



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

André, V. (2009). Les compétences langagières des métiers de la propreté: de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 149-165. <https://doi.org/10.5169/seals-978527>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Virginie André, 2009

Les compétences langagières des métiers de la propreté: de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle

Virginie ANDRE

ATILF – Equipe CRAPEL, 3 place Godefroi de Bouillon,
BP 33.97, F-54015 Nancy Cedex
Virginie.Andre@univ-nancy2.fr

In this article, we first show how a sociolinguistic analysis of verbal interactions in the workplace has enabled to create two reference schemes for language skills in the cleaning industry, each combined with an assessment tool. We then go on to describe how professional training further separates technical and language skills, although both are essential for all employees, whatever their job description. We therefore propose to integrate both technical and language skills within a single training program.

Keywords:

Language skills, language in the workplace, professional training, language training

En France comme dans beaucoup d'autres pays, le secteur industriel de la propreté est un secteur en tension, l'offre d'emplois est supérieure à la demande. Par conséquent, les entreprises recrutent du personnel faiblement ou non qualifié et ont recours à une main d'œuvre souvent non francophone. Si ce secteur peu attrayant et peu valorisé s'est jusqu'à présent accommodé des problèmes de maîtrise de la langue française des employés, les transformations récentes de ses métiers font évoluer les préoccupations des entreprises. Une triple transformation des métiers de la propreté, participant à leur revalorisation, s'est engagée: la création de diplômes, l'évolution des conditions de travail et l'accès à des formations techniques. Les conséquences de cette revalorisation se font sentir à tous les niveaux: du recrutement de la main d'œuvre aux activités de travail, en passant par la formation professionnelle des salariés ou futurs salariés. Les transformations concernent également les compétences langagières nécessaires à la réalisation du travail. Ce secteur a pris conscience des enjeux du langage au travail et réfléchit, depuis quelques années, aux démarches possibles pour analyser, évaluer, valoriser les compétences langagières de ses agents.

Ayant été sollicités pour accompagner ces réflexions, nous montrerons dans cet article, tout en présentant notre contribution pratique, quels sont les enjeux théoriques et méthodologiques sous-tendus par un tel accompagnement. Nous nous interrogerons notamment sur la façon d'articuler notre démarche de sociolinguiste des interactions verbales avec les exigences d'une intervention en milieu professionnel. Nous présenterons ensuite de quelle

façon notre investigation nous a amené à entreprendre un travail de réflexion sur la formation linguistique et technique dans le secteur de la propreté.

1. Origine du projet: des métiers en mutation

A la fin de l'année 2005, l'équipe du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues) de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) s'est engagée dans la création d'outils permettant d'évaluer les compétences langagières des salariés et futurs salariés des métiers de la propreté. Ce travail a été commandé par le Fonds d'Assurances Formation (FAF) Propreté qui est l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA)¹ de ce secteur industriel en France.

Cette commande s'inscrit dans une dynamique de revalorisation des métiers de ce secteur qui se traduit par plusieurs transformations. Une des principales actions mises en place est la création de diplômes de branche, l'accès aux métiers de la propreté se faisant jusqu'ici sans diplôme. Pour faciliter l'accès à ces Certificats de Qualification Professionnelle (CQP), le FAF Propreté a mis en place un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Le salarié doit constituer un dossier de VAE avec l'aide d'un accompagnateur. Néanmoins, avant même la constitution de ce dossier, le FAF souhaite savoir si les salariés concernés ont les compétences langagières nécessaires pour s'engager dans cette démarche qui implique une part de verbalisation du travail (Adami, 2007). Le premier outil d'évaluation que nous avons créé intervient ici, en amont des validations d'acquis et permet de positionner les salariés en donnant des indications précises sur leurs compétences langagières. Soit ces dernières sont suffisantes pour entamer la procédure de VAE, soit ils suivent des formations linguistiques prévues par le FAF Propreté et retardent l'obtention de leur diplôme.

La transformation des métiers de la propreté se manifeste également au niveau des activités de travail et plus particulièrement au niveau des activités langagières au travail ou de ce que Boutet (1995) appelle la "part langagière du travail". Il y a encore une dizaine d'années, ne pas maîtriser la langue française n'était pas un problème pour un agent de service employé par une entreprise de propreté française. Aujourd'hui, les métiers sont devenus "communicants" alors qu'ils étaient facilement qualifiés de silencieux il y a quelques années. Cette transformation existe pour d'autres métiers et d'autres branches industrielles, la part langagière du travail ne cessant de croître quel

¹ En France, les OPCA reçoivent et mutualisent les contributions financières des entreprises adhérentes correspondant à un pourcentage de leur masse salariale annuelle. Ces organismes financent et élaborent avec leurs partenaires des actions de formation pour les salariés de ces mêmes entreprises.

que soit le secteur d'activités et le niveau de qualification des employés (Borzeix & Fraenkel, 2001). Le langage au travail, et principalement la parole des travailleurs, bénéficient aujourd'hui d'une reconnaissance et d'une valorisation de la part des entreprises alors qu'ils étaient exclus ou réservés à un nombre restreint de salariés au sein de certaines entreprises, notamment celles ayant mis en place une organisation taylorienne du travail. Non seulement les modes de communication ont évolué et de nouveaux modes relationnels sont apparus avec des contextes de travail de plus en plus complexes, mais les entreprises ont également dû échanger de nouvelles informations adaptées à de nouveaux besoins et à de nouvelles situations de travail. Les métiers de la propreté n'échappent pas à ces transformations et les salariés sont engagés de plus en plus dans différentes interactions, à l'oral comme à l'écrit. Ces nouveaux besoins langagiers, identifiés également au niveau européen dans différents secteurs par les groupes de travail menés par Grünhage-Monetti *et al.* (2004, 2005), peuvent faire l'objet de diverses formations continues pour les salariés repérés, par exemple, par le premier outil d'évaluation que nous avons élaboré. Ils doivent également être pris en compte au niveau du recrutement des futurs salariés. Cependant, la main d'œuvre étant insuffisante dans ce secteur, les entreprises du secteur de la propreté puisent généralement dans une population non ou peu qualifiée et fréquemment dans une population de migrants qui a souvent des problèmes de maîtrise de la langue française.

Le FAF Propreté nous a donc demandé de créer un deuxième outil permettant d'évaluer les compétences langagières des demandeurs d'emploi intéressés par les métiers de la propreté. Cet outil permet aux employeurs de savoir s'ils peuvent recruter immédiatement les candidats et les engager dans une formation technique grâce à laquelle ils apprendront leur métier. Dans le cas contraire, les candidats n'ayant pas les compétences langagières requises, ni pour comprendre une consigne en situation de travail, ni pour suivre une formation pour apprendre les différentes techniques de nettoyage, sont orientés préalablement vers une formation linguistique. Les candidats étant peu nombreux, ceux qui postulent sont généralement recrutés. Même si leurs compétences en langue sont insuffisantes, leurs formations (linguistique et technique) seront assurées par l'employeur.

Ces demandes d'évaluation des compétences langagières des salariés sont fortement liées à la place du langage dans l'activité de travail, que l'objectif soit d'obtenir un diplôme ou d'accéder à un emploi. Néanmoins, l'importance du langage ne se réduit pas à ces étapes, aussi importantes soient elles. La part langagière du travail ne cesse de croître pour différentes raisons: les employés sont davantage en contact avec d'autres agents, avec leurs supérieurs ou encore avec des clients. Les entreprises cherchent à réduire au maximum les horaires décalés qui obligeaient les agents à travailler très tôt le

matin ou très tard le soir, ce qui les conduit inévitablement à rencontrer davantage leurs clients et à interagir avec eux. En outre, les agents travaillent de plus en plus en équipe, les bienfaits des collectifs de travail se faisant également sentir dans le nettoyage industriel. Avec ces nouvelles situations de travail, de nouvelles productions langagières et de nouvelles compétences sont à mettre en œuvre.

2. Analyse sociolinguistique des situations de communication

L'évaluation des compétences langagières mises en œuvre dans les métiers de la propreté nécessite en amont une identification de ces compétences et donc une définition appropriée de la notion de *compétences langagières au travail*. Dans un premier temps, nous nous référerons à la notion de compétences telle qu'elle a été abordée dans les sciences du travail, avant de l'adapter au champ de la communication (2.1). Après avoir présenté succinctement notre méthodologie de recueil de données (2.2), nous expliciterons ensuite la façon dont nous avons analysé ces données (2.3) en vue d'en extraire les compétences langagières à évaluer (2.4).

2.1 Compétences professionnelles et compétences langagières

En même temps qu'apparaissent les nouveaux modes d'organisation du travail à partir de la fin des années 1960, nous assistons à un glissement terminologique de la "qualification" vers la "compétence" (Schwartz, 2000). La qualification était définie par rapport aux capacités de l'individu, c'est-à-dire aux savoirs et savoir-faire acquis pendant une formation ou par l'ancienneté sur un poste de travail. Les salariés doivent se soumettre aux consignes et aux prescriptions sans s'impliquer individuellement, leur obéissance étant mise à l'honneur. La notion de compétence est définie par un ensemble stable de connaissances, de savoirs et de savoir-faire pouvant être exploités par un individu afin de réaliser la tâche demandée et de se comporter de façon appropriée dans les situations de travail auxquelles il est confronté (Amalberti *et al.*, 1991). Le passage de la qualification à la compétence semble également correspondre à une redéfinition de l'activité de travail. De nouveaux concepts apparaissent avec l'implication et l'engagement des salariés, la valorisation de la coopération, de l'autonomie ou encore de la prise de responsabilité. Le concept de compétence fait également appel à celui de "gestion" d'une situation de travail dans la mesure où les opérateurs ne doivent plus simplement effectuer une tâche et se comporter de manière appropriée; ils doivent également gérer leur espace de travail de façon plus soutenue. Reynaud (2001) ajoute que "dans l'idée de compétence, il y a une idée supplémentaire par rapport à celle de qualification. C'est l'idée de responsabilité du salarié à l'égard du résultat" (p. 10).

Pour répondre à la question complexe de la définition de la compétence, Schwartz (1999) propose de la décomposer en six ingrédients. Nous ne reprendrons pas les définitions de ces ingrédients mais nous les résumerons très succinctement: les connaissances et les normes acquises pour effectuer tel ou tel travail (Ingrédient 1), les connaissances acquises avec l'expérience et la rencontre du terrain (Ingrédient 2), la capacité à articuler les deux, définie par la dialectique de l'usage de soi (ingrédient 3), le lien entre les valeurs du milieu de travail et l'usage de soi (Ingrédient 4), la compétence contextualisée (Ingrédient 5) et la compétence collective (Ingrédient 6). Chaque opérateur possède ces six ingrédients mais certains sont plus ou moins compétents dans tel ou tel ingrédient. La notion de compétence, incluant celle de compétences langagières, est placée au cœur de l'organisation du travail et représente l'ensemble des savoirs et des savoir-faire ainsi que les comportements que les travailleurs sont capables d'adopter en situation de travail.

2.2 *Recueil des données*

L'objectif de notre projet étant l'évaluation des compétences langagières des salariés et des demandeurs d'emploi dans le secteur de la propreté, nous avons tout d'abord souhaité analyser les discours produits dans les différentes situations de travail auxquelles les agents de nettoyage étaient confrontés ou étaient susceptibles de l'être. Pour réaliser cette analyse, à partir de laquelle nous allions extraire les compétences langagières à tester, nous avons recueilli, au sein de diverses entreprises de nettoyage œuvrant dans différents secteurs (centres hospitaliers, bureaux, écoles, immeubles particuliers), de nombreuses productions langagières, orales et écrites, impliquant les salariés.

En ce qui concerne les données orales, notre corpus de travail est constitué d'interactions verbales entre salariés, entre des agents et leur(s) supérieur(s) hiérarchique(s) ou encore entre les salariés et leurs clients. Des enregistreurs numériques ont été confiés à certains agents qui ont accepté volontiers de les gérer eux-mêmes en les enclenchant à chaque échange langagier. Afin de compléter ces données, nous avons également recueilli des interactions sollicitées en proposant à des agents de réagir à des situations problèmes avec des solutions à proposer, des complications à gérer ou encore des informations à diffuser. La gestion de ces problèmes, ou de ce que Zarifian (1999) appelle des "événements", étant essentiellement langagière, ces simulations nous ont permis de saisir les ressources communicationnelles susceptibles d'être mobilisées par les agents.

Notre corpus de documents écrits contient notamment des fiches de poste, des cahiers des charges indiquant les différentes tâches à réaliser sur un chantier de nettoyage, des plannings à consulter et/ou à compléter lors de la réalisation du chantier, des fiches décrivant les différents produits utilisés sur

les chantiers ou encore des notes de service communiquant de nouvelles informations aux salariés, telles que des consignes d'hygiène ou de sécurité. Parmi ces écrits, certains doivent être complétés par les agents: c'est par exemple le cas des plannings demandant aux salariés de noter la date et l'heure de leur passage ou des fiches d'activités sur lesquelles les tâches réalisées doivent être mentionnées.

En outre, les données recueillies sur le terrain ont été complétées par d'autres données. D'une part, les référentiels techniques des différents métiers de la propreté nous ont été fournis par le FAF. Ces documents recensent l'ensemble des savoirs et savoir-faire techniques que chaque employé doit posséder (tâches à effectuer, machines à utiliser, attitudes à adopter, connaissances sollicitées lors de la réalisation des tâches, procédures à mettre en œuvre selon les types de chantier). D'autre part, nous avons mené des entretiens et organisé des réunions avec des professionnels du secteur afin de nous familiariser avec l'environnement étudié et de saisir plus aisément les différentes situations de communication.

2.3 *Analyse des données et extraction des compétences*

Les données recueillies ont été considérées dans toute leur complexité sociale et historique. Notre objet d'étude n'est pas seulement la langue, pouvant être envisagée comme une structure ou un système stable, mais l'utilisation effective de ce système en lien avec l'environnement avec lequel elle est liée. Notre approche des données, écrites et orales, est largement influencée par les apports des perspectives anthropologiques, interactionnistes, sociolinguistiques et discursives (André, 2006). Nous puisons dans ces différents courants les outils méthodologiques et conceptuels dont nous avons besoin pour analyser les données recueillies sur le terrain. Nous privilégions l'analyse des usages de la langue ou des pratiques langagières indissociables de leurs contextes sociaux en nous inscrivant dans une approche inspirée de l'intrication des théories interactionnistes et discursives. Nous avons donc observé comment les acteurs interagissent afin de comprendre comment ils construisent et interprètent la réalité sociale. Nous avons analysé les spécificités linguistiques et interactionnelles des productions verbales émises en situation de travail afin de saisir les compétences également linguistiques et interactionnelles mobilisées par les participants.

Nous avons cherché à saisir l'imbrication des dimensions langagières et professionnelles du langage dans ces situations de travail en faisant appel, de façon complémentaire, à des approches habituellement cloisonnées à l'intérieur ou à l'extérieur des sciences du langage mais rarement sollicitées conjointement. Convoquer plusieurs cadres analytiques semble indispensable à une analyse nécessairement sociolinguistique des situations de travail tant

ces dernières sont insérées dans des situations complexes. Nous avons, comme le suggère Filliettaz (2004), opéré un "virage actionnel" des sciences du langage afin de prendre en compte la dimension praxéologique des discours produits au travail. Ces derniers sont tournés vers l'action, la redéfinissent sans cesse ainsi que la situation dans laquelle ils prennent place. Le langage n'est pas un simple outil de communication, sa dimension praxéologique le situe dans un double rapport avec la réalité. D'une part, les pratiques langagières sont, comme toute pratique sociale, inscrites dans une situation qui les influence et les oriente. D'autre part, ces pratiques langagières définissent la situation et participent à sa construction. Cette réflexivité prend tout son sens dans les situations de communication au travail tant ces dernières sont au cœur d'enjeux multiples.

Notre conception de la langue ainsi que l'objectif d'évaluation du FAF Propreté nous ont amenés à extraire les compétences langagières dans toute leur complexité en tenant compte de leurs composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Nous avons analysé de quelle façon ces trois composantes se réalisent dans l'action puisque les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être doivent être opérationnels et doivent permettre l'accomplissement de l'activité de travail. L'ensemble des modalités du discours, productrices de sens, doit donc être pris en compte: les gestes, les regards, les expressions faciales ou encore les phénomènes prosodiques. Par exemple, dans nos données, pour répondre à une question un agent peut donner une réponse ou simplement pointer du doigt un objet; pour régler un problème énoncé par son supérieur il accomplit une action non verbale; pour exprimer un malentendu, il fronce les sourcils, etc.

En outre, l'analyse des référentiels professionnels que nous a fournis le FAF Propreté nous a permis de saisir la part langagière sous-jacente aux compétences techniques. Par exemple, des activités d'évaluation ont été créées dans notre outil de positionnement pour tester la lecture de fiches de poste ou l'interaction verbale avec des clients dans la mesure où les référentiels techniques demandent aux salariés d'organiser le chantier en fonction d'une telle fiche et d'entretenir de bonnes relations avec le client pendant la réalisation d'une prestation.

2.4 Création de référentiels de compétences langagières

Les compétences langagières identifiées comme indispensables au travail des agents ont été recensées au sein de deux référentiels. Le premier présente les compétences langagières professionnelles des salariés, celles que ces derniers mettent en œuvre dans les diverses situations de travail auxquelles ils participent. Le second répertorie les compétences langagières pré-professionnelles des demandeurs d'emploi, celles qui sont nécessaires à l'occupation d'un emploi et au suivi d'une formation.

Pour chaque situation de communication, nous avons repéré les actes langagiers nécessaires à la réalisation de l'activité de travail. Nous avons recensé dans notre premier référentiel des compétences telles que "comprendre les expressions de la consigne, de la remarque, de la suggestion de la part de la hiérarchie", "comprendre des fiches de postes", "comprendre des pictogrammes" liées à l'activité même de travail. Nous avons également répertorié des compétences nécessaires au passage de la VAE, telles que "décrire des caractéristiques physiques et matérielles (taille, dimension, surface, volume)", "décrire des caractéristiques fonctionnelles (utilité, fonctionnement)".

Le second référentiel, pour les demandeurs d'emploi, a été élaboré à partir des compétences susceptibles d'être convoquées en cas d'engagement, telles que "comprendre des consignes", "comprendre une information dans un message téléphonique", "écrire un message dicté", "se repérer dans un tableau à double entrée" ou encore "comprendre une localisation dans l'espace et dans le temps". Notre exploration du terrain et les enquêtes que nous avons réalisées lors de la constitution du premier outil ont orienté le choix des compétences langagières à évaluer puisqu'une meilleure connaissance des métiers de la propreté nous a permis de saisir les besoins langagiers associés à ces derniers.

Même si nous avons réalisé deux référentiels distincts, de nombreux actes langagiers sont identiques: par exemple, chacun des référentiels contient des actes langagiers liés à la passation et à la compréhension de consignes. En analysant les productions langagières émises dans les situations de travail des agents, nous avons observé que ces actes de parole sont les plus fréquents, plus de la moitié des interactions verbales intégrant une consigne. Ainsi, toutes les compétences langagières présentes dans les référentiels font l'objet d'une évaluation mais certaines le sont avec plusieurs activités, selon leur importance dans les situations de travail rencontrées.

3. Evaluation des compétences langagières

De la même manière que les compétences langagières n'ont pas été analysées en dehors de leur contexte de production, elles ne peuvent pas être évaluées de manière décontextualisée. Puisqu'il était matériellement impossible d'évaluer les salariés directement en situation de travail et les demandeurs d'emploi en situation de communication et de formation réelles, nous avons essayé de contextualiser au maximum les activités du test. Les salariés sont évalués sur des compétences langagières mobilisées au quotidien dans leur travail ou sur des compétences susceptibles d'être mobilisées, dans le cas de situations problèmes par exemple, par le biais de mises en situation. Les demandeurs d'emploi doivent se soumettre à une sorte de "rallye" commençant par la remise d'une convocation pour une

formation, jusqu'à la situation de prise de notes en séance, en passant par la lecture d'un tableau à double entrée comprenant des horaires de bus ou encore par la compréhension d'un itinéraire pour se rendre à cette formation.

Néanmoins, l'évaluation du langage en situation de travail pose de nouvelles questions liées à l'écart existant entre les compétences attendues en théorie par les entreprises et l'extraction de compétences à partir de matériaux empiriques. Les données recueillies sur nos différents terrains d'enquête reflètent ce que les ergonomes appellent le travail *réel*. La démarche dans laquelle nous étions engagés visait une certification donc une évaluation du travail *prescrit*, tel qu'il est attendu par la direction et non pas tel qu'il est effectivement accompli par les salariés. En outre, les référentiels techniques fournis par notre commanditaire semblaient devoir servir de base à notre travail d'évaluation puisque les salariés devaient être capables de verbaliser leur activité professionnelle, dans le cadre de la VAE, ou de produire les pratiques langagières associées aux différentes activités. Tirillés entre le travail réel et le travail prescrit, nous avons opté pour évaluer des compétences se situant sur un continuum allant du travail prescrit au travail réel, c'est-à-dire allant des compétences attendues par la direction aux compétences effectivement mises en œuvre dans les différentes situations de travail pour lesquelles nous avons réalisé une analyse sociolinguistique. Ce choix résulte de diverses interactions et entretiens que nous avons sollicités d'une part avec nos commanditaires, membres du FAF, et, d'autre part, avec des professionnels du secteur, notamment avec différents chefs d'équipe. Nos interlocuteurs étaient unanimes sur le fait que les compétences langagières prescrites par les référentiels techniques étaient bien plus complexes que celles effectivement mises en œuvre en situation réelle de travail.

Nos outils d'évaluation sont sous-tendus par des principes didactiques spécifiques tels que l'approche actionnelle, la séparation des aptitudes et l'utilisation de documents authentiques. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué, notre approche de la langue en contexte nous conduit nécessairement à nous inscrire dans une perspective actionnelle qui "considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier" (CECR², 15). Nous nous intéressons aux pratiques langagières permettant d'agir en situation, l'objectif de ce travail est donc d'évaluer la capacité des individus à communiquer et à agir dans le cadre de leur travail. L'emploi de constructions non canoniques ou non normatives, mais rendant l'action efficace, est évalué positivement dans notre

² Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de la coopération culturelle – Comité de l'éducation, 2000).

dispositif et un énoncé syntaxiquement correct mais pragmatiquement incohérent ou inapproprié n'est pas acceptable. L'évaluation repose sur les compétences communicatives des salariés ou futurs salariés, ceux qui feraient une utilisation correcte de la grammaire du français sans maîtriser son usage en situation ne réussiraient pas l'évaluation.

En outre, les activités communicatives (compréhension orale, écrite, expression orale, écrite, interaction) mobilisent des capacités opératoires différentes. L'activité cognitive est différente en compréhension, en expression, à l'oral, à l'écrit. Par exemple, la compréhension orale demande à l'individu de reconnaître, d'analyser, d'interpréter des éléments linguistiques et paralinguistiques alors que l'expression orale demande de ne concevoir et de ne produire qu'une partie de ces éléments. Les aptitudes sont donc évaluées séparément mais nous avons également essayé de favoriser l'évaluation de ce que Mourlhon-Dallies (2007) appelle des "activités de transcodage", c'est-à-dire le transfert d'informations d'un support à l'autre ou encore le passage de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à l'oral dans la mesure où nous souhaitons nous approcher des conditions réelles de communication.

Enfin, tous les documents utilisés pour l'évaluation, qu'ils soient oraux ou écrits, sont des documents authentiques, recueillis dans de réelles situations d'interaction. Les données que nous avons recueillies dans leur environnement écologique et analysées lors de notre phase d'investigation et de familiarisation avec ce secteur industriel ont également servi de documents supports aux différentes activités évaluatives, et ce après avoir été anonymisées.

Les dispositifs d'évaluation que nous avons proposés au FAF Propreté ne cherchent pas à constater un déficit du travailleur. Nous avons avant tout souhaité identifier les ressources langagières existantes et mobilisées permettant de réaliser l'activité de travail, qu'elles soient verbales, non verbales ou paraverbales. Concevoir la compétence comme "finalisée et contextualisée" ou encore comme "un savoir-agir en situation" (Le Boterf, 1994) paraît indispensable à une évaluation des compétences langagières en situation de travail.

4. Contribution à la formation professionnelle

La création de ces deux outils d'évaluation des compétences langagières des métiers de la propreté nous a naturellement conduits à nous interroger sur la formation reçue par les agents. Pendant notre investigation, nous nous sommes parallèlement intéressés, d'une part, à la formation aux discours produits en situation de travail (§ 4.1) et, d'autre part, à la formation technique aux métiers de la propreté (§ 4.2). Nos observations ont servi de base à un travail cherchant à analyser les pratiques langagières des métiers de la

propreté en vue de leur intégration dans des formations techniques professionnelles. Nous présenterons succinctement de quelle façon nous souhaiterions envisager ces futures formations intégrant les aspects linguistiques et techniques (§ 4.3).

4.1 *Formation aux discours produits en situation de travail*

La formation des salariés et des demandeurs d'emploi en insécurité linguistique existe depuis longtemps, notamment pour les migrants qui peuvent suivre des cours de français à des fins professionnelles depuis les années 1950. Néanmoins, comme le souligne Adami (2009: 118), "l'objectif central de la formation linguistique des migrants a été, et reste, l'intégration sociale".

Au début des années 2000, avec les différentes transformations du travail, la question de la maîtrise de la langue en milieu professionnel devient progressivement un enjeu social et économique. Les réflexions et les travaux cherchent à prendre en compte ces nouvelles configurations du travail et font davantage appel aux compétences communicatives des salariés. De nouveaux enjeux, organisationnels, financiers et économiques apparaissent au sein de diverses institutions. La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) entreprend une réflexion sur la maîtrise de la langue au travail (DGLFLF, 2007). Au niveau européen, un travail similaire a déjà été publié par le réseau *Odysseus* mené par Grünhage-Monetti *et al.* (2004). Ce rapport liste notamment les arguments sociaux et économiques en faveur de l'apprentissage de ce qui est appelé "la seconde langue sur le lieu de travail ou de formation professionnelle" (*ibid.*, 30). Un second projet, *TRIM*, ayant pour objectif la mise en place d'une formation destinée à la main d'œuvre étrangère et à son intégration dans le milieu du travail et dans la vie quotidienne sera publié un an plus tard (Grünhage-Monetti *et al.*, 2005). En outre, De Ferrari et Mourlhon-Dallies (2008), par l'intermédiaire du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP), ont publié récemment un outil de positionnement transversal permettant d'évaluer les salariés et de prévoir des formations linguistiques. Cette démarche associe elle aussi les compétences langagières et les compétences professionnelles. Elle est donc proche de celle que nous avons mise en place lors du travail que nous avons réalisée spécifiquement pour le secteur de la propreté.

Dans la mesure où la branche professionnelle de la propreté nous avait demandé d'évaluer les compétences langagières des salariés, nous avons souhaité observer les éventuelles formations linguistiques au sein desquelles les salariés auraient pu développer ces compétences. Si les entreprises du secteur de la propreté ont pris conscience des nouvelles compétences langagières mises en œuvre en situation de travail et cherchent à les évaluer,

les formations mises en place par ce secteur n'ont cependant pas réellement pris en compte ces changements. Les formations en langue, si elles sont nécessaires, sont généralement orientées vers la maîtrise des écrits professionnels sur laquelle nous reviendrons. La formation linguistique des migrants récemment arrivés en France a pu être prise en charge (à hauteur de 400 heures maximum) dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration³ en cas de besoin. La loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle et à la question des compétences linguistiques, a impulsé des réflexions portant sur la part langagière des compétences professionnelles, mais la maîtrise de la langue française est encore trop souvent considérée comme une compétence sociale et personnelle.

Que les salariés soient francophones ou non et qu'ils aient ou non suivi des formations linguistiques en dehors de leur activité professionnelle, ils sont peu nombreux à avoir suivi des formations spécifiques aux discours produits dans leur situation de travail. Des formations en langue, et plus précisément des démarches d'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ou du Français Langue Professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2006, 2008) existent, mais le secteur de la propreté ne s'est pas encore complètement engagé dans cette voie. La compétence langagière n'est pas autant valorisée qu'une autre compétence professionnelle. Elle reste une composante individuelle même si elle est de moins en moins accessoire en situation de travail.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné, suite aux multiples transformations du travail et de son organisation, la formation aux écrits professionnels est déjà pensée et proposée par les organismes partenaires⁴ du FAF. A la fin des années 1990, la branche professionnelle de la propreté constate qu'une partie importante de ses agents ne sait ni lire ni écrire. Or les évolutions récentes de ce secteur montrent que ces compétences deviennent indispensables dans un contexte de travail dans lequel l'information et ses nouveaux supports se multiplient. Cette formation aux écrits a été initiée par la branche professionnelle et conçue dans le cadre d'une démarche paritaire. Selon le FAF Propreté, il semble que les résultats de ces formations soient positifs et que les salariés formés se sentent revalorisés et jouissent d'une meilleure reconnaissance dans leur travail.

Si la formation aux écrits professionnels est engagée, rien de semblable n'est encore mis en place pour une formation aux discours professionnels oraux.

³ Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) représente un engagement réciproque, obligatoire depuis le 1^{er} janvier 2007, entre l'Etat et le migrant. Ce dernier s'engage notamment à respecter les valeurs fondamentales de la République française et à suivre les formations qui lui auront été prescrites dans le but d'assurer son intégration.

⁴ Notamment, l'organisme de formation ALPES (Association Lyonnaise de Promotion et d'Education Sociale) et le cabinet conseil RECIF.

Pour intégrer ces compétences langagières dans des formations, une démarche analytique est indispensable afin de repérer les compétences ainsi que leurs réalisations linguistiques et interactionnelles en situation de travail. Seule une telle démarche peut permettre de penser la formation linguistique en contexte professionnel au-delà d'une transmission de listes de lexiques spécifiques, comme c'est souvent le cas.

4.2 *Formation technique aux métiers de la propreté*

Si, avant de répondre à la demande du FAF Propreté, nous avons déjà des connaissances et des compétences en termes de formation linguistique et d'enseignement du français à des fins professionnelles, nous n'avons aucune connaissance du déroulement de la formation technique aux métiers de la propreté. La réponse que nous avons fournie et la méthodologie que nous avons mise en place pour répondre au FAF nous ont permis d'acquérir une bonne connaissance du secteur, des situations de travail, des activités des salariés ou encore de la situation économique.

Nous avons entrepris un premier travail de terrain au sein d'un organisme de formation afin de recueillir des vidéos de cours et des entretiens nous renseignant sur le déroulement des formations techniques. Nous nous sommes aperçus que les formateurs sont généralement d'ancien(e)s salarié(e)s d'importantes entreprises de nettoyage qui transmettent leurs savoirs et leur savoir-faire professionnels. Leur connaissance des différents métiers complétée par des fiches techniques recensant l'ensemble des savoirs et des tâches à réaliser en situation de travail permettent à ces formateurs et formatrices d'élaborer des contenus de formation. Ces contenus sont déterminés en fonction de la demande formulée à l'organisme de formation, selon qu'elle provient d'une entreprise, de l'OPCA ou de l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE).

Les formations se font avec un petit nombre de stagiaires, généralement inférieur à dix, pendant des périodes plus ou moins longues, n'excédant habituellement pas plus de trois mois. Ces stagiaires peuvent suivre deux types de formations: une formation suivie et se déroulant sur plusieurs semaines, ou une formation ponctuelle pouvant être réduite à une seule séance. La première est destinée soit aux nouveaux salariés qui doivent apprendre les bases de leur métier, soit aux salariés actuels qui doivent enrichir et actualiser leurs connaissances. La seconde est également destinée aux salariés déjà en poste mais qui doivent se former à une nouvelle technique ou apprendre à se servir d'une nouvelle machine.

Pour chacune des formations, nous avons pu observer deux façons de procéder dans le déroulement des séances formatives: une première séparant la formation théorique et la formation pratique et une seconde associant les deux lors de la mise en pratique sur un plateau technique au sein de

l'organisme de formation. Lorsque la théorie est dissociée de la pratique, des documents écrits sont distribués aux apprenants. Ces documents expliquent par exemple le fonctionnement d'une autolaveuse, ses différentes parties, les types de sols qu'elle permet de traiter ou ses différentes utilisations. Ils comportent essentiellement de longs textes explicatifs. Le formateur lit ces documents et illustre oralement les explications par des anecdotes ou des exemples. Lorsque la théorie est associée à la pratique, le formateur explique et décrit le fonctionnement de l'autolaveuse lors de manipulations et d'exercices.

Notre analyse des aspects langagiers des différentes séances de formation technique montre que le formateur adopte diverses stratégies communicatives pour faciliter la compréhension des informations. Il verbalise et explicite les gestes professionnels à effectuer, il réalise lui-même ces gestes, il utilise des comparaisons (p.ex., à propos de l'autolaveuse: "c'est comme une voiture", "c'est comme un caddie") mais il semble que la compréhension de ce discours ne soit pas toujours garantie.

4.3 Vers une formation linguistique et professionnelle intégrée

L'observation de formations professionnelles existantes et de leur déroulement ainsi que le constat d'absence de formation spécifique aux discours oraux en situation de travail nous ont amené à repenser l'ensemble des formations du secteur de la propreté et à proposer plusieurs pistes de réflexion. Plutôt que de dissocier la formation linguistique et la formation professionnelle, il nous paraît intéressant d'articuler les deux types de formation et de s'orienter vers une formation linguistique et professionnelle intégrée au sein de laquelle les apprenants pourraient apprendre les dimensions techniques de leur métier et les pratiques langagières et interactionnelles qui leur sont associées.

Cette proposition permet tout d'abord de réaliser une économie de temps considérable pour les salariés non natifs ou natifs en insécurité linguistique et devant apprendre les bases d'un métier ou de nouvelles tâches. La formation technique destinée aux salariés ou aux futurs salariés des métiers de la propreté, telle qu'elle est dispensée aujourd'hui, peut elle-même poser problème, d'une part à cause du faible niveau linguistique du personnel et, d'autre part, à cause de la situation artificielle et inhabituelle qu'elle instaure pour ce type de public faiblement ou pas qualifié et souvent faiblement scolarisé. Ces problématiques sont rarement prises en compte dans les formations alors qu'elles conditionnent l'efficacité de ces dernières. Nous faisons l'hypothèse que les publics en insécurité linguistique ont des difficultés à suivre la formation mais ces difficultés ne sont pas toujours liées à la complexité des activités techniques à réaliser. Elles peuvent émerger de problèmes de langue pouvant être associés à des problèmes pragmatiques et

culturels. Dans une formation intégrée, ces problèmes pourraient être traités afin, d'une part, de garantir la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels et, d'autre part, d'assurer la formation sociale et langagière des apprenants.

Cette formation linguistique et professionnelle devient alors une façon de réaliser son intégration dans la mesure où simultanément des individus apprennent une langue et un métier. L'intégration professionnelle serait ainsi facilitée mais l'intégration sociale également puisque la méthodologie d'apprentissage de la langue professionnelle pourrait être réexploitée en milieu naturel pour l'apprentissage de la langue de tous les jours. Ce type de formation offre la possibilité aux migrants arrivant dans une entreprise française ou dans un organisme de formation d'acquérir en même temps les stratégies d'apprentissage de la langue et du métier. En outre, comme le précise De Coninck (2002), "les relations sociales d'apprentissage sont aussi un apprentissage des relations sociales". Elles peuvent donc contribuer à l'intégration des migrants nouvellement arrivés en France. Associer aux compétences techniques pratiques des compétences langagières présente également l'avantage de faciliter l'accès aux formations pour les individus, migrants ou non, non familiers des situations formatives et n'ayant pas appris à apprendre en contexte formel.

En outre, la démarche que nous avons entreprise pour réaliser les deux outils d'évaluation nous semble être une démarche appropriée pour élaborer une formation. Les outils de positionnement peuvent être utilisés pour définir des contenus et des objectifs pour une formation intégrée.

La démarche que nous préconisons se présente en plusieurs étapes. Elle part tout d'abord de la demande de formation formulée par la branche professionnelle et propose d'interagir avec les salariés, de l'agent au chef d'équipe, à propos de leurs activités de travail, dans le but d'analyser les besoins de formations, à la fois techniques et langagiers. L'étape suivante consiste à recueillir des données attestées en situation de travail et à analyser ces différentes données. L'objectif de cette étape est d'analyser le travail, "la qualité du dispositif [de formation] sera fonction de la qualité de l'analyse du travail qui aura été faite" (Pastré, 2005: 31). Nous convoquons ici la didactique professionnelle telle qu'elle a été décrite par Pastré afin d'établir des contenus de formation en lien avec l'environnement professionnel des salariés. Nous souhaitons souligner que l'analyse du travail peut également être réalisée conjointement par le chercheur ou le formateur et par les salariés et les apprenants eux-mêmes. Ces étapes peuvent être complétées par l'analyse des référentiels de métiers comme nous l'avons fait pour évaluer les compétences langagières requises. Enfin, à partir de l'ensemble de ces données et analyses, des activités peuvent être élaborées et planifiées dans les formations. Une dernière étape, également préconisée par Delorme

(2007), pourrait consister à suivre l'évolution des apprenants sur leur lieu de travail et en partenariat avec les employeurs.

5. Conclusion

La transformation des métiers du secteur de la propreté et notamment des compétences langagières désormais nécessaires pour exercer les activités de ces métiers bouleverse les habitudes et les pratiques professionnelles. Nous avons vu que ces bouleversements se répercutent principalement au niveau de la reconnaissance du travail et de l'évaluation des salariés. Les outils d'évaluation des compétences langagières des métiers de la propreté que nous avons créés sont les conséquences directes de ces changements. Notre approche pluridisciplinaire des situations de travail nous a permis de saisir la part langagière du travail et de créer des activités pour, d'une part, mobiliser des ressources langagières pour travailler et, d'autre part, évaluer ces ressources en termes de compétences.

Les différents allers-retours entre le terrain et le laboratoire de recherche nous ont permis de penser aux différentes applications de nos disciplines. La formation professionnelle des salariés dissocie encore compétences techniques et compétences langagières alors que tout salarié, quel que soit son niveau de qualification, a besoin des deux et doit être formé dans les deux. Nous proposons donc d'intégrer ces deux catégories de compétences au sein d'une seule formation, linguistique et technique, prenant en compte les dimensions multimodales (verbales, non verbales, paraverbales), artefactuelles (rôle des objets) et spatiales (caractéristiques matérielles et organisationnelles de l'environnement) des interactions formatives. Ce nouveau type de formation concerne à part égale les natifs et les non natifs. Nous pouvons également remarquer que cette démarche pourrait être transposée à d'autres secteurs professionnels afin de garantir aux nouveaux arrivants en France une intégration plus rapide par le travail. Plutôt que d'offrir une formation linguistique généraliste dans le cadre du CAI, l'Etat pourrait directement proposer ce type de formation intégrée aux signataires de ce contrat.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2007): Dire le savoir-faire en contexte professionnel: problèmes, enjeux et perspectives. In: Le français dans le monde. Recherches et applications. Langue et travail, Juillet 2007, 88-99.
- Adami, H. (2009): La formation linguistique des migrants. Paris (Clé international).
- Amalberti, R., de Montmollin, M. & Theureau, J. (éds.) (1991): Modèles en analyse du travail. Liège (Mardaga).

- André, V. (2006): Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise: de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle. Thèse de Doctorat, Université Nancy 2.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (éds.) (2001): Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris (CNRS Editions).
- Boutet, J. (éd.) (1995): Paroles au travail. Paris (L'Harmattan).
- Conseil de la coopération culturelle – Comité de l'éducation (2000): Cadre Européen Commun de Référence pour les langues [en ligne]. Paris (Didier) / Strasbourg (Conseil de l'Europe). Disponible: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- De Coninck, F. (2002): Nouvelles postures cognitives dans le travail et mise en question des processus sociaux d'apprentissage. In: Education permanente, 143, 29-49.
- De Ferrari, M. & Mourlhon-Dallies, F. (2008): Français en situation professionnelle: un outil de positionnement transversal. Paris (CLP).
- Delorme, J. (2007): Quinze ans de formation au français en entreprise. In: Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Langue et travail, 42, 146-159.
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2007): La maîtrise du français au service de l'entreprise. Paris (DGLFLF).
- Filliettaz, L. (2004): Négociation, textualisation et action. La notion de négociation dans le modèle genevois de l'organisation du discours. In: M. Grosjean & L. Mondada (éds.), La négociation au travail. Lyon (Presses universitaires de Lyon), 69-96.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall).
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E. & Holland, C. (2004): 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. Strasbourg (Conseil de l'Europe).
- Grünhage-Monetti, M., Holland, C. & Szlabewski-Cavus, P. (2005): TRIM: Training for the integration of migrants and ethnic workers into the labor market and local community. Baltmannsweiler (Schneider Verlag).
- Lacoste, M. (1995): Parole, action, situation. In: J. Boutet (éd.), Paroles au travail. Paris (L'Harmattan), 23-44.
- Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Paris (Editions d'Organisation).
- Mourlhon-Dallies, F. (2006): Penser le français langue professionnelle. In: Le français dans le monde, 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007): Quand faire, c'est dire: évolutions du travail, révolutions didactiques? In: Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Langue et travail, 42, 12-29.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008): Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris (Didier).
- Pastré, P. (2005): La deuxième vie de la didactique professionnelle. In: Education permanente, 165, 29-46.
- Reynaud, J.-D. (2001): Le management par les compétences: un essai d'analyse. In: Sociologie du travail, 43, 7-31.
- Schwartz, Y. (1999): Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. In: J. Richard-Zappella (éd.), Espaces de travail, Espaces de parole. Rouen (Presses de l'Université de Rouen), 37-65.
- Schwartz, Y. (2000): Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe. Toulouse (Octarès).
- Zarifian, P. (1999): Objectif compétence. Pour une nouvelle logique. Paris (Editions Liaisons).