriminatoires et axées sur les déficits. Les travailleurs sont présentés comme le principal « problème » en termes de compétitivité économique, comme dans le cas de la campagne britannique mentionnée ci-dessus. Ainsi, Alan Wells, Président de la Basic Skills Agency, a admis récemment qu'il n'y avait pas eu de base empirique pour le slogan utilisé dans les campagnes gouvernementales, affirmant que « 7 millions de personnes au Royaume-Uni sont des analphabètes fonctionnels », mis en avant pour souligner le coût que représentaient pour les entreprises les carences en matière de langue et d'alphabétisation. En d'autres termes, au lieu de présenter l'offre en cours de deuxième langue sur le lieu de travail comme un droit de tous les nouveaux résidents et citoyens, les lobbyistes peuvent être amenés à s'aligner sur l'idée que ces travailleurs ont le devoir d'entreprendre une activité d'apprentissage de la langue afin d'être économiquement viables dans leur travail. Ceci risque d'accroître la vulnérabilité des travailleurs immigrés. Pour éviter un tel résultat – non intentionnel, mais contre-productif, il est nécessaire d'entreprendre un solide travail de recherche à propos des pratiques de communication sur le lieu de travail et de présenter au niveau du gouvernement des arguments à la fois sociaux et économiques.

Lorsqu'un gouvernement soutient le concept de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail, il peut le faire de diverses manières. L'une d'elles consiste à aider à réunir les principaux intéressés, afin de réfléchir à ces questions et de développer des stratégies nationales et régionales. Une autre possibilité est de lancer un message clair à l'industrie par le biais de lois relatives à la formation industrielle et de financer les prestataires de services afin qu'ils puissent développer leur expertise en la matière à travers la recherche et la formation professionnelle continue. Une troisième option consiste à financer directement la fourniture de ces services, que ce soit à travers les prestataires ou les employeurs. Une stratégie de promotion auprès des gouvernements doit déterminer laquelle de ces possibilités est la plus appropriée dans le climat politique du pays donné. Là où certaines offres existent déjà sans soutien du gouvernement (comme en Islande ou en Belgique), on peut utiliser des études de cas afin de présenter au gouvernement les avantages économiques et sociaux qui en découlent pour tous les intéressés.

Dans certains pays (tels que l'Allemagne et la France), même si l'offre en cours de langues sur le lieu de travail n'est pas promue à l'échelle nationale, un financement peut être obtenu dans le cadre de certaines initiatives de formation de la main-d'œuvre. L'une de ces initiatives est le modèle de rotation d'emploi appliqué en Allemagne et en Finlande, que nous présenterons au chapitre F-II.7.

Dans de nombreux pays européens (par exemple ceux qui ont émergé il y a une dizaine d'années seulement de l'ex-Union soviétique), la promotion du concept d'une offre en cours de langues sur le lieu de travail est un travail extrêmement long et fastidieux, mais l'on peut prendre d'autres mesures en vue de préparer le terrain pour un soutien du gouvernement et des entreprises. On peut trouver un exemple inspirant dans le domaine de l'alphabétisation sur le lieu de travail. L'Association nationale d'alphabétisation des adultes (NALA) en République d'Irlande a fait un travail de lobbying auprès des entreprises et s'est adressée aux milieux des affaires, tout en préparant simultanément la réalisation des mesures correspondantes en développant ses propres capacités de fourniture efficace des prestations d'alphabétisation sur le lieu de travail: elle a accueilli des formateurs du Royaume-Uni qui ont proposé des programmes de formation des enseignants dans le domaine du marketing et de la fourniture de prestations de langues et d'alphabétisation sur le lieu de travail. Les lobbyistes promouvant les activités linguistiques sur le lieu de travail peuvent faire le lien entre la langue et l'alphabétisation, ou intégrer les deux aspects en une campagne commune pour l'amélioration des compétences en communication sur le lieu de travail, tant pour la main-d'œuvre autochtone que pour les travailleurs migrants ou ethniques. On pourra s'appuyer sur l'expérience et l'expertise accumulées dans d'autres pays afin d'accélérer le processus de développement de ses propres solutions.

3. Promotion auprès des entreprises du concept d'une offre en cours de langues sur le lieu de travail

Pour beaucoup de pays industrialisés et compétitifs à l'échelle mondiale, l'offre en cours de langues sur le lieu de travail s'inscrit dans une campagne nationale visant à améliorer les standards de maîtrise de la langue et d'alphabétisation (par exemple au Royaume-Uni, aux Etats-Unis, en Australie et au Canada). Dans une perspective aussi bien sociale qu'économique, les syndicats et les comités d'entreprise sont des alliés naturels pour le développement de ces initiatives et doivent être encouragés et aidés à se positionner de cette manière. Certaines parties de la présentation PowerPoint « Why language provision at the workplace? » (Pourquoi une offre en cours de deuxième langue sur le lieu de travail?) (cf. F-I.2) ont été utilisées pour la formation des représentants syndicaux et des délégués du personnel en Allemagne. Il s'agit de les sensibiliser à l'impact des changements organisationnels sur la communication dans le lieu de travail et de renforcer leur base de discussion pour la promotion de cette idée auprès des entreprises et des autres travailleurs.

L'exemple britannique ci-après mérite d'être examiné d'un regard critique. En effet, la campagne la plus fructueuse, en termes du nombre d'entreprises impliquées, a eu lieu au Royaume-Uni, en partie parce que les syndicats ont obtenu des fonds substantiels afin de

- négocier avec les prestataires et les entreprises de programmes de langues et d'alphabétisation;
- développer des « représentants syndicaux de l'apprentissage » chargés d'assister et de conseiller les apprenants et de travailler avec les employeurs à la mise en place d'offres pour le développement d'aptitudes de base sur le lieu de travail;
- soumettre au fonds gouvernemental Union Learning Fund, ainsi qu'au Workplace Development Fund, des propositions pour le développement de programmes d'enseignement des aptitudes de base (Moser 1999: 87).

Les représentants de l'apprentissage préconisent l'offre en prestations de langues et d'alphabétisation auprès des travailleurs comme auprès de la direction. Malheureusement, le rôle des syndicats dans ce partenariat exemplaire entre le gouvernement, les employeurs et les syndicats s'est avéré contre-productif. Peut-être en raison de la manière dont les syndicats plus « militants » ont été cassés au Royaume-Uni, les syndicats ont en fin de compte soutenu plutôt que combattu des initiatives potentiellement défavorables aux intérêts des travailleurs (cf. par exemple Holland 2002; Rainbird 2000; Rockhill 1995). Autrement dit, les syndicats au Royaume-Uni ont « gobé » l'idée que les travailleurs ayant des problèmes de langues ou d'alphabétisation étaient responsables d'une faible productivité, d'accidents, etc. et ont basé là-dessus leur promotion d'une offre correspondante auprès des entreprises, ce qui a contribué à précariser les emplois de ce groupe de personnes. Pour s'impliquer plus efficacement

dans ce travail, les syndicats et les comités d'entreprise pourraient appeler à l'intégration de l'offre en cours de langues dans la formation professionnelle, dans les formations en matière de santé et de sécurité, ainsi que dans celles destinées aux représentants syndicaux.

4. Marketing de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail auprès des entreprises

Un exemple de bonne pratique provient d'Australie, où le gouvernement, les prestataires et les syndicats coopèrent depuis 1991 pour la promotion de la langue et de l'alphabétisation sur le lieu de travail. Les prestataires peuvent soumettre à une agence nationale spéciale (WELL – Workplace English Language and Literacy) une requête de financement pour le développement d'une offre sur le lieu de travail. Les programmes de langues et d'alphabétisation sont intégrés à la formation professionnelle et à la formation en matière de sécurité et de santé sur le lieu de travail par le biais de modules nationaux de formation. Tout cela contribue à vendre ces mesures aux milieux de l'économie en général et aux employeurs individuels. Nombre de prestataires en Australie (O'Connor 1994) et au Canada (Folinsbee 1995) préconisent une démarche organisationnelle globale pour le marketing de l'offre de langues et d'alphabétisation sur le lieu de travail, soulignant que l'on peut agir sur la productivité, le taux d'accidents et la qualité en adoptant une approche holistique à la communication plutôt qu'en rejetant la faute sur l'un des secteurs les plus vulnérables de la main-d'œuvre.

Les stratégies de marketing des prestataires dans le domaine de l'éducation dans ces pays sont devenues extrêmement subtiles, plus proches d'un modèle économique de « marketing » dur que des modèles éducationnels d'une « promotion » plus en douceur. Même si le travail effectué avec les participants aux programmes est de nature éducative, les stratégies permettant d'accéder aux entreprises, de les amener à s'engager dans cet exercice et d'assurer une relation continue avec l'entreprise sont celles qu'utilisent les industries de services commerciaux couronnées de succès. Les prestataires soulignent leur aptitude à travailler avec l'ensemble de l'organisation sur ses problèmes de communication et associent la langue et l'alphabétisation à la formation professionnelle et en matière de sécurité et de santé sur le lieu de travail, plutôt que les présenter comme une extension de l'alphabétisation à l'école et dans la communauté. Les résultats visés suggèrent une responsabilité partagée: pour les travailleurs et l'encadrement, il s'agit de développer des façons plus efficaces de parler et d'écrire avec et aux autres à propos du travail. Les syndicats, même s'ils ne bénéficient pas d'un financement pour la promotion des offres de langues et d'alphabétisation sur le lieu de travail comme au Royaume-Uni, sont néanmoins des partenaires importants à cet égard, puisqu'ils sont en mesure de convaincre les travailleurs de l'utilité des programmes d'apprentissage et peuvent être encouragés à inclure la langue et l'alphabétisation à leurs négociations concernant les stratégies de formation.

Le Royaume-Uni a une approche plus douce, de type « promotion de l'éducation », concernant l'offre de langue et d'alphabétisation sur le lieu de travail. La langue et l'alphabétisation sur le lieu de travail ont été considérées et préconisées comme une extension de l'apprentissage de la langue (et de l'alphabétisation) à l'école et dans la communauté, avec des objectifs différents pour les apprenants, tels que la progression vers une formation supplémentaire. Les enseignants n'ont que peu, voire rien à faire avec le marketing auprès des entreprises, de sorte que l'on a tendance à constater un regrettable décalage d'information entre les personnes employées pour commercialiser les programmes et celles qui enseignent dans le cadre de ces derniers. Voici ce que dit Martin Hartung à propos des deux différentes approches:

Le travail de formation des adultes est basé sur la conviction justifiée que la formation – de quelque sorte que ce soit – est une possession précieuse qui peut significativement faciliter et enrichir la coexistence humaine en soi. Cette conviction fondamentale vient toutefois s'opposer – notamment dans le monde des affaires – au point de vue commercial selon lequel le savoir n'est utile que dans un contexte fonctionnel, c'est-à-dire comme contribution à l'optimalisation du processus de travail et à la génération d'un profit maximal... Ces deux points de vue, toutefois, ne s'excluent pas l'un l'autre. Ils se chevauchent partout où la connaissance contribue directement à des améliorations du processus de travail ou à la résolution de problèmes. De ce fait, il faut s'efforcer, dans les discussions avec les décideurs, de présenter l'option de formation supplémentaire en rapport avec ce chevauchement d'intérêts, autrement dit, de façon à ce qu'elle réponde (corresponde!) directement au *modus operandi* de la société. Dans les discussions de sondage, il convient d'éviter (tout au moins au début!) de se placer au niveau conceptuel de sa propre conviction fondamentale. Il ne faut pas exprimer de façon trop évidente la philosophie humaniste plus profonde sur laquelle elle s'appuie, ni émettre un jugement de valeur sur l'attitude commerciale (et certainement pas tenter de « convertir »).

(Hartung 2002: 1)

En 2001, la Basic Skills Agency au Royaume-Uni a introduit un « modèle de courtier ». Dans le cadre de ce modèle, elle a employé des hommes d'affaires à la retraite pour vendre des mesures de langues et d'alphabétisation aux entreprises, puis travailler avec des institutions de formation continue pour la réalisation de ces programmes. Ceci a le désavantage que les courtiers ont tendance à être insuffisamment au courant des questions de langues et d'alphabétisation sur le lieu de travail et que les enseignants ont tendance à ne pas être en mesure (en raison de leur manque d'expérience et d'autorité) de négocier avec l'entreprise. Pourtant, les enseignants sont potentiellement les mieux placés pour de telles négociations, puisqu'ils sont sur place et en mesure de constater les questions de langues et d'alphabétisation qui se posent pour l'entreprise et les travailleurs.

Nous avons décrit les pratiques de pays qui jouissent d'une longue tradition dans le domaine des offres d'alphabétisation et de langues sur le lieu de travail, afin de fournir des éléments aux prestataires qui souhaitent mettre en place leurs propres stratégies de marketing et de promotion. Nous leur recommandons d'analyser les exemples ci-dessus

et d'en identifier les aspects positifs, ainsi que les éventuelles conséquences négatives pour leur propre situation.

Avec l'introduction des pratiques de gestion du changement, associées à des systèmes de gestion totale de la qualité, dans les industries de nombreux pays occidentaux, les entreprises opèrent désormais soit en fonction des hiérarchies traditionnelles « à l'ancienne mode », soit en fonction des pratiques « qualité » « nouvelle manière ». Il est utile pour les prestataires d'explorer la culture d'entreprise de leurs clients potentiels en examinant leurs objectifs, leur vision, leur style et leur structure de direction et en tenant compte de ces aspects pour le développement des stratégies de marketing et la fourniture des services.

En 1967, le Dr Renesis Likert a étudié différents types d'organisations et de styles de direction. Il a identifié quatre principaux styles de gestion:

Le système d'exploitation autoritaire. Dans ce style de gestion, les décisions sont imposées aux subordonnés. L'encadrement supérieur a des responsabilités élevées, les niveaux inférieurs n'en ont pratiquement aucune. La motivation est caractérisée par la menace et il n'y a que peu ou pas du tout de communication ou de coopération en équipe.

Le système autoritaire bienveillant. La direction est perçue comme un rapport entre maître et serviteur, et la motivation est (essentiellement) obtenue par des récompenses. Le personnel d'encadrement se sent responsable, mais ce n'est pas le cas pour les niveaux inférieurs. Ici encore, peu de travail d'équipe ou de communication.

Le système de consultation. La direction est assurée par des supérieurs qui ont en leurs subordonnés une confiance substantielle (mais non pas entière). La motivation est nourrie par les récompenses et une participation limitée. Il y a un certain niveau de communication verticale et horizontale et un modeste degré de travail d'équipe. De plus, le personnel s'identifie davantage avec les objectifs de l'entreprise.

Le système du groupe participatif. Selon Likert, ceci constitue la solution la plus souhaitable. La direction est assurée par des supérieurs qui ont toute confiance en leurs subordonnés. La motivation est obtenue par des récompenses fondées sur des objectifs définis conjointement et le personnel à tous les niveaux se sent réellement responsable de la réalisation des objectifs de l'entreprise. La communication et la coopération en équipe jouent un rôle central dans l'organisation.

Tenant compte de tels modèles d'organisation, Steve Wilkinson et Isobel Gillespie ont identifié en 1994 quatre modèles de culture par rapport à la mesure dans laquelle une entreprise est susceptible d'être ouverte à une formation sur le lieu de travail.

Le modèle bienveillant

Dans ce modèle, on constate souvent une attitude patriarcale de la part de l'encadrement supérieur. Le personnel est considéré comme ayant besoin d'une assistance générale, au-delà du contexte de la performance professionnelle. Les programmes de formation sont jugés utiles pour les individus, mais pas forcément pour l'entreprise.

Le modèle de formation en douceur

D'une manière générale, c'est ce modèle qui prédomine. L'entreprise en question tient beaucoup à ce que la formation soit en rapport avec les besoins de l'emploi, mais il n'y a que peu de structures pour évaluer l'impact de la formation sur la performance. Même si l'on tient des réunions initiales au niveau supérieur de la société, la responsabilité du maintien des programmes a tendance à reposer entièrement sur les niveaux inférieurs. Il y a donc un sentiment insuffisant d'appropriation.

Le modèle de formation dur

Ce modèle utilise la formation pour s'attaquer à des problèmes spécifiques de production. L'avantage réside dans le fait que l'entreprise sait ce qu'elle veut atteindre et peut donc évaluer les résultats. Elle a conscience que ces résultats peuvent avoir un impact sensible sur la production.

Le modèle intégré

Ce modèle s'inscrit bien dans l'approche de la gestion totale de la qualité (TQM), dans le cadre de laquelle la vision de l'entreprise englobe généralement le développement du personnel à tous les niveaux. C'est un modèle holistique et participatif, qui souscrit au concept de l'organisation apprenante, de l'appréciation des performances et de la gestion des carrières. Les avantages sont évalués en fonction de l'impact sur la production et la qualité, ainsi que sur la culture d'entreprise. Ce modèle est recommandé.

Il est important de savoir identifier, dans toute entreprise, l'attitude de la direction envers la formation. Par exemple, si la direction est fortement exploitante et autoritaire, vous ne parviendrez sans doute pas à obtenir un contrat si votre marketing concernant la formation linguistique s'appuie uniquement sur l'amélioration de l'assurance ou des aptitudes académiques et sociales des participants. Dans ce cas, une approche insistant

sur l'aptitude à lire, interpréter et même rédiger des instructions opérationnelles aura plus de chances de réussir. Si nous revenons sur nos comparaisons antérieures entre les pratiques des prestataires en Australie et au Royaume-Uni, nous pouvons constater que dans bien des cas, ceux qui utilisent une approche plus douce, de type éducatif pour promouvoir les mesures de langues et d'alphabétisation sur le lieu de travail seront gravement désavantagés dans le dur univers des affaires et de la rentabilité. Toutefois, il est important de noter que si les approches de marketing peuvent s'aligner sur les réalités des affaires, le bien-être et l'apprentissage des travailleurs restent généralement la préoccupation majeure des professionnels fournissant des services de langues sur le lieu de travail.

Nous aimerions à présent esquisser quelques stratégies qui ont fait leurs preuves concernant le marketing fructueux de ces services. Tout d'abord, il s'agit d'examiner comment vous, en tant que prestataire, allez vous présenter à l'entreprise. Allez-vous promouvoir des programmes éducatifs visant à développer l'intérêt général des travailleurs concernant l'éducation ou vendre des mesures de langues et de communication dont les avantages se feront sentir à travers l'ensemble de l'entreprise?

Posez-vous ces questions par rapport à l'exemple ci-après d'une pratique de marketing utilisée par beramí, une association bénévole basée à Francfort qui travaille depuis douze ans dans le domaine de l'orientation professionnelle et de la formation, essentiellement pour les femmes immigrées.

Au départ, le groupe cible se composait de femmes immigrées sans qualification professionnelle formelle. Au fil du temps, le groupe cible est devenu très différencié, incluant également des femmes qualifiées, voire même très qualifiées, ayant besoin d'améliorer leur maîtrise de l'allemand afin de pouvoir exercer leur profession de façon adéquate. Beramí a donc différencié son offre, tout en continuant à se concentrer sur la formation professionnelle sur place pour le groupe cible d'origine.

La première phase du marketing peut être décrite comme la « promotion de l'idée ». Tout d'abord, beramí a dû obtenir le soutien de BIQ pour son projet. BIQ signifie *Betriebe Investieren in Qualifizierung*, « Les entreprises investissent dans la qualification », et fait partie de l'organisme de promotion de l'économie *Wirtschaftsförderung* à Francfort. Celui-ci, une SARL nommée Développement économique de Francfort, est une société affiliée au conseil municipal de Francfort qui a pour tâche d'attirer les entreprises dans la ville et d'assurer l'infrastructure nécessaire, la tâche de BIQ consistant à promouvoir la formation interne aux entreprises.

Grâce à ses douze ans d'activités couronnées de succès dans ce domaine, Beramí est un partenaire apprécié et bien connu de BIQ. Beramí a ainsi pu profiter de la réputation et des contacts de BIQ pour négocier avec l'association *Frankfurter Verband für Alten- und Behindertenhilfe*, le plus grand propriétaire de maisons de retraite de la ville. Le soutien de BIQ a également été précieux pour l'organisation d'un financement à partir d'un fonds de l'Etat de Hesse.

A ce stade, les négociations se situaient sur un plan général/stratégique selon le principe « win-win ». Beramí faisait preuve des compétences requises pour résoudre les problèmes des partenaires. BIQ disposait des pouvoirs et des contacts qu'il fallait et l'association Frankfurter Verband a « ouvert les portes » de deux de ses maisons de retraite et apporté le financement nécessaire. Le comité d'entreprise a été informé et, conformément aux réglementations, prié de donner son accord au projet.

Une fois le concept accepté, Beramí a négocié les conditions concrètes de la fourniture des prestations avec la direction générale et la direction des soins de deux maisons de retraite afin de convenir des frais, de la durée, du lieu, du calendrier et des standards de qualité.

5. Une approche d'affaires

Les entreprises en quête de nouveaux contrats réussissent mieux lorsqu'elles connaissent bien les clients visés. Les prestataires de services linguistiques doivent eux aussi en tenir compte. Ils feront bien de cibler au départ leurs efforts sur des entreprises d'une certaine taille, plus susceptibles de s'intéresser, de par leur culture et leurs ressources, à une offre en cours de langues et d'alphabétisation pour leur personnel. Martin Hartung explique à ce propos:

Si la société a moins de 50 employés, elle n'a souvent pas les moyens – financiers et organisationnels – de proposer une formation continue systématique. Il peut toutefois être intéressant d'offrir à plusieurs petites entreprises un programme/modèle coordonné (combiné, conjoint ou partagé). Si la société a plus de 50, mais moins de 150 salariés, elle présente de bonnes conditions pour la mise en place d'un modèle.

(Hartung 2002: 2)

La façon dont on s'adresse aux entreprises est essentielle pour réussir. Beaucoup de dirigeants d'entreprise se méfient de la formation et des formateurs. Il vaut donc mieux ne pas trop se présenter et parler comme tel. Une meilleure approche consiste à agir comme un consultant. L'avantage à cela est que les entreprises comprennent l'activité de conseil. Beaucoup de grandes organisations, habituées à engager des consultants externes, sont prêtes à payer pour des services professionnels d'experts. En opérant comme un consultant plutôt que comme un formateur, le représentant du prestataire a

en outre l'avantage de pouvoir poser des questions sur l'ensemble des aspects de communication dans l'organisation et de développer ainsi des solutions globales pour l'entreprise incluant, mais ne se limitant souvent pas à un programme de deuxième langue. Avant de présenter une proposition, un consultant en langues pour le lieu de travail pourra passer plusieurs heures à s'entretenir avec les employeurs et les travailleurs (et le cas échéant les syndicats) à tous les niveaux afin d'obtenir un aperçu des problèmes et des besoins d'une organisation. Une grande partie de ce temps sert à poser des questions plutôt qu'à prescrire des solutions, ainsi qu'à s'efforcer de gagner la confiance du personnel clé dans l'organisation. Une proposition tiendra compte des orientations présentes et futures de l'organisation dans son ensemble, et les solutions seront souvent conçues et lancées conjointement. Tout le temps de consultation, bien entendu, est facturé à l'organisation, quoique ces frais puissent parfois être couverts par des fonds spéciaux de développement ou des initiatives nationales. Une telle approche peut amener les employeurs et les travailleurs à accorder une plus grande valeur à la formation que nous offrons. Vous trouverez au chapitre F des lignes directrices pour les entretiens avec les différents acteurs au sein de l'entreprise.

La façon dont l'offre en cours de langues sur le lieu de travail est vendue et négociée est déterminante pour la réussite de sa mise en place dans une organisation donnée. Il y a toute une série de considérations dont il faut tenir compte et une approche précipitée et mal planifiée est contre-productive. Si un consultant parvient à obtenir un entretien ou une discussion initiale avec une personne de contact dans l'organisation visée, nous pensons que cette rencontre pourrait servir à poser des questions sur les objectifs et les aspects ressortant de l'étude de l'organisation. Les réponses viendront alimenter l'élaboration d'une présentation aux cadres clés. Toutes les questions posées à cette personne de contact ou au cours d'une présentation devraient également guider l'encadrement dans sa réflexion sur les questions linguistiques spécifiques soulevées par les systèmes changeants et les développements économiques de l'organisation.

Toute une série de facteurs peuvent empêcher les travailleurs de répondre aux exigences en matière de langues, d'alphabetisation et de calcul dans le contexte de leur lieu de travail. Il peut s'agir d'exigences accrues en communication orale et écrite en raison d'un changement de responsabilités et de rôles, d'un changement des rapports de travail et des attentes de l'équipe, d'un processus de compte rendu, de mesure et de documentation nouveau ou peu clair ou encore d'une formation professionnelle accrue. La compréhension de ces facteurs aidera le consultant à élaborer une proposition pour la société avec laquelle il travaille et à améliorer les futurs supports de marketing qui « auront un sens pour l'entreprise », tout en apportant quelque chose au niveau de l'alphabetisation des travailleurs au travail et dans la communauté.

Plusieurs études (par exemple celle de Frank et Hamilton, 1993) ont identifié les raisons qui amènent les entreprises à décider d'introduire des mesures de langues et d'alphabetisation. Ces raisons, évoquées ci-dessous, peuvent être utilisées pour convaincre de nouvelles entreprises de passer un contrat concernant de telles mesures:

- la nécessité d'intégrer diverses nationalités à la main-d'œuvre;
- la nécessité d'introduire des documents écrits plus complexes à tous les niveaux;
- la nécessité d'introduire de nouvelles technologies;
- la nécessité de développer de nouvelles façons de travailler dans les équipes (amélioration permanente des standards de qualité nationaux et internationaux, exigence d'une précision accrue);
- nouvelles réglementations en matière de santé, de sécurité et d'hygiène;
- la nécessité de faciliter l'introduction d'un changement au sein d'une organisation;
- la nécessité d'une plus vaste participation aux cours de formation liés au travail.

Les prestataires doivent être capables de déceler et de contrer les entraves perçues par les employeurs concernant le lancement d'un programme de langues, d'alphabétisation ou de calcul ou un mandat de consultation pour le développement de la communication orale et écrite à l'échelle de l'entreprise. Parmi elles comptent:

- le coût et le temps impliqués par une telle formation;
- la réticence à proposer une formation à des travailleurs qui risquent ensuite de quitter l'entreprise;
- le manque d'espaces de formation;
- la difficulté du suivi des avantages directs.

Une conscience des avantages et des entraves perçus dans les organisations vous aidera à développer des stratégies de marketing plus efficaces.

6. Faire le lien entre la langue et les changements sur le lieu de travail

Les employeurs apprécient la compréhension dont font preuve les prestataires concernant les opérations de l'entreprise – comme lorsque les prestataires sont capables de faire le lien entre la nécessité de plus grandes compétences en communication et la documentation de plus en plus complexe des processus et des systèmes exigée par les organismes de certification, la législation et la technologie. Ceci indique une compréhension claire des questions auxquelles sont confrontés la direction et les travailleurs. Les syndicats ou autres acteurs représentant les intérêts des travailleurs devraient pouvoir apporter une aide en proposant des informations et des aperçus sur le changement de l'environnement de travail dans les entreprises de leurs membres, ou en participant aux discussions et négociations initiales. Toutefois, il ne suffit pas de s'entretenir avec la direction en termes généraux sur le changement du milieu de travail. C'est la compréhension des questions se posant pour le secteur spécifique (par exemple la production privée) et l'entreprise donnée (par exemple une usine d'assemblage automobile de plus en plus automatisée) qui établira la crédibilité et la

confiance. En tant que spécialistes et consultants en matière de deuxième langue, nous devons poser des questions sur les aspects suivants:

- Comment la langue est-elle utilisée au sein de l'organisation?
- Quelles sont les questions qui sont apparues par rapport à ses systèmes de communication?
- Comment l'entreprise a-t-elle tenté de résoudre ces questions?
- Quelles en ont été les conséquences?
- Comment l'organisation pense-t-elle que nous pouvons l'aider?

Il est important d'assurer un suivi après une première réunion avec le personnel de l'entreprise. Par lettre ou e-mail (selon le caractère plus ou moins formel de la situation), on réaffirmera l'objet de la réunion et reprendra les principaux points discutés. Cette communication devrait également mentionner l'étape suivante, probablement en suggérant une nouvelle réunion afin de présenter des propositions à un groupe plus large de l'encadrement et éventuellement de discuter dans les grandes lignes une estimation des coûts et de la durée des services. Quoi qu'il en soit, veillez à être en mesure d'initier le contact suivant.

7. Résumé et conclusions

Cette phase de promotion et de développement d'une offre en cours de langues pour les travailleurs migrants est une phase passionnante de changement. Au fur et à mesure que cette offre se développera à travers tous les pays représentés dans ce projet, les circonstances politiques, sociales, culturelles et économiques particulières dans lesquelles s'inscrit l'offre en cours de langues sur le lieu de travail dans les pays d'Europe orientale fourniront très certainement de nouveaux aperçus aux pays d'Europe occidentale. Malgré les différentes approches politiques d'un pays à l'autre de l'Union européenne, les éducateurs dans les pays qui commencent à s'engager dans les mesures de langues sur le lieu de travail peuvent tirer toute une série de leçons des questions qui sont apparues dans les pays qui disposent déjà d'une expérience en la matière. Nous évoquerons et discuterons ci-après chacune de ces questions et solutions, afin de développer les meilleures pratiques possibles de promotion et de marketing en vue d'obtenir un maximum de succès dans ce travail pour tous les intéressés, notamment les travailleurs eux-mêmes.

Langues déficitaires

Il importe que les personnes entreprenant la promotion et le marketing de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail soient conscients de la façon dont la langue est pratiquée dans le contexte du travail et de la série de facteurs qui peuvent contribuer à une communication médiocre. Par exemple, les exigences accrues des entreprises

envers les travailleurs à tous les niveaux de la hiérarchie, leur demandant de communiquer au sein d'équipes, d'entreprendre une formation professionnelle, de respecter la législation en matière de santé et de sécurité et d'utiliser des technologies complexes, exercent une pression croissante sur tous les travailleurs, qu'il s'agisse de personnes de langue maternelle ou de locuteurs d'autres langues. Ainsi, pour le marketing des offres en cours de langues auprès des entreprises, les prestataires peuvent adopter une approche « d'amélioration de la communication », suggérant aux entreprises de reconsidérer leurs systèmes de communication, leur documentation, etc. plutôt que de simplement rejeter la responsabilité des difficultés sur les migrants et les locuteurs d'autres langues au sein de la main-d'œuvre. Il est notamment important que les supports promotionnels évitent de mettre en avant les déficits des travailleurs et qu'ils présentent un tableau équilibré de la façon dont on peut améliorer les aspects de communication. Les prestataires pourraient envisager de proposer des services de consultation et de formation en « communication », parmi lesquels compteraient des programmes de deuxième langue pour les travailleurs migrants ou ethniques.

Syndicats et comités d'entreprise

Les syndicats et les comités d'entreprise peuvent jouer un rôle important dans la promotion et le marketing des mesures de langues sur le lieu de travail. Ils voient de plus près l'impact des questions de communication sur les travailleurs et peuvent soutenir les démarches de marketing des prestataires en présentant l'intérêt des programmes de formation aux travailleurs et celui des changements des systèmes de communication à la direction. Ils constituent des alliés importants pour gagner la confiance des travailleurs dans les services proposés. Ils peuvent revendiquer une formation pour l'ensemble du personnel, incluant une offre en cours de langues intégrée à la formation professionnelle et en matière de santé et de sécurité. Ils peuvent inscrire l'offre en cours de langues dans leur propre formation des délégués syndicaux, devenant ainsi non seulement des alliés pour la promotion et le marketing des services, mais aussi des clients.

Rôles du marketing

Nombre de prestataires expérimentés ont élaboré des stratégies de marketing plus alléchantes pour le milieu des affaires que pour le domaine de l'éducation et ont développé les aptitudes des professionnels de l'éducation en vue de ce travail. Si certains professionnels de l'éducation peuvent trouver difficile et/ou déplaisant de combiner un rôle de marketing et un rôle éducatif, d'autres y verront un défi à relever et une tâche gratifiante. Du point de vue d'un développement des services couronné de succès, il est important de ne pas séparer les rôles du marketing et de l'éducation. Si le marketing doit être assuré par une personne autre que le consultant/praticien, ce dernier doit néanmoins être bien conscient des besoins en communication de l'entreprise et des travailleurs. Cela signifie que le consultant/praticien doit utiliser l'étude de l'entreprise effectuée par la personne chargée du marketing ou effectuer sa propre étude. Il devra

donc au minimum lire la documentation de l'entreprise et s'entretenir avec des personnes à autant de niveaux de l'entreprise que possible avant de présenter une proposition à cette dernière. Demandez à voir l'environnement de travail « à la base » des personnes susceptibles de participer à un programme de deuxième langue.

Nous avons vu dans ce chapitre que le lieu de travail constitue un contexte d'apprentissage particulier, dans lequel les enseignants en langues devront s'écarter de leur « terrain familier » et assumer des rôles plus larges de recherche, de marketing et de négociation afin d'obtenir et de maintenir des contrats couronnés de succès et une fourniture efficace des services. Nous avons souligné l'importance d'adopter une approche positive d'amélioration de la communication plutôt qu'une approche axée sur les déficits et montré comment l'on peut intégrer les syndicats et les comités d'entreprise au processus de recherche, de marketing et de négociation. Les prestataires sauront découvrir d'autres stratégies spécifiques à la localité, à la région, au pays et aux entreprises visées. Il s'agit d'un domaine encore relativement nouveau, de sorte que nous devons en documenter et partager les acquis afin d'élaborer des stratégies fructueuses pour des situations spécifiques si nous voulons être en mesure d'apporter une réelle amélioration à la vie professionnelle des locuteurs de deuxième langue.

8. Exemples de pratiques de marketing et de promotion

Vous trouverez sur le CD-Rom deux exemples de telles pratiques:

- F-I.1. PowerPoint: Warum Deutsch am Arbeitsplatz
(Pourquoi l'allemand sur le lieu de travail ?)
- F-I.2. PowerPoint: Why language provision at the workplace?
(Pourquoi une offre en cours de deuxième langue sur le lieu de travail?)

II. Partenariat pour l'apprentissage de la deuxième langue sur le lieu de travail ou de formation professionnelle

Katrien Bultynck, Elwine Halewijn et Marijke van Huijstee

Définition du partenariat

Le partenariat est la coopération entre différentes personnes et organisations, chacune contribuant à sa manière à une ou plusieurs phases de l'organisation de l'apprentissage de la deuxième langue sur le lieu de travail ou de formation professionnelle et toutes étant motivées par l'existence d'un objectif commun apportant un avantage à chacun des partenaires.

1. Pourquoi mettre en place des partenariats?

A première vue, il pourrait sembler que le processus d'apprentissage d'une deuxième langue sur le lieu de travail n'implique qu'un nombre limité de parties: l'apprenant, le formateur et l'employeur. Toutefois, le processus d'apprentissage de la langue a lieu dans un environnement au sein duquel opèrent d'autres intervenants, tels que les collègues de travail, les syndicats, l'institution prestataire et les bailleurs de fonds. Aux différents stades de l'organisation d'un cours de langues sur le lieu de travail, ces parties jouent un rôle qui peut soit faciliter, soit entraver le processus d'apprentissage de la langue par le travailleur. Ainsi, par exemple, si les collègues communiquent avec l'apprenant à propos de tâches sur lesquelles ce dernier a travaillé pendant le cours, cela peut stimuler le processus d'apprentissage. De même, si l'employeur ne réalise pas que les horaires du cours sont incompatibles avec le régime de travail en équipe du travailleur, ceci peut avoir un impact négatif sur l'aptitude de l'apprenant à bien suivre le cours.

Souvent, les intéressés ne sont pas explicitement conscients du rôle qu'ils jouent ou pourraient jouer et ne réalisent pas quels pourraient être d'autres partenaires dans le processus. Ils renvoient souvent la responsabilité à l'enseignant et à l'apprenant en langues, alors qu'une responsabilité égale pour le processus d'apprentissage de la langue, du point de vue social comme du point de vue de l'entreprise, revient en fait à un bien plus grand nombre de partenaires. Il est donc nécessaire de mettre explicitement en lumière les rôles susceptibles d'être joués par les partenaires éventuels, afin de pouvoir appeler ces parties à mettre en place des partenariats au sein desquels autant de partenaires que nécessaire coopéreront et assumeront leurs responsabilités.

Le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'un cours de langues comprend plusieurs étapes (du marketing et de la promotion à l'évaluation du processus). Il y a de multiples possibilités de combinaisons de partenaires aux différents stades. La combinaison de partenaires « parfaite » garantissant le succès du projet n'existe pas: la bonne combinaison dépend largement de la situation locale, de la politique suivie, des objectifs du cours, etc. Au sein d'un même projet, les différents partenaires ne devront de plus pas forcément toujours contribuer de la même manière et dans la même mesure d'un bout à l'autre du projet. D'une façon générale, nous pouvons dire qu'il y a dans tout projet trois partenaires fondamentaux:

- l'apprenant,
- l'employeur,
- l'enseignant.

La liste ci-après montre qu'un grand nombre d'autres partenaires éventuels peuvent être impliqués à divers degrés. Nous avons tenté de les énumérer avec leurs tâches générales respectives. Cette liste ne s'entend certainement pas comme un outil normatif. Comme le montreront les exemples de pratiques possibles en provenance de six pays différents (Pays-Bas, Belgique, Espagne, Lettonie, Allemagne et Suisse), les combinaisons de partenaires, leurs objectifs spécifiques et leurs diverses tâches aux différentes étapes peuvent varier sensiblement d'un cas à l'autre. Les exemples ci-inclus ne s'entendent pas comme des illustrations du « partenariat idéal », mais plutôt comme un élément d'inspiration pour la mise en place de partenariats forts. La mise en place d'un partenariat idéal reste un défi, face à des obstacles variant d'un pays à l'autre.

2. Partenaires possibles (et leurs objectifs) pour la L2 sur le lieu de travail

A. Partenaires fondamentaux

L'apprenant en L2

Atteindre un niveau de maîtrise de la deuxième langue renforçant la position de l'apprenant sur le lieu de travail ou de formation, parce que cela lui permet:

- d'obtenir un emploi (plus) qualifié ou plus intéressant, adapté à ses intérêts personnels et à son niveau de formation;
- de s'exprimer à propos de l'organisation du travail sur le lieu de travail et des équipements lors de réunions ou face au patron et d'influencer ces conditions;
- de conserver son emploi actuel;

- de bénéficier d'une promotion;
- d'obtenir un emploi permanent;
- d'avoir davantage de contacts avec les collègues / de mieux faire partie de l'équipe.

La direction de l'entreprise

- accroître l'efficacité du travail effectué dès lors que les travailleurs seront mieux capables de participer pleinement au processus de travail;
- augmenter la motivation des travailleurs;
- former les travailleurs à l'utilisation de nouvelles machines;
- tirer profit du savoir et de l'expérience des travailleurs, par exemple dans des réunions;
- assumer une responsabilité sociale pour l'intégration des nouveaux venus dans la région;
- faciliter la communication entre les travailleurs à tous les niveaux.

Les formateurs/enseignants en langues (d'instituts de langues, d'instituts gouvernementaux de formation, de centres de formation des adultes, etc.)

- enseigner la langue de la façon la plus efficace, efficace et motivante possible afin que les étudiants puissent comprendre l'enseignement professionnel dans la deuxième langue et communiquer avec leurs collègues sur le lieu de travail;
- améliorer la compétence et l'assurance des travailleurs, ainsi que la confiance apportée à ces travailleurs par leurs employeurs et leurs supérieurs.

B. Autres partenaires au sein de l'entreprise

Les directeurs du personnel

- assurer une présence suffisante de personnel qualifié et compétent, nécessaire pour le bon fonctionnement de l'entreprise.

L'encadrement sur le lieu de travail

- créer une ambiance de travail motivante sur le lieu de travail;
- veiller à ce que les nouveaux employés s'intègrent bien dans l'équipe et le travail;
- éviter les maladies, les absences et les accidents et essayer de fidéliser le personnel envers l'entreprise.

Les formateurs/enseignants professionnels et autres formateurs (de l'entreprise)

- veiller à ce que les cours de langues permettent aux apprenants de participer aux formations professionnelles, de santé et de sécurité ou autres sur le lieu de travail.

Les collègues

- stimuler et accélérer le processus d'apprentissage en vue d'une meilleure communication sur le lieu de travail.

C. Autres partenaires à l'extérieur de l'entreprise

Les associations patronales

- accroître les qualifications professionnelles des travailleurs en veillant à ce que les cours de langues soient conformes aux standards requis.

Les institutions ou services (gouvernementaux) nationaux ou locaux responsables de l'emploi, du placement, des chômeurs ou de l'assistance aux réfugiés

- favoriser l'intégration des nouveaux venus dans la société.

Les syndicats

- soutenir les travailleurs dans les litiges / face aux discriminations / aux licenciements;
- sensibiliser à la question de l'enseignement de la deuxième langue sur place;
- veiller au respect de la législation du travail.

Les centres publics et privés de formation des adultes

- soutenir/favoriser l'intégration des immigrés;
- recueillir davantage d'expérience en vue de la publication de supports d'enseignement;
- sensibiliser à la question de l'enseignement de la deuxième langue sur place;
- garantir les pré-requis pour un fonctionnement sans faille du travail de l'enseignant en langues;
- maintenir l'équilibre entre les objectifs de l'employeur et ceux de l'apprenant.

Les agences de soutien

- évaluer les améliorations susceptibles d'être introduites dans des projets futurs de deuxième langue sur le lieu de travail, former les enseignants et assurer un suivi de la fourniture des prestations;
- les agences de soutien peuvent promouvoir les mesures de langues sur le lieu de travail, conseiller les partenaires au cours du projet à propos de l'intégration de la langue, de la formation professionnelle et du travail.

Les organisations de placement locales commerciales

- assurer un bon recrutement / une bonne correspondance entre les candidats et les entreprises et apporter un soutien continu.

Les auteurs de manuels et d'auxiliaires d'enseignements à orientation professionnelle

- fournir aux enseignants des manuels et des auxiliaires d'enseignement contextuels appropriés.

Les maisons d'édition

- fournir aux enseignants des manuels et des auxiliaires d'enseignement appropriés.

3. Qu'est-ce qui peut faire fonctionner un partenariat?

Afin que le processus fonctionne bien et que l'on puisse réaliser les objectifs du projet, tous les partenaires doivent assumer une responsabilité. Le suivi d'une série de facteurs peut y contribuer. Là encore, les aspects décrits ci-dessous ne doivent pas être interprétés comme « les bonnes » solutions, mais considérés comme des facteurs éventuels dont on pourra tenir compte pour faciliter un bon déroulement du processus.

1. Parfois, il s'avère nécessaire de définir quel partenaire est responsable de quelle tâche, non pas parce que les partenaires sont irresponsables ou y mettent de la mauvaise volonté, mais parce qu'il se révèle très difficile de prévoir toutes les tâches et activités dès le début du projet.
2. Des problèmes inattendus peuvent apparaître et doivent être résolus. Pour toutes ces raisons, il est essentiel d'assurer un suivi du projet dans des réunions régulières de l'équipe de projet, auxquelles participe un porte-parole de chaque partenaire. Questions éventuelles à discuter: échange d'informations sur le projet, réussite des apprenants (en tant que groupe) sur le lieu de travail et pendant les cours, quels sont les problèmes rencontrés, quelles solutions ou activités permettraient d'éviter des problèmes, quelles sont les activités requises au stade suivant du projet, etc.

3. Même si l'objectif commun du partenariat consiste à stimuler le processus d'apprentissage de la langue par le travailleur, les partenaires ne seront prêts à investir dans ce partenariat que s'ils jugent que cela leur permettra également de réaliser leurs objectifs spécifiques. Ainsi, si la direction de l'entreprise n'est pas convaincue que l'apprentissage de la deuxième langue contribue à l'efficacité du travailleur, elle ne sera sans doute pas intéressée par le cours. De ce fait, chaque partenaire impliqué a la responsabilité d'établir et d'exposer explicitement aux autres partenaires comment le projet peut leur permettre de réaliser leur objectif spécifique. Par exemple, la direction d'un centre de formation pourra utiliser les résultats des cours de langues dans d'autres entreprises pour convaincre l'employeur que le projet profitera à l'entreprise cliente actuelle.
4. L'employeur joue un rôle important pour permettre aux partenaires au sein de l'entreprise (par exemple aux collègues de travail) et externes (par exemple à l'enseignant) d'accomplir leurs tâches respectives pour le projet. Cela peut par exemple consister à organiser le cours aux moments qui conviennent le mieux à l'apprenant comme à l'enseignant, à permettre aux collègues de travail de contribuer à l'analyse des besoins linguistiques et à assumer un rôle d'entraîneur, à fournir à l'enseignant en langues des supports textuels authentiques, à assurer l'accès de l'enseignant sur le lieu de travail, à assister l'entraîneur sur le lieu de travail, etc.
5. L'employeur a également un important rôle d'information à jouer: les partenaires au sein de l'entreprise ne seront prêts à apporter leur contribution que si on leur a communiqué pourquoi, pour qui et comment les cours sont organisés.
6. L'employeur, l'enseignant et/ou le prestataire des services devraient également veiller à ce que les partenaires au sein de l'entreprise soient consultés à toutes les étapes, même s'ils ne sont pas encore directement impliqués à ce stade donné. Ainsi, si les collègues et l'enseignant professionnel sont consultés au moment de l'analyse des besoins linguistiques et peuvent aider à définir les objectifs de l'apprenant, ils seront davantage prêts à contribuer à des tâches pratiques, à fournir à l'enseignant des supports textuels authentiques, etc.

4. Exemples de pratiques pour la construction de partenariats

Vous trouverez sur le CD-Rom neuf exemples pratiques, en provenance de six pays:

- F-II.1. Scania Netherlands
Scania (Pays-Bas)
- F-II.2. Vocational and language training working towards an occupational certificate at Kwik-Fit garages (the Netherlands)
(Formation professionnelle et linguistique en vue d'un certificat professionnel dans les garages Kwik-Fit (Pays-Bas))
- F-II.3. Dutch courses at Het concertgebouw (the Netherlands)
(Cours de néerlandais chez Het concertgebouw (Pays-Bas))
- F-II.4. Language and communication courses at Mazda Motorparts (Flanders, Belgium)
(Cours de langue et de communication chez Mazda Motorparts (Flandres, Belgique))
- F-II.5. Language courses for immigrant workers in domestic service in Spain
(Cours de langues pour employés de maison immigrés en Espagne)
- F-II.6. The National Programme for Latvian Language Training
(Programme national d'enseignement du letton)
- F-II.7. Job rotation: German at the workplace (Germany)
(Rotation d'emploi: l'allemand sur le lieu de travail (Allemagne))
- F-II.8. beramí: Passgenau – German in geriatric care (Germany)
(beramí: Passgenau – l'allemand dans les soins gériatriques (Allemagne))
- F-II.9. Pilot course: German at the workplace – Second language acquisition for shift-workers at the ZZ Wancor brick manufacturing company (Switzerland)
(Cours pilote: l'allemand sur le lieu de travail – acquisition de la deuxième langue pour les travailleurs en équipe dans l'usine de briques ZZ Wancor (Suisse))

Dans ces exemples, nous décrivons les objectifs de chacun des partenaires impliqués et la manière dont ces derniers contribuent au partenariat à chaque stade de l'apprentissage de la deuxième langue.

III. Analyse des besoins en communication

Susan Kaufmann et Matilde Grünhage-Monetti

1. Introduction

Le titre de cette partie est le fruit d'une longue discussion entre les membres du réseau Odysseus et reflète le développement du groupe, ainsi qu'une tentative de trouver un titre transparent et programmatique, susceptible d'être transféré à d'autres langues ou contextes professionnels.

La discussion est issue de la nécessité de remplacer l'expression très répandue « analyse des besoins linguistiques », associée à l'approche fonctionnelle, par une expression reflétant l'approche globale préconisée par le projet. L'expression « analyse des besoins organisationnels » (*organisational needs analysis*) utilisée par exemple dans le discours actuel au Royaume-Uni (Holland *et al.* 2001) a également été rejetée. On craignait que sa traduction dans d'autres langues ne prête à des interprétations fausses. L'équivalent en allemand, par exemple, prêterait à confusion si on l'associait à une compréhension plus large du développement organisationnel dans les entreprises et à un autre profil professionnel du consultant.

La formule « analyse des besoins en communication » insiste sur la communication sur un lieu de travail donné et les besoins/exigences qui en découlent pour tous les partenaires impliqués. L'accent est donc mis avant tout non pas sur les besoins et déficits de l'individu, mais sur les exigences communicatives d'une « communauté de pratique » donnée. Ce terme est utilisé par Etienne Wenger (1998) pour décrire un groupe partageant un certain discours et une certaine pratique. Toute communauté de pratique a sa « culture », à savoir ses valeurs, ses normes, ses procédures, etc., qui sont communiquées par le biais du langage (codes verbaux, non verbaux et paraverbaux).

Cela inclut ce que l'on dit et ce que l'on ne dit pas, ce qui est représenté et ce qui est assumé. Cela inclut la langue, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles bien définis, les critères spécifiés, les procédures codifiées, les réglementations et les contrats rendus explicites par diverses pratiques à toutes sortes de fins. Cela inclut cependant également toutes les relations implicites, les conventions tacites, les indices subtils, les règles inexprimées, les institutions reconnaissables, les perceptions spécifiques, les sensibilités nuancées, les compréhensions englobées, les suppositions sous-jacentes et les visions partagées du monde. La plupart de ces aspects ne seront peut-être jamais articulés, mais constituent néanmoins des signes qui ne trompent pas de l'appartenance à une communauté de pratique et sont essentiels pour le succès de ses entreprises.

(Wenger 1998: 47)

Dans le domaine professionnel, une entreprise constitue une communauté de pratique, mais on peut également considérer un service, un cercle de qualité, un flot de production comme une communauté de pratique plus petite au sein d'une grande entité, avec sa propre culture de communication. Au niveau macro, la communauté des affaires constitue une communauté de pratique avec sa propre culture et son langage, se distinguant par exemple de la communauté universitaire. Un club de football est une communauté de pratique, de même que l'administration d'un conseil municipal.

Une analyse des besoins en communication englobant toute une « communauté » constitue donc une étape nécessaire pour le marketing des offres en cours de langues auprès des entreprises. Cela peut conduire à proposer un ensemble de mesures comprenant un ou des cours de deuxième langue pour les travailleurs migrants/ethniques, de même qu'une formation interculturelle pour les cadres, comme cela est pratiqué par notre collègue islandais dans le projet *Odysseus*, ou à passer en revue les documents de l'entreprise, comme le fait l'ITTA. Une analyse des besoins en communication, mettant l'accent non seulement sur les aspects linguistiques, mais aussi sur les facteurs pragmatiques et socioculturels, fournira les éléments nécessaires pour développer un curriculum et assurer un cours tenant compte des dimensions fonctionnelle, culturelle et critique de la langue, selon les catégories de Green (Green 1997):

- La dimension opérationnelle inclut les structures de la langue permettant aux gens (par exemple aux travailleurs) de fonctionner au niveau de l'échange d'informations: par exemple d'expliquer, de suivre des instructions, etc.
- La dimension culturelle décrit comment les travailleurs, par exemple, interagissent de façon appropriée au niveau culturel et linguistique: par exemple, pour présenter une doléance, une excuse ou une demande.
- La dimension critique implique la compréhension des rapports entre soi-même et autrui dans une communauté de pratique donnée, l'aptitude à agir dans cette communauté sur la base de choix informés et d'une analyse critique: par exemple savoir évaluer ou résoudre un problème.

Une analyse des besoins en communication constitue donc l'instrument adéquat pour une approche à l'enseignement basée sur un scénario et sur le contenu (cf. F-IV).

Lorsqu'on parle d'analyse des besoins dans le contexte de l'offre en cours de langues liés à la profession, il faut garder à l'esprit que les conditions de l'acquisition de la deuxième langue par les travailleurs adultes varient beaucoup, non seulement d'un pays européen à l'autre, mais aussi au sein d'un même pays. D'une façon générale, on peut dire que si la nécessité de promouvoir la maîtrise de la deuxième langue par les travailleurs est officiellement reconnue dans nombre de pays, il n'y a que peu de pays où l'apprentissage et la formation sont assurés sur le lieu de travail même. On trouve bien plus fréquemment des cours préparatoires au travail, qui n'ont généralement pas lieu sur place.

Fondamentalement, on peut parler d'un continuum qui s'étend des tâches très générales et peu spécifiques de l'apprentissage de la deuxième langue à une situation très spécifique et définie d'apprentissage sur le lieu de travail.

Formation générale en L2	Offre en L2 en préparation à l'emploi	Formation en L2 sur le lieu de travail
<ul style="list-style-type: none"> ▪ n'est pas spécialement axée sur le lieu de travail ou la préparation au travail ▪ pas de distinction claire entre la formation en L2 et en langue étrangère 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ groupe cible vaguement défini (personnes en emploi ou chômeurs) ▪ venant de divers environnements de travail, ▪ avec des expériences de travail diverses, ▪ des besoins en formation divers, ▪ des perspectives de travail diverses. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ groupe cible défini ▪ lieu de travail défini ▪ tâches définies ▪ besoins en formation spécifiques ▪ structure et besoins organisationnels spécifiques

Lorsqu'on discute l'analyse des besoins en communication, il est important de cerner clairement à quel niveau de ce continuum on pense ou fait référence, puisque les conditions, les possibilités et les exigences d'une analyse des besoins linguistiques varieront en conséquence.

Le problème central, pour les concepteurs de cours et les enseignants, consiste à définir les besoins effectifs des apprenants et du champ professionnel.

(Klepp 1996)

Nous mettons ici l'accent sur les deux niveaux suivants: la formation en deuxième langue sur le lieu de travail et les offres en deuxième langue en préparation à l'emploi (sachant que bien d'autres variations encore sont possibles dans ce continuum).

2. Offre en deuxième langue sur le lieu de travail

Lorsqu'un programme de deuxième langue pour travailleurs adultes est proposé sur le lieu de travail, il y a un certain nombre de facteurs dont il faut tenir compte:

- dans la plupart des cas, les besoins ne sont reconnus que de façon très vague et interprétés comme résultat d'un déficit des travailleurs individuels; c'est à ceux qui effectuent l'analyse des besoins qu'il revient d'identifier et de décrire les besoins perçus et de faire prendre conscience de ces besoins à la direction et au comité d'entreprise;
- au sein du personnel, il peut y avoir à chaque niveau de l'organisation (ouvriers, contremaîtres, employés de bureau, cadres, comité d'entreprise, etc.) des questions de communication spécifiques qui se posent et que l'on peut traiter sur le plan de l'organisation et/ou individuellement;
- nombre de besoins peuvent découler de changements organisationnels (passage à de nouveaux systèmes et structures, utilisation de nouvelles méthodes de communication);
- la direction peut avoir des attentes spécifiques par rapport à la performance à atteindre par un groupe cible identifié d'apprenants dans une période donnée (les employeurs ont tendance à avoir des attentes extrêmement élevées, souvent peu réalistes, par rapport au temps disponible et aux conditions d'apprentissage; il est fort possible que les apprenants individuels et les groupes d'apprenants aient des perceptions et attentes différentes).

Tous les aspects organisationnels ne seront pas nécessairement évidents pour tous les individus et groupes impliqués dans le processus de travail. Pour la personne effectuant l'évaluation des besoins, toutefois, il sera crucial de se faire un tableau aussi clair que possible de l'organisation dans son ensemble. Là encore, les conditions peuvent être très diverses. Si certaines organisations permettent un accès relativement libre pour s'entretenir avec les gens et observer les pratiques sur le lieu de travail, d'autres refuseront cet accès pour des raisons de sécurité ou autres. (C'est souvent l'une des raisons pour lesquelles beaucoup d'offres sont proposées à l'extérieur du lieu de travail, en préparation à l'emploi.) Le défi consistera donc, pour les prestataires, à obtenir un meilleur accès sur le lieu de travail, à communiquer plus étroitement avec les travailleurs et la direction et à établir une meilleure coopération.

En général, il est préférable d'inclure et de coopérer avec un maximum de gens à divers niveaux et de divers services du lieu de travail, de façon à ce que:

- les individus et groupes ne se sentent pas mis sur la sellette;
- l'on aboutisse à un engagement et une « appropriation » des mesures à tous les niveaux de l'organisation;

- les améliorations soient comprises comme impliquant le développement de l'organisation comme de l'individu;
- l'on obtienne un aperçu clair et réaliste des flux de communication sur le lieu de travail, par exemple: qui communique quoi à qui et comment?

Mener des entretiens

Il est important de s'entretenir séparément avec des personnes (ou groupes de personnes) à différents niveaux de l'entreprise pour cerner les besoins organisationnels et individuels: (a) directeurs du personnel / des ressources humaines, contremaîtres, délégués du personnel et comités d'entreprise; (b) personnel autochtone et (c) travailleurs immigrés. Les discussions porteront sur les besoins quotidiens du lieu de travail, y compris la communication orale et écrite. Ceci inclura probablement des questions à propos de la formation professionnelle, de la santé et de la sécurité, du service clients, etc., de même que les besoins des emplois en question. (Cf. lignes directrices pour les entretiens en annexe, F-III.1.)

On peut également mener des entretiens afin de déterminer les tâches de communication dans les divers domaines concernés (cf. F-III.2):

- domaine du lieu de travail: tâches associées au lieu de travail (avertir un collègue en cas de danger, décrire oralement une question technique, donner une instruction à un collègue, poser des questions de procédure, contribuer à la résolution d'un problème, etc.);
- domaine public: droits et devoirs d'un salarié employé légalement (faire face aux procédures et aux structures administratives: notamment obtenir des informations et réagir en conséquence – à savoir trouver la personne responsable d'un aspect donné, communication directe ou par téléphone, remplir un formulaire (de candidature), etc.);
- domaine privé: entretenir des contacts sociaux (maîtriser les présentations: se présenter dans un nouveau service, à un nouveau collègue/supérieur, etc.; présenter un nouveau collègue, décrire son propre travail, sa fonction, sa position dans l'entreprise, etc.);
- domaine éducatif: cours de langues, formation (supplémentaire), etc. (obtenir des informations / lire à propos des possibilités de formation et s'inscrire, demander des éclaircissements / des explications, de l'aide, etc. pendant une séance de formation; lire les supports de formation, etc.).

Observer les pratiques sur le lieu de travail

Il sera utile d'observer les gens au travail et de leur parler dans ce cadre en visitant les lieux de travail et en accompagnant le travail (« *shadowing* »). L'observation des

équipements utilisés dans l'organisation (y compris les TIC) et de la façon dont les travailleurs les utilisent constitue un élément important du processus.

Enregistrer des échanges linguistiques (semi-)authentiques

- Oralement: enregistrement audio de communications orales. La transcription des bandes peut servir à l'analyse des besoins en communication. Les bandes (si elles sont de bonne qualité) et la transcription peuvent être utilisées ultérieurement en classe pour toutes sortes d'exercices de compréhension et d'analyse. Puisqu'il n'est pas possible, pour diverses raisons, de réaliser des enregistrements authentiques, on peut avoir recours à des situations semi-authentiques. Les employés sont priés de « jouer » un événement de communication au travail, en assumant les rôles qu'ils tiennent dans la « vraie vie », par exemple un changement d'équipe.

- Consignation écrite (notes)

A l'aide de notes, on peut établir un « procès-verbal » (consignation écrite) des situations de communication telles que perçues par l'observateur. Cela a l'avantage « psychologique » de permettre un développement naturel de la conversation – ce qui est évidemment un pré-requis pour enregistrer un discours naturel réel. Outre l'absence du langage authentique utilisé, cela recèle toutefois un risque d'altération des énoncés, tant sur le plan linguistique qu'en termes de contenu, lorsque nous « interprétons » ce que nous pensons que les interlocuteurs ont voulu exprimer.

(Kock 1966)

Analyser les documents du lieu de travail

Une analyse des documents clés que les travailleurs sont censés utiliser ou avec lesquels ils doivent interagir peut permettre d'identifier des « solutions » alternatives, autres que la formation, pour l'organisation. Notez dans quelle mesure ces documents conviennent au public visé, leur présentation et leur mise en page, l'organisation des idées et de l'information, le vocabulaire, la longueur et la structure des phrases, la sensibilité culturelle. Un examen des documents peut par exemple faire ressortir la nécessité d'inclure une traduction de documents importants dans d'autres langues ou de reformuler des textes complexes en langage simple. Il est également utile d'examiner dans quelle mesure les pratiques sur le lieu de travail reflètent les objectifs tels que spécifiés dans la documentation de l'organisation.

Les documents à étudier incluent:

- les routines du lieu de travail (rotations, fiches de paye, rapports d'accidents, fiches d'heures, demandes de congés, arrêts maladie);
- les imprimés environnants (indicateurs et notifications telles que les notices de santé et de sécurité);

- les documents liés à l'emploi (fiches de travail, spécifications, formulaires, correspondance, rapports, plans, commandes, manuels);
- d'autres documents liés à la formation (aptitudes d'étude, prendre des notes, trier, passer en revue, localiser les informations);
- des documents tels que des diagrammes, des graphiques, des mesures, des fiches d'heures, des fiches de paye, des tableaux.

(Holland 2001)

Observer les entraves à l'apprentissage

Il est vital de constater de quel soutien les travailleurs bénéficieront pour leur apprentissage.

Il sera difficile pour un travailleur d'accomplir un programme avec succès si son supérieur direct ne le soutient pas. Ce processus implique également l'identification de tous les obstacles potentiels à l'apprentissage. Ainsi, si un supérieur direct est susceptible de ne pas soutenir l'apprentissage parce qu'il s'inquiète des chiffres de production, il sera important que le directeur général et les niveaux d'encadrement inférieurs fassent preuve d'engagement envers le programme d'apprentissage et que l'on convienne d'une « position » de l'organisation face à de telles difficultés avant la mise en œuvre du programme.

(Holland 2001)

3. Offre en cours de langues en préparation à l'emploi

La formation en deuxième langue en préparation à l'emploi est proposée en dehors du lieu de travail, généralement dans des institutions de formation des adultes. La principale raison et nécessité qui conduit à offrir une formation en deuxième langue aux travailleurs adultes pour les préparer à leur emploi réside dans la restructuration du marché de l'emploi. En raison des changements technologiques et organisationnels, les possibilités d'emploi traditionnelles des travailleurs migrants ont rapidement diminué, laissant un nombre croissant de personnes au chômage ou en danger de chômage. Simultanément, on assiste cependant à une demande accrue en compétences communicatives – les travailleurs étant supposés communiquer sous forme orale et écrite de façon non connue précédemment.

Les conditions dans lesquelles s'effectue la formation en deuxième langue en préparation à l'emploi diffèrent beaucoup de celles que nous avons décrites ci-dessus pour l'offre en deuxième langue sur le lieu de travail. Ici, on n'a pas affaire à une organisation spécifique dont on peut évaluer les politiques et les pratiques (notamment les systèmes de communication, hiérarchies, chaînes de commande, structures et changements structurels) pour constater les besoins de l'organisation et de l'individu. La formation en deuxième langue s'alignera bien moins sur les objectifs d'une

entreprise ou d'un environnement de travail spécifique, et le programme sera donc bien plus général. Les praticiens devront souvent se fonder sur des suppositions et des hypothèses pour l'élaboration du programme. Ils n'ont souvent pas clairement connaissance des exigences et des défis linguistiques auxquels le marché du travail confronte les travailleurs – même si la nécessité générale de proposer une formation en deuxième langue est largement reconnue.

Une personne effectuant une évaluation des besoins doit avoir conscience des points très généraux ci-après:

- Le groupe cible est souvent extrêmement hétérogène en termes d'expérience de travail comme de perspectives de travail futures des apprenants. En raison des fluctuations importantes de la main-d'œuvre, on ne peut pas savoir si une personne employée pour l'instant le sera encore dans un avenir prochain et si oui, où (c'est-à-dire dans quel secteur industriel) et pour combien de temps cette personne trouvera un emploi. De ce fait, le programme devra être conçu dans une optique intersectorielle (à savoir porter sur des questions importantes pour le travail en général) ou axée sur des champs professionnels plus vastes (santé et soin des personnes âgées, restauration, métallurgie, etc.), ainsi que sur des questions importantes pour obtenir un emploi (candidatures, etc.).
- On assiste à une demande accrue de maîtrise orale de la deuxième langue (forte croissance du besoin d'aptitudes de service) et de performance écrite (les écrits associés au travail ont augmenté).
- Les apprenants devront maîtriser des aptitudes clés telles que la flexibilité, l'initiative, la créativité, le travail en équipe, l'autonomie, la fiabilité, etc.
- Les apprenants devront maîtriser des aptitudes d'apprentissage. Cet aspect est crucial, puisque les apprenants devront être capables de s'adapter très vite à de nouvelles situations.

L'évaluation des besoins se fera en deux phases: (a) analyse des aspects clés que les travailleurs devront gérer avant la formation et évaluation des besoins linguistiques correspondants et (b) évaluation des besoins linguistiques pendant la formation même en demandant aux apprenants d'y contribuer en apportant leur expertise.

Analyse des pratiques et questions liées au travail

En général, il est préférable d'inclure et de coopérer avec autant d'institutions de divers secteurs de la société que possible – organisations, syndicats, services de santé, agence pour l'emploi / service du chômage, etc. – et d'utiliser tous les types de documents disponibles (écrits, visuels, audiovisuels, entretiens, etc.). Les questions porteront sur:

- les aspects juridiques du travail (permis de travail, certificat d'emploi, protection maternité, droits des salariés, etc.);
- les aspects de sécurité sociale (assurance maladie, retraites, allocations chômage, etc.);
- l'organisation du travail (conflits et coopération);
- les domaines d'activité / secteurs industriels, etc.;
- la formation continue (formation, école, apprentissage tout au long de la vie, etc.);
- les moyens de trouver et d'obtenir du travail (candidatures et entretiens d'embauche);
- la participation des travailleurs.

Tenir compte de l'expertise des apprenants

Une idée générale et fondamentale dans l'enseignement d'une deuxième langue aux adultes consiste à considérer les apprenants comme des experts en ce qui concerne leur processus d'apprentissage et à tenir compte des besoins et des situations actuelles des apprenants pour l'élaboration du programme et l'enseignement. En raison du large éventail de questions et de sujets à traiter dans l'enseignement de la deuxième langue en préparation à l'emploi, il est vital de souscrire à ce principe.

Une grande partie de l'évaluation des besoins aura lieu pendant la formation même, en demandant aux apprenants de partager leur expérience passée et présente, d'exprimer leurs besoins et d'apporter autant de documents que possible de tous les domaines associés au travail auxquels ils ont affaire.

Si « apprendre à apprendre » et « l'apprentissage autonome » comptent parmi nos objectifs, un exercice de ce type nous offre alors d'importants éléments authentiques et pratiques pour réaliser cet objectif. Dans la plupart des situations actuelles, il n'est guère possible (en termes de temps, d'organisation, etc.) que l'enseignant explore les besoins et sélectionne des supports authentiques dans le domaine de travail donné de « l'industrie » donnée. On pourrait toutefois dans bien des cas s'appuyer sur l'expérience de travail spécifique des apprenants eux-mêmes. Bien entendu, cela ne fournirait qu'une source parmi bien d'autres pour l'analyse nécessaire des besoins linguistiques, ne couvrirait que des domaines limités de l'arène du travail et devrait donc être complété. Malgré tout, nous pensons que cela offre des avantages significatifs, notamment en ce qui concerne le rôle de l'apprenant dans le processus. Les apprenants seraient maîtres de leur curriculum, influeraient sur et seraient responsables de la validité générale de l'enseignement, en même temps qu'ils seraient appelés à réfléchir à leur expérience, leurs problèmes et leurs besoins linguistiques et à les définir verbalement.

(Klepp 1996)

Si les apprenants sont actuellement en emploi, cela comprendra les documents du lieu de travail, comme mentionné plus haut. S'ils sont au chômage, cela inclura également des formulaires et des documents associés à la recherche d'un emploi.

4. Exemples de pratiques pour l'analyse des besoins en communication

Vous trouverez sur le CD-Rom sept exemples de pratiques pour l'analyse des besoins en communication:

- F-III.1. Guidelines for interviews at the workplace
(Lignes directrices pour les entretiens sur le lieu de travail)
- F-III.2. Checklist of communicative functions at the workplace
(Check-list des fonctions de communication sur le lieu de travail)
- F-III.3. Questionnaire for the analysis of the communication needs
(Questionnaire pour l'analyse des besoins en communication)
- F-III.4. Checklist communicative functions at the workplace
(Check-list des fonctions de communication sur le lieu de travail)
- F-III.5. Analysis of the linguistic requirements of immigrant workers in domestic service in Spain
(Analyse des besoins linguistiques des employés de maison immigrés en Espagne)
- F-III.6. Analysis of the linguistic requirements of domestic service in Spain
(Analyse des besoins linguistiques dans les emplois de maison en Espagne)
- F-III.7. Case study – Integrated literacy/health and safety training
(Etude de cas – Formation intégrée en alphabétisation et en santé/sécurité)

IV. Réalisation, compétences et approches

Annet Berntsen, Elwine Halewijn, Maite Hernández et Andreas Klepp

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons trois grandes approches méthodologiques-didactiques actuellement utilisées par les représentants Odysseus en Espagne, en Allemagne et aux Pays-Bas: l'approche basée sur les tâches, l'approche basée sur les scénarios et l'approche basée sur le contenu. Elles n'ont pas été développées spécifiquement pour le contexte du lieu de travail, mais font partie du développement didactique et méthodologique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et de la deuxième langue tel qu'il a eu lieu en Europe au cours des dernières décennies du XX^e siècle. Elles représentent la pratique actuelle dans des institutions et des pays caractérisés par des traditions diverses en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues (étrangères) et de formation des adultes, ainsi que par différents types et degrés d'expérience de l'enseignement des langues sur le lieu de travail.

Ces approches sont toutes trois fondées sur le concept des compétences en communication telles que définies dans le *Cadre européen commun de référence*. Vous en trouverez la liste au chapitre F. Il s'agit d'une check-list de compétences dans leur forme générale, qui doit être adaptée au contexte du lieu de travail pour la conception de cours et de supports à l'intention d'un groupe cible spécifique. Nous la recommandons comme instrument pour la mise en pratique des résultats de l'analyse des besoins en communication dans un curriculum. Les différentes compétences ont des significations locales, c'est-à-dire qui dépendent de la culture du lieu de travail.

Dans le contexte du lieu de travail, le point « compétences de visite » peut faire référence à l'interaction avec les clients lorsque l'on se rend à leur domicile ou dans leur chambre (dans les soins gériatriques par exemple), mais aussi avec les collègues de travail et les supérieurs lorsque l'on pénètre dans un espace de travail « privé » au sein de l'entreprise, tel qu'un bureau. Les mots et les gestes attendus de telle ou telle personne (tels que frapper à la porte, contact visuel, actes de parole, se racler la gorge pour attirer l'attention) dépendent des normes et des règles d'une « communauté de pratique » donnée (Wenger 1998). Cet exemple montre très clairement qu'il ne suffira pas d'enseigner le vocabulaire, les structures grammaticales et les actes du discours pour permettre aux apprenants d'interagir d'une façon appropriée sur le plan socioculturel, sans être en infraction ou en conflit avec les règles, ou de changer de pratique.

Les trois approches ont en commun la perception de l'apprentissage de la langue comme apprentissage d'expérience. Selon Kolb, « l'apprentissage est le processus par

lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience » (Kolb 1990: 38). Le processus d'apprentissage est une interaction continue de tout individu avec son environnement et ses expériences. Ceci implique un changement de rôle pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Le rôle de l'enseignant consiste moins à communiquer des connaissances qu'à organiser et à suivre le processus d'apprentissage, à permettre aux apprenants de prendre conscience de leur apprentissage et des changements qu'il génère. La réflexion et l'analyse du contenu comme du processus d'apprentissage en tant que tel sont des instruments essentiels pour la participation active des apprenants à leur processus d'apprentissage et à la transformation de la pratique et de l'expérience qui en découle. Les apprenants doivent prendre conscience des buts et objectifs de leur apprentissage et des façons dont il se passe. Les apprenants et les enseignants sont des partenaires dans le processus d'apprentissage. Dans le cas spécifique de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail, le rôle de conseil des enseignants ne doit pas rester limité à la classe, mais impliquer les différents partenaires de communication au sein de l'entreprise, comme illustré dans les chapitres précédents sur la construction de partenariats et l'analyse des besoins en communication.

La plupart des lieux de travail proposent un environnement linguistique fort riche, qui constitue une bonne source d'information pour les apprenants. Toute situation, au travail comme en classe, est une occasion d'apprendre la langue. La classe de langues est l'équivalent de la séance d'entraînement hebdomadaire du sportif. Afin que les travailleurs migrants/ethniques puissent améliorer leur « forme » linguistique générale au quotidien, ils ont besoin de soutien et d'encouragement de la part de leur entourage – amis, supérieurs et collègues. Il revient à l'enseignant de proposer une approche globale qui ne soit pas axée uniquement sur les besoins et déficits linguistiques des apprenants, mais englobe la pratique de communication du lieu de travail dans son ensemble et inclut tous les partenaires de communication. Cette offre en cours de langues sur le lieu de travail donne aux entreprises l'occasion d'examiner leurs systèmes de communication. La direction et le personnel sont pareillement responsables du succès d'un cours de langues. Un bon cours, bien adapté aux besoins du lieu de travail, peut améliorer les connaissances, la qualité du travail et la communication, ainsi que les perspectives de carrière. Il s'agit donc d'un élément essentiel de toute approche moderne à l'organisation du travail et d'une contribution à une pratique non discriminatoire et participative sur le lieu de travail.

Les trois approches décrites ci-après reflètent l'expérience et le niveau de discussion concernant l'enseignement des langues (étrangères) (sur le lieu de travail) dans les pays européens représentés au sein du réseau. Au fil du projet *Odyssée*, nous avons été amenés à voir ces approches d'un œil plus critique. Nous avons réalisé que, prises séparément, aucune d'entre elles ne correspond entièrement au cadre théorique sur lequel nous nous sommes accordés.

Nous sommes convaincus que des praticiens expérimentés, conscients des tensions et contradictions sociales et politiques existant sur le lieu de travail et dans toute prestation éducative associée au lieu de travail, intègrent ces trois approches de façon

plus ou moins réfléchi et conscient. Une tâche future consistera à développer et à décrire systématiquement un modèle de réalisation qui sache intégrer l'approche basée sur les tâches et l'approche à base thématique à une série de scénarios pertinents du lieu de travail. Le cadre théorique est fourni par la notion de la langue en tant que pratique sociale esquissée dans l'introduction. Partant de ce point de vue, nous devons explorer de façon critique les approches et pratiques actuelles, afin d'intégrer leurs éléments valables dans un modèle d'ensemble cohérent. Ce dernier doit être en accord avec les principes théoriques définis et s'appuyer sur les principes andragogiques fondamentaux de « l'empowerment » (la responsabilisation et l'autonomisation) et de la participation. Enfin, il doit refléter notre perception de la compétence communicative comme la conscience et l'aptitude à réaliser et à gérer les contradictions auxquelles les apprenants et les enseignants sont confrontés dans le cadre des cours de langues sur le lieu de travail.

2. Les approches basées sur les tâches

Les définitions suivantes de la notion de tâche ont été proposées:

... une unité de travail en classe qui engage les étudiants dans une activité de compréhension, de manipulation, de production ou d'interaction dans la deuxième langue, leur attention se concentrant davantage sur le sens que sur la forme.

(Nunan 1989)

Une tâche est une activité qui demande aux étudiants de négocier le sens de ce qu'ils disent et la manière de le dire et de produire des résultats.

(Prahbu 1987)

Une tâche est une activité effectuée par une personne elle-même ou pour d'autres personnes, librement ou dans un certain intérêt... remplir un formulaire, acheter des chaussures, réserver un vol... en d'autres termes, nous entendons par tâche tout ce que nous faisons habituellement dans notre vie quotidienne, au travail ou pour notre plaisir...

(Long 1985)

Nous pouvons donc dire qu'une tâche linguistique est une activité qui:

- s'efforce de reproduire en classe la complexité des processus de communication dans la vie réelle;
- a un objectif concret qui n'est pas défini en termes linguistiques;
- fait partie d'une séquence d'événements communicatifs.

Les étudiants adultes participent à des exercices linguistiques pertinents et contextuels, en participant aux décisions sur le thème, les domaines d'intérêt, les contenus à développer et les activités à effectuer, y compris le processus d'évaluation.

Les éléments linguistiques (structure, grammaire et vocabulaire) sont subordonnés aux tâches telles que pratiquées dans une communauté de discours donnée et non pas inversement. L'important n'est pas de savoir comment demander des informations, exprimer un accord ou un désaccord de façon grammaticalement parfaite, mais d'utiliser la langue pour communiquer aussi souvent que possible: par exemple de participer à un entretien ou à une réunion.

Selon Sheila Estaire et Javier Zanón (1990), l'élaboration d'un programme efficace comprend six étapes:

1. Choisir le thème ou le domaine d'intérêt de l'unité, décision qui est prise par les étudiants et l'enseignant en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins.
2. Concevoir la tâche finale, une tâche de communication qui doit être effectuée à l'issue de l'unité et qui peut être:
 - définie par l'enseignant en fonction des besoins et aptitudes en communication des étudiants;
 - le résultat d'une négociation entre les étudiants, l'enseignant et d'autres intéressés.
3. Planification des objectifs de communication, c'est-à-dire ce que les étudiants devront savoir faire à l'issue de l'unité. Les étudiants devront avoir suffisamment d'occasions de s'entraîner à toute une série d'aptitudes, même si la tâche finale n'en met peut-être qu'une seule en avant.
4. Exposants linguistiques. Selon la difficulté de la tâche finale, il peut être nécessaire d'utiliser des exposants lexicaux, grammaticaux, phonologiques, discursifs, sociolinguistiques, stratégiques ou socioculturels.
5. Choisir la tâche de communication en collaboration avec les étudiants et d'autres intéressés.
6. Evaluation et auto-évaluation. Il faut garder à l'esprit les aspects suivants:
 - la réalisation des objectifs de communication;
 - la composante stratégique (comment s'est passé le processus d'apprentissage);
 - les aspects à améliorer.

A titre de modèle, nous présentons une tâche à effectuer par des migrants adultes: une adaptation du livre *Planet@ ELE* (Edelsa). L'un des thèmes les plus importants dans la vie quotidienne des migrants est celui des documents dont ils ont besoin pour obtenir

un statut légal dans un pays étranger. Les documents nécessaires incluent les demandes de visa, les demandes de permis de travail ou d'autorisation de séjour, etc.

Première étape: thème – les documents

Deuxième étape: tâche finale – remplir une demande d'autorisation de séjour avec les données d'un partenaire

Troisième étape: objectifs de communication – pendant la leçon, les étudiants développeront les aptitudes suivantes:

- comprendre les salutations d'accueil et d'adieu;
- comprendre les informations provenant d'un partenaire;
- dire bonjour et au revoir;
- demander des informations aux partenaires;
- fournir des informations sur leur nom, prénom, profession, nationalité, adresse, etc., sous forme orale ou écrite.

Quatrième étape: exposants linguistiques et apprentissage de la tâche:

Exposants lexicaux

- salutations et adieux formels et informels;
- noms des pays;
- nationalités;
- diplômes et professions;
- famille;
- chiffres ordinaux et cardinaux;
- vocabulaire utile pour indiquer une adresse: rue, place, route, avenue, etc.

Structures grammaticales

- indiquer son propre nom complet;
- indiquer sa nationalité, son âge, son expérience professionnelle et ses études;
- donner et demander une adresse et un numéro de téléphone.

Concepts grammaticaux

- verbes être, avoir, habiter, étudier, etc.;
- utiliser le verbe « être » pour exprimer sa nationalité / son lieu d'origine: être + adjectif et être + de + nom du pays / de la ville
- pronoms personnels;
- questions « comment », « où », « quand », etc.;
- façons formelles et informelles de s'adresser aux gens.

Éléments culturels

- comment énoncer un numéro de téléphone;
- comment indiquer une adresse;
- présentation des données personnelles et professionnelles dans des formulaires et documents officiels (demande de visa, de permis de travail et de séjour, etc.).

Cinquième étape: tâche de communication avec les tâches de communication, les étudiants pratiquent ce qu'ils ont appris:

- remplir une carte d'identité avec les données d'autres partenaires;
- jouer un jeu de rôle lors d'une rencontre où les étudiants chercheront une personne avec laquelle ils ont des points communs, selon le rôle qui leur a été attribué;
- créer un personnage et rédiger un dialogue de rencontre avec lui.

Sixième étape: pour l'évaluation, nous pouvons tenir compte des documents complétés par les étudiants et de certains questionnaires d'auto-évaluation. Nous proposons ici une adaptation du rapport d'auto-évaluation de Sheila Estaire (1990).

3. L'approche basée sur un scénario

Le scénario est une notion clé pour le développement méthodologique et pédagogique de programmes d'enseignement, de supports et de tests. Celle-ci s'est établie en Allemagne depuis la publication des spécifications linguistiques pour le certificat

Deutsch für den Beruf (L'allemand à des fins professionnelles). Il s'agissait de l'approche fondamentale et le modèle de base pour la révision des certificats linguistiques européens vers la fin des années 1990, effectuée par des équipes d'experts internationaux pour l'Institut allemand de formation des adultes (DIE) concernant neuf langues européennes (*Zertifikat Deutsch für den Beruf 1995/Zertifikat Deutsch, Certificate English, etc., 1999 et seq.*).

Le terme de « scénario » est étroitement lié à d'autres concepts linguistiques et pédagogiques tels que les « types de dialogues », les « genres » et les « types de textes et de discours », qui examinent la langue de différents points de vue et à des fins diverses. Les linguistes au Royaume-Uni et en Allemagne (par exemple McCarthy, Carter, Henne et Schwitalla) ont influencé le développement de l'approche par scénario dans les domaines de l'enseignement des langues et des tests. Beneke définit le scénario comme

une séance prévisible d'actes de communication (purement verbaux, purement non-verbaux ou un mélange des deux). Les scénarios tirent leur cohérence d'un savoir schématique partagé.

(*Zertifikat Deutsch für den Beruf 1995*)

Un changement d'équipe, l'organisation du nettoyage d'un bureau, le déchiffrement d'un bordereau de livraison écrit à la main ou un rapport sur les défauts d'une machine ou d'un produit constituent des exemples de scénarios intéressants pour le lieu de travail. Comme des acteurs sur une scène, les personnes impliquées dans la communication jouent une pièce faite de mots et de gestes, poursuivant des objectifs transactionnels et relationnels. Elles échangent des informations tout en définissant et « construisant » leurs relations mutuelles. La pièce est compréhensible dans la mesure où elle suit un scénario prévisible (la séquence d'actes communicatifs) codifié par les normes culturelles d'une communauté donnée, et bien sûr, dans la mesure où ce code et les normes sous-jacentes sont connus (savoir schématique partagé).

Les scénarios constituent un instrument clé pour la conception et la réalisation d'une analyse des besoins en communication sur le lieu de travail. Ce sont de meilleurs outils que les fonctions linguistiques pour identifier les tâches communicatives importantes d'un lieu de travail donné et d'un groupe spécifique d'employés/travailleurs. Ils fournissent également un modèle gérable de situations linguistiques contextuelles, décrivant la complexité du langage, montrant l'interdépendance et l'interaction des diverses composantes à divers niveaux de la langue (vocabulaire, situations, stratégies de discours, actes de parole, grammaire, etc.) et ne se contentant pas de les énumérer dans des inventaires séparés et discrets.

Les scénarios constituent un lien central entre l'analyse des besoins en communication et l'enseignement de la langue. Les scénarios eux-mêmes, qui varient en fonction du secteur, de l'entreprise et de l'activité, fournissent la base essentielle pour la planification des cours et l'élaboration des objectifs d'apprentissage généraux et spécifiques. Ils donnent aux enseignants et aux apprenants un aperçu général des

domaines de tâches à maîtriser et placent les divers éléments linguistiques qui doivent être transmis et/ou acquis dans un contexte plus authentique.

Dans les échanges communicatifs réels, plusieurs scénarios peuvent découler les uns des autres. Beneke parle d'une « chaîne de la communication ». Des formes mixtes sont également concevables. La longueur et la forme d'un scénario peuvent varier considérablement selon le contexte (rôles et sexe des participants au discours, facteurs tels que le moment et le lieu, etc.). L'approche à base de scénarios utilise la communication authentique dans un contexte authentique et est donc bien plus proche de la pratique réelle de la langue que des éléments ou fonctions linguistiques isolés. Les scénarios sont directement liés aux tâches assumées par les intéressés au quotidien sur leur lieu de travail (et dans d'autres contextes).

Au cours du projet *Odysseus*, nous avons étudié l'approche à base de scénarios du point de vue des autres approches décrites ici et du cadre théorique adopté. Nous en avons conclu que l'approche basée sur les tâches devait être intégrée à l'approche à base de scénarios. En effet, tandis que l'approche à base de scénarios propose des exemples d'événements de communication authentiques (surtout oraux) pour analyse et réflexion, l'approche basée sur les tâches fait le lien entre les activités en classe et les tâches de la vie réelle.

Nous avons également reconnu la nécessité d'intégrer systématiquement l'approche à base de scénarios et l'approche thématique à travers l'ensemble du processus d'offre de cours, de l'analyse des besoins à la réalisation et à l'évaluation du cours. Ceci rendrait l'approche à base de scénarios plus concrète et intégrerait apprentissage de la langue et formation professionnelle. Ainsi, par exemple, « que faire en cas d'accident » constitue un scénario possible dans le cadre du thème « santé et sécurité ». Le supérieur explique à un nouvel employé les règles et comportements de sécurité applicables. Les deux interlocuteurs sont impliqués dans une transaction linguistique (échange d'informations, transmission de savoir, demande d'informations supplémentaires, éclaircissement, etc.). En même temps, ils interagissent conformément aux normes socioculturelles implicites et explicites de leur lieu de travail. La hiérarchie, l'âge, le sexe, la sympathie et même l'environnement physique influent sur l'interaction.

L'approche à base de scénarios, en tant que concept didactique, est basée sur la perception de la langue comme « action »: une transaction (échange d'information) et une interaction (échange interpersonnel). Elle s'accorde donc avec le concept de la langue en tant que pratique sociale. Le savoir schématique dans la définition de Beneke a une dimension sociale et culturelle, faisant référence à la connaissance et à la conscience de la culture d'une communauté de pratique donnée. L'adéquation culturelle de la performance de communication est dès lors l'aptitude à interagir de façon appropriée et active dans un contexte social donné. Une offre basée sur l'approche à base de scénarios tient compte des dimensions opérationnelle/fonctionnelle, culturelle et critique de la langue, telles que décrites par Green (1997).

Une force de l'approche à base de scénarios réside dans l'utilisation de supports authentiques écrits et oraux. Dans le cas idéal, les scénarios pertinents devraient être enregistrés (audio ou vidéo), puis analysés afin d'identifier les éléments linguistiques à enseigner et à traiter en classe (vocabulaire, structures grammaticales, stratégies de discours, etc.). Ils peuvent également être utilisés directement en cours comme exemples de communication à analyser, examiner et discuter. Ils ne devront pas nécessairement être considérés comme des exemples de « bonne » communication couronnée de succès. Ce ne sont pas des modèles proposés à l'imitation, mais des instruments pour la prise de conscience et le développement d'une réflexion critique.

Les difficultés associées à cette approche doivent également être mentionnées. Il n'y a pratiquement pas de supports d'enseignement disponibles pour les groupes cibles qui nous intéressent. Pour tirer des conclusions empiriquement valables, il faut disposer d'un vaste éventail. On n'est pas toujours autorisé à effectuer des enregistrements authentiques dans l'entreprise. Il convient donc d'explorer les avantages et les inconvénients des enregistrements semi-authentiques. Les enseignants dans le domaine de la formation des adultes n'ont pas forcément tous l'habitude d'analyser le langage parlé.

En dépit de ces difficultés, nous considérons que le développement de l'approche à base de scénarios constitue un défi à relever, afin d'améliorer l'offre en cours de langues sur le lieu de travail.

Liste de scénarios sur le lieu de travail

Langage pour contacts sociaux

- présentation
- conversation au quotidien

Langage pour l'échange d'opinions

- échange lié au travail
- discussion

Langage pour l'échange d'informations

- rapport
- description
- explication
- narration

Langage pour influencer le comportement d'autrui

- candidature à un emploi
- instruction (dans la formation)

- instruction (sur le lieu de travail)
- réunion (d'équipe)
- conseil
- service
- demande / désir / souhait
- plainte
- discussion et résolution de conflit

4. L'approche thématique

Dans l'approche thématique, le contenu des cours se concentre sur des questions telles que « santé et sécurité », « les groupes de travail autonomes », « travailler dans des équipes multiculturelles », « qualité », « réunions d'équipe », « poser sa candidature pour un emploi », etc.

On retrouve dans cette approche certains éléments de l'approche basée sur les tâches, ainsi que de l'approche par scénarios et inversement.

L'essence de l'approche thématique est la proposition de connaissances sur un contenu utile et pertinent pour l'apprenant. Il s'agit de thèmes qui jouent un rôle important dans la performance professionnelle d'un employé. Puisque l'apprentissage d'une langue est un processus naturel, les travailleurs discutent en classe de sujets de leur propre choix. L'information factuelle et la réflexion sur le comportement, la performance et l'attitude personnels deviennent ainsi tout aussi importantes que le processus d'apprentissage de la langue en tant que tel. A travers l'écoute, la lecture, la parole et l'écriture, les apprenants développent des concepts cognitifs et des stratégies d'apprentissage pertinents pour un thème donné. Les dimensions opérationnelle, culturelle et critique sont traitées grâce à la discussion de ces sujets. Les habitudes et la culture de l'entreprise, de même que le point de vue et l'expérience des apprenants, sont autant d'aspects ouverts à la discussion. On acquiert ainsi des connaissances utiles sur la façon de faire les choses dans l'entreprise. Les apprenants évoquent et explorent les questions susceptibles de donner lieu à des conflits ou à des malentendus culturels.

En même temps, les apprenants acquièrent le langage nécessaire pour fonctionner sur le lieu de travail et réfléchir sur les questions qui se posent, dans une perspective à la fois culturelle et critique. Le savoir, la langue et l'attitude font tous partie des discussions à thème et ne sont pas traités séparément. Ces trois aspects de l'apprentissage de la façon de communiquer sur le lieu de travail peuvent être considérés comme les couches d'un oignon: au centre, il y a le savoir, ensuite vient l'attitude par rapport à celui-ci et la couche extérieure est celle du métalangage, à savoir le langage nécessaire pour communiquer à propos des questions qui se posent, comprenant le savoir et l'attitude.

Comme matériel de base pour les leçons, il convient d'utiliser des supports authentiques issus du lieu de travail. On peut demander aux apprenants de décrire leurs expériences de la vie quotidienne et de la vie professionnelle. Si l'on dispose par exemple de vidéos montrant des réunions d'équipe ou la résolution de conflits multiculturels, elles pourront être précieuses pour inciter les étudiants à explorer quelles sont les normes existant dans leur entreprise, ce qu'ils savent de ces normes, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils ont dit ou auraient dû dire dans une situation donnée, etc.

Si possible, il serait idéal de filmer des thèmes complets, avec tous les aspects qui s'y rattachent. Ceci a été fait dans la série australienne *English at work* (Byrnes and Candlin 1991). Suivant cet exemple, *Duidelijke taal!* (Verhallen 1997) a été développé aux Pays-Bas. De tels supports constituent un auxiliaire efficace pour l'acquisition de compétences en communication dans la deuxième langue. Les apprenants adultes ne comprendront peut-être pas la totalité des dialogues de la vidéo, mais ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà et faire le lien avec la nouvelle situation. « Qui sont les personnages du film? Quels sont leurs rapports? Puis-je dire ce qui va se passer en prochain? » De telles questions encouragent les apprenants à exploiter leur connaissance du monde et à traiter toute l'information (fondée sur l'expérience) présentée ou lue. Elles incitent les migrants (et les locuteurs de langue maternelle) à se parler, à réfléchir à leurs propres situations et attitudes, à apprendre les uns des autres et à essayer d'en découvrir davantage. « Qu'a-t-il dit exactement? Que voulait-elle dire? Je n'ai pas saisi la plaisanterie. Pourquoi riaient-ils? »

Le rôle de l'entreprise

L'efficacité de l'apprentissage de la deuxième langue sur le lieu de travail dépend de la mesure dans laquelle l'entreprise est impliquée dans le processus d'apprentissage. Une approche thématique offre de multiples possibilités d'impliquer la direction, l'encadrement et même les collègues dans ce processus (par exemple en utilisant dans la classe une fiche d'information avec des avertissements et des pictogrammes de sécurité). L'importance pour l'entreprise et les travailleurs est évidente: tout travailleur de l'usine doit comprendre ces informations et être en mesure d'expliquer les règles de sécurité aux nouveaux collègues. Ceci concerne le savoir (quelles sont les règles), la langue (savoir lire les instructions, en parler/discuter et avertir des collègues) et l'attitude (« Quelle est ma propre responsabilité? Quels sont mes droits et mes devoirs? Puis-je proposer des mesures de sécurité ou de nouvelles règles? », etc.). Ainsi, le travail sur cette fiche dans la classe peut aider les apprenants (les travailleurs migrants) à mieux comprendre les consignes de sécurité, et les supports textuels authentiques peuvent constituer une source précieuse pour divers exercices de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale.

Il est important d'impliquer les supérieurs dans le processus d'apprentissage. Dans certaines entreprises, le langage écrit n'est pas toujours clair ou bien utilisé. L'emploi de supports authentiques en classe (tels que les documents officiels distribués ou affichés sur le lieu de travail, le magazine du personnel de l'entreprise, etc.) peut inciter

la direction à améliorer le style et le vocabulaire des communications écrites. Celle-ci ne prendra peut-être conscience de cette nécessité qu'après avoir été impliquée dans cette activité.

L'implication de la direction dans l'enseignement de la langue est moins difficile que cela ne paraît si l'on utilise une approche thématique. En effet, elle introduit dans la classe l'élément de la « connaissance »: connaissance des consignes de sécurité, connaissance des règles, des droits et des devoirs en matière de maladie, de grossesse, de formation professionnelle, etc., connaissance des moyens de résoudre les conflits sur le lieu de travail et connaissance des procédures d'évaluation du fonctionnement des travailleurs. Les enseignants sont sans doute des experts dans leur propre domaine (la langue et l'enseignement), mais pas dans tous ces autres domaines, notamment lorsque ceux-ci se situent fortement au niveau de l'entreprise. C'est aux supérieurs et à la direction d'expliquer correctement ces choses et d'émettre des instructions claires et les enseignants doivent bien le leur faire comprendre. Les enseignants ont pour tâche d'aider les apprenants à formuler leurs questions et à utiliser la langue pour énoncer et résoudre efficacement les problèmes. Une bonne façon d'impliquer la direction consiste à inviter un cadre ou un supérieur responsable à un cours, afin qu'il réponde aux questions des étudiants.

5. Exemples pratiques de réalisation, de compétences et d'approches

Vous trouverez sur le CD-Rom six exemples pratiques:

- F-IV.1. Learner's competences for and at the workplace – A checklist for course design (in English)
(Compétences des apprenants pour et sur le lieu de travail – check-list pour la conception d'un cours (en anglais))
- F-IV.2. Discussion-scénario entre un travailleur et un membre du comité d'entreprise (en allemand)
- F-IV.3. Analysis in English
(Analyse en anglais)
- F-IV.4. Scenario – Written care report (in English)
(Scénario – Rapport de soins par écrit (en anglais))
- F-IV.5. Analysis of care report (in English)
(Analyse du rapport de soins (en anglais))
- F-IV.6. Example of course design within the theme-based approach (in English)
(Exemple de conception d'un cours dans le cadre de l'approche thématique (en anglais))

V. Evaluation, tests et mesures sur le lieu de travail

Franziska Kjellström-Medici

Les systèmes de test sont basés sur les éléments définis ci-dessus. Les brèves définitions¹ ci-après peuvent servir d'introduction et de ligne directrice pour ce chapitre:

évaluation:	recueil d'informations en vue d'une décision sur la qualité ou l'efficacité de l'offre en cours de langues (ceci peut englober un résumé et une présentation des résultats d'appréciation)
appréciation:	utilisation d'un instrument ou d'une procédure pour déterminer la qualité ou l'efficacité d'une intervention ou du résultat d'apprentissage (toute appréciation est une forme d'évaluation)
test:	instrument utilisé pour l'appréciation; un test débouche sur un score, une note ou un classement pouvant faire l'objet d'une analyse statistique
measure:	analyse des résultats d'un test afin de quantifier et de graduer la qualité ou l'efficacité d'une intervention ou d'un résultat d'apprentissage

1. L'évaluation en général

L'évaluation implique le recueil de différents types et formes de données, afin de constater la valeur d'une intervention donnée en matière de communication/langues sur le lieu de travail (ceci pouvant inclure un programme d'enseignement). L'objectif peut consister à améliorer les résultats au cours de la mise en œuvre (évaluation formative) ou à résumer, décrire ou juger les résultats prévus et imprévus (évaluation sommative), ou réunir les deux. Afin d'être utile, l'évaluation doit être planifiée avec soin dès le début du projet. La question peut alors être soit « utile pour qui? », soit « utile pour quoi? ». Afin de répondre à l'une ou l'autre de ces questions, il faut réfléchir au but de l'évaluation. Toute évaluation revient donc à déterminer la valeur d'un projet.

1 Définitions données par Brian North, auteur de divers descripteurs d'échelle pour les langues.

2. L'appréciation en général

Les systèmes d'appréciation sont la clé d'une bonne évaluation. L'objectif général d'un système d'appréciation peut consister à initier et à maintenir une discussion sur la façon dont le programme répond aux besoins de tous les participants ou à apprécier les acquis des participants. Comme partie de cet effort, l'équipe du programme doit être prête à apprécier sa propre efficacité, de même que les besoins et objectifs des participants. En général, un système d'appréciation devrait déboucher directement sur une évaluation, en assurant une mesure à trois reprises au cours du programme:

- Une appréciation des besoins déterminera l'état actuel de l'expertise et des connaissances des participants (et des participants potentiels). Une appréciation des besoins permet aux personnes chargées de la planification du programme de déterminer les besoins, désirs et objectifs des participants potentiels et/ou de leurs enseignants, des entreprises et des autres parties intéressées. Les questions fondamentales sont les suivantes: « Où nous situons-nous pour l'instant, que savons-nous des besoins des participants, quels sont les domaines qui font défaut et à quoi devons-nous nous atteler en premier? ».
- Des mesures continues des progrès détermineront quels sont les éléments couronnés de succès du programme, quelles en sont les carences et si la mise en œuvre du programme et les participants progressent comme prévu. Les mesures des progrès permettent à l'équipe de déterminer si le programme fonctionne bien, et aux participants de constater leur propre progrès. Les questions fondamentales sont les suivantes: « Quel changement peut-on constater depuis le début du programme? A ce rythme, pourrions-nous réaliser nos buts et nos objectifs d'ici la fin de la période prévue? Quelles sont les autres choses qui « se passent » et dont nous devrions avoir conscience? ».
- Les appréciations sommatives détermineront dans quelle mesure les objectifs du programme éducatif ont été réalisés. Les questions fondamentales sont les suivantes: « Quelle quantité de changement avons-nous générée pendant la période donnée? Que savent les participants à présent? Savent-ils ce que nous avons prévu qu'ils sauraient? ».

Un système d'appréciation englobant ces trois aspects clés et débouchant directement sur l'évaluation fournira des informations utiles à des fins diverses, dans des modes divers, sur divers participants. En d'autres termes, un tel système inclura des mesures multiples fournissant des informations indépendamment de la culture, du sexe, des antécédents scolaires ou de la langue des participants. Bien entendu, cela suppose que le programme éducatif inclut des possibilités utiles, valables et fréquentes d'apprendre. Sans la possibilité d'apprendre des éléments qui font sens d'une manière qui fait sens, un système d'appréciation n'a guère de valeur.

Le lieu de travail est un système global et doit être apprécié en tant que tel. Toutes les parties impliquées (à savoir les cadres, les contremaîtres, les travailleurs, les

enseignants en deuxième langue et des disciplines professionnelles, etc.) doivent donc participer à l'évaluation d'un programme. Pour l'appréciation des résultats atteints par les différents participants, il est utile de faire parler ces personnes de leur travail, de leurs aspirations, de leur carrière et leurs souhaits ou besoins en termes de formation. Il est plus logique de les faire lire et parler à propos d'un texte s'inscrivant dans leur propre contexte professionnel que de leur faire passer un test standard qui n'a rien à voir avec la communication sur leur lieu de travail ou avec leurs préférences personnelles.

3. Conclusion

L'offre en cours de deuxième langue sur le lieu de travail doit s'articuler autour de tâches réelles qui soient pertinentes pour le lieu de travail. Il reste certes important de transmettre du savoir et des faits, mais les processus d'apprentissage doivent être adaptés au champ d'expérience des apprenants. Les contenus et méthodes d'apprentissage doivent être de plus en plus orientés vers l'auto-évaluation, en dotant les apprenants d'outils appropriés à cet effet. Ceci suppose une plus grande objectivité de l'apprenant adulte par rapport à lui-même.

La confiance en soi et la capacité d'auto-évaluation constituent des compétences clés dans les domaines de l'éducation et du travail.

Différentes procédures mènent à une auto-appréciation. Parmi les plus efficaces compte l'auto-évaluation des apprenants au moyen du *Portfolio européen des langues* (PEL). Au travail, les apprenants sont en permanence confrontés à des tâches linguistiques associées à leur fonction ou à leur rôle. Le PEL pourrait accompagner le processus d'apprentissage sur le lieu de travail, afin de promouvoir la connaissance de soi, ainsi que la réflexion, qui constituent des éléments essentiels pour le développement de l'autonomie de l'apprenant. L'apprenant adulte tirera de nombreux avantages du développement de son autonomie. David Little déclare à ce propos:

... ces avantages incluent un apprentissage plus focalisé et plus ciblé, l'élimination des barrières entre l'apprentissage et la vie et, aspect essentiel pour les apprenants réfugiés, la possibilité accrue de transférer l'aptitude au comportement autonome à d'autres domaines de la vie en général.

(Little 1991: 8)

Un mélange adéquat d'appréciation formative et sommative tout au long des tâches linguistiques de communication accompagnera la vie quotidienne sur le lieu de travail. Des descripteurs linguistiques transparents pour divers lieux de travail, adaptés à la vie réelle au travail et s'appuyant sur le *Cadre européen commun de référence*, permettront aux apprenants de progresser dans leur acquisition de la deuxième langue.

Cependant, il n'y a pas encore beaucoup de descripteurs qui ont été développés pour différentes activités linguistiques dans divers lieux de travail sur la base du *Cadre*

européen commun. En attendant, les tests de langues traditionnels pourront rester la méthode de premier choix pour les apprenants et les enseignants. Dans le cas idéal, les méthodes d'auto-appréciation et l'appréciation par des tiers se compléteront mutuellement.

4. Exemples de pratiques d'appréciation

Vous trouverez dans le CD-Rom neuf exemples pratiques en provenance de neuf pays:

- F-V.1. Evaluation and testing of second language skills at the workplace in Flanders (Belgium) (in English)
(Evaluation et tests des compétences en deuxième langue sur le lieu de travail en Flandres (Belgique) (en anglais))
- F-V.2. Evaluation and testing in Finland (in English)
(Evaluation et tests en Finlande (en anglais))
- F-V.3. Evaluation and testing in Germany (in English)
(Evaluation et tests en Allemagne (en anglais))
- F-V.4. Language proficiency assessment in Latvia (in English)
(Appréciation de la maîtrise de la langue en Lettonie (en anglais))
- F-V.5. Assessment and evaluation of second language at the workplace in the Netherlands (in English)
(Appréciation et évaluation de la deuxième langue sur le lieu de travail aux Pays-Bas (en anglais))
- F-V.6. Evaluation and testing in Poland (in English)
(Evaluation et tests en Pologne (en anglais))
- F-V.7. Evaluation and testing in Spain (in English)
(Evaluation et tests en Espagne (en anglais))
- F-V.8. Evaluation and testing in Sweden (in English)
(Evaluation et tests en Suède (en anglais))
- F-V.9. Evaluation et tests en Suisse (in English)
(Evaluation and testing in Switzerland (en anglais))

La check-list des fonctions de communication sur le lieu de travail (cf. F-III.4) peut être utilisée comme outil pour l'évaluation.

Sous F-III.7, on trouvera des éléments concernant l'appréciation dans une formation intégrée en alphabétisation / en santé et en sécurité.

C. Questions générales relatives à l'offre en cours de langues sur le lieu de travail

Chris Holland

1. Introduction

Ce projet a réuni des représentants de pays d'Europe orientale et occidentale membres du Conseil de l'Europe. Certains étaient des Etats membres de l'Union européenne, faisant partie de la « vieille » Europe en termes d'intégration à l'Union. D'autres étaient des pays émergés de l'influence soviétique, « nouveaux » dans la mesure où ils n'avaient pas encore rejoint l'Union européenne. D'autres encore avaient des histoires et des objectifs politiques et économiques plus mélangés. Notre projet a exploré l'offre en cours de langues sur le lieu de travail, considérée comme un moyen de lutter contre l'exclusion sociale de certains secteurs des sociétés en mutation face au changement rapide de la carte de l'Europe. Il est apparu en toute évidence que nous pouvions certes émettre des affirmations générales à propos de l'Europe dans son ensemble, mais que nous devions tenir compte des changements politiques et de leur effet continu sur les populations.

Dans beaucoup de pays occidentaux ou « vieux » membres de l'Union européenne, tels que le Royaume-Uni, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse, on considère que la compétitivité internationale dépend de l'aptitude de la société à transformer le savoir en richesse économique. Ces pays y réussissent relativement bien: ils construisent leur expertise, obtiennent et emploient l'information et la main-d'œuvre et vendent leurs produits et services à travers le monde. Cette activité économique rapide et omniprésente a été désignée comme « nouveau capitalisme », « post-fordisme », « capitalisme rapide » ou « post-capitalisme » (Drucker 1993; Gee *et al.* 1996). Si la plupart des pays européens accueillent des réfugiés et autres migrants, ne serait-ce que temporairement, ce sont souvent ces pays capitalistes avancés qui attirent des populations en quête d'une vie meilleure pour elles-mêmes et leur famille.

Selon le Gouvernement du Royaume-Uni, il y a « exclusion sociale » lorsque les individus ou groupes n'ont pas accès aux possibilités et « biens » ouverts à la majorité de la société, tels que l'éducation ou les qualifications débouchant sur une possibilité d'emploi (DfEE 2001). Parmi ces personnes peuvent compter les migrants (dont certains arrivent dans le pays comme réfugiés) ou des citoyens constituant une minorité au sein de la culture majoritaire et n'ayant pas accès aux possibilités dont bénéficient la plupart des citoyens. Les personnes vivant dans des communautés où l'on ne parle pas leur première langue et qui ont du mal à apprendre la nouvelle langue ont tendance à

compter parmi les groupes les plus défavorisés de la société. Alors qu'elles luttent pour préserver leur identité culturelle, on n'investit souvent pas grand-chose pour les aider à mieux comprendre « comment fonctionne le système ». Ces migrants risquent de se voir reprocher un manque de performance en termes de culture majoritaire. Là où les gouvernements et les industries ont réalisé que les problèmes de langues rendent les immigrés moins aptes à contribuer à la richesse économique du pays, des fonds ont été débloqués pour des interventions d'enseignement de la langue.

Les pays européens participant à ce projet diffèrent sensiblement en ce qui concerne leur aptitude à promouvoir, développer et évaluer les offres en cours de langues sur le lieu de travail pour les migrants, différence due en partie aux divers degrés de sensibilisation des gouvernements et des industries vis-à-vis du problème. Ainsi, dans un pays, la priorité essentielle pourra consister à faire prendre conscience de la nécessité d'une telle offre, tandis qu'il s'agira dans un autre pays de déterminer *ce qu'est* une offre efficace ou d'assurer une offre efficace pour un secteur aussi vaste que possible de la population. S'il n'y a aucune offre en place, cela indique très probablement des problèmes au niveau de la prise de conscience des intéressés et du développement des politiques. Si le financement pose problème, cela peut signifier que le pays a adopté une politique, mais n'y attache pas une importance suffisante pour financer la promotion et/ou l'offre en cours de langues ou que le financement est insuffisant pour répondre aux besoins estimés de telles prestations. Un gouvernement considérera peut-être que l'offre en cours de langues sur le lieu de travail doit être financée par ceux qui en tirent le plus grand profit, à savoir l'industrie et/ou les participants. Un autre souhaitera éventuellement explorer la perception qu'ont les intéressés d'une offre efficace et un autre encore se concentrer sur un élargissement de la participation et un accès amélioré pour les migrants.

Dans les industries capitalistes avancées, les employeurs aspirent à une gestion totale de la qualité et à des lieux de travail intelligents, « haute performance », censés s'appuyer sur un savoir partagé (par exemple dans des équipes), où l'on encourage la formation et le développement personnels. Un lieu de travail « haute performance » dans ce nouvel ordre du travail est caractérisé, entre autres, par le fait que les travailleurs peuvent reprendre à leur compte les objectifs de l'entreprise (Senge 1990), pratiquer une spécialisation flexible (par exemple polyvalence, emploi à temps partiel ou saisonnier ou travail de « portefeuille »), participer pleinement au travail d'équipe et s'adapter aux changements rapides, contribuant ainsi à permettre à l'entreprise d'innover dans des cycles continus de nouveaux projets, afin de maintenir sa compétitivité. Puisque le savoir occupe une position centrale dans ces changements, l'apprentissage en général et celui de la langue en particulier prend une importance nouvelle.

2. Niveau d'engagement pour les activités linguistiques sur le lieu de travail

Dans ce projet, les pays participants ont été priés d'examiner:

- si leur gouvernement avait développé une politique pour la proposition d'offres en cours de langues sur le lieu de travail (ceci signifiant généralement que des fonds sont mis à disposition et que les prestataires de ces services sont soutenus par des campagnes de promotion);
- si leur gouvernement a développé une politique d'offre en cours de langues afin de préparer les apprenants au travail (ce qui signifie que le gouvernement a conscience, dans une certaine mesure, des questions qui se posent sur le lieu de travail et de la nécessité d'une offre sur le lieu de travail);
- si une offre de cours de langues sur le lieu de travail existe dans le pays en question (ce qui est plus probable en liaison avec une politique/un financement/une promotion auprès de l'industrie, mais peut également précéder ces aspects);
- si cette offre se situe dans le temps de travail des travailleurs ou de l'entreprise (la mesure dans laquelle elle s'inscrit dans le temps de l'entreprise indique le degré de sensibilisation aux conséquences pour l'industrie);
- s'il existe des programmes de langues pour la préparation au travail (les prestataires de formations pour adultes peuvent déceler ce besoin et proposer de tels programmes, puis intervenir auprès des gouvernements pour obtenir leur financement);
- qui sont les prestataires (publics ou privés? Axés sur le lieu de travail, la formation professionnelle ou la langue?);
- quel est le niveau d'expertise professionnelle (ou de formation) disponible pour les enseignants dans cette activité (ceci inclut-il la connaissance des diverses disciplines, l'expertise professionnelle dans le domaine de l'enseignement des langues et la connaissance de la culture du lieu de travail?);
- quels sont les fonds disponibles pour une offre en cours de langues sur le lieu de travail (proviennent-ils du gouvernement, de l'industrie ou d'autres sources?).

Puisque ce projet aspire à combattre l'exclusion sociale des migrants à travers l'offre de services linguistiques sur le lieu de travail, nous tenions à inscrire ces investigations dans les questions suivantes: qu'est-ce qui motive les gouvernements et les prestataires à s'engager dans l'offre de services de langues et d'alphabétisation pour et sur le lieu de travail? Quelles sont les exigences importantes afin d'assurer le développement d'une offre en cours de langues sur le lieu de travail pour les migrants?

3. Qu'est-ce qui motive les gouvernements et les prestataires à s'engager dans l'offre de services de langues et d'alphabétisation pour et sur le lieu de travail?

Dans certains pays d'Europe occidentale, notamment ceux qui font partie de réseaux de commerce international (tels que l'Organisation mondiale du commerce et l'Organisation de coopération et de développement économiques), la compétitivité économique est citée comme facteur de motivation majeur pour le développement linguistique sur le lieu de travail. Des documents gouvernementaux évoquent la productivité médiocre résultant d'une mauvaise communication sur le lieu de travail (cf. par exemple Moser 1999; DfEE 2001) et préconisent la formation des travailleurs comme moyen de développer un avantage économique. Les arguments en faveur de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail ont été renforcés par des conclusions internationales (l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes) mettant en lumière de faibles niveaux d'alphabétisation dans des pays avancés sur le plan éducatif et industriel. Dans certains pays, l'alphabétisation est considérée comme une sous-catégorie de l'offre linguistique; dans d'autres, le développement de l'alphabétisation a priorité sur le développement linguistique. Dans un cas comme dans l'autre, les gouvernements et les industries en question considèrent que les personnes ayant des aptitudes linguistiques ou une alphabétisation insuffisantes ont un impact négatif sur la communication sur le lieu de travail.

Face aux changements politiques dramatiques qui ont eu lieu dans nombre de pays d'Europe orientale au cours des dix dernières années (guerre, soulèvement politique, occupation, indépendance nationale), la priorité a consisté pour certains d'entre eux à développer un orgueil national, ce qui a impliqué une réaffirmation de leur culture et de leur langue. Le flux de réfugiés d'un pays à l'autre (en transit ou comme destination finale) a fait gonfler l'ampleur des populations réfugiées ou immigrées dans certains pays et les nouveaux immigrés trouvant un emploi sont perçus comme contribuant à la mauvaise communication sur le lieu de travail.

Enfin, nombre d'organisations gouvernementales et non gouvernementales ont un souci de justice sociale: elles reconnaissent que des sections de la population sont socialement exclues du fait de difficultés de langue et/ou d'alphabétisation, résultant de causes sociales telles que la pauvreté (souvent inter-générationnelles) et la discrimination (pour raisons de classe, de sexe ou de race). De ce fait, la motivation poussant à s'engager dans une offre en cours de langues sur le lieu de travail découle d'impératifs aussi bien économiques que sociaux, en fonction du contexte politique de chaque pays.

Une question clé pour l'offre en cours de langues sur le lieu de travail est la politique gouvernementale. Sans une politique de financement de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail, les services proposés aux entreprises ont tendance à être sporadiques et insuffisants. Ceci est dû au fait que les prestataires, sans un certain financement de mise en place et de maintien, n'ont pas les moyens de développer professionnellement leur personnel enseignant, d'effectuer l'exploration nécessaire des conditions et besoins régionaux et locaux, de promouvoir le concept de l'offre en cours de langues sur le lieu

de travail auprès des entreprises, de développer et de commercialiser leurs services et d'effectuer des analyses des besoins linguistiques de l'organisation. En l'absence d'une politique stipulant clairement les droits des travailleurs, ceux d'entre eux qui ont un besoin de développement linguistique risquent de se trouver en position de victime. Sans une politique permettant le développement d'une expertise professionnelle, les éducateurs et l'industrie continueront à parler des langues différentes, voire opposées, et cela aura un impact défavorable sur les travailleurs et sur les services destinés à améliorer la communication. Sans une politique équilibrant les résultats sociaux et économiques, l'offre en cours de langues sur le lieu de travail sera perçue comme une obligation économique plutôt que comme un droit social des travailleurs. Cet équilibre a des conséquences sur l'attribution de la responsabilité du financement de l'offre. Si l'on considère que ce sont surtout les entreprises qui tirent profit des services linguistiques sur le lieu de travail, cela implique une plus grande responsabilité des entreprises pour le financement de l'offre, la proposition de programmes d'apprentissage pendant le temps de travail et la mise à disposition des travailleurs pour l'enseignement. Si l'on juge que ce sont surtout les travailleurs et la nation qui bénéficient des avantages sociaux et économiques d'une telle offre, on attendra davantage du gouvernement qu'il soutienne les prestataires de ces services et les entreprises.

Les impératifs sociaux et économiques conduisant à promouvoir et à mettre en place une offre en cours de langues sur le lieu de travail sont évidents dans un certain nombre de pays membres, mais la pondération dépend du degré de responsabilité assumé par le gouvernement. Ainsi, au Royaume-Uni, en Allemagne et aux Pays-Bas, les gouvernements sont désireux de proposer des possibilités d'apprentissage de la langue et d'alphabétisation (compétences de base) aux travailleurs et à d'autres personnes concernées dans le souci d'accroître le niveau de compétences de leur main-d'œuvre, afin de maintenir une position compétitive forte sur le marché international. Cet agenda économique national, ainsi qu'un certain degré de responsabilité sociale pour l'intégration des immigrés, font que ces gouvernements sont prêts, dans une plus ou moins large mesure, à financer des initiatives dans ce sens. En Flandres (Belgique), l'objectif de la promotion du néerlandais sur le lieu de travail est d'assurer la position précaire des travailleurs étrangers ayant un niveau linguistique moindre en améliorant leurs aptitudes linguistiques requises sur le lieu de travail. En Allemagne, même s'il n'y a pas de politique gouvernementale spécifique, les lois existantes visant l'insertion sociale et professionnelle permettent aux prestataires d'accéder à des financements et de négocier des offres (sporadiques) sur le lieu de travail. Pour le gouvernement letton, la motivation pour une offre en cours de langues sur le lieu de travail est depuis 1988 la volonté de réaffirmer la place de la langue lettone. De ce fait, jusqu'en 1993 et après 1996, un enseignement linguistique a été proposé sur les lieux de travail. Certains pays, tels que l'Estonie, ont par le passé introduit des lois linguistiques donnant aux travailleurs le droit d'accéder à des programmes de langues au travail, mais ceux-ci ne sont plus disponibles à l'heure actuelle. Les gouvernements d'un certain nombre d'autres pays membres (tels que l'Albanie, l'Espagne, la Roumanie, la Pologne et la Lituanie), s'ils ont adopté des politiques de soutien aux immigrés pour l'apprentissage

de la langue, n'ont pas encore axé leurs efforts sur la mise à disposition de possibilités d'apprentissage de la langue permettant aux immigrés de trouver et de conserver un emploi.

Parmi tous les pays membres, c'est le Royaume-Uni qui a le plus investi dans ce domaine (injectant plus de 6 millions de livres dans le développement de la langue et de l'alphabétisation depuis 1999, en donnant priorité aux offres sur le lieu de travail), avec une forte orientation économique. Les fonds sont destinés à soutenir les prestataires, les syndicats et les employeurs dans la mise en oeuvre des programmes. Après plusieurs années de livres verts et de rapports élaborés sur son mandat, le gouvernement du Royaume-Uni a introduit en 2001 une stratégie pour le développement des compétences de base parmi les adultes. Cette stratégie englobe les offres d'alphabétisation et de calcul, mais des développements parallèles ont eu lieu dans la politique et la réalisation des offres en cours de langues. Les prestataires de services linguistiques sur le lieu de travail ont dû se conformer aux programmes nationaux d'enseignement de langues et d'alphabétisation pour adultes, aux standards nationaux de langues et d'alphabétisation, à la formation et aux qualifications professionnelles nationales, ainsi qu'aux critères de l'inspection nationale des offres de langues et d'alphabétisation pour adultes.

Certaines initiatives ont été maintenues en dépit de l'absence de développement d'une politique. Sur les quatorze pays membres du projet qui ont répondu à une enquête interne sur les questions importantes, quelques-uns seulement disposent d'une politique gouvernementale d'offre en cours de langues, même si elle ne s'applique pas toujours spécifiquement à l'offre en cours de langues sur le lieu de travail. Le Royaume-Uni a un solide cadre politique, tandis que la Belgique est en train de développer une politique sur l'offre intégrée pour travailleurs étrangers ayant un faible niveau de formation. L'Estonie et la Suède, quant à elles, ont uniquement des lois générales sur l'offre en cours de langues. L'Allemagne, la Belgique et les Pays-Bas ont présenté des réalisations remarquables en matière d'offre en cours de langues sur le lieu de travail malgré l'absence d'un financement par le gouvernement. Quatre autres pays n'avaient pas de politique, mais étaient néanmoins assez actifs dans le domaine des programmes de langues sur le lieu de travail: l'Islande, l'Espagne, la Suède et la Suisse. L'Albanie, l'Estonie, la Lituanie et la Pologne étaient en mesure de proposer des offres en cours de langues d'une manière générale, avec des exemples isolés de telles offres pour ou sur le lieu de travail. Si le développement d'une politique ou d'un programme d'enseignement de la langue sur le lieu de travail était plus répandu dans des pays tels que le Royaume-Uni, les Pays-Bas ou l'Allemagne, les participants de certains pays membres ont constaté qu'il y avait dans ces pays des problèmes significatifs quant à la qualité de l'offre. Ainsi, dans plusieurs pays, l'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle, de la langue et de l'alphabétisation, ainsi que de la langue et des pratiques culturelles du lieu de travail, n'était pas bien développée. La formation des enseignants devait également être orientée plus spécifiquement vers l'offre sur le lieu de travail.

Les prestataires aux Pays-Bas, en Allemagne et en Belgique ont démontré que le développement de l'offre peut en fait donner forme aux réactions du gouvernement. Ainsi, en vue d'améliorer l'expertise professionnelle et les filières de qualification pour enseignants en langues et en alphabétisation sur et pour le lieu de travail, l'Agence nationale pour l'emploi des Pays-Bas paie l'ITTA depuis plus de dix ans pour faire fonction de centre d'assistance pour la deuxième langue sur le lieu de travail. Son mandat englobe le développement de l'information, la réponse aux demandes des entreprises et la formation des enseignants.

Des partenariats nationaux et régionaux entre prestataires, syndicats, ONG, employeurs et organismes gouvernementaux ont été mis en place en Belgique et au Royaume-Uni. En Belgique, on a créé une plate-forme pour la promotion du « néerlandais sur le lieu de travail » et afin d'informer tous les partenaires éventuels des objectifs et des possibilités de financement des cours. La plate-forme propose un modèle pour l'enseignement du néerlandais sur le lieu de travail. Au Royaume-Uni, des initiatives nationales de financement telles que le fonds syndical d'apprentissage ont permis aux syndicats, aux prestataires et aux entreprises de collaborer afin d'établir une offre efficace pour les travailleurs.

D'autres initiatives ont permis à des agences nationales ou régionales d'élaborer des programmes de développement professionnel, des curricula nationaux et des réseaux d'échange d'informations. Même en l'absence de partenariats formels et de financement, les prestataires, syndicats et organisations patronales ont réussi à mettre des programmes en place dans certains pays (par exemple en Islande).

Les incitations (par exemple des exonérations fiscales) encourageant les entreprises à proposer une offre en cours de langues et d'alphabétisation sur le lieu de travail n'ont généralement pas les faveurs des gouvernements, puisque l'on considère que l'offre sur le lieu de travail relève en partie de la responsabilité des entreprises plutôt que des contribuables. Cela peut néanmoins parfois constituer une stratégie utile pour les petites entreprises et les micro-entreprises. Les avantages fiscaux ont été essayés avec succès en Australie. Si le Royaume-Uni n'a pas de législation soutenant la mise à disposition des travailleurs pour la formation (comme en Italie), une législation récente (2002) accorde aux « représentants syndicaux de l'apprentissage » du temps pour suivre une formation leur permettant de soutenir et de défendre ceux qui ont besoin d'une formation en langue et en alphabétisation sur le lieu de travail.

4. Quelles sont les exigences importantes afin d'assurer le développement d'une offre en cours de langues sur le lieu de travail pour les immigrés?

La première exigence permettant d'assurer une offre soutenue en cours de langues sur le lieu de travail est que les gouvernements, les industries et les institutions de formation des adultes reconnaissent la valeur sociale et économique de ce travail, à l'échelle tant nationale que locale. Dans les pays où l'on réalise la valeur de l'offre en cours de langues sur le lieu de travail, ceci a généralement été le fruit d'une longue campagne de sensibilisation de la part des prestataires de services de formation pour adultes, qui ont travaillé de plus en plus avec les immigrés au sein de la communauté et dans le cadre de leur emploi. Cette campagne se situe à deux niveaux: elle informe le gouvernement (les concepteurs de politiques) et l'industrie (les clients) du degré des besoins d'apprentissage en deuxième langue et des avantages d'un meilleur accès à l'offre en cours de langues pour le pays, l'industrie et les individus. L'objectif consiste à établir la nécessité de prévoir un budget pour cette offre, provenant de fonds publics ou privés, ou d'un partenariat entre le gouvernement et l'industrie.

La deuxième nécessité est une stratégie de soutien de l'offre en cours de langues et d'alphabétisation sur et pour le lieu de travail, incluant une coopération entre les acteurs clés (gouvernement, éducation, industrie, syndicats) en vue de développer cette offre pour les individus. Cette stratégie devrait englober les moyens qui assureront le financement de ces projets. Parmi ceux-ci pourraient compter des avantages fiscaux pour les entreprises, des crédits de formation pour les individus et un soutien à la mise en place pour les prestataires de ces services (leur permettant de développer et de mettre en œuvre des promotions). Une stratégie devrait également inclure les moyens permettant aux enseignants en langues un développement professionnel supplémentaire afin de comprendre et de gérer l'environnement d'apprentissage sur le lieu de travail. Autrement dit, il s'agit de permettre aux institutions d'enseignement supérieur de développer des cours et des qualifications appropriés. Une exigence associée à ceci est celle d'une législation protégeant le droit des travailleurs immigrés à accéder à une formation pendant les heures de travail.

5. L'importance du développement professionnel des enseignants

Le rapport australien sur l'intégration de l'alphabétisation et du calcul dans la formation sur le lieu de travail affirme que cela suppose que l'on sache négocier et développer une offre en termes de gestion d'entreprise comme sur le plan éducatif.

Les enseignants et les formateurs en entreprise sont appelés à répondre à diverses exigences dans des environnements complexes sur le plan de la politique et de l'organisation. Leur travail exige des aptitudes analytiques de haut niveau, des aptitudes à la négociation, des connaissances spécialisées de l'industrie (notamment dans le domaine de la santé et de la sécurité au travail) et la connaissance d'un système de formation générale et professionnelle de plus en plus complexe, en plus des aptitudes de communication, d'enseignement et d'évaluation.

(ALNARC 2000)

Il en va de même pour les enseignants en langues dans le contexte du lieu de travail. Un bon enseignant en langues sur le lieu de travail doit comprendre comment la langue est pratiquée au sein d'une culture d'entreprise donnée (pratique organisationnelle) et disposer de connaissances professionnelles (formation des adultes) et du sujet (langue). Folinsbee (1994) souligne que l'offre peut être considérée comme un exercice coopératif, impliquant « toute l'organisation ». Ceci inclut l'intégration de l'offre dans les développements et les aspects liés à la communication de l'organisation et peut également inclure l'intégration de l'offre dans la formation en matière de santé et de sécurité, la formation informatique et la formation professionnelle. Autrement dit, le professionnel doit non seulement disposer d'une compréhension approfondie des aspects techniques, culturels et critiques de la langue, mais également acquérir une certaine compréhension de chacun de ces domaines de formation et de performance sur le lieu de travail.

Si nombre de pays voient bien l'importance d'un développement professionnel des enseignants en langues s'engageant dans des activités sur le lieu de travail, rares sont ceux qui ont mis en place des programmes de développement professionnel contextuels, parce que le gouvernement ne reconnaît pas suffisamment l'importance de la question, d'où un manque de fonds et l'inexistence de qualifications ou filières de qualification spécifiques. Les Pays-Bas et le Royaume-Uni sont de bons exemples de pays où des universités individuelles ont réalisé la nécessité d'un développement professionnel des enseignants, conçu des programmes appropriés et exercé avec succès un lobbying auprès du gouvernement afin d'obtenir les fonds requis pour la réalisation de ces programmes pour enseignants. Le gouvernement britannique a financé des agences nationales (le Workplace Basic Skills Network à l'Université de Lancaster et la Basic Skills Agency) afin de développer et de mettre en route des programmes nationaux de formation destinés à équiper les praticiens de l'enseignement en langues et en alphabétisation pour la réalisation de programmes efficaces dans la communauté, de préparation à l'emploi et sur le lieu de travail; de plus, comme mentionné précédemment, l'ITTA aux Pays-Bas a mis en place un programme de formation pour enseignants.

Cependant le développement professionnel ne se réduit pas à la conception et à la réalisation de cours et de qualifications. Les formateurs sur le lieu de travail doivent avoir accès à / être en mesure d'effectuer des recherches, afin de construire leur compréhension des choses et d'accéder à des réseaux professionnels par le biais de

conférences et de séminaires nationaux et internationaux. Ce qui constitue la qualité et la pertinence de programmes de développement professionnel peut être déterminé au moyen d'une bonne recherche et d'un travail professionnel en réseau à l'échelle non seulement nationale, mais aussi internationale. Des recherches intéressantes sur la langue sur le lieu de travail ont été menées dans d'autres pays (par exemple en Australie, au Canada et aux Etats-Unis) depuis le début des années 1990, répondant à des questions sur ce qui représente la qualité et ce qu'il faut faire pour rendre nos prestations plus utiles. Il existe aussi une multitude de documents de conférences internationales, d'articles de revues et de livres se consacrant à la compréhension des aspects linguistiques sur le lieu de travail, au profit de ceux qui se lancent dans cette activité. Les acquis théoriques et pratiques disponibles en la matière sont importants pour les formateurs qui souhaitent négocier leur voie à travers la rhétorique des gouvernements et de l'industrie, afin de développer une pratique informée et authentique qui puisse réellement apporter quelque chose en termes de compétences linguistiques des travailleurs et d'amélioration de la communication dans les entreprises.

6. Conclusion

Le projet a révélé certains contrastes très tranchés, non seulement par rapport à ce qui motive les gouvernements à soutenir ce travail par le développement d'une politique et un financement, mais aussi au niveau des expériences, des approches à l'offre en cours de langues et du développement professionnel dans les différents pays participants. Il faut de longues années avant que des développements de cette nature débouchent sur des succès significatifs: l'offre en cours de langues sur le lieu de travail a existé au Royaume-Uni pendant une quinzaine d'années environ avant que le climat politique/économique ne s'aligne sur la conscience qu'avaient les formateurs pour adultes de la nécessité d'une telle offre. Ainsi, si une bonne offre en cours de langues peut exister sans politique ni financement gouvernementaux, ceux-ci aident certainement à faire passer le processus à un niveau supérieur. Cependant, même là où l'offre en cours de langues sur le lieu de travail est « avancée », il y a encore beaucoup de chemin à faire. Un aspect qui s'avère relativement faible dans tous les pays participants est la recherche sur la langue sur le lieu de travail dans nos propres pays. Elle améliorerait la qualité du développement professionnel et de l'offre en cours de langues. Des exemples de pays où cela a été le cas sont l'Australie, le Canada et les Etats-Unis.

Nous ne pouvons pas nous satisfaire de nos acquis. Nous avons tous des questions de qualité à traiter en ce qui concerne les aspects révélés par la recherche internationale en matière de langues sur le lieu de travail. Espérons que ce travail de comparaison nous montrera à tous à quel point nous sommes d'ores et déjà parvenus et combien de chemin nous avons encore à parcourir.

D. Glossaire

Ce glossaire est avant tout destiné à éviter des malentendus. Vous y trouverez:

- des termes faisant référence au groupe cible de l'offre en deuxième langue;
- des termes techniques employés dans la présente publication, qui ne sont peut-être pas clairs pour le lecteur;
- des termes faisant référence au lieu de travail.

En deuxième lieu, ce glossaire s'entend comme un moyen de montrer à quel point le sujet et tous les aspects qui s'y associent sont traités différemment dans les divers pays européens.

1. Termes faisant référence au groupe cible de l'offre en deuxième langue

Terme	Explication
demandeurs d'asile	<p>Ce terme fait référence, d'une manière générale, aux personnes qui, pour des raisons politiques, ont demandé asile dans un pays.</p> <p>En Allemagne, les réfugiés qui ont demandé l'asile politique ou l'ont obtenu sont également appelés « Asylanten »; ce terme est souvent employé dans un sens péjoratif.</p> <p>En Espagne, il y a deux types de demandeurs d'asile, selon la procédure de demande d'asile:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ le terme « demandeur d'asile » désigne les personnes ayant fait une demande initiale d'asile;▪ le terme « autorisé à demander l'asile » s'applique à la situation suivante: lorsqu'une personne demande asile, une première sélection est effectuée dans le but d'examiner si les raisons présentées par le demandeur dans sa requête sont véridiques. Les demandeurs d'asile autorisés peuvent bénéficier d'avantages sociaux et d'un permis de travail. <p>En Lettonie, selon la loi sur les demandeurs d'asile et les réfugiés, les demandeurs d'asile sont des personnes ayant déposé une requête pour l'obtention du statut de réfugié.</p>

**autochtones,
allochtones**

Les « *autochtones* » sont les gens « d'ici », les « *allochtones* » des personnes « venues d'ailleurs ».

Aux **Pays-Bas**, ces termes (d'origine grecque) sont couramment utilisés. Ils sont généralement considérés comme des termes politiquement neutres. « *Autochtone* » fait référence à la majorité néerlandaise, « *allochtone* » aux étrangers ou aux minorités ethniques.

En **Espagne**, le terme « *autóctono* » est utilisé de la même manière et avec la même neutralité politique, mais le terme « *allochtone* » n'existe pas en espagnol.

En **Pologne**, le terme « *autochtone* » est utilisé en langage quotidien seulement, mais pas comme terme officiel.

En **Lettonie**, le terme « *autochtones* » est utilisé dans la Loi officielle sur les langues et fait référence à la population des Livs – descendants des tribus finno-ougriennes qui furent les premières à habiter le territoire de la Lettonie jusqu'à l'arrivée des tribus baltes (au troisième millénaire avant J.-C.). Aujourd'hui, il n'y a plus qu'une trentaine de Livs qui maîtrisent le livonien. Le terme « *allochtones* » fait référence aux minorités traditionnelles « venues d'ailleurs », par exemple les Roms, les Juifs, les Allemands et les Polonais, ou des pays voisins, par exemple les Estoniens, les Lituanais et les Russes.

**réfugiés de
contingent**

Ce terme est généralement utilisé pour désigner des réfugiés accueillis dans le cadre d'un contingent défini.

Dans le cadre de campagnes humanitaires internationales, la République fédérale d'**Allemagne** a, à diverses reprises, admis des réfugiés en provenance de zones de trouble sur la base de quotas. En dehors de tous les accords internationaux, le gouvernement a ainsi accueilli un nombre limité de personnes. Ces réfugiés bénéficient d'un statut similaire à celui des réfugiés ayant obtenu asile, sans être passés par la procédure d'asile.

**réfugiés de la
Convention**

Il s'agit des réfugiés qui, sur la base de la Convention de Genève des Nations Unies, ne peuvent pas être refoulés parce que leur vie ou leur liberté personnelle sont menacées dans leur pays d'origine en raison de leur origine ethnique, de leur religion, de leur nationalité ou de leur appartenance à un groupe social donné ou en raison de leurs opinions politiques.

minorités ethniques

Terme générique utilisé pour des raisons de convenance, faisant référence à tous ceux qui présentent une différence identifiable par rapport à la majorité ethnique du pays hôte du fait de leur « race » ou de leur origine ethnique. Dans de nombreux cas, ces différences sont également déterminées par la religion ou la langue. Le terme englobe:

- des personnes nées à l'étranger et venues s'installer dans le pays hôte;
- des adultes de la seconde génération nés en Europe, dont un ou les deux parents ou grands-parents sont nés à l'étranger;
- des travailleurs immigrés originaires d'Europe méridionale ou orientale, ou de pays hors d'Europe;
- des communautés culturelles et linguistiques minoritaires;
- les demandeurs d'asile et les réfugiés;
- les étudiants venant de pays non industrialisés d'outre-mer.

En **Espagne**, ce terme fait uniquement référence aux communautés culturelles et linguistiques minoritaires.

En **Pologne**, « *ethnique* » est remplacé par « *national* » en termes juridiques.

En **Lettonie**, ce terme fait référence aux personnes de nationalité non lettone vivant sur le territoire de la Lettonie. On distingue en Lettonie divers types de minorités:

- les minorités allochtones traditionnelles sans contact – Roms, Juifs, Allemands et Polonais;
- les minorités allochtones traditionnelles de contact – Estoniens, Lituanais, Russes et Biélorusses;
- les minorités immigrées (on dit également migrants, immigrés) – Russes, Ukrainiens et Biélorusses.

étranger

Le terme « *étranger* » fait généralement référence à des ressortissants d'un autre Etat ou à des personnes qui ne sont pas nées et n'ont pas été élevées dans le pays.

En **Allemagne**, le terme « étranger » (« *Ausländer* ») désigne toute personne qui n'est pas allemande selon la définition de l'article 116 de la Constitution allemande (*Grundgesetz*). En général, on ne distingue pas nettement entre les personnes naturalisées d'origine étrangère et celles dont le statut momentané est celui d'un *Ausländer*, puisque l'apparence étrangère à elle seule tend à déterminer si une personne est désignée ou traitée comme un étranger. Les termes « *Ausländer – Inländer* » reflètent le message qui s'y associe souvent: « tu n'es pas chez toi ici » ou « tu es chez toi ici »

En **Lettonie**, le terme désigne toute personne d'un pays étranger venant en Lettonie pour un séjour temporaire (touristes, étudiants, ambassadeurs, employés de grandes multinationales comme Mc Donald's, Electrolux, etc.). Généralement, ce sont des ressortissants de pays étrangers.

En **Espagne**, les « *extranjeros* » sont les personnes qui n'ont pas la nationalité espagnole selon l'article 1 de la Loi organique 4/2000 du 11 janvier 2000, amendée par la Loi organique 8/2000 du 22 décembre 2000.

**travailleurs
« invités »**

Ce terme était utilisé pour désigner les travailleurs étrangers. Il soulignait leur statut temporaire d'invité ou de visiteur et l'idée qu'ils retourneraient en fin de compte dans leur pays d'origine.

Lors du démarrage du recrutement de travailleurs étrangers organisé par le gouvernement en 1955, il s'agissait du terme forgé pour faire référence à ceux qui arrivaient en République fédérale d'**Allemagne** pour un travail rémunéré. Le terme est rarement utilisé de nos jours, puisque la plupart de ces travailleurs étrangers se sont installés définitivement en Allemagne avec leurs familles. Par le passé, toutefois, il était si courant qu'en **Pologne**, on a repris le mot allemand « *Gastarbeiter* » et qu'il n'y a pas d'équivalent en polonais.

En **Lettonie**, ce terme fait référence à des personnes d'un autre pays (généralement de pays de l'ancien bloc soviétique) ayant un permis de travail officiel en Lettonie. En raison du chômage important, un permis de travail n'est accordé que pour des postes de spécialistes qui ne peuvent pas être pourvus en Lettonie.

Ce terme est inconnu en **Espagne**. Il existe là-bas un type de permis de travail dit « T », pour activités saisonnières durant moins de neuf mois. Les travailleurs détenant un tel permis sont appelés « travailleurs saisonniers étrangers ».

immigrés

Ce terme fait référence aux personnes s'établissant de façon permanente, c'est-à-dire dont la vie est centrée sur le pays hôte (travail, logement, école, etc.).

Ce terme n'est pas toujours approprié pour la situation au **Royaume-Uni**, puisqu'une grande proportion des personnes considérées comme immigrées sont en fait arrivées dans le pays il y a plus de vingt-cinq ans. Lorsque le terme est utilisé dans les médias britanniques, il fait généralement référence à des travailleurs étrangers blancs ou à des travailleurs « invités ».

En **Lettonie**, le gouvernement et les médias s'efforcent d'éviter ce terme. En fait, la Lettonie compte une immense quantité d'immigrés. Environ 700 000 personnes de langue russe, en provenance de la Fédération russe, de l'Ukraine, de la Biélorussie et d'ailleurs sont venues s'établir lorsque la Lettonie est devenue une partie de l'Union soviétique. On les appelle aujourd'hui résidents permanents. Graduellement, ils deviennent des citoyens lettons.

En **Allemagne**, le terme « *Zugewanderte/r* » est utilisé dans le même sens que le mot « immigré », remplaçant le terme idéologiquement controversé de « *Ausländer/in* ».

programme d'intégration

Aux **Pays-Bas** et en **Belgique**, on entend par « *Inburgering* »:

- des programmes spéciaux mis en place par le gouvernement, consistant en des cours de néerlandais combinés à des cours d'orientation sociale, destinés à familiariser les nouveaux venus avec la société locale.

Un programme d'intégration basé sur l'apprentissage de la langue **lettone** et la naturalisation a été adopté en Lettonie dans le but d'intégrer les « anciens » immigrés à la société lettone, afin d'éviter la formation de deux communautés séparées.

nouveaux venus

Aux **Pays-Bas** et en **Belgique**, on utilise ce terme pour parler du groupe spécifique d'immigrés ayant droit aux programmes gouvernementaux d'intégration. Seuls les immigrés répondant à des conditions juridiques spécifiques sont considérés comme « nouveaux venus » et comme groupe cible des programmes d'intégration.

rapatriés

Ce terme fait référence à une personne revenant dans son pays d'origine.

En **Allemagne**, il désigne généralement des immigrés qui décident de rentrer définitivement dans leur pays d'origine. Il y a toutefois un groupe particulier de rapatriés, dits « *Aussiedler* »: ce sont les citoyens ou ressortissants allemands tels que définis par la loi de 1913 sur la citoyenneté et la nationalité, revenant en Allemagne comme leur pays d'origine. Ils bénéficiaient avant le 8 mai 1945 d'un statut de résident en ex-Allemagne de l'Est ou en Europe de l'Est, et ont quitté ces pays ou en ont été chassés avant le 31 décembre 1992. Le terme « *Spätaussiedler* » s'applique aux personnes qui ont demandé leur admission en Allemagne après le 31 décembre 1992. Un justificatif de l'ethnicité allemande peut déboucher sur une naturalisation immédiate.

Le terme de « rapatrié » est également employé pour décrire les groupes de descendance **finnoise** (finno-carélienne) et **grecque** venant de pays d'Europe de l'Est pour se réinstaller en Finlande et en Grèce.

En **Lettonie**, selon la Loi sur le rapatriement, un *rapatrié* est un citoyen letton (ou ayant au moins un parent / grand-parent letton ou liv) venant d'un autre pays pour s'établir de façon permanente en Lettonie. La plupart des rapatriés sont des réfugiés de la deuxième guerre mondiale et leurs descendants, originaires de pays occidentaux, et des personnes venant de Sibérie où elles avaient été déportées par le régime soviétique.

En **Espagne**, le terme « *repatriado* » désigne une personne retournant dans son pays d'origine, ce qui inclut deux cas:

- comme synonyme d'une personne revenue au pays, le terme fait référence à une personne espagnole qui avait émigré par le passé et est rentrée en Espagne;
- pour les immigrés d'Amérique latine, le « *rapatriement* » signifie l'exécution d'un ordre d'expulsion et les rapatriés seraient donc les personnes refoulées par les autorités espagnoles à titre de sanction.

réfugiés

Le terme de « réfugié » est défini dans l'article 1 de la Convention de Genève de 1951 comme une personne qui, en raison d'une peur bien fondée d'être persécutée pour des motifs de « race », de religion, de nationalité, d'appartenance à un groupe social particulier ou d'opinion politique, se trouve hors du pays de sa nationalité. Les réfugiés sont souvent divisés en divers groupes (tels que demandeurs d'asile, réfugiés ayant obtenu le droit d'asile, réfugiés de guerre) bénéficiant de statuts différents.

En **Lettonie**, le terme de réfugié fait référence à tous les réfugiés, sans spécification supplémentaire.

En **Espagne**, la définition fournie par la Convention de Genève est appliquée littéralement, mais il n'y a pas différents types de statuts de réfugiés. Les réfugiés ayant obtenu droit d'asile sont généralement appelés « *asilados* »; selon la Loi sur la migration (article 34), ils sont également appelés « *refugiados* ».

La loi **espagnole** sur le droit d'asile définit le terme « *desplazar* » (déplacé) comme suit: le gouvernement peut accueillir en Espagne des personnes déplacées qui, suite à de graves conflits politiques, ethniques ou religieux, ont été obligées d'abandonner leur pays d'origine ou ne peuvent pas rester dans le pays où elles se trouvent.

En **Pologne**, le terme fait référence à tous les réfugiés sans spécification supplémentaire (guerre, motifs économiques, etc.).

En **Allemagne**, les « réfugiés de guerre » n'ont pas besoin de déposer une demande d'asile politique. Ils sont acceptés au titre d'une résolution du gouvernement fédéral.

migrants

Les migrants sont les personnes qui ont migré d'un pays à un autre, généralement pour y travailler ou pour des motifs économiques autres.

En **Pologne**, seul le terme « *migration* » existe; les personnes en question sont soit des « *émigrants* » quittant le pays, soit des « *immigrants* » venant dans le pays.

2. Termes techniques faisant référence à l'acquisition de la deuxième langue dans le domaine professionnel et autres termes utilisés dans la publication qui ne sont peut-être pas clairs pour le lecteur

Terme	Explication
approche tridimensionnelle	Ce terme fait référence à une approche développée en Australie, où l'enseignement de la langue et de l'alphabétisation est considéré comme englobant trois dimensions: la dimension opérationnelle (ou fonctionnelle), culturelle (exploration du caractère approprié par rapport au contexte) et critique (examen des possibilités d'améliorer les pratiques).
formation des adultes	Ce terme fait référence à tous les cours de formation supplémentaire proposés hors du système scolaire ordinaire (école de la communauté ou école professionnelle) aux adultes, afin d'aider à l'amélioration de leurs connaissances, compétences et/ou qualifications pour leur développement professionnel, social ou personnel.
appréciation	Utilisation d'un instrument ou d'une procédure pour déterminer la qualité ou la compétence. Toute appréciation est une forme d'évaluation.
coach/coaching	<p>Le terme « <i>coaching</i> » dans les exemples pratiques de partenariats pour la deuxième langue sur le lieu de travail signifie: encadrer et guider le stagiaire ou le travailleur sur le lieu de travail pour l'obtention d'aptitudes communicatives et pratiques.</p> <p>Les termes ci-après sont utilisés pour les personnes travaillant comme coach: « superviseur du travail pratique », « coach du stagiaire » et « collègue assurant le coaching ».</p>

analyse des besoins en communication	Ce terme désigne une analyse des besoins dans un contexte donné (par exemple le lieu de travail) afin de constater quelles approches il convient d'adopter pour améliorer la communication. Elles peuvent inclure une formation à la communication ou un cours de langues, le développement d'une documentation répondant aux besoins de l'utilisateur et un soutien aux mesures de sensibilisation culturelle. Dans le cas du lieu de travail, ce soutien pourrait être proposé aux supérieurs et aux cadres.
tâches / compétences communicatives	Les tâches communicatives sont des interactions de communication verbales, para-verbales et non verbales, en vue d'accomplir des tâches (par exemple prendre des mesures pour la réparation des défauts d'une machine) et de réaliser certains objectifs (par exemple, persuader le patron d'accorder une augmentation de salaire, obtenir quelques heures de congé l'après-midi pour participer à une réunion de parents d'élèves).
centre communautaire / centre régional de formation professionnelle et de formation des adultes	Aux Pays-Bas , les termes « <i>centre communal</i> » et « <i>centre régional de formation professionnelle et de formation des adultes</i> » sont synonymes. Tous deux sont appelés « ROC » (Regionaal Opleidingen / Centrum).
approches de réalisation	Ce terme fait référence aux différentes approches à l'enseignement et l'apprentissage adoptées pour les apprenants ou groupes d'apprenants en termes de contenu, de processus et de contexte.
cours dual	Ce terme désigne une combinaison de formation professionnelle et de cours de langues.
approche axée sur « l'empowerment » (responsabilisation et autonomisation) contre approche axée sur les déficits	L'approche axée sur « <i>l'empowerment</i> » considère l'apprenant comme une personne possédant diverses aptitudes qu'il s'agit simplement de promouvoir et d'améliorer. L'approche axée sur les déficits, quant à elle, considère l'apprenant comme incompetent, incapable d'apporter une contribution et n'en ayant souvent pas la volonté et ayant besoin d'être guidé et supervisé.

évaluation	Ce terme fait référence au recueil d'informations en vue d'une décision sur la qualité et/ou l'efficacité d'une intervention, par exemple d'un cours ou d'un programme.
analphabétisme	Ce terme décrit la situation de personnes qui ne savent ni lire, ni écrire dans aucune langue et auxquelles manquent donc des compétences de base telles que l'aptitude à s'exprimer par écrit et à comprendre et utiliser la langue écrite dans la vie quotidienne. Les personnes âgées de 16 ans ou plus qui ont fréquenté l'école, mais ne possèdent dans aucune langue une maîtrise suffisante de l'écrit pour faire face aux exigences minimales de la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle, sont considérées comme fonctionnellement analphabètes.
apprentissage intégré	Il y a diverses manières de concevoir l'apprentissage intégré. La plus courante, dans le domaine de l'apprentissage sur le lieu de travail, consiste à parler de l'intégration de l'apprentissage de la langue et de la formation professionnelle. D'autres conceptions comprennent l'intégration de la langue et de la culture de l'organisation, ainsi que, par rapport aux immigrants, l'intégration de leur propre culture et de la culture dominante.
compétences clés	Ce sont les compétences méthodologiques et sociales se recoupant avec les aptitudes professionnelles et linguistiques spécifiques, constituant la capacité générale d'agir et non uniquement dans la vie professionnelle. Les compétences clés comprennent: la créativité, les aptitudes à la résolution de problèmes, la ponctualité, la responsabilité, l'autonomie, les aptitudes de communication, la tolérance, l'aptitude au travail d'équipe, etc.
alphabétisation / compétences de base	L'offre en alphabétisation et en compétences de base pour adultes couvre les cours de lecture/d'écriture à divers niveaux, le calcul, les aptitudes informatiques de base, la langue sur le lieu de travail et à l'extérieur, la préparation à des cours de formation et les mesures permettant d'apprendre à apprendre.
mesure	Ce terme fait référence à une analyse de résultats de tests afin de quantifier et de graduer la qualité ou la compétence.

éducation interculturelle / multiculturelle	Termes collectifs interdisciplinaires désignant l'apprentissage avec et entre différentes cultures.
certificat professionnel	Aux Pays-Bas , il faut disposer d'un certificat professionnel (diplôme professionnel) pour obtenir un emploi qualifié. Par exemple, il faut un « certificat d'assistant ingénieur » pour obtenir un emploi qualifié dans un garage.
partenariat	Un « <i>partenariat</i> » est une coopération entre différentes personnes ou organisations, chacune contribuant à sa manière à une ou plusieurs phases de l'organisation de l'apprentissage de la deuxième langue sur le lieu de travail ou de formation professionnelle, toutes étant motivées par l'existence d'une situation où tout le monde est gagnant, à savoir un objectif commun leur apportant un avantage d'une façon ou d'une autre.
orientation sur les participants	Fait référence au principe didactique clé selon lequel l'offre en formation pour adultes n'est normalement pas définie par un curriculum fixe pour le sujet en question, mais par les besoins et attentes des personnes auxquelles cette offre est destinée.
praticien	Ce terme désigne les personnes enseignant dans le domaine de la formation des adultes.
(acquisition de la) deuxième langue	<p>Terme générique désignant l'expression linguistique de locuteurs ayant acquis ou en train d'acquérir la langue en question comme langue étrangère dans le pays et en majeure partie à l'extérieur de la classe. Les locuteurs de cette variante de la langue en question appartiennent en majorité aux groupes des migrants, des rapatriés et des réfugiés. Le terme de deuxième langue souligne l'importance existentielle spécifique de cette langue à côté de la première.</p> <p>Le terme « <i>acquisition d'une deuxième langue</i> » fait référence à l'apprentissage d'une deuxième langue et aux spécificités de l'apprentissage de la langue hors du contexte de la classe, ainsi qu'aux besoins linguistiques quotidiens et spécifiques des groupes cibles concernés.</p>

On ne fait pas partout la distinction entre « *deuxième langue* » et « *langue étrangère* ». En **Pologne**, par exemple, seul le terme « *langue étrangère* » est utilisé. Il en va de même pour l'utilisation du terme « *acquisition d'une deuxième langue* ».

En **Espagne**, selon Santos Gargallo (1999), une deuxième langue est la langue qui a une fonction sociale et institutionnelle dans la communauté linguistique dans laquelle elle est apprise et qui est nécessaire pour les activités officielles, commerciales, sociales et éducatives. La deuxième langue est généralement apprise par nécessité et parlée dans l'environnement immédiat.

Une langue étrangère est apprise dans un contexte sans fonction sociale et institutionnelle (à l'extérieur du pays). Elle n'est pas parlée dans l'entourage immédiat et on l'apprend généralement en classe.

scénario Un scénario peut être défini comme « des séquences prévisibles d'actes de communication (purement verbaux, purement non verbaux ou un mélange des deux). Les scénarios tirent leur cohérence d'un savoir schématique partagé. » La notion « d'acte de communication » est le concept primaire. Le terme « scénario » séduit précisément parce qu'il évoque la scène, le théâtre, une pièce, des acteurs, etc.

« shadowing » (accompagnement) Ce terme fait référence à une analyse des besoins linguistiques effectuée en accompagnant « comme une ombre » (*shadowing*) les futurs apprenants sur le lieu de travail, dans leur travail quotidien, afin d'examiner les aptitudes et besoins linguistiques avant le lancement du processus d'apprentissage.

agence de soutien Ce terme désigne une institution soutenant les prestataires de services de formation en leur offrant une guidance experte (recherche, développement et développement professionnel).

langage technique Le langage technique est avant tout le langage d'un domaine ou sujet donné (par exemple le droit, la médecine, etc.) et se manifeste en conséquence dans les textes techniques. Les spécificités du langage technique résident dans son vocabulaire spécial, l'utilisation de moyens morphologiques et syntactiques spécifiques, ainsi que de formes spécifiques de réalisation phonétique et graphique.

test	Instrument utilisé pour l'appréciation, débouchant sur une note, une graduation ou un classement pouvant faire l'objet d'une analyse statistique. En Lettonie , le terme de « <i>test</i> » (« <i>tests</i> ») fait uniquement référence à un type particulier de test avec des réponses.
formation professionnelle	Formation sur ou pour le lieu de travail, développant les aptitudes à effectuer un type de travail donné.
supports à orientation professionnelle	Ce terme fait référence aux manuels de formation et d'apprentissage de la langue visant à enseigner aux jeunes apprenants et aux adultes la langue dans le contexte du lieu de travail. Ceci se différencie notablement de ce que l'on appelle l'enseignement d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère technique et des questions qui s'y associent, ceci signifiant généralement une offre pour étudiants ou pour un personnel qualifié ou des cadres étrangers.

3. Termes faisant référence au lieu de travail

Terme	Explication
communauté de pratique	Ce terme est tiré de travaux explorant la manière dont les gens pratiquent la langue et l'alphabétisation dans des contextes particuliers, tels que le lieu de travail. On a constaté qu'afin qu'un nouveau travailleur puisse être bien intégré dans une organisation, il doit en comprendre le langage, les règles écrites ou non, les attentes formelles et informelles, etc. Il peut y avoir plusieurs communautés de pratique (ou « communautés de discours ») au sein d'un même lieu de travail.
micro-entreprises	Entreprises jusqu'à 10 employés.
petites entreprises	Entreprises comptant 11 à 49 employés.
moyennes entreprises	En Allemagne , entreprises comptant 50 à 500 employés; au Royaume-Uni , entreprises comptant 50 à 250 employés.

grandes entreprises	En Allemagne , entreprises comptant plus de 500 employés; au Royaume-Uni , entreprises comptant plus de 250 employés.
Uitzendbureau	<p>Un <i>Uitzendbureau</i> est un type d'entreprise servant d'intermédiaire entre les personnes cherchant un emploi et les employeurs en quête de personnel temporaire. Un employeur ayant besoin d'un ou plusieurs travailleurs pour une période limitée, pouvant aller d'une journée à une demi-année, peut contacter un <i>Uitzendbureau</i> qui comparera la demande de l'employeur aux personnes de son fichier. L'employeur rémunère le <i>Uitzendbureau</i> par heure de travail et le <i>Uitzendbureau</i> paye le travailleur.</p> <p>Ce système de médiation entre travailleurs et employeurs résulte en partie des règles de l'emploi aux Pays-Bas, où il est très difficile de licencier des travailleurs, de sorte qu'il y a un risque à embaucher directement des travailleurs s'il est évident à l'avance que la société n'aura plus besoin d'eux au bout d'un certain temps.</p>
culture du lieu de travail	Fait référence à la manière dont il convient de faire les choses dans un lieu de travail donné, à la vision et aux convictions qui déterminent la manière de penser et d'agir sur ce lieu de travail. Tous les aspects de cette culture ne sont pas toujours présentés explicitement, mais on les découvre lorsqu'on est impliqué dans l'organisation.
expérience professionnelle	Le terme « <i>expérience professionnelle</i> » peut inclure un apprentissage, une place de formation ou un stage pratique.

E. Bibliographie

Aguirre Beltrán, B. *et al.*, “La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos”, *Carabela*, No. 44, SGEL, Madrid, 1998.

Alnarc, Sanguinetti, J. *et al.*, *Building literacy and numeracy into training: a synthesis of recent research into the effects of integrating literacy and numeracy into training packages*, Language Australia, Melbourne, 2000.

ANTA (Australian National Training Agency), “Built in not bolted on”, in Holland *et al.*, 2001, op. cit.

Byrnes, F. and Candlin, C., *English at work*, National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University, Sydney, 1991, Books 1 and 2.

Cerrolaza, M. *et al.*, *Planet@ ELE*, Edelsa, Madrid, 1998.

Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching, Cambridge University Press, Cambridge/Strasbourg, 2001.

Council of Europe, Education Committee, Council for Cultural Co-operation, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2002.

DfEE, *Skills for life: the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills*, DfEE, London, 2001.

Drucker, P., *Post-capitalist society*, HarperCollins, New York, 1993.

van Ek, J.A. and Trim, J.L.M., *Threshold level 1990*, Council of Europe Press, Strasbourg, 1991.

Estaire, S. and Zanón, J., “El diseño de unidades mediante tareas: principios y desarrollo”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 7-8, Madrid, 1990.

Estaire, S., “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *Cable*, No. 5, Difusión, Madrid, 1990.

European Language Portfolio (Swiss version), edited by the Swiss Conference of the Cantonal Public Education Directors, Berner Lehrmittel- und Medienverlag, Berne, 2001.

Folinsbee, S., *Collaborative needs assessment*, ABC Canada, Toronto, 1994.

Frank, F. and Hamilton, M., *Not just a number*, Lancaster University, Lancaster, 1993.

Gee, J., Hull, G., *et al.*, *The new work order*, Allen & Unwin, Sydney, 1996.

Green, B., *Literacy, information and the learning society*, Joint Conference of the Australian Association for the Teaching of English, the Australian Literacy Educators' Association and the Australian School Library Association, Darwin, 1997.

Hartung, M., *Marketing and promoting in-company provision: guidelines for negotiating with company decision makers*, DIE, Frankfurt, 2002.

Holland, C., "Joining the crusade: the recruitment and deployment of union learning representatives", in Castleton, G., Gerber, R. and Lankshear, C., *Improving workplace learning*, Routledge, 2003.

Holland, C., Frank, F. and Chisholm-Caunt, J., *Breaking down barriers. Certificate in workplace language, literacy and numeracy training for adult basic education tutors and co-ordinators*, NIACE, Leicester, 2001.

Klepp, A., "Language needs analysis as teaching process" (a shortened translation by G.W. Thomas of the article "Lehrstoff konkret"), in Nispel, A. and Szablewsky-Cavus, P. (eds.), *Lernen, Verstandigen, Handeln. Praxishilfen: Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen auslandischer Herkunft*, 4, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt-on-Main, 1996.

Kock, I., "Finding out and assessing (2nd) language needs in companies" (a shortened translation by G.W. Thomas of the article "Wenn ein Netz ein Korb ist"), in Nispel, A. and Szablewsky-Cavus, P. (eds.), *Lernen, Verständigen, Handeln. Praxishilfen: Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft*, 4, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt-on-Main, 1996.

Kolb, D.A., *Experiential learning: experience as source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1990.

Little, D. and Perclova, R., "The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers", Council of Europe, 2001.

Little, D., *English language proficiency benchmarks for the pre-vocational sector*, Refugee Language Support Unit, University of Dublin, Trinity College, 2000.

Little, D., *Learner autonomy: definitions, issues and problems*, Authentik, Dublin, 1991.

Long, M., "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching", in Hyltenstam, K. and Pienemann, M. (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, London, 1985.

Moser, C., *A fresh start: improving adult literacy and numeracy*, DfEE, London, 1999.

Narbutas, E., Pribušauskaitė, J., Ramonienė, M., Skapienė, S. and Vilkienė, L., *Slenkstis*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997.

North, B., *The development of a common framework scale of language proficiency*, Ph.D. thesis, Thames Valley University, Peter Lang, New York, 1996/reprinted 2000.

Nunan, D., *Task for the communicative classroom*, Cambridge Language Library, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

O'Connor, P., *Thinking work*, ALBSAC, Sydney, 1994.

- Prahu, N.S., *Second language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford, 1987.
- Pribušauskaitė, J., Ramonienė, M., Skapienė, S. and Vilkienė, L., *Aukštuma*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2000.
- Rainbird, H. (ed.), *Training in the workplace: critical perspectives on learning at work*, MacMillan Press, London, 2000.
- Ramonienė, M., “Tarpkultūrinė komunikacija ir lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymas”, *Tarpdisciplininiai ryšiai lituanistikoje*, Vilnius, 1999, pp. 123-132.
- Rensis L., *The human organization*, McGraw Hill, 1967.
- Rockhill, K., “Gender, language and the politics of literacy”, in Street, B. (ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- Santos Gargallo, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Arco/Libros, Madrid, 1999.
- Senge, P., *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*, Doubleday, New York, 1990.
- Stotz, D., Bell, N., Alt-Lawson, D., Hughes, G., Hull, R. and Marchini, D., *Sprachenlernen im Baukastensystem* (Language learning in the modular system), scientific final report, Zürcher Hochschule Winterthur, 2002.
- Verhallen, S. (ed.), *Duidelijke taal! Nederlands voor het werk*, Teleac/NOT, Hilversum (Netherlands), 1997 (ISBN 90 6533 441-6).
- Wenger, E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- Wilkinson, S. and Gillespie, I., *Quality and workplace education: a guide for practitioners*, Scottish Community Education Council, Edinburgh, 1994.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy

202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dvovz Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gaddirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 ALBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@totenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 22 26 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco - Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mvandler@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.isoofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 - Fax: (33) 03 88 41 39 10 - E-mail: publishing@coe.int - Website: <http://book.coe.int>

Odysseus: la deuxième langue sur le lieu de travail

Mathilde Grünhage-Monetti, Elwine Halewijn et
Chris Holland

Au cours des trente dernières années, l'Europe a connu des mouvements de population transfrontaliers sans précédent. Les causes traditionnelles de la migration telles que les guerres, la persécution politique ou religieuse et la pauvreté sont accélérées par les processus de mondialisation, les développements technologiques et démographiques et le passage de l'ère industrielle à la société « de la connaissance et des services ».

Le présent ouvrage s'articule autour de la conviction des auteurs que l'acquisition d'une deuxième langue pour les besoins de la profession et du lieu de travail joue un rôle clé pour l'intégration et la participation sociales et économiques. Le savoir et les compétences de communication sont devenus des pivots de la performance professionnelle à tous les niveaux hiérarchiques pour tous les employés (qu'ils soit locuteurs de langue maternelle ou d'autres langues).

Cette publication, issue d'un projet de coopération entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, constitue une précieuse ressource pour les praticiens de l'enseignement de la langue pour le lieu de travail ou ceux qui souhaitent le devenir, ainsi que pour le personnel d'entreprise, les syndicats et les décideurs politiques. Elle décrit la situation du développement linguistique professionnel sur le lieu de travail dans divers pays d'Europe orientale et occidentale. Relevant les différences en termes de climat politique, de développement industriel et de ressources économiques, elle souligne les questions liées à l'offre en deuxième langue qui se posent dans chaque pays. Enfin, aspect essentiel pour les praticiens, cet ouvrage propose des lignes directrices à jour relatives au développement de la langue dans le contexte professionnel et au travail, sur la base de la théorie et de la pratique internationales.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE



Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-cinq Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 92-871-5267-5



15 € / 23 \$US

<http://www.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe