

# Rencontres

2-3.06.2006

Apprendre le  
français dans

Délégation générale à la **langue française** et aux langues de France

un contexte  
professionnel

**Ministère de la Culture et de la  
Communication**

Délégation générale à la langue  
française et aux langues de France

Apprendre  
le français dans  
un contexte  
professionnel

Séminaire de réflexion  
2-3 juin 2006  
Centre international d'études  
pédagogiques



# Sommaire

## 6 Ouverture

**Xavier NORTH**, délégué général à la langue française  
et aux langues de France

**Albert PRÉVOS**, directeur du Centre international  
d'études pédagogiques

**Cécile COCHY**, direction de la population  
et des migrations

## 14 Adapter l'offre de formation aux besoins

3

### 14 **Formation linguistique et situations de travail : pour la composante professionnelle intégrée ?**

Mariela DE FERRARI

### 18 **Le réseau des GRETA : tour de France des expériences réussies**

Jean-Yvon CABIOC'H

### 21 **La plate-forme linguistique jeunes de la région Île-de-France**

Céline FLACZYK - Caroline BENYAYER

### 25 **Les APP, ateliers de pédagogie personnalisée**

Michel TETART

- 28 **Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche**
- 28 **Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle**  
Florence MOURLHON-DALLIES
- 34 **Développer la formation à la langue seconde au/pour le travail**  
**Compte rendu d'expériences en Allemagne**  
Matilde GRÜNHAGE-MONETTI
- 38 **Usages professionnels de la parole : le cas des centres d'appel**  
Josiane BOUTET
- 43 **Construire un référentiel des compétences langagières pour les métiers de la propreté**  
Hervé ADAMI
- 50 **Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle**
- 50 **Référentiels de compétences langagières et portfolios du monde professionnel**  
Jean-Marc MANGIANTE
- 54 **La recherche d'emploi avec le cahier « insertion professionnelle » de *Trait d'union***  
Claire VERDIER

56 **Élaborer un programme pédagogique pour une pré-qualification pour les métiers de la propreté**

Joanne COLLIN

60 ***Les mots pour construire* - Une ingénierie de formation pour les publics migrants du secteur bâtiment**

Élisabeth LETERTRE

64 **Expérience d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu hospitalier**

Anna MASIEWICZ

69 **Le guide des pratiques pertinentes, un outil à l'intention des organismes de formation**

Évelyne LE BOULANGER

5

72 **La professionnalisation des intervenants**

Elie MAROUN

75 **Un référentiel de compétences pour la formation de formateurs en français langue de communication professionnelle**

Manuela FERREIRA PINTO

80 **Bibliographie**

# Ouverture

## Allocution de Xavier North

Délégué général à la langue française  
et aux langues de France

Je suis très heureux de vous accueillir aujourd'hui à ce séminaire de réflexion qui nous réunit autour d'un aspect fondamental de la politique linguistique : l'apprentissage de la langue dans un contexte professionnel.

Comme vous le savez, la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, reconnaît la langue comme compétence professionnelle. Ceci a pour conséquence que l'apprentissage de la langue française est désormais pris en compte dans le champ de la formation professionnelle continue au titre de l'éducation permanente.

6

Cette nouvelle disposition a fait l'objet d'un séminaire en juin 2005 : *La maîtrise de la langue en milieu professionnel : quels enjeux pour les salariés et les entreprises ?* Le ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement (Direction de la population et des migrations - DPM - et Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle - DGEFP), le ministère de la Culture et de la Communication (Délégation générale à la langue française et aux langues de France - DGLFLF), le Fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations (FASILD), l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), avaient alors organisé cette rencontre des partenaires impliqués (branches professionnelles, OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés), partenaires sociaux, entreprises, etc.) pour permettre une réflexion sur les enjeux de la réforme du code du travail.

Le séminaire que j'ai le plaisir d'ouvrir ce matin ouvre un nou-

veau volet de la réflexion initiée il y a maintenant un an, puisqu'il entend susciter des réponses à la question de la mise en œuvre de l'apprentissage du français en contexte professionnel. Les mêmes organismes que je viens de mentionner pour le séminaire de juin 2005 sont associés au séminaire de cette année qui a lieu au CIEP (Centre international d'études pédagogiques), lui-même partenaire, et je saisis l'occasion qui m'est donnée de souligner la complémentarité de nos champs d'action respectifs. Cette complémentarité s'explique par la mission assumée par la délégation générale à la langue française qui joue un rôle de réflexion, de coordination et d'impulsion de la politique linguistique conduite par l'État.

Bénéficiant de l'expertise de chercheurs en didactique du français langue professionnelle et de spécialistes de la formation, nous souhaitons au cours de ces deux journées :

- > faire un état des lieux de l'offre de formation qui est actuellement en train de se construire ;
- > explorer les possibilités nouvelles qui s'offrent dans le domaine de l'ingénierie de formation.

7

Pour ce faire nous aurons à l'esprit quelques questions simples qui guideront notre réflexion :

- > quels sont les besoins de formation et de quelle manière entend-on adapter l'offre de formation aux besoins ?
- > comment la recherche universitaire conçoit-elle l'articulation entre langue et travail ?
- > quels exemples d'ingénierie de formation dans l'offre actuelle doit-on retenir ?

Une suite au séminaire qui nous réunit aujourd'hui peut d'ores et déjà être imaginée : ce serait un séminaire à l'intention des entreprises elles-mêmes, notamment des responsables de res-



sources humaines, dont l'objet serait précisément de restituer le séminaire de juin 2005 et celui de cette année.

Je souhaiterais dans un premier temps remercier tous les intervenants qui ont répondu favorablement à notre invitation, notamment Matilde Grünhage-Monetti, venue spécialement de Bonn, ainsi que les participants, nombreux en cette veille de Pentecôte. Je suis heureux que le Conseil de l'Europe puisse également suivre nos travaux. Je voudrais enfin remercier les personnes qui se sont investies dans la préparation de notre rencontre : Mariela de Ferrari pour le CLP<sup>1</sup>, Florence Mourlhon-Dallies de la Sorbonne nouvelle, Marie-Françoise Rottier, Hubert Delmaire pour les AEFTI<sup>2</sup>, enfin le CIEP.

<sup>1</sup> Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion

<sup>2</sup> Association pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles

## Allocution d'Albert Prévos

Directeur du Centre international d'études pédagogiques

Je suis très heureux de vous souhaiter la bienvenue. Le CIEP est un établissement public national du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, et, à ce titre, nous sommes l'opérateur pour l'international de ce ministère, dans notamment deux domaines, la coopération en éducation, que nous abordons plutôt sous l'angle du multilatéral, et une mission sur les langues, qui nous réunit. Nous abordons les langues sous deux aspects, à la fois les langues étrangères en France et le français langue étrangère.

Dans le domaine de la langue française, nous avons un ensemble d'activités : tout d'abord la formation de formateurs. Nous nous développons aussi beaucoup dans le français langue d'enseignement, car l'enseignement bilingue est en expansion dans un certain nombre de pays d'Europe centrale, et d'Amérique latine aussi.

Puis, nous avons le français langue seconde, qui est certainement plus proche de vos préoccupations, et que nous développons en particulier dans les CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage). Nous formons les enseignants de ces entités très particulières dans les rectorats et nous menons avec 4 ou 5 académies une opération pilote sur l'examen du DELF à la fin de la première année d'apprentissage de ces élèves nouvellement arrivés. Je vous rappelle, mais vous le savez, qu'il arrive en France chaque année environ 45 000 jeunes élèves qui ne sont pas en situation de comprendre ou de parler notre langue.

Voilà donc tout un ensemble de formations à côté d'une autre activité qui concerne l'évaluation et les certifications. Nous mettons à votre disposition le Diplôme d'études de langue

française (DELFB), le Diplôme approfondi de langue française (DALF), qui sont des diplômes nationaux du ministère de l'Éducation nationale. Nous avons distribué en 2005 plus de 80 000 de ces diplômes dans le monde et nous commençons à en distribuer de plus en plus en France et c'est là sans doute que nos préoccupations se retrouvent. Le DELFB se développe aussi énormément dans le milieu scolaire. Le DELFB scolaire est maintenant adopté dans 15 pays. Je crois que l'une des qualités de ce DELFB, c'est qu'il repose sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* à partir duquel il a été réharmonisé en 2005.

Nous avons un test, le Test de connaissance du français, qui n'a que 3 ans d'âge et qui est plus ou moins maintenant obligatoire dans les universités françaises pour l'accueil des étudiants étrangers.

10

Alors voilà simplement ce que je voulais vous dire en introduction. Notre collaboration avec la DGLFLF est bien entendu en croissance et je m'en réjouis tout à fait. Je dois dire que la DGLFLF a vraiment investi ce secteur depuis quelques années, nous voyons croître ses activités et nous nous réjouissons de ce partenariat qui est en train de s'instaurer. Je salue également celui que nous avons maintenant avec la Direction de la population et des Migrations. Nous avons fait cinq séminaires depuis quelques années avec la DGLFLF et je dois dire que celui-ci vient à son heure parce que, maintenant, le français langue de communication professionnelle est quelque chose qui va se développer.

## Allocution de Cécile Cochy

Direction de la population et des migrations

Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement

L'apprentissage de la langue française par les étrangers, qu'ils soient nouveaux migrants ou installés depuis longtemps sur le territoire national, est une priorité forte de l'État.

Concernant les primo-arrivants, en attestent :

- > la création du service public de l'accueil et la mise en place du contrat d'accueil et d'intégration, dispositif au sein duquel une formation en langue française est proposée par l'État au signataire du contrat ;
- > la création du Diplôme initial de langue française, annoncée lors du Comité interministériel à l'intégration du 24 avril dernier. Le DILF, oral et écrit, diplôme de français langue étrangère dans la lignée des DELF et DALF, sera la référence pour apprécier la connaissance suffisante de la langue française, exigée dans le cadre de la condition d'intégration de l'étranger dans la société française ;
- > le projet de loi relatif à l'intégration et à l'immigration, voté récemment par l'Assemblée nationale : il rend le contrat d'accueil et d'intégration et le suivi des formations qui lui sont liées obligatoires et pose la nécessité d'attester une connaissance suffisante de langue française (niveau correspondant au niveau DILF, oral et écrit) à la fois dans le cadre du contrat et pour l'obtention de la carte de résident.

La formation à la langue française des migrants installés de longue date, dont les salariés en entreprise, est également un enjeu majeur. Il s'agit de la reconnaissance de la maîtrise de la langue comme une véritable compétence professionnelle, mais

aussi de la reconnaissance de la problématique spécifique des migrants, s'agissant de l'apprentissage de la langue française. Il s'agit effectivement pour les migrants, dont certains possèdent un bon (voire très bon) niveau de scolarisation dans leur pays, d'apprendre la langue du pays d'accueil qui est une autre langue, une langue étrangère.

Cet apprentissage est désormais reconnu comme un droit, inscrit dans le Code du travail (article L 900-6), depuis la promulgation de la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

En effet, la connaissance de la langue française est de plus en plus essentielle pour exercer une activité professionnelle et il est reconnu que plus la maîtrise de la langue est partagée, plus le salarié est autonome et plus ses chances de conserver son emploi et de progresser sont grandes.

12

Sur le fondement de la loi de 2004, la DPM a engagé avec ses différents partenaires, que je tiens à remercier chaleureusement, plusieurs actions depuis deux ans pour favoriser la prise en compte de l'apprentissage de la langue comme compétence professionnelle par les plans de formation des entreprises et par les OPCA des branches professionnelles. Parmi ces actions, je souhaite citer :

- > l'organisation du colloque du 8 juin 2005
- > le développement d'un partenariat avec l'entreprise ADIA, qui conduit depuis 2005, au sein de son réseau, une expérimentation visant à former à la maîtrise de la langue française des intérimaires d'origine étrangère afin de favoriser leur autonomie dans les actes de la vie courante et de la vie professionnelle nécessitant de communiquer à l'oral et à l'écrit
- > la prochaine signature de l'accord-cadre CAPEB<sup>3</sup>/DPM/DGEFP/DGLFLF, portant sur l'approfondissement et l'accroissement des compétences linguistiques dans l'artisanat du bâtiment.

Ces diverses actions sont menées en collaboration étroite avec le FASILD, établissement public sous la tutelle de la DPM, et dont une des nombreuses missions consiste à organiser et financer les formations linguistiques des migrants.

S'agissant du développement de la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise, la DPM et le FASILD travaillent également en partenariat avec le CLP, que je tiens à saluer et remercier également. Le travail partenarial avec cette association fédérant de nombreux organismes de formation est désormais ancien et s'avère particulièrement fructueux.

<sup>3</sup> Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment

# Adapter l'offre de formation aux besoins

## Formation linguistique et situations de travail : pour la composante professionnelle intégrée ?

### **Des notions à interroger**

Il semble pertinent d'interroger les notions utilisées autour des publics pas ou peu scolarisés dans leur langue première, en particulier celles qui sont rattachées aux « savoirs de base ou fondamentaux » ou encore « l'alphabétisation ». Trop marquées par l'apprentissage scolaire et linéaire, ces appellations ont influencé la plupart des choix pédagogiques des trente dernières années et, dans la plupart des cas, provoqué des clivages et des débats qui éloignent des savoir-faire requis par des situations en milieu professionnel.

La formation linguistique des publics migrants se réalise sur fond d'interculturalité et de bilinguisme, quel que soit le degré de maîtrise orale de la langue à l'arrivée en France ou dans le monde du travail. La spécificité se trouve dans leur rapport à la langue, de moins en moins étranger et de plus en plus familier de par l'immersion et le contact permanent – actif ou passif – avec le milieu francophone.

Les situations professionnelles confrontent les salariés ou les stagiaires migrants aux réalités culturelles environnantes, en termes de rapport sociaux – avec les collègues, les supérieurs hiérarchiques et les clients éventuels – ainsi qu'au fonctionnement culturel de l'entreprise, marqué lui aussi par les modes de fonctionnement de la branche et des métiers concernés, déterminés par le substrat socio-historique français.

Des compétences d'observation, d'inférence et de décentra-

tion sont également sollicitées pour la participation à des interactions efficaces et réussies, surtout lorsque les moyens linguistiques ne sont pas encore très développés.

La communication interculturelle en milieu professionnel concerne donc l'ensemble des acteurs investis dans les équipes appelées à accueillir et gérer des publics aux origines diverses.

Les recherches relatives au bilinguisme et le plurilinguisme pourraient contribuer à l'élargissement de la réflexion et des pratiques autour des aspects linguistiques rattachés aux compétences culturelles en milieu professionnel. Introduire ces ouvertures permet d'objectiver le regard sur les acquis et les compétences des personnes concernées, qui maîtrisent parfois plusieurs langues ou dialectes. Ce regard encourage à nuancer le jugement sur le degré de maîtrise de la langue seconde (accent, prononciation, erreurs d'orthographe ou de segmentation écrite...) et de relativiser le niveau de scolarité, source de stigmatisation si son analyse n'est pas croisée avec l'entrée compétences et la maîtrise de l'oral.

Ces réflexions interrogent sans doute de façon indirecte les mentalités et les rapports à « la maîtrise du français » et au monolinguisme.

15

### **Mobiliser des acteurs pluriels**

Pour faciliter le croisement des différents chantiers entrepris simultanément (depuis la recherche jusqu'à la conception des formations), il conviendra d'identifier les opérateurs porteurs de la thématique devant la diffuser et mettre en œuvre les ingénieries territoriales rattachées à la formation linguistique professionnelle – ou professionnalisante. Plusieurs articulations sont à construire pour que la prise en compte de la problématique impacte le plus grand nombre d'acteurs et par conséquent le plus grand nombre de formés. Trois champs fonctionnant dans la plupart des cas de façon cloisonnée sont appelés à se croiser : l'insertion, la formation et l'emploi. Ces



croisements supposent des dynamiques partenariales entre les services déconcentrés de l'État, les collectivités territoriales, les partenaires sociaux et les entreprises. L'espace privilégié où se rencontrent les intérêts et les besoins des uns et des autres semble être le « territoire ». Chaque échelon territorial pourrait compter sur un acteur spécifique, chargé de la diffusion de l'information pour la prise en compte de la langue, compétence professionnelle.

### **Vers des référentiels de communication professionnelle ?**

Si le monde du travail se trouve en mutation au niveau des logiques « métiers » et que les mobilités dans les postes de travail et dans les espaces géographiques s'avèrent de plus en plus fréquentes, les logiques de recrutement et de gestion de ressources humaines se voient bousculées par ces changements et par d'autres mutations sociétales - pyramide des âges, recrutement important de migrants pour les métiers en pénurie de main-d'œuvre.

16

Pour mieux répondre à ces nouveaux besoins, mesurer les compétences langagières des salariés à travers des outils de positionnement transversaux semble une hypothèse utile et facilitatrice. Des référentiels qui articulent la dimension linguistique à la dimension professionnelle contribueraient en effet à mieux suivre les parcours de formation et les promotions, intra ou interbranches.

Malheureusement, il n'existe pas, à notre connaissance, de véritable référentiel de compétences en milieu professionnel qui croise les aspects langagiers avec les situations de travail. Des projets embryonnaires retiennent cependant l'attention<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> On a les descripteurs mis en place par la région Pays-de-Loire, conçus avec l'appui de l'organisme SERTIF et « Pour la construction de parcours de formation », CLAP Île-de-France, 2002, à l'initiative de la DDTEFP 92

### **Quelle formation des acteurs ?**

Une réflexion sur les compétences nécessaires aux acteurs intervenant en France dans le domaine du français langue professionnelle devrait être menée pour élargir les champs et les fonctions à croiser, en particulier pour ce qui est de l'analyse organisationnelle en situation professionnelle et des compétences langagières mobilisées en situation de travail.

Si la formation initiale peut être revisitée au regard de ces nouvelles perspectives, il ne faudra pas oublier la formation et la validation des acquis des acteurs déjà en exercice dans les organismes de formation désireux d'acquérir des compétences en ingénierie de formation en français professionnel.

### **Perspectives**

Des indicateurs de mobilisation multiples témoignent d'une volonté généralisée d'investir des recherches et des méthodologies innovantes pour mettre en œuvre de nouveaux regards et de nouvelles pratiques. Nous devons veiller à faire évoluer particulièrement les traitements actuels qui préconisent « le linguistique avant » et « le professionnel après ou ailleurs », pour que les publics eux-mêmes intègrent ces dynamiques croisées dans leur mode de fonctionnement et profitent de leurs capacités d'adaptabilité et de la plasticité encouragée par les processus migratoires. Nous sommes invités à faire vivre des transversalités permettant de croiser des champs disciplinaires, des ingénieries, des regards et des pratiques qui favoriseront la définition d'objectifs pluridimensionnels pour le français appris en tant que langue professionnelle.

17

**Mariela DE FERRARI**

CLP

## Le réseau des GRETA<sup>5</sup> : tour de France des expériences réussies

Le réseau des GRETA - branche formation continue de l'Éducation nationale bénéficie d'une expérience d'un tiers de siècle et je suis heureux de partir avec vous pour ce petit tour de France qui ne prétend pas à l'exhaustivité.

### **L'entrée certification**

Elle me paraît être une entrée qui a traversé la décennie. On a eu ce qu'on appelle les unités capitalisables. À l'époque, nous formions surtout en promotion sociale des salariés, et parmi les salariés, des migrants. Différentes expériences ont eu lieu qui ont permis de développer une démarche d'ingénierie professionnelle.

Alors, aujourd'hui, quid de la certification ? On parle de la validation des acquis de l'expérience. Dans le cadre de la commission de simplification des actes administratifs, j'ai travaillé avec le CAPET<sup>6</sup>, avec le FAFSAB<sup>7</sup>. Un livret simplifié a été réalisé qui est devenu celui de l'Éducation nationale. Le livret d'accompagnement a également été produit, et arrivent les premières demandes de salariés venant de l'étranger qui veulent une certification pour avoir une reconnaissance sociale.

### **L'entrée par la mesure et le partenariat**

Un exemple : un besoin qui avait été repéré à Lyon avait abouti à la mise en place d'un Stage d'insertion et de formation pour l'emploi (SIFE) collectif. Pendant 4 ans, il y a eu une collaboration exemplaire entre le GRETA et l'AFPA<sup>8</sup>, c'est-à-dire que les formateurs FLE du GRETA intervenaient sur les plateaux techniques de maçonnerie de l'AFPA ; ça fonctionnait bien, tout le

<sup>5</sup> Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement

<sup>6</sup> Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique

<sup>7</sup> Fonds d'assurance formation des salariés de l'artisanat du bâtiment

<sup>8</sup> Association nationale pour la formation professionnelle des adultes

monde trouvait du travail, la dimension interculturelle était complètement intégrée. Depuis, la mesure (SIFE) a été supprimée.

### **L'entrée par les métiers**

Il est important de savoir sur quoi on a pu capitaliser. Il y a bien sûr le BTP (bâtiment et travaux publics). Il y a eu énormément de choses de faites, des référentiels métiers intégrant l'apprentissage du français, de la communication, des maths. Dans les bilans de compétences, ce qu'on voit apparaître, c'est le problème d'image des métiers en tension, car les nouveaux arrivants ne veulent pas y rester.

Les effets produits sont : beaucoup de référentiels métiers, l'émergence de la formation différenciée et la mesure des effets ; aujourd'hui, on ne forme plus pour rien. Je travaille avec des communes rurales et un maire peut me dire, si ce n'est pas utile, « on ne fait pas ».

Un exemple : le cours de l'école navale pour officiers étrangers qui existe toujours à Brest, depuis maintenant plus de dix ans, avec la marine koweïtienne et les Émirats arabes unis. La dimension du français est complètement intégrée dans les apprentissages ; ce qui est intéressant, c'est qu'à chaque fois que l'on aborde du concret, par exemple la manœuvre pour un timonier, il y a une accélération de l'apprentissage.

19

### **L'entrée par le projet professionnel**

Il y a eu une opération conduite en Bourgogne, avec la province de Shanghaï, avec un public d'étudiants durant une année en immersion. Ce qu'on voit aujourd'hui, c'est l'importance des pré-requis. C'est déterminant : ceux qui parlaient un peu anglais et un petit peu, déjà, français, ont très bien réussi, sinon pour beaucoup, ça a été le retour au pays. Le dispositif comportait trois étages, l'atelier pédagogique personnalisé (APP) a été mobilisé, ensuite la personne pouvait aller à l'université et après l'emploi. On a l'exemple d'une étudiante chi-

noise qui aujourd'hui, après avoir fait un doctorat en gestion, a ouvert une entreprise d'import-export à Dijon.

### **L'entrée par les nouvelles technologies**

Sur ce sujet, je vous invite à consulter le site du GRETA du Puy-en-Velay ([www.velay.greta.fr](http://www.velay.greta.fr)), qui propose un guide du formateur. Sur ce site, vous trouvez tout : du contrat de travail jusqu'au licenciement, une trentaine de séquences pédagogiques avec, à chaque fois, une création de parcours individuel possible, une ergonomie, des séquences. Ceci a été réalisé en 2004, dans le cadre d'un projet européen.

### **L'entrée par la compétence**

Je conclurai, en disant que maintenant, c'est cette entrée qui devient prégnante. Je prendrai pour exemple le travail réalisé dans *Prélude*<sup>9</sup> par les collègues de Lyon, en collaboration avec le CR2i<sup>10</sup>. Ils ont fait un livret de validation des compétences pour les publics en grande difficulté et pour les migrants, téléchargeable sur leur site. Il y a la formation de tuteurs en accompagnement, les tuteurs rejoignant une fois par mois les publics formés.

Le fil rouge, c'est la qualité, puisque, concrètement, il faut être utile, il faut que les gens signent des procédures qu'ils mettent en œuvre, et c'est ça la démarche qualité à un moment donné et la responsabilisation des acteurs.

En conclusion, il y a beaucoup de choses qui existent, qu'il vaudrait mieux capitaliser, et il faut peut-être à un moment donné arrêter d'innover.

**Jean-Yvon CABIOC'H**

Délégation académique à la formation continue, Rennes

<sup>9</sup> Pour un réseau européen de lutte contre les discriminations raciales dans l'emploi

<sup>10</sup> Centre de ressources et d'initiatives pour l'international. [www.cr2i.com](http://www.cr2i.com)

## La plate-forme linguistique jeunes de la région Île-de-France

### **Présentation du pôle de mobilisation professionnelle**

C'est un dispositif financé par le conseil régional d'Île-de-France qui a été créé en 1996 à destination des 16-25 ans qui sont tous orientés par le réseau des missions locales ; ceci représente à peu près sur notre pôle 250 à 300 jeunes à l'année ; ces stagiaires sont rémunérés. Le pôle fonctionne en entrées et sorties permanentes tout au long de l'année. C'est un dispositif préalable à l'insertion professionnelle, c'est-à-dire qu'il vise soit l'accès direct à un emploi, soit une formation pré-qualifiante ou qualifiante. Pour cela, on travaille l'élargissement des choix professionnels. C'est un travail sur les métiers porteurs, un travail aussi sur les pré-requis nécessaires à la réalisation d'un projet, un travail sur la remise à niveau et une familiarisation avec le milieu de l'entreprise par le biais de stages pratiques.

Travailler avec ce public de jeunes dans le cadre de la mobilisation, c'est aussi travailler sur la confiance en soi, sur le développement des capacités communicatives, sur l'environnement social et professionnel, pour leur permettre de se construire un projet professionnel à long ou à court terme qui prenne en compte leur situation personnelle actuelle. Le public est très hétérogène, ce qui invite à individualiser beaucoup les parcours. En moyenne, les parcours sont de 450 heures en centre et de 200 heures en entreprise, ce qui fait à peu près 5 mois de parcours. Cette durée varie beaucoup en fonction des profils des stagiaires accueillis, ce qui invite la « mobilisation » à travailler avec d'autres dispositifs. Outre les plates-formes linguistiques, le pôle travaille donc avec les espaces « dynamique insertion » pour les plus en difficulté, avec le réseau des APP (ateliers pédagogiques personnalisés) pour ceux qui ont besoin de remise à niveau, et peut travailler avec les PAQ

(pôles d'accès à la qualification), ainsi qu'avec l'Éducation nationale pour tout ce qui est formation intégrée ou projet « réussite pour tous ».

Les jeunes concernés viennent de 80 pays environ du Maghreb et d'Afrique subsaharienne (50%) mais aussi d'Asie, d'Amérique latine ou des pays de l'Europe de l'Est.

Parallèlement à ces différences de provenance, on a bien sûr des spécificités linguistiques et de profils d'apprentissage différenciés. 18% des jeunes accueillis ont un diplôme universitaire, le parcours d'insertion proposé peut de ce fait poser question : ce ne sont pas des jeunes de bas niveau de qualification. Les analphabètes sont de moins en moins nombreux, c'est là un constat positif de notre point de vue, mais on a néanmoins des parcours linguistiques très découpés. On vient en France, on fait un peu de scolarité, on part en Afrique, on revient, on a des acquisitions parcellaires. On considère ces jeunes comme relevant de la post-alphabétisation, mais qu'en est-il réellement ? Ne seraient-ils pas plus proches de l'illettrisme ?

22

### **Comment fonctionne le dispositif ?**

Les missions locales recensent les besoins linguistiques des jeunes. La plate-forme linguistique accueille environ 250 jeunes par an. Le pôle diagnostic établit le positionnement linguistique des jeunes, le bilan intermédiaire et le bilan final. La plate-forme linguistique a pour rôle d'animer des séquences pédagogiques linguistiques et de travailler avec les plateformes de mobilisations l'articulation de parcours. Elle représente environ 40% des parcours.

En résumé, ce dispositif associe un pôle diagnostic, la plate-forme de mobilisation, la plate-forme linguistique, cinq missions locales.

L'objectif de la formation professionnelle de la région Île-de-France est l'insertion professionnelle et non le développement

des compétences linguistiques pures. Généralement, le parcours prévisionnel des jeunes comprend cinq phases qui, passée la phase d'accueil, alternent dominante linguistique et travail sur le projet. Les jeunes accueillis ont aujourd'hui une moyenne de présence sur le territoire français de moins d'un an. Il y a 3 ans, c'était 2 ans, aujourd'hui moins d'un an pour 60% du public. Donc, au-delà des compétences linguistiques strictes, il y a des besoins de connaissance de l'environnement.

La phase d'accueil comporte un travail de dynamique de groupe, une identification des référents et une première réflexion sur le projet. La première phase linguistique intensive aborde les aspects fondamentaux de la mécanique opératoire de la langue.

Les parcours linguistiques sont organisés en fonction du positionnement, réalisé par le pôle diagnostic au sein duquel est indiquée la durée. À titre d'exemple, pour un jeune relevant de la post-alphabétisation, on peut avoir des parcours de 600 heures. Pour les personnes relevant du français langue étrangère, on est plutôt entre 450, 500-600 heures en fonction de typologies affinées à l'oral plus particulièrement.

23

Une fois que les premiers outils linguistiques sont acquis, peut commencer le travail sur le projet, avec notamment deux stages en entreprise, le premier étant un stage de découverte du milieu de l'entreprise qui est suivi d'un bilan intermédiaire. Ensuite, quand c'est un peu plus clair pour les stagiaires, « quel métier je veux faire et quelles sont les étapes pour que je puisse y parvenir », arrive un deuxième stage en entreprise qui permet de confirmer le projet professionnel, avec éventuellement la négociation d'un contrat de professionnalisation ou d'un contrat de travail. C'est à l'issue du deuxième stage pratique que commence réellement la recherche d'emploi ou de formation qualifiante ou pré-qualifiante, et là le linguistique n'intervient plus, il n'y a plus que de la mobilisation à temps



plein. Progressivement, le linguistique s'efface pendant le parcours et la mobilisation prend tout son sens.

Ce travail entre deux dispositifs requiert avant tout une bonne circulation de l'information entre les partenaires pour que le parcours des jeunes soit pertinent, et ceci pour tous les cas qui peuvent se présenter, difficultés sociales ou personnelles d'un stagiaire, modification du parcours prévisionnel. Mais l'adaptation des parcours aux besoins des jeunes constitue une réelle plus-value qui justifie pleinement un réel travail d'ingénierie pédagogique.

**Céline FLACZYK**

ADPI<sup>11</sup>

**Caroline BENYAYER**

CNA CEFAG<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Association pour le développement de la pédagogie de l'individualisation

<sup>12</sup> Centre de formation aux arts graphiques et au multimédia

## Les APP, Ateliers de pédagogie personnalisée

Le réseau des APP est peut-être un exemple trop rare d'une action qui a été expérimentée par des acteurs de terrain au début des années 80 et qui a été reprise à son compte et généralisée par l'État.

### **Un réseau d'auto-formation accompagnée**

Le réseau regroupe 460 APP et 860 lieux de formation pour l'ensemble du territoire, DOM compris. Un certain nombre d'APP peuvent développer des antennes délocalisées. En 2005, 201 000 personnes ont été accueillies et les APP ont réalisé près de 12 300 000 heures de formation, ce qui fait, en moyenne, 76 heures de formation par personne. On est sur des temps courts quand on se réfère au monde de l'insertion, mais quand on travaille avec le monde de l'entreprise, c'est très long.

Un APP moyen, c'est 430 personnes et 27 000 heures avec des variantes substantielles, selon le contexte : la reconnaissance de l'APP par les partenaires, la localisation, rurale dépeuplée ou en milieu urbain, le contexte institutionnel.

Le cahier des charges est national, la nouvelle version a été faite après une consultation très large de tous les APP et de tous les partenaires. C'est un cahier des charges co-construit ; APP est une marque déposée, un label national, propriété du ministère de l'Emploi.

L'APP est une démarche pédagogique. Il est fondé au travers d'une convention signée entre le Directeur régional de l'emploi et de la formation professionnelle, et un organisme porteur. L'APP n'a pas d'existence juridique propre, ce qui veut dire que derrière les APP, il y a une grande diversité d'organismes de formation.

Qu'est-ce qui caractérise la prestation ? C'est la personnalisation. La démarche pédagogique est centrée sur la personne et

elle est fondée sur les modalités de l'auto-formation. L'APP négocie avec chaque personne un protocole individuel de formation (PIF) qui précise les domaines, la durée, le rythme, etc., d'une réponse formation propre à chacun.

### **Les publics**

Ils sont divers : il y a des demandeurs d'emploi (68%) mais aussi des salariés hors contrats aidés (12%) et des stagiaires de la formation professionnelle (4,5%). Leur âge va de 16 ans (à condition que les personnes ne soient plus scolarisées) à des retraités. Les trois-quarts des apprenants sont des femmes. On note une diversité de niveau, cela va de gens qui sont proches de l'illettrisme à des gens qui ont bac + 2, bac + 3 qui peuvent avoir des difficultés de maîtrise du français. Il y a eu des techniciens supérieurs, des ingénieurs, qui étaient envoyés par leur entreprise pour des prestations d'expression écrite et orale. La mixité des publics est déterminante pour le lien social, elle est une arme pédagogique.

26

### **Les domaines**

Ce sont le français, les mathématiques, l'initiation aux langues, les sciences, l'internet, la bureautique, la comptabilité, les méthodes de travail et l'accompagnement méthodologique.

### **Autres caractéristiques**

L'APP développe des prestations de formation de proximité sur un territoire géographique ; son action repose sur un ancrage territorial fort. Un comité d'orientation et de suivi (COS) rassemble les partenaires ; il fixe les grandes orientations du projet de chaque APP et suit l'activité.

Les financements sont diversifiés : le ministère de l'Emploi, certains conseils régionaux, les collectivités locales, les entreprises, les individuels payants, l'Agefiph<sup>13</sup>, les Assedic ...

<sup>13</sup> Fonds issu de la loi du 10 juillet 1987 pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

L'atelier est ouvert tout au long de l'année et tous les jours de la semaine.

Les APP fonctionnent en réseau ; il y a une unité d'action qui fait qu'au niveau national et au niveau régional, les APP peuvent échanger des bonnes pratiques. De même, un certain nombre de services sont communs, par exemple, un système national de suivi statistique de l'activité des APP ; cela permet d'avoir une visibilité au mois le mois de ce qui se passe, ce qui est très important pour la négociation et la visibilité face aux financeurs.

La permanence de l'activité permet vraiment un travail en équipe pédagogique. Les APP n'échappent pas, dans certains cas, au problème de l'instabilité des formateurs, c'est une question qu'il est important de résoudre... Un APP, c'est, entre autres : une équipe pédagogique et un lieu stable équipé pour l'auto-formation accompagnée.

27

**Michel TETART**

Animateur national du réseau  
des Ateliers de pédagogie personnalisée

# Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche

## Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle

La problématique se situant au carrefour des différents champs d'enseignement du français, nous proposerons tout d'abord un tableau de synthèse des divers contextes dans lesquels l'enseignement du français se veut professionnalisant.

28

De gauche à droite, le tableau propose un *continuum* allant de l'enseignement général (ou généraliste) à l'enseignement le plus pointu, envisagé pour des métiers précis. Entre ces deux extrêmes se situent l'enseignement du français de la communication et de l'insertion professionnelles, transversal à tous les domaines d'activités et à toutes les professions puis l'enseignement du français dans une branche d'activité donnée, qui marque un premier degré de spécialisation, avant de rejoindre la colonne la plus à droite, celle véritablement des objectifs les plus pointus, centrés sur des postes de travail bien circonscrit. Ce *continuum* se retrouve aussi bien pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), que pour le français langue seconde (FLS) et le français langue maternelle (FLM).

Il convient de remarquer que dans le champ du français langue étrangère, le *continuum* a été déjà très bien balisé, tant institutionnellement que du point de vue éditorial.

Actuellement, nous contribuons, pour le FLS et pour le FLM, à faire émerger la notion de français langue professionnelle

	Hors préoccupation d'emploi : ➤ enseignement généraliste de langue	Préparant l'entrée sur le marché du travail :! ➤ français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé, mais pas le poste de travail	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis
FLE (étrangers)		Français de la communication professionnelle (cf. <i>Français.com</i> ou le Certificat de français professionnel de la CCIP)	Français de spécialité (français du tourisme, français du droit, français scientifique et technique)	Français sur objectif(s) spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger)
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'Union</i> )	Français langue professionnelle (déclinaison par branche)  Publics : - étudiants (nouveaux publics) - professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (école Boulle, médecine) - migrants s'orientant vers un secteur (métiers d'aide à la personne)	Français langue professionnelle (déclinaison par métier)  Publics de migrants - formés juste avant leur venue en France - ou sur place, une fois arrivés (GRETA)  S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil : La seconde langue sur le lieu de travail (M. Grünhage Monetti)
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien d'embauche, recherche de stage)  Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi	Français langue professionnelle // Français des disciplines « cours de français » dans les écoles professionnelles, pour les bacs pros, les formations d'apprentis	Français langue professionnelle - fin de cursus d'écoles professionnelles (écoles d'ingénieurs en informatique) - montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi

(FLP) tout en réinvestissant en France les savoirs faire du français de spécialité et du FOS. Rappelons que le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues). Cela différencie le FLP du FOS, car le FOS a un champ d'action beaucoup plus restreint : tel qu'il s'est développé depuis trente ans, le FOS permet essentiellement à des non natifs de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées (besoins de lecture technique, contacts avec une clientèle française, négociations en français).

30

On remarquera enfin que le FLP s'adresse pour partie à des natifs, relevant alors du français langue maternelle (FLM). Cette voie est jusqu'à présent peu explorée. Or, notre expérience personnelle, dans des écoles d'ingénieurs ou à l'école Boulle, montre que le travail de précision des compétences linguistiques sollicitées par l'exercice de métiers précis, initialement prévu pour aider des étrangers à s'adapter au contexte professionnel français, est également très précieux pour les Français eux-mêmes, et ce à tous les niveaux de qualification. Pour reprendre une formule née au Canada, nous pensons qu'il existe bel et bien des profils linguistiques des professions, c'est-à-dire qu'il est possible de définir et de sérier les compétences linguistiques incontournables pour un métier donné.

### **Les évolutions didactiques induites par le FLP**

À l'origine de l'émergence du FLP s'est jouée une dynamique intellectuelle et institutionnelle.

Du côté de l'université tout d'abord, on peut dire que tout était prêt pour qu'une nouvelle approche voie le jour. Après avoir

longuement exploré la problématique de l'enseignement du français à l'étranger, la recherche en didactique du FLE s'est recentrée ces quinze dernières années sur la question du français langue seconde en France. Les publics de migrants ont été mieux pris en compte, d'abord dans des travaux de recherche puis par les éditeurs de FLE.

Les organismes de formation et les institutions veillant à la politique d'enseignement du français ont également pris conscience ces dernières années de l'intérêt de se doter de nouveaux outils d'enseignement. L'étude commandée au CLP conjointement par le FASILD et la DPM a donné un signal significatif en la matière, incitant à terme à revivifier les interventions et les démarches en cours afin de les optimiser. Cette étude est partie du constat que de plus en plus de migrants (récents ou plus anciens sur le territoire) devaient être opérationnels en français pour accéder à l'emploi ou pour conserver leur travail. Même les postes dits de bas niveau de qualification nécessitent de plus en plus le passage à des conversations structurées, voire à un écrit minimal. Alors que les financements publics ne vont plus de soi et que des dispositifs comme le Diplôme initial de langue française incitent les entreprises à investir dans la formation, un tournant semble pris : l'efficacité de la formation linguistique tend à n'être reconnue que si elle a des retombées sur le travail conduit par le migrant/stagiaire. Comme l'a bien montré l'enquête menée par le CLP auprès des organismes de formation dont il est la tête de pont, la demande de cours de français général pour des publics typiquement FLS diminue : les organismes sont contactés en vue de formations plus courtes, aux retombées rapidement mesurables sur le poste de travail, les commanditaires étant guidés par la logique de l'employabilité. Autant d'impératifs qui devaient inévitablement conduire les formateurs à se démarquer de la logique des apprentissages scolaires (français, calcul) pour se rapprocher des didacticiens, notamment ceux du FOS, experts en ingénierie de formation sur mesure.



Il n'en demeure pas moins que le FLP est un domaine encore récent, en cours de construction, impliquant des réorientations, des adaptations et des nouveautés par rapport à l'héritage du FLE qui nourrit pour l'instant notre réflexion.

En FLP, par exemple, les publics nous paraissent ainsi se définir selon trois critères :

- > le niveau de français, qui n'est pas toujours un niveau de FLE, puisqu'on peut rencontrer en FLP des natifs ou des apprenants offrant une communication orale proche du bilinguisme mais un écrit très inférieur, si on pense aux migrants d'Afrique francophone ou du Maghreb, voire à des natifs en position d'illettrisme ;
- > le degré de professionnalisation, très hétérogène, car on peut avoir affaire en FLP à des personnes en formation initiale, à des personnes déjà très formées, à de véritables professionnels ;
- > le passé/passif de formation : le public va de personnes suivant régulièrement des stages en formation continue à des personnes relevant de systèmes d'aide à l'insertion professionnelle, voire à des publics n'ayant jamais bénéficié de la moindre formation professionnelle. Les représentations et attentes par rapport à une formation en français et à la formation professionnelle en général varient donc fortement, y compris à l'intérieur d'un même groupe d'apprenants.

De manière générale, les publics de FLP sont assez différents de ceux du FOS. En FOS, on a essentiellement affaire à des étrangers restant plutôt dans leur pays (pas à des migrants) qui ont le plus souvent un plus haut niveau de qualification qu'en FLP. Les publics de FOS sont qui plus est en général bien professionnalisés et occupent parfois le même poste depuis plusieurs années : l'apprentissage du français est vécu comme un « plus », qui permet une montée en compétences et assure une forme d'ascension professionnelle. En FLP, on rencontre

assez fréquemment des publics dits de bas niveau de qualification, parfois analphabètes dont l'objectif premier est l'accès à l'emploi, pour la plupart. Il ne s'agit pas d'améliorer son français pour obtenir une promotion, mais de trouver du travail ou de se maintenir sur son poste, ce qui n'est possible qu'en progressant en français. Dans de telles conditions, l'apprentissage du français revêt une résonance psychoaffective très particulière. Il en est de même, pour les publics de jeunes diplômés natifs à la recherche de leur premier emploi à l'issue de leur formation.

Sur un plan plus théorique, on pourrait convoquer plusieurs notions clés pour comprendre les relations entre compétence linguistique et compétence professionnelle dans le champ du FLP. Nous mentionnerons comme des pistes particulièrement prometteuses en premier lieu la part langagière du travail, notion développée par J. Boutet. Entrant plus avant dans les spécificités de l'enseignement du FLP, nous nous référerons également aux trois dimensions du langage, présentées dans TRIM et Odysseus, deux études européennes patronnées par M. Grünhage Monetti en 2004 et 2005 et amplement commentées dans l'étude DPM/FASILD que nous avons conduite avec M. de Ferrari (CLP). Ces considérations théoriques posées, il resterait encore à entrer dans le détail de l'ingénierie de formation propre au FLP. Loin de développer ces aspects méthodologiques qui pourraient, dans le cadre de la présente publication, apparaître comme des préoccupations techniques, nous en appellerons plutôt à donner des suites pratiques aux premiers jalons posés lors de cette journée, afin d'asseoir le développement du FLP comme discipline d'intervention face à la demande sociale et politique de professionnalisation en français.

## Développer la formation à la langue seconde au/pour le travail - compte rendu d'expérience en Allemagne

### **Quelques constats**

Je crois qu'en France comme dans d'autres pays, on note un intérêt limité pour la formation linguistique au sein de la formation continue en entreprise, c'est vu comme un problème individuel que la personne peut prendre en charge sur son temps et ses deniers.

En Allemagne l'accent est mis sur :

- > la langue de spécialité ou langue technique ;
- > les mesures de préparation et d'orientation pour l'insertion professionnelle des jeunes ;
- > les mesures pour les chômeurs.

L'offre de formation linguistique en entreprise est ponctuelle, sous forme de projets souvent financés par la Communauté européenne.

34

### **Quelques facteurs contribuant à l'augmentation de la demande de compétences communicatives (orales et écrites) dans des contextes professionnels**

#### **L'évolution de l'organisation et des contenus des métiers**

Les entreprises sont tenues de faire de la formation continue sur l'hygiène et la sécurité, les salariés sont obligés d'y participer et à la fin de chaque stage, ils doivent signer une attestation dans laquelle il est mentionné : « j'ai participé à la formation x et j'ai compris ». Si un incident ou un accident survient, l'assurance va vérifier en premier que les deux parties se sont acquittées de leurs obligations. Il y a de nouveaux standards de qualité, des technologies nouvelles et ceci suppose de nouvelles responsabilités de la part des opérateurs. Dans les normes ISO, il est précisé que l'entreprise a la responsabi-

lité de communiquer tous les éléments qui concernent la qualité à tous les employés. Il y a des procédures et des systèmes nouveaux qui impliquent une responsabilité plus grande des opérateurs. Ceux-ci doivent écrire de petits rapports, signaler que quelque chose ne fonctionne pas, etc.

Le fait qu'il y ait des équipes multiculturelles et plurilingues complique aussi les choses, on doit communiquer avec d'autres personnes qui maîtrisent la langue comme des natifs.

Tous ces faits amènent un recours plus important à l'écrit.

### Des évolutions macro sociales

Nous avons déjà parlé du vieillissement de la société, mais un autre phénomène est peut-être particulier à l'Allemagne : l'accroissement du secteur des services dans le monde du travail. L'Allemagne, qui était un pays industriel, est en train de devenir un pays de services. Et le secteur des services a un besoin accru de compétences communicatives.

35

### Le cas de Monsieur Mohamed

Mohammed est un Kurde originaire d'Irak. Il travaillait dans une entreprise de nettoyage industriel. Au bout de 4 mois il a perdu son emploi. Pourquoi ? (d'après Andreas Klepp, VHS Braunschweig)

- > il aurait souvent omis de signaler au contremaître des dysfonctionnements sur les machines de nettoyage ;
- > il a été accusé d'être à l'origine des dysfonctionnements, il n'a pas été en mesure de se défendre ;
- > il n'aurait pas non plus été en mesure de dire avec précision pour quelles raisons certaines tâches n'ont pas été effectuées.

Quel langage, quels actes de communication sont attendus de Mohamed sur son lieu de travail ? Quel type d'apprentissage, quelle ingénierie formative peut lui venir en aide, pas seulement en lui enseignant correctement le langage, la terminologie, les terminaisons correctes. Il doit être en mesure de faire autre chose en termes de communication.

## Cadre théorique

Nous pensons qu'il faut partir de la langue comme pratique sociale, pas seulement comme système formel de signes. Certes, il est nécessaire de parler et d'écrire en utilisant des formes correctes, mais ce n'est pas assez pour fonctionner dans la vie et sur le lieu de travail. La langue est une façon d'agir, que les gens comme acteurs sociaux ont développée pour satisfaire leurs besoins sociaux récurrents. C'est l'aspect social de la langue qui, selon nous, est central et qui est intéressant pour l'entreprise.

36

Nous nous sommes référés à une autre conception qui est pour nous significative, c'est le concept de communauté de pratiques du chercheur américain Wenger. Pour nous, une communauté de pratiques, c'est un groupe social dont les membres partagent des racines historiques et ont quelque chose à faire en commun. Une communauté de pratiques est caractérisée par ce qui est écrit, ce qui n'est pas écrit, ce qui est supposé connu de tous. Si nous revenons à Mohamed, personne ne lui a dit, ou il n'a pas compris, qu'il devait rapporter à son contre-maître les dysfonctionnements ; ceci fait partie des usages de la communauté de pratiques de ce lieu de travail. Il est possible que Mohamed ait eu une expérience différente dans un autre lieu (« s'il y a un problème il vaut mieux ne pas en parler ») et qu'il ait adopté une stratégie de silence qui lui a coûté son travail. Ou peut-être n'avait-il pas compris les règles en vigueur peut-être tacites ?

Nous ne voulons pas seulement nous centrer sur l'individu, mais la compétence linguistique de l'individu est déterminée par le contexte social, culturel et aussi politique dans lequel il agit. Un autre concept, que nous avons trouvé très important, est celui des trois dimensions de la langue de l'Australien Bill Green. La dimension opérationnelle, c'est le volet de la correc-

tion formelle qui est nécessaire, mais il y a des graduations dans la capacité à communiquer de façon correcte. Mohamed n'avait pas de problèmes majeurs dans ce domaine, ce n'est pas cela qui a été à l'origine de ses difficultés.

La dimension culturelle est la dimension qui est liée à la pertinence du genre. Je peux dire une phrase correcte, mais non appropriée au genre, à la situation. La dimension culturelle, c'est communiquer de façon culturellement pertinente et participer à des pratiques établies.

La dimension critique, c'est le domaine de l'interaction. Il s'agit de comprendre la dimension sociale de ce que je lis, de ce que je dis et de ce que j'écris ; c'est dans cette dimension et dans la dimension culturelle que résidait la faiblesse de Mohamed. C'est la faiblesse de la formation linguistique qu'il a reçue.

### **Conséquence pratique**

Nous recommandons d'explorer les pratiques communicatives, formelles et informelles à travers toute l'organisation, dans un lieu de travail donné. Il conviendrait donc de mettre l'accent sur les besoins communicatifs de l'organisation et de ses différents acteurs, pas seulement sur ceux des salariés immigrés. Cette approche permet d'explorer les aspects sociaux et culturels qui sont liés au lieu de travail et qui ont une influence sur l'expression langagière et ce qu'on doit apprendre. Elle rend explicites les besoins des apprenants potentiels, mais aussi du management. Il est important que tous les niveaux de l'entreprise soient pris en considération.

37

**Matilde GRÜNHAGE-MONETTI**

Institut allemand de formation des adultes  
*(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)*

## Usages professionnels de la parole : le cas des centres d'appel

C'est en tant que sociolinguiste travaillant sur le travail depuis 1980 environ que je vais intervenir. Nous avons fondé en 1986, un réseau interdisciplinaire et inter-universitaire, *Langage et travail* qui étudie précisément le langage dans les situations de travail. Ce réseau compte des psychologues du travail, des ergonomes, des sociologues du travail, des spécialistes du management, de la gestion et des sciences du langage.

### Travail et langage

38

Je ne veux pas reparler de ce dont mes prédécesseurs à cette table vous ont si bien entretenus, je vais vous parler, *a contrario*, d'une entreprise où les dirigeants se sont complètement trompés sur l'analyse de ce que peuvent être les besoins des salariés. Pour pouvoir montrer cela, il a fallu passer par ce qu'on appelle en ergonomie l'analyse de l'activité ; cette notion veut dire qu'on se place à côté du salarié ou d'un groupe de salariés et qu'on regarde se développer pas à pas l'activité, les coups d'œil, la gestuelle, le rapport entre les hommes et les machines, on regarde la totalité de l'activité. Avant toute démarche de formation ou de remédiation, d'ingénierie de formation, il me semble qu'il faut passer par l'observation, la description et l'analyse du travail réel et en l'occurrence du travail en tant que travail langagier dans le cas des centres d'appel.

Je rappellerai deux notions. Celle de Pierre Bourdieu, qui a avancé dans les années soixante l'idée de capital symbolique, en disant que les moyens linguistiques sont inégalement répartis et que l'accès au capital symbolique est un des moyens, un des résultats de l'inégalité sociale et de l'inégalité scolaire en particulier (notions d'*habitus*). Par ailleurs, les Américains ont

développé dans les années soixante un cadre théorique nommé ethnographie de la communication et ils ont proposé, face à la notion de compétence linguistique, la notion de « compétence de communication » (notion qui a ensuite largement irrigué la didactique du français langue étrangère). Il me semble qu'on peut articuler cette idée de compétence de communication à l'idée de capital linguistique en disant qu'aujourd'hui, dans les entreprises, ce que l'on voit, à tous les niveaux de qualification, c'est la nécessité de ce qu'on pourrait appeler un « capital de communication ». Dans les entreprises, la nécessité de posséder un capital de communication est devenue centrale pour quasiment tous les salariés et tous les métiers, mais en particulier pour les métiers du secteur des services.

Ceci m'avait amenée dans les années 1980 à proposer la mission « part langagière du travail » pour prouver que le travail humain tend à être de moins en moins physique et de plus en plus symbolique. La part langagière du travail s'exprime dans trois sémiotiques :

- > la sémiotique de l'oral, dans toutes les communications formelles ou informelles entre les salariés ou dans les métiers de service entre salariés et public ;
- > la sémiotique de l'écrit, dans des activités de lecture et d'écriture de messages qui sont organisés dans la syntaxe d'une langue (le français en l'occurrence) ;
- > une sémiotique de l'écrit non syntaxique, puisque maintenant les salariés doivent de plus en plus lire des écrans sur lesquels il n'y a pas nécessairement du texte, mais des représentations symboliques de la réalité sous forme d'histogrammes, de listes, de tableaux, de données numériques.

### **Le cas des centres d'appel**

À la demande d'une grande entreprise, nous avons expertisé ses centres d'appel. J'ai fait une enquête dans dix sites en



France, j'ai observé le procès de travail, j'ai enregistré trois cents heures de travail, je les ai transcrites et analysées. La direction nous avait demandé d'intervenir parce que, selon elle, les enquêtes de satisfaction indiquaient que les clients n'étaient pas satisfaits des centres d'appel. « C'est parce que les salariés utilisent un jargon, des termes techniques et que les clients n'y comprennent plus rien ».

En fait, ce dont on s'est aperçu, une fois l'analyse faite, c'est que ce que pensait la direction ne s'est absolument pas vérifié, il n'y avait pas de termes techniques, il n'y avait pas de jargon, il y avait une satisfaction clients totale. Il y a au contraire de la part des conseillers des plates-formes une très grande attention au niveau d'expertise des clients qui est souvent très faible. En fait, face à une demande confuse, ils trouvent d'emblée la formule adéquate et la renvoient au client.

Exemple :

40

Client : *Voilà, je suis mensualisé, et je voulais savoir où j'en étais par rapport à ma mensualisation...*

*Parce que j'ai relevé mon compteur - heures creuses, heures pleines - et je voulais enfin... savoir où j'en étais par rapport à la mensualisation...*

*Parce que mon dernier prélèvement doit être fait le mois prochain, je voulais savoir si on avait dépassé... où on en était quoi...*

Téléconseiller : *Ah, d'accord. Alors, avant qu'on édite votre facture de régularisation, vous souhaitez faire un point avec moi sur votre consommation ?*

Le téléconseiller analyse la demande un peu confuse, la comprend, la reformule et propose au client une expression synthétique de sa demande : « vous souhaitez faire... ».

Dans l'exemple suivant, l'agent, confronté à l'incompréhension du client, traduit en quelque sorte immédiatement une expression technique de l'entreprise et la reformule en une suite

adaptée au niveau d'expertise de son interlocuteur :

Exemple 2 :

Téléconseiller : *Alors, il n'y a pas de système associé avec une pompe à chaleur pour une climatisation réversible ?*

Client : *Là, vous me parlez hébreu...*

Téléconseiller : *Alors, j'explique, il y a juste le chauffage ? Il n'y aura pas de climatisation ?*

Les conseillers se trouvent souvent dans des positions quasiment didactiques. Chaque fois qu'ils emploient un terme difficile à comprendre, ils le traduisent, le reformulent ou le paraphrasent. Ils ne laissent donc jamais passer une incompréhension de la part du client. Quand on analyse de près l'activité de conseil au sein des dialogues professionnels, comme je l'ai fait, on s'aperçoit que les conseillers mettent en place un ensemble de procédés linguistiques et rhétoriques très performants qui dessinent une véritable professionnalité, ou, comme nous l'annoncions en introduction, un véritable capital de communication.

41

Au terme de l'analyse des 300 dialogues professionnels, il était clair que la demande initiale de l'entreprise était au sens propre déplacée, elle n'était pas au bon endroit. Car, si les clients sont insatisfaits, ils ne sont pas insatisfaits du centre d'appel, mais de ce qui se passe après, dans la gestion des suites de leur dossier. Par exemple, un client appelle parce qu'il a un problème technique. Au centre d'appel, on lui dit : oui, je comprends votre problème... on va vous envoyer un technicien. Rendez-vous est pris. C'est fini pour le centre d'appel. Mais le technicien ne vient pas, donc le client rappelle, quelques jours plus tard, il tombe sur quelqu'un d'autre, etc. Si ce même client est ensuite démarché pour une enquête de satisfaction, il est clair que sa réponse sera négative.

Une entreprise fait un diagnostic, nous fait venir à la suite de ce diagnostic en tant qu'expert. On conduit des analyses linguistiques précises, dont ce court exposé ne donne qu'une idée très partielle, on décrit l'analyse de l'activité, en l'occurrence, l'activité langagière des téléconseillers. Ceci conduit à pouvoir affirmer que le diagnostic initial n'était pas adéquat au travail réel. Je crois qu'il est important en matière de formation, de s'appuyer sur de telles analyses du travail réel, car si on n'avait pas fait ce travail, il est probable qu'un module de formation sur le non-emploi des termes techniques aurait été proposé, ou encore des prescriptions à ce sujet. Il faut à un moment ou à un autre en passer par l'analyse de l'activité, sans laquelle on risque de faire de mauvais diagnostics, de mauvaises évaluations et de mauvais modules de formation.

**Josiane BOUTET**

Université de Paris VII,  
réseau de recherche *Langage et travail*

## Construire un référentiel des compétences langagières pour les métiers de la propreté

Ce travail a été effectué à la demande du FAF Propreté (Fonds d'assurance formation), organisme paritaire collecteur agréé par une équipe du CRAPEL<sup>14</sup>/ATILF<sup>15</sup>.

### Le contexte

Certains salariés du secteur de la propreté sont confrontés à des problèmes de maîtrise de la langue française. Ces problèmes, d'ordres très divers, sont suffisamment importants pour que le FAF Propreté s'en préoccupe.

Comme d'autres branches industrielles ou de services (bâtiment, hôtellerie, intérim), les métiers de la propreté recrutent majoritairement du personnel faiblement ou non qualifié et/ou d'origine étrangère. Les salariés recrutés pour des tâches d'exécution sont essentiellement des personnes qui n'ont pas beaucoup d'autres choix professionnels, compte tenu justement de leurs faibles qualifications. Ces branches n'ont donc pas beaucoup de marge de manœuvre pour recruter leur personnel et doivent composer avec cette réalité. Les problèmes de maîtrise de la langue posés par les salariés recrutés ne sont pas tous le fait de migrants non francophones : il existe aussi une part de salariés francophones, scolarisés en France, qui éprouvent des difficultés très importantes à l'écrit et sont donc en situation d'illettrisme.

43

La nécessité de la maîtrise de la langue dans le secteur de la propreté a progressivement émergé avec les exigences et les contraintes des normes de qualité : rapports avec le client,

<sup>14</sup> Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, université de Nancy II

<sup>15</sup> Analyse et traitement informatique de la langue française

communication entre les agents et entre les agents et l'encadrement, complexification des procédures, contraintes de sécurité, sophistication du matériel et des produits. Tout ceci conduit à un développement de ce que J. Boutet a appelé « la part langagière du travail » aussi bien en termes de besoins d'interactions verbales orales efficaces que de maîtrise de l'écrit par la multiplication des procédures de communication et d'information : fiches de poste, cahiers de liaison, consignes de sécurité, fiches techniques, etc. Cette part langagière du travail est maintenant incontournable, y compris pour des secteurs industriels qu'on n'aurait pas cru concernés jusque là. La demande du FAF Propreté s'inscrit dans ce contexte général, mais aussi dans le cadre d'une démarche particulière. Le référentiel en cours d'élaboration a en effet un triple objectif :

- > évaluer les compétences langagières des personnes lors des recrutements ;
- > évaluer les compétences langagières des salariés désireux de s'engager dans une procédure de Validation des acquis de l'expérience (VAE). Ces salariés doivent constituer un dossier sur la base des référentiels techniques avec un accompagnateur dont le rôle consiste en une aide à la mise en forme du dossier et une aide linguistique puisque les salariés sont *a priori* susceptibles d'éprouver des difficultés d'ordre linguistique ;
- > évaluer les compétences langagières des salariés qui s'engagent dans une démarche de formation classique : en effet, les personnes dont les compétences linguistiques ne sont pas suffisantes risquent de subir un échec. Il s'agit donc de prévoir une éventuelle pré-formation linguistique.

Dans ce contexte, on n'évalue donc pas des compétences linguistiques générales, ce qui n'aurait aucun sens, mais une capacité à verbaliser et à expliciter un savoir faire technique et professionnel. Le référentiel a, entre autres, pour but d'évaluer

des compétences linguistiques méta-professionnelles ou méta-procédurales.

### **Les principes méthodologiques**

Le principe de base qui conduit notre travail est le primat du terrain, de la réalité professionnelle et des postes de travail. Nous partons de cette réalité pour construire le référentiel et non pas de la langue ou des « niveaux linguistiques » posés a priori. Mais nous voulons éviter un autre danger : rester trop près du terrain, ce qui nous conduirait à adopter une position utilitariste forcément réductrice. Les compétences langagières requises sont déterminées par le contexte professionnel, mais elles sont aussi transversales : les particularités ne sont pas d'abord d'ordre linguistique (sauf peut-être le lexique), mais d'ordre langagier. Il s'agit d'évaluer des compétences langagières contextualisées. Pour cela, nous effectuons des entretiens avec des professionnels et des visites de chantiers. Nous utilisons d'autre part des enregistrements d'interactions sur le lieu de travail, des documents écrits authentiques (fiches de poste, cahiers de liaison, fiches techniques, etc.), des photos des sites et notamment de la signalétique dans les bâtiments et sur divers panneaux d'affichage et d'information, source de problèmes pour un certain nombre de salariés.

45

Nous nous appuyons également sur les référentiels techniques qui décrivent des savoirs et des savoir-faire extrêmement complexes et détaillés. Ces référentiels techniques posent en filigrane la question des compétences linguistiques. En effet, pour décrire une machine ou son mode opératoire, il faut connaître cette machine et savoir comment elle fonctionne, mais aussi être capable de l'expliquer, ce qui est une toute autre affaire. Notre choix a donc consisté à reprendre les référentiels techniques afin de mettre à jour les compétences verbales sous-jacentes. Nous avons recensé ces compétences verbales puis nous les avons réorganisées et reclassées en

fonction des actes de langage qu'elles mettent en œuvre. Nous obtenons ainsi une architecture de référentiel qui s'appuie sur les exigences de maîtrise technique des métiers et des postes de travail tout en proposant une approche transversale des compétences langagières. Les compétences langagières recensées par actes de parole permettent de retrouver une forme de logique et de cohérence de la verbalisation du et au travail.

Enfin, nous tentons, de nous baser sur le travail réel et non sur le travail prescrit. Ceci, dans la mesure du possible, en fonction de ce que nous permet notre position forcément extérieure. On sait que le travail qui prescrit des consignes, des formulaires, des procédures explicitées et des documents n'est pas le travail réel. Seule l'observation en temps réel des salariés sur leur poste de travail pourrait nous donner une idée précise de ce que fait le salarié, qui n'est pas toujours tout à fait ce qu'il *doit* ou *devrait* faire.

46

### **Les principes théoriques**

Le projet de référentiel n'est pas un projet de recherche au sens propre du terme : il s'agit de concevoir et de produire un outil qui doit avoir une portée opérationnelle et c'est pourquoi les attendus méthodologiques sont déterminants. Ce projet de référentiel, cependant, doit déboucher sur un travail de réflexion et de recherche.

Premier élément théorique : notre conception de la langue. Cette conception n'est pas nouvelle, mais il convient d'y revenir ici : la langue n'est pas qu'un système de signes, de normes, de structures, déconnecté du contexte dans lequel il vit et fonctionne. Notre but n'est pas de savoir si un salarié est capable de faire une phrase correcte en français ou s'il connaît le sens de tel ou tel mot, mais s'il est capable de rendre compte à sa hiérarchie, de signaler un problème, de décrire une panne ou un dysfonctionnement. La communication en

milieu professionnel est une situation concrète de communication et c'est dans ce cadre que la personne est évaluée. Si le salarié produit une phrase syntaxiquement correcte, mais inadaptée à la situation, l'évaluation sera négative. En revanche, si le salarié sait se faire comprendre de façon claire en employant des structures non canoniques, l'évaluation sera positive.

Deuxième élément de notre approche théorique : on ne communique pas seulement avec des mots ou du matériel verbal. On communique aussi avec des gestes, des mimiques, des postures, des intonations, etc. Ces compétences non verbales et paraverbales, que nous avons intégrées au référentiel, ne seront cependant pas traitées en tant que telles, mais dans la dynamique de l'interaction, comme des éléments appuyant le verbal et non comme des éléments autonomes, utilisés de façon systématique. Les limites sont de toutes façons posées par les contraintes pragmatiques : la communication doit être rapide et efficace.

Troisième élément théorique : nous voulons évaluer des compétences langagières dans la dynamique de l'interaction, ce qui suppose d'évaluer la capacité des salariés à mettre en œuvre des stratégies de communication utilisant les compensations, les reformulations et tous les procédés qui ont pour but d'utiliser l'interaction comme moyen de co-construire du sens.

Enfin, si nous pensons que la langue, avant d'être une structure, est une pratique toujours contextualisée, nous considérons qu'une évaluation des compétences langagières doit être elle-même contextualisée. La linguistique de l'énonciation a depuis longtemps montré que le langage comporte un grand nombre d'éléments indiciels – les déictiques – qui renvoient directement au moment, au lieu et aux participants de l'interaction. Si



l'on évalue les compétences langagières des salariés, il faut le faire en contexte de travail. S'il n'est pas matériellement possible de le faire sur un chantier, nous pensons qu'il est souhaitable que l'évaluation soit effectuée au moins dans un environnement qui ressemble à un chantier. Le référentiel, là encore, n'a pas pour objectif de mesurer des compétences de verbalisation « pures », mais une capacité à s'appuyer sur le contexte situationnel immédiat. Les locuteurs, de façon générale, s'appuient sur le contexte et ne verbalisent qu'une partie du message. Le reste relève des implicites situationnels, linguistiques ou culturels.

### **Perspectives de recherche**

Notre travail contient en soi des éléments de recherche : il s'agit de valider une conception théorique de la communication verbale par la création d'un outil qui doit apporter des éléments concrets d'évaluation et de positionnement. Mais notre

48

expérience sur le terrain nous fait déjà entrevoir des pistes de recherche. Les perspectives ouvertes par la loi de 2004 sur le droit à la formation linguistique devraient initier une synergie de recherche-action. Ces pistes de recherche se trouvent toutes à des croisements interdisciplinaires : sociolinguistique, didactique du français, sociologie du travail, ergonomie, psychologie, etc.

La piste essentielle concerne bien sûr l'enseignement et l'apprentissage du français dans le champ de la formation d'adultes en insertion, et notamment les adultes migrants.

D'autre part, les secteurs professionnels qui sont en première ligne sur les questions de maîtrise de la langue (BTP, propreté, intérim, hôtellerie) sont aussi ceux qui emploient beaucoup de main-d'œuvre que les statistiques officielles et la sociologie classent parmi les catégories populaires (ouvriers, employés faiblement ou non qualifiés). Or les enfants de ces salariés sont eux aussi les premiers touchés par les questions de faible qualification ou d'échec scolaire. Les recherches menées dans

le champ de la maîtrise de la langue en milieu professionnel pourraient sans doute nous apporter beaucoup d'informations sur le rapport à la langue, au savoir et à l'apprentissage des enfants d'origine populaire et remettraient en cause, à mon avis, bien des certitudes didactiques.

**Hervé ADAMI**

Université de Nancy II  
CRAPEL/ATILF/UMR 7118 CNRS

# Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle

## Référentiels de compétences langagières et portfolios du monde professionnel

50

Je vais vous présenter un dispositif relativement récent puisqu'il a été mis en place en septembre 2005 au centre de langue de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP). Il s'agit de la création d'un pôle pédagogique constitué de responsables pédagogiques du centre de langue qui, en partenariat avec des universités, ont travaillé sur l'analyse de besoins de certains milieux professionnels dans le but d'établir des référentiels de compétence.

Pourquoi avoir lancé ce projet alors qu'il existe déjà à la CCIP des examens de français professionnel ? Nous avons été confrontés comme beaucoup de centres de langue à une sorte d'explosion des demandes de formation en français professionnel qui ont augmenté en 2005 de 250%. Il y a aussi une grande diversification des publics, les besoins sont de plus en plus importants. À cela on peut trouver des raisons, la mondialisation des échanges, la mobilité internationale universitaire et professionnelle, d'où l'idée d'adapter les outils de référence au monde professionnel.

Quelle a été notre démarche ?

- > identifier et analyser les besoins du monde professionnel ;
- > recueillir le maximum de données authentiques au sein des situations professionnelles ;

- > établir des référentiels de compétences ciblant la pratique de certains métiers ;
- > constituer un réseau d'universités partenaires de la CCIP en impliquant des étudiants de master 2 professionnel effectuant leur stage en entreprise, encadrés par leur professeur et un responsable pédagogique de la CCIP ;
- > approfondir les référentiels par l'élaboration de portfolios professionnels.

C'est une adaptation de la démarche FOS.

### Les étapes

- > observation approfondie du contexte professionnel ;
- > sélection des personnels concernés et repérage de leurs tâches, leur position au sein de la structure ;
- > analyse des besoins à l'aide d'outils : questionnaires, grilles d'observation, grilles d'entretiens avec le repérage des actes de parole et formulation de premières hypothèses ;
- > collecte de données pour ajuster les hypothèses : enregistrement de situations orales, recueil de documents écrits ;
- > analyse des données (contenu linguistique, mise en relation avec les objectifs communicatifs) ;
- > élaboration du référentiel.

51

### Quelques éléments de comparaison avec notre démarche FOS

Français général	Français sur objectifs spécifiques
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité thématique et des compétences	Centration sur certaines situations cibles
Contenus maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts, avec les acteurs du métier étudié
Matériel existant	Matériel à élaborer

Français de spécialité	Français sur objectifs spécifiques
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...)	Centration sur certaines situations cibles
Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts, avec les acteurs du métier étudié
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer

### La référentialisation, c'est :

- > un long processus qui s'appuie sur une analyse des besoins, les résultats d'enquêtes sur le terrain ;
- > un référent qui devra être catégorisé et transformé en « référent » : résultats attendus par compétence, pour un apprenant de niveau lambda ;
- > une démarche descriptive, mais non prescriptive.

52

### Construire un référentiel, c'est :

- > analyser des besoins au travers des situations de communication ;
- > décrire des habilités langagières ;
- > proposer des exemples de tâches et de textes ;
- > catégoriser dans une/des compétence(s) : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale ;
- > pré-indexer à un niveau.

### Analyser des besoins, c'est :

- > recenser les situations de communication professionnelles requérant l'usage du français ;
- > prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations : à quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activi-

té professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? À quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ?

Exemple : un employé de banque devant recevoir des Français

- > savoir accueillir les clients francophones au guichet et traiter avec eux des opérations de change d'argent, d'ouverture de compte ;
- > informer sur l'état du compte ou sur différents problèmes tels que la perte de la carte bleue ;
- > savoir fournir toutes les informations sur une demande de prêt, une opération de placement ;
- > faire remplir des documents écrits ;
- > expliquer les différences de fonctionnement avec les banques françaises ;
- > traduire et expliquer en français les documents locaux.

Dans notre référentiel, nous distinguons objectif et compétence. Ces référentiels sont en cours de réalisation et n'ont pas atteint leur forme définitive.

53

**Jean-Marc MANGIANTE**

Université d'Artois

Chambre de commerce et d'industrie de Paris

## La recherche d'emploi avec le cahier « insertion professionnelle » de *Trait d'union 2*<sup>16</sup>

Un constat sur les besoins des personnes que j'ai rencontrées dans différents postes (chargée de bilans linguistiques, prestataire ANPE, chargée de mission) est à l'origine du cahier « Insertion professionnelle ». Le besoin essentiel de ces personnes est l'insertion professionnelle.

Dans les prestations ANPE<sup>17</sup>, il y a trois mois de suivi individuel à raison d'une dizaine de séances d'une heure. Le but est d'accompagner la personne dans sa recherche d'emploi ou dans l'élaboration de son projet professionnel, son positionnement, sa recherche de formation. Travailler un projet avec un public ne maîtrisant pas le français pose évidemment d'importantes difficultés.

54

Le problème se retrouve en centre de formation avec des demandeurs d'emploi, mais aussi avec des salariés qui aspirent à un meilleur poste (exemple : les personnes ayant un haut niveau de qualification dans leur pays, mais exerçant en France un travail en dessous de leur niveau).

C'est pourquoi, il nous a semblé important pour le niveau 2 de *Trait d'union* de proposer un cahier consacré à l'insertion professionnelle.

Le cahier est basé sur des documents collectés dans des structures d'accompagnement à la recherche d'emploi et des correspondances reçues par les stagiaires, mais aussi des récits de difficultés auxquelles ils s'étaient heurtés. La progression passe donc du français général au français professionnel. Tout a été collecté pour travailler sur le vocabulaire spécifique, mais aussi sur les codes (tenue vestimentaire, vou-

<sup>16</sup> Paris, CLE international, 2005

<sup>17</sup> Agence nationale pour l'emploi

voisement...) dont la maîtrise est nécessaire pour une bonne insertion professionnelle. Il est important que les gens se repèrent dans l'espace dans lequel ils évoluent, d'une institution à l'autre.

Sachant qu'il faut aussi pouvoir faire le point sur soi, nous proposons une auto-évaluation guidée à travers des documents de bilan de compétence. La recherche d'emploi demande une grande autonomie. Lorsque les personnes sont reçues en bilan de compétence, elles ont besoin de s'exprimer sur leurs sentiments, sur la perception qu'elles ont d'elles-mêmes.

Le but n'est à l'évidence pas de remplacer un conseiller professionnel, de préparer en termes de compétences linguistiques adaptées (français sur objectifs spécifiques) les non francophones aux exigences de l'élaboration du projet professionnel et de la recherche d'emploi.

### **L'organisation du cahier d'insertion professionnelle**

55

12 unités de 6 pages, organisées selon les actes de langage de *Trait d'union 2* :

- > 2 pages sur l'oral, compréhension principalement avec des situations très diversifiées : à l'ANPE, entretiens d'embauche, situations professionnelles de communication entre collègues, premier jour de travail ;
- > 2 ou 4 pages d'exploitation des documents authentiques : courriers ANPE, ASSÉDIC, fiches ROME (répertoire opérationnel métiers emploi) de l'ANPE ;
- > 2 pages à partir de l'unité 7 sur l'auto-évaluation du projet professionnel.

**Claire VERDIER**

CETEC A2F

(Centre d'entraînement aux techniques d'expression et de communication - Actions de formation, Paris)



# Élaborer un programme pédagogique pour une pré-qualification pour les métiers de la propreté

## Cadre et contexte

Du 14 décembre 2005 au 12 mai 2006 l'AEFTI Lorraine Alsace a animé une pré-qualification pour l'emploi aux métiers de la propreté d'une durée de 750 heures. Il s'agissait d'une formation pilote financée par le FARE (Fonds d'action pour la réinsertion et l'emploi, dédié aux entreprises de propreté). Conformément aux priorités dégagées par l'accord de branche relatif à la formation professionnelle du 25 octobre 2004, la branche propreté souhaitait en effet créer des passerelles pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et adultes demandeurs d'emploi, notamment l'accès aux emplois d'agent de service 1 et 2 (AS 1/AS 2) définis par la convention collective Propreté.

56

Les destinataires de cette formation étaient des demandeurs d'emploi ayant validé leur projet professionnel d'agent de service et rencontrant des difficultés en français : publics relevant de l'Alpha +, du FLE intermédiaire, de l'illettrisme, voire de la remise à niveau.

## Les exigences du cahier des charges

L'appel d'offres pour cette formation pilote demandait de développer un projet pédagogique innovant qui devait notamment :

- > relier les apprentissages du métier et « comportements » (*attitudes de service*) aux savoirs de base en s'appuyant sur déroulement des chantiers en entreprise ;
- > prendre en compte le développement de comportements appropriés à la prestation de service ;
- > inscrire la formation dans une alternance hebdomadaire (2 à 3 jours par semaine) entre centre de formation (450 heures) et stage en entreprise (300 heures) avec suivi (10 heures par participant) ;

- > préparer l'accès à un emploi de plus de 20 heures hebdomadaires et pour une durée supérieure à 6 mois.

Le cahier des charges prévoyait une organisation en 3 phases :

**Phase 1 : Lancement global du groupe (90 h)**

- > en centre : lancement du groupe (75 h) ;
- > en entreprise : découverte de l'entreprise et du poste de travail (15 h).

**Phase 2 : Mise en œuvre des apprentissages en alternance groupe / individualisation 590 h**

- > en centre : formation linguistique, métier, attitudes de service (330 h) ;
- > en entreprise : tenue du poste (260 h).

**Phase 3 : Accompagnement vers l'emploi et l'autonomie (70 h)**

- > en centre : techniques de recherche d'emploi (45 h) ;
- > en entreprise : candidatures et rendez-vous (25 h).

57

**Les modalités d'évaluation**

Ces 3 phases étaient jalonnées d'évaluations régulières :

- > un suivi et une évaluation des contrats d'objectifs individuels passant par une évaluation formative mensuelle des apprentissages linguistiques, métier et comportementaux en centre et en entreprise ;
- > une évaluation sommative finale formalisant et valorisant les acquis sous forme d'un portefeuille de compétences.

L'évaluation finale des compétences techniques s'est faite notamment à l'aide d'un QCM écrit dont il fallait pouvoir comprendre les items, et par une mise en situation pratique (par exemple, le nettoyage d'un bureau et de sanitaires, avec préparation préalable du matériel et des produits) dont il faut pouvoir verbaliser les modes opératoires - ce qui nous rapproche des exigences d'une VAE (validation des acquis de l'expérience).

## Contenus de la formation

Linguistique	Techniques professionnelles
<p>Préparer son RV avec l'entreprise d'accueil : se présenter, rappeler l'objet du RV, demander le lieu et les horaires des chantiers, le nom du tuteur et de la personne à qui s'adresser, faire signer sa convention de stage</p>	
<p>Localiser ses chantiers à l'aide d'un plan Organiser ses déplacements sur les chantiers : itinéraires et horaires de transports</p>	
<p>Se repérer sur son site de travail et son chantier : lire un plan, décoder la signalétique et les panneaux</p> <p>Acquérir les mots-clefs pour identifier le matériel de base et son usage</p> <p>Repérer le rangement (classement, étiquetage) du matériel et des consommables dans le local technique de l'OF</p> <p>Communiquer oralement avec l'employeur, les collègues et le client : utiliser le vouvoiement, demander / donner une information de lieu, une explication</p>	<p>Découvrir et identifier le matériel de base utilisé par les entreprises : - l'aspirateur eau -poussière - le chariot - les différents balais - les textiles de nettoyage</p> <p>Gestes de base : démonstration, précautions et premiers essais pratiques</p> <p>Rangement et entretien du matériel</p>

<b>Attitudes de service</b>	<b>Entreprise</b>
Se présenter à un employeur : civilité, présentation physique	RV avec un responsable de l'entreprise d'accueil : se présenter, s'informer sur ses chantiers, faire signer la convention de stage
<p>Le rôle de l'agent de service : ce qu'il lui appartient de faire ou de ne pas faire, en déclinant les critères de base de la prestation de service</p> <p>Se présenter devant un employeur, des collègues et devant un client (civilité, hygiène corporelle et vestimentaire, tenue)</p> <p>Respect du matériel et des installations</p>	<p>1. Découvrir et utiliser le matériel de l'entreprise. Première mise en situation dans le cadre d'une prestation de service de base</p> <p>2. Observer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les aspects organisationnels et techniques du travail d'agent de service</li> <li>- l'organisation de l'entreprise de propreté et du chantier</li> <li>- les relations avec la clientèle</li> </ul> <p>⇒ Validation des objectifs professionnels</p>

## *Les mots pour construire - une ingénierie de formation pour les publics migrants du secteur bâtiment*

### **L'origine du projet**

En 2003, une petite entreprise du Bâtiment, SARL maçonnerie et construction spécialisée dans le montage de parpaings et la maison individuelle, recrute des maçons. Face à la pénurie de main d'œuvre et devant l'urgence des chantiers, le chef de cette entreprise bretonne décide de recruter dans son pays d'origine, la Turquie. Six jeunes hommes arrivent en France (19, 23, 24, 26, 30 ans), primo-arrivants et primo-apprenants dans le bâtiment.

### **Le contexte de la formation**

La formation se déroule à temps plein au GRETA (35 heures hebdomadaires, total de 266 heures) :

- > entrée progressive par le FLE, langue de communication pour la vie quotidienne, puis communication professionnelle ;
- > vocabulaire technique, ateliers pratiques : la langue de spécialité (la part langagière sur le poste de travail visé) ;
- > technologie + vie sociale et professionnelle.

La formation est envisagée comme une insertion dans un contexte social : des salariés et non pas des demandeurs d'emploi (cadre de travail négocié avec les services du travail). L'accompagnement par un tutorat de proximité est organisé dans et hors entreprise.

### **Le contexte du travail**

La formation s'est adaptée au contexte du travail: rythme de l'entreprise, anticipation des temps forts de l'activité, besoins de main-d'œuvre et week-ends). L'accueil dans les équipes

existantes est communautaire (le chef d'entreprise est Turc). Le contexte est connu du formateur référent du GRETA. La première génération migrante des chefs d'équipe a été formée au management par le GRETA.

### **Les objectifs de formation pour l'entreprise**

Pour le chef d'entreprise, il s'agit de « rattraper » les chantiers en cours pour éviter les pénalités de retard. Il a besoin rapidement d'une main-d'œuvre qualifiée et donc productive.

L'entreprise souhaite aborder dès le début de la formation les questions de sécurité et de réglementation sur les chantiers. L'apprentissage de la langue française est considéré comme un moyen d'intégration sociale. Il s'agit d'acquérir un outil intellectuel de base et surtout de se donner les moyens de communiquer et de comprendre ce que les autres disent. À cette formation linguistique, on associe la connaissance des matériaux et des principes de construction. La compétence linguistique est également vue comme un outil de gestion des compétences (l'entreprise est en expansion).

61

### **Les besoins et motivations des migrants**

Pour ces jeunes Turcs, il s'agit d'avoir un travail salarié et reconnu (un visa et un contrat de travail), un statut (une reconnaissance pour cette première génération). Ils veulent vivre en France et en profiter et souhaitent alors parler français pour se faire comprendre et comprendre les autres. L'espoir de la réussite sociale les anime également.

### **Les objectifs de la formation**

- > acquisition des bases en compréhension et expression orales et compétences de base en communication ;
- > apprentissage du français de la vie quotidienne ;
- > apprentissage du vocabulaire de base de la construction ;
- > sensibilisation à la prévention et à la sécurité.

## **L'ingénierie pédagogique**

À la fin de la formation, en 2004, les formateurs des disciplines bâtiment et français langue étrangère chargés de la formation des Turcs ont manifesté le désir de formaliser leur expérience pédagogique sur un support de formation : le matériel spécialisé serait alors capitalisé et facilement transférable. En effet, le programme de français sur objectifs spécifiques (ici la maçonnerie) a imposé aux formateurs de se familiariser avec ce domaine. Recueillir toutes les données nécessaires à la préparation de leurs cours leur a donné beaucoup de travail. Conserver la trace du matériel didactique leur a semblé d'un grand intérêt.

En 2005, le GIP-FAR<sup>18</sup> de l'Académie de Rennes (réseau des GRETA de Bretagne) a ainsi piloté la production du CD-ROM « Les mots pour construire ».

## **Contenus**

62

Le CD-ROM est composé de 11 modules. Chaque module aborde les activités du maçon dans une entreprise et renvoie au lexique principal. Il est destiné à être utilisé prioritairement dans une approche interdisciplinaire : à partir de la réalité des chantiers, il outille le formateur dans la gestion de la professionnalisation et l'intégration du stagiaire migrant ou primo-entrant dans l'entreprise. Il met l'accent sur les situations d'organisation de chantiers et de production et intègre le vocabulaire spécifique individuel et collectif des chantiers. Les 11 modules livrés sur CD-ROM peuvent également être implantés sur une plate-forme de formation à distance ou consultés sur un site internet.

## **La production d'une ressource en français langue professionnelle**

Le processus de production d'une ressource de formation multimédia dans le domaine du français sur objectifs spécifiques se déroule en une succession d'étapes. On retrouve la phase

d'étude d'opportunité qui donne lieu au cahier des charges, puis les étapes de scénarisation, de conception et de développement multimédia. Le français sur objectifs spécifiques est un domaine qui exige une collecte de matériel exhaustive, ce qui a été réalisé par l'équipe du GRETA. À partir de référentiels diplômés a été rédigé un référentiel d'activités prenant en compte la dimension individuelle et collective (l'organisation du chantier et la vie de l'entreprise), le verbal et le non-verbal. Le scénario pédagogique du CD-ROM « Les mots pour construire » s'est inspiré de la maquette de maison démontée et remontée, utilisée par un artisan messenger chargé de présenter son métier dans les écoles.

La maîtrise de cette base lexicale, devrait faciliter à tout nouvel entrant la construction d'une identité professionnelle et personnelle au sein de l'entreprise qui l'accueille.

Avec la réalisation de ce support de formation multimédia, nous bénéficions désormais de l'expérience réussie d'une ingénierie pédagogique au service des formateurs du réseau des GRETA qui travaillent auprès des publics migrants dans les entreprises.

Nous avons développé des compétences en didactique professionnelle en termes d'analyse de situations langagières, construction de référentiels décrivant l'activité professionnelle et leur rapport au discours. Riches de cette méthodologie, nous sommes en mesure aujourd'hui de mobiliser ces compétences pour les transférer dans d'autres secteurs et pour d'autres métiers.

63

**Élisabeth LETERTRE**

Chargée de mission au GIP-FAR<sup>18</sup> de Rennes

<sup>18</sup> Groupement d'intérêt public - formation de l'académie de Rennes



# Expérience d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu hospitalier

## Éléments de contexte

### Contexte institutionnel

Le manque de personnel soignant dans les hôpitaux français est bien connu. Pour la période 2002-2004, un accord multipartenarial a été établi entre la France et l'Espagne pour la mise en place d'un dispositif de formation pour les candidats à l'expatriation.

Ainsi que le stipulait le cahier des charges, cette formation de langues se devait d'être conçue dans un esprit d'intégration professionnelle et personnelle et avait pour objectif de faire acquérir aux stagiaires dans un laps de temps réduit (un mois) les bases de la langue française. Ces acquisitions devaient leur permettre de communiquer dans la vie quotidienne et professionnelle et autorisaient des approfondissements ultérieurs. À l'issue de cette première étape, les infirmières et infirmiers rejoignaient leur établissement d'affectation, ce dernier prenant en charge le second volet de leur formation. Depuis l'année 2005, le centre hospitalier recrute directement le personnel infirmier en Espagne avec comme condition au contrat le travail en bloc opératoire.

C'est le service formation de l'hôpital qui se charge désormais de la mise en œuvre des deux modules linguistiques de 120 heures chacun.

### Compte rendu d'expérience : déroulement de deux sessions en 2005

Le premier module de 120 heures, réparti sur 4 semaines, a débuté dès le lendemain de l'arrivée à Paris des 11 personnes recrutées. Il a eu lieu à l'IFSI (Institut de formation en soins infirmiers) de l'hôpital Bichat. Pour cette partie de la formation, nous étions deux formatrices. Après un stage d'adapta-

tion professionnelle à l'école d'IBODE de l'hôpital de la Salpêtrière, les stagiaires ont intégré leur service et ont commencé le travail en bloc opératoire (en gynécologie, orthopédie, cardiologie, service viscéral). Ils ont d'autre part poursuivi leur formation à la langue française par un deuxième module de 120 heures comprenant 20 séances de 6 heures programmées comme suit : 8 séances de mi-avril à mi-juin, puis 12 séances de septembre à décembre 2005, avec une participation plus ou moins régulière par suite d'obligations de service incontournables. Les cours se sont déroulés dans une salle de la faculté de médecine du CHU<sup>19</sup> de Bichat.

### Caractéristiques du public

Le groupe comptait 6 infirmières et 5 infirmiers, âgés de 22 à 30 ans. Certains venaient d'achever leurs études en Espagne et n'avaient pas encore eu, ou à peine l'opportunité d'exercer leur métier, d'autres l'avaient parfois pratiqué - mais pas en bloc opératoire - dans des centres hospitaliers européens. À l'exception d'un couple qui avait travaillé en France dans un hôpital de province, tous les stagiaires relevaient d'un niveau débutant complet en français.

65

### Démarche didactique

#### Quels paramètres pour la mise en œuvre ?

- > le temps d'apprentissage très limité ;
- > le choix d'objectifs prioritaires pour une efficacité accrue ;
- > l'acquisition d'une langue utilisée dans les situations de vie quotidienne, et d'une langue employée en contexte professionnel ;
- > un élément contraignant de poids : le masque chirurgical ;

<sup>19</sup> Centre hospitalier universitaire

- > l'aspect culturel et interculturel : connaissance d'une nouvelle société en général et adaptation au monde du travail (relations entre collègues, relations hiérarchiques) ;
- > la gestion de l'absence pour obligation de service lors de la deuxième session ;
- > le sentiment d'insécurité linguistique<sup>20</sup> dans les relations professionnelles.

### Les priorités

Le travail didactique concerne les 4 aptitudes : la compréhension et l'expression orales et écrites. Toutefois, étant donné le rôle important de transmission exigé par le travail d'infirmier, agent de liaison entre médecin, malade, famille, différents services hospitaliers, administration..., l'accent est mis en priorité sur la communication orale et en tout premier lieu sur la compréhension orale.

66

### Méthodes de FLE et supports pour le français médical

Nous avons choisi de travailler avec la méthode *Accord* qui nous a paru adaptée aux besoins de notre public. Un support précieux paru en 2004, *Santé.médecine.com*<sup>21</sup> de Florence Mourlhon-Dallies et Jacqueline Tolas, a servi de complément indispensable pour l'aspect professionnel, culturel et institutionnel du monde hospitalier.

### Stratégies d'enseignement-apprentissage

Notre but était de placer les stagiaires le plus possible dans une attitude active en variant les activités, les thèmes, le rythme, afin de maintenir leur attention.

<sup>20</sup> Terme utilisé par des sociolinguistes dès les années 1970, cf. William Labov, *Sociolinguistique*, Éditions de Minuit, 1976

<sup>21</sup> *Santé.médecine.com*, Cle international

En ce qui concerne les compétences langagières, c'est la compréhension orale qui devait être développée rapidement. Nous avons donc mis en place une stratégie d'écoute renforcée : apprendre à faire des hypothèses, anticiper, repérer à partir d'indices captés et construire ainsi du sens. Afin d'aiguiser l'écoute et de surmonter la gêne du masque, nous avons éliminé tout élément facilitateur (illustrations, textes écrits) et privilégié les contextes bruyants (annonces publiques, micros-trottoirs). Pour la compréhension écrite, nous avons favorisé une approche pragmatique : des articles de vulgarisation médicale pour la compréhension et la rédaction d'écrits fonctionnels courts.

## **Déroulement de l'action de formation linguistique**

### **Évaluation formative**

Vu l'approche communicative de l'enseignement, l'évaluation des acquis constituait un processus continu tout au long de la formation, une aide à l'apprentissage.

67

### **Outils pour accompagner l'apprentissage**

Le livret du stagiaire est l'un des outils de l'accompagnement en formation continue. Conçu et préparé par le centre de formation, il comprend le contrat pédagogique, la clarification de la démarche pédagogique adoptée, les fiches de suivi complétées séance après séance et les grilles d'auto-évaluation des compétences langagières dans les 4 aptitudes.

Le journal de bord de l'enseignant est un document pour l'institution formatrice. Il comprend le suivi pédagogique avec les objectifs travaillés, les activités ou les tâches mises en œuvre et les supports utilisés.

### **Attestation de capacités**

À la fin de chaque module de 120 heures, la formatrice établit des attestations de capacités comprenant des savoir-faire langagiers formulés en termes de : *le stagiaire est capable de...*

Ces capacités prennent en compte la communication orale et écrite aussi bien dans le domaine de la vie courante que dans le monde hospitalier.

L'évaluation finale par capacités est rendue possible grâce à l'évaluation formative. Cet acte d'évaluation n'est pas anodin, il peut avoir un impact auprès de l'établissement employeur, particulièrement auprès de l'administration (être enregistré à la DDASS<sup>22</sup> en tant qu'infirmier étranger n'est pas si simple, l'inscription peut être refusée arbitrairement sous prétexte d'une connaissance de la langue insuffisante).

En moins de 10 mois de présence en France et 240 heures de cours maximum les 9 stagiaires débutants ont atteint le niveau B1 du CECR<sup>23</sup>, utilisateur indépendant ; le couple d'infirmiers qui avait déjà travaillé en France a atteint le niveau B2, avec comme différence un degré de spontanéité et d'aisance dans les échanges avec des locuteurs natifs ne comportant aucune tension de part et d'autre.

<sup>22</sup> Direction départementale des affaires sanitaires et sociales

<sup>23</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues

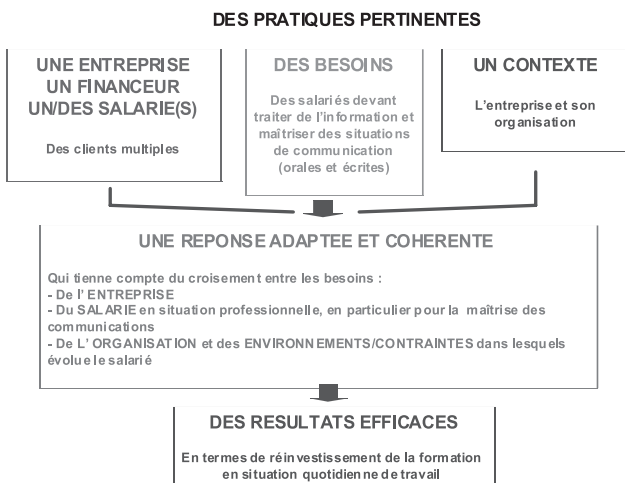
## Le guide des pratiques pertinentes, un outil à l'intention des organismes de formation

Je vais vous parler d'un outil réalisé en 2005 et dont le titre de départ était : *Aborder la formation linguistique en contexte professionnel*. Cet outil est venu à la suite d'études sur le sujet qui ont été réalisées aussi bien pour la DPM que pour le FASILD. Parmi les freins et les leviers qui ont été mis en avant dans ces deux études, l'un attirait particulièrement l'attention : c'était tout ce qui concernait les pratiques des organismes de formation qui intervenaient auprès des salariés. Un très fort décalage apparaissait entre les formations proposées, les réalisations, les demandes et les besoins réels des salariés avec à la clé un certain nombre d'échecs. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, il a été décidé de travailler avec des organismes de formation, pour essayer de voir ce qu'il fallait changer.

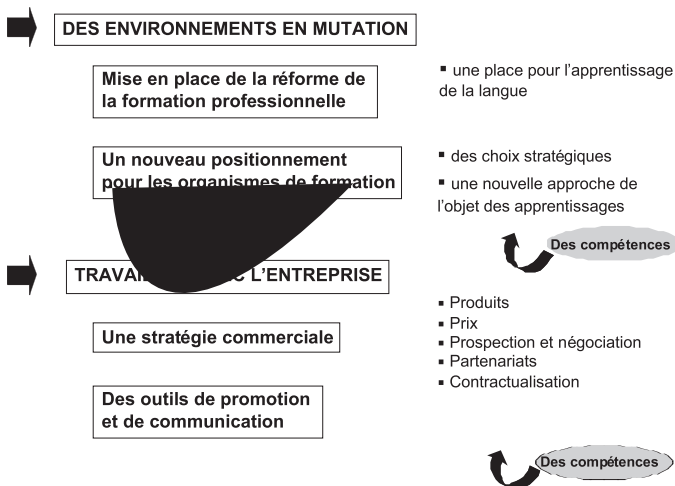
69

Ce travail est un travail de co-construction qui a été réalisé avec des organismes du réseau CLP ; sur les 75 membres du réseau, 25 ont accepté de s'engager dans ce travail. Ont été impliqués des directeurs de centre, des responsables pédagogiques et des formateurs. L'action s'est étalée sur une période de 6 mois, avec des moments de réflexion collective, des travaux en sous-groupes, des discussions, des choix et enfin la formalisation. Les personnes impliquées ont travaillé en même temps sur leurs propres pratiques. Sur les 25 participants, un seul pouvait se targuer d'être un expert en la matière, les autres pouvaient avoir fait des tentatives plus ou moins réussies, d'autres en étaient au stade de la réflexion sur l'opportunité de s'engager dans un nouveau marché et d'autres étaient très en deçà d'une prise de décision. Les questionnements de ces organismes avec leurs propres problématiques ont alimenté le travail. Ni mode d'emploi, ni manuel de formation, ce guide qui formalise des questionnements se veut une aide pour

les organismes. En voici le plan :



70



## ➔ BATIR UNE OFFRE DE FORMATION

### Une ingénierie de formation

- Concevoir la formation
- Evaluer la formation

## ➔ REALISER LA FORMATION

### Des moyens pour l'analyse des besoins

### L'élaboration didactique

### Des outils de promotion et de communication

- Entretien
- Observation
- Collecte documents
- Enregistrements
- Evaluer la formation

Des compétences

Des compétences

**Évelyne LE BOULANGER**

CLP

(Comité de liaison pour la promotion des migrants  
et des publics en difficulté d'insertion)



## La professionnalisation des intervenants

On sait aujourd'hui, suite à l'enquête INSEE<sup>24</sup>, Information et vie quotidienne, conduite en partenariat avec l'ANLCI, que 9% de la population française de 18 à 65 ans, ayant été scolarisée en France, est en situation d'illettrisme ; 57% de ces personnes sont en activité professionnelle. On sait qu'une entreprise sur quatre, selon une enquête faite dans la région PACA par le centre ressources illettrisme, considère que l'illettrisme constitue un frein à son évolution. On sait également que 11% des jeunes ont des difficultés dont 4,3% sont en situation d'illettrisme (d'après le test national de la JAPD<sup>25</sup> réalisé par tous les jeunes à l'âge de 17 ans).

Le rôle de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme est de sensibiliser, fédérer et optimiser les moyens affectés par l'État, les collectivités territoriales, les entreprises et la société civile à la lutte contre l'illettrisme. Elle a été créée en 2000, renouvelée dans son mandat pour cinq ans en décembre 2005 ; c'est un GIP (groupe d'intérêt public), qui a son siège à Lyon et des chargés de mission le représentant dans toutes les régions. Son rôle est aussi de promouvoir, accompagner et outiller les acteurs, qu'ils soient individus ou organismes.

### Ses priorités pour 2006-2008

- > continuer à mesurer. L'enquête INSEE dont je viens de parler a été réalisée à l'échelle de la France métropolitaine. Nous travaillons actuellement à sa déclinaison en région et à son exploitation par branche professionnelle à la demande des OPCA ;
- > L'agence co-organise avec des acteurs régionaux des

<sup>24</sup> INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

<sup>25</sup> Journée d'appel de préparation à la défense

plans d'action régionaux avec les services de l'État, les collectivités locales et les entreprises ;

- > Le Forum permanent des pratiques est un projet qui a démarré en 2004 et qui en est à sa deuxième phase. C'est un outil, mais aussi un espace de professionnalisation des acteurs de la lutte contre l'illettrisme. On utilise le Forum pour repérer et formaliser « les bonnes pratiques », « les pratiques pertinentes » (un coffret de DVD et CD-ROM est disponible sur demande à l'Agence). Repérer, mais aussi valoriser, mutualiser les expériences, rendre plus compétents les acteurs, développer des modes d'action constituent des axes d'action du Forum. En 2004-2005, quarante pratiques ont été formalisées ; l'Agence n'a pas choisi ces pratiques ; elles sont regroupées en quatorze thématiques choisies par des acteurs de terrain. Quarante autres pratiques ont été présentées à l'occasion d'une rencontre internationale qui a eu lieu à Lyon en avril 2005 ;
- > Le Forum se poursuit en 2006-2007, avec l'appui du FSE<sup>26</sup> essentiellement. La deuxième phase va beaucoup plus loin dans l'ancrage local du Forum ; il ne s'agit plus seulement de valoriser et mettre en exergue, mais de développer les pratiques, mutualiser des dispositifs pérennes et bien entendu professionnaliser les acteurs.

73

Les « forums en régions » viennent d'être lancés, développant des travaux thématiques sur les méthodes et les outils, sur la VAE, l'utilisation des TIC, la prévention, les pratiques culturelles, la formation de base dans les entreprises, etc.

La professionnalisation des intervenants signifie plus que la formation de formateurs ; c'est une affaire de processus, c'est

<sup>26</sup> Fonds social européen

une dynamique. Il ne suffit pas de suivre une formation, de devenir pertinent dans une tâche, il faut s'inscrire dans un processus et dans une dynamique individuelle et collective. On peut parler d'une formation initiale (telles que les offres dans des universités), de valorisation de l'expérience ; mais l'expérience ne suffit pas : pour être professionnel, il faut interroger son expérience, la formaliser, il faut avoir un retour réflexif. Parmi les autres modalités de professionnalisation se trouvent principalement les formations qualifiantes avec des objectifs spécifiques et des échanges de pratiques dans un esprit de transfert.

Nous parlons de mutualisation des ressources, mais n'oublions pas les ressources humaines. Tout ceci est lié à la formation tout au long de la vie de la personne. Un formateur peut-il s'arrêter de se former ?

74

On pourrait inscrire l'organisation apprenante comme l'une des modalités de la formation tout au long de la vie. Il s'agit là du développement des compétences collectives et de la professionnalisation des structures. Je vous renvoie aux travaux du groupe national organisé dans le cadre du Forum et conduit par Véronique Leclercq (rapport sur la professionnalisation des intervenants, téléchargeable sur notre site : [www.anlci.fr](http://www.anlci.fr) ). On parle de la professionnalisation du métier du formateur en formation de base, des individus, mais aussi de la professionnalisation des structures. Si une structure, qui travaille avec des bénévoles, fait preuve de professionnalisme, elle fera monter en compétence les bénévoles. En ce qui concerne les préconisations relatives à ce sujet dans le cadre de notre Forum permanent des pratiques, il est suggéré d'aller vers un schéma directeur qui implique les individus, les structures et bien sûr les politiques.

**Elie MAROUN**

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

## Un référentiel de compétences pour la formation de formateurs en français langue de communication professionnelle

La mission du CIEP est d'abord une mission de formation d'enseignants, mais nous travaillons aussi sur la normalisation de l'éducation, notamment sur la démarche qualité, la labellisation, l'aide à la rédaction de termes de référence pour les appels d'offre ou l'aide à la réponse à des appels d'offre en partenariat avec des organismes.

### **Formation initiale des formateurs et besoins de terrain**

Un premier constat pointe un écart très important entre la formation initiale des formateurs et les besoins de terrain. Beaucoup d'universités assurent cette formation, mais très peu lui accordent une place en adéquation avec les besoins de terrain. C'est que l'université française est d'abord tournée vers la recherche. Si elle ouvre aussi à la professionnalisation, c'est d'abord et avant tout pour répondre à des besoins en milieu scolaire. Ainsi, la grande masse des futurs formateurs sont préparés à intervenir en milieu scolaire, ce qui est tout à fait logique, car le système scolaire est le premier employeur de ce type de personnes.

Or, les adultes qui apprennent le français langue professionnelle ont besoin d'échanger au quotidien dans l'entreprise avec leurs collègues, de travailler en français. Quand le travail est un travail de prestation de service, la part de la langue est très importante. Ces personnes ont également besoin d'apprendre la langue pour se former, pas seulement pour échanger et pour travailler. Il convient de leur donner le potentiel pour se former et continuer à évoluer au sein de l'entreprise. Enfin, nous n'oublions pas qu'elles doivent aussi apprendre à gérer les échanges professionnels avec leur part de culturel et d'interculturel.

Une autre question peu abordée dans la formation initiale serait : qu'est-ce qu'un adulte apprend ? Un adulte n'apprend pas comme un élève, il a ses représentations, ses attentes, ses motivations, un comportement spécifique, que le formateur doit prendre en compte pour que son action pédagogique ait vraiment un impact. De son côté, le formateur choisit des modalités de travail, des techniques d'animation, une attitude ciblées et professionnalisantes. Tout doit être choisi, la manière de parler, d'être face à ces personnes, d'organiser les groupes, la formulation des consignes, la gestion du temps, etc.

Un problème se pose pour le recrutement : les jeunes qui sortent de l'université apprennent ces métiers-là sur le tas avec toutes les difficultés du transfert des compétences des plus anciens vers les plus jeunes, et cette difficulté qu'on a pour mutualiser toute cette expérience acquise depuis des années. L'ANLCL, la DGLFLF, le service public en général, s'emploient à rendre visible cette expérience, mais ce n'est pas suffisant.

76

Il y a aussi des professionnels reconvertis à l'enseignement du français ; les entreprises sont très séduites par ces personnes-là parce qu'elles ont du mal à rentrer dans la problématique linguistique et la contournent en faisant appel à d'anciens maçons, à d'anciens responsables marketing, à d'anciennes secrétaires pour aller donner des cours de langue et assurer ce lien entre langue et compétence professionnelle. Enfin on trouve les formateurs par discipline, avec ce grand inconvénient de dispenser un enseignement morcelé et par couches, ce qui n'est pas ce que nous attendons puisque nous avons besoin d'un enseignement intégré.

### **Quel référentiel de compétences ?**

Le référentiel que nous proposons porte sur l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique, les techniques d'animation pour adultes. Nous avons essayé de traduire ces thématiques en compétences professionnelles.

### **Piloter la formation**

C'est la première grande mission du formateur, avec, en premier lieu, la rédaction de commandes. En effet, il n'y a pas aujourd'hui de référentiels métiers couplés avec des référentiels langues. Dans dix ans l'université aura peut être produit suffisamment de référentiels et les aura rendu accessibles aux formateurs, mais aujourd'hui ce matériel fait défaut.

### **Monter des stages de formation**

Les techniques viennent principalement du français sur objectifs spécifiques, de l'ingénierie de formation. Il existe une liste : faire un diagnostic, concevoir des programmes de formation intégrée, organiser la progression. Il est important de choisir un dispositif de valorisation de cette formation pour créer un effet lisible par l'entreprise. Celle-ci fait en effet un investissement financier et doit pouvoir lire les progrès accomplis et les transformer par une évolution de carrière, une augmentation de salaire par exemple.

77

### **Gérer les relations avec les prescripteurs**

Tous les acteurs sont impliqués dans le processus de formation ; du « patron » jusqu'au cadre intermédiaire et aux collègues, il faut qu'un dialogue s'instaure. Le formateur doit donc savoir gérer les relations avec tous les prescripteurs et tous les acteurs. Quelques exemples d'acquisitions souhaitables : connaître la législation de la formation continue et les conventions collectives, utiliser des référentiels métiers, avoir une culture d'entreprise, et gérer sa propre formation continue.

### **Concevoir et animer des séquences d'apprentissage**

Notre source d'inspiration est double et renvoie aux travaux de Philippe Ernoux, mais aussi de Guy Le Boterf qui travaille énormément sur la construction de la compétence. Les travaux de Guy Le Boterf ont le grand avantage de ne pas stigmatiser une population en particulier : de l'ingénieur à la personne chargée

de la manutention, tous ces publics sont considérés de la même manière dans l'élaboration de la formation. Dire que ce public-là est spécifique, c'est aussi le stigmatiser dans l'entreprise et freiner les investissements en sa faveur puisqu'il est moins source de valeur ajoutée que l'ingénieur pour les décideurs et les prescripteurs.

### **Créer des activités pédagogiques intégrées**

Pour y parvenir on intervient en co-animation avec un professionnel du métier. Construire le français langue professionnelle, c'est avoir une démarche pédagogique intégrée ; ce n'est pas travailler le lexique, la grammaire, la gestion de situation, mais travailler en même temps un ensemble de compétences. Nous nous référons aux théories cognitives et nous avons le plus possible recours à des tuteurs, à la co-construction, à la métacognition. On peut faire de certains adultes en formation des guides pour d'autres au sein du même groupe et utiliser tout le potentiel pour construire l'apprentissage de façon intégrée. Nous utilisons ce même type de démarche avec nos partenaires étrangers.

78

Parmi les autres compétences nécessaires à un formateur, citons : utiliser les TIC, savoir gérer les écarts culturels et faire une distinction entre la culture nationale globale et la culture du métier.

**Manuela FERREIRA PINTO**

Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

## Bibliographie

**Boutet J.** (1995) : *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan.

**De Saint-Georges I.** (2004) : *Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier*. Cahiers de linguistique française n°26, « Les modèles du discours face au concept d'action », Université de Genève.

**Green, B.** (1997) : *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.

**Grünhage-Monetti M.** (2005) : *TRIM : Training for the Integration of Migrant and Ethnik Workers into the Labour Market and Local Community*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

**Grünhage-Monetti M. et al.** (2004) : *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*. Conseil de l'Europe.

**Holtzer G.** (2004) : *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques*, dans *Le français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers*, janvier 2004, Cle international et FIPF.

**Lebel M. et De Ferrari M.** (2005) : *La maîtrise de la langue en milieu professionnel : enjeux et opportunités pour l'entreprise. Un changement de regard sur l'apprentissage des compétences langagières*, Paris, CLP.

**Le Boulanger E.** (2005) : *Aborder la formation linguistique en contexte professionnel : guide pour des pratiques pertinentes*, Paris, CLP.

Letertre E. (2006) : « *Les mots pour construire* » : *Lexique français de la maçonnerie*. Support de formation multimédia à destination des formateurs Bâtiment et FLE. *Points communs* n°27, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

**Mangiante J.-M et Parpette C.** (2004) : *Le français sur objectif spécifique*, Hachette.

**Mourlhon-Dallies F.** (2006) : *Penser le français langue professionnelle, Le français dans le monde*, n°346 de juillet. FIPF et CLE International.

**Mourlhon-Dallies F. et De Ferrari M.** (2005) : *Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise*, étude de la Direction de la population et des migrations, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, rapport final.

**Wenger E.** (1998) : *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.





