Fédération nationale des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles

S&F - Savoirs et Formation - Recherches & Pratiques

n°2

La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences

Numéro coordonné par

Sophie ETIENNE

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT@DIDAC-RESSOURCES.EU
+33618712665

Réalisé avec le soutien de :

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
D.A.I.C.

l'acsé
l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances

Directeur de la publication

Alaya ZAGHLOULA (Fédération AEFTI)

Directeur de la rédaction

Victor SILBERFELD (Fédération AEFTI)

Rédactrice en chef

Sophie ETIENNE Dr en Didactologie des Langues - Cultures - Chargée de mission à la Fédération AEFTI

Membre du comité de rédaction

Aude BRETEGNIER Sociolinguistique et didactique du FLE/S Maître de Conférences Equipe InEdUM - Innovations en éducation - Université du Maine, Pôle de l'EA 2661 CREN –

S&F Savoirs et Formation
Recherches & Pratiques

Revue scientifique de la Fédération nationale des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles

16 rue de Valmy - 93100 Montreuil
Tél : (33) 1 42870220 - Fax : (33) 1 48575885
federation@aefti.fr - http://www.aefti.fr

Parution annuelle
Hors-série de la revue S&F - Savoirs et Formation

Membres du comité de lecture scientifique

Michel AUTHIER Mathématicien, philosophe, sociologue français-
Jean-Louis CHANCEREL Docteur ès Lettres – Psychologue - Professeur à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Lausanne - Suisse -
Fatima CHNANE-DAVIN IUFM Aix-en-Provence -
Adriana DAVANTURE Ingénierie de la formation et didactique du FLE - FOS - FLP - Master formation des adultes, développement de compétences et intervention dans les organisations - CNAM (en cours) - Master sciences du langage, mention FLE - Experte associée au CIEP
Mylène JACQUET-GALIACY Laboratoire Dipralang - EA 739 - Composante Didaxis - Université Montpellier III -
Monika JEZAK Professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme - Université d'Ottawa - Québec, Canada.
Véronique LECLERCQ Professeur Sciences de l'Education – Département Sciences de l'Education et formation d'adultes – Lille 1 - Responsable Master SEFA – M2 – Etude Recherche Expertise en Formation d'Adultes - Responsable de la formation doctorale Sciences de l'Education – Lille 1 - Cité Scientifique – CUEEP -
Yannick LEFRANC Maître de conférences en FLE - Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen (GEPE), composante de l'EA 1339 LiLPa - Responsable du Master 2 Professionnel Responsable de formation en FLE-FLS - Université de Strasbourg –
Hugues LENOIR Université de Paris X – enseignant-Chercheur - Membre du Conseil scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI
Annie MAGUER Docteure en anthropologie, chargée de cours à Lyon 2, membre du comité d'orientation du master EGALES de Lyon2 dirigé par Laurence Tain
Jean-Marc MANGIANTE Maître de conférences en linguistique française et FLE, Université d'Artois
Gérard NOIRIEL Historien – Histoire de l'immigration en France – Directeur d'étude à l'EHESS -
Christophe PORTEFIN Responsable pédagogique Français professionnel et Savoirs fondamentaux/compétences clés - Titulaire d'un master/DEA de Didactologie des langues et des cultures (Paris3) - Doctorat de didactique des langues et des cultures en cours à Paris3 sous la direction de Danièle MOORE et codirection de Geneviève Zarate
Christian PUREN Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs Langues Vivantes). Président d'Honneur du GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
Kamila SEFTA Maître de conférences à l'Université de PARIS III - UFR DFLE -
Eric VERDIER Psychologue communautaire intervenant sur les thèmes touchant à la coparentalité, aux discriminations, à la violence, à la santé et à l'autosupport - DESS de Droit et Sciences politiques-Reims 2002 - DESS de Psychologie « Education et développement- Angers 1995 - Ligue française pour la santé mentale –
Anne VICHER Professeur associée - Université : Université Paris Ouest Nanterre La Défense - UFR de Littérature, Langages et Philosophie - Master FLE - Directrice d'ECRIMED
Francis YAICHE Professeur à l'Université de Paris V René Descartes. Anciennement MC au Celsa (Sorbonne Paris IV), Directeur-adjoint du (BELC), Doyen-Directeur - (I.S.P.). Co-fondateurs et Vice-Président du (GERFLINT), Rédacteur en chef de la revue Synergies France.

Ont participé à ce numéro

Aurore Barrot, Aude Bretegnier, Aurélie Bruneau, Thomas Dumet, Djaouida Hamdani Kadri, Svetla Kaménova, Marie-Hélène Lachaud, Sophie Le Gal, Emilie Perrichon.

La revue S&F - Savoirs et Formation - Recherches & Pratiques est une revue scientifique à comité de lecture international. Elle est éditée par la Fédération des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés (Fédération AEFTI), réseau national d'organismes de formation qui travaille depuis 1971 dans le champ de la formation des adultes en insertion, et plus particulièrement des migrants.

Cette revue se place sur le terrain professionnel, institutionnel et social de la formation d'adultes en insertion sociale, économique et culturelle. Elle s'intéresse plus particulièrement à la formation linguistique mais elle ne néglige pas les autres aspects pédagogiques et les disciplines non linguistiques dans la mesure où les organismes de formation préparent également à l'insertion sociale et professionnelle. Les aspects linguistiques sont selon nous inséparables des aspects historiques, sociologiques et culturels de façon générale.

La revue est ouverte à tous les champs des sciences humaines et sociales susceptibles de contribuer à la construction des connaissances relatives à la formation (en particulier linguistique) d'adultes en cours de mobilité, d'insertion, d'intégration sociale et/ou socioprofessionnelle. Les champs scientifiques concernés sont ainsi la didactique du français langue étrangère, seconde, professionnelle, d'insertion . . ., la didactologie des langues et des cultures, la linguistique et la sociolinguistique, mais aussi les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, la psychologie ou l'histoire contemporaine, pour n'en citer que quelques uns. Les thèmes retenus pour les numéros de la revue pourront ainsi concerner tant les questions pédagogiques et didactiques, les publics apprenants, que les contextes et les politiques de la formation d'adultes en insertion

Jusqu'à présent, la recherche académique a en effet très peu investi ce terrain, par ailleurs peu reconnu et peu valorisé sur le plan socioprofessionnel. Il s'agit là pourtant d'un champ interdisciplinaire encore largement à défricher du point de vue scientifique, qui pose des questions transversales en sciences sociales, et sous-tend des enjeux sociaux encore peu explorés. Il ouvre par ailleurs une réflexion sur les articulations entre la recherche et l'action, l'intervention sociale, qui, dans le contexte sociopolitique actuel, apparaît à la fois comme urgente et nécessaire. En effet, dans le mouvement annoncé d'« autonomisation » grandissante des universités, qui sont appelées à interagir de manière plus explicite avec des institutions et des organismes sociaux et politiques extra universitaires, il apparait primordial de réfléchir aux modalités de ces interactions, à la façon dont elles interviennent sur nos recherches, et dont elles modifient éventuellement les contours de ce que nous appelons le « champ scientifique ». Dans la démarche éditoriale et scientifique qui est la nôtre, c'est à la croisée de la recherche et de l'action que nous souhaitons nous situer, dans une perspective de théorisation empirique et contextualisée, d'une recherche « de terrain », à la fois sur et avec le terrain et ses acteurs.

Cette perspective amène également en retour à réfléchir à la manière dont cette interaction avec le terrain amène la recherche en sciences sociales à se redéfinir, à continuer à se construire.

Cette revue rapproche le terrain de la formation d'adultes en insertion et la recherche scientifique qui se sont trop longtemps ignorés. Nous espérons intéresser à la fois des chercheurs et des praticiens, confronter les approches et les expériences et établir un pont entre la recherche et le terrain en faisant le pari que la revue puisse devenir un espace commun de confrontations et d'échanges.

Conception graphique et Maquette /
Diffusion, promotion et publicité
AEFTI
Catherine GODIN - 01 42 87 02 20
France prix au numéro : 10 euros
Etranger prix au numéro : 15 euros
Abonnement France : 22 euros / an (revue Savoirs&Formation et un hors série)
Abonnement Etranger : 30 euros

Relation presse
Alaya ZAGHLOULA

Commission paritaire : en cours
ISSN : en cours
ISBN : 978-2-918816-00-3
Dépôt légal : à parution
Date de création : 2010
Dépôt INPI : en cours
Date de parution : année échue

La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences

Alaya ZAGHLOULA,
Directeur de la publication
Président de la Fédération AEFTI

La revue Savoirs & Formation - Recherche & Pratiques est éditée par la Fédération AEFTI (Association pour l'Enseignement et la Formatioin des Travailleurs Immigrés). Notre association, si elle a su rassembler chercheurs et experts du domaine de la formation et de la linguistique, est avant tout une association de militants, convaincus que le degré de connaissance de la langue est un facteur de discrimination, et qu'il faut s'efforcer de garantir l'accès à la langue du pays d'accueil.

Notre association existe depuis 40 ans. Elle a donné naissance à des organismes de formation qui travaillent dans tous les secteurs de la formation des personnes en insertion.

La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion, aucun autre titre ne pourrait résumer mieux l'identité de l'AEFTI. Dans nos associations, les formateurs oeuvrent au quotidien pour que le socle de connaissance que nous devons tous maîtriser soit universalisé afin de permettre l'insertion sociale et professionnelle des personnes qui nous font confiance. Le travail est un facteur de liberté, de même que la langue est facteur d'égalité. La formation est notre outil pour permettre l'accès à ces deux exigences de liberté et d'égalité.

Pour la deuxième année, la Fédération AEFTI s'enorgueillit d'être à la tête de cette revue. Nous sommes fiers de rassembler des universitaires qui ont en commun de travailler dans le sens d'une meilleure connaissance des mécanismes de formation linguistique, et de participer à la recherche dans des domaines que nous pratiquons sur le terrain.

Cette revue prouve qu'il n'y a aucun fossé infranchissable entre les acteurs de terrain et les chercheurs.

Que cette livraison de la revue Savoirs & Formation - Recherche & Pratiques vous soit bénéfique, et qu'elle permettre de réduire, jour après jour, les discriminations liées à la maîtrise de la langue. ⊙

En application de la loi du 11 mars 1957 (article 41) et du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.

© Fédération AEFTI – Montreuil, 2011
ISBN : 978-2-918816-00-3

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, elles n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI.
La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.

SOMMAIRE

6-11 ***Introduction***
Sophie Etienne, rédactrice en chef

12-26 *FORMATION LINGUISTIQUE EN CONTEXTES D'INSERTION : CHAMP, PUBLICS, APPROCHES DIDACTIQUES*
Aude Bretegnier
EA 2661 CREN / InEdUM (« Innovations en Education »), Université du Maine

27-40 *ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'AGIR SOCIAL DANS LES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES EN «FRANÇAIS DE SPECIALITE »*
Emilie Perrichon
Maître de conférences à l'Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO) FLE
Membre du laboratoire HLLI-MUSE (MUtation des Systèmes Éducatifs)

41-55 *VERS UNE PRISE EN COMPTE DES COMPETENCES ISSUES DE L'EXPERIENCE DANS LES APPRENTISSAGES EN FLP*
Aurore Barrot, Marie-Hélène Lachaud
Doctorantes Laboratoire Lidilem
Université de Grenoble

56-69 *LA FRANCISATION AU QUÉBEC À TEMPS PARTIEL EN MILIEU DE TRAVAIL ET EN MILIEU COMMUNAUTAIRE : REGARD SUR UNE PRATIQUE*
Djaouida Hamdani Kadri, PH.D.
Directrice du programme de français pour non-francophones (UQÀM)
Svetla Kaménova
Chargée d'enseignement principale (Université Concordia)

74-89 *DES OBSTACLES SOCIOLANGAGIERS A L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DANS LE SECTEUR DE LA PETITE ENFANCE : QUEL FRANCAIS POUR QUELLE(S) COMPETENCE(S) ?*
Aurélie Bruneau
Chef de projets chargée d'actions sociolinguistiques/doctorante
Conseil général du Val-de-Marne/Université François-Rabelais Tours DYNADIV EA 4246

90-106 *ORIENTER LES ADULTES MIGRANTS VERS DES FORMATIONS EN « FRANÇAIS PROFESSIONNEL »*
Sophie Le Gal
Docteur en Sciences du Langage, spécialité : Didactique des Langues et Cultures Etrangères.
Université de Nantes, UFR de Langues, EA1162 CRINI
Formatrice-Consultante et Chercheuse en Didactique des Langues/Cultures

107-108 *NOTE DE LECTURE*
Thomas Dumet
Maître de conférences en Sciences de l'Education
C entre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL - EA 4354)
Equipe Trigone
Université Lille 1 - Cueep

DELIMITATION DU CHAMP ET ENJEUX

ANALYSES D'EXPERIENCES

INTRODUCTION

Par Sophie Etienne
Dr en Didactologie des Langues - Cultures
Chargée de mission à la Fédération AEFTI

Ce second numéro de la revue Savoirs et Formation Recherches et Pratiques (SFRP) a pour ambition de créer une synergie entre terrain et recherche. Le comité de lecture réunit des universitaires garants de la rigueur scientifique des contributions[1].

SFRP s'adresse à la fois aux chercheurs et aux acteurs de la formation d'adultes qu'ils soient formateurs, responsables pédagogiques, formateurs de formateurs, ou encore acteurs institutionnels. En conséquence, la ligne éditoriale de SFRP est construite autour d'un domaine amphigourique et inconstant dont les enjeux sont tout autant didactiques, socio-culturels que politiques et éthiques. Les approches et les expériences se confrontent à travers un espace commun d'échange. Les problématiques abordées entretiennent de fortes relations avec l'enseignement du français en tant que langue non maternelle [2] où l'usage de la langue est pour une grande part conduit en contexte homoglotte. Elles mettent en relief les enjeux afférents à la formation linguistique, sociale, et professionnelle dite « d'insertion/intégration ». Ce champ, désormais reconnu institutionnellement à travers la création du référentiel Français Langue d'Intégration (FLI), s'enrichit des apports de la Didactique des Langues-Cultures, le Français Langue Etrangère, le Français Langue Seconde, le français en contexte professionnel, la linguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie, voire même parfois la psychologie ou l'histoire. Une part importante est donnée à la recherche-action, un processus de décontextualisations et de conceptualisation convoquant une posture réflexive qui

1 Cette publication se veut scientifique et respecte les décisions souveraines de son comité de lecture. dans la sélection des articles. La démarche d'évaluation est la suivante : un appel à contribution est émis, nous demandons aux auteurs de soumettre un résumé de l'article qu'ils proposent, ces extraits anonymes sont étudiés et triés par les membres du comité de lecture. Les articles sont ensuite soumis à une lecture en double aveugle (au minimum deux membres du comité llisent l'article anonyme et remplissent une grille d'évaluation détaillée), les contributeurs acceptés doivent tenir compte des commentaires et suggestions de correction des lecteurs avant de présenter à nouveau leur article corrigé avant publication.

2 Concept emprunté à Anne-Sophie Calinon : MCF Sociolinguistique - Didactique du FLES, Responsable du Master 1 «Appropriation du français langue non maternelle» UFR SLHS Sciences du Langage, de l'Homme et de la société à l'Université de Franche-Comté

INTRODUCTION

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

permet de lier les apports scientifiques à la réalité.

Le choix du sujet s'est fait en concertation avec les membres du comité de lecture, nous tâchons de proposer des thèmes proches de l'actualité. La formation à visée professionnelle est une préoccupation récurrente du terrain. La notion de « formation tout au long de la vie » (long-life Learning), est portée par les pouvoirs publics européens, et la formation linguistique est désormais reconnue, depuis 2004, au titre de la formation professionnelle. Les personnes doivent non seulement pouvoir trouver leur place au niveau social et professionnel mais aussi assurer leur promotion dans un contexte exigeant. La mobilité géographique ou à l'intérieur de l'entreprise oblige à mettre en œuvre les moyens d'une adaptation des compétences déjà acquises ou à acquérir à la conjoncture. L'accès à des formations opérantes doit faciliter l'insertion. Ceci signifie une organisation formative ajustée à la variété des situations et des besoins. Nonobstant, il n'est pas question ici de se limiter à la gestion des parcours professionnels en terme d'employabilité du salarié. Les compétences analysées au travers les articles proposés sont à la fois celles du stagiaire et celles du formateur. Pour tous deux, les capacités de mise en œuvre techniques sont liées à une fonction et à un poste mais également à des compétences posturales face à des relations spécifiques en milieu professionnel. Ainsi, les contributions de ce numéro apportent-t-elles des analyses de terrain et des réflexions sur les notions et les enjeux de la formation professionnelle.

Les contributeurs sont le plus souvent des praticiens réflexifs qui renvoient à la production de savoirs en situation d'agir professionnel. Paolo Freire disait que « sous-estimer le savoir de l'expérience, c'est à la fois une erreur scientifique et l'expression d'une idéologie élitiste [3] ». Nous considérons que les compétences issues d'une expérience professionnelle sont porteuses de ce que Malglaive [4] désigne comme « savoirs pratiques » et que Barbier [5] nomme les « savoirs d'action ». La formation à visée professionnelle interroge les chercheurs autant que les praticiens et selon des perspectives parfois contradictoires qui sont celles des apprenants qui changent de métier, celles des formateurs et enfin, celle des chercheurs. Des grilles de lecture différentes qui jalonnent le cadre conceptuel.

Ce dossier est donc composé de six contributions organisées en deux grandes parties. La première cerne le champ et les notions qui lui sont associées. La didactique professionnelle mise en place dans la seconde partie, a pour aboutissement une analyse de terrain et l'étude constructive des compétences professionnelles engagées.

Le premier article est empreint d'une actualité prégnante, puisque le douze octobre dernier, le référentiel FLI était présenté à la maison de l'Europe à Paris. On peut y lire que : « Le terme FLI donne un nom à une réalité qui s'est construi-

3 Citation issue de Freire P., Pédégogia da esperaça. Sao Paolo. Paz y terra, 1992

4 Maglaive, G. Enseigner à des adultes. Paris, PUF, 1990

5 Barbier J.M. (dir.ubli.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris, PUF, 1996

te et autonomisée par rapport aux autres champs didactiques et professionnels qui lui sont proches (…) il s'agit de personnes qui sont en situation d'immersion linguistique dans la société d'accueil pour des raisons sociales et non pédagogiques ; elles sont en milieu homoglotte et apprennent donc autant, sinon davantage, le français en milieu social, au contact direct des natifs, qu'en formation guidée [6] ».

L'écrit d'Aude Bretegnier, fait écho à l'ouvrage qu'elle a coordonné, « Formation linguistique en contextes d'insertion [7]» et qui a été publié un an avant la sortie du référentiel FLI. La maitrise des compétences clés, linguistiques, professionnelles est engagée dans des dispositifs qui visent l'insertion ou l'intégration, deux notions qui, précise-t-elle, « ne renvoient pas à un mouvement unidirectionnel et homogénéisant, mais sont réfléchies comme processus interactionnels et de constructions/transformations réciproques ». Des processus qui relèvent de ce que Beate Collet [8] décrit ainsi : « le processus de participation au cadre politique et normatif que représente la société qu'on appelle « intégration », résulte de l'interaction qui s'établit entre les structures et les possibilités d'action, il s'élabore donc dans la dynamique entre les conditions structurelles, notamment juridiques, et les comportements et attitudes des acteurs ». Il devient alors fondamental de donner sa place à la dimension politique et citoyenne dans une réflexion qui renvoie à « l'ordre politique même de la société », D. Schnapper parle de « socialisation ».

Une vision reprise, en partie, par Emilie Perrichon dans son article intitulé : « Evolution historique de l'agir social dans les configurations didactiques en «français de spécialité ». Elle y clarifie le sens des notions liées au français professionnel d'un point de vue diachronique et à la lumière de l'émergence de la perspective actionnelle et de la notion de l'agir social, passant ainsi du domaine du savoir et savoir-faire à celui de la coaction. Communiquer en milieu professionnel n'est pas seulement interagir, mais c'est aussi, et surtout, agir sur ce milieu. Ainsi, l'idée d'une langue instrumentale, telle qu'imaginée dans les années 1970, a évolué vers un acte plus individualisé dans une communication socialisée, puis « le FOS comme l'approche communicative a permis de placer l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage. On répond à ses besoins pour qu'il puisse communiquer avec ses collègues. Toutefois, si avec le FOS, la communication est considérée comme une fin en soi, en Français Langue Professionnelle, deviendrait selon l'auteure, un moyen d'action.

E. Perrichon suggère la notion de « Français Langue d'Action Professionnelle » qui correspondrait alors à un « enseignement/apprentissage par et pour l'action ». L'apprenant est amené à travailler avec ses pairs pour co-construire

6 Page 9 du référentiel FLI

7 Bretegnier Aude (dir.) Formation linguistique en contextes d'insertion, compétences, postures, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s) Editions Peter Lang, Collection transversales N°28, Bern 201, 278 pages

8 Pp 101-102 in Beate Collet in Paugam Serge : citoyenneté et démocratie providentielle, mélanges en l'honneur de Dominique Schnapper. Revue Européenne des sciences sociales Volume dirigé par Serge Paugam avec la collaboration de Myriam Hachimi Alaoui. Genèves 2006

INTRODUCTION

des projets d'apprentissage communs et orientés vers un projet professionnel et social. La Co-construction des savoirs et des compétences est prioritaire et permet de s'accomplir professionnellement et socialement : « L'enjeu actuel n'est plus seulement de « travailler avec » d'autres, mais d'agir ensemble, de coopérer et de collaborer dans la durée et pour un objectif commun ».

Dans ce processus d'apprentissage actif, il faut être en mesure de porter un regard objectif sur ses propres agissements. Aurore Barrot et Marie-Hélène Lachaud focalisent leur analyse sur l'acquisition de compétences issues de l'expérience et sur l'utilité de leur formalisation. Elles se positionnent dans le champ de la didactique du Français Langue Professionnelle et croisent leur raisonnement à la lumière des études qu'elles ont pu mener dans le cadre de leurs Doctorats en Science du Langage. Soucieuses de « tenir compte des besoins spécifiques des apprenants adultes », elles mettent l'accent sur ce qu'elles nomment le « non-dit » ; introduit ici comme élément à intégrer dans la formation. Elles posent ainsi l'hypothèse que des employés mettent en œuvre des compétences empiriques et transversales pour rentre leur travail plus efficace et qu'il est essentiel d'incorporer ces apports dans l'organisation même de la formation grâce au relevé des propos réflexifs des sujets observés. Elles démontrent alors que ces compétences transversales, souvent extra discursives, peuvent se définir comme des « compétences génériques mobilisables en situation professionnelle ». Ceci oblige à travailler à partir du contexte d'usage de la langue, c'est un travail préalable à toute action de formation particulièrement en Français Langue Professionnelle. Elles rejoignent en cela, Emilie Perrichon lorsqu'elle évoque l'agir social de référence.

En conséquence, le travail antérieur à la formation, qui consiste à saisir les besoins en contexte doit figurer comme temps indispensable à la construction d'un plan de formation et être revendiqué comme tel dans la gestion financière des dispositifs.

La seconde partie de cet ouvrage est consacrée aux recherches-actions et aux retours d'expériences, Djaouida Hamdani Kadri et Svetla Kaménova fondent leur analyse sur deux expérimentations réalisées au Québec et sur le programme d'intégration linguistique des migrants. Le contexte québécois, est différent du contexte d'enseignement du français aux migrants en France et c'est l'occasion de le découvrir dans cet article. Leur axe de recherche s'articule autour de la motivation, des attentes et des représentations exprimées par deux groupes d'apprenants allophones. Les premiers sont en contexte professionnel et suivent des cours en entreprise combinés à l'autoformation en ligne et les seconds font leur apprentissage en milieu communautaire (dont la majorité parle le mandarin).

L'analyse de la motivation des apprenants trouve des similitudes aux deux groupes, notamment sur la volonté d'insertion. La répartition des groupes est plus homogènes au Canada qu'en France et les différences de profils sont largement exploitées ; les plus avancés travaillent en binôme avec ceux qui rencontrent plus de difficultés.

Aurélie Bruneau pose quant à elle, son regard expert et non misérabiliste,

comme c'est, selon elle, trop souvent le cas en formation professionnelle de publics migrants. Elle expose le contexte politique et institutionnel d'un projet d'action formative aux métiers de la petite enfance et problématise les obstacles socio langagiers et les représentations identitaires qui émergent dans les interventions de la part des intervenants comme de celle des stagiaires. Dans ce projet qui vise l'insertion professionnelle, la dimension linguistique est posée non comme un but mais comme une composante de la formation. Elle doit donc être pensée comme un parcours qui invite les différents acteurs de l'insertion à travailler en complémentarité.

Enfin, Sophie Le Gal attire notre attention sur l'importance de l'orientation qui s'effectue en amont des formations professionnelles, elle évoque un retour d'expérience sur trois années passées sur plates-formes de l'OFII. Elle analyse l'organisation des tests des plates-formes en regard de l'attente des migrants et vis-à-vis d'une insertion professionnelle. Elle en pointe les lacunes et ne manque pas de fournir des préconisations. Sa définition du Français Langue Professionnelle reprend l'analyse de Florence Mourlhon-Dhallies pour qui il importe de combiner l'enseignement du français aux spécificités d'une langue professionnelle. Ainsi, « Une formation en français à visée professionnelle pourrait aider les migrants à trouver un emploi ou s'y préparer à condition que cette formation soit bien organisée et bien définie au niveau des objectifs d'enseignement/apprentissage. Pour cela, il faut que l'orientation des migrants vers ce type de formation soit bien préparée en amont». Ceci pointe explicitement les pratiques d'évaluation des compétences de communication des adultes migrants, les outils utilisés et l'orientation réalisée et sur les plates-formes d'accueil.

Nous clôturons ce numéro par une note de lecture proposée par Thomas Dumet Maître de conférences en Sciences de l'Education au Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille et qui, fruit du hasard, présente l'ouvrage évoqué dans l'article d'Aude Bretegnier.

Ainsi, la boucle est-elle bouclée mais nous savons bien de la réflexion reste ouverte sur le sujet et qu'au-delà des aspects théoriques et pratiques, c'est aussi la question de la posture des intervenants qui est posée et avec elle, la définition d'une éthique d'action dans un champ tel que celui de l'insertion/intégration/promotion professionnelle ou sociale. Cette question participe implicitement aux activités d'une formation et d'un accompagnement non discriminatoire.. ⊙

Sophie ETIENNE
Rédactrice en chef
Sophie.etienne-aefti.fd@orange.fr

INTRODUCTION

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

Formation linguistique en contextes d'insertion : champ, publics, approches didactiques

Par Aude Bretegnier

EA 2661 CREN / InEdUM (« Innovations en Education »), Université du Maine

Résumé

Cet article propose de définir le champ de « la formation linguistique en contextes d'insertion » (Bretegnier (dir.), 2011), qui concerne des adultes en cours et en difficulté d'insertion / intégration sociale / professionnelle. La définition de ce champ implique de repenser les objectifs formatifs : au-delà de l'apprentissage de la langue, la formation vise ici la mise en dynamique de parcours de mobilité, d'insertion, d'intégration… sociale, professionnelle, pour l'accomplissement desquels l'appropriation linguistique constitue une ressource sociale et symbolique de premier plan.

Summary

This article is intended to define the field of 'language training in insertion/integration contexts' (Bretegnier (dir.), 2011), which concerns adults in the process of social/professional insertion/integration, and often with difficulties in this respect. Define this field involves to review thoroughly educational objectives: beyond language learning, education contributes to the activation of social mobility pathways for which the «language of integration» is a social key and a symbolic resource.

Liminaire

Les années 2000 sont, en France, marquées par un accroissement net de la place accordée aux questions linguistiques, tant dans les politiques d'accueil et d'intégration des migrants, que dans les politiques d'insertion et de formation professionnelles de l'ensemble des travailleurs. Ces évolutions donnent lieu à la structuration de nouveaux dispositifs de formation linguistique pour adultes, dans lesquels l'apprentissage de la langue n'est plus une fin en soi, mais un moyen, dans un processus plus large d'intégration / insertion socio-professionnelle. Ainsi se structure un nouveau champ formatif, à la croisée de la formation linguistique et de l'accompagnement social, un champ de la « formation linguistique en contextes d'insertion » (Bretegnier (dir.), 2011).

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Quel est donc ce champ ? Qui sont ses publics ? Dans quelle problématique s'inscrit ici l'intervention formative ? Quelles approches didactiques peuvent être convoquées pour répondre au mieux aux besoins de ces adultes, dont les profils peuvent être hétérogènes (allophones ou non, diversement scolarisés antérieurement), mais qui partagent l'expérience de parcours en partie convergents, inscrits dans une double logique et difficulté d'appropriation linguistique et de mobilité sociale, d'insertion, d'intégration ?

La langue dans les dispositifs d'intégration / insertion : petit état des lieux

La langue et l'intégration des migrants

Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)[I], proposé depuis 2003 (obligatoire depuis 2007) aux « étrangers »[II] nouveaux-arrivants, confère à la formation linguistique une place centrale, opérant une articulation explicite entre langue et intégration, la première devenant une sorte d'indicateur de la seconde[III]. Cette structuration a comme corollaire l'inscription, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), d'un niveau supplémentaire de compétence, A1.1., sanctionné par le Diplôme initial de langue française (DILF)[IV], et défini comme seuil minimal de compétences en français pour la validation du CAI. Ainsi apparaît un nouveau parcours d'apprentissage du FLE/S[1], à destination d'un public jusque-là identifié comme relevant du Travail social, qui va progressivement construire un champ de « la formation linguistique des migrants » (Adami, 2009).

La langue et l'insertion professionnelle

Parallèlement, la langue devient une composante centrale des dispositifs liés à l'emploi (insertion et formation professionnelles). Cette évolution est à mettre en lien avec l'histoire de l'identification du phénomène d'« illettrisme » en France (Lahire, 1999), dont la reconnaissance officielle, à partir des années 80 (Espérandieu, 1984), sous-tend une prise de conscience douloureuse : l'école, institution républicaine de premier plan, produit et reproduit des inégalités sociales en termes d'accès à l'écrit et plus globalement de réussite scolaire. Le phénomène, fortement médiatisé, donne progressivement lieu à une prise en charge explicite par les pouvoirs publics, qui, en 1998, déclarent la « lutte contre l'illettrisme » comme priorité nationale[V].

Sur le plan scientifique, l'étude de l'illettrisme est globalement développée en sciences de l'éducation (Besse, Gaulmyn & Lahire, 2002), de même que le champ de formation qui y est associé, celui du réapprentissage des savoirs linguistiques de base (Leclercq, 2008). Comme dans le champ des « premiers acquis en français » (A1.1), l'ingénierie de formation repose sur un référentiel de niveaux de compétences[VI], mais sans toutefois donner lieu à certification

1- FLE/S : Français langue étrangère et/ou seconde.

spécifique.

Progressivement, et en particulier avec la reconnaissance officielle, en 2004, de la langue comme « compétence professionnelle »[VII], la lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans le cadre de l'éducation permanente et continue, mais aussi initiale, dans ses dimensions préventives. Elle devient en ce sens un élément fort de l'idée de « formation tout au long de sa vie », très développée, dans les années 2000, dans des travaux qui opposent à la traditionnelle logique de « maîtrise de savoirs », une « logique de la compétence » (Le Bortef, 1994, 1999, 2000; Dolz & Ollagnier, 2002; Toussaint & Xypas, 2004). Dans cette logique, la compétence est repensée, non plus comme prédisposition (cognitive et / ou sociale), mais comme construit interactionnel, comme capacité adaptative et contextualisée, comme savoir mobiliser des ressources pertinentes pour agir en contexte.

Formation tout au long de la vie et « compétences clés »

En 2006, paraissent des « Recommandations » européennes concernant l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui mettent en avant la notion de « compétences clés »[VIII]. Ces compétences, décrites dans un cadre de références[IX], sont définies comme « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte […] nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (Cadre de référence, p. 5).

Huit compétences clés sont ainsi définies[X], parmi lesquelles deux sont explicitement liées au linguistique : (1) communication dans la langue maternelle ; (2) communication dans une langue étrangère. La formulation retenue se veut la plus généraliste possible, applicable aux diverses situations européennes, mais elle définit aussi les contours d'une forme de situation de base, un standard, dont on peut souligner qu'il sous-tend à la fois une logique monolingue et un modèle binaire opposant la langue maternelle à une langue étrangère. On peut notamment se demander si ce qui est appelé « langue maternelle » ne désigne pas plutôt la langue nationale de l'Etat-Nation[XI]. En France, c'est en 2008 que ces recommandations donnent lieu à une circulaire qui articule aussi très explicitement les compétences clés et l'insertion professionnelle[XII]. La question des publics, toutefois, reste peu explicitée. Si le champ des compétences clés, en tant que « savoirs de base », semble plus directement articulé à la problématique de l'illettrisme, la circulaire apparait (peut-être volontairement) relativement évasive à ce sujet, ouvrant ainsi la possibilité de transversalités à construire (Vicher, 2009).

Ainsi la formation linguistique occupe-t-elle désormais une place centrale dans les dispositifs d'accompagnement de personnes en cours, et souvent en difficulté, d'insertion, d'intégration, de mobilité sociale, ouvrant un champ de formation de la « formation linguistique en contextes d'insertion » (Bretegnier (dir.), 2011).

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Formation linguistique en contextes d'insertion : un champ « FLI » *

La proposition d'identification de ce macro-champ formatif, d'une démarche « Français, langue d'insertion » (Bretegnier, 2007, 2008), et d'un sigle associé « FLI », ne s'inscrit nullement dans une logique de remplacement d'autres champs de la didactique des langues (FLE, FLS, FOS, FLP, …), mais plutôt comme les convoquant, avec d'autres approches, au titre de ressources, dans des contextes formatifs dans lesquels la formation linguistique est à repenser comme inscrite dans un parcours de mobilité sociale, professionnelle, culturelle, identitaire, mais aussi comme devant participer à la mise en dynamique, par les acteurs eux-mêmes, de ces parcours.

Derrière l'initiale « I » du sigle « FLI », un choix est jusque-là opéré en faveur du terme « Insertion ». Mais cette question peut être envisagée comme restant ouverte, sous-tendant l'idée d'un référent pluriel, dont les occurrences renvoient à diverses dimensions, diversement pertinentes et diversement convoquées en situations de formation.

« I » comme « Immersion » ?

L'initiale I pourrait notamment renvoyer à « Immersion ». Cette notion, en particulier développée dans l'étude de situations éducatives en association avec l'enseignement bilingue (Gajo, 2001), caractérise aussi la situation des adultes migrants en formation linguistique (Adami, 2009), tout au moins dans l'un des 5 types de situations à dimension immersive identifiées par L. Gajo (2001 : 34-35)[XIII], et qu'il formule comme suit : (5) « Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2 ». Ce type de situation, associé à la situation de scolarisation d'élèves allophones[XIV], se caractérise par le fait qu'il est bi(pluri)-lingue du point de vue du « vécu » des apprenants, mais que ce bi(pluri)-linguisme, non reconnu par l'institution, n'est pas non plus intégré dans les finalités de l'action éducative. Gajo introduit donc ici la question du statut des langues en présence dans la situation éducative, pour distinguer les situations d'immersion à finalité plurilingue, et les situations d'immersion / « submersion », qui mettent « en contact des langues aux statuts forts déséquilibrés en termes de prestige social et / ou de pouvoir économique » (Gajo, 2001 : 36).

Cette question n'est pas sans lien avec la problématique de l'intégration, centrale dans la conception de l'intervention formation FLI, où la situation de type « submersif » décrite par Gajo tend à aller dans le sens de l'assimilation d'une langue, dominée, par une autre langue, dominante, phénomène bien connu des spécialistes des situations diglossiques et de leurs évolutions (Lafont,1997 ; Boyer, 1997). Ces questions, en particulier saillantes en contextes migratoires, contribuent, nous allons le voir, à construire la problématique formative « langues et insertions ».

« I » comme Intégration ?

L'usage du terme d'intégration est délicat, tant la notion, dans la majorité de ses usages sociaux actuels (y compris institutionnels), apparaît connotée. On peut remarquer qu'elle est désormais presque systématiquement associée aux populations « étrangères », ceci en dépit de son sens sociologique initial (Schnapper, 2007). Elle est aussi marquée par l'histoire socio-politique de la France, fortement ambivalente en matière de gestion de la diversité / pluralité linguistique et culturelle en son territoire, qui semble rendre difficile de la concevoir autrement que comme processus assimilationniste[XV].

La définition donnée par le Petit Robert historique n'associe pourtant pas l'intégration à l'assimilation, indiquant plutôt l'idée d'« incorporation » d'un individu à un groupe, sans préciser les modalités et les conséquences de ce processus, notamment en termes de gestion du « déjà-là » linguistique, culturel, expérientiel, ou encore concernant la question du devenir du groupe « incorporant », inchangé ou transformé par cette opération. La notion d'intégration contient aussi l'idée de reconstruction, voire de réhabilitation[XVI], qui donne à concevoir le parcours d'intégration comme parcours de légitimation sociolinguistique, professionnelle, identitaire, à reconstruire autrement.

« I » comme « Insertion »

Le terme « insertion » apparaît plus neutre, moins connoté, mais aussi moins chargé sur le plan de ses implications identitaires. Est-ce parce qu'il renvoie initialement à des objets non humains[XVII], qu'il est plus directement associé à des domaines socio-institutionnels (insertion scolaire, insertion professionnelle), ou qu'il pose moins explicitement (ou permet d'occulter ?) la question du devenir de l'objet inséré (que devient-il ?)…

Il apparaît en tous cas plus large, soulignant la conception d'une transversalité, du point de vue de la problématique de formation, entre « migrants » et « non-migrants », et contribuant du même fait à assouplir ces catégories très simplificatrices et génératrices de stéréotypes.

Dans la conception que nous défendons, l'insertion comme l'intégration, si tant est qu'il apparaisse pertinent de les distinguer a priori[XVIII] et de manière rigide, ne renvoient pas à un mouvement unidirectionnel et homogénéisant, mais sont réfléchies comme processus interactionnels et de constructions / transformations réciproques. Ces processus relèvent plus globalement de processus de socialisation (Schnapper, 2007), qui impliquent d'apprendre à interagir dans un nouvel espace socio-interactionnel, autrement contextualisé et configuré, régi par des normes, des conventions, des rituels (Goffman, 1974) qu'il s'agit d'apprendre à décrypter. En outre, l'insertion et l'intégration sont aussi à penser comme comportant des dimensions conflictuelles, notamment liées à l'inscription des parcours de mobilités dans des espaces sociaux stratifiés, à la diversité inégalitaire des statuts et des légitimités sociales, de langues et de compétences.

2 Variété écrite, notamment, pour les publics en situation d'illettrisme ou en cours d'alphabétisation.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

« FLI » : Des publics diversifiés, une problématique formative transversale

L'identification de ce champ n'implique pas d'occulter la diversité des situations et des profils de publics concernés, allophones ou non, diversement scolarisés antérieurement, notamment. Sur le terrain, deux macro-catégories sont globalement distinguées (formation linguistique des migrants / formation aux savoirs de base), mais on sait aussi que ces catégories, non homogènes, ne sont pas non plus en tous points exclusives l'une de l'autre. Il n'est bien entendu pas question de contester que la diversité des publics implique la construction de réponses didactiques spécifiques au sens de contextualisées. Ici cependant, l'idée est de proposer de concevoir une démarche transversale, construite par mobilisation de ressources théoriques elles-mêmes diversifiées, en réponse à une problématique « langues et insertions », telle qu'elle se joue dans une situation formative particulière.

Des publics diversifiés mais des expériences en partage

Ces adultes en formation, nous l'avons dit, sont engagés dans un processus pour la mise en œuvre duquel ils manquent de ressources linguistiques, dans une langue ou variété [2] qui apparaît comme vecteur fort de mobilité et d'insertion-intégration socio-professionnelle, de socialisation citoyenne, mais qui constitue aussi un facteur d'exclusion sociale (Klinkenberg, 2001).

La formation, éventuellement obligatoire, inscrite dans le cadre de dispositifs sociaux plus larges liés à l'intégration ou l'insertion professionnelle, sous-tend des enjeux autres que formatifs, ce qui met les apprenants dans une situation de forte contrainte sociale, les soumet à une pression fortement susceptible d'intervenir sur la façon dont ils vont appréhender la formation, et s'y engager (Beacco [et al.], 2008)[XIX].

Certains sont faiblement acculturés à l'écrit, d'autres le sont tout à fait. Mais tous ont en commun d'être assimilés aux catégories sociales les moins favorisées/valorisées, et professionnellement orientés vers des métiers requérant de faibles niveaux de qualification (Adami, 2009), et cela, concernant les migrants, quel que soit leur bagage antérieur scolaire et professionnel.

Ces processus d'assimilation sociale ont aussi un versant linguistique, à situer dans l'histoire sociolinguistique de la France, Etat-nation républicain, fondé sur un principe associant l'égalité à l'unité ; équation qui construit, on l'a évoqué, une conception de l'intégration de l'autre, comme impliquant sa disparition en tant que différent, son assimilation à l'unité, à la norme. La politique d'unification linguistique qui marque la France à partir du 19° siècle s'inscrit dans cette représentation d'une diversité linguistique fondamentalement inégalitaire, qu'il s'agit d'assimiler au profit d'une langue unique, le français, symbole et garant d'(id)entité nationale (Picoche & Marchello-Nizia, 1991). On retrouve ainsi la confusion entre intégration et assimilation, dans l'idée d'un

Autre envisagé comme égal à la condition qu'il soit pareil, devienne un Même. Ce modèle idéal de langue-identité garante d'égalité, donne lieu à une représentation tout aussi idéale de « la (bonne) langue», système théorique, variété close, excluant toute variation, considérée comme fautive, à «corriger», à faire disparaître. De même, il produit des représentations et des attentes idéalisées et par conséquent irréalistes en matière de «maîtrise» (parfaite) de la langue (et de l'écrit), génératrices d'insécurité linguistique (Bretegnier, 1999) et / ou pouvant donner le sentiment d'un projet impossible à réaliser.

Ainsi l'intervention formative s'adresse-t-elle à des adultes inscrits en parcours de mobilité sociolinguistique dans un espace social à la fois assimilationniste et excluant, dans lequel ils manquent de légitimité, en tant qu'individus sociaux dotés de langues, de compétences.

Les apprenants allophones sont des adultes plurilingues, mais dont les plurilinguismes, socialement dévalorisés, sont ignorés ou niés comme ressources de compétences, leviers d'apprentissages, associés à l'idée de freins, de difficultés, tant à l'apprentissage du français qu'à l'intégration.

Les adultes en situation d'illettrisme sont marqués par une histoire de non-apprentissage de l'écrit dans leur langue de scolarisation, expérience qui peut avoir construit un sentiment d'incapacité à apprendre freinant fortement l'ouverture à la formation (Bretegnier, 2008, à paraître).

Les processus d'intériorisation de stigmates sociaux, qui marquent à la fois les langues et les compétences, peuvent faire émerger chez les apprenants des sentiments ambivalents, qui, s'ils ne sont pas travaillés, risquent de se cristalliser en représentation figée d'incapa¬cité, d'illégitimité à apprendre, interdisant de penser la (trans)formation, et condamnant ainsi le projet formatif.

Ainsi, les enjeux que sous-tend la formation sont sociaux, mais aussi identitaires. Pour les apprenants allophones, le projet formatif s'inscrit dans une « histoire de langues » (Deprez, 2000 ; Bretegnier, 2009) qu'il modifie, l'appropriation^{XX} de la langue/variété-cible venant transformer un répertoire, un devenir linguistique et identitaire, une histoire de transmissions… Pour les apprenants en (ré-)apprentissage de l'écrit, l'engagement en formation sous-tend un processus de changement, de transformation socio-identitaire, qui doit être pris en compte et accompagné (Vinérier, 2007).

FLI : quelle problématique de formation ?

Une problématique transversale apparaît, qui se construit à travers la question :

- du rôle des langues et des représentations linguistiques dans les processus d'insertion / intégration sociale, dans un espace social où les langues /variétés en contact sont dotées de statuts et de légitimités inégales ;
- des impacts / implications des hiérarchisations sociolinguistiques sur les rapports construits aux langues / variétés, au projet de leur appropriation, et sur les pratiques d'apprentissage de ces langues / variétés.

De nombreux travaux (Lafont, 1971, 1997 ; Boyer, 1997 ; …) ont pu montrer

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

la complexité et l'ambivalence des rapports construits à des langues dotées de statuts sociaux et de légitimités sociales inégalitaires, et leurs conséquences sur les pratiques et les rapports construits à ces pratiques. Ces travaux mettent en avant les dimensions conflictuelles (Kremnitz, 1981, Boyer, 1997) de ces situations « diglossiques », qui instaurent une logique de clivage entre deux langues socialement perçues / construites comme adverses, s'excluant l'une l'autre, engagées dans un rapport de force inégalitaire qui empêche de penser un passage de la diglossie au plurilinguisme. Ils ont ainsi permis de comprendre comment des langues socialement dévalorisées peuvent, pour les sujets, devenir dévalorisantes, mais aussi que la légitimité d'un sujet social, comme locuteur, comme apprenant, se construit aussi en regard de la légitimité qu'il confère à ses langues et/ou à ses usages de la langue.

En milieu scolaire et en contexte migratoire, F. Leconte (1997), notamment, a bien montré que la minoration sociale des langues de provenance, leur stigmatisation, pouvait avoir des répercussions importantes sur la façon dont les élèves allophones appréhendent leur apprentissage de la langue de l'école, s'y ouvrent ou y résistent. Pour les adultes, il en va de même (Bretegnier, 2008, 2009), d'autant plus sans doute qu'en tant qu'adultes, ils gèrent aussi la question compliquée de la transmission[XXI].

Cette idée de pluralité linguistique inégalitaire est en particulier présente concernant les « migrants », dont les langues de provenance, mais aussi éventuellement les acquis de scolarisation, formation, qualification, perdent, en pays d'accueil, tout ou partie de leur reconnaissance sociale, de leur légitimité. Pour ces adultes, un double enjeu de la formation linguistique est de se construire comme locuteurs légitimes et de s'assumer comme plurilingues.

Mais cette dimension inégalitaire concerne tout autant les adultes « en situation d'illettrisme », dont la scolarisation n'a pas permis la construction de compétences linguistiques fonctionnelles et / ou reconnues comme telles, avec deux variétés, oral, écrit, socialement dotées d'une légitimité inégale. Ici, l'enjeu est donc aussi celui d'une reconnaissance et d'une légitimation de compétences, construites et à construire.

De manière transversale, il s'agit aussi de se rendre compte qu'il n'est pas forcément évident de se retrouver en position d'« apprenant adulte » et cela d'autant plus si l'on n'a pas été scolarisé(e), si cette scolarité n'a pas permis l'entrée en littératie, ou encore si ce retour en formation, éventuellement obligatoire, fait écho à une situation plus large de non reconnaissance, de déclassement social, associées au parcours de migration-insertion en cours.

Un élément fort du problème apparaît ainsi dans la question du sens et des enjeux qui sous-tendent, pour les apprenants, le projet articulé d'appropriation linguistique et d'insertion (Bretegnier, 2007).

En contextes formatifs « FLI », les rapports que les adultes construisent à l'apprentissage, au projet d'apprentissage, peuvent être en particulier complexes tant les enjeux sont importants, sous-tendant des représentations qui peuvent être contrastées du projet de formation linguistique (entre indispensable

et impossible, bénéfique et menaçant, …), générant des attitudes à l'apprentissage qui peuvent apparaître ambivalentes (entre motivation et résistances, engagement et renoncement, …).

Ainsi apparaissent les questions liées à cette problématique formative :

- Comment favoriser la mise en dynamique d'une mobilité sociale et linguistique dans une situation de pluralité linguistique inégalitaire ?
- Comment favoriser la (re)construction, par les adultes en formation, de sentiments de légitimité sociolinguistique, à propos :
  - d'eux-mêmes comme locuteurs, apprenants, compétents ;
  - des répertoires, des langues, des plurilinguismes.

« FLI » : concevoir une démarche large

L'intervention formative dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion sociale et/ou professionnelle implique une démarche construite au départ d'un regard large, interdisciplinaire, qui convoque différents champs des sciences sociales, la sociolinguistique, la didactique des langues, les sciences de la formation d'adultes, mais aussi l'anthropologie, la sociologie, etc., pour ancrer l'action formative dans cette problématique des dynamiques socio-identitaires et linguistiques à l'œuvre dans les processus de migration-intégration, de mobilité sociale, d'insertion, dans des espaces sociaux de pluralités linguistiques inégalitaires.

En didactique des langues, l'intervention « FLI » convoque différentes approches. Elle s'inscrit d'abord dans la lignée des recherches menées en didactique du français langue seconde, qui ont contribué à articuler la didactique et la sociolinguistique en posant la question des statuts de langues (des apprenants, d'apprentissage), de leurs impacts et de leur prise en compte dans l'intervention didactique. En ce sens, ces travaux ont contribué à montrer l'importance de la contextualisation de l'action formative, idée réaffirmée dans la proposition d'une perspective « sociodidactique » (Rispail , 2003; Dabène et Rispail , 2008).

La démarche puise aussi dans les apports de la didactique du « français sur objectifs spécifiques » – ou FOS – (Mangiante et Parpette, 2004), qui, s'inscrit dans une approche actionnelle (Puren, 2002), et s'appuie sur une conception fonctionnelle de la formation linguistique. Ces travaux, quand ils rencontrent les recherches sociolinguistiques sur les pratiques langagières en situations de travail (Boutet, 1995), ouvrent le champ d'une didactique du français comme «langue professionnelle» – ou FLP – (Mourlhon-Dallies (coord.), 2007), qui s'inscrit dans une démarche ethnographique de collecte et d'analyse de données contextualisées à didactiser.

Ces approches fonctionnelles sont effectivement fondamentales, cohérentes avec les buts explicitement actionnels de la formation, liée à l'insertion professionnelle notamment. Cependant, la construction de l'intervention formative « FLI » devrait se concevoir en convoquant d'autres approches, permettant

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

d'échapper à une conception uniquement et restrictivement fonctionnelle de la formation linguistique, qui peuvent conduire à occulter des dimensions socio-identitaires qui ne peuvent être ignorées.

Les sciences de la formation d'adultes rappellent notamment l'importance de centrer la formation sur l'apprenant en tant qu'individu, et ont permis de développer la notion d'« apprenant adulte » (Knowles, 1999 [1973] ; Bourgeois et Nizet, 1997), et, de fait, contribué à la réflexion sur les statuts et les rôles (apprenants, formateurs), et sur les modalités interactionnelles formatives attenantes.

Aux sciences de la formation sont aussi empruntées les approches biographiques, qui, en interaction avec le courant de la sociologie clinique, soulignent l'importance de resituer l'expérience formative dans l'expérience sociale des adultes en formation (Gaulejac, 1999). Ces approches développent une démarche de formation biographique, les « histoires (ou récits) de vie en formation » (Pineau et Legrand, 2002 ; Lainé , 2005), qui permettent d'explorer l'impact du sens de la formation sur la manière dont l'apprenant va appréhender ce processus de changement de forme, de transformation (Bretegnier, 2008, 2009). Dans le champ de la formation linguistique et de la didactique des langues, rencontrant les travaux sur les conséquences des représentations linguistiques sur les pratiques d'apprentissage, cette mouvance a conduit à travailler sur les biographies langagières (Molinié, 2006).

D'autres approches, à concevoir comme complémentaires, sont encore à convoquer, parmi lesquelles les approches plurielles autrement appelées didactiques du plurilinguisme (Billiez, 1998 ; Candelier, 2004, 2008 ; Moore et Castellotti, 2008). Ces approches, jusque-là en particulier développées à destination de publics scolaires[XXII], restent encore peu convoquées dans le champ du « FLI », mais ouvrent pourtant à leur tour des pistes faisant fortement écho à des questions attenantes à la problématique « langues et insertions »[XXIII].

Sur ce terrain, nous l'avons vu, se pose notamment des questions accrues relatives à la reconnaissance et à la légitimité des langues et des compétences en langue(s), et, pour les apprenants, il peut être difficile de se concevoir / positionner comme « apprenants compétents », puisant dans leurs compétences, dans ses ressources.

Les approches plurielles, notamment l'Eveil aux langues (Candelier, 2004), qui visent le développement d'aptitudes d'observation et de raisonnement pluri-métalinguistiques, peuvent favoriser la prise de conscience de compétences transférables et de ressources mobilisables, et permettre de faire évoluer favorablement des résistances liées à la représentation de clivages, d'impossibilité de passerelles, d'articulations, d'interactions entre les langues, variétés, compétences (Bretegnier, 2008). Ces approches visent également le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, qui peuvent favoriser des formes de désinhibitions à la langue, de déconstruction de stigmates, d'ouverture plus constructive à l'altérité, et, en ce sens, générer un processus de sécurisation linguistique favorable à l'appropriation de la langue

/ variété cible.

Concernant la formation des adultes allophones, il apparaît que de telles approches peuvent permettre d'engager un travail formatif accompagnant les apprenants à se construire et s'assumer comme plurilingues, en prenant conscience de la manière dont les compétences acquises dans les autres langues peuvent être mobilisées dans l'apprentissage du français. Du côté des adultes francophones, l'intégration d'approches plurielles dans l'intervention formative permettrait de renforcer l'objectif de se construire et s'assumer comme apprenants, en fonction d'une intervention accompagnant les individus à prendre conscience de la manière dont leurs compétences en français (qui s'en trouvent reconnues) les aident à réfléchir et à élaborer dans d'autres langues, et aussi / surtout à réfléchir et élaborer en français.

En ce sens, les approches plurielles peuvent contribuer à construire la formation linguistique en contextes d'insertion comme visant un processus de réhabilitation d'un sujet linguistique agissant en langue(s), doté d'une conscience et d'une intuition linguistiques, de compétences dans lesquelles il peut s'autoriser à puiser pour les développer.

Conclusion

Le champ « FLI », ainsi, apparaît bel et bien comme un champ transversal, à la croisée du FLE/S, de l'alphabétisation, de la formation d'adultes, du réapprentissage des savoirs linguistiques de base, de l'accompagnement social, de l'insertion professionnelle, du bilan et de la validation de compétences et / ou d'acquis expérientiels…

En cours de structuration institutionnelle, ce macro-champ est aussi en cours de professionnalisation. Il ouvre aux étudiants titulaires de Masters professionnalisants (en didactique du FLE/S et sciences de la formation d'adultes) un secteur d'insertion professionnelle réel, vivace, mais offrant des conditions de travail souvent précaires (contrats à court terme, perspectives réduites d'évolutions, etc.), pour un métier et une professionnalité qui manquent encore de visibilité, et, en ce sens tout au moins, de légitimité sociale.

Les chercheurs, enseignants, formateurs qui s'y intéressent doivent s'engager ensemble à avancer dans l'explicitation de ses cadres épistémologiques, conceptuels et méthodologiques, mais aussi, et de manière attenante, dans la formalisation de la professionnalité complexe que fait émerger l'idée d'un formateur « FLI ». ⊙

* Il est important de préciser que le champ ici appelé FLI (Formation Linguistique en contextes d'Insertion) se démarque du sigle utilisé dans le cadre de la création du référentiel et du label «FLI», «Français Langue d'Intégration» (Décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011, Ministère de l'Intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration). Parmi les points de réserve (qui seront développés dans un autre écrit), l'un, fondamental, concerne notamment la conception du processus d'intégration et de ses implications linguistiques et culturelles.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI, H., La formation linguistique des migrants, Paris : CLE international, 2009.
- BEACCO, J.-C., [et al.], Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou pas scolarisés). Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français, Paris : Didier, 2005.
- BEACCO, J.-C., [et al.], Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes, Séminaire international sur l'intégration linguistique des migrants adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 26-27 juin 2008. www.coe.int/t/dg4/ linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_FR.asp#TopOfPage
- BESSE, J.-M., Gaulmyn, M., & Lahire, B., L'illettrisme en questions, Paris : PUL, 2002.
- BILLIEZ, J. (éd.), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Grenoble : CDL-Lidilem, 1998.
- BOURGEOIS, E. & NIZET J., Apprentissage et formation des adultes, Paris : PUF, 1997.
- BOUTET, J., Paroles au travail, Paris : L'Harmattan, 1995.
- BOYER, H., Plurilinguisme : contact ou conflit de langues, Paris : L'Harmattan, 1997.
- BRETEGNIER, A., (Dir.), Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s), Bern : Peter Lang, Coll. « Transversales », 28, 2011.

– « Français langue d'insertion / d'intégration / d'affiliation socio-universitaire : parcours, difficultés, formations » in L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (Dir.) : Langue(s) et intégration socio-professionnelle, Bern : Peter Lang, 2010, pp. 313-329.

– « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », in M. Molinie & E. Huver (Coord.), Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. CAS, 4, 2009. www.u-picardie.fr/ LESCLaP/spip.php?rubrique101

– « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion », in V. Castellotti & E. Huver (éds.), Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol, 11, 2008, pp. 70-80. www.univ-rouen.fr/dyalang/ glottopol/numero_11.html

– Langues et insertions: Recherches, interventions, réflexivité, Coll. « Espaces discursifs », Paris : L'Harmattan, 2007.

– Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de la Réunion, UPRES-A 6058 du CNRS, non publiée, 1999.

– à paraître : « (S')ouvrir à l'interaction didactique ? Une réflexion sur la notion d'« Interaction didactique » dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion », Colloque Spécificités et diversité des interactions didactiques, ICAR, INRP, Lyon, juin 2010.

- CANDELIER, M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », Cahiers de l'ACEDLE, 2008, pp. 65-90.

– (dir.), L'éveil aux langues à l'école primaire, « Pratiques pédagogiques », Bruxelles : De Boek, 2004.

- CASTELLOTTI, V. (éd), D'une langue à d'autres, pratiques et représentations, Presses universitaires de Rouen, Coll. « Dyalang », 2001.
- COULON, A., Le métier d'étudiant, L'entrée dans la vie universitaire, Paris : Economica, Anthropos, Coll. «Education», 2005.
- DABENE, L. & RISPAIL, M., «La sociodidactique: naissance et développement d'un courant en didactique des langues en France», Lettre de l'AIRDF, n° 42, 2008.
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (éds.), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles : De Boeck, Coll. «Raisons éducatives», 2002.
- ETIENNE, S., Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du FLE: La formation de base, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, 2004.
- ETIENNE, S., & JACQUET M., « Langue, intégration, citoyenneté… La maîtrise de la langue comme condition à la citoyenneté française ? », in Bretegnier (dir.), Op. Cit., 2011, pp. 31-50.

- GAJO, L., Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Paris : Didier, Coll. LAL, 2001.
- GAULEJAC (De), V., L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale, Paris : Desclée de Brouwer, 1999.
- GOFFMAN, E., Les rites d'interaction, Paris : Minuit, 1974.
- KNOWLES, M., L'apprenant adulte: Vers un nouvel art de la formation, Paris : Editions organisation, 1990 [1°éd. : 1973].
- ESPERANDIEU V., Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre. Paris : La Documentation Française, 1984.
- KLINKENBERG, J.-M., La langue et le citoyen, Paris : PUF, 2001.
- KREMNITZ, G., « Du 'bilinguisme' au 'conflit linguistique', cheminement de termes et de concepts », Revue Langages, 61, Université de Rouen, Larousse, 1981, pp. 63-74.
- LAFONT, R., Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie, Paris : L'Harmattan, 1997.

– « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », Revue Langue française, 9, 1971, pp. 93-99.

- LAHIRE, B., L'invention de l'« illettrisme », Paris : Poche, La Découverte, 1999.
- LAINE, A., VAE, quand l'expérience se fait savoir, Paris : Erès, Coll. «Trames», 2005.
- LE BORTEF, G., Construire les compétences individuelles et collectives, Paris : Editions d'organisation, 2000.

– L'ingénierie des compétences, Paris : Éditions d'organisation, 1999.

– De la compétence: essai sur un attracteur étrange, Paris : Editions d'organisation, 1994.

- LECLERCQ V., Acteurs de la formation de base : se professionnaliser, ANLCI, 2008. www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/ANLCI_guide_proBDOKdef.pdf
- LECONTE, F., La famille et les langues, Paris : L'Harmattan, 1997.
- MARCHELLO-NIZIA, C. & PICOCHE, J., Histoire de la langue française, Paris : Nathan, 1991.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE, C., Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris : Hachette FLE, Coll. «F», 2004.
- MOLINIE, M. (Dir.), Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Revue Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 39, Paris : CLE international-FIPF, 2006.
- MOORE, D. (coord.), Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes, Paris : Didier, 2001.
- MOORE, D., & CASTELLOTTI, V. (éds.), La compétence plurilingue: Regards francophones, Bern : Peter Lang, Collection « Transversales », 2008.
- MOURLHON-DALLIES, F., Enseigner une langue à des fins professionnelles, Paris : Didier, 2008.
- PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L., Les histoires de vie, Paris : PUF, 2002 [1°éd. : 1993].
- PUREN, C., 2002 : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », in Langues modernes, n° 3, « L'interculturel », Paris : APLV, 2002, pp. 55-71.
- RISPAIL, M., Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle, Lille : ANRT, 2003.
- SCHNAPPER, D., 2007 : Qu'est-ce que l'intégration ? , Paris : Folio.
- TABOURET-KELLER, A., « Langue et identité : en quels termes les dire ? », La maison du langage, Presses universitaires de Montpellier, 1997, pp. 165-173 [1°éd. : 1994, Les cahiers de la francophonie, 2, pp. 9-14)
- TOUSSAINT, R., M.-J. & Xypas, C. (Coord.), La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux, Paris : L'Harmattan, 2004.
- VICHER, A., « De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? », Savoirs de base et compétences pro' ? Les situations d'illettrisme au travail, Revue du GARF, 2009. www.gip-fcip-alsace.fr/crapt-carrli/images/stories/ressources/bibliographies/a05_doc_anne_vicher.pdf
- VINERIER, A., Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation,

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

NOTES

I En ligne : www.ofii.fr

II Ce terme, aux modalités et aux contours flous, fait naturellement problème. Dans les textes officiels, il renvoie aux individus non ressortissants « d'un Etat membre de l'Union européenne, d'un Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse ». Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, Sous-section 1, 30 juin 2011, Article R311-19. http://droit-finances.commentcamarche.net/legifrance/12-code-de-l-entree-et-du-sejour-des-etrangers-et-du-droit-d-asile/479091/dispositions-relatives-au-contrat-d-accueil-et-d-integration

III Pour une discussion et mise en perspective de cette idée : Etienne & Jacquet, 2011.

IV Certification linguistique nationale instaurée par le décret n° 2006-1626 du 19 décembre 2006. Le DILF s'appuie sur le Référentiel pour les premiers acquis en français (Beacco et al., 2005).

V Loi n°98-657du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.
www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005626296&dateTexte=20110712

VI Lutter ensemble contre l'illettrisme, Cadre national de référence 2003 : www.anlci.gouv.fr

VII Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

VIII Recommandations du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (18.12.2006/962/CE).
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF

IX Cadre européen de référence : Compétences Clés pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, en ligne : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

X 1. communication dans la langue maternelle ; 2. communication dans une langue étrangère ; 3. culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies ; 4. culture numérique ; 5. apprendre à apprendre ; 6. compétences interpersonnelles, interculturelles ; 7. compétences sociales et civiques esprit d'entreprise 8. sensibilité culturelle.

XI Cette question trouve une réponse partielle : en note de la compétence 1 (communication dans la langue maternelle), il est précisé que : « Dans le contexte des sociétés multiculturelles et multilingues d'Europe, il est reconnu que la langue maternelle peut ne pas être dans tous les cas une langue officielle de l'État membre, et que l'aptitude à communiquer dans une langue officielle est une condition préalable pour assurer la pleine participation de la personne à la société. » (Cadre de référence, ibid., p.6).

XII Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 03 janvier 2008, relative à la politique d'intervention du Ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle, DGEFP (Délégation générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle), Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi. www.informetiers.info/upload_actu/pdf/ 12016916951201691695.pdf

XIII 1. Structure bilingue pour élèves monolingues ; 2. Structure bilingue pour élèves bilingues ; 3. Structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1 ; 4. Structure monolingue pour élèves bilingues ; 5. Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2.

XIV Même s'il est à noter que les élèves allophones, comme les adultes migrants, ne sont pas, loin de là, forcément « monolingues ».

XV Un exemple emblématique de cette conception est fourni par l'article 69 du « Code de la nationalité française », qui précise que « Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie pas de son assimilation à la communauté française notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française ».

XVI Intégration, du latin integrarer : « réparer, remettre en état », « renouveler, commencer », « recréer, refaire » (Petit Robert historique).

XVII Insérer, du latin inserere, insertus « introduire », « intercaler », « faire entrer un élément dans un ensemble » (Petit Robert historique).

XVIII Cette question renvoie à la diversité des catégorisations terminologiques opérées par les acteurs sociaux, les institutions, les chercheurs. Elle fait écho à la question d'A. Tabouret-Keller (1997) : En quels termes dire les identités ? Je répondrai tout de go : en respectant les termes qui sont ceux-là mêmes que les personnes concernées emploient pour elles. » (1997 : 170).

XIX Concernant la formation obligatoire des migrants dans le cadre du CAI, J.-C. Beacco [et al.] note que : « tout ensemble de disposi-

tions tendant à faire de l'acquisition de la/d'une des langues de la société d'accueil une obligation administrative, assortie de sanctions, peut produire des effets inverses à ceux recherchés et transformer un apprentissage linguistique indispensable en formalité à accomplir ou objet de conflictualité interculturelle » (Beacco [et al.], 2008: 28-29).

XX La notion d'« appropriation linguistique » vient souligner l'idée que l'apprentissage constitue un processus qui passe par la construction progressive d'une relation de plus grande proximité, d'intimité à la langue, qui commence à devenir sienne en parvenant à y dire de soi, à s'y produire, à s'y construire, à s'y inscrire, en même temps qu'en s'autorisant à la produire en retour et donc à la transformer, la transgresser, etc.

XXI Le terme « transmission » est problématique quand il renvoie à l'idée de « passation » de reproduction à l'identique d'un héritage linguistique clos et figé. Il est ici conçu de manière dynamique, comme sous-tendant des processus d'interprétation, de reconstruction, de réinvention (Hassoun, 2002).

XXII Pour ce qui est de l'Eveil aux Langues (Candelier, 2004).

XXIII Une proposition d'exploration de cette piste vient d'être faite : Bretegnier, Aude : « Ouvrir la 'formation linguistique en contextes d'insertion' aux approches plurielles, 2e congrès européen de la FIPF, Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français - De la diversité à la synergie, Prague, 8- 10 septembre 2011.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'AGIR SOCIAL DANS LES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES EN «FRANÇAIS DE SPECIALITE »

Par Emilie Perrichon
Maître de conférences à l'Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO) FLE
Membre du laboratoire HLLI-MUSE (MUtation des Systèmes Éducatifs)

Résumé

Je propose dans cet article de travailler sur l'évolution historique de l'agir social dans les configurations didactiques en « français de spécialité » (au sens générique du terme). Il s'agit ici d'explorer l'hypothèse qu'à chaque période de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité, correspond un type d'action sociale et des compétences sociales de référence. Nous allons voir qu'elles mobilisent également chacune, une perspective actionnelle relative à un objectif social de référence d'une période donnée. L'étude de l'évolution historique des différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues sous l'angle de l'agir a permis de dégager une constante : il y a toujours eu une forme d'action propre à chacune, et surtout propre à l'objectif social de référence de l'époque (PUREN). J'ai pu constater le même type de rapport dans l'histoire du français de spécialité. Du français instrumental à ce que je propose de nommer le « français langue d'action professionnelle » (perspective actionnelle du CECR), nous verrons comment nous sommes passés d'une orientation objet à une orientation sujet.

Mots clés

Perspective actionnelle, agir social, français de spécialité.

Summary

I suggest in this article to working on the historic evolution of action-oriented use in the didactic configurations in french for professionnal purpose . It's a matter of investigating the hypothesis that every period corresponds a type of social action and the social reference skills. We will see that they also mobilize each an action-oriented approach relative to a social reference objective of given period. The study of the historic evolution of the various methodologies of learning of the languages in an actionnal approach allowed to update a constant: there was always a shape of action appropriate for each. We can notice the same type of report in the history in french for professionnal purpose.

Keywords

Action-oriented approach, action-oriented use, french for professionnal purpose

Le français de spécialité est un secteur fortement influencé par les contextes social, politique et économique de la France. Il semble en effet en adéquation avec l'évolution économique et politique d'une communauté linguistique en répondant parfaitement aux besoins et aux demandes. La demande sociale, politique et économique d'un pays intervient dans la réponse des institutions en matière de didactique des langues étrangères et de mise en place de programmes d'apprentissage des langues étrangères. Les langues de spécialité ont été une réponse donnée face aux questions soulevées par la mobilité professionnelle internationale qui a commencé à se mettre réellement en place dans les années 70.

En outre, l'histoire du « français de spécialité » est marquée par de nombreux changements de dénomination : « français fonctionnel », « français de spécialité », « français instrumental », « français scientifique et technique », et « français sur objectifs spécifiques ». Gisèle Holtzer, dans un article sur le français fonctionnel paru dans Le Français dans le Monde de janvier 2004, explique que « ces différentes appellations mobilisent des critères de définitions hétérogènes : domaine du savoir (pour le français scientifique et technique), du code linguistique (le français de spécialité est vu comme une partie de l'objet-langue), de la conception de la langue (langue-outil dans le français instrumental) » (LFLDM, 2004 : 12). Nous allons voir qu'elles mobilisent également chacune une perspective actionnelle relative à un objectif social de référence (désormais OSR) d'une période donnée. En considérant la « spécialité » comme un domaine particulier d'action sociale auquel on préparerait directement les apprenants, on peut envisager l'évolution historique des configurations didactiques en « français de spécialité » sous l'angle de l'apparition d'une perspective actionnelle correspondant à chaque mouvement méthodologique.

FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE, FRANÇAIS INSTRUMENTAL ET FRANÇAIS FONCTIONNEL

L'appellation « Français Scientifique et Technique » est l'une des plus anciennes. Elle se réfère à la fois à des variétés de langues et de publics auxquels on veut les enseigner. À partir des années 60, on assiste à la naissance d'un nouvel enseignement du français à un public spécifique sous cette appellation. Sur le plan méthodologique, la montée en force du Français Fondamental a fortement influencé l'enseignement du « français de spécialité » par une approche par le lexique. Les vocabulaires techniques et scientifiques deviennent alors le reflet des compétences sociales de référence liées à cette approche : on attend de l'apprenant qu'il soit capable de reproduire un schéma spécifique en relation avec une profession donnée. Cette « capacité » est développée par l'apprentissage intensif de vocabulaires techniques apparus dans les années 60. En effet, les vocabulaires techniques expliquent une entrée didactique par

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

le lexique et correspondent à ce que l'on attendait de l'apprenant en milieu professionnel.

La communication en milieu professionnel était considérée comme une communication liée à une somme de connaissances et de dénominations finies et exhaustives où n'interviennent que des spécialistes comme en atteste l'analyse du Vocabulaire Technique à Orientation Scientifique (VGOS)[1]. D'un point de vue historique, les vocabulaires spécifiques peuvent apparaître comme une réponse apportée au problème de l'orientation de l'agir d'apprentissage vers une utilisation sociale et professionnelle de la langue. Dans cette optique, le français fonctionnel, apparu dans les années 70, a permis de développer des tâches de références de reproduction et d'expression qui renvoient aux compétences sociales de référence de l'époque : la reproduction d'un schéma spécifique en relation avec une profession particulière et l'utilisation d'un lexique spécialisé dans une profession donnée. L'appellation «français fonctionnel» a été définie par Galisson et Coste en 1976 dans le Dictionnaire de didactique des langues comme *un moyen pour les utilisateurs qui, dans des activités à finalité non-linguistique ont cependant besoin d'une langue instrumentale ou plus exactement de se servir d'une langue étrangère comme d'un outil. En termes d'apprentissage, ce que ces utilisateurs ont à maîtriser, c'est avant tout ce qui leur permettra de fonctionner efficacement dans les situations qu'ils visent. C'est-à-dire que le français fonctionnel ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir. Quelles « fonctions langagières « (quels actes de parole) l'apprenant aura-t-il à réaliser avec la langue étrangère ? Quelles notions devra-t-il exprimer ? Dans quelles situations et par quels canaux d'échange ? En relation avec quels interlocuteurs ? Ainsi on en arrive vite à la conclusion qu'il s'agit moins d'un enseignement du français fonctionnel que d'une approche fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes* (1976 : 231 In PERRICHON 2008a : 136) »

Dans cette définition, la langue est considérée comme un outil, un instrument dont vont se servir les apprenants considérés alors comme utilisateurs. La langue de spécialité est alors instrumentalisée dans le but de répondre aux besoins des apprenants-utilisateurs d'une langue étrangère dans un contexte professionnel. Ce qui est attendu de ces apprenants, c'est d'être capable d'utiliser à bon escient du lexique spécialisée, il n'est alors aucunement question d'être capable d'interagir et/ou d'agir dans et sur son milieu professionnel. Cependant, comme le précise Denis Lehmann, « *les méthodologues ont mis l'accent sur la spécificité des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue* (LEHMANN, 1993 : 41) ». L'aspect instrumental de la langue est au service de l'adaptation méthodologique et permet de préciser la notion de besoin et d'adéquation entre méthodologie d'enseignement et le public auquel cette dernière se destine.

Par ailleurs, dans les années 70 en parallèle de l'apparition de l'expression « français fonctionnel », l'appellation « français instrumental » fait son apparition mais n'aura qu'une brève existence sur le continent européen. Cette appellation a été beaucoup plus utilisée en Amérique Latine où elle correspond à une tradition dont on trouve les traces dès les années 1960. Robert Galisson et Daniel Coste parlent « de « français instrumental « ou de « langue instrumentale « pour désigner un outil de communication permettant à un locuteur dont la langue considérée n'est pas la langue maternelle, d'opérer à l'aide de cet outil, de cet instrument, pour exercer une activité professionnelle, acquérir un savoir véhiculé dans cette langue étrangère, etc. » (GALISSON & COSTE, 1976 : 287).

La langue est considérée ici comme un instrument et elle est enseignée à des fins pratique et actionnelle. En outre, nous remarquons ici que l'enseignement instrumental de la langue vise essentiellement l'écrit et plus particulièrement la compréhension de l'écrit. « Les compétences sociales de référence mobilisées dans cette configuration didactique sont la capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques et la capacité à utiliser la langue comme une boîte à outil. La langue est, en effet, vue comme un outil à disposition pour agir professionnellement et donc socialement dans une spécialité donnée. En tant qu'outil de compréhension écrite pour des apprenants spécialisés dans un domaine particulier, la langue instrumentale est enseignée à des fins pratiques. » (PERRICHON, 2008a : 139)

La façon dont Gerardo Alvarez définit le français instrumental est intéressante pour comprendre le lien entre agir social et agir d'apprentissage :

Né pour répondre à un besoin spécifique, cet enseignement instrumental aborde l'écrit d'entrée de jeu comme médium privilégié de l'accès à l'information, laissant de côté l'étape orale obligatoire qu'exigeaient les méthodologies audio-orales et audio-visuelles. C'est que le cadre était posé d'emblée : public adolescent ou adulte, généralement des faux-débutants, éprouvant le besoin de lire en langue étrangère des documents plus ou moins spécialisés, pour mener à bien leur formation professionnelle, dans leur pays d'origine, en situation d'absence de contact avec la réalité sociale de la langue. Limité par les contraintes de temps, cet enseignement est limité aussi quant au niveau de compétence communicative visé : c'est la compréhension écrite qui est privilégiée, parfois à l'exclusion de toute compétence de production. Troisième limitation thématique : pour des raisons d'efficacité (supposée) et pour répondre aux intérêts (supposés aussi) des étudiants, un type particulier de textes est privilégié, à savoir les textes scientifico-professionnels correspondant à la spécialité de l'apprenant (ALVAREZ, 1978 : 46).

On voit ici que l'écrit est privilégié car cette compétence correspond aux compétences sociales de référence de l'époque :

- La capacité pour l'apprenant à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de deux tâches de référence : la lecture et l'explication de texte.
- La capacité à utiliser la langue comme un instrument ou «une boîte à

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

outil».

La langue est alors considérée comme un outil de communication, un instrument, un moyen à enseigner en fonction des fins pratiques qui sont visées. Cela renvoie à une mise en action d'un lexique spécifique.

La brève existence de cette appellation est en partie due à la connotation utilitariste dont le français instrumental est porteur. Cette connotation est en effet ressentie par beaucoup comme négative et elle va à l'encontre de l'argument de la langue de culture, qui sert encore à l'époque à la diffusion internationale du français. « L'adjectif «instrumental» véhicule l'image d'une langue "objet ", d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (LFDLM, janv. 2004 : 13).

Les constructions didactiques correspondantes à ces configurations orientées objet sont les méthodologies audio-orales et SGAV (Structuro-globale-audio-visuelles). Pour le français scientifique et technique, la langue est conçue comme un réseau de structures syntaxique qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes. De fait, l'agir d'apprentissage se concentre sous la forme d'un agir dirigé, automatisé, sous forme d'actes consentis et non-orientés vers autrui. La langue y est considérée comme un comportement humain et apprendre une langue répond à un conditionnement : l'action de l'apprenant sur son milieu professionnel est considérée comme une réaction-réflexe en réponse à un stimulus. Cela se concrétise par un agir d'apprentissage matérialisé dans une non-intentionnalité dirigée par l'enseignant. La création d'habitudes, de réflexes apparaissent comme la forme privilégiée d'actions en classe, ce qui n'est pas sans rappeler une conception tayloriste de l'entreprise. En revanche, dans le français fonctionnel, contrairement au français scientifique et technique, la langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication socialisée. L'utilisation de la langue en milieu professionnel est alors davantage un acte individualisé tourné vers autrui, signe d'une évolution de la communication en milieu professionnel. Cette évolution se matérialisera davantage au sein des configurations didactiques qui suivront.

DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE AU FRANÇAIS LANGUE PROFESSIONNELLE

L'apparition de l'expression « français sur objectifs spécifiques (FOS) » date de la fin des années 80. Ce terme qui a été calqué sur l'anglais English for specific purpose a permis de détacher l'apprentissage de la langue d'un lien systématique avec une discipline donnée. « *Malgré un certain essoufflement politique et didactique, le public concerné (par l'apprentissage d'une langue de spécialité) existe toujours, et les actions de formation se sont maintenues dans les universités. C'est dans cette décennie en tout cas que semble s'imposer (définitivement ?) la dénomination de «Français sur Objectifs Spécifiques»* » (CUQ & GRUCA, 2003 : 325).

La démarche concerne fréquemment une spécialité professionnelle ou universitaire, mais également l'acquisition de compétences langagières transversales et communes à de nombreuses disciplines. Le FOS, comme l'approche communicative, place l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage. Communiquer en langue étrangère et dans sa spécialité devient l'objectif à atteindre pour tout apprenant. L'approche « métier par métier », en fonction des demandes et des besoins d'un public précis, développée dans le FOS, se distingue des précédentes approches dans le sens où elle fait référence à la demande et non plus à l'offre. On répond ici à un besoin particulier qui vise essentiellement les compétences langagières d'un apprenant en langue étrangère dans un milieu professionnel donné, sans engager ses compétences à agir avec d'autres. En effet, ici, l'apprenant est amené à agir en langue étrangère dans son milieu professionnel sans faire appel à la coopération, à la collaboration et aux activités inhérentes à l'action collective. Les actions sociales de référence « parler avec » et « agir avec », comme dans l'approche communicative, sont en adéquation avec les tâches de référence (simulations globales, jeux de rôles, s'informer/informer, résumer et expliquer). On attend des apprenants qu'ils sachent échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel. L'agir d'apprentissage dans le FOS est principalement centré sur deux éléments : la communication entre pairs et la dimension sociale du langage. Par ailleurs, les manuels FOS tendent de plus en plus vers une communication orientée action et l'agir de référence est un agir individualisé d'une personne sur une autre par le biais de la langue étrangère.

Depuis quelques années, nous assistons à l'ouverture d'une nouvelle page dans l'histoire du français de spécialité, avec l'apparition d'un nouveau contexte social et politique : le Français Langue Professionnelle (FLP). Pour faire un rapide état de la situation du Français Langue Professionnelle, je vais m'appuyer en grande partie sur les travaux de Florence MOURLHON-DALLIES.

Le Comité interministériel du 10 avril 2003 a considéré la maîtrise de la langue comme une compétence professionnelle. Apprendre une langue à visée professionnelle est désormais devenu un droit inscrit dans le code du travail depuis la promulgation de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie [2]. De nouveaux besoins se font alors ressentir en matière d'emploi et en matière de formation et certains secteurs professionnels manquent de main d'oeuvre. Le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion) a mené une étude pour le FASILD (Fonds d'Aide et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) et la DPM (Direction de la Population et des Migrations) sur la situation de l'enseignement/apprentissage du français à des fins professionnelles [3]. *« Cette étude est partie du constat que de plus en plus de migrants (récents ou plus anciens sur le territoire) devaient être opérationnels pour accéder à l'emploi ou pour conserver leur travail »* (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 31). En 2005, le CLP a mené une étude qualitative pour la DPM. Elle avait pour objectif principal de dresser un état des lieux sur la prise en compte de la formation linguistique

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

dans le cadre de la formation professionnelle, pour des publics migrants. Quatre branches ont fait l'objet de cette étude : le bâtiment et les travaux publics, l'hôtellerie-restauration, la propreté et le travail temporaire. Au fil de cette enquête, des stratégies de contournement du français sont apparues : substituts graphiques, évitements, communautarisation. En revanche, avec l'évolution des normes et dans un contexte d'emploi de plus en plus difficile, il est important de prendre en compte la communication orale et écrite en français pour intégrer le monde professionnel. La maîtrise du français relève alors encore de la compétence sociale et personnelle et des efforts considérables devront donc être effectués pour que l'application de la nouvelle loi soit effective. On peut définir le Français Langue Professionnelle comme 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. Cela différencie le Français Langue Professionnelle 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) »* (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 30).

Le Français Langue Professionnelle n'est pas forcément lié au FLE, il est présent également en français langue maternelle. Ce qui différencie en partie le FOS du Français Langue Professionnelle c'est la nature du public que Mourlhon-Dallies définit de la façon suivante (PERRICHON, 2008a, 142-146):

« - Le niveau de français, qui n'est pas toujours un niveau de FLE, puisqu'on peut rencontrer en Français Langue Professionnelle 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 Français Langue Professionnelle 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 »(MOURLHON-DALLIES, 2006 : 32).

Le deuxième trait disctinctif relevé par MOURLHON-DALLIES (2008 : 73) est le degré de professionnalisation des publics concernés : il y a davantage de degrés de professionnalisation dans le FLP que dans le FOS. Il s'agit alors d'un

véritable décloisonnement des champs d'intervention du FLE, du FOS et du français langue maternelle.

Les membres du groupe de recherche « Langage et travail » mentionnés par MOURLHON-DALLIES dans son article Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? (Le français dans le monde, juillet 2007 : 11-18) ont montré que « la part langagière du travail » (communication orale et écrite dans le cadre de tâche professionnelle) était de plus en plus importante dans nos sociétés. Dans l'optique de cet accroissement de la part langagière du travail, MOURLHON-DALLIES en conclut que « l'activité de travail est pensée dans sa multicanalité dans la mesure où elle fait intervenir la voix, la posture, la rédaction au traitement de texte, des enregistrements sur répondeur téléphonique, de la lecture sur écran, etc. ; parallèlement l'analyse se veut multimodale (…). J. BOUTET (2005 : 26) remarque ainsi que la caractéristique principale du langage au travail est « son interdépendance au contexte d'action ; « interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes ; tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale au sein des contextes d'action » *(MOURLHON-DALLIES, LFDLM, 2007 : 12 In PERRICHON, 2008a :146).*

En outre, alors que le FOS exigeait de l'apprenant de communiquer en langue française sur sa spécialité, le Français Langue Professionnelle demande non seulement de communiquer mais également d'agir en langue étrangère dans sa spécialité. Dans le Français Langue Professionnelle, la communication est considérée comme un moyen d'action et non plus comme une fin en soi comme c'est le cas dans le FOS. *« Le FLP vise la maîtrise de la langue en situation de travail tout en faisant l'hypothèse que les tâches professionnelles se voient améliorées par le perfectionnement linguistique, du moment que ce perfectionnement respecte les logiques professionnelles.* »(MOURLHON-DALLIES, 2008 : 90).

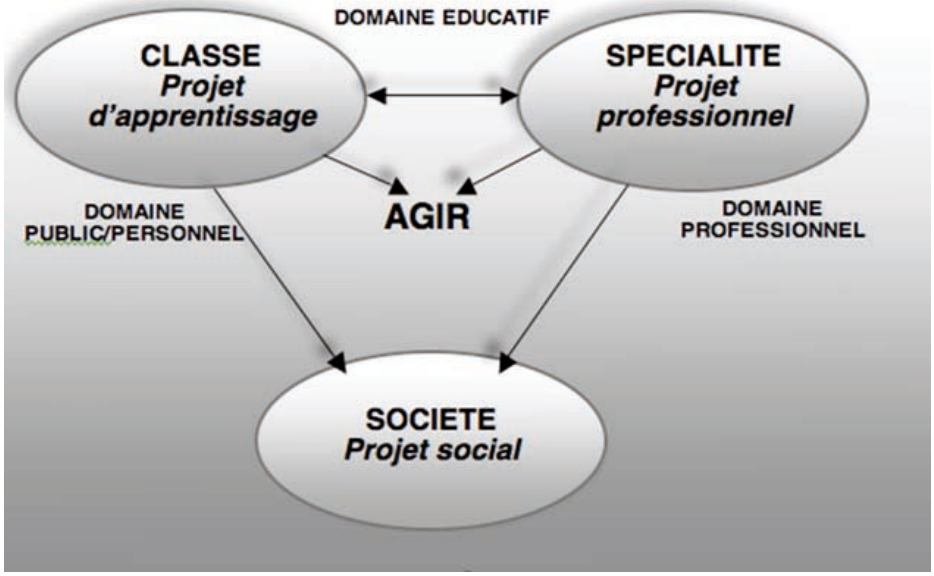
LE FRANÇAIS LANGUE D'ACTION PROFESSIONNELLE

Afin de prolonger la piste du Français Langue Professionnelle, je proposerai de parler de « Français Langue d'Action Professionnelle ». Cette approche, contrairement au Français Langue Professionnelle, s'adresse uniquement au public FLE ou FLS et correspond, en termes de construction méthodologique, à un enseignement/apprentissage par et pour l'action, se rapprochant alors de la perspective actionnelle évoquée dans le CECRL en 2001. De manière générale, apprendre une langue dans un objectif professionnel implique obligatoirement de mettre en place différents types d'actions. Depuis longtemps, le français de spécialité nous offre des clés importantes pour comprendre le lien entre agir social et agir d'apprentissage en classe. En effet, lorsque nous apprenons une langue étrangère, trois domaines principaux se superposent : le do-

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

maine éducatif, le domaine professionnel et le domaine public et/ou personnel (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 18). Un apprenant est amené à agir au sein de ces trois domaines. Lorsqu'il agit dans la société, il se situe dans les échanges ordinaires de la vie quotidienne.

Le développement de stratégies permettant le transfert des compétences et la prise en compte de l'aspect multicanal de la part langagière au travail apparaissent comme les objectifs principaux du français langue d'action professionnelle. Le lien entretenu entre la classe (le groupe, l'apprenant, l'enseignant), la société et le monde professionnel (ou de spécialité) constitue la relation pédagogique dans un enseignement de ce type. Il s'agit également de faire travailler les apprenants ensemble et de les mettre en projet, d'une part en projet professionnel (sur le métier), et d'autre part en projet d'apprentissage (sur la langue), ces deux types de projets sont orientés vers un projet social (PERRICHON, 2008a : 147-148) :



La prise en compte de l'ensemble de ces éléments permet de parler de français langue d'action professionnelle. Si j'applique ce modèle à un projet en école d'hôtellerie/restauration (l'organisation d'un repas officiel pour l'Ambassade de France par exemple [4]), la classe est le lieu d'accomplissement de tâches d'apprentissage (domaine éducatif) qui sont directement mises en lien avec la spécialité des apprenants : l'hôtellerie/la cuisine (domaine professionnel). Ces tâches sont, d'une part orientées socialement et professionnellement, d'autre part, elles permettent une mise en lien avec le milieu professionnel. Ces deux pôles convergent, par le mode de l'agir, vers l'agir social [5]. Dans ce modèle, trois relations sont dès lors mises à jour :

1. **Classe-société.**
2. **Classe-domaine de spécialité.**
3. **Domaine de spécialité-société.**

Dans un enseignement/apprentissage du français langue d'action professionnelle, il est nécessaire de prendre en compte ces trois relations et de proposer des tâches en lien avec ces domaines (PERRICHON, 2008a : 149) :

Relations	**Tâches de référence**
Classe-société	Projets pédagogiques
Classe-domaine de spécialité	Simulations globales
Domaine de spécialité-société	Stages

Dans un enseignement du français langue d'action professionnelle, l'apprenant est amené à agir avec d'autres dans sa spécialité. L'apprenant est considéré comme faisant partie du milieu professionnel en question et comme un acteur social, et la centration se fera donc à la fois sur l'apprenant et sur le groupe. Les actions sociales de référence (« agir avec ») sont en relation avec les compétences sociales de référence : la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs en vue d'une collaboration en milieu professionnel. Pour cela, l'enseignement du français langue d'action professionnelle devrait porter sur des compétences spécifiques mais aussi sur des procédures particulières comme la prise de décision ou la négociation.

L'enjeu actuel n'est plus seulement de « vivre avec » mais d' « agir ensemble » pour atteindre un objectif commun. Cela va se traduire, en classe, par la mise en œuvre collective de processus conjoint d'enseignement/apprentissage ; et en société, par un projet plus global, « un faire avec ensemble » qui n'est pas sans rappeler les orientations du Conseil de L'Europe, qui n'a de cesse, de 2001 à nos jours de prôner l'idée d'une co-participation et d'une responsabilisation de l'individu dans l'action sociale (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008) :

«(…) L'éducation à la citoyenneté démocratique englobe toutes actions éducatives formelles, non formelles ou informelles, y compris l'enseignement professionnel (…), «qui permettent à un individu d'agir en tant que citoyen actif et responsable, respectueux des autres ». (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 : 21).

A ce titre, l'enseignement du français langue d'action professionnelle est marqué par le développement et l'articulation de compétences spécifiques liées à la transformation du milieu professionnel dans l'agir collectif :

- **une compétence stratégique** : mise en œuvre des moyens adaptés à la réalisation de l'action. Cela suppose une prise en compte par l'apprenant de l'environnement dans lequel il agit ou il va devoir agir et des moyens à sa disposition pour agir. Rattachée aux processus cognitif et métacognitif, la compé-

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

tence stratégique représente la capacité à agir et à ajuster son agir en fonction de la situation, de l'environnement et des circonstances de l'action.

- **une compétence informationnelle** : compétence permettant à une personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin. L'enjeu est de procéder à toute une série d'opérations liées à la gestion d'une information telles que :

1. **le choix de l'information,**
2. **le traitement de l'information,**
3. **la gestion de l'information,**
4. **l'organisation de l'information,**
5. **la communication de l'information,**
6. **la gestion de la communication de l'information.**

- **une compétence citoyenne** : responsabilité de participer avec d'autres à la vie sociale et économique et aux affaires publiques de la communauté ; elle renvoie aux savoir-faire et aux savoir-agir que l'individu va mobiliser dans son action avec et non sur l'autre. Cela correspond à une vision collective du travail ou de l'entreprise, un « agir » pour le bien de l'entreprise dans le développement de compétences spécifiques collectives.

Le développement de ces compétences spécifiques permet de garantir l'adéquation entre ce que l'on attend de l'apprenant en classe et ce que l'on attend de lui en société. Il s'agit alors de garder en mémoire les principaux enjeux actuels liés à l'action collective dans le monde professionnel : ne pas sacrifier l'individu au profit du groupe et placer la co-construction de savoirs et de compétences comme prioritaire.

Conclusion

Pour clore cet article sur l'étude de l'agir dans l'histoire du français de spécialité, je vous propose un tableau[6] *synthétisant l'évolution historique des configurations didactiques en français de spécialité (PERRICHON, 2008a : 151) :*

Type de français de spécialité	Actions sociales de référence	Tâches de référence	Compétences sociales de référence	Entrée par	Constructions didactiques correspondantes
Français Instrumental	parler sur	lecture/explication de textes	-capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques -capacité à utiliser la langue comme une boite à outils.	le lexique	la méthodologie directe
Français Scientifique et Technique	parler sur	reproduire, s'exprimer	-capacité à reproduire un schéma spécifique en relation avec une profession donnée, -capacité à utiliser un lexique spécialisé dans une profession donnée.	le lexique	les méthodologies audio-orales et SGAV
Français Fonctionnel				le lexique	
Français sur Objectifs Spécifiques Français à visée professionnelle	-parler avec -agir sur	simulations globales, jeux de rôle,s'informer/ informer résumer, expliquer	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel	la communication	l'approche communicative
Français Langue Professionnelle	-parler avec -agir avec	simulations globales, jeux de rôle, stage	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs en vue d'une collaboration en milieu professionnel	la communication/-action	la perspective actionnelle
Français Langue d'action Professionnelle	-agir avec -co-agir	-le projet -scénario -simulations globales (mimésis) -stage - tâches collectives		l'action et la co-action (paradigme de l'action)	

La place accordée au travail et aux modes d'échanges dans nos sociétés semble être un indicateur fiable sur la place accordée à l'action collective en classe de langue de spécialité et inversement. L'enjeu actuel n'est plus seulement de « travailler avec » d'autres mais d'agir ensemble, de coopérer et de collaborer dans la durée et pour un objectif commun. On attend désormais des individus qu'ils sachent agir collectivement en mobilisant des ressources nécessairement orientées vers l'action et la co-action pour aider à la convergence du projet professionnel individuel et du projet collectif : « un faire-ensemble » pour s'accomplir professionnellement et socialement .⊙

BIBLIOGRAPHIE

- *ALVAREZ G. (1974). « L'enseignement du français en Amérique latine », Paris : Le Français dans le monde, janvier-février, n° 102, pp. 6-12.*
- *ALVAREZ G. (1978). « Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère », Paris : Le Français dans le monde, novembre-décembre, n° 141, pp. 46-51.*
- *ALVAREZ G. (1979). «Inventaire», Le Français dans le monde, août-septembre, n° 47, pp. 14-19.*
- *ALVAREZ G. (1981). « Niveau seuil et enseignement fonctionnel du français », Paris : Le Français dans le monde, n° 162, juillet, pp. 58-62.*
- *CONSEIL DE L'EUROPE. (2001) Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1e éd. 1996, 2e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier, 191p. http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf*
- *CONSEIL DE L'EUROPE (2008). 118e Session du Comité des Ministres, Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe, « vivre ensemble dans l'égale dignité », téléchargeable http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Livre%20blanc%20final%20FR%20020507.pdf, dernière consultation juin 2011*
- *EURIN-BALMET S., HÉNAO DE LEGGE M. (1992). Pratiques du français scientifique, Paris : AUPELF-UREF, 255 p.*
- *FRANÇAIS DANS LE MONDE. (1990). « Publics spécifiques et communication spécialisée », n° spécial, Recherches et applications, septembre, 175 p.*
- *FRANÇAIS DANS LE MONDE (2004). « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », Recherches et applications, janvier, 192 p.*
- *FRANÇAIS DANS LE MONDE (2007). « Langue et travail », Recherches et applications, juillet, 191p.*
- *GALISSON R., COSTE D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris : Hachette, 612 p*
- *HOLTZER G., WENDT M. (Éds) (2000). Didactique comparée des langues et études terminologiques, Franckort : Peter Lang, 200 p.*
- *LE BOTERF G. (2000, 2006, 4e édition). Construire les compétences individuelles et collectives, Paris : Editions d'Organisation, 271 p.*
- *LEHMANN D. Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en questions, Paris : Hachette : « Références », 1993, 223 p.*
- *MOURLHON-DALLIES F. Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche, DGLFLF, 2006, pp. 28-33.*
- *MOURLHON-DALLIES F. Enseigner une langue à des fins professionnelles, Paris : Didier, 2008, 350 p.*
- *PERRICHON E. (2008a) Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues et des cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. 690p. Sous la direction de Christian Puren. Thèse de Doctorat : Sciences du langage. Saint Etienne : 2008. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029, pp. 133-152 ; 281-305 ; 310-356.*
- *PERRICHON E. (2008b). « Un exemple de projet dans une perspective actionnelle », APLV, Les langues modernes, avril-mai-juin 2008, publié sur le site de l'APLV www.APLV-LanguesModernes.org*
- *PUREN C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris : Nathan, « coll. Didactique des langues étrangères », CLE international, collection dirigée par R. GALISSON, 1988, 447 p.*

NOTES

1 Rappelons que le VGOS a été établi en 1971 à partir d'une enquête entreprise par le CREDIF. Ces enquêtes ont donné lieu à un corpus de textes écrits, à savoir vingt-quatre ouvrages portant sur les sciences exactes.

2 La loi est disponible en format html à l'adresse suivante : http://www.assemblee-nationale.fr/12/ta/ta0264.asp

3 L'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (A n pour l'intégration et la lutte contre les discriminations).Créé par la loi pour l'égalité d ons en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professi

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT@DIDAC-RESSOURCES.EU
+33618712665

4 Il s'agit ici d'un projet mis en place en Croatie en 2005 dans le cadre d' erspective d'intégration professionnelle. Ce projet a fait l'objet d'un article (cf. PERRICHON, 2008).

5 L'agir social inclut l'interaction.

6 Tableau inspiré des travaux de Ch. PUREN sur l'évolution historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage scolaire des langues.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

VERS UNE PRISE EN COMPTE DES COMPETENCES ISSUES DE L'EXPERIENCE DANS LES APPRENTISSAGES EN FLP

Par Aurore Barrot

Doctorante Laboratoire Lidilem
Université de Grenoble
Thèse sous la direction de M. Matthey (Lidilem, Université de Grenoble)

Marie-Hélène Lachaud

Doctorante Laboratoire Lidilem
Université de Grenoble
Thèse sous la direction de C. Barré-De Miniac et de C. Frier (Lidilem, Université de Grenoble)

Résumé

L'objet de cet article se situe dans le champ de la didactique du Français langue professionnelle (FLP). Il interroge la prise en compte des savoir-faire issus de l'expérience, sous l'angle des compétences langagières mobilisées en contexte professionnel, en lien avec deux études réalisées dans le cadre de deux doctorats en Sciences du langage. Les résultats d'une des deux enquêtes qualitatives alimentent la discussion autour des enjeux pédagogiques et didactiques qui découlent de la prise en compte de ces savoir-faire. Ces résultats rendent compte des compétences empiriques qui, analysées sous l'angle du langage au travail, mettent au jour des compétences extra-discursives. Ces dernières renvoient à la « dimension critique » du langage, c'est-à-dire à son impact et à ses enjeux dans la situation de communication. La prise en compte de cette dimension, dans le cadre de la didactique du FLP, présuppose d'envisager les contenus de formation de manière élargie, au croisement de la fonction communicative et actionnelle du langage.

Mots clés

FLP - Didactique - Compétences langagières – Compétences empiriques - Raison graphique

Introduction

Ce texte est le fruit d'une réflexion croisée, à partir de travaux distincts, menés dans le cadre de deux doctorats en Sciences du langage. Ces deux études ont pour objet les compétences langagières mobilisées au travail, et pouvant donner lieu à des apprentissages, dans le contexte de la formation pour adultes salariés ou en insertion professionnelle. L'une des thèses constitue une étude de l'activité et des compétences langagières, en particulier écrites, mises en œuvre par des agents de nettoyage (Lachaud, thèse en cours). L'autre doctorat porte sur les problèmes théoriques et méthodologiques mis en jeu par la mise en cohérence interne d'une didactique centrée sur les apprentissages langagiers en français à visée d'insertion professionnelle, et de son intégration dans une approche globale par compétences professionnelles (Barrot, thèse en cours). Le recueil de données est réalisé auprès de formateurs travaillant sur des dispositifs de formation du type «compétences clés» ou «savoirs de base».

Notre contribution s'inscrit dans le développement d'une approche centrée sur le sujet, c'est-à-dire soucieuse de tenir compte des besoins spécifiques des apprenants adultes, en particulier en terme de place accordée à leur motivation et à leur projet, à leur expérience et à leurs compétences acquises, ainsi qu'à leurs stratégies personnelles. Dans cette perspective, nous cherchons à comprendre comment le champ de la didactique des langues peut prendre en considération l'existence de compétences langagières, écrites et orales, souvent peu valorisées et parfois peu visibles, et toutefois fortement articulées à l'activité professionnelle.

Après avoir exposé dans une première partie le cadrage théorique du Français Langue Professionnelle (FLP), nous exposerons globalement les résultats de l'enquête de terrain dans une deuxième partie. La mise en évidence de compétences empiriques, mises en œuvre par les salariés observés, dont certaines sont verbales et d'autres extra-discursives, nous permettra de discuter des enjeux pédagogiques et didactiques posés par la prise en compte de tels savoir-faire, en particulier du point de vue de la littéracie, élargie à l'oralité et à la « raison graphique ».

Un cadre théorique spécifique au FLP

Imbrication du langage et du travail en situation professionnelle

Les travaux menés par le réseau Langage et travail mettent au jour « la part langagière » du travail (Boutet & Gardin, 2001). La mise en place progressive des technologies de l'information modifie peu à peu les tâches sur les postes de travail, à tous les niveaux de hiérarchie. Le langage devient une composante des compétences professionnelles, si l'on définit celles-ci comme un « savoir agir » qui repose sur la combinaison et la mobilisation des ressources pertinentes dans un contexte spécifique (Le Boterf, 2000).

L'ancrage du FLP, dans cette approche imbriquée des actions professionnel-

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

les et langagières, conduit à la prise en compte des interactions verbales c'est-à-dire des échanges d'informations au travail, en tant que dimension transversale des compétences professionnelles. Ainsi, toute situation de travail est aussi une situation de communication (Mourlhon-Dallies, 2007). En tant que didactique constituée, le FLP partage donc avec la didactique du Français sur Objectif Spécifique (FOS) une méthodologie centrée sur les caractéristiques spécifiques des discours professionnels des acteurs (Mangiante & Parpette, 2004).

Toutefois, si le FOS se limite à la prise en charge de situations exolingues, dans lesquelles le français, en tant que langue de travail, est une langue étrangère pour les apprenants qui auront à interagir ponctuellement avec des interlocuteurs francophones, dans le cadre du FLP, le français constitue aussi la langue des échanges conversationnels informels entre pairs. En ce sens, le FLP ouvre la voie vers une prise en considération de la dimension non discursive des compétences transversales, en s'intéressant aussi aux évidences partagées, c'est-à-dire aux attentes implicites quant à l'action et au comportement professionnels attendus et considérés comme légitimes par les pairs (De Saint-Georges, 2004). L'emphase est donc mise sur la « dimension critique » du langage, qui consiste en la prise en compte des enjeux de la communication, et dont dépend le choix de ce qui est dit et de ce qui ne l'est pas, en fonction des paramètres de la situation (interlocuteur, moment, lieu) (Grünhage-Monetti, 2007). D'où l'introduction, au sein même du dispositif didactique, des notions de culture professionnelle, de cadre juridique et déontologique d'exercice du métier et de logiques professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008).

La didactique du FLP : une perspective véritablement actionnelle

Le FLP propose donc un élargissement des préoccupations du didacticien au-delà des compétences strictement verbales, en direction de ce que les psychosociologues du travail nomment la dimension « stratégique » de l'activité, dont dépend l'orientation et les choix réalisés par le sujet au cours de l'activité, en fonction des règles d'action et des paramètres de la situation que celui-ci considère ou non comme pertinents (Coulet & Chauvigné, 2005).

De ce point de vue, la didactique du FLP dépasse le cadre théorique de l'approche communicative et s'inscrit de plein droit dans une interprétation de la perspective actionnelle, développée en arrière-plan théorique du Cadre Européen Commun pour les Langues, comme constituant une rupture avec l'approche communicative, et non une simple réactualisation de celle-ci grâce à une démarche moins linguistico-centrée et plus ouverte à la dimension pragmatique du langage (Beacco, 2007).

A l'inverse, la perspective actionnelle peut être considérée comme un basculement vers un paradigme non exclusivement communicatif (Puren, 2009), fondé sur une théorie générale de l'action, développée dans le cadre de la linguistique actionnelle contemporaine depuis le début des années 2000 (Vernant, 1997 ; Filliettaz, 2002 ; Richer, 2009). Dès lors, le FLP peut être vu comme un prototype d'une didactique des langues, destinée à la prise en charge de

l'enseignement/apprentissage de la « compétence à communiquer langagièrement » en tant que sous-ensemble des « compétences générales individuelles » (Trim, 2001).

Une enquête de terrain auprès d'agents de nettoyage

Dans cette perspective actionnelle en didactique du français professionnel, les résultats de l'enquête de terrain présentés ci-après constituent des éléments féconds, qui mettent en lumière cette imbrication entre activité professionnelle et activité langagière.

Notre enquête de terrain trouve son ancrage théorique, dans le champ de la littéracie (Goody, 2006, 2007 ; Jaffré, 2004) élargie à la « raison graphique » (Goody, 1979), à l'usage de l'écrit dans la gestion du temps (Lahire, 1993) et à celui des pratiques empiriques (de Certeau, 1990), sous l'angle de la rationalité du travail. Nos questions de départ interrogent les compétences langagières, en particulier de littéracie, mobilisées sur le lieu de travail, en lien avec la formation et les besoins des employés. Quelles compétences langagières, en particulier écrites, sont mobilisées sur le lieu de travail ? Comment les employés utilisent-ils ces compétences langagières, au travail ? Quelles solutions sont proposées par les organismes de formation ? Enfin, quels sont les besoins (et les attentes) des formés ? Les travaux du réseau Langage et Travail montrent que langage et activité sont imbriqués (Boutet & Gardin, 2001). Dans le prolongement de ces travaux, il était donc pertinent de mener notre recherche en contexte professionnel. Les métiers du nettoyage, où la gestion du temps et de l'espace sont des éléments essentiels, constituent un cas intéressant et invitent le didacticien à travailler sur l'imbrication entre compétences langagières au travail et compétences extra-discursives mises en œuvre dans l'exécution de l'activité. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les employés mettent en œuvre des compétences empiriques pour rendre le travail efficace. Construites dans l'expérience, ces manières d'agir ne sont pas toujours valorisées ni connues car non conformes à la norme sociale qui favorise les compétences issues de la culture écrite (Calvet, 1984). L'objectif de notre recherche est donc de décrire ces compétences ainsi que celles qui relèvent de l'écrit et des interactions verbales.

Notre échantillon est constitué de 17 agents de nettoyage. Ils travaillent dans cinq établissements du secteur public et privé. Dans le sillage de la démarche ethnographique, des observations de poste avec prise de notes et enregistrement audio ont été effectuées entre octobre 2008 et septembre 2009. Nous avons réalisé entre deux et quatre observations par employé, d'une durée moyenne de trois heures. Cette durée correspond au temps d'intervention des employés des sociétés privées sur un même site. Lorsque cela a été possible, nous avons observé la totalité de l'activité pour chacun des témoins. Les données présentées dans cet article concernent sept témoins représentatifs de notre échantillon. Nous présentons ces sept témoins dans le tableau ci-dessous.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Présentation des témoins

Prénom	Age	Parcours scolaire	Ancienneté dans la branche propreté	Employeur
Martine	55 ans	Scolarisée en France (arrêt au certificat d'études primaires)	24 ans	Collectivité publique
Abdel	50 ans	Scolarisé en Algérie (arret au lycée en terminale)	Environ 4 ans	Collectivité publique
Djamila	45 ans	Scolarisée en turquie jusqu'au collége	22 ans	Société privée de nettoyage
Anais	41 ans	Scolarisée en France (arret de sa scolarité aprés avoir obtenu un BEP d'employée de bureau)	3 ans	Collectivitè publique
Mustapha	54 ans	Scolarisé en Algérie jusqu'à l'age de 14 ans	8 ans	Collectivité publique
Daniel	environ 45 ans	scolarisé en France (arret au lycée , seconde)	9 ans	Collectivité publique
Gisem	45 ans	Scolarisée en Turquie jusqu'en fin de premiére année de lycée	6 ans	Société privée de nettoyage

Au début des observations, nous avons eu recours à « l'observation flottante » afin de ne pas mobiliser notre attention sur un seul objet et de recueillir un ensemble de faits tout en restant attentive à ceux qui ne sont pas prévisibles ou qui se présentent comme étant anodins [2=](Pétonnet, 1982, p. 39). Ensuite, dans cette même démarche, nous avons davantage centré notre attention sur les gestes professionnels des employés notamment concernant leurs pratiques langagières. Parfois, les employés commentaient leurs actions durant leur réalisation, à notre attention. Ainsi, notre étude du langage au travail est réalisée de manière située, c'est-à-dire en contexte et partiellement mise en scène pour autrui, à partir des propos recueillis pendant l'activité de nettoyage.

Dans la mesure où notre rôle était identifié par les témoins, nous étions « impliquée » dans la situation d'observation (Massonnat, 2005, p. 29). Ces dernières se sont déroulées en grande partie en dehors de la présence de la hiérarchie. Seuls deux responsables nous ont accompagnée au cours d'une première observation. Notre présence ainsi que celle des responsables n'a pas été sans effet sur les situations observées (Blanchet, 2000). Sans prétendre les empêcher, nous avons tenté d'atténuer ces effets par une attitude bienveillante, de non-jugement, et nous nous sommes positionnée en néophyte, dans « une posture intérieure-extérieure » (Blanchet, 2000, p. 44). Des entretiens individuels semi-directifs, menés auprès des employés et de leur responsable ont complété le recueil de données.

Dans la lignée de la description ethnographique, nous avons rédigé un compte rendu à la suite de chaque observation, à l'aide de notes prises « en direct » sur le terrain et d'enregistrements audio (Laplantine, 2005). La transcription partielle des interactions verbales des témoins avec les usagers, les collègues ou les responsables hiérarchiques, complète la description dans les comptes rendus.

Nous avons constitué une grille d'analyse à partir de la mise en relation des phénomènes observés (Lahire, 1995). Parallèlement à l'écriture des comptes rendus, nous avons relevé des indices observés dans les situations de travail comme les écrits présents sur les postes, des traces de numératie (par exemple, la numérotation des portes des bureaux nettoyés par les employés), les langues parlées, les gestes, les postures ou les déplacements. Ces indices ont permis de mettre en évidence des faisceaux de convergence que nous avons regroupés en trois grandes catégories : l'écrit et les traces de numératie, la parole au travail et la logique des gestes professionnels. Ces trois grandes catégories constituent la macro structure de notre grille d'analyse, le premier niveau étant composé par les indices, critères plus fins reliés à ces trois dimensions.

Les compétences langagières observées dans l'activité

La littéracie en contexte professionnel

Lorsque l'on étudie les écrits sur le poste de travail des agents de nettoyage, on constate un grand nombre de tâches de réception écrite qui peuvent être complexes ainsi que des opérations de productions rudimentaires. Selon la classification proposée par J. Boutet (1993), ce sont essentiellement des écrits réglementaires. Le cas d'un témoin : Martine[1] montre cela : un « protocole » est affiché sur son poste de travail. Ce document, comporte plusieurs pages. Il se présente sous la forme d'un tableau à double entrée. Les tâches sont inscrites en lignes et les jours de la semaine en colonnes. Pour le compléter, Martine a eu besoin de mettre une croix à l'emplacement prévu. L'objectif était de déterminer le jour où les tâches devaient être réalisées. Alors que la production écrite se limite à cocher des cases, la tâche de réception est plus complexe car

1 Les propos et les données observées sont signalés par le prénom (modifié) des témoins qui ont participé à l'enquête. Les propos sont insérés dans le texte, entre guillemets.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

elle concerne la lecture d'un tableau à double entrée.

Concernant les tâches de production écrite, les passages volontaires à l'écrit sont plus nombreux lorsqu'ils ne sont pas soumis à une injonction. Il s'agit par exemple d'Abdel qui laisse un message à l'attention des usagers pour qu'ils rangent les chaises sur les tables afin de faciliter le nettoyage de la pièce. Un stylo dépasse de la poche de sa blouse : il précise qu'il l'utilise pour noter ce qu'il ne doit « pas oublier ». L'usage de l'écrit comme aide mémoire peut être interprété comme un moyen d'agir sur le temps, par l'anticipation des actes (Lahire, 1993).

Lorsque l'on examine la dimension de la numératie, même si la plupart des employés effectuent les dosages eux-mêmes, on observe une stratégie de contournement de la part des responsables ou des fabricants. En effet, sur le poste de travail de Martine, c'est sa responsable qui dilue « le produit pour les tables ». Lorsqu'elle dilue le produit elle-même, elle utilise « des petites dosettes pour le sol ». Sur le poste d'Abdel, on observe une alternance des situations : parfois il utilise un bouchon pour mesurer la dose de produit à diluer, parfois il effectue le dosage de manière empirique, en versant directement le produit dans le seau.

D'autres situations montrent l'évitement de l'écrit de la part des employeurs, pour les agents de nettoyage : sur le poste de Gisem, la couleur est utilisée pour différencier l'usage des produits, les récipients ne comportent pas d'étiquette. Sur le poste de Martine, la plupart des documents destinés aux employés sont affichés dans la salle de pause (le « coin de la concierge ») : des notes de service et des affiches. Leur contenu est relatif à l'organisation du travail, aux normes d'hygiène, à la sécurité ou à la santé : « les dangers de l'alcool au travail », « répartition du travail » (note manuscrite), « les mercredis vaqués » ou « le calendrier des vacances » et « les nouveaux horaires ». Lorsque nous évoquons l'usage de ces écrits, Martine précise que c'est sa responsable qui donne les informations à l'équipe, à l'oral.

Cette étude de la littéracie sur les postes de travail montre les « pratiques invisibles » car non déclarées par les scripteurs ou par les employeurs au moment des entretiens (Fraenkel, 1993, p. 277). Nous pouvons interpréter l'évitement de l'écrit à partir du pouvoir symbolique qui lui est attribué. Dans la lignée des travaux de P. Bourdieu, il interroge la place accordée par l'usage de l'écrit, comme un objet symbolique de domination (Grosjean & Lacoste, 1998 ; Bourgain, 1992). Nous voyons ici l'intérêt d'aborder en formation les enjeux de l'écriture sur les postes de travail. Cela peut être effectué au moment de l'analyse des besoins des formés, de la demande et des attentes de l'entreprise quant aux effets de la formation (Mourlhon-Dallies, 2008). Ce bilan initial pourra être effectué sur le lieu de travail auprès du salarié et de la hiérarchie, à l'aide d'entretien et d'une observation de poste. De même que pour les écrits, les propos relevés sur les postes de travail et présentés ci-dessous, montrent la notion d'enjeu associée à la situation de communication.

La parole au travail

Lorsque les employés travaillent en présence des usagers des lieux nettoyés, les échanges sont brefs, récurrents et utilitaires : salutations, transmissions d'informations et formulations de demandes pour ajuster l'activité (Boutet, 2001a). Ainsi, les interactions avec les usagers ont toujours lieu en français, la langue qui domine dans ce contexte. Toutefois, on constate des phénomènes d'alternances codiques avec les pairs et la hiérarchie. Ainsi, lorsque les témoins interagissent au sein de l'équipe ou avec la hiérarchie, ils utilisent parfois une autre langue que le français. C'est notamment le cas de Djamila qui s'exprime en turc ou en français avec sa responsable ou ses collègues et en français avec les usagers des lieux nettoyés.

L'étude du vocabulaire montre l'usage de termes techniques (Boutet, 2001b). Certains termes sont difficiles à comprendre en dehors du lieu dans lequel ils sont utilisés. Ce sont des connaissances partagées par les employés d'une même équipe. C'est le cas des noms de lieux utilisés par Anaïs. Lors d'une observation, elle parle du « marbre », du « petit salon » ou de la « galerie ». Pour désigner le matériel, on constate une variation, par rapport à la proximité ou à l'éloignement de l'objet cité. Ils sont parfois désignés par le nom de la marque : un « Spontex » ou un « Swiffer ». Concernant la désignation des produits, certains témoins, comme Mustapha, utilisent des expressions qui évoquent la destination finale : « du produit pour les mains, du produit pour le sol ». D'autres personnes, comme Abdel, évoquent la fonction du produit : « du désinfectant, du détergent ». Enfin, d'autres témoins nomment un élément qui entre dans sa composition ou une caractéristique chimique : « l'alcalin », « le neutre », « le chlore ». L'étude du vocabulaire actif met donc au jour des différences entre les témoins dans le choix des termes eux-mêmes. Ainsi, le vocabulaire est plus ou moins distant du contexte ou des objets qu'il désigne.

Enfin, nous avons relevé des propos réflexifs sur l'activité professionnelle (Boutet & Gardin, 2001). Ces propos mettent en évidence le recours spontané à l'évocation de thèmes plus ou moins éloignés des tâches et donc de l'activité. Ainsi, les commentaires peuvent porter sur la fonctionnalité du matériel mais aussi sur les conditions ou l'organisation du travail. De même que pour l'écrit, les différences relevées dans la mise en œuvre des compétences langagières à l'oral présentent l'intérêt d'une prise en considération des acquis. Les savoirs existants peuvent être repérés en situation de travail afin de les répertorier pour les valoriser et servir d'appui à d'autres apprentissages langagiers ou non. Comme l'indique H. Adami (2009 : 111), travailler à partir d'un recueil de propos authentiques permettrait d'« établir une passerelle entre la réalité interactionnelle et l'artefact social de la salle de classe » . Au delà des compétences langagières intrinsèques (vocabulaire ou structure des interactions), l'action de formation pourrait être orientée vers une observation plus globale de la situation de communication à travers ses implications dans l'activité pro-

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

fessionnelle. L'étude des gestes professionnels présentée ci-dessous, apporte un point de vue complémentaire quant à la mise en œuvre des compétences empiriques dans l'activité.

Les compétences non langagières observées dans l'activité

Notre étude des gestes professionnels dans le métier du nettoyage montre qu'il existe des logiques ainsi que de grandes différences concernant leur mise en œuvre. Nous décrivons ces logiques à partir de la notion de « capacités cognitives et sociales» (Gillet, 1991). Il s'agit de dispositifs mentaux transversaux, mobilisables dans différentes situations. Ces capacités d'ordre général se construisent au cours de l'expérience, dans différents contextes. Toutefois, dans la mesure où les capacités sont des aptitudes mentales (non directement visibles), elles sont difficilement identifiables en dehors des compétences observées (Rey, 1996). On peut même les considérer comme des « catégories hypothétiques » (Rey, 1996, p. 68), c'est-à-dire qu'elles résultent d'une abstraction à partir de compétences réellement observées, dont on ne peut prouver qu'elles existent en tant que tel, hors de tout contexte. Étant donné que notre propos se limite dans la présente communication à mettre en relief l'existence de savoir-faire implicites en contexte professionnel, et la façon dont ils peuvent être pris en compte en didactique du FLP, on ne discutera pas des difficultés posées par la notion de capacités. On se contentera de signaler que, dans une approche par les compétences professionnelles, les capacités ainsi listées peuvent être rapprochées de la notion de « compétences transversales », définies comme « des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle) » (Centre d'Analyse Stratégique, 2011, p. 2). Dans ce cadre, l'opposition entre la prise en compte des spécificités d'un métier ou d'un secteur professionnel et le besoin de généralisation en vue de les transformer en objet de formation ne constitue plus un « dilemme » (Bellier, 2004, p. 255) mais elle devient féconde, en suggérant l'idée d'un continuum entre ces deux pôles.

Savoirs et savoir-faire spécifiques issus de la tradition orale

Avant d'aborder la question des savoirs et savoir-faire puisés dans la tradition orale, apportons quelques précisions terminologiques. Dans le prolongement des travaux de L. J. Calvet (1984) et de J. Goody (2007), nous utilisons la dénomination de « tradition orale » pour désigner les savoirs et savoir-faire qui ne relèvent pas de l'écrit. La notion de tradition évoque la continuité des deux ordres définis par J. Peytard (1970) : oral (messages issus d'une communication orale) et la scripturalité (messages réalisés par la graphie, pouvant être lus).

Comme nous l'avons indiqué dans la présentation de notre enquête, la gestion du temps et de l'espace sont des éléments importants dans l'activité de nettoyage. Nous verrons ci-dessous que pour gérer le temps et l'espace, les

compétences non langagières peuvent être mises en œuvre.

La logique de la gestion de l'espace et du temps : une mobilisation des compétences non langagières en fonction du contexte

Nous avons observé les compétences suivantes sur les postes de travail :

- organisation de manière autonome des tâches dans le temps et dans l'espace ;
- adaptation des gestes professionnels et des consignes, aux habitudes des usagers, aux lieux, aux contraintes telles que la durée de l'intervention ;
- planification des actions ;
- observation des lieux, des habitudes des usagers et déduction ;
- analyse de la situation pour organiser les déplacements ;
- capacités relationnelles par rapport à la hiérarchie et aux usagers.

De manière globale, on peut constater, à travers la mise au jour de ces compétences, qu'il existe des logiques, des tours de main, des savoirs faire empiriques (de Certeau, 1990) mais aussi une grande capacité d'adaptation.

La mise en œuvre de ces différentes capacités présuppose la mémorisation des tâches, de leur succession, des habitudes des usagers ou de l'emménagement de l'espace, ce qui permet aux employés d'agir sur le temps. Ainsi, de manière évidente, lorsqu'il vide les corbeilles (dans une vingtaine de bureaux) Daniel se déplace avec son chariot, de pièce en pièce, le long du même couloir, sans revenir sur ses pas. Quand elle nettoie une pièce, Djamila laisse toujours le chariot qu'elle utilise pour déplacer le matériel, à l'entrée, près de la porte. Ensuite, elle se déplace vers une autre pièce et pousse le chariot le long du couloir, sans revenir sur ses pas. Elle nettoie ainsi les autres pièces qui se trouvent sur son trajet. Ces cas montrent la rationalité mise en œuvre dans les déplacements des employés. Nous pouvons supposer que cette rationalité qui permet de gagner du temps et de rendre le travail efficace et moins pénible, se construit au fil de l'expérience. Ainsi, Daniel qui nettoie 56 bureaux sur un même étage, dans trois bâtiments différents précise qu'il a « mis un mois pour tout mémoriser ». La gestion des déplacements implique donc des capacités de mémorisation mais aussi d'observation des lieux et de planification des actions.

Les employés planifient leur travail de manière variée, dans un temps très court ou à plus long terme. Lors d'une observation, Djamila ouvre la porte d'un bureau. Un usager se trouve à l'intérieur. Elle poursuit donc son travail dans une autre pièce car elle a pour consigne de ne pas travailler dans les bureaux occupés. Elle reviendra nettoyer ce bureau à la fin de son service. Lors d'une autre observation elle nettoie les radiateurs en précisant qu'elle fait cela lorsque le personnel qui occupe le bâtiment est en partie absent car elle dispose de plus de temps. De fait, l'observation et le repérage des habitudes des usagers est indispensable à la gestion des tâches et permet d'optimiser leur planification.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Des pistes de réflexion pour la didactique du FLP

Les données recueillies auprès des agents de nettoyage montrent l'existence de compétences extra-discursives, qu'il s'agit de prendre en compte dans la perspective didactique propre au FLP. Ces savoir-faire professionnels comportent effectivement une « part langagière ». Ils se caractérisent également par la capacité à mesurer les enjeux de la situation de communication et des manières d'agir au travail.

Les pratiques de lecture-écriture observées sont individuelles, ponctuelles, informelles. Celles-ci portent soit sur la réception d'écrits interpersonnels courts, comme des Post-it, soit sur des écrits longs et complexes dont les contenus doivent être connus mais qui ne sont pas forcément lus sur le poste de travail, comme dans le cas des écrits réglementaires.

Par exemple, en situation de travail, Daniel est confronté à la lecture d'une information imprévue et non destinée au personnel de nettoyage, telle qu'un Post-it accroché sur la porte et indiquant l'absence de l'occupant du bureau. Dans la visée d'un traitement didactique, le statut de l'information dans son contexte joue un rôle primordial. En situation de formation, il ne serait donc guère pertinent de faire travailler simplement la lecture-compréhension de ce type de message, sans faire le lien avec son impact sur la gestion de l'activité, à partir de la question : comment j'en tiens compte pour organiser concrètement mon travail ? Dans cette même perspective, pour ceux qui ne lisent pas, le travail en formation peut être centré sur le repérage des écrits « invisibles » déjà cités et sur leur lecture-compréhension associée à l'organisation du travail.

Un autre exemple montre l'impact des normes qualité et l'engagement associé à l'usage de l'écrit dans l'activité professionnelle. Dans les entreprises de nettoyage, l'utilisation quotidienne des documents de suivi qualité affichés, mentionnent les horaires de passage des agents et exigent de noter l'heure de début et de fin du nettoyage et d'apposer leur signature (cas de Gisem). Cela représente une activité de production écrite certes minimale et apparemment simple mais qui engage toutefois la responsabilité de l'agent de nettoyage, en cas de problème. En effet, dans le cadre de la démarche qualité, en cas d'erreurs ou d'oublis cela peut entrainer des réclamations et donc remettre en question la reconduction du marché pour l'entreprise de nettoyage. Les compétences de réception et de production écrites sont donc liées à la mesure des enjeux associés au contrôle de l'activité. En formation, il s'agit de travailler sur les compétences langagières associées aux enjeux de la situation de communication. Ceci peut être envisagé à partir d'une étude menée sur le poste de travail, lors d'une observation et d'entretiens avec la hiérarchie et l'employé. Les données recueillies au cours des entretiens et de l'observation du travail peuvent ensuite donner lieu à la détermination d'objectifs pédagogiques et être exploitées en formation à partir de mises en situation. Un bilan intermédiaire et/ou final permettra de mesurer les éventuels effets sur le poste de travail. Pour une prise

en compte des motivations des apprenants et donc pour favoriser le transfert des nouveaux savoirs, soulignons la nécessité de valider les objectifs pédagogiques avec l'entreprise mais aussi avec l'employé en formation (Devos & Dumay, 2006).

Conclusion

Les situations et les compétences observées dans le recueil de données illustrent un fort décalage entre la description des pratiques langagières observées et les dimensions critiques et stratégiques des compétences professionnelles mises en jeu. En effet, d'une part, les interactions langagières, en particulier celles impliquant l'utilisation de l'écrit, en réception comme en production, semblent relativement rares, apparemment simples, et le fruit d'une injonction. D'autre part, ce qui n'est, certes, que peu - ou pas - « dit » ou « lu » dans le cadre professionnel, comporte en réalité des enjeux importants relatifs à la planification de l'action, ou à la prise en considération du cadre juridique ou déontologique spécifique au domaine d'activité. Les compétences évoquées dans la dernière partie de notre contribution, concernent la gestion de l'activité dans le temps et dans l'espace, comme la répartition des tâches dans le temps, l'observation des lieux, des habitudes des usagers ou encore la rationalisation des déplacements.

Ces constats et analyses relatifs aux compétences extra-discursives et empiriques des apprenants sont à prendre en charge en didactique du français comme langue professionnelle, à condition de réinterroger les notions de littéracie et de «raison graphique». Ceci peut être réalisé à partir d'une analyse de la situation de communication en contexte, tel que le poste de travail. Ainsi, comme nous l'avons évoqué avec l'exemple du protocole, c'est essentiellement la lecture du document à travers le repérage des informations utiles à la gestion du travail qui peut être abordée en formation. Les enjeux associés à ce document et d'une manière générale, le rôle et le statut de l'écrit dans l'organisation sont associés au travail sur les compétences langagières. Il s'agit donc d'aborder l'écrit du point de vue de la situation de communication et de ce qu'elle implique. Ceci peut être réalisé par la simulation de situation professionnelle, en organisant la séance de formation autour d'une tâche issue du contexte professionnel (Mourlhon-Dallies, 2008). Dans notre exemple, il s'agira de travailler dans la salle de formation avec le document authentique : le protocole. Un questionnement guidé par le formateur permettra de proposer à l'apprenant d'adopter une posture réflexive par rapport à l'écrit. C'est cette démarche réflexive qui caractérise la simulation de situation professionnelle dans le cadre du FLP, pour une prise en compte des enjeux de la situation de communication. ⊙

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI H. La formation linguistique des migrants. Paris : CLE International, 2009. 128p.
- BEACCO J.-C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier, 2007. 307 p.
- BELLIER S. La compétence est-elle un concept nouveau ? In CARRÉ P. et CASPAR P. (Eds). Traité des sciences et techniques de la formation. Paris : Dunod, 2004. p.235-256.
- BOURGAIN D. Normes et écritures. De quelques représentations recueillies auprès de personnels dits « de basse qualification ». In BESSE J.-M. , DE GAULMYN M.-M., GINET D. et LAHIRE B. (Eds). L'illettrisme en questions, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1992. p.163-179.
- BOUTET J. Ecrits au travail. In FRAENKEL B. (Ed). Illettrismes, variations historiques et anthropologiques. Cahors : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, 1993. p.253-257.

BOUTET J. La part langagière du travail : bilan et évolution. Langage et société, 2001a, 98, p.17-42.

BOUTET J. Les mots au travail. In BORZEIX, A. et FRAENKEL, B. (Eds). Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris : CNRS Editions, 2001b. p.189-202.

BOUTET J. GARDIN, B. Une linguistique du travail. In BORZEIX, A. et FRAENKEL, B. (Eds). Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris : CNRS Editions, 2001. p. 89-111.

- BLANCHET P. La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2000. 145p.
- CALVET L.-J. La tradition orale. Paris : Presse Universitaire de France, 1984. 127p.

CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE. « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles. La note d'analyse n° 219 [en ligne]. 2011. Disponible sur : http://www.strategie.gouv.fr/IMG/pdf/2011-04-22_-NA-competences-219.pdf

- CHARAUDEAU P. De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues [en ligne]. 2000. Disponible sur : http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html

- COULET J.C., CHAUVIGNÉ C. Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. Education permanente, 2005, 165, p.101-113.
- DE CERTEAU M. L'invention du quotidien. Vol. 1, Arts de faire. Paris : Gallimard, 1990, 349 p.
- DE SAINT-GEORGES I. Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier. Cahiers de linguistique française, 2004, 26, p.320-341.
- DEVOS C. DUMAY X. Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. Savoirs, 2006, 12, p.11-46.
- FILLIETTAZ L. La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale. Québec : Editions Nota Bene, 2002. 395p.
- FRAENKEL B. Enquête sur les pratiques d'écritures en usine. In B. FRAENKEL (Ed.). Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques. Paris : Centre Georges Pompidou. Bibliothèque publique d'information, 1993. p.267-283.
- GILLET P. Elaboration d'un plan de formation. In CEPEC, P. GILLET (Ed.). Construire la formation. Paris : ESF, 1991. 157 p.
- GOODY J. La raison graphique. Paris : Les Editions de Minuit, 1979. 274p.

GOODY J. La littéracie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody. Pratiques, 2006, 131-132, p.31-75.

GOODY J. Pouvoirs et savoirs de l'écrit. Paris : La Dispute, 2007. 269p.

- GROSJEAN M., LACOSTE M. L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du « tout «écrit » ». Sociologie du travail, 1998, 4, p.439-461.
- GRÜNHAGE-MONETTI M. Former en langue des salariés immigrés dans l'entreprise : nouvelles orientations didactiques. Le français dans le monde. Recherches et applications, 2007, 42, p.32-45.
- JAFFRE J.-P. La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In BARRE-DE MINIAC
- C. BRISSAUD C., & RISPAIL M. (Eds.). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan, 2004. p.21-41.
- LAHIRE B. La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1993. 188p.

LAHIRE B. Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : Seuil / Gallimard, 1995. 297p.

- LAPLANTINE F. La description ethnographique. Paris : Armand Colin, 2005. 127p.
- LE BOTERF G. Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Éditions d'organisation, 2000. 206p.
- LECOULTRE-CIFALI M. Une thèse : espace d'une recherche ou quelques réflexions sur une démarche scientifique en pédagogie. Manuscrit non publié, Université de Genève, 1978.
- MANGIANTE J.M., PARPETTE C. Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004. 159p.
- MASSONNAT J. Observer. In Blanchet A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J., & TROGNON A. (Eds.), Les techniques d'enquête en sciences sociales. Paris : Dunod, 2005. p.17-79.
- MOURLHON-DALLIES F. Quand faire c'est dire: évolutions du travail, révolutions di-

dactiques ? , Le français dans le monde. Recherches et applications, 2007, 42, p.12-31
MOURLHON-DALLIES F. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier, 2008. 351p.

- PETONNET C. L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. L'Homme [en ligne], 1982, 22, Numéro 4, p.37-47. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323.
- PEYTARD J. Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. Langue Française, 1970, 6, p.35-47.
- PUREN C. Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. APLV [en ligne], 2009. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841
- REY B. Les compétences transversales en question. Paris: ESF, 1996. 216p.
- RICHER J.J. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? , In LIONS-OLIVIERI M.L. et LIRIA P. (Eds). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Diffusion-FLE, 2009. p.13-48
- TRIM J. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2001. 192p.
- VERMELLE M.-C. Incompétence ou disqualification ? La situation des salariés dits peu qualifiés au travail. TransFormations. Recherche en éducation des adultes, 2008, 1, p.21-35.
- VERNANT D. Du discours à l'action : études pragmatiques. Paris: PUF, 1997

LA FRANCISATION AU QUÉBEC À TEMPS PARTIEL EN MILIEU DE TRAVAIL ET EN MILIEU COMMUNAUTAIRE : REGARD SUR UNE PRATIQUE

Par Djaouida Hamdani Kadri

Ph.D.
Directrice du programme de français pour non-francophones (UQÀM)

Svetla Kaménova

Chargée d'enseignement principale (université Concordia)

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) du Québec et de porter un regard sur une pratique : la francisation en milieu de travail et en milieu communautaire. Nous avons fait le choix de nous situer dans la perspective des apprenants, acteurs à part entière dans ce processus de francisation. Après une description de leur profil et des conditions d'apprentissage, notre intérêt a porté plus particulièrement sur leur motivation, leurs attentes et la représentation qu'ils se font de leurs difficultés en langue française. Fait marquant : ces apprenants en francisation résident au Québec, en moyenne, depuis cinq années ou plus. Leur insertion dans un milieu de travail anglophone ou des études suivies dans une université anglophone retardent le processus d'intégration linguistique en français. Néanmoins, leur motivation est élevée et traduit un désir d'insertion à la société francophone québécoise.

Mots clés

compétence ; francisation ; milieu de travail ; milieu communautaire ; motivation

Summary

The purpose of this project is to look at the Minister of Immigration and Cultural Communities (MICC) Program of Linguistic Integration for Immigrants (PILI) and to examine the linguistic integration, where French is the language of communication, into the workplace as well as in a community setting. We decided to place ourselves in the shoes of the learner as they would experience the process of integrating into a French speaking environment. We describe the profile of the learners and the learning conditions. After which, we became particularly interested in their motivation, their expectations, and

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

their account of their difficulties in French. It is important to note that these learners have lived in Quebec, on average, for five or more years. Finding work in an English speaking workplace or pursuing studies in an English speaking university sets their linguistic integration back. Nonetheless, their motivation is high and reveals a desire to be part of French speaking Quebec society.

Introduction

L'objet de cet article porte sur le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI), instauré par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) du Québec. Notre objectif général est de présenter les caractéristiques d'un tel programme et, en tant qu'enseignants-chercheurs, de participer à la réflexion sur la formation linguistique en français des adultes immigrants, à partir de notre expérience du terrain. D'une façon plus précise, notre réflexion s'appuiera sur une double réalité :

- La francisation d'un groupe d'immigrants allophones en milieu de travail
- La francisation d'un groupe d'immigrants allophones en milieu communautaire.

Notre intérêt, comme enseignants-chercheurs, réside d'abord dans la description des conditions mises en place par le MICC pour appliquer ce programme de francisation qui « vise à soutenir la personne immigrante dans sa démarche d'apprentissage du français langue seconde afin qu'elle puisse s'intégrer à la société québécoise francophone.» (MICC 2007). Ces conditions pourraient donner lieu à des études comparatives avec des programmes linguistiques similaires dans d'autres pays francophones. Notre intérêt réside aussi dans l'étude de la représentation et des attitudes qu'ont les immigrants, acteurs à part entière, dans ce processus de francisation.

Notre objectif reste limité à une double expérience professionnelle sur le terrain. Notre démarche méthodologique a consisté en des observations de classes, des entrevues semi-dirigées et des grilles et questionnaires à compléter. Ceci avec l'entier accord des apprenants, qui ont été avisés dès le début de la session de notre projet.

Dans cet article, nous consacrerons une première section à la présentation générale du PILI. Dans une seconde partie, nous analyserons la francisation à temps partiel en milieu de travail. Une troisième partie sera consacrée à la francisation en milieu communautaire.

Contexte institutionnel : Le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI)

Au Québec, le français est la langue officielle, celle de la vie publique, du travail, des affaires, de l'enseignement, du commerce et de la culture. Les immigrants qui s'y établissent devraient maîtriser le français pour réussir leur insertion professionnelle et leur intégration à la société québécoise. L'une des missions principales du MICC du Québec est la francisation, dont le but est de favoriser notamment l'intégration en français des immigrants. Bien que la sélection des candidats à l'immigration favorise les personnes qui connaissent déjà le français, beaucoup de nouveaux arrivants doivent accorder des efforts importants à l'apprentissage de la langue. Le MICC met à leur disposition un programme : le PILI. Ainsi, les nouveaux arrivants peuvent s'inscrire à des cours pour débutants ou de niveau plus avancé, des cours réguliers ou spécialisés, à l'oral ou à l'écrit, à temps complet ou à temps partiel. Il est important de souligner que les cours sont totalement gratuits. L'inscription se fait sur une base volontaire, mais le Ministère mène régulièrement une campagne de sensibilisation. Valderrama-Benitez (2007 : 13), qui a réalisé une étude sur le processus de francisation des nouveaux arrivants au Québec, résume le plan d'action du Ministère en ces termes : « L'apprentissage du français est un des facteurs de l'intégration des nouveaux arrivants et il joue également un rôle important dans la pérennité du fait français. La langue étant considérée comme un des éléments principaux de l'intégration d'une personne immigrante dans un nouveau pays, la maîtrise du français est donc valorisée au Québec pour une intégration tant sociale que professionnelle».

Le PILI poursuit donc un double objectif : faciliter l'intégration socioprofessionnelle des immigrants grâce à l'apprentissage du français et, par là même, participer au maintien et au développement de l'usage du français au Québec, dans un environnement nord-américain où l'anglais a une forte prépondérance.

Ce programme offre des cours sous trois formules différentes : temps complet, temps partiel et en entreprise.

Temps complet

Ces cours peuvent être suivis auprès de diverses institutions partenaires du MICC, tels universités, CEGEPS , centres communautaires. Le programme de francisation au temps complet comporte trois niveaux, chacun s'étalant sur 11 semaines (33 semaines au total). Chaque cours est offert à raison de 30 heures par semaine réparties en 20 heures d'enseignement avec le professeur et 10 heures de monitorat avec un moniteur/une monitrice. Le but des activités de monitorat est d'offrir l'opportunité aux apprenants de pratiquer la langue en classe ou lors de diverses sorties, qui contribuent également à la découverte de la société d'accueil. Les immigrants inscrits aux formations à temps complet peuvent bénéficier, sous certaines conditions, d'un soutien financier.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Temps partiel

Les cours à temps partiel peuvent être suivis auprès des mêmes institutions partenaires du Ministère que celles pour le temps complet. Ces formations sont adaptées à l'emploi du temps des apprenants, c'est pourquoi il existe des plages-horaires diversifiées : en matinée, en après-midi, le soir et en fin de semaine. Selon le lieu de formation, les cours couvrent 4 heures, 6 heures, 9 heures ou 12 heures hebdomadaires. Les formations à temps partiel suivent le même programme d'intégration linguistique que celui du temps complet.

Cours en entreprise combinés à l'autoformation en ligne

Ces cours donnent la possibilité aux immigrants qui ont déjà un emploi de poursuivre leur apprentissage du français en milieu de travail, toujours gratuitement et sur une base volontaire . Mieux connaître la langue leur permet de s'intégrer davantage au sein de l'équipe, quand la langue de travail est le français, et augmente les chances de promotion professionnelle. Mais, comme nous le verrons, le milieu de travail peut être aussi anglophone, ne nécessitant nullement l'usage du français.

Le MICC met également à la disposition des employés qui désirent apprendre le français deux centres d'auto apprentissage, situés à Montréal et à Québec. C'est une formule qui combine les cours en ligne et ceux en entreprise. L'apprentissage se fait en laboratoire informatique moyennant de nombreux logiciels de langue. Différents ateliers sur des thèmes professionnels y sont également organisés.

Les nouveaux arrivants peuvent bénéficier d'un autre type de cours de langue, les cours spécialisés dans certains domaines professionnels tels les soins infirmiers, le génie, l'administration, le droit et les affaires. Ces formations permettent l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques, nécessaires pour un accès accéléré au marché du travail.

Le site du MICC du Québec est riche d'informations à propos de ces programmes de francisation.

Le contexte général dans lequel s'inscrit le PILI étant présenté, dans les sections qui suivent, nous allons aborder d'une manière plus concrète quelques facettes de son application sur le terrain et de sa réception par les apprenants. Nous nous limiterons à la formation à temps partiel à travers deux expériences: l'une en milieu de travail, l'autre en milieu communautaire.

Analyse d'une pratique

La francisation à temps partiel en entreprise

Comme nous l'avons annoncé dans la section antérieure, le MICC offre dans son programme d'intégration linguistique des services à temps partiel, dont une des dispositions particulières est énoncée comme suit dans l'article 16.1: « La ministre peut offrir des services de formation dans des entreprises, des

organisations publiques et parapubliques et d'autres organismes du milieu de travail, telles les associations professionnelles et syndicales situées au Québec. Un membre du personnel de ces organisations est admissible à la formation, quel que soit son statut d'emploi et son statut en regard de la loi sur l'immigration au Canada et la protection des réfugiés et de la loi sur la citoyenneté au Canada. »

Les cours s'échelonnent sur 33 semaines (3 sessions), à raison de 3 ou 4 heures par semaine et se donnent dans les locaux de l'entreprise. Les candidats intéressés remplissent un formulaire d'inscription. Ils passent une entrevue orale de 15 à 20 minutes, qui permet de les évaluer et de les classer selon leur niveau de compétence en français. Les groupes sont formés d'un minimum de huit apprenants et d'un maximum de vingt.

Comme enseignant-chercheur, nous avons assuré durant une session (onze semaines) la formation en français d'un groupe de dix apprenants volontaires (dont neuf allophones et une anglophone) dans une entreprise anglophone très prospère de l'Ouest de l'île de Montréal. Le cours hebdomadaire se donnait en fin d'après-midi, après les heures de travail.

Profil des apprenants

Il nous semble intéressant de donner quelques caractéristiques du profil des apprenants, tels que la tranche d'âge, leur niveau de scolarité, les langues maternelles respectives, le nombre d'années dans la province du Québec, le nombre d'années dans l'entreprise. Dès la première séance, les apprenants ont complété un formulaire (voir annexe 1), puis ont pris la parole à tour de rôle pour se présenter.

Les données collectées amènent à une première constatation : l'hétérogénéité du groupe sur plus d'un point. Ainsi, la tranche d'âge de nos apprenants se situe entre 28 et 40 ans. Parmi ces apprenants (six femmes et quatre hommes), sept ont des enfants, dont certains sont déjà scolarisés. Les langues maternelles sont très diversifiées : anglais, espagnol, hindi, mandarin, roumain, russe. Leur niveau d'études assez avancé : collégial (pour trois des apprenants), universitaire (pour les sept autres). Les postes de travail occupés au sein de l'entreprise sont variés : assembleur, ingénieur en électronique, ingénieur en informatique, machiniste, responsable des ventes. L'ancienneté dans l'entreprise varie entre 3 et 11 ans. En moyenne, la plupart y travaillent depuis plus de 6 ans. Enfin, dernier point : nos apprenants vivent tous au Québec depuis au moins 9 ans. Certains y sont installés depuis 14 ans.

L'hétérogénéité du groupe présente-t-elle un obstacle à l'apprentissage de la langue ? Dans son étude sur la francisation à temps partiel des immigrants, Valderrama-Benitez (2007 : 36) conclut que « De façon générale, l'évaluation du processus de francisation à temps partiel des immigrants est positive, …[néanmoins] l'hétérogénéité des étudiants au sein des classes apparaît être

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

un obstacle à leur progrès. En effet, la différence entre les niveaux de scolarité et les langues d'origine nuit à la progression des étudiants, certains avançant plus rapidement et se voyant retardés dans leur apprentissage, et les autres, dont le rythme d'apprentissage est plus lent, se décourageant et trouvant que le cours avance trop rapidement. »

Nous souscrivons à la conclusion de Valderrama-Benitez, mais le groupe que nous avons suivi n'étant composé que de dix apprenants, l'hétérogénéité n'a pas constitué un obstacle. Les plus avancés travaillaient en binôme avec ceux qui avaient le plus de difficultés, pour la réalisation d'une tâche coopérative. La richesse de l'interaction était d'autant plus grande que les différences étaient multiples : langue maternelle, niveau de scolarité, poste occupé au sein de l'entreprise, etc. De plus, la taille réduite du groupe encourageait la prise de parole, la prise de risque et la tolérance à l'erreur.

Fait frappant, à notre sens : environ une dizaine d'années (parfois plus) après leur installation au Québec, des immigrants allophones n'ont pas la maîtrise du français et suivent un programme de francisation. Et ce, malgré le programme d'intégration linguistique mis en place par le Ministère et dont ils peuvent profiter dès leur arrivée . Nous remarquons également que l'ancienneté dans l'entreprise de ces immigrants est en moyenne supérieure à 6 années. Si l'on rapproche les deux faits, nous pouvons faire l'hypothèse que l'intégration dans un milieu de travail anglophone ne semble pas favoriser l'intégration linguistique des immigrants dans la société québécoise francophone. L'insertion dans le milieu de travail, quand elle n'exige pas la connaissance du français, prime sur l'intégration linguistique. Pourtant, c'est bien sur une base volontaire que se sont inscrits à ces cours de francisation ces immigrants travaillant en milieu anglophone. Dans un premier temps, nous avons voulu en savoir plus sur leur motivation et leurs attentes, et dans un deuxième temps, sur la représentation qu'ils ont de leurs difficultés en apprentissage du français.

Motivation des apprenants

Dans les théories de l'apprentissage, la motivation est un concept central en lien, entre autres, avec les concepts de but, de régulation et d'autodétermination. Dans une étude sur les TIC et leur impact sur la motivation et les attitudes des apprenants, Karsenti (2001) emploie le terme « tenseur » : « La motivation est également le tenseur des forces d'origine interne et externe, dirigées ou non par un but, qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental [...] elle implique l'intentionnalité et fonde la zone d'interface entre la proactivité, l'inertie ou le retrait du sujet».

Karsenti s'appuie sur les travaux de Deci et Ryan (2000), qui proposent, plutôt que l'opposition dichotomique traditionnelle, motivation extrinsèque vs motivation intrinsèque, un modèle basé sur divers degrés d'autodétermination. Ils en donnent une schématisation qui représente un continuum qui va de l'amotivation (ou absence de motivation) avec le niveau le plus faible de

l'autodétermination, qui graduellement s'amplifie avec la motivation extrinsèque (basée sur des sources externes) et atteint son plus haut degré avec la motivation intrinsèque (basée sur le plaisir et la satisfaction personnelle).

Il est bien évident qu'une motivation qui implique un degré élevé d'autodétermination a une influence favorable sur les apprentissages .

Quels sont les critères qui nous ont permis d'évaluer la motivation des apprenants ? La deuxième semaine, nous avons fait passer un questionnaire (voir annexe 2).

La lecture des réponses fait apparaître que les dix apprenants du groupe se sont inscrits au cours sur une base volontaire. La moitié d'entre eux ont exprimé une forte motivation et l'autre moitié du groupe, une motivation moyenne. Il est évident qu'il s'agit là d'une autoévaluation subjective qui relève d'un sentiment personnel. Nous pensons toutefois qu'elle n'est pas sans intérêt.

Dans les attentes exprimées, tous mettaient de l'avant la compétence à communiquer à l'oral. Tous, également, ont exprimé leur intention de poursuivre leur formation en français à la session suivante.

Au vu des réponses apportées par les apprenants, nous ferons les commentaires suivants : les apprenants ont une attitude très positive par rapport à leur formation en langue française, attitude qui traduit une conduite d'autodétermination. En effet, suivre des cours de français sur une base volontaire, dans une entreprise anglophone, après les heures de travail, et exprimer le désir de poursuivre cet apprentissage à un niveau supérieur, nous semble refléter un niveau élevé sur un continuum d'autodétermination. Ces résultats n'ont rien de surprenant dès lors que l'inscription aux cours relève de la seule volonté de l'apprenant. De plus, nous avons constaté un taux d'absentéisme quasi nul. Quant à leurs attentes, tous les apprenants ont exprimé leur désir de développer leur compétence à communiquer oralement en français, bien que celle-ci n'interfère pas du tout, ou très peu, dans leur milieu de travail et qu'elle ne soit pas une exigence pour leur avancement professionnel dans l'entreprise (rappelons que nos apprenants y ont en moyenne plus de 6 ans d'ancienneté). C'est davantage le désir d'interagir en société avec les voisins et les amis francophones, et de s'intégrer à la vie sociale et culturelle de Montréal qui les motive. Autrement dit, même après une insertion réussie en milieu de travail (anglophone), le besoin de développer sa connaissance de la langue française se fait sentir pour une meilleure insertion sociale en milieu francophone.

Il faut noter un fait qui a son importance : au Québec, la Charte de la langue française, ou loi 101, stipule que les immigrants doivent obligatoirement scolariser leurs enfants dans des écoles francophones. Or, plusieurs de nos apprenants ont des enfants scolarisés. Dans des discussions informelles, pendant les pauses, certains ont avoué en plaisantant qu'ils se faisaient reprocher par leurs enfants de « parler mal » le français. Il y a là, sans doute, une motivation supplémentaire à apprendre la langue. Ils disent aussi ressentir du plaisir à s'exprimer avec plus d'aisance en français. Cet aspect subjectif et affectif de l'apprentissage a son importance (Fourez et Larochelle, 2003).

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Nous concluons donc que ces apprenants en milieu de travail présentent un profil motivationnel avec un assez haut degré d'autodétermination et une attitude positive face à l'apprentissage. Suivant la schématisation de Deci et Ryan (2000), sur un continuum ce profil tendrait vers « une motivation extrinsèque par régulation identifiée », puisque même si les apprenants avancent des causes externes (le besoin d'intégration dans la société d'accueil, le suivi dans la scolarité de leurs enfants), ces causes sont valorisées et sont le reflet d'un intérêt personnel, qui leur procure du plaisir. Ce qui ne peut qu'être très positif pour les apprentissages.

Représentation que se font les apprenants de leurs difficultés en langue française

Le concept de représentation s'est beaucoup développé avec les apports de la psychologie cognitive. Dans un article, Olivier Koenig (1998 : 382) écrit : « L'étude des représentations s'est développée à partir du postulat que les représentations cognitives non directement accessibles à l'observation, étaient néanmoins accessibles à la connaissance du chercheur par la mise en œuvre d'opérations expérimentales portant sur des observables comportementaux. Cette attitude épistémologique a permis de dégager les propriétés générales de représentations (comme structure conservant de l'information, bien que sous forme réduite et plus abstraite) et d'inscrire l'approche des représentations : conservation d'informations qui ne sont plus directement accessibles, guidage et régulation des conduites, planification de l'action.»

Pour en savoir plus sur la représentation que se font les apprenants de leurs difficultés en français, nous avons organisé une table ronde. Ils ont d'abord été invités à classer dans une grille (voir annexe 3) par ordre décroissant de difficulté les quatre compétences langagières, puis de comparer leurs réponses et de discuter entre eux des causes de ces difficultés.

Avant de poursuivre, il nous semble intéressant de nous arrêter un moment sur le concept de compétence. En effet, en didactique des langues, on s'accorde à reconnaître son rôle central, mais il reste source de divergences dans ses différentes approches (lire à ce propos le volume de Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005), notamment les approches opposées de Chomsky (1965) et Hymes (1972).

Pour les besoins de l'analyse, nous avons proposé aux apprenants de faire la distinction entre les quatre compétences langagières, mais nous souscrivons tout à fait à l'approche de Pekarek Doehler (2005 : 61) qui redéfinit la compétence en ces termes : « Les analyses et les considérations théoriques présentées, se centrant sur la mobilisation des compétences en langue seconde, convergent vers une critique radicale d'une définition individualisante, décontextualisée et isolante de la compétence- compétence qui serait déposée dans le cerveau de l'individu et simplement transférable d'un contexte à l'autre. Elles soulignent au contraire la nature contextuelle et collective des compétences- qu'elles soient linguistiques, pragmatiques, communicatives, etc., dont

la mobilisation est configurée au cours d'activités pratiques qui s'articulent à des contextes socioculturels spécifiques, à des formes d'action, d'interaction et d'intersubjectivité particulières. Elles font ressortir par là même le caractère contingent de la compétence en langue dans la mesure où celle-ci est inséparable d'autres capacités sociales et interactives ». Cette approche se veut dans le sillage des théories socio-interactionnistes de Hymes (1972) et Gumperz (1989) qui soulignent l'interaction entre les différentes dimensions de la communication.

Au vu des réponses apportées par les apprenants, nous avons constaté que l'expression écrite représente pour la majorité d'entre eux la compétence la plus difficile à acquérir. Interrogés sur ce point en table ronde, les apprenants disent associer l'activité d'écriture à des situations formelles (études, milieu de travail) exigeantes et même intimidantes. Ils n'ont pensé ni aux blogues, ni aux courriels, ni aux SMS, ni d'une façon générale à des situations d'écriture familières et informelles. Le fait que dans leur représentation le plus haut degré de difficulté soit associé à l'expression écrite ne nous semble pas en contradiction avec leur souhait de développer leur compétence à interagir à l'oral. On peut faire l'hypothèse que rédiger en français semble moins essentiel à des apprenants déjà intégrés dans un milieu de travail anglophone que de participer à des échanges conversationnels en français, formels ou informels, dans la société québécoise. Sur ce point, les objectifs des apprenants convergent avec ceux du programme du MICC « Les cours de français du Ministère visent l'intégration linguistique, sociale et culturelle du nouvel arrivant à partir d'une approche communicative qui favorise principalement la communication orale, et moins la communication écrite.» (Valderrama-Benitez, 2007 : 30)

Quant à la compréhension de l'écrit, elle leur paraît la compétence la plus accessible. En dehors des cours, et par intérêt personnel, ils disent faire, chaque jour, un peu de lecture en français. En général, ils choisissent de lire des articles de journaux ou de revues qui portent sur des sujets d'actualité et qui suscitent leur intérêt. L'apport de leurs connaissances antérieures sur le sujet est d'un support indéniable.

La communication orale, compréhension et expression, apparaît pour sept d'entre eux de difficulté moyenne.

Quelles sont, d'après eux, les causes de leurs difficultés (voir annexe 4)?

Là encore un fait semble se dégager : pour sept des apprenants, le manque de pratique ressort comme source de difficulté, première et seconde, difficulté plus grande que la méconnaissance de la grammaire ou le manque de vocabulaire.

Cette réponse est intéressante. Elle révèle que les apprenants ont pleinement conscience de l'ancrage pratique de la compétence langagière et de son caractère interactif. Ils savent que de leur apprentissage devrait résulter une habileté, un savoir-faire fortement lié à une pratique. Or, la langue de travail dans l'entreprise étant l'anglais, la langue parlée en famille à la maison étant

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

celle du pays d'origine, il reste peu d'espace pour la pratique du français. À travers le cours, l'occasion leur est fournie d'interagir en français, d'acquérir une pratique. Certes, le contexte est contraignant (milieu de travail, horaire imposé, situation d'apprentissage) et les échanges peuvent revêtir un caractère dirigé et artificiel. Néanmoins, l'interaction entre pairs est très riche en classe, ancrée dans des tâches signifiantes en fonction de leurs intérêts, besoins et attentes. Ainsi, par exemple, il est demandé à chacun des apprenants de composer et d'enregistrer un message d'accueil en français sur la boite vocale du bureau (en plus de celui enregistré déjà en anglais), de suivre, une fois par semaine (ou plus), une émission de télévision ou de radio en français de leur choix et de lire un article de revue ou de journal en français, d'en faire une présentation en classe et de répondre aux questions des autres apprenants. Une visite guidée dans l'entreprise a été organisée par les apprenants eux-mêmes, et chacun d'eux, à tour de rôle, devait présenter son poste de travail et en donner le profil. Il s'agit d'une pratique didactique prescrite dans le cadre de la formation, mais les apprenants ont le choix de la thématique puisée dans l'actualité, suivant leur champ d'intérêt, ou dans le vécu de leur domaine de spécialité. La discussion est souvent très animée entre apprenants, car elle repose en partie sur des connaissances générales antérieures, allégeant ainsi l'effort cognitif de s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Cette interaction entre pairs est très motivante, et la rétroaction de l'enseignant, sous forme de reprises ou d'incitations (Lyster et Ranta, 1997), est très bien reçue, pour corriger la prononciation, trouver le mot approprié au contexte, reformuler une structure, ou autres. Il faut souligner que cet apprentissage en groupe restreint est propice à de telles activités.

La francisation en milieu communautaire

Les organismes communautaires, à but non lucratif, offrent des services très diversifiés aux nouveaux arrivants ainsi qu'une aide à l'intégration, dont la francisation. Il faut signaler que le milieu communautaire prend en charge la majorité de la formation à temps partiel. Ces organismes constituent des espaces qui favorisent les échanges, le partage d'expériences, l'intégration socioprofessionnelle dans des milieux francophones. Valderrama-benitez (2007) note que

« La majorité des organismes offre des activités favorisant la communication interpersonnelle en français, par exemple des sorties (cabane à sucre, cueillette de pommes, etc.), des ateliers de conversation (cours animés par des bénévoles), des cafés-rencontres (par exemple, des rencontres entre femmes pour discuter de différents sujets), des séances d'information sur certains thèmes importants tels que la santé ou la recherche d'emploi, des jumelages interlinguistiques ou interculturels avec des francophones. Certains organismes offrent des services de garderie ou de halte-garderie qui permettent aux parents n'ayant pas la possibilité de faire garder leurs enfants autrement de participer aux cours de Français.» Par leur fort ancrage social et culturel, ces organismes connaissent une grande popularité auprès des personnes immi-

grantes, qui les choisissent comme lieu de formation en français notamment pour les multiples activités, en situations authentiques, proposées pour une meilleure insertion à la vie québécoise.

Nous analyserons ici une classe à temps partiel en milieu communautaire, organisme proche du quartier chinois de Montréal.

Il s'agit d'un cours de français général offert le samedi de 13 h à 17 h, à raison de 4 heures par semaine, dont nous avons eu la charge comme enseignant-chercheur.

La classe est formée de vingt apprenants et tous ont passé un test de classement à l'oral pour établir leur niveau de compétences linguistiques. À certaines conditions, les apprenants peuvent bénéficier du programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI) octroyé par le MICC, et qui se présente sous forme d'allocation de frais de garde pour enfant de moins de 12 ans.

Pour établir le profil des apprenants, qui sont au nombre de vingt, leurs attentes et leur motivation vis-à-vis de la formation, la représentation qu'ils ont de leurs difficultés, nous avons adopté la même démarche que pour le groupe d'apprenants en milieu de travail : grilles et formulaires à compléter, discussion semi-dirigée.

À la lecture des résultats, il ressort les faits suivants.

Profil des apprenants en milieu communautaire

La majorité des immigrants qui fréquentent ce centre communautaire sont de langue maternelle chinoise (mandarin). Ils sont au Québec depuis différentes périodes qui varient entre 7 mois et 10 ans. Il s'agit d'adultes qui ont entre 21 ans et 54 ans, dont dix-huit ont suivi 16 années d'études ou plus, donc un niveau élevé de scolarité. Quinze d'entre eux sont parents d'enfants scolarisés en français. À noter : tous travaillent ou étudient en anglais. La langue maternelle commune, comme c'est souvent le cas en milieu communautaire, donne à ce groupe une plus grande homogénéité comparativement à la situation des apprenants en milieu de travail et une dynamique du groupe différente. La cohésion était plus forte (même type d'erreurs; même comportement face à l'erreur, mêmes attentes), mais le travail coopératif donnait lieu à une interaction moins riche.

Motivation des apprenants en milieu communautaire

Du point de vue de la motivation, tous les apprenants déclarent s'être inscrits dans le cours sur une base volontaire. À la différence du groupe d'apprenants en entreprise qui exprimait majoritairement une motivation forte, dix-sept des étudiants de ce groupe indiquent avoir une motivation moyenne pour apprendre le français, deux seulement se disent très motivés et un seul se déclare peu motivé. Pourtant, tous, sans exception, expriment leur intention de poursuivre la formation et jugent avoir fait des progrès durant leur apprentissage. Comme dans le groupe en milieu de travail, le taux d'absentéisme est

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

quasi-nul. Il est difficile d'avancer des hypothèses pour expliquer l'autoévaluation « moyenne » qu'ils ont de leur motivation, alors que leur inscription est volontaire, leur taux d'absentéisme quasi-nul, et qu'ils souhaitent poursuivre leur formation. Quant à leurs attentes, quatorze des apprenants indiquent vouloir accroître leurs compétences linguistiques pour pouvoir mieux s'intégrer à la société québécoise; trois des apprenants désirent augmenter leurs chances de promotion professionnelle en maîtrisant les deux langues officielles du pays (en plus de leur langue maternelle) et faciliter l'intégration sociale et culturelle au Québec; les trois derniers expriment seulement le souhait d'une meilleure insertion au marché du travail. Nous concluons que, comme dans le groupe précédent, la majorité vise l'intégration au milieu social québécois francophone et témoigne d'un degré élevé d'autodétermination.

Pour ce qui est de la compétence la plus importante à acquérir durant la formation, dix-huit apprenants soulignent l'importance égale des quatre compétences, à savoir la production orale, la production écrite, la compréhension orale, la compréhension écrite, sans préciser un ordre de priorité. Seulement deux parmi eux préfèrent se concentrer sur la production orale. Ce résultat est bien différent de celui du groupe en milieu de travail, qui marquait une focalisation plus grande sur l'interaction orale. Nous pourrions avancer l'hypothèse que pour des apprenants sinophones, dont le système de la langue est très éloigné de celui du français, le sentiment d'anxiété et d'insécurité est plus fort lors de l'apprentissage et expliquerait ce besoin de s'appuyer autant sur l'oral que sur l'écrit. Ce sentiment d'anxiété est d'autant plus fort que leur tolérance à l'erreur est faible.

Représentation que se font les apprenants en milieu communautaire de leurs difficultés en langue française

En évaluant leur principale difficulté et ses causes, une grande majorité indique la compréhension de l'oral et affirme que les causes de cette difficulté sont diverses : insuffisance du vocabulaire, méconnaissance de la grammaire et prononciation et débit rapide du locuteur. Les apprenants regrettent aussi leur manque de pratique et expriment le souhait de multiplier les occasions d'interagir en français.

Comme les apprenants en milieu de travail, les apprenants en milieu communautaire expriment une forte détermination à poursuivre leur apprentissage du français. On peut noter aussi que leur objectif premier, en suivant le programme de francisation, est une meilleure intégration à la société québécoise francophone.

Avant de conclure sur cette expérience de francisation, nous aimerions souligner le problème posé du réinvestissement des apprentissages vécu par les apprenants. Calinon (2007 : 64) cite plusieurs obstacles à ce réinvestissement, notamment le manque d'occasions d'utiliser les connaissances apprises, la

courte durée de l'apprentissage (33 semaines) et en conséquence la perte des connaissances qui entraîne un « repli ». Ce constat, qui est juste, fait ressortir un paradoxe alors même que les apprenants évoluent dans une société majoritairement francophone.

Conclusion

L'objectif de cet article était de rendre compte d'une application du PILI, à partir de notre expérience comme enseignants-chercheurs dans deux contextes différents : milieu de travail et milieu communautaire. Cette étude se veut modeste et ne peut donner lieu à une généralisation, mais il nous a semblé intéressant de partager cette réflexion sur une des facettes de la francisation au Québec. Nous nous sommes interrogées notamment sur la représentation que se font les apprenants de leur formation en français et sur leur motivation, quand ils sont déjà bien insérés dans un milieu de travail anglophone ou qu'ils poursuivent des études universitaires en langue anglaise.

L'étude menée sur le terrain a montré des points convergents dans les deux contextes d'apprentissage. Ainsi, la motivation des apprenants reflète un degré élevé d'autodétermination, aussi bien en milieu de travail qu'en milieu communautaire, et leur attitude témoigne d'une volonté d'insertion dans la société d'accueil, même si elle semble tardive ou avoir été retardée par divers obstacles. En effet, beaucoup suivent ces cours bien qu'ils soient installés au Québec depuis cinq ans, voire dix ans et plus. Ceci nous amène à conclure que, sitôt intégré dans un milieu de travail anglophone ou poursuivant des études universitaires en langue anglaise, l'apprentissage du français ne leur semble pas une priorité. Pour être plus efficace, le programme d'intégration linguistique devrait donc se faire en lien avec le programme d'intégration socioprofessionnelle. Néanmoins, même quand ils réussissent à s'insérer au marché du travail en anglais ou dans une université anglophone, les apprenants estiment qu'ils resteraient exclus de la société d'accueil s'ils ne maîtrisaient le français. Ils se sentent valorisés en développant leur compétence à interagir en français, langue de la majorité linguistique du Québec. Pour les parents, le souci d'accompagner leurs enfants scolarisés en français est également une source de motivation pour la francisation. Dans les deux groupes, il ressort une forte détermination à poursuivre l'apprentissage du français lors de la session suivante. Nous avons relevé aussi quelques différences entre les deux milieux d'apprentissage. Dans un contexte de francisation à temps partiel, le choix du milieu communautaire est largement majoritaire car il offre de nombreux services aux personnes immigrantes et l'apprentissage est ancré dans des activités d'intégration en liens directs avec la réalité socioculturelle québécoise. De plus, il présente un horaire moins contraignant que celui en milieu de travail. La langue maternelle commune, le mandarin, donne au groupe en milieu communautaire une plus grande homogénéité. À la différence du groupe en milieu de travail qui souligne le manque de pratique comme source essentielle

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

de difficulté d'apprentissage et souhaite se focaliser sur l'interaction orale, les apprenants sinophones reviennent sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, qui font aussi partie de leurs attentes.

Il nous est difficile de tirer d'autres conclusions, suite à notre expérience sur le terrain. D'autres observations de groupes seraient nécessaires. Il serait intéressant aussi de mener une étude comparative sur la francisation en milieu de travail francophone et celle basée sur les TIC à partir du pays d'origine. ⊙

ANALYSES D'EXPERIENCES

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

Annexes

Annexe 1. Profil des apprenants

Âge	Langue maternelle	Niveau scolaire	Poste de travail	Ancienneté dans l'entreprise	Nombre d'années au Québec

Annexe 2. Motivation et attentes

1. Votre inscription à ces cours de français est-elle volontaire?

   o Oui
   o Non

2. Comment évaluez-vous votre propre motivation à suivre ces cours de français?

   o Faible
   o Moyenne
   o Forte

3. Quelles sont vos attentes par rapport à ces cours de français?

4. Désirez-vous poursuivre la formation en français et suivre les cours de la session prochaine?

   o Oui
   o Non
   o Sans avis

Annexe 3. Représentation de la hiérarchisation des compétences par degré de difficulté

Classement / Compétences	Difficulté 1	Difficulté 2	Difficulté 3	Difficulté 4
Compréhension orale				
Expression orale				
Compréhension écrite				
Expression écrite				

Annexe 4. Représentation des sources de difficulté

Classement / Causes des difficultés	1	2	3	4
Le manque de vocabulaire				
La méconnaissance de la grammaire				
La prononciation et la reconnaissance des sons				
Le manque de pratique de la langue				

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bronckart, Bulea et Pouliot, Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Presses universitaires du Septentrion, 2005

- Calinon, A-S. « Les cours de francisation: accès, résultats, réinvestissement », in La langue et l'intégration des immigrants, sous la direction de Archibald J. et J-L. Chiss, L'Harmattan, 2007

- Chomsky, N. Aspect of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press, 1965

- Deci, E.L. et Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In American Psychologist, vol. 55, No1, p. 68-78, 2000

- Fourez, G. et Larochelle, M. Apprivoiser l'épistémologie. Bruxelles : De Boeck. 183 pages, 2003

- Gumperz, J-J. Engager La Conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris: Les Editions de Minuit, 1989

- Hymes, D. On comunicative competence. In J.B. Pride& J. Holmes (Ed), Sociolinguistics (pp. 269-293). London: Penguin, 1972

- Karsenti, T.,et al. Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changement dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. Éducation et Francophonie, 29(1), 1-29, 2001

- Koenig, O. Le concept de représentation. In Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., & Rastier, F. (Eds). Vocabulaire de Sciences Cognitives : De la neuroscience cognitive à la philosophie de l'esprit. Paris : Presses Universitaires de France, 1998

- Pekarek Doehler,S. De la nature située des compétences en langue. In Bronckart J-P, Bulea E. et Pouliot M. (Eds). Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences. Presses universitaires du Septentrion, p. 41-68, 2005

- Lyster, R. & Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19, 37-66.
Cambridge University Press, 1997

- Valderrama-Benitez, V. Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005. Conseil supérieur de la langue française. Québec, 2007

- Site du MICC:http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/coordonnees/index.html

DES OBSTACLES SOCIOLANGAGIERS A L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DANS LE SECTEUR DE LA PETITE ENFANCE : QUEL FRANCAIS POUR QUELLE(S) COMPETENCE(S) ?

Par Aurélie Bruneau
Chef de projets chargée d'actions sociolinguistiques/doctorante
Conseil général du Val-de-Marne/Université François-Rabelais Tours DYNADIV EA 4246

Résumé

Depuis la reconnaissance de la formation linguistique comme éligible au titre de la formation continue en entreprise, un espace peu investi pédagogiquement reste ouvert en amont ; celui où se trouvent particulièrement des femmes éloignées de l'emploi faute de « bonne maîtrise du français ». Les formations linguistiques généralistes montrent leurs limites (places, propositions pédagogiques) pour des adultes souhaitant s'insérer professionnellement. Actuellement, une collectivité territoriale expérimente une action passerelle dans le secteur de la petite enfance afin de favoriser l'accès aux formations qualifiantes. Cette action interroge la notion de parcours en adoptant une démarche pédagogique considérant le français comme compétence professionnelle à développer. Par la complexité des compétences, aptitudes à mobiliser, les métiers de la petite enfance soulignent la place originale des pratiques langagières dans des espaces entre personnel et professionnel ; dans des jeux de relations interpersonnelles multimodaux.

Mots clefs

compétence– besoins – pratiques langagières – diversité – parcours – petite enfance

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Les acteurs travaillant auprès du public dit « étranger, migrant, non francophone « ont souvent des représentations marquées sur ce public. Pendant de longues années, certaines approches pédagogiques ont favorisé le maintien de ces personnes dans une relation infantilisante, dans laquelle l'adulte migrant était considéré comme quelqu'un privé d'histoire et d'expériences personnelles, à qui le formateur, à travers la transmission de règles sur la langue française apporterait savoirs et connaissances. Cette relation – encore présente dans certains dispositifs - se couple souvent d'un regard misérabiliste maintenant les personnes dans une certaine dépendance formative, voire sociale. Le terme 'pédagogique' est d'ailleurs réducteur et nous invite à nous interroger sur cette qualification de démarches didactiques favorisant notamment la prise en compte du parcours expérienciel de l'adulte. Depuis quelques années, les acteurs de la formation linguistique à destination de publics migrants sont amenés à changer leur regard sur les personnes et les contenus pédagogiques.

L'articulation formation linguistique et insertion professionnelle nous invite à repenser l'offre d'actions formatives avec les acteurs concernés - formateurs, coordinateurs pédagogiques, intervenants sociaux, acteurs de l'insertion - et en regard des dispositifs déjà existants.

Penser en termes de parcours et de complémentarités d'intervention, accompagner et proposer des actions passerelles innovantes permettant de faire le lien entre formation linguistique généraliste et formation professionnelle à un public hétérogène aux besoins identifiés, sont des éléments qui ont amené le département du Val-de-Marne à mettre en place une action sociolinguistique à visée professionnelle, expérimentale, dans le secteur de la petite enfance. Le démarrage de ce projet soulève de nombreux points problématiques dont nous rendrons compte en partie dans cette contribution. A travers un contexte marqué par différentes difficultés socio-économiques, nous verrons comment certaines femmes ne peuvent travailler dans le secteur de la petite enfance du fait de freins sociolangagiers. Le métier d'assistant maternel nous éclairera sur les représentations de professionnels chargés de l'évaluation et de la formation de candidates. Ce temps de l'agrément d'assistant maternel cristallise des difficultés et problématiques entre formation linguistique et formation professionnelle plus large, ce qui nous amènera à présenter des éléments de réflexion et d'action pour y remédier.

Contexte

Constats institutionnels

Le Conseil général du Val-de-Marne soutient un projet de recherche doctorale[1] dans le cadre d'une convention CIFRE[2] depuis mars 2010. Dans cette perspective, la collectivité a souhaité élaborer une action expérimentale de formation linguistique à visée professionnelle dans le secteur de la petite enfance à destination de femmes non francophones, éloignées de l'emploi. En tant que chef de projet chargée d'actions sociolinguistiques[3], j'ai pour tâche de développer cette expérimentation en mobili-

sant un réseau partenarial multisectoriel, dépassant le cadre de la formation linguistique et en construisant une démarche pédagogique nouvelle. Ce projet débuté en mars 2010 est un carrefour d'expérimentations à la fois en termes de gouvernance institutionnelle, d'ingénierie territoriale, d'ingénierie partenariale et pédagogique et de mise en œuvre de l'action de formation. Ce projet d'action formative visant l'insertion professionnelle a posé la dimension linguistique comme composante de cette formation, non comme visée.

Ce profil de poste me permet de conduire un projet de recherche soutenu par l'Université François-Rabelais et le Conseil général du Val-de-Marne portant sur la question de l'intégration socio-professionnelle dans le secteur de la petite enfance de femmes étrangères vivant en Val-de-Marne. A travers un état des lieux des dispositifs existants, je m'attache à mener une analyse des actions de formation favorisant l'insertion sociale et professionnelle de femmes non francophones et ainsi de cerner la place et le rôle de la langue et des dispositifs du pays d'accueil dans des processus individuels d'insertion.

Dans le cadre de ses politiques publiques, le Conseil général du Val-de-Marne encourage les actions en direction des publics considérés comme les plus fragiles même si cette collectivité territoriale n'a pas pour compétence et obligation légale la mise en place de formations linguistiques. Dans le cadre de ce projet expérimental, l'expertise s'appuie sur les constats de deux directions, celle de l'aménagement du territoire (à travers le service politique de la Ville, en charge des financements des ateliers sociolinguistiques (ASL) dans les quartiers prioritaires) et la direction de la protection maternelle et infantile (DPMI) en charge notamment de l'agrément d'assistant maternel.

Les deux premiers constats émanent de la DPMI. Premièrement, elle relève un besoin de recrutement de nouvelles assistantes maternelles dans certains territoires du département en vue de répondre à une demande de garde d'enfants non couverte et à la nécessité de diversifier les modes de garde (crèches collectives, crèches familiales, garde d'enfants à domicile, accueil chez une assistante maternelle, micro-crèches).

Le territoire, qui fait l'objet du projet expérimental, se compose de sept villes[4] pour lesquelles ce constat est criant. La population y est jeune : 28,4 % ont de 0 à 19 ans contre 25,1% pour la moyenne départementale avec un indice de fécondité important. En effet, 4 villes font partie des 11 villes du département qui atteignent des taux de fécondité supérieurs à 6,6 % (contre 5,8 au niveau départemental). Les taux de couverture au regard des besoins, tous modes de gardes confondus, sont insuffisants[5]. Sur l'ensemble du département, environ 50% des foyers ayant des enfants de moins de 3 ans ont recours à un mode de garde ; 22 % des familles ont recours à une assistante maternelle ou une garde à domicile, ce qui représente près de la moitié des utilisateurs d'un mode de garde et qui ont fait ce choix par défaut de place en mode collectif.

Deuxièmement, la DPMI met en évidence l'existence d'une demande d'un public féminin de nationalité étrangère ou française, non-scolarisé en France, avec peu ou pas d'expériences professionnelles et souhaitant s'insérer professionnellement dans les métiers de la petite enfance, notamment en tant qu'assistante maternelle. Ce point

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

est d'ailleurs repris par certains acteurs en ASL. Pour certaines, ce projet ne peut aboutir parce qu'elles rencontrent des freins sociolangagiers et des difficultés quant à leur future posture professionnelle. Par ailleurs, ces femmes sont très souvent installées dans les quartiers prioritaires, marqués par diverses difficultés sociales, les stigmatisant aux yeux d'éventuels parents-employeurs.

L'ensemble de ces éléments permet de considérer qu'un accompagnement des personnes vers les métiers de la petite enfance peut contribuer à faire progresser le taux d'emploi, tout en répondant à des besoins de garde d'enfants, compte tenu du déficit du taux de couverture des modes de garde sur ce territoire.

Enfin, le troisième constat énoncé par le service Ville et Vie associative souligne un accroissement de la fréquentation des ASL par des femmes souhaitant à moyen terme s'insérer professionnellement, entraînant une augmentation du financement de ces actions (+ 31% entre 2008 et 2009). La question de l'articulation et de la mise en cohérence entre certains dispositifs d'offre linguistique (ASL, CAI, hors CAI, formation à visée professionnelle) et au-delà entre les actions socialisantes de proximité et les structures petite enfance (notamment en charge de l'agrément d'assistant maternel) se pose alors.

Ces trois constats mettent en exergue la nécessité de penser autrement certaines formations linguistiques en regard de projets individuels d'insertion professionnelle, de besoins et pré-requis attendus dans des formations professionnelles et dans des métiers de secteurs particuliers. Cela implique de définir les modalités de coordination des dispositifs et de maillage partenarial.

A partir de ces constats, un état des lieux (identification de l'offre linguistique et besoins des professionnels de la PMI) a permis de dégager des problématiques d'ordre didactiques et sociolinguistiques que nous présenterons de manière non-exhaustive.

Ce dispositif met en lumière 3 points de réflexion : la coordination territoriale (des acteurs accueillant et accompagnant les personnes), la coordination pédagogique et l'action de formation.

Eléments de politique linguistique et offre de formation

L'un des intérêts de cet état des lieux est de mieux appréhender l'accueil du public (modalités, profil des participants), les propositions pédagogiques et l'articulation existante entre les dispositifs et les structures.

Depuis 2007[6], le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) régule l'offre de formation linguistique pour les personnes souhaitant s'installer durablement sur le territoire et primo-accédantes à un titre de séjour. L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) délivre une formation intensive pouvant aller jusqu'à 400H pour les personnes de niveau infra A1.1 et permet ainsi de leur faire passer le Diplôme Initiale de Langue Française (DILF). Suite au constat de l'OFII que ce niveau ne pouvait être suffisant pour une insertion réussie dans la société française et a fortiori dans le champ professionnel, des cours de niveau A1-A2 sont également proposés depuis peu, per-

mettant ainsi aux personnes d'obtenir le Diplôme Elémentaire de Langue Française (DELF). Par ailleurs, des heures de formation sont également réservées aux publics dits « hors CAI », mais selon les propos d'acteurs de terrain, ce volume horaire serait insuffisant au vu des demandes et besoins du territoire, notamment en Ile-de-France où 40 % de la population immigrée y est installée.

Sur le territoire de l'expérimentation, 17 associations et centres sociaux proposent des ASL de septembre à juin en parallèle de l'offre CAI et hors CAI insuffisante et ne répondant pas toujours aux besoins des personnes. Il y a en moyenne trois ASL par structure sauf pour la ville de Créteil qui concentre une offre plus grande. Chacun peut accueillir 13 personnes en moyenne.

Pour rappel, ces actions socialisantes sont liées à l'évolution des structures associatives des territoires concernés et des publics migrants arrivés depuis 30 ans en Ile-de-France. La diversification des publics exigeait des intervenants et des structures une adaptation en termes de compétences mobilisées (investissement, professionnalisation) et de contenus proposés (selon les besoins identifiés). La démarche des ASL permet de considérer les participants comme rencontrant à un moment donné des difficultés sociales, culturelles, linguistiques, ce qui déconstruit ce regard statique, stigmatisant sur un public considéré « en difficulté ».

Ces actions socialisantes sont à la fois le lieu d'un apprentissage du français, de la gestion de la diversité socio-langagière/culturelle, de l'appropriation de codes socio-culturels. Dans cette perspective, il s'agit de mener un travail de (ré)appropriation des espaces sociaux notamment par la rencontre avec les personnes ressources et la mobilité des participants. La finalité des projets dans lesquels s'inscrivent ces actions est de permettre aux publics accueillis, en particulier des femmes souvent isolées dans les quartiers, d'atteindre une autonomie sociale leur offrant la possibilité d'agir de façon harmonieuse dans la société française et de faire des choix pertinents, de construire des parcours (formations, vie citoyenne, vie professionnelle...).

Ces ASL ouvrent sur un travail partenarial important par la diversité des compétences, des savoirs et des complémentarités mobilisés, reposant au préalable sur une déconstruction du regard porté par chacun sur l'autre.

Autrement dit, la démarche pédagogique en ASL cherche à croiser l'action elle-même avec les besoins spécifiques des usagers et les projets proposés à l'échelle locale, départementale ou territoriale.

Sur notre territoire, il est manifeste que la lisibilité de l'offre linguistique n'est pas évidente : méconnaissance des structures, des acteurs (aux profils professionnels hétérogènes) et des dispositifs. D'une part, cela s'explique par le fait que chacune des villes répond à une logique d'accueil de ses propres habitants dans les structures de proximité ce qui à court terme n'impliquerait pas de connaître ce qui se fait ailleurs; d'autre part, les associations et centres sociaux mènent avant tout un travail de proximité circonscrit dans le quartier ; la logique de parcours de formation n'est pas un objectif de travail. Les actions de formation cohabitent mais ne s'articulent pas ce qui ne favorise pas la mobilité des bénéficiaires qui pourraient être plus autonomes dans

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

leur processus d'insertion sociale et professionnelle. A ce jour, les personnes s'inscrivent pendant une année scolaire dans des ASL ou quelques mois en formation linguistique, au gré de circonstances hasardeuses. Penser la mobilité des publics en lien avec leurs besoins aiderait à concevoir différemment l'offre pédagogique de chaque structure ainsi que les partenariats inhérents pour au final, s'inscrire dans une démarche de parcours, dépassant la logique de catégories encore usitées (alpha, FLE). De plus, pour répondre à des problématiques de cohérence de parcours socio-formatifs cela implique de reconnaître la diversité socio-économique et administrative du public. Le cheminement formatif est très souvent ponctué de parenthèses et d'interruptions prématurées. Les notions d'accueil et d'accompagnement sont centrales en ce qu'elles interrogent sur les modalités pratiques à mettre en place : gestion de la coordination partenariale, d'un cadre d'accueil, de suivi du public. Pédagogiquement, elles interrogent aussi les logiques de niveaux scolaires et niveaux de langue pour entrer dans celle des compétences-clés[7] : « *Les compétences clés constituent un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Elles devraient être acquises au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation et servir de base à une poursuite de l'apprentissage dans le cadre de l'éducation et la formation tout au long de la vie* »[8]. Huit compétences sont définies : communication dans la langue maternelle, communiquer en langues étrangères, compétences de mathématiques et compétences de base scientifiques et techniques, compétences numériques, apprendre à apprendre, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelle.

La langue devient ainsi un moyen et une composante de compétences plus larges qui favorisent l'insertion des personnes à partir de projets. Cette démarche dans laquelle s'inscrit le participant lui permet, en co-construction avec des acteurs de la formation, de mesurer la complexité des compétences langagières et transversales à acquérir. Dès lors, il ne s'agit plus de penser ce parcours comme linéaire, faisant se succéder des étapes de « niveaux de langue ». Comme le souligne A. Bretegnier[9] « *[l]e parcours de formation linguistique doit permettre à l'apprenant de se construire une représentation clarifiée, dans cette langue d'appropriation et d'insertion, de ses propres objectifs, de son projet d'insertion, de réfléchir à la manière dont, construisant ses compétences dans cette langue seconde, il se construit aussi en permanence un (en) rapport à l'ensemble des langues qui composent son répertoire linguistique, culturel, langagier, ce qui fait de cette langue d'insertion, une langue dans et à travers laquelle il s'agit de s'insérer, mais aussi à insérer dans un déjà-là en reconstruction.* ». Cette démarche de parcours incite également à re-considérer les places et rôles des différents professionnels et à réfléchir aux articulations complémentaires des uns et des autres dans l'accompagnement des bénéficiaires.

Français, compétence professionnelle dans le secteur de la petite enfance ?

Le secteur de la petite enfance

Le secteur de la petite enfance accueille un panel de métiers émanant de champs divers : médical (pédiatre, puéricultrice), éducatif (éducatrice de jeunes enfants, auxiliaire de puériculture, assistant maternel), médico-social (assistante sociale, psychologue). Chacun de ses métiers demande a minima une formation de 120 H pour l'agrément d'assistant maternel à plusieurs années avec la délivrance d'un diplôme. Métiers de soins et d'écoute, la relation à l'autre est centrale laissant une large place aux aspects communicationnels. Nous nous arrêtons tout particulièrement sur le métier d'assistant maternel qui a permis à la DPMI de penser l'action de formation linguistique à visée professionnelle en problématisant certains aspects caractéristiques de ce métier.

Ce métier répond à des critères identifiés depuis 2009 dans le « Référentiel de l'agrément des assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile »[10], destiné aux professionnels (médecins, puéricultrices, assistants sociaux) chargés de l'évaluation des demandes d'agrément d'assistants maternels, travaillant au sein des services départementaux de PMI. C'est un outil de travail permettant aux professionnels chargés de l'évaluation en vue de la délivrance de l'agrément pour 5 ans de préparer les entretiens, d'analyser les données recueillies et de finaliser cette évaluation par des rapports écrits permettant ainsi de prendre une décision. Le statut d'assistant maternel est reconnu depuis la loi de 1977. Les modalités d'attribution[11] ont été peu à peu définies dans les lois de 1992 et 2005[12]. La loi de 2005 institue une formation obligatoire de 120H. Par ailleurs, elle indique que « la procédure d'instruction (de demande d'agrément) doit permettre de s'assurer de la maîtrise du français oral par le candidat. ». Aucun descripteur sur la langue n'est à la disposition des évaluateurs ce qui n'est pas sans leur poser certains problèmes notamment lors du passage à l'écrit d'une unité du CAP Petite enfance à la fin de la formation. Même si dans les pratiques d'évaluation antérieures à 2005, la dimension langagière était prise en compte, dès lors, elle est reconnue comme un critère à part entière au même titre que la sécurité, le confort et l'adaptation du logement à l'accueil de jeunes enfants, la disponibilité de temps et d'esprit, etc. L'article R.421-5 rappelle que « les entretiens avec le candidat et les visites à son domicile doivent permettre de s'assurer : […] 2°De son aptitude à la communication et au dialogue[…] 7°Qu'il dispose de moyens de communication lui permettant de faire face aux situations d'urgence » (p.15).

On s'aperçoit alors que la communication et la langue orale sont sinon centrales, transversales aux pratiques professionnelles de la future assistante maternelle. Comme indiqué ci-dessus, les évaluateurs perçoivent de manière relativement intuitive ce qu'est la « bonne maîtrise de l'oral » à la « non maîtrise ». Nous notons toutefois que le référentiel indique seulement que « la procédure d'instruction doit permettre de s'assurer de la maîtrise du français oral par le candidat. L'objectif est de vérifier que le candidat sera en capacité de mener des échanges avec les parents, les professionnels

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

de la PMI et de suivre la formation obligatoire ». Les professionnels n'ont aucun critère objectivable pour évaluer « la maîtrise » de la langue ; terme lui-même non défini dans ce référentiel. Les seules indications d'évaluation proposées aux professionnels de la PMI sont les suivantes : « La capacité de communication et de dialogue de l'assistant maternel est essentielle aussi bien dans ses relations avec les enfants, que dans ses relations avec les parents et les autres professionnels. Le professionnel chargé de l'examen de la demande d'agrément évaluera notamment :

- la maîtrise de la langue française orale, de façon à pouvoir suivre la formation obligatoire ;
- la capacité d'écoute, de restitution et d'observation.

L'absence de maîtrise de la lecture et de l'écriture n'est pas en soi un motif suffisant de refus d'agrément. Elle est évidemment de nature à mettre l'assistant maternel en difficulté, tant dans l'exercice de sa profession que pour le suivi de la formation.

Un accompagnement en cas de refus d'agrément fondé sur l'absence de maîtrise du français oral est recommandé, en orientant par exemple les personnes concernées vers des services offrant des cours « d'alphabétisation. ».

Ce passage, précisant les attentes en termes communicationnels, nous permet d'envisager certains pré-requis et la manière dont pourraient s'articuler actions socio-langagières et entrée dans le métier.

Toutefois, le fait d'insister sur le terme de « maîtrise » souligne les représentions a priori que les professionnels ont et sont à même de véhiculer, représentations somme toute légitimes mais ne pouvant conduire qu'à des évaluations approximatives et relatives.

Cet aspect de l'évaluation pose un certain nombre de points problématiques aux évaluateurs :

- définition du terme de « maîtrise » et de « moyens de communication »
- réduction de la pratique de la langue pour la formation et pour les situations d'urgence
- abstraction de la compétence écrite alors que dans la pratique professionnelle, elle est complexe et omniprésente
- prise en compte des autres ressources langagières des candidats
- complexité des pratiques langagières engendrées par les situations professionnelles et les interlocuteurs »

Lors de la conception de la formation, nous nous sommes appuyés sur ce référentiel pour échanger avec les professionnelles sur leurs pratiques d'évaluation de la « maîtrise de l'oral du français » Pour elles, les candidates concernées soit ne parlent pas (nécessité d'un tiers) soit « n'ont pas les mots », ce qui réduit la compétence à un aspect lexical. Puis, la dimension langagière s'efface et se déplace dans le champ culturel voire cultuel porteur de représentations fortes : « elles portent le voile », « elles ont des inscriptions coraniques sur leurs murs », « elles n'acceptent pas la présence des hommes ». A cela s'ajoute, les motivations exprimées par les candidates elles-mêmes véhicules de représentations voire de stéréotypes : le fait d'être des mères de famille nombreuse leur permettrait de s'occuper des enfants des autres ou culturellement, «

elles ont l'habitude de s'occuper des autres ».

Un enjeu identitaire et de reconnaissance au sein de la communauté est latent : pour certaines, obtenir l'agrément d'assistante maternelle atteste de la compétence de pouvoir garder des enfants, de maintenir la femme dans ce rôle nourricier-maternel qui par écho, souligne le fait qu'elles sont/ont été de bonnes mères.

L'enjeu identitaire est également fort chez les professionnelles. Nous constatons que la langue et ses pratiques apparaissent comme les stigmates d'un malaise plus grand ressenti par ces professionnelles. Un espace de tensions, de conflits est perceptible entre leurs représentations de la 'bonne' pratique du français et les situations observées sur le terrain et ce que cela engendre dans leurs manières de gérer la diversité sociale et culturelle dans leurs pratiques d'évaluation de compétences professionnelles dans le champ éducatif. Ces questions autour des pratiques langagières ont suscité des réactions tranchées et parfois virulentes révélant des positions et avis personnels dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions professionnelles. «Bénédicte Allouchéry (2003 : 133) L'être humain « .Ces évaluateurs tiennent un discours empreint de marques affectives fortes sur la langue française et ses pratiques ; la langue est souvent inscrite dans un cadre sacralisé voire salvateur. Leurs propos, logiquement, font écho aux discours de politique linguistique d'Etat ne laissant pas de place aux autres langues, aux pratiques 'hors-normes' et réduisant la langue à un outil pratique sans implications identitaires a priori. De ce fait, nous pouvons entendre leur difficulté à devoir évaluer des pratiques et au-delà une compétence communicationnelle complexe englobant des composantes sociales, identitaire et culturelles plus larges.

Par ailleurs, ce métier d'assistant maternel est souvent vu - par les femmes elles-mêmes - comme un métier facilitant à différents titres : il permettrait d'être rémunérée tout en restant à son domicile, de garder des enfants que l' « on adore » tout en préservant sa vie de famille et ses tâches ménagères ; en quelque sorte de continuer à mener sa vie personnelle dans un cadre professionnel. Or, ces frontières peuvent s'avérer complexes voire compliquées à gérer pour les différents protagonistes : non adhésion de la famille de l'assistante maternelle au projet professionnel de la femme 'épouse et mère', incompréhension voire divergences avec les parents-employeurs, cadre d'accueil de l'enfant et projet éducatif, etc... Bénédicte Allouchéry[13] souligne le fait qu' « accueillir un jeune enfant à son domicile, exige plus que des compétences maternelles. Des compétences professionnelles supposent un degré de conscientisation de sa pratique et de sa responsabilité vis-à-vis des tiers, les parents d'abord et la société ensuite. Il devient donc urgent de rompre la confusion entre la fonction parentale, et la fonction d'accueil. Cette distinction contribuera au développement des compétences professionnelles qui passent par la formation. Cette tâche de former est d'autant plus difficile et délicate que l'on traite de relation à l'être humain. ». Ce métier est au carrefour de situations paradoxales générant une posture professionnelle complexe : la confusion des espaces (domestique/professionnel ; organiser l'espace de travail dans son espace privé), la séparation du temps pour soi et du temps de travail, faire un travail qui valorise sa propre expérience de mère sans devenir la mère de substitution, accueillir et éduquer les enfants des autres tout en conciliant l'accueil

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

et l'éducation de ses propres enfants; exercer cette fonction dans la solitude tout en étant au cœur de relations interpersonnelles fortes (les différents parents-employeurs, les enfants, les professionnels de la PMI, du RAM[14]). Dans ce contexte professionnel à la frontière de l'espace personnel voire intime, la dimension communicationnelle apparaît composite. Dans cet espace privé-professionnel, le français est/peut être en relation avec les langues de l'assistante maternelle : comment construire une relation affective dans une langue vécue comme moyen technique ? Comment concilier les interactions avec sa famille lors de l'accueil d'enfants ? Comment circulent les langues dans cet espace du privé/public ? etc. Cette dimension communicationnelle requiert des compétences techniques peu évidentes a priori, vécues passivement pour la plupart des assistantes maternelles et renforcées pour les personnes rencontrant des difficultés en production et compréhension écrite. Cette compétence technique, notamment dans le cadre réglementaire et contractuel avec le parent–employeur peut influer sur la relation entre les parties et la relation éducative. Dans ce rapport compréhension-production, chacun y met et y laisse des marques identitaires négociées et négociables, si chacun accepte de reconnaître ce jeu de relations interpersonnelles. Pour exemple, lors de la signature du contrat, le RAM intervient souvent comme médiateur et facilitateur dans l'élaboration de clauses et accords partagés, or, les parties devraient être autonomes. De nombreux parents diplômés, socialement valorisés manifestent leurs manque d'assurance et incompréhensions sur cette partie technique (qui leur demande par ailleurs de tenir le rôle d'employeur) faisant écho aux propos d'assistantes maternelles reconnaissant être dépassées par le fond et la forme de ce type de contrat. Ces éléments soulignent une forme d'insécurité linguistique ressentie. Au-delà du code linguistique, on se rend compte que des capacités d'anticipation, d'organisation et de négociation sont complémentaires pour que chacun s'y retrouve. La technicité affichée et les compétences spécifiques attendues, propres à cette étape de la relation entre parent et assistante maternelle, soulignent les enjeux relationnels, identitaires (positionnement de chacun) qui peuvent se construire à travers, notamment, un prisme langagier[15].

Dans le référentiel de l'assistant maternel, on note que la « maîtrise de l'oral du français » est à considérer avant tout comme un moyen pragmatique de communication sans enjeu ni incidence identitaires ou sociaux.

Dans le cadre de la mise en place de l'action de formation linguistique, nous n'avons pas fait usages du terme « maîtrise » privilégiant une approche par «compétences». Dans la construction de cette action, nous nous appuyons sur ces éléments fondamentaux (référentiels, représentations, etc.) en prenant en compte la complexité à la fois des représentations du public (sur leur rapport à la formation linguistique et l'insertion professionnelle) et de leurs pratiques d'apprentissage/d'appropriation de ressources langagières ; et les représentations des professionnels de la petite enfance (concernant par exemple leur regard sur ce public dit étranger) et leurs pratiques d'intégration de ces publics en formation et/ou en contexte professionnel en tant que professionnels.

Dans cette perspective, la langue ou plus précisément les pratiques langagières

tiennent une place centrale dans une telle démarche, leur appropriation n'est plus une finalité mais un moyen de connaissance sur soi, de retour sur son histoire, d'explicitation de ses propres stratégies d'apprentissage, d'insertion et de construction de posture d'acteur social situé. Par conséquent, je ne choisirai pas ici le terme «maîtrise» de la langue, car nous voyons le piège a priori tendu par cet emploi : une vision « linguistico-centrée »[16] de la compétence langagière, dépourvue alors des aspects socioculturels. Ce terme renvoie à une idée voire une conception d'une langue idéale, liée à une norme uniforme et désincarnée. Cela renvoie également au terme « niveaux », calibrés, validés par des tests aux contenus laissant peu de place à la variation, à l'approximation et à l'erreur. Inclure le terme de «compétences» même si une évolution du sens s'est produite[17] offre une plus grande souplesse au processus de formation et d'acquisition de la langue.

Le public migrant peut alors identifier ses besoins en fonction d'activités situées et les ressources contextualisées à sa disposition.

L'absence de descripteur favorise l'interprétation personnelle de termes ayant des implications dans les pratiques professionnelles. Par exemple, le français est présenté comme un tout allant de soi sans nécessité de s'interroger sur le type de français dont on parle. Or dans notre cas, la dimension langagière s'envisage selon trois axes de pratiques transversales : la langue technique, véhicule de connaissances, de savoirs sur, de comportements attendus, normés et marqués culturellement ; un langage, nécessaire au poste de travail, marqueur d'identité professionnelle ; un discours sur le secteur d'activités porteur de représentations, de stéréotypes voire de préjugés. Ce focus langagier révèle ainsi la dimension socioculturelle inhérente à ce travail de co-construction d'un projet d'insertion professionnelle.

Il est alors évident de considérer les candidates comme des autres aux identités plurielles, comme des êtres hétérogènes de par leur vécu, leurs histoires, leurs langues, leurs cultures. Il est indispensable dans un parcours d'appropriation du français, langue d'insertion, de re-considérer le répertoire langagier des personnes. En effet, il faut construire du sens et de la cohérence dans un ensemble dynamique de langues et cultures. La notion de répertoire rend compte des diverses ressources langagières et linguistiques dont dispose tout locuteur, de ses compétences dans les différentes langues et c'est aussi reconnaître dans ce répertoire les phénomènes de contacts voire de mélanges qui caractérisent la compétence plurilingue[18]. Cette compétence permet de considérer la dimension personnelle et identitaire. Or un migrant est souvent identifié, caractérisé par une nationalité qui elle-même renvoie à une langue dite d'origine, mais laquelle ? Or cette caractérisation, même si parfois approuvée par les migrants eux-mêmes, ne correspond pas forcément aux pratiques familiales et sociales.

Formation linguistique à visée professionnelle : passerelle vers l'autonomie professionnelle ?

Depuis les années 90, les approches communicatives ont ouvert la voie aux dimensions communicatives et interculturelles dans l'enseignement-apprentissage du fran-

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

çais. Dans cette conception didactique, un risque existait à savoir de réduire la relation d'apprentissage à celle d'« une langue=une culture ». Puis la perspective actionnelle (Mattey, 2008, 40,41)[19] a développé l'idée que l'apprentissage de la langue se faisait par des acteurs sociaux devant remplir des tâches contextualisées et répondant à des besoins.

Dans la mise en place d'actions de formation linguistique, la tendance est aujourd'hui d'entrer par la notion de développement de compétences permettant ainsi de dépasser la question linguistique stricto-sensu et de positionner le participant, acteur de sa formation dans une dynamique de projet. Dès lors, il est nécessaire de prendre en compte la diversité inhérente à la fois de par le public accueilli et les modalités de formation, les contextes et les besoins sociolangagiers. En ce sens, les contenus pédagogiques ne se concentrent plus sur la transmission de savoirs et de connaissances sur la langue avant d'éventuelles pratiques imaginées et ainsi ne permettent plus d'inscrire le formateur au centre de la formation. Le département a pensé la formation comme une passerelle entre la formation linguistique généraliste et la formation professionnelle, participant au maillage de dispositifs complémentaires. Dès lors, l'organisation de la formation se pense comme un tout cohérent, coordonné par des étapes en amont (analyse des besoins, positionnement) et en aval (évaluation, bilan, préconisations) entraînant par conséquent une construction de séquences pédagogiques répondant à des besoins sociolangagiers identifiés. De nouvelles pratiques d'évaluation, de positionnement, de nouveaux outils pédagogiques co-construits avec les professionnels du secteur d'activités (cartes de compétences, livret de suivi du stagiaire, didactisation des documents authentiques) font jour et tendent à être mutualisés auprès des acteurs de terrain. Cependant, nous pouvons relever que ce genre d'ingénierie de formation peine encore à évaluer le processus permettant l'acquisition de compétences ou du moins des changements sociaux, identitaires opérés lors de la formation et ce, même si, les participants sont de plus en plus invités à s'auto-évaluer par le biais d'activités spécifiques. Elles sont souvent accompagnées de temps d'explicitation et de formalisation de leur rapport à l'apprentissage ; la dimension réflexive est convoquée : comment se perçoivent-ils en tant que locuteur et acteur social dans le regard d'acteurs socio-professionnels et comment ces derniers les perçoivent ? Ces éléments nous ont guidés dans la construction de notre dispositif (formation et coordination territoriale) et sont en cours d'expérimentation.

D'autre part, en complémentarité des travaux universitaires menés dans le champ de la formation du français sur objectifs spécifiques, dès 2004, le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants (CLP)[20] a mené une réflexion sur un nouveau champ disciplinaire, « le français langue professionnelle » qui reconnaît la compétence langagière comme composante de la compétence professionnelle. Dès lors, il ne s'agit plus d'appréhender le français comme une fin en soi ou une étape à part entière avant l'accès vers des formations diplômantes/qualifiantes, mais bien de l'envisager comme articulateur de compétences et de capacités transversales dans le domaine professionnel.

Cette acception permet de sortir notamment d'une vision 'scolarisante' de l'enseignement du français à des adultes migrants ayant pour une grande part d'entre eux,

le souhait de s'insérer professionnellement à court ou moyen terme. Comme le souligne Marinette Matthéy[21] « Le 'français langue professionnelle' n'est pas un avatar du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), comme on pourrait le penser au premier abord, mais s'inscrit dans une perspective actionnelle qui bloque une conception de la notion de compétence comme 'savoir-faire mobilisable' ou 'ressources déjà là'. En évoquant implicitement un environnement technique particulier, des situations non entièrement prédéterminées et des tâches collaboratives, le 'français compétence professionnelle' semble ouvrir la porte à une vision non linguistico-centrée de la compétence langagière, c'est-à-dire non basée sur la constitution d'un répertoire censé être nécessaire pour effectuer telle ou telle tâche professionnelle, que ce répertoire soit de mots (les 300 mots du DILF …), de structures grammaticales ou d'actes de parole. »

Le regard porté sur les personnes et leur(s) pratique(s) langagière(s) s'en trouve changé. En effet, dans de nombreux contextes sociaux, la diversité des pratiques linguistiques et les représentations sur les langues et leur(s) statut(s) interviennent comme un facteur d'exclusion ou a contrario comme vecteur d'insertion. En ce sens, la dénomination peut participer à la dévalorisation. L'élaboration d'action de formation, dans sa dimension d'ingénierie, doit alors en tenir compte.

Ces éléments de réflexion ont nourri la conception du projet de formation linguistique à visée professionnelle dans le secteur de la petite enfance et sa mise en place en mars 2011. Sortir de la logique de niveaux amène les acteurs à penser la complexité et la transversalité des rôles, des compétences et des capacités à mobiliser. A ce jour, nous sommes en cours de réalisation de la première session de formation et quelques points d'analyse font jour. Les participantes ont adhéré à cette nouvelle démarche de formation les amenant à développer des compétences d'ordre réflexif (positionnement sur un métier du secteur), organisationnel (prise en charge d'un enfant psychologiquement et matériellement) et communicationnel (gestion de l'oral et de l'écrit dans l'activité professionnelle). Les objectifs sous-tendus d'un tel dispositif sont de mettre en synergie les partenaires, accompagner le public à sortir de logiques de non choix en leur permettant de se positionner à travers l'élaboration d'un projet professionnel, d'élaborer des contenus pédagogiques adaptés à des besoins identifiés

La présentation de ce dispositif de formation linguistique à visée professionnelle dans le secteur de la petite enfance nous permet de positionner autrement la dimension linguistique dans une perspective d'insertion professionnelle. Des travaux récents sur le français langue professionnelle et de notre analyse, il se dégage que la langue est une composante d'une formation plus complexe articulant le développement de compétences propres au métier et à la posture professionnelle à construire. La notion de « maîtrise » s'efface au profit du développement de compétences. Il s'agit alors de développer des pratiques langagières hétérogènes lors d'activités contextualisées co-produites par un formateur, des professionnels du secteur d'activités et le participant. L'enjeu de construire ce type d'action formative est de considérer autrement l'accompagnement du public dans une logique de parcours favorisant l'autonomie et la sécurisation formative. Des perspectives de réflexion s'ouvrent sur l'accompagnement aux changements des pratiques en termes de coordination pédagogique et partenariale. ⊙

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

BIBLIOGRAPHIE

- Le français, une compétence professionnelle, Forum organisé par le CLP les 21 et 22 novembre 2007, Paris : CLP, 2008, 98 p.
- Femmes en migrations, Les cahiers du CEDREF, n°8-9, 2000, 385 p.
- ALLOUCHERY B. Le bébé au cœur d'une relation parents-assistante maternelle : des paradoxes…aux compétences professionnelles, Paris : L'Harmattan le travail social, 2003, 176 p.
- ARCHIBALD J., CHISS, J-L. La langue et l'intégration des immigrants - Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique. Paris : L'Harmattan, 2007. 406 p.
- BRETEGNIER A. (sous la dir.) Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité. Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs, 2007. 138 p.
- BRUNEAU A. Parcours d'intégration : langues, complexité, réflexivité. In Actes du Vème colloque du RFS Intervenir : appliquer, s'impliquer ?, Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs. 2009. 304 p.
- BRUNEAU A. Insérer ou s'insérer linguistiquement ? in L'écho de ma langue : enjeux sociaux et culturels de la diversité des langues, Actes des journées de séminaire 18 et 19 décembre 2006, Tam Tam 59, dans le cadre de Confluence, Liévin, 2007. 177 p.
- CASTELLOTTI V, MOORE D. (éds) La compétence plurilingue : regards francophones. Berne : 2008. 250 p.
- CASTELLOTTI V., HUVER E. (sous la dir.). Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol n° 11, 2008. 170 p.
http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.htmli

NOTES

1 « Intégration de femmes étrangères dans le Val-de-Marne : état des lieux et perspectives » (titre provisoire).

2 Convention Industrielle de Recherche et Technologie

3 Le Pôle Enfance et Famille du Conseil général du Val-de-Marne a en charge les directions de la protection de l'enfance et de la jeunesse ; la protection maternelle et infantile, des crèches

4 Alfortville, Bonneuil-sur-Marne, Boissy-saint-Léger, Créteil, Limeil-Brévannes, Valenton, Villeneuve-saint-Georges.

5 Villeneuve-Saint-Georges : 21,81%; Valenton : 25,64%; Alfortville : 32,21%; Bonneuil-Sur-Marne: 32,23% ; Boissy-Saint-Léger : 36,92% ; Limeil-Brévannes : 44,42% ; Créteil : 44,44%

6 Loi du 20/11/2007 relative à la maîtrise de l'immigration, de l'intégration et du droit d'asile.

7 Le Conseil européen de Lisbonne a appelé les États membres, le Conseil et la Commission à établir un cadre européen définissant «les nouvelles compétences de base» que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre d'acquérir. Ce cadre devrait inclure : TIC, culture technologique, langues étrangères, esprit d'entreprise et aptitudes sociales. (Conclusions de la présidence. Conseil européen de Lisbonne 23-24 mars 2000, point 26)

8 Mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 ; les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, cadre européen de référence novembre 2004», p.8
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf

9 A. Bretegnier, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions ». Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, n°11, janvier 2008, p.70-80, p.73

10 « Référentiel de l'agrément des assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile », Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité et de la ville et par le secrétariat d'Etat chargé de la famille et de la solidarité, 2009.

11 « Conditions d'attribution des agréments d'assistants maternels, d'après deux études qualitatives », Etudes et Résultats, février 2010, n°719.

12 Loi n°2005-706 du 27 juin 2005 relative aux assistants maternels et aux assistants familiaux.

13 B. Allouchéry, Le bébé au cœur d'une relation parents-assistante maternelle : des paradoxes. . .aux compétences professionnelles, Paris : L'Harmattan le travail social, 2003, p.133.

14 Relais d'Assistant Maternel (RAM)

15 Exemple de parties de contrat entre un parent et une assistante maternelle :
« Le salaire ne peut être inférieur à 2.25 X SMIC horaire / jour / enfant pour une garde comprise entre 8 heures et 10 heures par jour ou

1/8ème de la rémunération journalière pour chaque heure de garde En cas de dépassement horaire, et au delà de 10 heures par jour, la rémunération supplémentaire est de 1/8ème du salaire journalier net par heure. »

16 M. MATTHEY,. « Des compétences partielles en contexte professionnel » in Le français, une compétence professionnelle, Forum organisé par le CLP les 21 et 22 novembre 2007, CLP, 2008, 98 p., p.40-41.

17 La définition de Le Boterf (1994) reprise par Castellotti (2008) semble éclairante :
« un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités,. . .) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du 'savoir-mobiliser'. »

18 « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (COSTE, MOORE, ZARATE, 1997 ; CECR, 2001)
« [. . .] la reconnaissance de son caractère fortement individualisé, lié à l'histoire personnelle et aux itinéraires sociaux, pouvant inclure aussi bien des affichages emblématiques, que des renonciations symboliques à certaines des composantes du répertoire, et, différentes 'manière d'être aux langues' » (Castellotti, Moore, 2008)

19 « La perspective [...] de type actionnel [...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-même à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2001, 15.)

20 CLP, Comité de Liaison pour la Promotion des Migrants et des publics en difficulté d'insertion, association loi 1901, regroupait de 1980 à 2008 des organismes intervenants dans le champ de la formation et de l'insertion sociale et professionnelle des migrants et des publics peu qualifiés, salariés ou demandeurs d'emploi, jeunes et adultes. Il avait pour but de contribuer à la promotion et à la coordination des actions de formation spécifiques visant à l'insertion et à la promotion sociale et professionnelle des migrants et des personnes en difficulté.

21 Cf.note 16

ORIENTER LES ADULTES MIGRANTS VERS DES FORMATIONS EN «FRANCAIS PROFESSIONNEL»

Par Sophie Le Gal
Docteur en Sciences du Langage, spécialité : Didactique des Langues et Cultures Etrangères. Université de Nantes, UFR de Langues, EA1162 CRINI

Formatrice-Consultante et Chercheuse en Didactique des langues/cultures.

Axe
champ, outils et expériences

Résumé
Depuis 2007, le gouvernement français a décidé la mise en œuvre d'un CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) obligatoire en direction d'un public adulte migrant primo-arrivant. Pour ce faire, l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) organise des plates-formes d'accueil pour permettre aux étrangers convoqués de signer ce contrat par le biais d'auditeurs sociaux chargés d'évaluer leur niveau de français afin de les orienter, si besoin, vers des formations en langue française. Dans cette optique, la question de l'orientation des migrants vers des formations linguistiques ciblées et diversifiées, clairement reliées au CECR (cadre européen commun de réference), se pose aujourd'hui dans le cadre de parcours d'intégration dans la société française n'excédant pas cinq ans. Face à ces nouvelles exigences, se dégage la nécessité de mettre en place une évaluation qui assurerait l'orientation des migrants vers des parcours de formation linguistique à définir, fondés sur des programmes et plans de cours correspondant à des projets et besoins d'apprentissage dans un contexte professionnel.

Mots-clés
adultes migrants, évaluation, formation, intégration, français professionnel.

Orienting adult migrants towards trainings of French for professional purposes

Abstract
In order to meet the new policies of reception and integration of foreigners in France, the government decided since 2007 to introduce an obligatory "Contrat d'Accueil et d'Intégration" to be signed by newly arrived adult migrants (2007). For that reason, the "Office Français de l'Immigration et de l'Intégration" organizes reception platforms to enable foreigners sign this contract through social auditors whose role is to evaluate those foreigners' French language level so as to direct them, if need be, towards a language training. In this regard, the issue of orienting public of migrants towards well-diversified and adapted language trainings, distinctly related to the CECR, arises now

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

within the framework of integration courses not exceeding five years. In view of this new context, there emerges an urgent need to introduce a liable testing procedure in order to insure the examinees' orientation towards specific language training courses, based on programs and course outlines corresponding to learning needs and migrants' professional projects.

Key-Words
Adult migrants, testing, training, integration, French for professional purposes.

Introduction et contexte de la recherche

Le dispositif d'apprentissage du français pour adultes migrants dirigé par la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC)et mis en œuvre par l'OFII vise à financer de nouveaux parcours de formation linguistique, notamment en « français professionnel », et plus largement, « toutes actions nationales et/ou innovantes contribuant à faciliter l'accès à l'emploi des migrants ».

Suite à cette demande, il s'avère nécessaire de mettre en place une évaluation/orientation des adultes migrants vers des parcours linguistiques ciblés et diversifiés, axés sur le CECR et centrés sur les projets professionnels et/ou besoins d'apprentissage de ces derniers sur poste de travail. Dans ce cadre, depuis les plates-formes d'accueil de l'OFII, l'évaluation linguistique effectuée par les auditeurs sociaux doit être en mesure de pouvoir détecter les étrangers dont le niveau est supérieur ou équivalent au DILF (Diplôme initial de la langue française) afin de les orienter vers des formations en « français professionnel » qui restent encore à définir. Ces formations complémentaires viendraient s'ajouter à celle proposée actuellement par l'OFII dans le cadre du niveau A1.1 et validée par le DILF (français de la vie quotidienne) ou le DELF (Diplôme d'études en langue francaise)

Parmi les nouvelles formations en « français professionnel » à mettre en place, nous souhaiterions proposer aux migrants suivant leur situation (demandeur d'emploi ou salarié) et/ou leur projet professionnel :

- une formation en « français à visée professionnelle » pour les personnes en recherche d'emploi mais qui ont besoin de se perfectionner pour entrer dans la vie active,
- une formation en « français langue professionnelle » pour les salariés des entreprises et aux migrants demandeurs d'emploi qui en exprimeraient la demande dans les secteurs du BTP, de la propreté, de l'hôtellerie/restauration ou de l'aide à la personne (par exemple).

Ayant exercé entre 2004 et 2007 sur les plates-formes d'accueil de l'OFII pour un organisme prestataire d'évaluation et de prescription linguistique en Pays de la Loire, il nous semblait nécessaire de réfléchir sur le test de français pratiqué dans cette institution dans le but de proposer des instruments d'évaluation adaptés afin que les intervenants de l'OFII aient la possibilité d'orienter les étran-

gers vers des formations linguistiques diversifiées, susceptibles de favoriser leur intégration socioprofessionnelle.

Dans le cadre de la recherche mise en place dans notre thèse de doctorat (LE GAL, 2010), nous avons fait passer 33 entretiens d'évaluation semi-directifs (ou « tests de placement ») auprès d'un groupe d'étrangers volontaires en nous reportant aux outils d'évaluation utilisés par l'OFII. L'objectif consistait alors en la mise à l'épreuve de la grille d'évaluation de l'oral en français par rapport au niveau du DILF de l'OFII par l'observation d'un test développé à partir du jeu de question utilisé par les évaluateurs sur les plates-formes de l'OFII.

Est-ce que le test de l'OFII est un outil fiable qui communique des résultats valides ? Permet-il réellement de réaliser une orientation socioprofessionnelle des candidats à la formation par une sélection linguistique rigoureuse ? Laisse-t-il à l'évaluateur la possibilité de sélectionner les candidats dans le but de les orienter vers la formation en français la plus appropriée ?

Ce sont ces questions qui ont guidé notre recherche pour savoir quels instruments d'évaluation conviendraient le mieux aux intervenants pour évaluer la compétence de communication orale du public migrant et l'orienter, le cas échéant, vers une formation en « français professionnel ».

Après avoir sélectionné les migrants dont le niveau est équivalent ou supérieur au DILF [niveau A1.1 NDLR], nous avons essayé de repérer les besoins linguistiques et projets professionnels de ces personnes en vue de les orienter, si le besoin en était détecté, vers des cours de « français professionnel », c'est-à-dire de « français à visée professionnelle » ou bien de « français langue professionnelle ».

Ainsi, nous souhaiterions cadrer dans cet article les notions à retenir - « français à visée professionnelle » et « français langue professionnelle » (MOURLHON-DHALLIES, 2006 ; 2008) – pour mieux les distinguer du point de vue de la conception et l'élaboration de parcours de formation dans un contexte (socio-)professionnel. Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur les pratiques évaluatives, ainsi que sur les tests et instruments de positionnement et d'orientation à utiliser dans le cadre des évaluations initiales qui permettent d'orienter les migrants vers des formations en français diversifiées depuis les plates-formes de l'OFII. La question de l'évaluation du niveau linguistique des migrants et de leur orientation vers une formation en langue en rapport avec un projet professionnel devient alors incontournable.

Le français langue professionnelle

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Il revient à Florence MOURLHON-DALLIES d'avoir proposé l'appellation FLP ou français langue professionnelle.

« Le FLP est une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles qui s'adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Pour les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie) même si une partie de l'activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou en d'autres langues (celles de clients, par exemple)» (MOURLHON-DHALLIES, 2008).

Selon cette définition, le français langue professionnelle concerne les salariés étrangers qui ont besoin de pratiquer le français en tant que langue de travail, non pas ponctuellement, mais en permanence. Les cours de FLP peuvent toucher des publics non natifs concernés par une formation en langue et technique directement liée à un métier (ou à une fonction) dans un secteur de l'entreprise. Dans ce cas, cette formation spécifique doit combiner, pour être convenablement enseignée, « formation professionnelle et enseignement de la langue » (MOURLHON-DHALLIES, 2008). Les cours de français langue professionnelle, qui combinent compétences techniques et communicatives, peuvent aussi bien s'adresser à des salariés étrangers déjà en poste (en France ou à l'étranger) ou à des salariés étrangers nouvellement recrutés en France (par exemple, des migrants signataires du CAI, souhaitant s'orienter vers les secteurs économiques qui recrutent). Par conséquent, l'enseignement-apprentissage de la langue à envisager dans le cadre du plan de formation de l'entreprise permettrait de maintenir dans l'emploi et de faire évoluer les salariés dans leur classification et carrière professionnelle (DE FERRARI et al., 2005 : 115). Cela nécessite en parallèle la mise en œuvre de référentiel(s), de supports de formation, d'outils d'évaluation adaptés et que les formateurs recrutés soient également bien formés à cette demande.

La formation en langue au titre de la formation continue

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social a permis d'inscrire l'apprentissage du français dans le code du travail en autorisant les salariés des entreprises à suivre une formation linguistique rémunérée au titre de la formation professionnelle continue. En conséquence, les salariés peuvent suivre une formation en français s'ils le souhaitent, et toute formation linguistique peut être prise en charge par les entreprises. Cela concerne notamment :

- le plan en interne de formation des entreprises,
- le Droit Individuel à la Formation (DIF) auquel tout salarié a droit (20 heures de formation par an, cumulables sur 6 ans dans la limite de 120 heures).
- le Congé Individuel de Formation (CIF), qui sous certaines conditions,

permet à un salarié d'acquérir de nouvelles qualifications durant un an tout en étant rémunéré.

Dans un contexte de variations rapides du monde du travail, la connaissance de la langue est essentielle pour exercer un métier. L'enjeu pour les pouvoirs publics est de responsabiliser les employeurs face à l'importance de l'apprentissage du français par leurs salariés et de les inciter à former davantage leur personnel car « la non maîtrise du français est un facteur éminemment bloquant dans le déroulement d'une carrière professionnelle » (DE FERRARI et al., 2005 : 115). De ce fait, on pourrait envisager la mise en place plus systématique de cours de français relevant du français langue professionnelle au cœur des entreprises dans les secteurs économiques qui recrutent tels les services de l'aide à la personne ou le BTP.

Le français à visée professionnelle

Le français à visée professionnelle (comme le français langue professionnelle) est un aspect de la pédagogie du Français sur Objectif Spécifique. Le FOS « correspond à des demandes précises et ciblées de formation en termes d'objectifs de la part de l'organisme demandeur » (MANGIANTE & PARPETTE, 2006 : 275). Il impose un apprentissage rapide à partir de situations de communication clairement identifiées. Son objectif est de viser des formations homogènes en ce qui concerne le public et la matière à enseigner (MANGIANTE & PARPETTE, 2004 ; 2006).

Le français à visée professionnelle, qui s'impose dès les années 1990, s'adresse avant tout à un public de niveau utilisateur élémentaire ou indépendant (niveaux A1 à B2 du CECR) et porte sur l'élaboration de programmes et de techniques d'enseignement liés aux besoins de publics adultes « en voie de professionnalisation » ou « en reconversion professionnelle » (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 92). Étudiants, demandeurs d'emplois ou salariés, peuvent être, à un moment donné de leur parcours, concernés par ce type d'enseignement-apprentissage (jeune à la recherche d'un travail d'appoint parallèlement à ses études, «futur employé venant travailler en France quelle que soit sa spécialité» (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 92), migrants en recherche d'emploi dans le pays d'arrivée, etc.). Dès lors, des modules de formation dédiés à la recherche d'emploi ou consacrés à la découverte du monde de l'entreprise peuvent être mis en place en vue de stimuler l'accès des migrants à des fonctions diversifiées. Par ailleurs, «le français à visée professionnelle recouvre un champ de la langue commun à l'ensemble des salariés et indifférent au secteur d'activité» (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 92). Il ne cherche pas à cibler un poste de travail ou un domaine économique particulier. Au contraire, il se veut transversal à différents métiers et domaines d'activités quant aux compétences langagières et professionnelles à acquérir. Dans cette optique, «le français à visée professionnelle ne s'adresse pas à un domaine particulier ou une profession spécifique mais aborde les compétences transversales requises par différents secteurs professionnels telles que rédiger un compte-rendu de réunion, passer un coup de téléphone professionnel, voire

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

même faire une demande d'emploi» (BLIN & J. PECHENART, 2007 : 111). MOURLHON-DALLIES (2006, 2008) insiste elle aussi sur le caractère de transversalité du français à visée professionnelle, enseignement-apprentissage spécifique permettant à l'apprenant d'anticiper sur les différentes tâches et missions qui lui seront confiées dans la langue cible quelque soit le contexte professionnel. Plus concrètement, « parmi ces besoins professionnels, on citera pêle-mêle « savoir téléphoner », « se présenter à un entretien d'embauche », « se déplacer pour se rendre à un rendez-vous », qui activent des compétences plus générales que celles liées à l'exercice d'une profession précise dans un domaine pointu » (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 90).

Nous avons noté que les compétences requises dans le cadre d'une formation en français à visée professionnelle reposent sur des besoins en communication liés à des situations diversifiées touchant différents domaines d'activités professionnelles. Bien qu'aucune spécialité n'apparaisse, on peut toutefois définir des situations de communication que l'on peut regrouper en thématiques spécifiques, elles-mêmes déclinées en micro-tâches. Par exemple, il s'agirait pour les apprenants d'être capables :

- dans le cadre d'une recherche d'emploi :
  - de remplir un formulaire de renseignement à caractère professionnel,
  - de lire/comprendre une annonce d'emploi,
  - de rédiger un mail, un CV, une lettre de motivation,
  - de donner des informations sur soi, sa formation, ses expériences professionnelles.

- dans le cadre d'un entretien d'embauche :
  - de lire un plan pour se rendre à un rendez-vous,
  - de se présenter face à un employeur,
  - d'utiliser les règles de politesse d'usage ; saluer/prendre congé,
  - de décrire son expérience professionnelle.

- en milieu de travail :
  - de faire patienter quelqu'un au téléphone,
  - de donner/demander des informations à un collègue/à un responsable,
  - de rédiger un rapport, un compte-rendu, une note de service,
  - de « comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application » (CECR, 2001 : 46),
  - de « noter et de transmettre des messages de clients » (CECR, 2001 : 46), etc.

Le CECR ne donne que peu d'indications à ce sujet , se limitant à une énumération succincte des besoins relatifs aux « tâches langagières qu'un apprenant doit accomplir ou doit être en mesure d'accomplir afin de faire face aux exigen-

ces des situations qui surgissent dans les différents domaines » de la vie professionnelle (CECR, 2001 : 46). Pour construire un répertoire de micro-tâches langagières à élaborer en fonction des objectifs de communication ciblés en contexte professionnel, la grille pour l'analyse des besoins langagiers élaborée à partir des travaux de M. DE FERRARI (CLP, 2005 : 56-57) peut être utilisée. La cartographie des compétences est également à prendre en compte dans la conception d'un référentiel en français à visée professionnelle (DE FERRARI, 2008). On doit noter le besoin indéniable de « référentiels langagiers du monde professionnel » (MANGIANTE, 2007) dans des contextes de formation/évaluation spécifiques, comme dans le cas du français à visée professionnelle. La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), par le biais de partenariats avec des universités, a commencé la démarche de référentialisation. Mais, en raison de l'ampleur et la complexité de la tâche à accomplir dans ce domaine, les recherches et la réflexion à ce sujet sont toujours en cours (MANGIANTE, 2007 ; MOURLHON-DALLIES, 2008).

Mise en place du DELF PRO dans le cadre de formations linguistiques destinées aux migrants

Pour valider les compétences en « français à visée professionnelle », il existe la certification de la CCIP et de la DGESCO du ministère de l'Éducation nationale - le Diplôme de Compétences en Langues (DCL) Français Professionnel - mais aussi le DELF PRO élaboré par le Centre International d'Études Pédagogiques pour une mise en place prochaine dans le cadre du dispositif de formation linguistique destiné aux migrants géré par l'OFII. Dans ce cadre, les apprenants pourront présenter le DELF PRO A1 ou A2 au terme d'une formation en français à visée professionnelle. Le DELF PRO vise à faire valider des compétences communicatives « transversales aux situations professionnelles courantes (…) tout secteur et métier confondus ». Il certifie la capacité :

- « à s'intégrer dans un environnement professionnel français » (au niveau A1),
- « à effectuer des activités professionnelles en français » (au niveau A2).

Néanmoins, on peut se demander si cette transversalité correspond vraiment aux besoins des migrants en recherche d'emploi. Pourtant, avec un programme et un volume horaire adapté, une formation en français à visée professionnelle aiderait à faire acquérir aux bénéficiaires des compétences communicatives utiles pour entrer dans la vie active, à conforter des compétences linguistiques en contexte professionnel avec une meilleure connaissance du marché du travail.

Évaluation et orientation des migrants vers des formations en « français professionnel »

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

Une formation en français à visée professionnelle pourrait aider les migrants à trouver un emploi ou s'y préparer à condition que cette formation soit bien organisée et bien définie au niveau des objectifs d'enseignement/apprentissage. Pour cela, il faut que l'orientation des migrants vers ce type de formation soit bien préparée en amont. Cela concerne, de manière générale, les organismes d'accueil et d'évaluation des compétences linguistiques (tels que l'OFII, les services de positionnement linguistique et d'orientation professionnelle, les services du Pôle Emploi, les centres de formation linguistique amenés à orienter des publics étrangers, etc.). Cela implique en particulier, les pratiques d'évaluation des compétences de communication des adultes migrants et l'orientation de ces derniers vers les formations linguistiques, ainsi que les instruments utilisés pour effectuer l'évaluation/orientation des bénéficiaires vers les dites formations.

Dans le cadre de notre recherche (LE GAL, 2010), après avoir évalué les migrants dont le niveau est équivalent ou supérieur au DILF [niveau A1.1 NDRL], orientés vers nous par les auditeurs sociaux, il s'agissait de repérer globalement leurs besoins linguistiques et projets socioprofessionnels en vue de les orienter vers des parcours de formation linguistiques autres que la formation A1.1. Pour cela, nous avons établi le profil socioprofessionnel de chaque migrant au moyen d'un tableau récapitulatif, mentionnant notamment :

- le niveau de scolarité du migrant,
- l'activité professionnelle exercée dans le pays d'origine,
- l'activité professionnelle exercée en France,
- la formation linguistique envisageable par rapport à leur projet.

L'objectif est alors d'orienter les adultes migrants, dans la mesure du possible et quand le cas se présente, vers :

- une formation en « français à visée professionnelle » pour les migrants en recherche d'emploi,
- une formation en « français langue professionnelle » pour les salariés des entreprises ou les demandeurs d'emplois qui en exprimeraient la demande.

C'est ce que nous allons essayer de montrer à travers les deux exemples suivants :

Exemple 1 : Orientation de la candidate A vers une formation linguistique en fonction de son profil socioprofessionnel

La candidate A a un niveau de français oral supérieur au niveau A1.1 du CECR. Elle a fait des études supérieures en Russie pendant 5 ans. Elle déclare à l'évaluateur être musicienne. Elle signale également avoir été chef de chœur. Au moment de l'entretien sur la plate-forme d'accueil de l'OFII, elle affirme être en recherche d'emploi.

A : Je suis musicien.

E : Ah ? Qu'est-ce que vous jouez ?
A : En fait, heu...c'est un instrument traditionnel russe (Sourire), ça n'existe pas en France.
E : Vous avez fait des études de musique alors ?
A : Oui. (Pause). Et encore, je suis le chef de chœur.

L'évaluateur interroge la candidate à propos de son projet professionnel. Celle-ci lui indique qu'elle aimerait travailler dans une école de musique.

E : Qu'est-ce que vous voulez faire comme travail en France ?
A : Je pensais... je préfère travailler comme musicien...dans une école de musique.

En raison des questions de départ limitées par le format du test, l'évaluateur se contente de quelques questions portant essentiellement sur des informations d'ordre général sans se soucier, à aucun moment, d'obtenir voire de stimuler les réactions de la candidate en termes de savoir-faire transversaux relatifs au monde professionnel. Nous citerons ici, à titre d'exemple, la stimulation de réalisation de micro-tâches mobilisant un ensemble d'actes de langage comme donner des informations sur soi, sa formation, ses expériences professionnelles ou décrire son expérience professionnelle ; etc.).

Le questionnement de l'évaluateur concernant le projet socioprofessionnel de la candidate n'est pas approfondi. Même si la candidate affirme vouloir travailler dans une école de musique, on ne sait pas précisément à quel poste puisque la question ne lui a pas été posée. On peut du moins supposer qu'elle pourrait peut-être travailler comme enseignante de musique dans un établissement scolaire public ou privé ; ce projet professionnel restant à approfondir et à préciser dans le cadre d'une formation spécifique. Ainsi, les questions posées ne permettent pas à l'intervenant de déterminer le projet professionnel de la candidate afin de l'orienter vers la formation linguistique qui lui conviendrait le mieux, à savoir une formation en « français à visée professionnelle » pour perfectionner son niveau, l'aider à bâtir un projet professionnel et rechercher un emploi (plutôt que la formation A1.1 dans le cadre du DILF).

Exemple 2 : Orientation de la candidate B vers une formation linguistique en fonction de son profil socioprofessionnel

Le niveau de français oral de la candidate B est largement supérieur au DILF [niveau A1.1 NDRL] puisqu'elle parvient à communiquer avec l'évaluateur sans difficulté lors de l'entretien. Au niveau de l'écrit, elle a été scolarisée jusqu'au niveau primaire. Au moment de l'entretien à l'OFII, elle n'est pas encore inscrite sur la liste des demandeurs d'emploi, ce qui ne lui permet pas de bénéficier du dispositif d'accès à la recherche d'emploi. La candidate n'a jamais travaillé dans son pays d'origine.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

E : (Pause). Est-ce que vous avez travaillé au Congo ?
B : Non.
E : Est-ce que vous êtes inscrite à l'ANPE ?
B : Pas encore.
E : Qu'est-ce que vous voulez faire comme travail en France ?
B : Ici, j'aimerais faire à la restauration.

La candidate B indique à l'évaluateur qu'elle aimerait travailler dans la restauration, ce qui pourrait laisser envisager une orientation de cette candidate vers une formation en « français langue professionnelle » pour l'aider à se diriger, par exemple, vers une formation qualifiante dans le domaine de la restauration ou à trouver un emploi dans ce domaine. Encore une fois, à la superficialité des questions posées s'ajoute l'absence de tentative pour vouloir tester les connaissances de la candidate en matière d'exercices ciblant des savoir-faire linguistico-professionnels vitaux comme gérer un appel téléphonique, prendre des commandes ou informer un collègue d'un problème technique, etc. Pour ce faire, l'intervenant aurait dû questionner davantage la candidate. Il aurait été nécessaire de lui demander vers quel métier elle souhaitait s'orienter. Tester ses compétences à l'écrit d'une manière plus approfondie aurait été essentiel, afin de savoir dans quelle mesure elle aurait pu intégrer une formation qualifiante dans ce type de secteur.

Bilan et interprétation des résultats

Pour les deux exemples proposés, la question de l'évaluation des compétences communicatives à partir d'entretiens et de tests dans un contexte professionnel doit se poser. Par exemple, les questions proposées par le test doivent mettre en évidence la performance des candidats évalués et laisser aux migrants la possibilité de s'exprimer en quantité suffisante à l'oral pour que l'évaluateur puisse déterminer d'une part leur niveau de français avec fiabilité et définir les tâches/micro-tâches ou bien les actes de langage qu'ils sont capables de réaliser. La nature des questions posées doit permettre de faire la distinction entre des candidats ayant des niveaux de communication sensiblement distincts par rapport au niveau A1.1., sans quoi l'évaluateur risque de sous-estimer les compétences langagières des apprenants et de ne pas faire de différentiation effective entre candidats plus avancés et candidat plus faibles. Sans des tests fiables capables d'orienter les candidats vers des formations à visée professionnelle, l'évaluateur ne saurait nullement déterminer qui est en mesure de faire quoi, ni de détecter les besoins de chacun.

L'entretien d'évaluation proposé sur la plate-forme de l'OFII contient un trop grand nombre de questions fermées. Le test ne permet pas à tous les candidats d'exprimer pleinement leur compétence de communication orale. Ils ont tendance à répondre par oui ou par non ou à ne pas développer suffisamment leurs réponses. De ce fait, les échantillons de discours prélevés ne sont pas toujours suffisants pour que l'évaluateur puisse estimer de manière fiable leur compé-

tence de communication orale, et en particulier leur niveau d'expression. Par conséquent, la performance du candidat ne peut pas être mise en valeur lors de l'échange langagier. Ce biais s'explique par la nature des questions posées (ressenties parfois comme culturellement gênantes), mais aussi parce que si on a des questions qui enferment le candidat, on obtient des réponses non développées ou de type binaire (réponse par oui ou par non). Provoquer l'expression orale n'est pas forcément évident. Aussi peut-on se demander, tout en tenant compte du temps imparti, comment établir le dialogue et des situations de communication stimulantes lors du test. Quel(s) type(s) d'activité(s) mettre en place pour évaluer la performance des administrés ? Quels types de tâches vont permettre de parvenir à évaluer la performance langagière ? D'autres questions plus ciblées qui portent sur le travail ou la formation linguistique ou professionnelle que le migrant souhaiterait effectuer en France pourraient être posées au candidat afin de recenser ses besoins professionnels.

Par ailleurs, le poids de la subjectivité du test peut être modéré par l'utilisation d'une grille d'évaluation adaptée pour d'éviter que l'interprétation des résultats diffère entre évaluateurs. Dans le cadre d'une évaluation-orientation initiale, il s'agirait de développer une grille d'évaluation plus élaborée pour que l'interprétation des résultats du test soit plus fiable. Concernant les descripteurs présents sur la grille, il semble qu'ils devraient être prioritairement formulés de façon à décrire la performance du candidat de manière :

- Positive, en formulant par « compétences ce qu'un apprenant est capable de faire » (VELTCHEFF & HILTON, 2003 : 25) en fonction des activités langagières proposées dans le CECR ou les Portfolios Européens des Langues,
- Brève, afin que les descripteurs soient concrets aux yeux de l'évaluateur et faciles à repérer,
- Claire, afin de ne pas confondre plusieurs descripteurs renvoyant à deux niveaux différents,
- Précise, afin de déterminer d'une manière tranchante l'appartenance à un niveau donné,
- Indépendamment compréhensible, sans référence à d'autres descripteurs (LUOMA, 2004/2007 : 83) pour que ceux-ci constituent une entité à part entière quant à la description des différents aspects langagiers.

Les descripteurs ne devraient pas s'attacher majoritairement à la précision des différents aspects syntaxiques et grammaticaux, sans désigner avec plus de détails d'autres aspects langagiers, notamment pragmatiques et sociolinguistiques. D'autre part, le comportement de l'évaluateur doit effectivement être pris en compte dans l'évaluation mais ce qui importe surtout c'est la performance du candidat lors de l'entretien ; l'intervenant ayant un rôle de soutien et de médiation bienveillante dans l'interaction qui doit sans cesse être relancée. La réussite de la conduite de l'entretien d'évaluation repose surtout sur la qualité et la performance des outils utilisés par l'intervenant. Enfin, la conception et

S&F - Recherches & Pratiques, n°2 Octobre 2011

l'élaboration du test et de la grille de lecture doivent s'appuyer sur un corpus lié à une démarche scientifique rigoureuse.

Développement d'instruments d'évaluation adaptés et de référentiels pour la mise en place de formations en « français professionnel »

Pour orienter les signataires du CAI vers des sessions de formations compatibles avec leurs besoins langagiers et leur projet socioprofessionnel, l'évaluateur doit interroger les migrants sur leurs acquis et projets socioprofessionnels dans la société d'accueil, dans l'objectif de faciliter leur intégration à travers une formation en français plus ciblée. À cet égard, il importe de cerner le projet du migrant et de le mettre en lien avec une formation linguistique clairement reliée au CECR. Pour cela, l'évaluateur doit tenir compte du profil linguistique (niveau inférieur ou supérieur au DILF), du projet, voire des compétences professionnelles du candidat dès l'évaluation initiale pour pouvoir l'orienter vers le parcours linguistique le plus adapté à ses besoins. Dans cette optique, il est essentiel que l'évaluateur identifie les intentions et le projet du bénéficiaire dans la société d'accueil pour définir, en accord avec lui, un parcours de formation linguistique, en lien, le cas échéant, avec un objectif professionnel. Ces différents éléments doivent être pris en compte lors de la conception et l'élaboration du test et de la grille d'évaluation.

Pour mettre en œuvre des formations en « français professionnel », il conviendrait de définir et de répertorier précisément les tâches communicatives face auxquelles les utilisateurs (adultes migrants) pourraient se trouver dans les domaines d'utilisation de la langue en contexte professionnel. Ainsi, selon BEACCO et al. (2008 : 40) il s'agirait de concevoir des instruments de référence pour :

- « définir les objectifs de formation (principes : qualité, transparence, équité) à partir du CECR »,
- « identifier les besoins langagiers des personnes migrantes adultes, pour définir des objectifs de formation professionnelle ».

Il importerait également de développer des référentiels langagiers du monde professionnel concernant :

- le français langue professionnelle, avec l'élaboration de référentiels relatifs « aux besoins langagiers de communication en situation de travail » (MOURLHON-DALLIES, 2008) dans des métiers ou secteurs d'activité en tension,
- le français à visée professionnelle, avec un référentiel ciblant les besoins langagiers d'un public adulte en recherche d'emploi, ou cherchant à s'intégrer dans un nouvel environnement professionnel.

Enfin, il serait essentiel de développer et d'adapter les tests d'évaluation et d'orientation des organismes d'accueil et de positionnement linguistique des adultes migrants et d'informer parallèlement, sur les plates-formes de l'OFII, les salariés étrangers sur leur droit à la formation professionnelle continue dès leur arrivée en France. ⊙

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO J.C., VAN AVERMAET P., EXTRAMIANA C., KRUMM H.J., LITTLE D., ROSSNER R., SCHNEIDER G. « Les langues dans les politiques d'intégrations des migrants adultes ». Document d'orientation élaboré pour le séminaire L'intégration Linguistique des migrants adultes, 2008, Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2001.
- DAVANTURE, A. « Répondre aux demandes de formation en français professionnel : les atouts du FOS et du FLP ». Revue Points Communs, mai 2010, n°40, CCIP.
- DE FERRARI, M. Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal. Paris : Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en insertion (CLP), 2008.
- DE FERRARI M., MOURLHON-DALLIES F., ZIMMERLIN N., DEMURGER J.. Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise. Etude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations, 2005.
- LE GAL, S. « Pour l'intégration socioprofessionnelle des migrants : quelle évaluation linguistique à l'OFII ? ». In CADET L. GOES, J. & MANGIANTE, J.M. Langue et Intégration, Berne : Groupe Editorial Peter Lang, Coll. « GRAMM-R, Etudes de Linguistique française », volume 6, 2010. p. 151-176. 2010.
- LE GAL, S. Quelle évaluation linguistique de l'oral à l'OFII en vue de l'intégration socioprofessionnelle des migrants ? (Le cas de Nantes et sa région). 387p. Thèse de Doctorat : Sciences du langages/didactique : Nantes : 2010.
- LUOMA, S. Assessing Speaking. Eds. J. Charles Alderson & Lyle F. Bachman, Cambridge : Cambridge University Press, Cambridge Language Assessment Series Histoire (1ere Ed. 2004/2007).
- MANGIANTE, J.M. « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) », Le français dans le monde, 2007, n° 42 (juillet).
- MANGIANTE, J.M. & PARPETTE, C. Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette, 2004, Coll. « Pratiques de classe ».
- MOURLHON-DALLIES, F. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier, 2008, « Langues et Didactique », Coll. dirigée par J.C. BEACCO, V. CASTELLOTTI & J.L. CHISS.
- MOURLHON-DALLIES, F. « Penser le français langue professionnelle ». Le français dans le monde, 2006, n°346, p. 25-28.
- MOURLHON-DALLIES, F. « Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives ». Synergies Pays riverains de la Baltique n°3, Revue de didactologie des langues-cultures du Gerflint, 2006, p. 89-96.
- MOURLHON-DALLIES, F. « Du Français sur Objectif(s) Spécifique(s) au Français Langue Professionnel (FLP) ». Le français dans le monde, juillet 2006, CLE International et FIPF : Paris.
- PARPETTE, C. & MANGIANTE, J.M. « Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter », in V. CASTELLOTTI & H. CHALABI, Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte, 2006, Paris, L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs », p. 275-282.
- VELTCHEFF, C., & HILTON, S. L'évaluation en FLE. Paris : Hachette, 2003.

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

Annexes : Transcriptions des entretiens et résultats du test pour les deux candidates

Annexe 1 : Entretien avec le candidat A

E : Vous parlez un peu français
A : Ouais, un peu.
E : Un peu. Ça fait combien de temps que vous êtes en France ?
A : Heu...Ça fait, ça fait...deux ans et demi.
E : Deux ans et demi. Et vous venez de quel pays ?
A: La Russie.
E : Vous êtes mariée ?
A : Oui.
E : Vous habitez à quelle adresse ?
A : (Elle donne son adresse complète).
E : Votre numéro de téléphone ?
A : (Elle donne son numéro de téléphone sans difficulté).
E : Heu... Vous parlez quelles langues ?
A : Russe.
E : Un peu français ?
A : Oui.
E : Une autre ?
A : Heu...j'ai étudié Allemagne.
E : Vous êtes arrivée quand en France ?
A : La première fois, c'était 200X.
E : Et vous savez le jour, le mois ?
A : (Elle donne la date d'arrivée en France).
E : Votre date de naissance ?
A : (Elle donne sa date de naissance complète).
E : Vous avez quel âge ?
A : 28.
E : En ce moment, est-ce que vous travaillez ?
A : Non.
E : Est-ce que vous cherchez un travail ?
A : Oui.
E : Vous êtes inscrite à l'ANPE ?
A : Oui.
E : En Russie, vous avez fait des études ?
A : Oui.
E : Jusqu'à quel niveau ?
A : Bac + 5.
E : Dans quelle spécialité ?
A : Je suis musicien.
E : Ah ? Qu'est-ce que vous jouez ?
A : En fait, heu...c'est un instrument traditionnel russe (Sourire), ça n'existe pas en France.

E : Vous avez fait des études de musique alors ?
A : Oui. (Pause). Et encore, je suis le chef de chœur.
E : Vous êtes chef de chœur. D'accord, vous êtes professeur de musique aussi ?
A : Oui, oui.
E : Alors, on va noter ça. (Pause). Est-ce que vous avez des enfants ?
A : Oui.
E : Alors, combien ?
A : Un fils.
E : Et il a quel âge ?
A : Il a presque trois ans...deux ans et six mois.
E : Il va à l'école ?
A : Oui, il va à l'école.
E : Pas de problème pour le garder ? (.) Le mercredi vous le gardez ?
A : Heu... oui. Je dois chercher une nounou... oui.
E : D'accord. (Pause). Qu'est-ce que vous voulez faire comme travail en France ?
A : Je pensais... je préfère travailler comme musicien...dans une école de musique.

Coupure.

Informations complémentaires sur A

Candidat A	Bilan de l'entretien
Niveau attribué suivant le résultat coché sur la « grille d'évaluation de l'oral en français par rapport au niveau DILF » de l'OFII	Niveau à l'oral en français équivalent ou supérieur au DILF

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

Annexe 2 : Entretien avec le candidat B

E : Comment vous vous appelez ?
B : Je m'appelle XX.
E : Vous êtes de quelle nationalité ?
B : Je suis Congolaise.
E : Vous habitez à Nantes ?
B : Oui j'habite à Nantes.
E : Vous êtes à quelle adresse ?
B : (Elle donne son adresse complète).
E : Vous pouvez me donner votre numéro de téléphone ?
B : (.) Attends...
E : Vous voulez une feuille pour l'écrire ?
B : Oui. (Pause). (Elle écrit son numéro puis le lit doucement). Mon numéro, c'est (…).
E : Alors, quand est-ce que vous êtes arrivée en France ?
B : Je suis arrivée le X novembre 20XX.
E : Vous pouvez me donner votre date de naissance?
B : Heu… (Elle donne sa date de naissance).
E : Donc vous avez quel âge ?
B : Vingt-et-un ans.
E : Est-ce que vous êtes mariée ?
B : Oui.
E : Est-ce que votre mari travaille ?
B : Oui.
E : Qu'est-ce qu'il fait comme travail ?
B : Il travaille dans une société à X.
E : Est-ce que vous avez été à l'école au Congo ?
B : Oui.
E : Pendant combien de temps ?
B : Pendant quatre ans.
E : Jusqu'à quel âge ?
B : Heu…(Silence). Je crois, si je me trompe pas, jusqu'à treize ans.
E : Alors vous parlez quelle(s) langue(s) ? Vous parlez français…
B : Oui, et lingala aussi.
E : (Pause). Est-ce que vous avez travaillé au Congo ?
B : Non.
E : Est-ce que vous êtes inscrite à l'ANPE ?
B : Pas encore.
E : Qu'est-ce que vous voulez faire comme travail en France ?
B : Ici, j'aimerais faire à la restauration.
E : Est-ce que vous avez des enfants ?
B : Non.
E : Est-ce que vous avez le permis de conduire ?

B : Non.
E : Donc vous êtes venue ici avec une amie ?
B : Je suis chez ma sœur.
E : Vous habitez chez votre sœur, vous cherchez donc un logement ? (Pause). Vous avez des pistes de logement ? Vous savez comment faire ?
B : (Silence). Personnellement, je sais rien. C'est ma sœur qui fait et qui s'occupe de ça.
E : (Pause). Pourquoi vous êtes venue en France ?
B : Je me suis mariée en Afrique et je suis venue avec mon mari ici.
E : Et votre mari, ça fait longtemps qu'il est en France ?
B : Oui, il était parti en Afrique pour faire le mariage avec moi, et on est rentré ensemble.

Coupure.

Informations complémentaires sur B

Candidat B	Bilan de l'entretien
Niveau attribué suivant le résultat coché sur la « grille d'évaluation de l'oral en français par rapport au niveau DILF » de l'OFII	Niveau à l'oral en français équivalent ou supérieur au DILF
Profil socioprofessionnel	Age : 21 ans Sexe : féminin Niveau d'études : 4ème année primaire Activité professionnelle au Congo : sans profession Activité professionnelle en France : sans-emploi Emploi / projet envisagé : employée de la restauration Formation linguistique envisageable : « français langue professionnelle »

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

NOTE DE LECTURE»

Note réalisée par Thomas Dumet
Maître de conférences en Sciences de l'Education
Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL - EA 4354)
équipe Trigone
Université Lille 1 - Cueep

L'ouvrage dirigé par Aude Bretegnier propose, comme l'indique son titre, de concevoir un « cadre de référence(s) » qui puisse s'appliquer à la profession de formateur intervenant dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion. Fruit d'une démarche collective initiée par une équipe de l'université de Tours (Département SODILANG / DYNADIV EA 4246), ce livre est le résultat de discussions et travaux de chercheurs et/ou professionnels du secteur concerné. Au fil des trois parties qui le composent (auxquelles s'adjoignent une préface, une introduction, une conclusion et une annexe), les différents auteurs conviés à la réflexion collective posent donc les jalons de l'élaboration progressive de cet outil jusqu'à une synthèse conclusive proposant le cadre de référence(s) précédemment annoncé.

Après l'exposé introductif expliquant le contexte et les objectifs du travail, la première partie laisse d'abord une place à une réflexion large sur les principaux objets concernés par la démarche. A partir de travaux de recherche, sont ainsi abordées des questions telles que : - qu'est-ce que la formation linguistique en contextes d'insertion (H. Adami, S. Etienne et A. Bretegnier) ? - est-il si évident d'associer langue, intégration et citoyenneté (S. Etienne et M. Jacquet) ? - comment et à quoi peut servir l'identification des compétences nécessaires à un formateur (V. Leclercq) ? Sont ainsi posées des balises pouvant servir à l'édification du cadre de référence(s).

C'est sur ces bases que, au travers de la deuxième partie, sont identifiées des compétences principales, centrales ou transversales associées au métier de formateur dans le domaine de la formation linguistique en contextes d'insertion. Rassemblant des contributions de chercheurs et/ou de professionnels du champ, cette partie souligne par exemple l'importance de la polyvalence (K. Van Der Meulen), de la capacité au décentrement (S. Etienne) ou de la réflexivité (E. Duveau), etc.

Vient ensuite la troisième partie, consacrée à la définition de deux objets qui, dans le cheminement proposé, occupent une place importante. En effet, dans la perspective de l'ouvrage, la réflexion ne saurait être satisfaisante sans interroger, d'une part, la « compétence » (A. Bretegnier) qui se trouve au cœur même de l'outil à élaborer et, d'autre part, la « réflexivité » (N. Auger, M. Mo-

linié, C. Goï, C. Guillaumin et E. Huver) qui retient, de manière plus ou moins détaillée, l'attention de nombreux contributeurs. Ce dernier mais nécessaire détour permet ensuite d'aborder le cadre de référence(s) proprement dit, cadre à la fois détaillé et commenté au fil de la trentaine de pages qui lui est consacrée à la fin de l'ouvrage.

Ce livre, destiné à des « universitaires concepteurs de formations professionnalisantes dans ce champ, des acteurs de recrutement et d'évaluation des formateurs sur le terrain, des formateurs dans une perspective d'auto-évaluation » (p. 7) est intéressant à plus d'un titre. Dans sa démarche globale tout d'abord, le travail proposé consiste à réaliser, par la confrontation de points de vue scientifiques et professionnels, la transposition de résultats de recherche en objets ou en objectifs d'enseignement. Outre cette démarche, l'originalité tient aussi à la définition retenue du secteur d'application du cadre de références, celle de la formation linguistique en contextes d'insertion. Dépassant ainsi les frontières existantes entre alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, Français Langue Etrangère… la définition permet d'insister sur l'articulation entre formation linguistique et insertion. Cette articulation, à la fois transversale et extrêmement prégnante dans les formations concernées, est cependant trop souvent reléguée au second plan lorsqu'il s'agit de discourir ou de réfléchir à ces formations. Cet ouvrage a donc aussi le mérite de s'appuyer sur une définition dépassant les cloisonnements institutionnels, ouvrant ainsi la perspective d'une réflexion plus large sur les formations linguistiques en contextes d'insertion. D'autres qualités pourraient bien sûr être soulignées, notamment l'orientation interdisciplinaire de l'ouvrage ainsi que les détours réguliers par la critique. Sur ce dernier point, on appréciera par exemple, et pour ne citer qu'elles, la critique de l'articulation entre langue, citoyenneté et insertion et la critique de la réflexivité. S'agissant de proposer un outil pour agir, ces détours offrent la perspective d'une élaboration équilibrée, ne cédant ni aux sirènes de l'utopie, ni à celles du pessimisme. Si la démarche de transposition est donc intéressante, notamment pour les raisons évoquées ci-dessus, un certain nombre de choix concernant le passage des travaux de recherche au cadre de référence(s) pourrait être davantage explicité. Comme la conclusion le souligne, la réflexion et l'élaboration de l'outil ont été engagées, elles doivent maintenant être poursuivies et approfondies. Des bases solides ont, dans cet ouvrage, été posées pour cela et un premier cadre de référence(s) a été construit. Il s'agit donc maintenant pour les universitaires, recruteurs de formateurs, formateurs eux-mêmes et autres acteurs de la formation linguistique en contextes d'insertion de se l'approprier, lui trouver l'usage qui convient et, pourquoi pas, contribuer, par la discussion et le débat, à des développements ultérieurs qui pourraient lui être donnés. ⊙

S&F - Recherches & Pratiques, n°2
Octobre 2011

Offre spéciale Méthode AEFTI

OFFRE **COLLECTION** **72€** au lieu de 80€
-10% de réduction

BON DE COMMANDE

Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI
Envoyez ce bon de commande avec votre règlement à :
Fédération AEFTI
16 rue de Valmy
93100 MONTREUIL

❒ M. ❒ Mme ❒ Mlle

Nom : _____

Prénom : _____

Organisme : _____

Fonction : _____

Code Postal : |_|_|_|_|_|
Ville : _____
Pays : _____
Tél : |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

❒ *Je souhaite recevoir la Newsletter de la Fédération AEFTI*
E-mail : _____

je commande la Collection méthode AEFTI

77 € x . . . . . exemplaires = ... €
(**France** : 72€ + 5€ de participation aux frais de ports)

80 € x . . . . . exemplaires = ... €
(**DOM/TOM et Etranger** : 72€ + 8€ de participation aux frais de ports)

Le module « **Communiquer au travail** » peut être mis en œuvre avec des publics sans expérience de travail salarié en France, car il s'appuie autant que possible sur des situations de la vie courante, ce qui permet de travailler sur un vocabulaire de base commun.

La « **Boite à outils pour l'écrit V1** » comprend les modules qui correspondent aux besoins le plus souvent exprimés en formation auprès des adultes :
• Organiser son apprentissage • Se présenter • Se situer dans le temps • Faire des courses • Se loger • Gérer sa vie dans un appartement

La « Boite à outils pour l'écrit V2 » comprend 3 modules :

- Se situer dans le temps
- Prévenir guérir
- Utiliser les services publics

Informez-vous sur les parutions des publications de la Fédération AEFTI en vous abonnant à notre Newsletter sur notre site internet www.aefti.fr

© Édité par la Fédération AEFTI - Montreuil, 2010.

Imprimé en France :

IMPRIM'VERT®