

Hervé Adami

Université de Lorraine & CNRS

herve.adami@univ-lorraine.fr

Dans les soutes de la mondialisation : les insécurités langagières des travailleurs d'en bas

In the bunkers of globalization: the language insecurities of workers from below

In the great upheavals of globalization, this article will focus on those who are not directly involved in this great movement. These include migrants. For them, the most useful language is that of survival, both social and professional. In this context, we will focus on the training demands that emanate from certain professional fields in France, formulated in the urgency of economic and human situations that concern the public employment actors, the training structures and of course the learners/workers themselves. Indeed, certain economic sectors are under pressure, in the sense that they are struggling to recruit. Recourse to migrant labour is therefore one of the solutions, but, in most cases, the question of mastering the language of the host country in oral and/or written form arises,. Didactic solutions must be found on a case-by-case basis, in a very precise and specific way. In order to describe and analyse this situation, the article will be based on two experiences of technical and linguistic training in two vocational training fields: i) catering and ii) building and public works.

Keywords: Adult training, Technical training, Language didactics, Migrants

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja techniczna, dydaktyka języków obcych, migranci



1. Introduction

La mondialisation que nous vivons aujourd’hui, est un phénomène si total et si complexe qu’il serait vain de tenter d’en donner une définition sérieuse et encore moins d’en appréhender les innombrables aspects. De toute façon, tel n’est pas notre propos ici. Ce que nous pouvons constater, c’est que la mondialisation d’aujourd’hui met en contact de plus en plus étroit des économies, des sociétés, des peuples, des personnes et des langues. A cet égard, ce type de phénomène n’est pas nouveau, c’est le moins qu’on puisse dire, puisque les archéologues ou les géographes par exemple ont montré que les populations du paléolithique entretenaient déjà entre elles, à l’échelle du monde connu de l’époque, des liens commerciaux ou matrimoniaux à grande distance (Garcia et Lebras, 2017 ; Sanders et al., 2020) et que les mouvements n’ont jamais cessé, à toutes époques et dans tous les lieux de la planète. La mondialisation d’aujourd’hui n’est donc pas une nouveauté mais ce qui la particularise parmi les précédentes, c’est qu’elle connecte la planète entière, d’une part, et qu’elle s’appuie sur des outils de communication d’une puissance sans équivalent dans l’histoire, d’autre part. En ce qui concerne les langues, la mondialisation ne produit pas un multilinguisme généralisé, qui au contraire tend à se réduire, mais la domination d’une langue véhiculaire, l’anglais, qui étend son influence. Les précédentes « mondialisations » ont eu la même tendance à produire une langue véhiculaire qui a fini par devenir dominante et par s’imposer (le grec, le latin, l’arabe, etc.) mais là encore, ce qui caractérise notre époque, c’est la puissance des réseaux de communication sans commune mesure avec les périodes précédentes.

De fait, dans ce vaste mouvement, il convient d’observer de plus près ce qu’il se passe sur le sol des réalités multiformes, sociales et professionnelles. Et ces réalités sont parfois aux antipodes des pratiques langagières des *happy few* de la mondialisation, expatriés au long cours et gros consommateurs de formation académique et linguistique. On souhaite ici mettre le focus sur les migrations de moins de mille kilomètres réalisées à bas bruit entre pays voisins (comme entre la Pologne et l’Allemagne) tout comme sur les migrations d’un continent à l’autre, qui se font dans la clandestinité ou dans la difficulté, sans qu’on ne parle jamais à leur propos de mobilité internationale. On fait l’hypothèse que si l’on veut réinterroger certains concepts didactiques, il convient de le faire en s’intéressant aux travailleurs d’en bas et aux réalités locales, ou localisées, d’un point de vue géographique, social ou professionnel. Mais, si elles sont localisées, ces réalités ne sont pas marginales : elles sont juste moins visibles, moins scintillantes et surtout moins accessibles aux chercheurs. C’est pourquoi il faut se donner la peine d’aller au contact de ces terrains moins connus et de ses acteurs. C’est

donc en partant de ces terrains locaux et de leurs réalités que je tenterai de réinterroger quelques concepts didactiques plus globaux.

2. Orientations scientifiques et contextes socio-professionnels

2.1. Le choix d'une didactique impliquée

Le groupe de recherche *Langage, Travail et Formation* (LTF¹) dont nous nous réclamons est tourné vers les différents terrains, dispositifs et acteurs de la formation d'adultes et en particulier de la formation linguistique, à visée sociale et/ou professionnelle. C'est un choix épistémologique et scientifique dans le sens où nous pensons que la recherche en didactique ne peut échapper à l'expérimentation pratique. Il s'agit alors de penser l'articulation entre les aspects théoriques et les mises en pratique : cette didactique impliquée peut être une science de l'ingénierie didactique ou bien une ingénierie scientifique en didactique. Ainsi, nous ne séparons pas, en didactique, la théorie de ses applications. La didactique intègre, dans ses objectifs et ses objets de recherche, les aspects liés aux contenus, aux démarches, aux outils, aux supports, aux activités, etc. Et, sur ces questions, nous avons quelques difficultés à imaginer de la recherche « fondamentale » en didactique, qui porterait sur des abstractions, qu'il s'agisse des acteurs, des dispositifs ou des outils. Nous pensons qu'il est préférable de mener nous-mêmes ces expérimentations didactiques afin d'en mesurer la pertinence, la validité et l'efficacité. Nous optons donc pour une approche d'ingénierie exigeante, qui combine l'action sur le terrain avec une démarche réflexive et théorique. Ce qui signifie que chacune de nos étapes de construction d'une formation met constamment en regard prise de position théorique analyse des données recueillies et retour sur le terrain. Cette approche nécessite un rapport étroit avec les acteurs et les structures professionnelles de la formation des adultes.

2.2. Les besoins et les demandes des terrains professionnels

En France, les besoins émanant des différents secteurs de l'insertion sociale et professionnelle en matière de formation linguistique sont multiformes. Ils concernent essentiellement les migrants allophones pour qui l'usage de la langue française représente une nécessité et sans laquelle l'insertion est difficile. Des besoins peuvent également concerner des personnes qui ont

¹ <https://reseaultf.atilf.fr/> [consulté 16.06.2023].

effectué leur scolarité en France, et dont le français est la langue première, mais qui rencontrent des difficultés à l'écrit. Ce sont des personnes en situation d'illettrisme dont l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) donne la définition suivante :

On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme².

Les migrants en revanche n'ont pas été scolarisés en France et leurs problèmes dépassent largement celui de la maîtrise de l'écrit en français. A leur arrivée en France, ils s'engagent dans un processus de prise en charge par l'Etat qui prévoit, pour ceux qui en ont besoin, une formation linguistique. Les migrants signent un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) et certains suivent ces formations linguistiques dans des organismes de formation choisis dans le cadre d'un appel d'offre émis par l'Etat. Ces formations linguistiques intègrent très largement des aspects pratiques, sociaux et même citoyens dans la mesure où l'intégration est pensée par les pouvoirs publics comme un processus global où la question linguistique n'est que l'un des éléments (Adami, 2020). Ces formations linguistiques comprennent également des aspects professionnels ou en tous cas à visée professionnelle (techniques de recherche d'emploi, connaissances fondamentales sur le marché du travail et de l'emploi, etc.). Or, si ces formations linguistiques sont censées apporter les bases de la communication en français, elles ne permettent pas forcément de s'adapter à un poste de travail, avec ses contraintes techniques et langagières. Mais surtout, elles sont souvent insuffisantes, parce que trop générales, pour suivre des formations professionnelles qui mêlent étroitement les aspects techniques et langagières.

La visée professionnelle des formations linguistiques est pourtant un objectif constamment réaffirmé par l'Etat qui organise et finance ces formations. En effet, l'insertion dans l'emploi est considérée comme un élément essentiel de l'intégration sociale. Mais, au-delà des orientations des politiques d'intégration, le marché de l'emploi montre que la demande de compétences linguistiques est incontournable. A cet égard, ce sont les métiers dit en tension qui sont les plus demandeurs parce qu'ils emploient beaucoup de main d'œuvre immigrée dont une partie importante est allophone. Ces métiers, ce sont ceux du Bâtiment et Travaux Publics (BTP),

² <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions> [consulté 16.06.2023].

de l'hôtellerie-restauration, de la propreté ou bien encore les métiers de l'aide à la personne ou du travail temporaire. Dans le Grand Est, où se déroulent les actions de formation que je vais décrire et analyser plus loin, l'INSEE (Mané et Rousseau, 2022) montre que « les métiers dont l'indicateur de tension est le plus élevé se trouvent essentiellement dans le bâtiment et l'industrie : cadres, techniciens, agents de maîtrise et ouvriers du bâtiment, ouvriers du métal, du bois... ». Les métiers en tension, ce sont ceux qui peinent à recruter de la main d'œuvre. Cette situation est due aux conditions de travail difficiles, aux horaires décalés ou aux salaires guère attirants. Les métiers du bâtiment notamment sont presque « traditionnellement » en tension et le recrutement de personnel qualifié est difficile mais aussi celui des ouvriers. Le secteur du bâtiment, comme celui de la propreté, par exemple, recrute alors massivement parmi la population immigrée qui accepte plus facilement ces conditions de travail. Là encore, il s'agit d'un phénomène ancien et l'on ne compte plus les entreprises du bâtiment, petites ou grandes, créées et gérées par des Italiens, des Espagnols, des Portugais ou des Turcs. Cependant, aujourd'hui, la question des compétences linguistiques, y compris pour ces métiers, est posée. C'est ce qu'avait déjà montré Boutet (2001) qui a mis en évidence cette « part langagière du travail » toujours plus incontournable. Tous ces métiers autrefois « muets », ou en tous cas peu loquaces pourrait-on dire, ne sont pas devenus « bavards » puisque la parole y est toujours aussi circonscrite et dépendante des situations de travail (Médina, 2014). Ce qui a beaucoup changé en revanche, c'est l'environnement de travail, les exigences croissantes en termes de suivi, de sécurité, de qualité, de contacts avec la clientèle mais aussi les outils toujours plus performants et sophistiqués qui nécessitent des compétences à l'écrit et, surtout, en termes de formation technique. L'apprentissage « sur le tas » n'a pas disparu mais son espace est désormais considérablement contraint. C'est dans ces espaces, entre travail prescrit et travail réel, entre « l'usage de soi pour soi et l'usage de soi par les autres » (Schwartz et Durrive, 2003) que nous guident les théories de l'activité. Mais quand il s'agit de formations techniques, les échappatoires sont encore moins nombreuses : transmission essentiellement verbale, situations de travail plus ou moins authentiques, supports écrits, lexique spécialisé et, à la clé, certifications ou qualifications sur la base d'examens ou d'évaluations formelles. Les apprenants (nommés les « stagiaires » en formation d'adultes) n'ont d'autres recours que de faire face à une situation dont ils ne maîtrisent parfois même pas l'élément le plus important : la langue. C'est le cas de certains migrants en formation technique.

3. Deux exemples de dispositifs de formation technique

Je vais décrire ici deux exemples de situations et de cas concrets où se trouvent mêlés des questions techniques, linguistiques et didactiques. A partir de ces situations et de ces terrains d'observation et d'action, j'analyserai ces deux exemples et je les mettrai en perspective en m'interrogeant sur la place et les évolutions possibles de la didactique des langues.

3.1. Les métiers du bâtiment

Il s'agit d'un dispositif qui a été mis en place par l'Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) de Nancy-Pompey. Le réseau AFPA est un établissement public, acteur du service public de l'emploi, sous la tutelle du ministère du travail. Le réseau a été créé en 1949 et prend son nom, ou plutôt son sigle, d'AFPA en 1966. Ses structures de formation sont réparties sur tout le territoire national mais sans centralisation totale du réseau puisque les antennes locales possèdent une assez large autonomie d'initiative. Dans ce cadre, l'AFPA de Nancy-Pompey, en Meurthe-et-Moselle, a créé en partenariat avec la Maison de l'Emploi de la Métropole du Grand Nancy, BATICARD, un dispositif de formation composé de modules destinés aux personnes en insertion. Ces modules de formation concernent les métiers du bâtiment et visent à apporter des compétences techniques très ciblées et couvrant un grand nombre de métiers du bâtiment. Les modules, très courts, représentent entre 35 et 140 heures de formation. Il existe 39 modules de formation de 35, 70, 105 et 140 heures. Un rapide calcul en fonction de la durée légale du travail en France nous montre qu'il s'agit alors de formations d'une, deux, trois ou quatre semaines. En voici quelques exemples :

- Prévention des risques liés à l'utilisation et à la vérification quotidienne d'un échafaudage fixe. Module 26 : 35 heures.
- Réaliser un plafond de plaque de plâtre sur fourrures. Réaliser le traitement et la finition des joints. Module 11 : 35 heures.
- Poser des portes intérieures, blocs portes et cloison de distribution. Module 34 : 35 heures.
- Réaliser un doublage en plaque de plâtre sur montant. Module 13 : 70 heures.
- Réaliser un doublage en plaque de plâtre sur montant. Module 21 : 105 heures.
- Réaliser des travaux d'entretien et d'aménagement sur le réseau composant une installation sanitaire d'un bâtiment. Module 1 : 140 heures.

L'objectif de ces formations est d'apporter des compétences techniques très pointues à des personnes en insertion pour satisfaire les demandes des professionnels du bâtiment qui n'arrivent pas à recruter, notamment dans le cadre des clauses d'insertion. Les parties les plus techniques ont lieu dans le centre de formation de l'AFPA ou des cabines ont été construites, reproduisant des sortes de mini-chantiers où les stagiaires travaillent de façon individuelle.

Les groupes de stagiaires, constitués pour suivre ces formations, sont souvent composés de migrants allophones, parfois majoritairement, voire exclusivement. Les formateurs techniques de l'AFPA se sont donc retrouvés face à une difficulté majeure, à savoir que les stagiaires ne comprenaient pas le français. Ils se sont adaptés en reprenant les techniques d'enseignement « alternatives » qui comptent sans doute parmi les plus anciennement éprouvées, c'est-à-dire par le geste, par l'exemple, par l'illustration pratique mais ont bien sûr rapidement trouvé les limites de cette méthode. C'est par le biais d'un échange fortuit et informel entre l'auteur de ces lignes et un formateur technique qu'une coopération s'est mise en place entre notre équipe³ et celle de l'AFPA⁴.

Plusieurs repérages et observations ont d'abord été effectués dans le centre de formation de l'AFPA et de nombreux échanges entre notre équipe, les formateurs et le responsable de formation ont eu lieu afin d'évaluer la situation. L'objectif de notre équipe était de construire un outil didactique qui pourrait aider les stagiaires et les formateurs à aplanir, sinon à supprimer, la barrière de la langue. La demande des formateurs, dès le départ, concernait le lexique, et notamment celui des outils, la base sur laquelle la formation s'appuie : « le marteau, la truelle, ils ne savent pas ce que c'est, tu leur dis, tu leur montres et une heure après, ils ne s'en souviennent plus » nous dit un formateur sur le chantier, face aux stagiaires, en nous faisant une petite démonstration effectivement convaincante.

Puisque notre objectif était de construire un outil didactique, nous avons réfléchi à la question avec les formateurs techniques et nous leur avons proposé des activités de réalité augmentée. Cet outil devait être accessible en accès libre sur le site⁵ de notre équipe et cela nous offrait donc la possibilité de créer un support et des activités numériques, en nous appuyant sur le potentiel et la souplesse qu'offre un site internet. L'outil, utilisant cette technologie, nous semblait particulièrement adapté puisqu'il permet de s'approcher au plus près des réalités matérielles du terrain, en l'occurrence les

³ Hervé Adami, Camille Marty (ingénieure pédagogique) et Lucie Merlin (étudiante du Master FLE à Nancy et aujourd'hui ingénieure pédagogique).

⁴ Thierry Bilichtin (responsable de formation), Laurent Duchêne et Bruno Burgonde (formateurs techniques).

⁵ <https://fli.atilf.fr/formation-aux-metiers-du-batiment/> [consulté 16.06.2023].

cabines-chantiers, de proposer de l'interactivité en associant l'écrit, l'image et le son.

3.2. Les métiers de l'hôtellerie-restauration

Autre terrain, autres métiers en tension, l'hôtellerie-restauration a encore plus de peine à recruter depuis l'épidémie de Covid. Certains professionnels sont parfois au bord de la rupture, faute de trouver du personnel. C'est une situation qui n'est pas nouvelle et j'ai déjà fait état d'une autre expérience d'ingénierie didactique dans les métiers de l'hôtellerie-restauration (Adami, 2020). Il s'agissait de postes de commis de cuisine et de plongeur, les « petites mains » de la cuisine, que les restaurateurs ont beaucoup de mal à recruter, se tournant alors vers les migrants.

Dans le projet dont il va être question, il s'agit plutôt du service en salle. La demande des professionnels de la restauration est récurrente et un projet est en préparation avec Hésio Conseil, un organisme de formation et notre groupe de recherche, *Langage Travail et Formation*. Il s'agit de proposer à la région Grand Est, avec qui des contacts ont été pris, des outils de réalité virtuelle qui doivent mettre les stagiaires, le plus souvent allophones, dans une situation qui soit le plus proche possible de la réalité des situations de travail. Deux capsules d'expérimentation sont en préparation et il s'agirait de travailler sur les consignes techniques pour plusieurs tâches spécifiques : l'accueil des clients et le dressage des tables. L'objectif est de travailler les consignes à la fois du point de vue technique et du point de vue linguistique. Les consignes verbales sont intégrées à la capsule et doivent orienter et guider les stagiaires vers ce qu'ils ont à accomplir en situation de travail. D'autres capsules sont prévues si le projet est retenu. Il est difficile pour l'instant d'aller plus avant dans la description de ce projet qui n'a pour l'instant, au moment où ces lignes sont écrites, pas fait l'objet d'une première expérimentation. Il m'a paru utile d'en faire état dans la mesure où il illustre une tendance qui semble se dessiner et que je vais maintenant tenter d'analyser.

4. Perspectives pour la didactique des langues

4.1. La part langagière des formations techniques

Ces deux cas ne sont pas isolés et font écho à d'autres évoqués par ailleurs (Adami, 2021). Il conviendrait de faire un recensement plus général de ce type d'actions qui se multiplient mais qui ne font pas l'objet, pour l'instant

en tous cas, de politiques de formation systématiques et à grande échelle. Ce sont des initiatives localisées, au sens géographique et professionnel, qui tentent de trouver des solutions à des problèmes concrets.

On peut déjà constater qu'il s'agit de formations hyperspécialisées, tant du point de vue technique que linguistique. Les demandes qui émanent des différents terrains professionnels, dans l'urgence des métiers en tension, ne concernent plus une branche de métier spécifique, ni parfois même plus un métier, mais des compétences techniques précises nécessaires aux besoins spécifiques des chantiers. En plus d'être très ciblées, ces formations sont extrêmement courtes et n'ont pas d'autres ambitions que l'acquisition de compétences à très court terme.

Ce qui est observable ici, c'est que la formation linguistique est intégrée à la formation technique. Il ne s'agit plus, comme c'est souvent le cas dans les approches en Français sur Objectif Spécifique (Mangiante et Parpette, 2004, 2022) ou en français professionnel (Mourlhon-Dallies, 2008) de concevoir des actions ou des cursus de formation linguistiques avec tel ou tel objectif professionnel comme *visée* mais de concevoir des modules de formation en intégrant les deux dimensions. Dans les deux cas que je viens de décrire ici, l'objectif est bien la formation technique qui intègre les aspects linguistiques. C'est pour cette raison que j'évoque ici la part langagière des formations techniques. Cette tendance – si tant est qu'il soit possible d'évoquer une tendance pour l'instant – n'est pas le fait d'une modification d'un paradigme didactique mais d'un mouvement qui vient de la réalité des terrains professionnels et qui pourrait nous inciter à penser la didactique du français d'une autre façon. Par exemple, en se demandant si l'on ne passe pas, dans les cas évoqués ici, d'une didactique des langues de spécialité à une didactique des usages spécialisés des langues. On peut également se demander si ce type de formations relève encore de la didactique des langues puisque l'objectif n'est plus linguistique mais technique. L'urgence des situations et des besoins que j'ai décrits ici nécessite peut-être de repenser les interventions didactiques. En effet, il est plus difficile, dans ces situations, de concevoir des programmes de formation distincts : la formation linguistique à *visée* ou *sur objectif* spécifique laisse la place à une didactique professionnelle/linguistique intégrée. Il ne s'agit pas d'inverser les priorités puisque la langue n'est pas secondaire dans le sens où, sans sa maîtrise, la formation technique est impossible ou très difficile. Mais la langue n'est pas l'objectif principal non plus et c'est pourquoi il s'agit bien d'une didactique intégrée. Beaucoup reste à penser à ce sujet et surtout à expérimenter. Car les situations sont si variées qu'il convient d'abord de les décrire et de les analyser avant de procéder à une quelconque généralisation ou de tracer quelques perspectives théoriques.

4.2. Du côté des apprenants

Les stagiaires (c'est-à-dire les apprenants, pour utiliser une terminologie mieux connue des didacticiens) accueillis dans ces formations n'ont pas de profils prototypiques. Comme souvent en formation d'adultes migrants, ils sont extrêmement hétérogènes. On retrouve des analphabètes, jamais scolarisés nulle part, issus de pays en guerre (Syrie, Afghanistan, Ethiopie) ou de pays très instables politiquement et économiquement (Soudan, Kosovo, etc.). Mais on retrouve également des personnes mieux scolarisées mais sans qualification professionnelle bien identifiée en raison de parcours souvent compliqués. Pour les stagiaires concernés par ces expériences, le français n'est pas la langue première ni souvent même pas une langue seconde, sauf pour quelques Africains du Nord ou sub-sahariens. L'anglais, langue impériale ou *lingua franca* de la mondialisation, selon le point de vue, ne constitue pas une langue utile dans ce contexte particulier. Quelques stagiaires pratiquent ce *basic english* ou ce *globish* parfois utile dans d'autres contextes mondialisés mais il est très clairement insuffisant, d'autant que les formateurs eux-mêmes n'en ont aucune connaissance ou une maîtrise élémentaire puisque cette langue ne fait tout simplement pas partie de leur quotidien social et professionnel. En revanche, les stagiaires sont résolument et constamment connectés, y compris les analphabètes, par le biais de leur inséparable téléphone mobile. C'est le couteau suisse de la débrouille, l'outil indispensable. Et c'est surtout un recours constant pour les questions linguistiques, grâce notamment aux applications de traduction extrêmement performantes. N'importe quel document écrit par exemple peut-être scanné et traduit en quelques secondes. Ces applications sont bien sûr utiles à ceux qui savent lire mais, là encore, d'autres applications de synthèse vocale viennent prendre le relais. Il conviendrait de vérifier si ces passages successifs d'une langue à l'autre et de l'oral à l'écrit dans des alphabets différents ne produisent au final, peut-être, que des énoncés bien loin du message de départ. Mais, ce qui compte, c'est que ces outils existent et qu'ils constituent un recours fréquemment utilisé par les stagiaires. L'utilisation de la traduction automatique de plus en plus fréquente par les apprenants ouvre alors des espaces de recherche pour la didactique qui devrait alors repenser certains de ses paradigmes. De nouveaux chantiers sont sans doute à prévoir⁶.

⁶ A cet égard, nous menons un projet important de recherche-développement, baptisé TA-PALEA, pour l'utilisation des technologies numériques avec des adultes en insécurité langagière : https://reseaultf.atilf.fr/?page_id=1307 [consulté 16.06.2023].

5. Conclusion

Le compte rendu de ces expériences de terrain nous laisse apparemment bien loin du grand large de la mondialisation. Nous pourrions même nous dire que nous sommes aux antipodes de ces grands mouvements financiers, commerciaux, scientifiques ou démographiques qui font ce qu'il est convenu d'appeler la mondialisation. Et c'est justement mon objectif. En partant de ces micro-situations d'expérimentations didactiques, je veux démontrer que les acteurs, qu'ils soient apprenants ou formateurs, ne se situent pas hors de ce mouvement. Mais cette réalité de la mondialisation n'est pas vécue de la même façon selon les contextes sociaux ou professionnels. Si le monde professionnel des affaires, de la haute technologie, de la finance ou de la recherche vit effectivement la mondialisation comme une mise en mouvement et en connexion généralisées, parfois dans une sorte d'euphorie où certains privilégiés de la mondialisation ont l'impression de passer dans une autre époque, voire une autre dimension, certaines réalités sur d'autres terrains sont bien différentes. Et c'est le cas pour la didactique des langues. Dans les situations que nous avons évoquées ici, nous sommes loin du maelstrom néo-babélien que semble nous décrire la recherche en sociolinguistique ou en didactique, dans le mouvement de ce monde que l'on croyait devenu sans frontière. Les frontières que j'ai décrites très brièvement ici ne sont pas géographiques, politiques ou même culturelles : elles sont professionnelles et sociales. Mais ces frontières sont également disciplinaires parce que l'on peut encore se demander s'il s'agit de didactique du français, quelle que soit la sous-spécialité : langue étrangère, seconde, d'intégration, de spécialité ou professionnelle.

De toute façon, si la didactique des langues est amenée à s'interroger sur sa place, ses démarches, ses théories, ses outils, elle devra le faire en pensant aussi aux soutiers de la mondialisation et à ceux qui les forment. Il ne s'agit pas d'une question éthique ou morale mais scientifique : cela pourrait éviter à la didactique certaines généralisations, et peut-être certaines certitudes, qui s'effondrent au moindre contre-exemple pris dans le domaine de la formation linguistique des adultes en insécurité langagière. C'est notamment vrai pour les apprenants faiblement ou non scolarisés que la didactique traditionnelle du français ne parvient pas à intégrer dans ses paradigmes parce qu'ils rendent bancals beaucoup de ses modèles les mieux établis.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami H. (2020), *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette.
- Adami H. (2021), *Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques*. « Langues, cultures et sociétés », Vol. 7, n°1, 4–12. En ligne : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/26417/13997> [consulté 16.06.2023].
- Boutet J. (2001), *La part langagière du travail : bilan et évolution*. « Langage et société », n°98/4, 17–42.
- Garcia D., Le Bras H. (dir.) (2017), *Archéologie des migrations*. Paris : La Découverte.
- Manné I., Rousseau L. (2022), *Les métiers en forte tension dans le Grand Est : des recrutements plus souvent en contrat stable*. « Insee Analyses Grand Est », n° 152.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2022), *Le FOS aujourd'hui : état de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*. Bruxelles : Peter Lang.
- Medina C. (2014), *Le français parlé dans les Bâtiments et Travaux publics : de l'analyse interactionnelle à la constitution d'un parcours d'apprentissage*. Presses Académiques Francophones.
- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Sanders L., Bretagnolle A., Brun P., Ozouf-Marignier M.V., Verdier N. (dir.) (2020), *Le temps long du peuplement*. Tours : Presses universitaires François-Rabelais.
- Schwartz Y., Durrive L. (2003), *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès Editions.

Received: 05.03.2023

Revised: 27.04.2023