Mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant en ASL

Leslie Molostoff

▶ **To cite this version:**

Leslie Molostoff. Mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant en ASL. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743350

HAL Id: dumas-00743350

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743350

Submitted on 18 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant en ASL

MOLOSTOFF Leslie

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité FLE

Sous la direction de Mme Catherine Carras

Année universitaire 2011-2012

Mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant en ASL

MOLOSTOFF Leslie

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité FLE

Sous la direction de Mme Catherine Carras

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je voudrais en premier lieu remercier Claire Arnaud qui a été d'un support infaillible durant ce long stage. Je voudrais la remercier tout d'abord pour tous les efforts qu'elle a fait pour faire accepter mes demandes de stage au sein des deux associations, mais également pour son encadrement merveilleux tout au long du stage. Elle m'a épaulée tout en me responsabilisant. Rien que pour cela je l'en remercie mille fois.

Un grand merci à Samia BenMohamed, coordinatrice de l'ASL de l'Abbaye qui a été d'un grand soutien.

Mes remerciements vont également à messieurs Kadded et Laigneau, respectivement directeurs de l'association Amal et de la MJC Abbaye, qui m'ont tout simplement permis d'effectuer ce stage.

Je voudrais au même titre remercier Madame Carras, ma directrice de mémoire, pour ces nombreuses relectures, son efficacité, son écoute et ses précieux conseils lors des moments « d'égarements ».

Bien entendu je remercie les deux équipes qui m'ont accueillie à bras ouverts, et ont fait de ce stage un moment très agréable.

Merci à Jérémie, pour son soutien quotidien et ses pertinentes relectures.

Merci à mon grand-père qui mérite « haut la main » son master « Taxi-FLE ».

Et enfin merci à toutes les personnes (ma famille, mes amis) qui ont contribué de près comme de loin à ce mémoire et qui m'ont prêté main forte à un moment ou un autre.

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MOLOSTOFF PRENOM : Leslie

DATE : 04-09-2012

INTRODUCTION 9
I-Contexte de stage 11
I.1- Les ASL du bassin grenoblois 11
I.1.1- Qu'est ce qu'une ASL? 11
I.1.2- Fonctionnement 13
I.1.3- Acteurs 16
I.1.4- Public(s) 17
I.1.5- IRIS 18
I.2- L'association Amal et le centre social Abbaye Jouhaux 19
I.2.1- L'association Amal 19
I.2.1.1- Structure 19
I.2.1.2- Acteurs 20
I.2.1.3- Le public 21
I.2.2- Le centre social de l'Abbaye Jouhaux 25
I.2.2.1- Structure 25
I.2.2.2- Les acteurs 26
I.2.2.3- Le public 28
I.3- Travail de stagiaire 29
I.3.1- Commande initiale 29
I.3.2- Travail au sein des deux structures 29
I.3.2.1- Animation 29
I.3.2.1.1- Atelier « Groupe Intermédiaire » de l'association Amal 29
I.3.2.1.2- Atelier « Français langue professionnelle » de l'association Amal 30
I.3.2.1.3- Atelier « Français langue d'insertion professionnelle » de l'association Amal 30
I.3.2.1.4- Atelier « Français à visée professionnelle » de la MJC Abbaye 31
I.3.2.1.5- Atelier « Oral 1 » de la MJC Abbaye 31
I.3.2.2- Tâches administratives 31
I.3.2.2.1- Entretiens 31
I.3.2.2.2- Réunions de coordination 32
I.3.2.2.3- Dossier de subvention 32
I.3.2.3- Développement de matériel pédagogique 32
I.3.2.3.1- Les programmes de formations 32
I.3.2.3.2- Portfolio 32
I.3.2.3.3- Le référentiel 32
II- Apports théoriques 35
II.1- L'enseignement aux migrants 35
II.1.1- Historique 35

II.1.2- Méthodologie(s) et outils 37
II.1.3- Les formateurs 43
II.1.4- Où en sommes-nous aujourd'hui ? 45
II-2- Langue et travail 47
II-2-1 La langue en tant que compétence professionnelle 48
II-2-2 La mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles : un parcours du combattant. 50
II-2-3 Le français langue d'insertion professionnelle 56
II-2-3-1 Qu'est ce que le français langue d'insertion professionnelle ? 57
II-2-3-2- Le public 57
II-2-3-3- Démarche et outils 58
II-2-4 Le français de la communication professionnelle ou français à visée professionnelle 59
II-2-4-1 Qu'est ce que le français de la communication professionnelle ? 59
II-2-4-2 Quel public pour le français de la communication professionnelle ? 60
II-2-4-3 Quels outils pour le français de la communication professionnelle ? 61
II-2-5 Le français langue professionnelle 62
II-2-4-1 Qu'est ce que le français langue professionnelle (FLP) ? 62
II-2-4-2 Quel public pour le FLP ? 64
III- Mise en place du programme de formation de français langue d'insertion professionnelle 65
III.1- Méthodologie adoptée 65
III.2-Collecte des données et analyse systémique du contexte de stage 66
III-2-1 Qu'est ce qu'une analyse systémique ? 66
III-2-2 Collecte des données pour l'analyse systémique 67
III-2-3 Analyse systémique du contexte de stage 67
III-3 Choix opérés en fonction de l'analyse systémique et répercussions 73
III-3-1 Orientation professionnelle de la formation : 74
III-3-2- Organisation schématique de la formation 76
III-3-3- Organisation interne d'un module 78
III-3-4- Organisation d'une séance 82
III-3-5- Collecte des données 85
III-3-6- Objectifs et contenus 86
III-3-7- Les activités 89
III-4 Évaluation du dispositif et bilan général 91
III-4-1Evaluation de la part des apprenants 91
III-4-1-1 Présentation du questionnaire 91
III-4-1-2 Résultats et analyses 92
III-4-2Evaluation personnelle 93
III-4-3 « Evolution » de la situation des apprenants au terme de cette formation 95

Conclusion 96
Bibliographie 99
Annexes 102

INTRODUCTION

Au mois de novembre 2011, j'ai intégré l'Association Amal dans le but d'effectuer du bénévolat dans les ateliers de l'Action Sociolinguistique qu'abrite cette association. Cette expérience a été l'occasion de découvrir ce qu'était une action sociolinguistique et de découvrir un nouveau domaine d'intervention d'enseignement du français peu étudié durant le Master FLE: le public migrant.

En effet, l'association Amal, grande héritière de l'ADCFA qui venait en aide dans les années 50 aux migrants travailleurs venus des pays voisins pour la reconstruction d'après-guerre, propose, maintenant depuis plusieurs années, des ateliers de français à destination d'un public migrant rencontrant des difficultés d'insertion sociale et/ou professionnelle dans la société d'accueil.

Les deux mois que j'ai pu passer au sein de l'association m'ont donné envie d'approfondir ma collaboration avec ce milieu, le travail de coordination des différents ateliers, le travail auprès des migrants, la mise en place d'ateliers en adéquation avec leurs objectifs (très différents de ceux qu'on peut observer avec un public scolaire), etc. C'est donc tout naturellement que j'ai accepté lorsque la formatrice/coordinatrice de l'association Amal m'a proposé de rester dans l'association pour effectuer mon stage obligatoire et travailler plus particulièrement sur le développement de l'offre de formation linguistique à des fins professionnelles de la structure.

Ma mission était donc la suivante, mettre en place une seconde formation linguistique sur objectif professionnel (la première étant en place depuis deux mois déjà lors de mon arrivée et portait sur le principe du FLP). Très rapidement nous avons décidé de mettre en place une formation de français langue d'insertion professionnelle, formation demandée par un certain nombre d'apprenants.

La mise en place de cette formation n'a pas été sans embûche. En effet, s'il est clair que de plus en plus d'études portent sur ce champ assez récent qu'est la didactique d'une langue à des fins professionnelles, il n'était pas forcément évident que les résultats obtenus soient applicables à notre champ d'intervention.

L'objectif de l'étude menée à travers ce mémoire est donc de mettre en regard à la fois des résultats de recherche portant sur le domaine d'enseignement d'une langue à un public migrant, et les résultats des recherches menées sur la mise en place de formations linguistiques à des fins professionnelles. De cela est née la problématique suivante :

« Comment mettre en place un atelier de français langue d'insertion professionnelle dans une ASL pour un public migrant ? »

Les questions sous-jacentes sont les suivantes : Quelles méthodologies ? Quels outils ? Quels objectifs ? Qui ?, etc.

Ainsi ce mémoire est présenté sous forme d'entonnoir dans la mesure où nous commencerons celui-ci par une présentation du contexte de stage, ainsi qu'une présentation détaillée, suivie d'une analyse du public concerné par la formation mise en place. Nous verrons que c'est à partir de l'étude du contexte que la problématique est née et que les questionnements sont apparus.

Dans une deuxième partie nous effectuerons une vue générale de ce qu'est l'enseignement aux migrants, permettant de partir sur des bases solides et d'avoir en tête les caractéristiques de ce domaine d'intervention. Nous ajouterons ensuite la dimension professionnelle à travers, non seulement l'avènement des formations linguistiques, mais également les changements que celles-ci ont entraîné dans la réflexion à mener lors de la mise en place de formations. Puis nous reviendrons sur trois appellations auxquelles peuvent être assimilés nos apprenants.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous reviendrons sur la mise en pratique de cette formation et des principes théoriques évoqués tout au long de ce mémoire. Nous commencerons par présenter l'analyse qui nous a permis de cerner le plus précisément possible les conditions de mise en place de la formation, puis nous reviendrons sur certains choix opérés lors de la réalisation du projet pour finir par un bilan général de cette expérience.

I-Contexte de stage

Le stage réalisé s'est déroulé au sein de deux Actions Socio-Linguistiques (ASL) dans deux structures différentes : l'Association Amal, et le centre social de l'Abbaye Jouhaux. Cette première partie présente le contexte initial de ce stage. L'objectif de ce stage était le développement de « l'offre professionnelle » d'une des deux ASL. Cette offre a donc évolué, et cette évolution fera l'objet de la partie pratique de ce mémoire.

La section I.1. apportera les informations nécessaires à la compréhension du fonctionnement d'une ASL, de ses objectifs jusqu'à son public, en passant par ses particularités. La section I.2. reviendra plus en détails sur les deux structures dans lesquelles a été effectué le stage, et enfin, la troisième section sera l'occasion de présenter le travail effectué en tant que stagiaire.

Tout d'abord revenons sur ce que sont les ASL.

I.1- Les ASL du bassin grenoblois

Dans cette section, nous allons faire une présentation générale de ce que sont les Actions Socio-Linguistiques de Grenoble. Nous verrons ainsi ce à quoi elles correspondent, leur fonctionnement, les acteurs intervenant au sein de celles-ci, et leur public. Pour chaque point nous donnerons plus de précisions sur ce qui est observable dans la région grenobloise qui est notre terrain de stage. Finalement, nous reviendrons sur le centre IRIS qui joue un grand rôle dans la coordination des ASL du bassin.

I.1.1- Qu'est ce qu'une ASL?

Les Actions Socio-Linguistiques (ou Ateliers Socio-Linguistiques, selon les sources) sont « *des actions spécifiques de soutien des processus d'intégration qui se situent dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté* » (ACSE, 2012 :2). Elles visent une meilleure maîtrise de la langue pour aider l'individu dans son insertion sociale et/ou professionnelle.

Elles ont vu le jour en 2004 (E. Lembas, 2010), et sont hébergées par des centres sociaux et par des associations sensibles aux difficultés d'insertion que peuvent rencontrer les immigrés.

Le bassin grenoblois comporte vingt-six ASL réparties sur quarante sites.

Objectifs généraux et opérationnels :

L'objectif général tel qu'il est présenté dans le cahier des charges des ASL de l'agglomération grenobloise est le suivant : « *S'approprier l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne* » (Préfecture de l'Isère et al., 2010 :2).

De cet énoncé, peuvent être dégagés trois objectifs généraux :

1. S'approprier l'environnement social, culturel et professionnel (1)
2. Améliorer la maîtrise de la langue française (2)
3. Développer l'autonomie personnelle et citoyenne. (3)

Voici les objectifs pédagogiques de chacun de ces objectifs généraux :

Objectif 1

- *Découvrir, explorer, puis s'approprier des espaces publics et des codes sociaux de l'environnement* (Fédération des centres sociaux de Paris, 2011 : 10).
- Savoir à qui s'adresser en cas de problème
- Mise un parcours d'un projet socioprofessionnel à partir des compétences repérées
- *S'organiser dans la vie sociale (rapport au temps et à l'espace)* (Fédération des centres sociaux de Paris, 2011 :10).

Objectif 2

- *Acquérir des compétences de communication, afin de mieux s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.*(Fédération des centres sociaux de Paris, 2011 :10)
- Développer les compétences de compréhension orale et écrite
- Développer les compétences de production orale et écrite

Objectif 3

- *Rompre l'isolement et faciliter l'ouverture et la participation à la vie locale et sociale* (Préfecture de l'Isère, Métropole et Isère conseil général, 2010 :2)
- Pouvoir mener en autonomie des démarches administratives et autres.
- *Favoriser la mobilité des participants en situation réelle et favoriser l'accès à la vie culturelle* (Fédération des centres sociaux de Paris, 2011 :10)
- *Renforcer la confiance en soi et la capacité à agir* (Préfecture de l'Isère, Métropole et Isère conseil

général, 2010 :2)

I.1.2- Fonctionnement

Les personnes intéressées par des cours de français prennent rendez-vous avec le coordinateur de l'ASL. Lors de ce rendez-vous, est effectué l'entretien initial présenté ci-dessous.

L'entretien initial a pour but de faire connaissance avec le futur apprenant, ainsi que d'évaluer ses compétences linguistiques. Il permet également de mesurer son niveau d'autonomie, et ses connaissances socioculturelles sur l'environnement dans lequel il vit. Cependant, le passage d'un entretien ne signifie pas forcément une place assurée dans un des ateliers. Suite à cet entretien, si le coordinateur estime que les besoins de la personne correspondent aux ASL, une inscription sera alors établie. Si ce n'est pas le cas, il pourra réorienter la personne vers un autre dispositif.

Le nombre de places disponibles n'est pas illimité. Celui-ci est fixé par les coordinateurs, et varie donc en fonction des structures. Dans les deux ASL présentées, la capacité de chaque groupe était d'une quinzaine d'apprenants.

L'entretien se compose de trois parties. Dans les deux ASL où je suis intervenue sa durée était d'environ une heure.

La personne est d'abord questionnée du point de vue administratif : identité, titre de séjour, coordonnées, situation professionnelle et privée, etc. (Annexe n°1 p.103). Ces informations constituent la fiche d'orientation de la personne.

Puis, dans la deuxième partie de l'entretien, ses connaissances, et compétences socioprofessionnelles sont évaluées. La personne est interrogée sur cinq grandes catégories : la vie publique (capacité à prendre les transports en commun en autonomie, capacité à lire un plan, utilisation de services tels que la poste, la CAF, connaissance et/ou utilisation des services de santé, etc.), la vie professionnelle (connaissance et/ou utilisation des services d'insertion professionnels, connaissance du monde du travail, etc.), la vie personnelle (réseaux, prendre soin de sa santé, relations familiales etc.), vie culturelle (connaissance des espaces culturels, participation à des manifestations culturelles, etc.) et la vie citoyenne (suivi de l'actualité, lecture de journaux, etc.).
En fonction des réponses de l'apprenant, le coordinateur remplit sa grille préétablie, et en fait ressortir les besoins et objectifs à atteindre avec l'apprenant. Le dossier utilisé par les ASL de la région de Grenoble est mis au point par les coordinatrices lors des réunions IRIS dont nous parlerons plus bas (Annexe n°1 p.103).

Pour chaque objectif, trois phases sont définies : « Découverte », « Exploration », « Appropriation ».

L'objectif des ASL est de rendre autonomes les apprenants dans leur utilisation de tous les services évoqués dans les items détaillés ci-dessus (transports en commun, CAF, poste, médecin, etc.). Or, la démarche vers l'autonomie est découpée en trois phases permettant de visualiser plus aisément la progression de l'apprenant**,** notamment pendant les entretiens intermédiaires qui ont lieu au milieu de l'année. Ainsi chaque phase possède son propre objectif. Pour le descriptif de chacune des phases, les ASL de Grenoble se sont basées sur le travail effectué en Île de France en 2005 par Mariela de Ferrari et al. pour le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion).

Le phase « Découverte » a comme objectif *« de faire acquérir aux participants des connaissances générales sur la fonction des espaces, leur mode de fonctionnement, leur localisation »* (Ferrari et al., 2005 :15).

La phase « Exploration » a comme objectif de « *compléter les connaissances acquises »* (Ferrari et al., 2005 :15) lors de la première phase. Les fonctions et les thématiques abordées par les espaces sont approfondies (Ferrari et al., 2005 :15).

Enfin, la phase « Appropriation » a pour objectif « *la mobilité individuelle* » (Ferrari et al., 2005 :15)

Arrive enfin la dernière partie de l'entretien qui consiste à évaluer les compétences linguistiques de l'apprenant. La compréhension et l'expression orale étant évaluées durant les deux premières phases de l'entretien, il reste alors à évaluer les compétences écrites. Là encore, chaque ASL procède de la manière qui lui convient. En ce qui concerne les deux ASL dans lesquelles j'ai pu intervenir, la coordinatrice prenait un extrait d'article dans un journal qu'elle faisait lire à la personne (ou encore une publicité ou autre). Pour ce qui est de l'expression écrite, en fonction du niveau de la personne (perçu lors des précédents échanges oraux et du niveau de scolarisation) elle demande à la personne d'écrire quelques lignes sur elle, sur ses objectifs, sa situation professionnelle, de rédiger une carte postale, de remplir un chèque et/ou une fiche d'identité, etc.

Au terme de cet entretien, le coordinateur a donc une idée du positionnement de la personne, de ses besoins et des objectifs à atteindre. Il va alors pouvoir proposer d'affecter la personne à un groupe spécifique.

Cet entretien est très important, notamment en début d'année, lorsque les ateliers ne sont pas encore constitués. C'est sur la base des entretiens, et des besoins observés grâce à ceux-ci, que les ateliers vont être mis en place et constitués.

Les ASL proposent très généralement plusieurs ateliers de niveaux différents et/ou sur objectifs différents.

En temps normal, une personne ne peut être inscrite dans plusieurs ASL. Au sein d'une même ASL**,** certaines personnes peuvent être inscrites sur plusieurs ateliers en fonction de leurs besoins (cela dépend de la politique de la structure).

Les ateliers sont dispensés sur l'année scolaire (de septembre ou octobre à juin). Pour la plupart des ASL, l'entrée se fait n'importe quand dans l'année tandis que pour d'autres elle se fait après les vacances scolaires, toujours sous réserve de places disponibles. Les entrées et sorties étant permanentes, les coordinateurs effectuent des entretiens tout au long de l'année afin de renouveler, et remplir à chaque fois les ateliers, et toucher ainsi un maximum de public. Certaines ASL proposent plusieurs créneaux pour un même groupe par semaine.

En ce qui concerne le coût de l'inscription, sur les ASL des alentours de Grenoble il varie entre 0€ et 20€ l'année. Certaines ASL, pour faciliter les va-et-vient, optent pour une base tarifaire trimestrielle.

Bien que les ASL soient financées, faire payer une inscription aux apprenants joue un grand rôle sur l'assiduité de ces personnes. En déboursant quelques euros, les participants ont le sentiment qu'ils doivent rentabiliser leur investissement, voire un sentiment d'engagement, ce qui les poussent à se présenter régulièrement aux ateliers.

En ce qui concerne le financement des ASL, celui-ci se fait grâce aux subventions apportées par l'État, le conseil régional de l'Isère et les différentes collectivités. Chacune de ces sources de financement a ses propres impératifs quant au public qu'elle souhaite voir profiter des ASL qu'elle finance. Il en est de même pour les objectifs que les ASL doivent atteindre à la fin d'une année (e.g., un certain pourcentage de personnes qui trouve un emploi ou réussit un test de français). Par exemple, pour que l'État intervienne, il faut que 50% des participants vivent dans des quartiers jugés comme prioritaires. Pour que le conseil général apporte des financements, il faut que 20% du public soit allocataire du RSA (Préfecture de l'Isère et al., 2010). Nous détaillerons dans les points suivants les sources de financement des deux structures dans lesquelles a eu lieu le stage.

Il est donc à noter que la mise en place des ateliers et les objectifs de ceux-ci doivent respecter les demandes et priorités d'un triangle composé de l'apprenant, de la structure proposant les ateliers, et des sources de financement. Cet élément est une première contrainte à laquelle il faut se confronter avant même de commencer à mettre en place quoique ce soit. Il faut se poser les bonnes questions afin d'adapter

l'offre de la structure à la demande, tout d'abord de l'apprenant (principal acteur), mais aussi en arrière plan du financeur, qui, lors de bilans, demande des comptes rendus sur les activités menées et les résultats obtenus.

I.1.3- Acteurs

Plusieurs acteurs sont nécessaires au bon fonctionnement d'une ASL. Tout d'abord, il faut des bénévoles, sans qui les ateliers ne pourraient pas avoir lieu. Les ASL du bassin grenoblois en comptent entre un et vingt-cinq (le nombre variant en fonction de la taille et de l'offre de la structure). Il faut ensuite un coordinateur et un formateur, qui sont tous deux, dans la plupart des cas, salariés (il y a tout de même quelques exceptions : il existe des ASL dans lesquelles tout le personnel est bénévole). Il peut arriver que le coordinateur et le formateur soient une seule et même personne. Voici la description des missions attribuées à chacun :

Le coordinateur : Il accueille les personnes. C'est lui qui effectue l'entretien évoqué plus haut et qui gère la création des groupes, les plannings et les affectations. Il coordonne l'équipe pédagogique, met en place les programmes et/ou projets pédagogiques et s'occupe du recrutement des bénévoles avec qui il organisera régulièrement des réunions afin de faire le point et des bilans. Il gère leur intégration dans la structure. Il assure le lien, la correspondance et la communication avec les autres ASL. Il réoriente les personnes si besoin et doit donc pour cela être doté d'une bonne connaissance du réseau d'aides**.** Il remplit les dossiers de subvention pour les financements et assure les liaisons avec le centre de ressource et de coordination de la région des ASL.

Le formateur : Il n'intervient que sur les ateliers et assure le suivi de formation. Il travaille en collaboration avec les bénévoles.

Quoi qu'il en soit, les coordinateurs et formateurs travaillent en étroite collaboration et effectuent ensemble un suivi personnalisé des participants tout au long de l'année.

Configuration des ASL dans le bassin grenoblois

Dans les centres sociaux, les écrivains publics assurent des fonctions au sein des ASL. Les écrivains publics sont des professionnels qui viennent en aide aux personnes qui ont des difficultés avec l'écrit. Ils les aident donc à écrire des courriers administratifs (ou à les déchiffrer), à remplir des formulaires, etc. Leur fonction au sein des ASL n'est pas spécialement déterminée, cependant nous pouvons observer plusieurs configurations. Voici les plus fréquentes sur le bassin grenoblois :

- L’écrivain public est coordinateur de l’ASL, le formateur est une tierce personne. L’écrivain public assure donc toutes les fonctions du coordinateur énumérées ci-dessus.
- L’écrivain public est le référent de l’ASL, une tierce personne assure alors le rôle de coordinateur et formateur.
- L’écrivain public est référent et coordinateur administratif, une tierce personne est alors formatrice et coordinatrice pédagogique.
- L'écrivain public assure toutes les fonctions.

Dans les associations, le plus souvent, une seule et même personne assure les fonctions de coordinateur et formateur.

Les bénévoles : Les bénévoles représentent la clé de voûte des ASL. Sans eux, les ateliers ne pourraient pas avoir lieu, ou bien de manière limitée. Les bénévoles se présentent d’eux-mêmes dans la structure dans laquelle ils sont accueillis par le coordinateur. Un entretien est mené afin de présenter la structure, les apprenants et les ateliers au bénévole. Celui-ci est ensuite affecté à l’atelier qu’il aura choisi en accord avec le coordinateur. Il est chargé de mettre en place ses séances en collaboration avec les autres bénévoles pouvant intervenir sur le même atelier et peut faire appel au formateur pour l’aider à monter ses séquences. Le coordinateur se charge de la communication entre les bénévoles. Ces derniers ont des droits comme des devoirs. Ils ont droit à un soutien de la part de l’équipe pédagogique et un droit de formation. En revanche, ils ont le devoir de tenir leur engagement c'est-à-dire être assidus autant que possible aux ateliers et participer aux réunions de bilan organisées par le coordinateur. Les ASL font très souvent signer un engagement réciproque aux bénévoles.

I.1.4- Public(s)

Le cahier des charges des ASL de l'agglomération grenobloise (2010 : 2) résume le public de cette manière :

> *« Toute personne pour qui a été repéré, dans le cadre d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle, un double besoin :*
> – *d'apprentissage linguistique*
> – *d'ouverture et/ou de participation à la vie locale »*

Les ASL sont donc ouvertes à toutes les personnes qui éprouvent des difficultés avec la langue française**,** et pour qui ces difficultés représentent un frein à l’insertion sociale et professionnelle.

Le public le plus fréquent reste tout de même des personnes immigrées en France depuis peu de temps**,** ayant besoin de devenir autonomes dans leurs démarches. On observe également des personnes immigrées, en France depuis longtemps, parfois même naturalisées, qui cherchent à améliorer leur condition d'insertion, par exemple en cherchant du travail, mais aussi des personnes qui, même après une longue période passée en France, ne parlent toujours pas la langue car elles sont isolées ou se trouvent dans un milieu non francophone.

Il convient tout de même de revenir sur la définition politique de ce qu'est un migrant. D'après le Haut Conseil à L'Intégration (HCI), un immigré est « *une personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable* » (Haut Conseil à l'Intégration, 2012, Section *Mots de l'intégration*)

I.1.5- IRIS

Le centre IRIS (**I**sère **R**elais **I**llettrisme**S**) est un centre de ressources se situant à Grenoble (galerie de l'Arlequin). Il est ouvert à toutes personnes (association, collectivité, etc.) intervenant dans les champs de l'orientation, la formation et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et adultes ne maîtrisant pas la langue française ou les savoirs de base.

Ses principales missions sont : faciliter l'accès à l'information et à la documentation, développer les compétences des acteurs de la formation et de l'insertion, proposer appui technique et conseil pédagogique et enfin favoriser les échanges et la mise en réseau des acteurs.

En ce qui concerne les ASL, il propose des formations, met à disposition des professionnels et des bénévoles une petite bibliothèque de ressources et organise les réunions de coordinations entre les différents représentants des ASL du bassin grenoblois (c'est par exemple à l'occasion de ces réunions que les coordinatrices ont mis au point le dossier utilisé lors de l'entretien initial avec les participants aux ASL). Le centre propose des préparations au DILF et finance le passage de celui-ci (grâce à un financement extérieur).

Le centre est tenu par trois salariés : une conseillère pédagogique, une coordinatrice et une secrétaire. La conseillère pédagogique anime les réunions de coordination (réunion réunissant les coordinateurs des ASL de la région grenobloise) ainsi que certaines formations que dispense le centre. Des intervenants ponctuels viennent également tenir des conférences ou animer des formations. Ces dernières sont ouvertes à tous les acteurs des ASL (salariés comme bénévoles) sauf mention spéciale.

IRIS a un rôle d'orientation. Il effectue des tableaux recensant les différentes actions d'aides en

fonction des profils des personnes et des objectifs de celles-ci.

I.2- L'association Amal et le centre social Abbaye Jouhaux

Cette deuxième sous-partie a pour but de présenter les deux structures dans lesquelles s'est déroulé le stage. Cette description sera l'occasion de voir les prestations qu'elles proposent, les acteurs intervenant au sein de celles-ci**,** et enfin le public qui fréquente ces établissements.

I.2.1- L'association Amal

I.2.1.1- Structure

L'association Amal se trouve au sein du quartier Notre-Dame, au centre ville de Grenoble. Créée en 2001, de type loi 1901, c'est une association, franco-maghrébine, qui a pour but « *de promouvoir la citoyenneté des personnes d'origine maghrébine, de favoriser l'insertion par l'apprentissage des langues arabe et française, de collaborer avec différents partenaires, de développer et d'entremêler la pratique des arts et des langues »* (Association Amal, 2012 : para.1). Ainsi, l'association propose différents ateliers : des cours d'arabe littéraire et dialectal, des ateliers de français, des cours de danse orientale et de musique.

Concernant les ateliers de français, au début du stage, l'association proposaient trois types d'ateliers : un atelier de français niveau débutant (atelier alpha) et un atelier de français niveau intermédiaire (atelier FLE), renommés respectivement groupe 1 et 2**,** ainsi qu'un cours de français professionnel (nouveauté au sein de l'association).

Le groupe numéro 1 est très hétérogène (on y trouve des personnes peu ou pas du tout scolarisées, des personnes scolarisées mais grandes débutantes en français) et composé de trois sous-groupes : un groupe en phase d'apprentissage de la graphie/lecture (en phase « d'alphabétisation »), un groupe en post-apprentissage de la graphie/lecture (« post-alpha ») et un groupe FLE débutant.

Le groupe 2 est, quant à lui, ouvert à toute personne (scolarisée ou non) ayant déjà certaines bases en français à l'oral comme à l'écrit.

Le cours de français professionnel est mis à disposition de personnes travaillant ou en construction d'un projet professionnel et qui rencontrent des difficultés dans certaines pratiques de leur quotidien professionnel. Le but de ce cours est donc de les aider à améliorer leur niveau de langue pour améliorer leur condition de travail. Un niveau A2 oral est demandé pour intégrer ce groupe. En effet**,** nous avons jugé

qu'il était indispensable d'imposer un niveau de base, au moins à l'oral, pour pouvoir gérer correctement l'hétérogénéité des niveaux et proposer des activités orales communes à tous les participants, quitte à créer des groupes supplémentaires pour l'écrit.

Les ateliers des groupes 1 et 2 sont dispensés deux fois par semaine (mardi et jeudi) à raison de deux heures par créneau (de 14h à 16h). L'atelier de français professionnel n'est dispensé qu'une fois par semaine (le mardi de 16h30 à 18h) durant 1h30.

Dans les deux groupes, des thèmes tels que la santé, le quotidien, la culture, la politique, etc. sont abordés.

Au début de l'année 2012, a été mis en place un atelier de préparation aux différents examens de français : le TCF, le DILF, le DELF et le TFI naturalisation. Cet atelier est dispensé le jeudi matin de 9h30 à 11h00.

Pour l'animation des ateliers, l'association dispose du matériel suivant : cinq ordinateurs, un poste de musique, un rétroprojecteur, deux salles de classe équipées d'un tableau blanc, des ressources pédagogiques (méthodes, DVD, CD).

Le tarif d'adhésion à l'association est de 12 euros à l'année. Aucune autre participation n'est demandée aux apprenants des cours de français. Ainsi**,** pour 12 euros ils peuvent suivre quatre heures d'atelier par semaine ou une heure et demie de français professionnel (voire plus s'ils participent à plusieurs ateliers)**.**

En ce qui concerne les sources de financements, l'association profite d'un mécénat de la part du Conseil Général et de la mairie de Grenoble**.** Les adhésions et les inscriptions aux autres cours dispensés ne représentent qu'une partie infime du financement**.** L'ASL est financée par la Métro et l'ACSE (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances).

I.2.1.2- Acteurs

Au sein de l'association plusieurs acteurs interviennent. L'association possède un bureau bénévole composé d'un président, d'un vice-président, d'un trésorier et d'un secrétaire. Il y a ensuite quatre salariés: la coordinatrice/formatrice de l'ASL (Claire Arnaud, responsable de stage), une médiatrice culturelle, une secrétaire ainsi qu'un agent de maintenance. Enfin, il y a les différents intervenants qui animent les différents cours énumérés plus haut (six au total). Ce sont des prestataires rémunérés par l'association.

Depuis la mise en place d'un espace livre, des bénévoles interviennent au sein de l'association pour assurer les permanences de cette bibliothèque.

Des bénévoles, interviennent également dans les ateliers de français. Claire Arnaud est la seule salariée de l'ASL. Elle est à la fois coordinatrice et formatrice, et assume donc les responsabilités des deux postes (que nous avons énumérées plus haut). Le reste des intervenants sont des bénévoles ou stagiaire. Ils sont accueillis par Claire Arnaud qui les encadre tout au long de l'année. A leur arrivée un fascicule de présentation leur est remis dans lequel se trouve le contrat d'engagements réciproques évoqué plus haut. Elle leur propose environ quatre réunions par an durant lesquelles elle fait le point et réceptionne leurs suggestions. Les bénévoles sont au nombre de huit. Ils interviennent par groupe de deux ou trois dans le groupe 1, celui présentant le plus d'hétérogénéité. Les créneaux du groupe 2 ainsi que l'atelier de français professionnel sont assurés par Claire et la stagiaire (à tour de rôle pour le groupe 2, un intervenant étant suffisant sur celui-ci). Les bénévoles n'interviennent qu'une fois par semaine. L'un d'entre eux est présent depuis plusieurs années. Cinq d'entre eux sont des étudiants FLE (D.U ou M1). Ils sont relativement autonomes dans la préparation et l'animation des cours qu'ils ont en charge. Claire Arnaud garde cependant un rôle de conseillère, restant à leur entière disposition en cas de besoin.

I.2.1.3- Le public

Le public de l'association Amal est divers et varié. Les activités que propose l'association sont ouvertes à tout le monde. Il suffit pour y participer de payer l'inscription. Aucun profil n'est prioritaire. L'association compte chaque année environ 180 adhésions.

En ce qui concerne l'ASL, le public est également très varié. Les apprenants sont tous des immigrés, de différentes nationalités, dont certains sont installés en France depuis plusieurs dizaines d'années, et d'autres depuis seulement quelques semaines.

Au niveau des compétences en langue, les niveaux sont très hétérogènes. Nous recevons des personnes n'ayant pas la maîtrise de la graphie/lecture mais pourtant très à l'aise à l'oral car résidant en France depuis de longues années, des personnes peu scolarisées possédant de petites capacités en langue, des personnes scolarisées mais n'ayant aucune maîtrise du français à l'oral comme à l'écrit, des personnes parfois même hautement scolarisées sans ou avec peu de connaissance du français, des personnes ayant des bases en langue, d'autres ayant de très bonnes bases dans certaines compétences (généralement orales) mais peu élevées dans d'autres, etc.

Les profils sont également très hétérogènes : les plus fréquents sont des personnes inscrites à Pôle

Emploi ou bien des salariés à temps partiels. Nous pouvons parfois également rencontrer des étudiants, des mères ou pères de famille, des conjoints ou conjointes de femme ou d'homme venant travailler en France, des personnes retraitées, etc.

Du fait de cette hétérogénéité, l'âge des apprenants varie entre 18 et 70 ans.

Quant aux nationalités, nous pouvons retrouver des Tunisiens, Marocains, Espagnols, Algériens, Coréens, Turques, Albanais du Kosovo, Japonais, Brésiliens, Italiens, Maliens, Syriens, Péruviens, Philippins, Chinois, Mexicains, Américains, etc. Il n'y a pas vraiment de public majoritaire, beaucoup de nationalités sont représentées.

Chaque atelier comprend environ treize inscrits (nombre maximum de places), toutefois seulement une dizaine d'apprenants est présente à chaque cours. Ceci s'explique par le fait que certaines personnes se trouvent dans des situations précaires, d'autres travaillent tandis que pour d'autres, les ateliers ne sont pas toujours une priorité.

L'atelier de français langue professionnelle comptait sept inscrits à son ouverture. Le public a fortement évolué durant la période du stage. Nous reviendrons là-dessus dans la partie pratique de ce mémoire.

Voici désormais la présentation détaillée des personnes avec lesquelles j'ai travaillé pour la mise en place de mon projet de stage, à savoir l'atelier de français langue d'insertion professionnelle. À l'exception d'une apprenante qui était déjà présente sur l'atelier de français intermédiaire, ce sont des apprenants qui sont arrivés dans l'association lors de la création de cet atelier (fin février).

J'ai travaillé avec un public composé initialement de quatre apprenants. Au fil de la session d'autres apprenants sont entrés dans l'atelier, certains l'ont aussi quittée.

Voici un tableau récapitulatif des profils des apprenants.

Nom	Nationalité	Qualification	Temps passé en France au moment de l'inscription	Niveau initial à l'entrée dans l'ASL	Besoin(s) exprimé(s)	Besoin(s) décelé(s)	Moment d'arrivée par rapport au début de la formation
José	Espagnol	Diplôme d'éducateur spécialisé Comédien	5 mois	A2	Travailler la communication par téléphone, face à face et mail pour recherche de travail	Tutoiement/vouvoiement Prononciation Approfondissement des connaissances sur les structures d'aide à	début

					Travailler l'oral comme l'écrit	l'insertion professionnelle	
Khaled	Egyptien	Bac +5 ingénieur chimique	2 mois	A1+	Améliorer la langue orale et parler pour atteindre un niveau C1 en septembre 2012 Se construire un réseau	Connaitre les institutions publiques et les structures d'aide à l'insertion professionnelle Prononciation Revoir le vocabulaire de base	2ème cours
Lola	Espagnole	Bac +5 ingénieur chimique	3 mois	B1+	Entrainement pour entretien embauche Ecrits formels	L'orthographe de mots de base à améliorer (écrit phonétiquement) Discrimination phonétique (s et ch) Approfondissement des connaissances sur les aides à l'insertion professionnelle	début
Rosa	Brésilienne	Dentiste/Prothésiste dentaire	6 mois	A2	Améliorer la compréhension orale et production orale spontanées (problème pour communiquer aux guichets) Amélioration de la langue en général pour trouver du travail.	Connaissances sur la vie culturelle Connaissances sur les institutions politiques Connaissances sur la vie publique et ses institutions Connaissance sur les structures d'insertion professionnelle Approfondir le vocabulaire	2ème cours
Sonia	Colombienne	Master en Business	2 mois	A2	Les nombres	Connaissances des structures sociales (CPAM, CAF) Connaissances sur les structures d'insertion professionnelle Connaissance sur la vie culturelle	1 mois après le début
Gabriella	Italienne	Avocate	2 ans	A2+	Améliorer la prononciation pour trouver un travail	Vie citoyenne (poste, CPAM, CAF) et professionnelle à développer Discrimination phonétique	début
Alicia	Italienne	Bibliothécaire/Libraire	1 semaine	A2	Trouver du travail	S'informer sur les services d'aide à l'insertion, compréhension orales, production orale spontanée	1 mois après le début

Les données issues de ce tableau sont des informations que la coordinatrice et moi avons pu récolter lors de l'entretien initial d'accueil de la personne dans la structure (Annexe n°2, p.110). Les informations sont aussi bien recueillies dans la partie évaluation des compétences socioculturelles et

socioprofessionnelles que lors d'échanges oraux ou de l'évaluation écrite.

Voici les informations que nous pouvons extraire de ce tableau : ce sont toutes des personnes avec un niveau de langue correct mais avec une marge de progression (la langue comme la prononciation peuvent et sont à évoluer). Très peu (3/7) ont connaissance de la procédure à adopter pour trouver un emploi**,** les autres ne connaissant tout simplement pas Pôle Emploi ni les structures d'aides sociales comme la CAF ou la CPAM. Beaucoup ont besoin de connaissances socioculturelles (tutoiement, vouvoiement, droits, devoirs, démarches). De manière générale, ils cherchent à améliorer leur langue pour être à l'aise dans leur recherche d'emploi. Plusieurs manifestent le besoin d'améliorer l'écrit pour les écrits formels rencontrés dans le monde de l'emploi.

Pour tous, nous (la coordinatrice et moi) avons relevé des besoins en prononciation. Celle-ci pouvait, pour certains, entraver la compréhension.

Les productions écrites, servant à l'évaluation de la compétence écrite, ont révélé des lacunes dans les connecteurs logiques et temporels, avec les déterminants, les indicateurs temporels, l'utilisation incorrecte du vocabulaire, les accords, le genre des noms, l'orthographe, etc.

Tous sont hautement qualifiés. Il est vrai qu'à première vue, ces personnes ne relèvent pas forcément du public en ASL : haut niveau de qualification, assez bon niveau en langue, autonomie sur beaucoup de point. Ayant été scolarisés, ils possèdent un bagage important de savoir-apprendre. Ils appartiennent à la nouvelle vague d'immigration apparue depuis les années 2000 qui comprend de plus en plus de personnes hautement diplômées et des regroupements familiaux. Nous traiterons de ce point dans la partie suivante.

Toutefois, comme nous le rappelle la définition du public ASL que nous avons évoqué précédemment, sont accueillies en ASL toutes personnes dont les lacunes en langue freinent l'insertion sociale et/ou professionnelle. Les apprenants de ce stage répondent parfaitement à cette définition. Ils ont besoin d'améliorer leur niveau de langue si ce n'est pour s'exprimer correctement, alors pour prendre confiance en eux. À cela se mêle un besoin impératif de connaître les structures d'insertion telles que Pôle Emploi, Tip Top emploi, ou autres.

Pour certains il s'agit également d'acquérir des codes socioculturels susceptibles d'être évalués lors de rendez-vous professionnels.

C’est aussi un public que nous pouvons qualifier de migrants : ils ont quitté leur pays pour

s'installer en France durablement fuyant une situation économique défavorable dans leur pays d'origine (3/7) ou rejoignant un membre de leur famille (regroupement familial) (5/7). Leur âge jeune, en moyenne, n'exclut pas un départ prochain pour une autre destination (notamment en ce qui concerne les trois venus pour raisons professionnelles). Toutefois la majorité d'entre eux sont amenés à rester plusieurs années en France où ils vont devoir évoluer personnellement, mais où ils vont également mener de front vie familiale (éducation des enfants) et vie professionnelle. Ce sont autant de critères à prendre en compte pour leur insertion dans la société française, et pour lesquels ils doivent dans un premier temps être accompagnés.

Nous ne les avons pas réorientés vers des organismes de formation (OF) car ils n'en ont pas les moyens financiers. Leurs besoins vont au-delà de simples besoins langagiers. Les offres de ces OF ne sont pas forcément adaptées à leurs besoins. Le plus souvent, il s'agit de formations intensives, or ils n'ont pas le temps de suivre ce type de formation car ils ont des rendez-vous à suivre.

I.2.2- Le centre social de l'Abbaye Jouhaux

I.2.2.1- Structure

Le centre social de l'Abbaye-Jouhaux et la MJC de l'Abbaye se trouvent tous deux au centre du quartier Abbaye, à Grenoble, non loin de Saint-Martin-d'Hères. L'ASL repose aussi bien sur le centre social que sur la MJC (Maison de la jeunesse et de la culture), situés dans le même bâtiment et réunis pour cette action depuis deux ans. Les deux structures ont pour fonction l'animation sociale et culturelle du quartier.

Le centre social s'occupe principalement de « *la politique familiale et d'impliquer les habitants dans le montage de projets associatifs ou l'organisation d'activités d'animation* » (La ville de Grenoble, 2012, section *Solidarité* : para.1). Il abrite également un planning familial. Il propose uniquement des rendez-vous avec du personnel social que nous présenterons plus bas. La MJC, propose des activités aux enfants (sur le temps périscolaire et durant les vacances scolaires) comme aux adultes. Ainsi, sont proposées des activités sportives (futsal, danse, karaté, éveil corporel, gymnastique, yoga, VTT, ski) et des activités culturelles (mosaïque, théâtre, guitare, scrapbooking, art floral, couture, atelier d'écriture, calligraphie, informatique, anglais, ASL). Cet établissement se veut être au plus près de la réalité et faire de son espace un lieu de mixité sociale où tous les âges peuvent se rencontrer, où tous les milieux sociaux ont leur place et où chacun peut échanger.

La MJC organise également occasionnellement des événements au sein de ses locaux. Ainsi elle

abrite temporairement des expositions qui, pour certaines (celles des ASL), sont ensuite exposées au centre social situé à l'étage inférieur. Il s'agit très souvent d'expositions de réalisations effectuées par les différents ateliers de la MJC. Celle-ci expose également des œuvres d'artiste extérieurs.

D'ici peu, la MJC et le centre social seront regroupés sous l'appellation Maison des Habitants. D'après Samia BenMohamed, coordinatrice de l'ASL Abbaye, ce regroupement a pour but de :

- « Rendre plus lisible et plus efficace l'action en direction de tous les publics du quartier » ;
- « Mettre en cohérence nos interventions et déterminer les champs de compétence de chacun des partenaires dans l'objectif de faire ensemble » ;
- « Mobiliser les usagers de l'équipement et les habitants du quartier autour d'un projet collectif ».

Nous allons désormais développer les offres que propose ce tandem, future Maison des Habitants, au sein de son ASL.

Les ateliers de français de l'action sociolinguistique de la MJC/Centre social de l'Abbaye Jouhaux sont organisés par objectifs et par niveaux. Il existe trois ateliers : un pour l'oral, un pour l'écrit et un troisième combinant les deux. Il existe deux niveaux pour les cours basés sur l'oral et ceux sur l'écrit. Il existe également pour la deuxième année un cours de français professionnel qui est ouvert aux personnes déjà dans l'emploi (une des conditions pour s'inscrire à ce cours). Contrairement à l'association Amal, aucun niveau seuil n'est requis pour cet atelier. Un atelier multimédia (apprentissage du français par ordinateur) et un atelier de préparations au DILF avaient lieu une fois par semaine. Chaque atelier est dispensé deux fois par semaine à raison de deux heures par créneau. Une personne ne peut suivre qu'un seul atelier à la fois. Les apprenants sont positionnés suite à un entretien initial d'une heure. À la différence de l'association Amal, à l'ASL Abbaye, il se déroule en deux temps. Une première partie avec l'écrivain public (Samia Ben Mohamed également référente des ASL) qui recueille les informations administratives et émet une première proposition d'affectation à un groupe, puis un deuxième entretien avec la coordinatrice (Claire Arnaud) qui fait passer des tests de positionnement définitif. L'adhésion s'élève à 5 euros par trimestre soit 15 euros à l'année.

Le Centre social est financé par le Conseil Général, la Ville, la CAF et les différents services de l'État (service des sports et de la jeunesse généralement).

La MJC est, quant à elle, financée par la Ville, le département, la METRO et les adhésions.

L'ASL est financée par l'État, la Ville et le CCAS.

I.2.2.2- Les acteurs

Plusieurs personnes interviennent au sein de la MJC et du centre social.

Des assistantes sociales, des psychologues, un écrivain public sont présents au centre social. Les habitants du quartier peuvent prendre rendez-vous pour des conseils et/ou de l'aide auprès de ces personnes.

La MJC est composée d'un conseil d'administration (lui-même composé d'élus, de membres, d'un représentant de la ville de Grenoble, d'un représentant de la fédération des MJC, du directeur du centre social Abbaye Jouhaux, d'un représentant du Codase et d'un représentant de l'union du quartier) ainsi que d'une équipe de professionnels (composée elle-même d'un directeur, d'une comptable, d'une secrétaire d'accueil, d'une responsable enfance et communication, d'une coordinatrice Projet Educatif Local, d'une coordinatrice ASL d'un responsable jeunes, d'un animateur école, d'un agent d'entretien et d'un gardien).

En ce qui concerne l'ASL, de nombreuses personnes interviennent sur celle-ci, dont, en premier lieu, Samia Ben Mohamed et Claire Arnaud respectivement écrivain public et référente de l'ASL, rattachée au centre social, et coordinatrice/formatrice pédagogique, rattachée à la MJC.

Bien qu'elle ne soit que référente de l'ASL, Samia Ben Mohamed prend en charge la coordination administrative de l'ASL. Par exemple, c'est elle qui effectue la première partie de l'entretien initial des futurs participants (la partie administrative). Elle donne un premier avis de positionnement de la personne que la coordinatrice pédagogique (Claire Arnaud) confirmera lors de la suite de l'entretien qu'elle effectue elle-même.

Claire Arnaud et Samia Ben Mohamed collaborent étroitement. Ainsi, elles développent ensemble de nouveaux outils pédagogiques (dernièrement un portfolio pour les apprenants) et suivent étroitement le parcours des apprenants. Samia Ben Mohamed s'occupe avec Claire Arnaud des relations avec les bénévoles. Elle a en charge les comptes rendus des réunions, les bilans de fin d'année, etc.

De son côté, Claire Arnaud est en contact fréquent avec les bénévoles pour les aider, les soutenir ou tout simplement pour superviser l'action menée. Elle intervient également sur l'atelier de français professionnel et occasionnellement sur l'atelier oral.

En tant que membre à part entière de l'équipe de professionnels de la MJC, elle doit collaborer avec les autres membres de cette équipe dans le but d'informer les parents qui peuvent participer aux ateliers de français des activités de la MJC. Elle travaille par exemple en collaboration avec le PEL (Projet Éducatif Local) pour la simplification d'une plaquette de présentation des activités de la MJC pour les enfants, afin que celle-ci soit accessible pour un public peu scripteur et/ou pas forcément à l'aise avec la langue française.

Enfin, vingt-cinq bénévoles interviennent sur les divers ateliers. La plupart sont des personnes à la retraite et interviennent une à deux fois par semaine sur l'ASL sur divers ateliers.

I.2.2.3- Le public

De manière générale, le centre social et la MJC sont ouverts à tous et à toutes. Cependant, ce sont principalement les habitants du quartier qui profitent des services proposés. A titre indicatif, 902 familles (soit 1088 personnes) ont profité des activités proposées par la MJC cette année.

En ce qui concerne l'ASL, on dénombre 90 personnes inscrites sur l'année. Tout comme à l'association Amal, les profils, les nationalités et les statuts sont très divers. Les apprenants viennent du monde entier. Le Maghreb (35 apprenants venant de cette région) et l'Europe de l'est (24 apprenants) restent cependant les deux zones les plus représentées.

Tout comme à l'association Amal, les profils sont très variés. La majorité des apprenants est de sexe féminin : 71% sont des femmes. 24apprenants sont salariés (temps plein ou partiel), 28 sont des personnes au foyer.
54 apprenants ont été scolarisés en langue étrangère, et 28 n'ont pas ou peu été scolarisés.

L'hétérogénéité importante du public oblige à créer de nombreux sous-groupes dans les groupes : ainsi au sein d'un même groupe peuvent être présentes des personnes scolarisées, non ou peu scolarisées, des personnes ne parlant pas la langue, d'autres plus à l'aise.

Le cours de français langue professionnelle ne déroge pas à cette hétérogénéité. Huit personnes sont inscrites dans ce cours : deux Algériennes, un Syrien, un Biélorusse, une Japonaise, une Comorienne et un Indien. Leurs niveaux sont très inégaux : une personne est tout juste alphabétisée, une autre ne parle quasiment pas la langue, les autres possèdent une bonne maîtrise de la langue à l'oral et un niveau élémentaire à l'écrit. Tous ont cependant déjà un emploi. Ce public est très différent de celui que nous avons décrit précédemment et pour lequel j'ai mis en place l'atelier d'insertion professionnelle à l'association Amal. Le groupe présenté ici est davantage représentatif des apprenants que l'on peut (nous devrions dire que l'on pouvait) trouver dans les ASL : petit niveau de qualification, bas niveau de langue ou très inégal en fonction des compétences. C'est en intervenant sur ce groupe que je me suis rendue compte que le public pour lequel j'allais travailler sur l'association Amal n'était pas un public « commun » par rapport à ce qui est observable en ASL.

C'est donc de ces observations qu'est née la problématique de ce stage et plus particulièrement de ce mémoire.

I.3- Travail de stagiaire

Dans cette troisième section, je vais énumérer les tâches que j'ai eu à réaliser en tant que stagiaire au sein des structures dans lesquelles je suis intervenue. Je vais dans un premier temps revenir sur la commande de stage et enfin je présenterai les différents types de tâches accomplies.

I.3.1- Commande initiale

La commande initiale de ce stage était la suivante : prendre en charge les ateliers « professionnels » des deux structures, développer l'offre en formation linguistique à des fins professionnelles de l'association Amal et, à partir de cela, créer un référentiel pour la mise en place de ce type d'atelier. Nous reviendrons sur l'analyse de cette commande dans la troisième partie de ce mémoire, partie pratique, qui consistera en un bilan sur la mise en place de l'atelier de français langue d'insertion professionnelle pour le public que nous avons décrit un peu plus haut.

I.3.2- Travail au sein des deux structures

Le stage que j'ai effectué m'a permis de réaliser différentes tâches : de l'animation, de la coordination, de la création. Voici un bref aperçu de ce que j'ai pu découvrir pendant ce stage.

I.3.2.1- Animation

Pendant le stage, j'ai eu l'occasion d'animer plusieurs ateliers qui m'ont permis d'avoir une vision élargie du public ASL, et des différentes démarches employées en fonction du public ciblé et des personnes formatrices.

I.3.2.1.1- Atelier « Groupe Intermédiaire » de l'association Amal

Dès le début de mon stage, j'ai eu en charge, et ce une fois par semaine durant deux heures, l'animation du groupe intermédiaire de l'association Amal. C'est un groupe composé de personnes ayant déjà des compétences en français à l'oral comme à l'écrit. Ma tâche était de mettre en place les séquences et de les animer en accord avec la coordinatrice qui intervenait sur le même groupe le jeudi. L'objectif, avec

ce groupe, était d'aborder différents aspects de leur vie quotidienne pour les amener à être autonome. Ce groupe étant hétérogène, différentes démarches ont été utilisées, déduction comme induction. Les séances alternaient conceptualisation de points grammaticaux (en tâchant d'éviter le métalangage) et mise en pratique par des activités orales et/ou écrites.

I.3.2.1.2- Atelier « Français langue professionnelle » de l'association Amal

Cet atelier était dispensé de novembre à juin à raison de 1h30 par semaine, le mardi de 16h30 à 18h00.

Mon intervention au sein de ce groupe faisait directement partie de la demande initiale de la part de la coordinatrice pour cette structure. En effet, à mon arrivée dans l'association Amal, cet atelier venait tout juste d'être mis en place. Nous avons dû, ensemble, décider de l'orientation à lui donner (en fonction des profils des apprenants susceptibles d'y participer) et du contenu qui y serait traité. À l'ouverture de cet atelier, le public était formé de deux infirmiers et d'un kinésithérapeute (tous trois espagnols), relevant donc du secteur santé, ainsi que d'une commerciale et d'une avocate dans le secteur économique. Deux groupes émergeaient donc. Comme nous étions deux à intervenir sur cet atelier, nous avons pensé former des groupes en essayant de faire ressortir des objectifs communs. Nous avons donc mis en place des ateliers en fonction de ce groupe jusqu'aux vacances de noël. Nous avons travaillé entre autre certains types de lettres (réclamation, de motivation), les CV, les connecteurs logiques, la prononciation, etc. Lors de la rentrée, début 2012, seuls deux apprenants étaient encore présents : l'avocate et le kinésithérapeute. La coordinatrice et moi nous sommes occupées personnellement chacune d'un d'entre eux.

J'ai ainsi travaillé avec l'avocate, l'entraînement à différents diplômes de langues françaises (DELF, DELF pro, DCL juridique) afin qu'elle choisisse celui qu'elle passera dans l'année. Au milieu du mois de février, une série de personnes s'est présentée. Il s'agissait, pour la totalité, de personnes cherchant à entrer dans une formation (cuisine, BTS, master, etc.). La moitié était alors déjà dans l'emploi. Nous avons donc décidé d'orienter cet atelier vers l'entrée en formation. Des apprenants sans emploi ont par ailleurs participé également à l'atelier de français langue d'insertion professionnelle. Nous avons donc, à partir du mois de mars, travaillé, pendant un temps, la création de CV pour ceux qui n'en avaient pas en français, sa critique et son amélioration pour les autres. Puis nous avons travaillé la lettre de motivation orientée vers l'entrée dans une formation (en effet, chaque apprenant savait déjà dans quelle formation il allait postuler). Et enfin nous avons clôturé cet atelier par le passage d'entretien orienté vers leurs objectifs.

I.3.2.1.3- Atelier « Français langue d'insertion professionnelle » de l'association Amal

Cet atelier a été sous ma responsabilité du début à la fin du stage. Je l'ai crée pour répondre à une

demande croissante observée lors des entretiens. Il a eu lieu de mi-mars à fin juin à raison de deux heures par semaine le jeudi de 16h à 18h. Nous parlerons plus en détail de la mise en place de cet atelier et des activités effectuées dans la troisième partie de ce mémoire. Les apprenants ayant participé à cet atelier sont ceux que nous avons présentés plus haut dans la présentation du public de l'association Amal.

I.3.2.1.4- Atelier « Français à visée professionnelle » de la MJC Abbaye

Au sein de la MJC Abbaye, je suis intervenue de janvier à juin dans l'atelier professionnel qui avait lieu deux fois par semaine, le lundi et le jeudi de 18h30 à 20h30. Ne participaient à cet atelier, que des personnes déjà en poste voulant améliorer leur français pour évoluer plus sereinement dans l'emploi. Ma mission au sein de cet atelier a été, non seulement de l'animer, mais d'essayer de construire un fil conducteur avec la coordinatrice intervenant à mes côtés sur le créneau du lundi (avec un autre bénévole).

I.3.2.1.5- Atelier « Oral 1 » de la MJC Abbaye

Durant le stage j'ai eu l'occasion d'intervenir sur l'atelier ayant pour objectif le développement de la compétence orale des apprenants de la MJC Abbaye.
J'ai eu en charge le groupe de grand débutant à l'oral. Je n'ai fait sur cet atelier qu'animer à l'aide du matériel que l'on a mis à ma disposition (description d'image, conversation autour de sujets de la vie quotidienne, jeux).

I.3.2.2- Tâches administratives

Durant mon stage, j'ai eu l'occasion d'effectuer ou d'observer différentes tâches administratives faisant partie intégrante du métier de coordinatrice en ASL. Les différentes tâches énumérées ci-dessous ont été motivées par le désir d'en apprendre davantage sur le métier de coordinatrice/formatrice en ASL. Elles ont été réalisées de ma propre initiative avec le soutien de la coordinatrice. Elles n'ont pas eu d'incidence sur le déroulement de mes projets (à part les entretiens pour les raisons évoquées plus haut) mais m'ont aidé à comprendre le quotidien des coordinateurs et notamment le climat d'urgence dans lequel ils travaillent constamment.

I.3.2.2.1- Entretiens

Après avoir observé plusieurs entretiens que la coordinatrice menait, j'ai pu en effectuer moi-même, en toute autonomie. Je les menais donc de A à Z et proposait seule le positionnement et l'affectation

à un groupe à la personne. Cette expérience m'a permis de prendre des responsabilités et des initiatives. De plus la participation aux entretiens permet d'être au plus près des apprenants et de connaître tout de suite leurs besoins. L'appréhension de l'atelier n'est plus la même lorsque l'on a d'ores et déjà rencontré les apprenants en face à face.

I.3.2.2.2- Réunions de coordination

J'ai eu la chance durant le stage de participer à quelques réunions de coordination ou d'information qui ont eu lieu au centre IRIS et qui m'ont permis de partager avec les différentes coordinatrices de l'agglomération Grenobloise. Ces rencontres m'ont permis d'avoir un aperçu de ce qu'étaient les ASL et le public ASL très concrètement et directement issu de la pratique.

I.3.2.2.3- Dossier de subvention

Durant une semaine, la coordinatrice a du s'absenter. Je me suis alors occupée de finir un dossier de subvention urgent, ce qui m'a permis d'approfondir un peu plus l'aspect coordination de ce poste.

I.3.2.3- Développement de matériel pédagogique

I.3.2.3.1- Les programmes de formations

Comme je l'ai déjà évoqué un peu plus haut, dans quasiment la totalité des cours dans lesquels je suis intervenue, j'ai du développer, parfois en collaboration avec la coordinatrice, un programme de formation sur plusieurs mois suivant une progression thématique.

I.3.2.3.2- Portfolio

Au centre social de L'abbaye Jouhaux, la coordinatrice et la formatrice ont décidé la mise en place d'un portfolio pour mieux cerner les apprenants et leurs objectifs lors de l'entretien initial. J'ai donc participé à l'élaboration de ce portfolio qui a commencé à être utilisé peu de temps avant la fin du stage.

I.3.2.3.3- Le référentiel

Le référentiel représente la première commande de ce stage, commune aux deux structures dans lesquelles je suis intervenue. Ce référentiel consiste en l'élaboration d'un inventaire de situations

professionnelles, déclinées en situations de communication et savoir-faire que doivent maîtriser des apprenants migrants en situation d'insertion professionnelle ou en poste. Ce référentiel est destiné aux intervenants en ASL susceptibles de mettre en place des ateliers de français sur objectif professionnel et plus particulièrement des ateliers de français langue d'insertion professionnelle ou de français à visée professionnelle. Pour la mise en place de cet outil, et plus particulièrement pour l'élaboration de l'inventaire de situations professionnelles et des situations de communication sous-jacentes, je me suis appuyée sur diverses recherches menées par des chercheurs, sur des outils pédagogiques (manuels) ou encore des cahiers des charges de certaines certifications en lien avec ces appellations. Pour plus de précision, je renvoie donc le lecteur vers l'annexe n°3, p.143 de ce mémoire.

Toutes ces tâches ont été, d'une manière ou d'une autre, une opportunité supplémentaire d'apprivoiser un peu plus le terrain d'intervention et comprendre petit à petit que le public pour lequel j'allais travailler plus spécifiquement était quelque peu « hors du commun ».

La description du contexte dans lequel s'est déroulé le stage a permis de mettre en avant de nombreuses caractéristiques propres aux ASL et qui ont grandement formaté la mise en place des projets tout au long du stage.

Parmi ces caractéristiques il faudra surtout retenir : l'hétérogénéité du public, les vas et vient permanents tout au long de l'année, l'entretien initial, qui est à la base de la construction des séquences et de la structuration des ateliers, le personnel bénévole, les objectifs à atteindre en adéquation avec les entretiens effectués mais aussi avec les volontés des financeurs (qui ont une véritable influence sur les choix opérés tant dans le public à accueillir que dans l'orientation pédagogique des ateliers).
Nous verrons dans la partie pratique de ce mémoire que ces caractéristiques ont poussé à faire certains choix.

De manière plus précise, nous avons également pu voir le profil des apprenants pour lesquels la formation allait être mise en place. C'est l'analyse de ce public, assez atypique en ASL jusqu'à aujourd'hui (la partie suivante nous le confirmera), et plus généralement du contexte, qui a fait naître la problématique de ce mémoire qui, rappelons-le, est « Comment mettre en place un atelier de français langue d'insertion professionnelle en ASL pour un public migrant ». Nous pourrions y ajouter le critère suivant « pour un public migrant hautement qualifié » ce qui va beaucoup jouer dans la mise en place de la formation. En effet, la nouvelle question qui se pose ici va être « Comment adapter l'existant, que ce soit en ce qui concerne les recherches sur l'enseignement aux migrants ou en ce qui concerne les formations linguistiques

à des fins professionnels, au public présenté plus en avant ? », en d'autres termes, Comment orienter une formation en ASL lorsqu'elle est destinée à un public hautement qualifié ? Sur quelles études se baser ? Comment faire pour y intégrer la dimension professionnelle ? Que doit-on prendre en compte pour construire la formation ? Que doit-on enseigner ? C'est en se basant sur ces questionnements que nous avons construit ce mémoire.

Le public que nous avons décrit est un public qui fait partie de la nouvelle vague de migrants qui a fait son apparition il y a quelques années. Peu de choses ont encore été écrites à leur sujet. Or comme nous l'avons vu un peu plus haut, ce public, même atypique, fait partie de la catégorie des migrants. C'est pour cela que nous allons voir, dans la partie suivante, les caractéristiques liées à l'enseignement à ce type de public. Nous verrons ainsi un bref historique, les méthodologies employées et les changements récents. A partir de ces informations, nous tenterons de garder ce qui peut s'appliquer à notre public.

Enfin, pour faire la liaison avec la dimension professionnelle nous reviendrons sur le lien entre la langue et le travail et présenterons alors les études effectuées sur le champ de la formation linguistique à des fins professionnelles, en lien avec le public migrant lorsque cela est possible.

Ainsi nous aurons fait le tour des termes de la problématique et avancé un maximum de données théoriques remobilisées dans la mise en place de la formation linguistique pour l'insertion professionnelle que nous présenterons en troisième et dernière partie de ce mémoire.

II- Apports théoriques

Dans cette seconde partie nous allons aborder dans une première section des éléments permettant de cerner le champ de l'enseignement aux migrants. La seconde section reviendra sur le lien entre la langue et le travail.

II.1- L'enseignement aux migrants

Cette section a pour but de présenter les caractéristiques de l'enseignement aux migrants. Ces caractéristiques sont importantes dans la mesure où elles vont déterminer, en partie, par la suite la mise en place de mon projet de stage, à savoir la formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant hautement qualifié. Ce sont des caractéristiques récurrentes, observées par plusieurs recherches et professionnels. Nous présenterons trois points principaux : les publics, les méthodologies et outils**,** ainsi que les formateurs. Ce que nous allons présenter ici va nous permettre d'analyser plus facilement notre public mais également de montrer que celui-ci n'était peut-être pas typique il y a quelques années, ne l'est très certainement toujours pas aujourd'hui, mais tend à le devenir.

Dans le premier point nous allons revenir brièvement sur l'historique de l'enseignement aux migrants, de l'apparition de celui-ci aux types de publics qui se sont succédé au fur et à mesure des années.

II.1.1- Historique

L'enseignement du français aux migrants a vu le jour dans les années 70 (Gloaguen-Vernet, 2009 : 27) lorsque le contexte économique de nombreux pays poussait les travailleurs à fuir leur territoire pour trouver du travail en France. Ces travailleurs, des hommes en très grande majorité, étaient peu ou pas scolarisés. Les ateliers mis en place à leur disposition étaient donc des cours « d'alphabétisation », c'est-à-dire d'apprentissage de la lecture et de la graphie.

Ces ateliers étaient hébergés par des organismes relevant très souvent du domaine associatif (mis en place par des français, les étrangers n'ayant pas ce droit à l'époque) et dispensés par des bénévoles.

Comme le souligne Mariela De Ferrari dans son article *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment* (2008), au début de la mise en place de ces ateliers, l'enseignement se concentrait davantage sur les particularités des apprenants migrants plutôt que sur leurs besoins linguistiques réels. Ces représentations catégorisantes et stigmatisantes ont donc mené à amalgamer les difficultés et les besoins. À l'époque, les migrants étaient perçus comme des personnes en difficultés. Si les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer étaient largement étudiées, ce n'était pas le cas des causes. Ainsi la question suivante « quelles sont les difficultés et pourquoi y en a-t-il ? » ne

se posait pas. La réponse semble pourtant être la suivante : les personnes ont des difficultés à remplir les tâches de leur vie quotidienne (remplir des papiers, entretenir des correspondances, prendre des rendez-vous, etc.) car leurs compétences en langue ne leur permettent pas (encore) de les réaliser en totale autonomie. Ce ne sont pas des personnes qui n'ont pas les capacités de le faire, mais plutôt des personnes qui n'ont pas les moyens langagiers de les réaliser.

Cette même auteure, plus loin dans son article, revient sur les raisons qui poussaient les migrants à s'inscrire dans des cours de langues. Ils souhaitaient, à travers cette démarche, apprendre la langue du pays dans lequel ils étaient installés dans le but d' *« évoluer dans la société de façon durable, souvent définitive et développer un ancrage et des appartenances »* (De Ferrari, 2008 :1). Or, à cette époque là, ces objectifs n'étaient pas pris en compte dans la mise en place des ateliers.

Le début des années 2000 (début de l'apparition des ASL) a marqué un tournant dans l'évolution de ces ateliers et de ce qui les entoure : nouveaux profils d'apprenant, professionnalisation des formateurs, objectifs fixés, etc.

Revenons maintenant sur cette évolution et les changements qu'elle a impliqués. Les différents changements politiques, la mondialisation et les regroupements familiaux ont permis de voir arriver en France de nouveaux migrants dont les profils, les objectifs et les motivations étaient différents de ceux des premiers migrants à prendre des cours de français (Etienne, 2005). Le public fréquentant les ateliers de français devient donc de plus en plus hétérogène. On ne peut plus se contenter de ne faire que de « l'alphabétisation ». Parmi les personnes participant à ces ateliers, on retrouve : des personnes en situation d'alphabétisme, des personnes illettrées, des personnes non scolarisées, peu scolarisées ou de niveau universitaire, etc. De plus, si auparavant les migrants travailleurs arrivaient avec plus ou moins le même niveau de langue initial, ce n'est plus le cas avec les nouveaux profils. Les priorités des apprenants ne sont plus forcément les mêmes pour tous. Si pour certains les ateliers seront une priorité (notamment pour trouver un emploi ou se construire une vie sociale), pour d'autres ils passeront après bien d'autres préoccupations (travail, régularisation des papiers, recherche de logement).

Noémie Gloaguen-Vernet (2009), dans son ouvrage « *Enseigner le français aux migrants* », distingue à partir de ce moment-là trois types de public : les « alpha » (personnes peu ou pas scolarisées), les « post-alpha ou FLE débutants » (maîtrisant d'ores et déjà un système d'écriture) et les « FLE » (ayant une bonne maîtrise de leur langue maternelle et des habitudes d'apprentissage). Nous verrons toutefois dans le point suivant qu'il faut être prudent avec ces appellations (bien qu'elles soient utilisées dans le cadre des appels d'offre et par les manuels) car elles peuvent être mal utilisées et parfois être dépourvues de leur sens, voire détournées.

Hervé Adami dans son étude de 2009, affirme que le public migrant appartient dans son pays d'origine comme dans la société d'accueil à la « classe populaire ». Or comme nous venons de le voir, en 2012, cette affirmation n'est plus complètement vraie. D'une part, nous avons vu que les nouvelles vagues

étaient composées de personnes hautement qualifiées aspirant à un niveau de vie élevé (en tout cas dans le pays d'origine) et le public sujet de notre étude nous a également prouvé le contraire. Or ce ressentiment, ajouté au fait de devoir se replonger dans un apprentissage dans l'objectif d'une insertion, peuvent se révéler être une source de démoralisation, voire de découragement pour certains.

Enfin d'après ce même auteur, le public migrant peut-être classé en trois grandes catégories : les personnes qui relèvent de l'alphabétisme, les personnes qui relèvent du français langue étrangère/langue seconde et les personnes relevant de l'illettrisme (Adami, 2009).

Nous nous rendons compte que chacun a, à un moment donné, effectuer des catégorisations et que celles-ci sont amenées à évoluer parallèlement aux changements du type de public migrant.

En ce qui concerne notre public, nous pourrions dire qu'il appartient à une catégorie FLE/FLS.

En ce qui concerne l'objectif des ateliers, celui-ci est désormais le suivant : l'insertion sociale et professionnelle. Les formateurs sont là pour accompagner les apprenants et les aider à être autonomes dans leurs démarches administratives comme professionnelles. Les ateliers vont donc avoir pour mission d'apporter aux apprenants des connaissances non seulement linguistiques mais aussi civiques et socioculturelles (Gloaguen-Vernet, 2009).

Le métier de formateur se professionnalise alors petit à petit et l'enseignement aux migrants commence à trouver ses propres marques pédagogiques.

L'offre se diversifie et de nouveaux cours voient le jour : cours de français non portés sur « l'alphabétisation », des cours de conversation, des cours davantage portés sur l'écrit, d'autres sur l'oral, des cours de niveaux, d'informatique, de français sur objectif(s) professionnel(s), etc.

Toutes ces caractéristiques font donc de l'enseignement du français aux migrants quelque chose d'unique. La didactique du FLE, les référentiels, méthodes et courants méthodologiques issus de ce champ se heurtent rapidement à des limites lorsqu'on essaie de les appliquer dans des ateliers destinés à des migrants.

Nous allons donc voir, dans le point suivant, quelle méthodologie devrait être adoptée en fonction du type de public, si tant est qu'elle existe, ce que l'on doit emprunter aux recherches déjà effectuées dans d'autres champs, quels sont les outils existants, etc.

II.1.2- Méthodologie(s) et outils

Ce point traite de l'évolution et des liens entre les différentes méthodologies qui sont**,** un jour, intervenu dans la mise en place des ateliers de français à destination des migrants.

Adopter une méthodologie n'a pas été chose facile. Comme nous l'avons vu dans le point précédent, des erreurs de confusion et d'amalgame ont rapidement été faites entre les difficultés et les besoins des apprenants, invitant à créer de fausses représentations les concernant. C'est malheureusement sur ces représentations que se sont construits les premières méthodologies et outils à destination des migrants.

En effet, comme le souligne Mariela De Ferrari (2008) dans son article, le terme d'alphabétisation renvoie au moment de l'apprentissage de la lecture lors de l'entrée au second degré des enfants de 6 ans. Ce terme n'est certainement pas approprié à des adultes en phase d'apprentissage de la lecture et de la graphie. Pourtant, cette appellation a poussé bon nombre de formateurs à utiliser des méthodologies et méthodes destinées à des élèves du secondaire avec leur public migrant adulte. Les résultats étaient alors inexistants, voire catastrophiques. Les outils à destination des enfants sont basés sur leurs centres d'intérêt liés à leur âge c'est-à-dire, le fantastique, l'imagination, les rêves, les dessins, les images, etc. Outre le fait que ces méthodes sont bien trop infantilisantes, les adultes ont des centres d'intérêt bien différents de ceux des enfants. À cela s'ajoute un caractère d'urgence. Les apprenants doivent avoir le sentiment de pouvoir transposer leur apprentissage directement dans la société. Comme le soutient Sophie Etienne (2005 :29), ils ont besoin de *transférabilité*. De plus, en ne se concentrant que sur l'urgence « d'alphabétisation », la compétence orale était tout simplement laissée de côté. Il est donc important de noter qu'utiliser une méthodologie et des outils non appropriés peut avoir de graves conséquences, telles que des blocages face à la lecture, des pertes de confiance en soi et en son apprentissage. Il est donc important que les formateurs soient sensibilisés à cela. Quelle(s) méthode(s) faut-il donc utiliser avec les apprenants (non francophones) en phase d'apprentissage de la lecture/graphie ?

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture/graphie, il existe plusieurs méthodes, dont, entre autres :

- La méthode syllabique qui consiste à déchiffrer les mots syllabes par syllabes

- La méthode globale qui consiste à photographier les mots

- La méthode Borel Maisonny, basée sur des gestes représentant les différents sons destinées à l'origine aux enfants sourds (Breil, 2012)

- La lecture en couleur, basée sur *« le travail de la conscience phonologique »* (Une éducation pour demain, 2012, para.4)

Ces méthodes sont aussi bien applicables avec un public scolaire qu'adulte, la seule différence sera la nature des supports.

Lorsqu'il s'agit d'apprentissage de la langue française, nous considérons que les apprenants sont des apprenants de FLE « *dans une situation sociodidactique de français langue seconde* » (Adami, 2009:101).

L'enseignement du français aux migrants est un domaine particulier dans la mesure où le contexte social, les objectifs de la formation et les apprenants eux-même sont singuliers (Adami, 2009).

Deux macro catégories dans l'enseignement du français (à entendre, en dehors de l'alphabétisation

ou l'illetrisme) se dessinent : les personnes pas ou peu scolarisées et « *les bien scolarisées* » (Adami, 2009 : 102).

D'après Mariela de Ferrari (2008) et Hervé Adami (2005), il faut se rattacher à la méthodologie et aux outils de la didactique du FLE/FLS tout en s'adaptant aux besoins et réalités des apprenants. En effet, il faut, en travaillant avec des migrants, prendre en compte le facteur immersion (Etienne, 2005) dans lequel ils se trouvent et travailler sur les représentations (De Ferrari, 2008). Il faut donc apprendre à jongler entre l'apprentissage en classe et en immersion. La classe doit être un lieu ouvert sur l'environnement des apprenants tout en étant également un lieu de réflexion et de conceptualisation (De Ferrari, 2008). Dans une autre dimension, il faut s'appuyer sur l'actualité et pouvoir travailler dans l'urgence. Le socioculturel (peu présent dans les manuels FLE ou du moins sous l'étiquette « interculturel ») a autant sa place dans l'apprentissage aux migrants que le linguistique.

Hervé Adami (2005) estime que l'approche communicative, avec son appui sur des situations de communication et sa séparation des compétences, est une des méthodes les mieux adaptées pour ce public. Il semble en effet judicieux d'utiliser cette approche toujours dans le souci de transposition des acquis et pour son utilisation de documents authentiques et de la vie de tous les jours. De plus, par cette approche, l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage. Elle privilégie dans un premier temps l'oral et « *se base sur le contexte et le sens d'un énoncé en situation de communication* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 93). Elle suit comme progression le connu vers l'inconnu, elle est basée sur l'authenticité et sur l'autonomie de l'apprenant (entre autres). L'approche communicative semble donc adopter une démarche adaptée aux objectifs que les ateliers se fixent pour les apprenants.

En ce qui concerne la séparation des compétences (également une des caractéristiques de l'approche communicative), elle semble dans un premier temps rigoureuse. En effet, il semble plus pertinent de commencer l'apprentissage d'une langue par l'oral plutôt que par l'écrit car c'est par ce moyen que l'apprenant prendra plus facilement conscience des discriminations phonétiques. De plus, il semble que l'oral est la compétence la plus urgente à accomplir car c'est celle dont il aura le plus vite besoin (dans la rue, les magasins, à un guichet, etc.). Tandis que pour la compétence écrite, il peut dans un premier temps se faire aider.

Or, nous pouvons considérer que la démarche emprunté avec un public migrant est également actionnelle *« dans la mesure où elle répond à des besoins concrets »* (Adami, 2009:105).

Mais elle est aussi modulaire (Adami, 2009:105), dans le sens où elle pousse à faire des choix (dans la sélection des situations de communication à traiter).

D'après Hervé Adami, « *l'avantage d'une démarche modulaire est qu'elle est fonctionnelle à moyen terme* ».(Adami, 2009:105).

Cette démarche consiste en l'analyse de situations de communication et de leur contenu (et non l'inverse).

Cette démarche est alors très proche de l'approche communicative qui opère le même principe d'analyse (Adami, 2009:105).

Enfin, des activités telles que des sorties (des sorties fonctionnelles telles que des visites dans des services d'aide sociale ou des visites « loisirs ») sont à prendre en compte et à favoriser pour maîtriser également le facteur immersion. Que nous soyons dans une démarche FLE ou d'apprentissage de la graphie/lecture, il est important également de prendre en compte le plaisir des apprenants et de porter les ateliers sur des jeux, de la poésie etc. (Etienne, 2005). Cette dernière tient à souligner le fait que même si ces apprenants ne sont pas ou peu scolarisés, ils ne sont pas dépourvus d'opinion. Baser les ateliers sur des confrontations de points de vue peut donc s'avérer fructueux.

Finalement, l'une des seules différences avec le FLE, que nous pouvons noter, est que la langue est à considérer ici comme un outil et non un objet. De plus, les contenus doivent être absolument en lien avec le quotidien des apprenants.

Comme le souligne Hervé Adami (2009), c'est lorsque nous allons aborder la grammaire que les premiers problèmes vont apparaître. A ce stade-là, la distinction entre public pas ou peu scolarisé et public scolarisé est à prendre en compte attentivement.

Si avec un public peu ou pas scolarisé, l'abord de la grammaire traditionnelle n'est pas possible (manque de repère dans le métalangage), ne pas l'aborder avec un public scolarisé serait perçu comme une anomalie (Adami, 2009:108) par les apprenants.

Pour la première catégorie, des notions telles qu'un verbe, un sujet ou un nom pourraient être effrayantes et les aborder serait alors contreproductif. Pour ce type de public l'abord de la grammaire doit se faire par le sens et non par la forme. Nous ne rentrerons cependant pas plus dans les détails dans la mesure où notre public ne relève pas de cette catégorie.

Les catégories davantage scolarisées peuvent, dans la mesure où elles sont familiarisés avec le métalangage, au moins dans leur langue première, aborder la grammaire telle que celle-ci est amenée dans les approches de l'enseignement du FLE, telle que l'approche communicative ou actionnelle, comme nous l'avons évoqué plus haut (déduction de la grammaire, analyse de contenu, analyse du sens mais aussi de la forme, etc..)

Enfin, il faudrait faire attention à ne pas faire persister des amalgames qui sont à nouveau apparus lors de la création de cours basés sur une méthodologie FLE c'est-à-dire : « FLE » égale « scolarisé » et « alpha » égale « non scolarisé ». Le sigle FLE a été attribué à un niveau et non plus à une méthodologie (De Ferrari , 2008). Bien qu'il soit très souvent vrai qu'une personne ayant été scolarisée puisse très rapidement intégrer un cursus FLE tandis qu'une personne non scolarisée devra attendre plus longtemps pour cela, nous ne pouvons pas réduire les groupes et les individus à ces appellations.

Deux grandes didactiques sont donc présentes dans l'enseignement aux migrants : une didactique particulière pour l'apprentissage de la graphie/lecture et une didactique FLE adaptée (en fonction des niveaux, des besoins, etc.).

Maintenant que nous avons présenté les méthodologies que l'on peut mettre en avant avec les apprenants, nous allons faire un petit tour des outils qui ont été créés au fil du temps.

Au début de la mise en place des ateliers de français à destination des migrants les formateurs créaient eux-mêmes leur matériel, faute de pouvoir utiliser celui déjà existant (non adapté au public). Ce temps semble être révolu. En effet, auparavant, les formateurs ne semblaient utiliser que des méthodes FLE. Or ces méthodes n'étaient pas du tout représentatives de l'environnement des migrants : elles n'abordaient pas les situations de communication prioritaires, les centres d'intérêt n'étaient pas les leurs, etc. Aujourd'hui, non seulement nous pouvons emprunter des documents au champ du FLE/FLS, mais on observe de plus en plus l'édition de matériel spécialement conçu pour un public migrant. Ainsi, par exemple, la maison d'édition CLE international a lancé, depuis 2005, toute une collection, sous le nom de Trait-d'union, destinée à être utilisée avec ce public. Comme les méthodes de FLE/FLS, les manuels sont déclinés en fonction des niveaux et même des objectifs. Ainsi nous avons entre-autres :

- **Trait d'union - Alphabétisation pour adultes** destiné aux personnes apprenant la graphie/lecture, qualifiées donc de débutantes.
- **Trait d'union 1- manuel du professeur/cahier d'exercice/livre de l'élève** destiné aux personnes post-alpha (qui viennent donc d'acquérir depuis peu la graphie/lecture) peu ou pas scolarisées.
- **Trait d'union 1 – Écrire**
- **Trait d'union 1 – Lire**
- **Trait d'union 2- Lecture/écriture** destiné aux personnes qui en sont à la phase de développement de l'écriture (la phase d'acquisition étant passée).
- **Trait d'union 2- Culture et citoyenneté** davantage basé sur le socioculturel
- **Trait d'union 2- livre de l'élève** destiné à des personnes de niveau intermédiaire peu ou pas scolarisées à la base
- **Trait d'union 2- Insertion professionnelle** destiné à des personnes s'orientant vers un atelier visant davantage l'insertion professionnelle

Le seul problème de ces manuels est qu'ils deviennent très rapidement obsolètes. Un autre souci est que la progression est parfois un peu trop rapide et donc pas en totale adéquation avec le rythme d'apprentissage des apprenants.

D'autres manuels, davantage basés sur l'écriture et/ou la lecture, existent. Nous avons par exemple et entre autres:

- Je lis, j'écris le français: méthode alphabétisation pour adultes-manuel/ cahier d'autonomie, PUG

- **Savoir lire au quotidien: apprentissage de la lecture et de l'écriture**, Croix Rouge

Il est également possible d'utiliser des méthodes de FLE en fonction du public et de la partie du programme entamée. Il faut toutefois être sûr que les situations de communication étudiées soient en lien avec les objectifs de l'atelier en cours.

Attention toutefois à ne pas stigmatiser les apprenants. Nous pouvons prendre l'exemple de la méthode « A l'école des femmes: méthode pour les femmes » des éditions L'harmattan datant de 1986. Cette méthode, destinée uniquement aux femmes, utilise des supports de la vie de tous les jours stigmatisant les femmes. A l'intérieur, n'est proposé que du vocabulaire portant sur le repassage, le ménage, les commissions, les enfants, etc. Utilisée encore aujourd'hui, cette méthode ne reflète pas la réalité dans laquelle évoluent les femmes dans notre société actuelle.

Au-delà de l'utilisation de ces manuels qui ont quelques limites, le plus efficace est parfois de récupérer des documents dans nos déplacements de tous les jours (plaquettes sur la santé chez le médecin, plan de transport en commun, enveloppe à la poste, etc.) et didactiser de manière autonome ces documents en fonction du public. C'est une méthode fortement répandue dans le milieu et qui a fait ses preuves car ces documents parlent immédiatement aux apprenants. Ils ne sont pas simplifiés, ne les infantilisant donc pas, et permettent de mettre en pratique des notions simples et directes. Enfin, comme le précise Hervé Adami, *« les documents authentiques sont les seuls à pouvoir établir une passerelle avec la réalité interactionnelle et l'artefact de la salle de classe »*(Adami, 2009:111).

En parallèle de ces méthodes et ouvrages destinés aux migrants, de nouveaux outils sont apparus : un référentiel ainsi qu'une certification.

Le 1er janvier 2007 (date d'application et non de création), un nouveau niveau a fait son apparition dans le CECRL. Il s'agit du niveau A1.1. Mis en place en « *réponse à une demande de la Direction de la population et des migrations* » (Beacco et al, 2005 : 15), il est *« à mi-chemin entre le savoir zéro et le A1 »* du CECRL.

Tout comme les autres niveaux du cadre, il définit les compétences que doit acquérir l'apprenant en écriture, lecture, communication, expression et compréhension orales.

D'après Jean-Claude Beacco et al, le A1.1 est « *un référentiel de programmes destiné à structurer les enseignements de français aux personnes migrantes et aux nouveaux arrivants, peu ou pas scolarisés, peu ou non francophones* » (Beacco et al., 2005:11). Il est donc destiné à des personnes qui doivent non seulement acquérir des compétences en langues mais aussi, en raison de leur manque d'expérience de l'apprentissage, des capacités cognitives de repérage, de mise en place de stratégies d'apprentissage, de déchiffrage, etc.

Le diplôme permettant de certifier ce niveau est le DILF (Diplôme initial de langue française) mis en place par le CIEP (Centre international de langue française). Le DILF certifie donc les premiers acquis en

français.

A l'issue du niveau A1.1, l'apprenant est alors censé être capable de mener certaines tâches de la vie courante en autonomie complète : remplir un formulaire d'identité simple, comprendre une annonce simple, etc.

Le DILF est en plus une sorte de « *passeport* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 120) pour les démarches administratives des migrants dans la mesure où la présentation de ce certificat peut faciliter l'accès aux titres de séjour, par exemple.

Comme le souligne donc Hervé Adami (2005), la création du niveau A1.1 et du DILF aura été un grand pas dans la prise en considération du droit à la langue pour les migrants.

La même année (2007), a été mis en place par l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration) le contrat d'accueil et d'intégration (CAI). Ce contrat est un engagement réciproque entre l'état français et le migrant. Ce dernier s'engage à suivre une formation linguistique (400 heures gratuites) et civique en contrepartie d'aide à l'orientation et à l'accès d'information. Les personnes pouvant se porter candidates à la signature de ce contrat doivent être « *âgées de plus de 18 ans, bénéficiaires du regroupement familial, membres étrangers de famille française, réfugiés statutaire ou membre de leur famille, apatrides et membre de leur famille désirant s'installer durablement sur le territoire français* » (OFII, 2012, S'intégrer en France, para. *A qui s'adresse-t-il ?*). Le migrant signe le contrat lors du premier rendez-vous. S'il est assidu à toutes les sessions, le préfet signe à son tour le CAI qui donne alors la possibilité au migrant d'obtenir un titre de séjour.

Bien que de nombreux outils viennent désormais en soutien au formateur (auparavant livré à lui-même), cette profession ne s'improvise pas et ne devient pas formateur qui veut. Qui peut donc se le permettre ? Qui en a les capacités ? Comment acquérir ces capacités ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans le point suivant.

II.1.3- Les formateurs

Dans son encadré du Français dans le monde n°339 intitulé « Quelle professionnalisation des acteurs de la formation », Sophie Etienne (2005) dresse le portrait des capacités dont doit être pourvu un formateur dans l'enseignement du français aux migrants. Celui-ci doit « *avoir une formation solide* » (Etienne, 2005 :28), il doit être *« préparé à l'analyse des besoins* » (Etienne, 2005 :28) et savoir évaluer, il doit connaître les référentiels ainsi que les certifications, il doit pouvoir effectuer un choix quant aux outils d'enseignement/apprentissage qu'il va utiliser et doit, au besoin, en créer lui-même. Noémie Gloaguen-Vernet (2009) estime qu'il a une fonction de tuteur, de conseiller et doit pouvoir justifier des compétences suivantes : des compétences d'encadrement, d'expertise, de conseil et de concepteur pédagogique. À cela nous ajouterons le fait que le formateur doit être polyvalent, doit savoir travailler dans l'urgence et en lien avec l'actualité. Le formateur doit également être en mesure de justifier les activités qu'il propose aux

apprenants. Par exemple, comme nous l'avons vu précédemment, organiser des sorties est un très bon moyen d'apprendre et d'appréhender l'environnement des apprenants. Il faut toutefois, avec un public peu ou non scolarisé, expliquer une telle démarche et le fait qu'une sortie peut être aussi bénéfique que deux heures de cours en classe. Ces explications éviteront que l'apprenant ne se montre réfractaire. Enfin le formateur doit être capable de se décentrer de son propre apprentissage. Il est courant, chez des bénévoles non professionnels, de voir des personnes enseigner la lecture telle qu'elles l'ont apprise (dans le primaire). Nous revenons alors au problème soulevé par Mariela De Ferrari (2008) que nous avons évoqué plus haut. Autant dire que l'on ne s'invente pas formateur.

Et pourtant c'est l'idée qu'on s'est faite pendant très longtemps de cette fonction. Rappelons qu'au début de l'enseignement du français aux migrants, les ateliers n'étaient basés que sur l'apprentissage de la lecture/graphie. On considérait alors que n'importe qui pouvait le faire. Or, comme nous venons de le voir et comme nous l'a montré le point précédent, ce n'est pas le cas. Il faut pour cela acquérir des compétences que seule une formation initiale peut apporter dans un premier temps. Alors, quels sont les parcours que peuvent emprunter les formateurs pour se professionnaliser ?

Et bien à vrai dire jusqu'au milieu des années 90 le problème était bien là : il n'y avait pas de formation. Les masters de FLE et les universités ne s'intéressaient pas à ce sujet et aucun autre organisme ne proposait autre chose que des réunions entre formateurs qui, au final, ne faisaient que soulever des questions sans vraiment avancer de réponses.

Sophie Etienne (2005) reconnaît que la formation FLE est une bonne base mais n'est pas suffisante. Pour elle, seule une formation pointue peut donner la maîtrise suffisante pour assurer pleinement la fonction de formateur. Or, à l'heure où elle écrivait son article (2005) seules deux formations existaient réellement : Le DIFLES (Didactique du français langue étrangère/seconde) depuis 1994/1995 et le DUDILA (Didactique : Illettrisme et alphabétisme) depuis 1999/2000. Toutes deux sont des formations composées de différents modules et mises en place par l'université de Lyon 2. Existait à ce moment là également, l'AEFTI (Association pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés) qui proposait des rencontres entre formateurs pour travailler sur des sujets, des difficultés rencontrés ainsi que pour travailler sur la création de documents ensuite répertoriés dans la revue Savoirs et formation.

Où en sommes-nous donc aujourd'hui ? Que veut dire après tout se professionnaliser ? À quoi correspond ce poste ?

Il s'agit en vérité de devenir coordinateur et/ou formateur pédagogique. Cette personne a donc la responsabilité de coordonner les différents ateliers et d'être une ressource pédagogique pour les autres personnes travaillant sur la structure, toujours bénévoles. Aujourd'hui aucune formation universitaire ou diplôme ne permet de devenir coordinateur/formateur pédagogique. Seules des formations complémentaires peuvent apporter des bases solides. Les organismes offrant cette possibilité sont, entre autres : le CIEP de Sèvres, qui a crée dans son stage BELC une filière « FLE migrants ». Ce même organisme propose également en collaboration avec le ministère des affaires étrangères et l'OFII une

formation intitulée « Élaborer une offre de cours pour les candidats à l'immigration familiale vers la France ». À noter également que l'université de Lyon 2 propose toujours le DIFLES et le DUDILA. Or il est important de noter que ces formations sont encore difficilement accessibles financièrement.

Dans les associations et/ou organismes dispensant des ateliers de français à destination des migrants, ce sont donc toujours des bénévoles qui animent les cours encadrés par un coordinateur/formateur lorsque les moyens de la structure le permettent. Ces formateurs et bénévoles sont plus ou moins bien formés.

De son côté, Ghislain Deslandes (cité par Berchoud, 2011) observe deux catégories de formateurs dont les intitulés ne nous sont pas inconnus : les formateurs « alpha » de premières générations et les formateurs « FLE » qui sont là depuis peu.

Nous avons donc pu voir dans ce point l'évolution du métier de formateur. De plus, les points précédents nous ont montré l'évolution des représentations sur les migrants, l'évolution des méthodologies et l'émergence d'outils destinés spécialement aux migrants. Nous pouvons donc dire que c'est un domaine en plein essor qui gagne à être de plus en plus connu. Voyons où nous en sommes aujourd'hui, en 2012.

II.1.4- Où en sommes-nous aujourd'hui ?

2012 restera une année importante. En effet, il semble que les choses soient totalement bouleversées par l'arrivée du nouveau référentiel FLI (Français Langue d'Intégration) mis en place par le ministère de l'Intérieur aidé d'un groupe de travail composé de chercheurs, la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) au mois de novembre 2011.

Qu'est-ce que ce nouveau concept ? Quel est son but ? Quels sont les changements qu'il va occasionner ?

Dans l'avant propos du référentiel, le FLI est défini de cette manière :

> *« Le FLI répond […] à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). Il privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture. Il correspond à un usage acquis par immersion. En ce sens, il est tout autant une démarche qu'un cadre de compétence. »* (Aubouin et North, 2011 :4)

Le but est de *« créer un cadre pour l'enseignement et l'évaluation de la langue française des migrants qui arrivent en France »* (Français dans le monde, 2011, para. 1)

Si cette présentation de la langue ne semble pas bien différente par rapport à la langue déjà véhiculée dans les ateliers, « *la compréhension des valeurs et des principes qui fondent la vie en société dans notre pays* » *(*Aubouin et North, 2011 :5), semble être l'élément marquant le plus grand changement.

Le référentiel est un outil, un guide sur la manière dont doit être enseigné le FLI. Il s'adresse à tous les formateurs, professionnels comme bénévoles, qu'ils relèvent de structures privées, publiques ou associatives.

D’après l'avant propos du référentiel, le FLI est « *une langue d’usage pratique* », « *destinée à devenir la langue d’usage des apprenants* », « *une langue familière* » (Aubouin et North, 2011 :5) qui renvoie à l’environnement des apprenants, « *une langue de l’autonomie* » (Aubouin et North, 2011 :5), c'est-à-dire la langue qui va leur permettre de s’insérer en toute indépendance, une langue tout d’abord orale, *« la langue des parents des enfants scolarisés dans des écoles de la République française »*, *« une langue qui donne les clés de l’insertion professionnelle »* (Aubouin et North, 2011:5).

La mise en place du référentiel FLI débouche sur l’obtention d’un label, valable trois ans, pour les organismes de français reconnus publics ou privés. Seul ce label leur permettra de délivrer une attestation de langue aux apprenants qui sera reconnue dans les démarches de demande de naturalisation.

La mise en place du référentiel FLI mène également à l’obtention d’un agrément pour les associations bénévoles. Par cet agrément elles pourront avoir accès aux subventions de l’État et des collectivités territoriales. Tout comme le label, l’agrément est valable 3 ans.

Autant dire donc qu’à moyen terme les organismes et associations seront obligés (contraints et forcés) de mettre en place le référentiel FLI s’ils veulent pouvoir avoir accès à des aides et que leur formation soit reconnue.

Les changements apportés par le référentiel FLI ne se limitent pas à cela. Le nouveau cadre d’enseignement/apprentissage, la nouvelle conception de la langue à inculquer et le désir de professionnaliser les acteurs nécessitent la création de nouvelles formations. Des masters FLI sont donc mis en place (que vont devenir les actuels masters FLE ?), tout comme des formations pour les personnes déjà diplômées (Diplôme Universitaire FLI). Le niveau requis pour la naturalisation est désormais le niveau B1 (à l’oral). Un nouveau test, le TFI naturalisation, a donc été créé. Bien que le niveau demandé soit un niveau B1 à l’oral, le test demande des compétences en lecture pour pouvoir répondre aux questions.

Bien que le FLI semble apporter beaucoup de changements (sur le papier en tout cas), il semble que dans les faits, la manière dont la langue sera inculquée restera plus ou moins la même. Avec l'arrivée et la prise en considération de notions telles que les valeurs, ou l'intégration, ce sont davantage des problèmes d'ordre politique qui vont surgir.

La mise en place du référentiel FLI ne reste tout de même pas sans conséquence. A quoi vont ressembler les formations FLI de demain? Que vont devenir les formateurs actuels ? Quels changements vont réellement apporter les labels et agréments ? Seul l’avenir pourra nous le dire.

Cette première section du deuxième chapitre aura été l’occasion de faire un tour d’horizon général de ce qu’est l’enseignement du français aux migrants. Elle nous a permis de voir que c’est un terrain en mutation et que des nouveautés sont constamment apportées.

Nous avons également pu mettre en avant les caractéristiques générales de l’enseignement aux migrants qui sont : un public constamment hétérogène, un manque de matériel pédagogique, des formateurs non-professionnels, le travail dans l’urgence, l’importance du premier entretien individuel avec

les apprenants (pour la mise en place des cours et des positionnements). Nous avons également pu faire un tour d'horizon des méthodologies didactiques à adopter en fonction des groupes, du niveau de scolarisation de celui-ci. Ainsi nous en avons conclut que pour notre public (migrants hautement qualifiés), c'est vers une méthodologie FLE (approche actionnelle ou modulaire/communicative) que nous devons nous tourner.

Nous verrons par la suite (dans le troisième chapitre) que ces caractéristiques ont beaucoup joué dans la mise en place des différentes tâches qu'il m'a été demandé de mener tout au long de mon stage. Mais tout d'abord, nous allons nous pencher dans la section suivante sur les recherches effectuées sur la place, la conception de la langue dans le milieu professionnel ainsi que sur les recherches menées sur trois appellations en lien étroit avec notre public.

Ainsi dans la seconde partie de ce chapitre nous allons aborder des termes en lien avec la langue et sa place dans le monde professionnel en nous basant sur des recherches effectuées sur la formation linguistique dans le cadre professionnel et sur la formation des adultes. Nous aborderons alors dans un premier temps l'évolution de la conception de la langue en milieu professionnel, nous reviendrons sur quelques difficultés et aspects primordiaux à prendre en compte dans la mise en place de formations linguistiques à des fins professionnelles pour un public migrants, puis sur trois appellations, le Français langue d'insertion professionnelle, le Français à visée professionnelle et le Français langue professionnelle, en lien avec notre problématique et notre public.

II-2- Langue et travail

La section précédente nous a permis de faire un tour d'horizon de l'enseignement aux migrants, des spécificités de ce type de public, des représentations que l'on peut en avoir, et des conditions dans lesquelles il est accueilli. Ce sont ces informations qui nous permettent de délimiter un terrain.

Dans cette seconde section, nous allons revenir sur l'aspect professionnel, que nous avons délibérément laissé de côté jusqu'à maintenant, et qu'il nous faut étudier avec soin pour cerner correctement notre public migrant, ses besoins, et les manières de contenter ses attentes.

Dans cette section, nous allons, dans un premier temps, aborder le thème de la langue en milieu professionnel. C'est-à-dire que nous allons revenir sur la place de la langue en contexte professionnel. Cela nous permettra de mieux cibler, d'une part, les raisons pour lesquelles de plus en plus de personnes migrantes, ou non, cherchent à suivre des formations linguistiques à des fins professionnelles, mais aussi de cibler les objectifs, et les enjeux de/pour ces personnes.

Dans un deuxième point, nous reviendrons sur les difficultés que rencontrent les formateurs, d'après les chercheurs du domaine, dans la mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant**.**

Enfin, nous reviendrons sur trois appellations, issues du domaine des formations linguistiques à des fins professionnelles, auxquelles mon public a pu être assimilé, en partie. Ces appellations sont des outils précieux, d'abord parce qu'ils nous permettent d'analyser un peu plus en profondeur notre public, mais également parce qu'ils apportent des éléments méthodologiques primordiaux pour la mise en place de notre formation linguistique, projet de stage.

Les migrants sont, aujourd'hui, de plus en plus orientés vers des formations linguistiques sur objectif professionnel. Pourquoi ? Qu'est ce qui a changé ? Quels types de formation ? Quelle(s) est (sont) celle(s) qui peut (peuvent) correspondre à notre public décrit dans le contexte de stage ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans cette deuxième section.

Tout d'abord, nous allons revenir sur la considération des capacités linguistiques en tant que compétence professionnelle, point qui a marqué un tournant majeur dans l'offre de formations linguistiques professionnelles et dans le développement de matériel pédagogique.

II-2-1 La langue en tant que compétence professionnelle

Le début des années 2000 a marqué un grand tournant dans le domaine d'intervention que nous traitons. Le CAI pour l'insertion des migrants fut mis en place, et l'année 2004 a, de plus, marqué la prise en considération de la langue en tant que compétence professionnelle. C'est sur ce dernier point que nous allons revenir dans ici.

Le début des années 2000 marque l'accroissement de la place accordée aux questions linguistiques dans les contextes politiques d'insertion et de formation professionnelle de l'ensemble des travailleurs. La loi du 4 mai 2004 (North, 2006:6), en lien avec le droit à la formation professionnelle, reconnaît officiellement la langue comme une compétence professionnelle. Elle est (doit) donc (être) comprise dans la formation professionnelle continue tout au long de la vie.

L'apprentissage du français est reconnu comme éligible dans le cadre de la formation continue en entreprise et, notamment, dans des contextes d'insertion et de professionnalisation d'adultes migrants en France (Mourlhon Dalliès, 2008 : 71)

Cette loi, inscrite dans le code du travail, fait de l'apprentissage de la langue un droit pour les migrants (Cochy, 2006:12).

La mise en place de cette loi a probablement été basée sur le constat que fait cette même auteure, à

savoir : « *la connaissance de la langue française est de plus en plus essentielle pour exercer une activité professionnelle et il est reconnu que plus la maîtrise de la langue est partagée, plus le salarié est autonome et plus ses chances de conserver son emploi et de progresser sont grandes »* (Cochy, 2006:12).

L'arrivée massive des nouvelles technologies dans des secteurs qui, par le passé, ne demandaient « qu'un » savoir manuel a également été un facteur déterminant pour la mise en place de ce décret.

Aujourd'hui, savoir lire et écrire est quasiment indispensable : lecture d'un écran, sur des machines, mode d'emploi, etc. Bien que les postes s'automatisent, un employé doit toujours être derrière la machine pour la faire fonctionner, et cela demande des compétences en langues plus conséquentes qu'auparavant.

Par ailleurs, les dialogues/interactions au sein d'une entreprise deviennent de plus en plus fréquents, même dans des secteurs manuels (relations avec les clients, les fournisseurs, etc.) (Adami, 2006:44).

Pour résumer, un accroissement de la part langagière au travail où le « faire » devient du « dire » a donc été observé ces dernières années. (Mourlhon Dalliès, 2007:14).

Suite à cette loi, et comme le souligne Florence Mourlhon Dalliès (2008:71), des pans entiers de branches professionnelles signent des accords pour appliquer, à leur niveau, cette nouvelle législation.

Les institutions qui essaient de mettre en place des mesures sont, entre autres : la DPM (Direction de la Population et des Migrations), le FASILD (Fond d'Aide et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations), la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion) (North, 2006 : 6).

Cette loi marque un vrai tournant également pour la recherche. Désormais, des groupes de travail se retrouvent pour des colloques (nous noterons particulièrement celui du 02-03 juin 2006, *Apprendre le français dans un contexte professionnel* (Centre international d'études pédagogiques) et du 04 février 2010, *Des compétences clés pour le français : un atout professionnel* (Expolangue à Paris) menés par la DGLFLF) pour discuter, échanger sur la langue dans un contexte professionnel et mettre en avant les avancées sur ce terrain. Deux priorités sont affirmées par ces professionnels : « *la première est de faire en sorte que chacun maîtrise le français dans sa vie sociale comme professionnelle. La seconde est de permettre aux nombreux demandeurs d'emploi de progresser dans la maîtrise de la langue afin de mieux s'insérer sur le marché du travail, la vie active »*. (North, 2010:7).

On retrouve bien ici l'idée de la langue comme vecteur d'insertion.

Lors de ces colloques sont donc présentés les divers projets, études, recherches, menés sur différents secteurs. De nombreux secteurs voient se développer des référentiels ou bases de référentiels pour la formation linguistique spécifique à cette branche. Le Français Langue Professionnelle, plus communément appelé FLP est en train de voir le jour. Nous reviendrons sur cette appellation un peu plus loin dans cette section.

La nouvelle loi marque également le début d'une importante prise en compte de l'illettrisme

(pourtant observé depuis le début des années 80), et de la lutte qu'il faut mener contre celui-ci.

La première conséquence observable en ce qui concerne la mise en place de formation linguistique à des fins professionnelles est le nombre croissant de situation de communication à prendre en compte par les didacticiens (Mourlhon Dalliès, 2007:14).

Mais ce n'est pas le seul changement qu'à provoqué cette augmentation de la part langagière au travail. Dans le point suivant, nous allons revenir sur certaines difficultés que peuvent rencontrer les formateurs dans la mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles.

II-2-2 La mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles : un parcours du combattant

Dans ce deuxième point, nous allons revenir brièvement sur les changements observés (difficultés supplémentaires, nouveaux éléments à prendre en compte, les conséquences) dans la mise en place de formations linguistiques pour les migrants lorsqu'il faut prendre en compte la dimension professionnelle comme objectif principal de la formation.

Nous verrons alors, les nouvelles mesures à prendre lorsque l'on se concentre sur la mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles, les nouvelles difficultés rencontrées par les migrants qui auront une incidence sur la formation et le formateur, les recommandations de certains chercheurs pour faire face à ces changements, etc.

L'entrée de la nouvelle dimension professionnelle a engendré de nouveaux changements dans le champ de la formation linguistique aux migrants, déjà fortement mouvementé par les différents changements qu'il a subis au fur et à mesure de son histoire.

L'introduction de l'aspect professionnel dans les formations linguistiques demande de désormais considérer, et donc d'analyser, les différentes dimensions que peut prendre le langage dans un milieu professionnel. Ces trois dimensions sont les suivantes : opérationnelle, culturelle et critique (Grünhage-Monetti, 2007). Ces dimensions sont davantage à prendre en compte lorsque nous avons affaire avec un public d'ores et déjà salarié (déjà en poste) et qui cherche à suivre une formation linguistique pour progresser dans son emploi ou tout simplement s'y sentir plus à l'aise. Cependant nous pourrions très bien imaginer l'analyse de ces trois dimensions dans un contexte d'insertion dans lequel les interactions avec des acteurs du monde professionnel sont très récurrentes (conseillers, employeurs, etc).

La dimension fonctionnelle recouvre l'aspect linguistique. Or, rapidement, l'auteure observe que celui-ci ne suffit pas**,** et que les difficultés des migrants dans les situations professionnelles ne relèvent pas

forcément de cette dimension (Grünhage-Monetti, 2007:35).

La dimension culturelle consiste à *« communiquer de façon culturellement correcte et participer à des pratiques établies »* (Grünhage- Monetti, 2007:35).

Cette même auteure en conclut que, les malentendus qui peuvent avoir lieu entre les migrants et les natifs**,** ou avec d'autres migrants, sont dus à des différences de communication et non pas à des différences culturelles. L'entreprise, en tant que société miniature, a ses propres codes culturels, d'où la nécessité de développer cette dimension du langage avec les migrants (Grünhage-Monetti, 2007 : 36).

Enfin, la dimension critique revient à donner « *aux apprenants les instruments permettant d'évaluer la signification sociale de la langue dans un contexte donné* ». (Grünhage-Monetti, 2007 : 36).

C'est dans cette dimension que le critère du niveau de scolarisation entre en ligne de compte. En effet, une personne ayant une expérience professionnelle importante, ou un haut niveau de qualification comprendra peut-être plus facilement comment fonctionne une organisation et saura « *quelles procédures sont efficaces et lesquelles sont contre-productives si on cherche à modifier les pratiques existantes* ».(Grünhage-Monetti, 2007:37).

Une autre étude, menée par Mariela De Ferrari (2006), toujours sur la considération de la langue dans le monde professionnel, revient sur la difficulté à convaincre les acteurs du milieu professionnel quant à la nécessité de maîtriser la langue pour pouvoir s'épanouir dans son environnement professionnel et à faire reconnaître, comme il se doit depuis mai 2004, la langue en tant que compétence professionnelle.

A travers son étude, on se rend facilement compte que les employeurs sont dans le déni face à la place de la langue. D'un côté, ils reconnaissent que la langue a une place de plus en plus importante dans le milieu professionnel mais de l'autre, ils refusent de voir celle-ci comme une compétence professionnelle (rappelons que l'article est paru en 2006 et que la loi reconnaissant la langue comme une compétence professionnelle date de 2004). La langue est alors perçue comme une compétence sociale et personnelle. Ceci est très paradoxal dans la mesure où l'on voit de la part des salariés migrants un nombre croissant de demandes en formation linguistique pour l'insertion mais également pour le maintien dans l'emploi. En effet, avec l'augmentation des normes européennes dans les entreprises, des compétences écrites sont de plus en plus couramment exigées. Les personnes non lettrées ont donc besoin de suivre des formations pour acquérir la graphie, et les personnes plus qualifiées de se former aux écrits spécifiques (nous sommes alors dans le français à visée professionnelle).

Certes, cela ne semble à priori pas concerner notre public en insertion, car pas encore dans l'emploi.

Or comme nous pouvons nous en douter, la situation des migrants est susceptible d'évoluer au cours de la formation, et il est fort possible que certains apprenants trouvent un emploi avant la fin de celle-ci. Il n'est donc pas exclut qu'ils ne puissent plus suivre cette formation (alors qu'ils pourraient en avoir besoin) car leur employeur ne le leur permettraient pas.

Durant le stage, nous avons pu observer ce phénomène dans le groupe de français langue professionnelle que j'ai animé à l'association Amal. Les infirmiers (que nous avons évoqué plus haut) possédaient un contrat renouvelable tous les trois mois. Ils nous ont fait part de remarques de la part de leurs supérieurs, comme quoi ceux-ci ne renouvelleraient leur contrat qu'en cas d'amélioration de leur niveau de langue. Comme le fait remarquer Mariela De Ferrari (2006), ces personnes ont conscience que la langue fait partie intégralement des compétences professionnelles. Or ces supérieurs n'ont proposé aucune formation à ces infirmiers espagnols qui ont du se démener seuls pour en trouver une qui, une fois entamée, a du être interrompue suite à des changements très fréquents d'emploi du temps qui ne leur permettaient plus de se rendre aux séances.

Auparavant, pour contourner les difficultés liées à la langue, les entreprises utilisaient des subterfuges : parades techniques (codes couleur), « *parades relationnelles* » ou « *autres que le français* » (De Ferrari, 2006:4). Or**,** ces subterfuges ont bien sûr des limites et ne peuvent se substituer à la maîtrise de la langue sur le long terme.

Tout cela montre que la prise en compte de la formation linguistique sur objectif professionnel était encore, en 2006 (année durant laquelle Mariela de Ferrari a mené son étude), loin d'être évidente et que l'insertion, mais également le maintien dans l'emploi étaient alors un combat quotidien pour les migrants.

Si nous avons évoqué ce dernier point qui ne concerne que vaguement notre public, c'est pour bien prendre conscience qu'une fois entré dans la vie professionnelle**,** tout n'est pas encore gagné. Il est fort probable que, pour suivre l'évolution du milieu professionnel dans lequel se trouve le migrant, celui-ci devra se tourner**,** à nouveau, vers de nouvelles formations linguistiques pour appréhender de nouvelles compétences écrites et/ou orales en fonction de la demande et/ou de sa qualification.

Si nous ajoutons à cela les difficultés liées à la dimension professionnelle que rencontre les migrants durant leur parcours (en plus de celles d'ores et déjà en liens avec le parcours migratoire), le terme « parcours du combattant » prend tout son sens.

En effet, bien que les problèmes que nous allons évoquer ci-dessous soient inhérents aux apprenants, migrants, ils vont, d'une manière ou d'une autre, très souvent indirecte, avoir un impact sur la formation, son orientation et parfois même sur le formateur.

Tout d'abord, sans parler encore de difficulté, « l*a 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* » (Bretegnier reprenant Beacco, 2011:17).

Ce que veut dire A.Bretegnier (2011) à travers ces propos, est que le simple fait de suivre une formation linguistique a des fins professionnelles fait naître chez le migrant une implication et des enjeux beaucoup plus forts que s'il suivait une formation linguistique « basique », et cela chez n'importe quel migrant.

Revenons maintenant sur des difficultés davantage en lien avec un public présentant un haut niveau de qualification.

Grünhage-Monetti (2007), dans son article, dresse le portrait de cinq profils différents de migrants qui rencontrent tous un problème dans leur milieu professionnel. Si cette description nous paraît importante c'est parce que son panel considère tous les types de migrants (du moins, la majorité d'entre eux) auxquels nous pouvons être confrontés aujourd'hui. Un cas notable, est celui d'une migrante Russe hautement qualifiée dans son pays (donc assez proche de notre public sur ce point-là), et dont le diplôme n'est pas reconnu dans le pays d'accueil, l'Allemagne.

Ce problème n'est qu'une facette de ce que peuvent endurer les migrants hautement qualifiés lorsqu'ils se réinsèrent dans un milieu professionnel, dans un nouveau pays, un nouveau contexte.

Tout d'abord, il est très courant que leur diplôme ne soit tout simplement pas reconnu dans le pays d'accueil (Grünhage-Monetti, 2007 et De Ferrari, 2005). Cette non-reconnaissance des qualifications du migrant entraîne très souvent une dévalorisation. Cette dévalorisation est entretenue par la réception de proposition d'emploi requérant des diplômes ou une expérience bien moins élevés que ce que possède réellement le migrant.

Aude Bretegnier (2011) rejoint cette position en affirmant que les migrants sont très souvent assimilés (et non pas appartiennent) aux catégories sociales les moins favorisées/valorisées, et professionnellement orientés vers des métiers requérant de faibles niveaux de qualification, et cela, concernant les migrants quelque soit leur bagage antérieur scolaire et professionnel.

Cela entraîne alors chez le migrant une nécessité de faire un « deuil ». Ici, par le terme de deuil nous entendons le fait que le migrant, se trouvant dans un pays sans qualification reconnue, doit dans un premier temps, accepter qu'il ne pourra pas trouver un travail au niveau de sa qualification. Cela peut être long et être dur à admettre.

Mariela De Ferrari (2006) ajoutent à ces deux difficultés les suivantes :

– *« la non validation des acquis professionnels et de l'expérience par les structures compétentes en France »* (Ferrari, 2006:4) (en plus de la non-reconnaissance des diplômes)*;*

– *« la non reconnaissance des compétences professionnelles par les entreprises »* (Ferrari, 2006:4) ;

– *le regard porté sur eux* (Ferrari, 2006:4) *(*ils sont très souvent, à cause de leur manque de compétence en la langue du pays d'accueil, associés à des personnes de bas niveau de qualification).

Un manque de maîtrise de la langue amène donc à des amalgames autres que ceux évoqués dans la première section sur l'enseignement aux migrants, mais qui représentent, eux aussi, un frein considérable dans le parcours d'insertion professionnelle du migrant. De ce fait, des personnes hautement qualifiées, se retrouvent parfois à occuper des postes ne nécessitant que peu, voire pas, de qualification, ce qui les dévalorise.

C'est ce problème de dévalorisation, de perte de confiance en soi, qui va éventuellement avoir des répercussions sur la formation. En effet, si dans un groupe un certain nombre d'apprenants se trouve être en plein deuil ou essuie des refus permanents liés à la non reconnaissance de leur diplôme ou de leur expérience, ils seront alors démotivés, n'auront plus forcément envie de « se battre », ne verrons parfois plus le sens de la formation qu'ils suivent, ni son utilité, etc.

Dans ce cas, animer un atelier peut s'avérer compliqué pour le formateur. Celui-ci peut très vite devenir une sorte de confident pour les apprenants qui voudront avant tout parler de leurs difficultés, plutôt que d'apprendre tels ou tels outils linguistiques. Leur préoccupation première sera de savoir par quels moyens ils pourront faire valider leurs acquis, et/ou leurs expériences, et c'est là dessus qu'ils solliciteront le formateur afin qu'il leur apporte des réponses. Mais est-ce vraiment son rôle ? Jusqu'où doit s'étendre les connaissances et le rôle de guide du formateur dans une formation linguistique à des fins professionnelles ? Il est évident qu'il ne peut en aucun cas se substituer aux acteurs de l'insertion professionnelle tels que des conseillers Pôle Emploi, par exemple. Il n'est pas apte à réaliser des bilans de compétences non plus. Mais comment doit-il réagir quand les apprenants n'ont plus assez de motivation pour continuer ? Quelle doit être sa réaction face à un apprenant démoralisé qui cherche à tout prix un moyen de faire valider son diplôme ? Doit-il chercher à y répondre lui-même ? Doit-il simplement être capable d'orienter le migrant vers un organisme susceptible de le renseigner sur ce point ? Aujourd'hui les réponses à ces questions ne sont pas encore bien délimitées. Chaque formateur semble avoir sa propre conception du rôle qu'il doit tenir.

Cependant, certains chercheurs, dont Grünhage-Monetti (2007), tentent de dresser le portrait type du formateur en français sur objectif professionnel. Nous n'allons pas rentrer trop dans les détails de ce

portrait dans la mesure où la description de ce profil se rapproche énormément du profil du formateur de FLP que nous allons présenter plus bas. Nous listons cependant ses caractéristiques principales : il doit jongler entre les trois dimensions du langage citées ci-dessus (opérationnelle, culturelle et critique), établir des partenariats avec les différents intervenants dans la formation (structure offrant les cours, entreprise commanditaire, etc.), être en mesure de mettre en place « *une ingénierie pédagogique innovante* » (Grünhage-Monetti, 2007 : 37), doit avoir conscience du contexte de travail des apprenants (types d'interactions ainsi que leurs composants), analyser les contenus et les besoins, etc.

Ici se pose alors la question du degré de professionnalisation des formateurs. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, sur l'enseignement aux migrants, les ateliers linguistiques « simples » étaient, en très grande majorité, dispensés par des bénévoles, formés sur le tas ou par le biais de réunion et/ou formations organisées par les centres de coordination.

Or peut-on confier à un bénévole la responsabilité de la mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles ainsi que l'animation de celle-ci avec toutes les recherches, compétences professionnelles que cela demande de mobiliser ?

Là, se pose à nouveau un problème auquel il est peut-être encore un peu tôt pour pouvoir y répondre.

L'apparition de nouvelles formations, avec des objectifs de plus en plus précis va également demander de revoir l'accueil et l'orientation des migrants vers les formations désormais disponibles.

D'après Sophie Le Gal (2011), l'entretien d'accueil de l'OFII n'est plus à même de satisfaire ces nouveaux besoins. En effet, d'après cette même auteure, cet entretien ne prévoit quasiment aucune question sur le passé professionnel des migrants, il ne comporte principalement que des questions fermées, ce qui ne laisse que peu de chance au migrant de s'exprimer et par la même d'évaluer correctement son niveau linguistique, etc. En quelque sorte, cet entretien ne permet pas une orientation fiable vers les deux grands types de formation que la chercheuse indique et que nous allons décrire plus bas. Ces deux formations sont : « *une formation en « français à visée professionnelle » pour les personnes qui sont en recherche d'emploi mais qui ont pour cela besoin de se perfectionner en langue et une formation en « français langue professionnelle » pour les salariés des entreprises et aux migrants demandeurs d'emploi qui en exprimeraient le demande »* (Le Gal, 2011:91).

L'orientation du migrant vers l'une de ces deux formations devrait se faire en fonction de son projet professionnel et/ou de ses expériences, en adéquation avec ses besoins et objectifs mais sûrement pas être laissée au hasard.

Pour cela, Sophie Le Gal (2011) propose quelques remaniements du questionnaire, support de l'entretien d'accueil de l'OFII : laisser les migrants s'exprimer suffisamment, leur poser des questions sur leurs acquis et projet socioprofessionnels dans le pays d'accueil, utiliser une grille d'évaluation pour que

l'évaluation soit moins subjective, incorporer des descripteurs qui soient positifs, brefs, clairs, précis et indépendamment compréhensifs. Tout cela dans le but de cerner le projet professionnel du migrant pour l'orienter vers une formation linguistique adéquate.

La création de formations linguistiques à des fins professionnelle, et toutes les évolutions ou changements que cela implique, demande de mettre en place de nouveaux outils didactique, notamment des référentiels. Sophie Le Gal (2011) préconise, pour la mise en place de formation de FLP, des référentiels basés sur des métiers ou des secteurs en tension (D'après J.Cuq, un référentiel est « *un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes* »(Cuq 2003:212). De manière générale, il s'agit de répertorier dans celui-ci un panel de situations que rencontre le professionnel dans son poste et d'analyser l'interaction dans ces situations pour en dégager une liste de savoirs et savoir-faire à maîtriser) et pour la mise en place de formation de français à visée professionnelle la création d'un référentiel « *ciblant les besoins langagiers d'un public adulte en recherche d'emploi, ou cherchant à s'intégrer dans un nouvel environnement professionnel* » (Le Gal, 2011: 101). Ce dernier s'avère être le deuxième projet de mon stage, que j'évoquerai plus en détails dans la troisième partie de ce mémoire.

Nous verrons dans le point suivant les outils pédagogiques propres à chaque appellation plus en détails.

Ce second point aura donc été l'occasion de faire connaître quelques études sur la mise en pratique des dernières directives sur la langue en tant que compétence professionnelle, et de pointer du doigt les difficultés à la mise en place de formations linguistiques à des fins professionnelles pour un public migrant.

Nous allons donc voir à présent trois appellations que nous avons déjà évoquées à plusieurs reprises précédemment, et qui sont très largement utilisés dans la formation linguistique sur objectif professionnel pour un public migrant.

Ainsi, nous allons développer les trois appellations suivantes : le français langue d'insertion professionnelle, le français à visée professionnelle et le français langue professionnelle. En effet, ces trois appellations nous paraissent être des outils cruciaux pour une analyse plus poussée de notre public. De plus, l'étude de ceux-ci nous permettra de faire ressortir des éléments méthodologiques que nous pourrons employer de nouveau pour la mise en place du dispositif de formation pour le public cible.

II-2-3 Le français langue d'insertion professionnelle

Des recherches et études ont été menées sur le champ de l'insertion professionnelle qui est le secteur qui nous correspond le plus, puisque c'est la situation dans laquelle se trouvent nos apprenants, du moins en début de formation.

II-2-3-1 Qu'est ce que le français langue d'insertion professionnelle ?

Aude Bretegnier dans son article intitulé *Formation linguistique en contextes d'insertion : champs, public, approches didactique* (2011), apporte des éléments importants sur la conception d'un atelier ayant cette finalité. Elle apporte des informations cruciales sur le type de public ciblé par cette appellation, et les approches méthodologiques à emprunter.
D'après elle, cette appellation concerne « *des adultes en difficulté d'insertion/intégration sociale/professionnelle* » (Bretegnier, 2011 : 12).

De prime abord, aucune distinction entre natifs et étrangers n'est faite. Le public doit cependant être dans une double logique : l'apprentissage de la langue et l'insertion professionnelle.

Le français langue d'insertion professionnelle n'est pas une appellation totalement inédite mais plutôt une appellation convoquant celles déjà existantes pour mettre en place une formation linguistique qui s'inscrirait dans un parcours *« de mobilité sociale, professionnelle, culturelle, identitaire »* (Bretegnier, 2011:15)

Si on s'intéresse au travail de Florence Mourlhon Dalliès (2008) et plus particulièrement sur son tableau récapitulatif des différentes appellations du français sur objectif professionnel présenté en fonction du public et des objectifs de celui-ci (Annexe n°4 p.186), le français langue d'insertion professionnelle est un contexte d'enseignement du français à des fins professionnelles pour un public de migrants préparant l'entrée sur le marché du travail. Il s'agit d'un français transversal aux différents domaines d'activités et aux postes de travail.

II-2-3-2- Le public

Le public est donc très hétérogène : il peut être allophone ou non, scolarisé ou non (Bretegnier, 2011:13).

Pour A.Bretegnier (2011), deux macro-catégories se dessinent : formation aux migrants et formation aux savoirs de base. Toutefois elle reconnaît que ces deux catégories peuvent se confondre.

Si le public peut s'avérer très diversifié, comme nous l'avons vu plus haut, tous partagent cependant

des expériences en commun et se trouvent dans la même dynamique, possédant le même objectif : l'insertion professionnelle.
D'autres part, tous vont suivre ce type de formation pour une seule et même raison : un manque de ressources linguistiques pour mener à bien l'objectif énoncé ci-dessus.

II-2-3-3- Démarche et outils

La mise en place d'une formation linguistique pour l'insertion professionnelle repose sur la mise en interaction de plusieurs champs des sciences sociales tels que la sociolinguistique, la didactique des langues, les sciences de la formation pour adultes, l'anthropologie, la sociologie, etc. (Bretegnier, 2011:20).

D'après cette même auteure, le français langue d'insertion professionnelle repose énormément sur les recherches faites sur le FLS, un champ qui mêle didactique des langues et sociolinguistique (notamment en se questionnant sur le statut des langues des apprenants). Le français langue d'insertion professionnelle repose également sur la didactique du FOS qui « *s'inscrit dans une approche actionnelle et s'appuie sur une conception fonctionnelle de la formation linguistique* » (Bretegnier, 2011:20), mais aussi sur le Français langue professionnelle (FLP) lorsque la dimension sociolinguistique et l'étude des interactions en situations professionnelles sont prises en compte.

Le seul manuel aujourd'hui disponible à ce titre est le Trait d'union Insertion professionnelle des éditions CLE International mis en place par Claire Verdier en 2005.

Ce manuel a été spécialement conçu pour un public migrant. Il suit la même progression que le Trait d'union 2 qu'il complète.

Le cahier insertion professionnelle est découpé en douze unités présentant chacune un acte de langage (Identifier/s'identifier, Se situer dans l'espace, Se situer dans le temps, etc...). Chaque unité est ensuite constituée d'abord de deux pages sur l'oral, puis de deux ou quatre pages d'exploitation grâce à des documents authentiques, et enfin, à partir de l'unité 7 de deux pages d'auto-diagnostic (Verdier, 2006:55).

Ce manuel a pour but d'aider les migrants à *« évoluer à travers les méandres du parcours de l'insertion »* (Verdier, 2005:3) à travers l'apprentissage de la langue, mais également des codes et de la culture de la France.

La critique que nous pouvons émettre sur ce manuel, est qu'il est aujourd'hui obsolète (e.g., à l'intérieur de celui-ci la distinction est encore faite entre l'ANPE et les ASSEDIC aujourd'hui devenus Pôle Emploi). Il semble également parfois un peu trop pessimiste. Par exemple, à deux reprises, le manuel ne se concentre que sur des aspects négatifs de la personnalité (les blocages et les défauts) sans se pencher d'autre part sur des aspects plus positifs (les qualités par exemple).

Cette appellation que nous venons de décrire, même si elle correspond en grande partie à notre public ou du moins à son objectif principal, est une appellation marquant une période transitoire plus ou moins longue en fonction des qualifications, des secteurs de recherche, de la disponibilité, etc. de l'individu dans son parcours d'insertion professionnelle. Une fois que celui-ci aura acquis suffisamment de connaissances (linguistiques comme socioculturelles) pour s'insérer de manière autonome sur le marché de l'emploi (inscription pôle emploi, réactualisation du compte, passage d'entretien d'embauche, etc.) il rentrera alors dans une nouvelle démarche qui tombe sous le coup de nouvelles appellations qui préparent désormais l'entrée dans l'emploi, ou du moins qui préparent à s'insérer dans un milieu professionnel, à communiquer professionnellement.

Il est donc intéressant de se pencher sur d'autres appellations du français sur objectif professionnel, elles aussi ouvertes sur la transversalité de la communication professionnelle et dans lesquelles notre public pourrait, à un moment ou un autre, se retrouver et que nous devons donc considérer dans la mise en place de notre atelier.

II-2-4 Le français de la communication professionnelle ou français à visée professionnelle

Avant de commencer l'état de l'art sur cette appellation, revenons sur la nomination de celle-ci :

Dans ce qui va suivre, nous considérerons que « le français de la communication professionnelle » et « le français à visée professionnelle » sont une même et unique appellation reposant sur la même méthodologie, les mêmes critères. En effet, d'après F. Mourlhon Dalliès (2008) la première nomination aurait supplantée, jusqu'à effacer, la deuxième au fil du temps. Toujours d'après cette même auteure, le français de la communication professionnelle serait bel et bien basé sur le principe de la transversalité de la communication professionnelle tandis que le français à visée professionnelle serait légèrement tourné vers des spécialités. Or ces spécialités ne serviraient en réalité que de toile de fond et donc seraient pas ou peu explorées. Ce qui nous ramènerait donc au français de la communication professionnelle. De plus, toujours la même auteure, dans son livre intitulé *« Enseigner une langue à des fins professionnelles »* (2008), attribue des caractéristiques au français de la communication professionnelle, qu'elle mentionne à nouveau dans un article (Mourlhon Dalliès, 2006) sous le nom de français à visée professionnelle.

Pour les raisons citées ci dessus, nous ne ferons pas de différence entre ces deux nominations qui recouvrent en réalité la même méthodologie et conception de la langue.

II-2-4-1 Qu'est ce que le français de la communication professionnelle ?

D'après Florence Mourlhon Dalliès, le français de la communication professionnelle est *« une langue apprise à des fins professionnelles, qu'il s'agisse de travailler dans une langue étrangère tout en restant dans son pays d'origine ou de se rendre à l'étranger, pour apprendre un métier ou pour l'exercer dans une langue non maternelle »* (Mourlhon Dalliès, 2006 : 90). C'est une appellation qui adopte une approche transversale aux différents domaines ou secteurs professionnels se basant sur ce qu'ils ont en commun.

C'est une appellation née dans les années 90 et qui a connu un réel élan dans les années 2000 (Mourlhon Dalliès , 2006). Ce sont avant tout, et surtout, les maisons d'édition qui lui ont permis de connaître son heure de gloire au moment où le français de spécialité était sur le devant de la scène (Mourlhon Dalliès, 2008). Les éditeurs sont en effet les premiers à recevoir les retours du terrain (Mourlhon Dalliès, 2006) et à donc adapter leurs offres en fonction de la demande. Ainsi, dès les années 90, apparaissent les premiers manuels de français de la communication professionnelle ayant le nom de ce champ comme titre. Le plus récent reste le manuel Français.com (Penformis, 2003), décliné en trois niveaux. Nous reviendrons sur ce manuel un peu plus loin.

Toutefois, le français de la communication professionnelle n'a en aucun cas rayé de la carte le français de spécialité, toujours proposé et développé notamment par les éditions CLE International et leur collection « .com » déclinée en divers secteurs : Administration.com, Affaire.com, etc . Au contraire, ces deux appellations, finalement complémentaires, ont appris à cohabiter ensemble (Mourlhon Dalliès, 2008 :42). Si le français de la communication professionnelle semble avoir eu plus de succès, c'est très certainement dû à sa dimension transversale, idée plutôt séduisante à tout point de vue.

Maintenant que nous en savons un peu plus sur cette appellation, nous allons voir quel public elle cible.

II-2-4-2 Quel public pour le français de la communication professionnelle ?

D'après Florence Mourlhon Dalliès (2008, 77), le français de la communication professionnelle est destiné à un public FLE qui serait dans une démarche d'insertion dans le monde du travail (cf. Tableau en Annexe n°4 p.186). Il semblerait donc, et le tableau de l'auteure nous le confirme, que la seule différence avec le français langue d'insertion professionnelle soit le public. Or, comme nous l'avons vu plus haut, ce type d'appellation (groupe FLE, groupe FLS, etc) en ASL ne signifie pas grand-chose. Nous avons d'ailleurs vu qu'en dehors des ateliers d'apprentissage de la lecture graphie, c'était bien sur la didactique du FLE/FLS qu'étaient basés les ateliers (référence à la sous-partie précédente sur l'enseignement aux migrants). Notre groupe d'apprenant pourrait alors très bien correspondre à cette appellation.

En effet, la didactique adoptée avec un public migrant (autre que ceux en phase d'apprentissage de la lecture/graphie) est la même que celle du FLE et du FLS. Ce ne sont que les contenus qui changent.

La différence que les chercheurs font entre cette appellation et les autres appellations du français sur objectif professionnel repose sur le niveau de français initial et sur le niveau de qualification du public. En effet, le français de la communication professionnelle semble s'adresser à un public moins professionnalisé ou placé moins haut dans la hiérarchie qu'un public FOS. Leur niveau de langue initial n'est pas forcément très élevé.

II-2-4-3 Quels outils pour le français de la communication professionnelle ?

Les manuels : Comme nous l'avons vu plus haut, le français de la communication professionnelle a connu son ascension grâce à l'édition de nombreux manuels. Nous citerons *Scénario 1 et 2* qui datent quelque peu (début des années 90) des éditions Hachette, *Le français de la communication professionnelle* (1993) des éditions Broché, pour ne revenir que plus précisément sur la série *Français.com* (Penformis, 2003) des éditions CLE International.

Ce manuel est à l'articulation du français général et du français de spécialité. Il n'est pas spécifique à une profession donnée ou à un secteur d'activité précis. Cependant il « *concerne le monde du travail dans son ensemble et recouvre un champ de langue commun à tous ceux qui sont engagés dans le vie active* » (Penformis, 2003), ainsi que « *l'ensemble des compétences que doit mobiliser un homme d'affaire ou un futur employé venant travailler en France quelque soit sa spécialité* » (Mourlhon Dalliès, 2008:42). Nous émettrons quelques réserves sur ce propos. Premièrement le public ciblé n'est-il pas finalement un public faisant partie des classes dirigeantes ?
Enfin, le manuel est divisé en unités, représentant des situations professionnelles, elles-mêmes divisées en objectifs.
Ainsi la méthode traite des situations professionnelles suivantes :
« Prise de contact », « Agenda », « Voyage », « Hôtel », « Restauration », « Entreprises », « Travail », « Recherche d'emploi », « Prise de parole » et « Points de vue ».
Certaines de ces situations ne sont-elles pas un peu trop spécifiques et non indispensables à l'entrée immédiate dans le monde du travail ? Par certaines situations nous entendons tout particulièrement « Voyage », « Hôtel » et « Restauration ». Réserver un billet de train, un hôtel ou une table au restaurant pour, respectivement, un déplacement professionnel et un repas d'affaire ne nous semble pas à tout prix indispensable dans un premier temps et surtout, spécifique à certains types d'emploi.

La progression de cet ouvrage est *« fonctionnelle, lexicale et grammaticale »* (Penformis, 2003:12). Les

quatre compétences sont prises en compte ainsi que la dimension interculturelle. Les documents utilisés sont divers et variés mais pour la plupart semi-authentiques, l'apprentissage est basé sur des tâches, et des tests de contrôle (autoévaluation) sont présentés à la fin de chaque unité.
Enfin, ce manuel prépare au passage du Certificat de français professionnel de la Chambre du commerce et de l'industrie de Paris.

II-2-5 Le français langue professionnelle

Nous terminerons notre présentation des appellations du français professionnel adaptables aux ASL et au public de notre étude, par la présentation du français langue professionnelle. Nous verrons, grâce aux paragraphes ci-dessous, que cette appellation n'est peut-être pas si confortable que cela à mettre en place en ASL mais pas pour autant impossible. Tout dépend du public et des profils des différentes personnes le constituant.

II-2-4-1 Qu'est ce que le français langue professionnelle (FLP) ?

Définition et contexte :

Il semblerait que le français langue professionnelle soit un des premiers résultats de la mise en place de la loi du 4 mai 2004 que nous avons évoquée plus haut.
C'est à Florence Mourlhon Dalliès que nous cette nouvelle appellation qu'elle définit de cette manière : *« Le FLP renvoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français »* (Mourlhon Dalliès, 2008:72).
D'après cette même auteure, elle « *recouvre le développement de compétences de compréhension et de production partielles, adossées aux logiques d'exercice des professions* ». (Mourlhon Dalliès, 2010 : para.8)

Cette appellation a été mise en place suite à l'observation de l'augmentation de la part langagière au travail et à l'augmentation de la demande en formation suite à ce constat (Mourlhon Dalliès, 2010).
Le FLP recouvre des demandes cependant plus spécifiques que celles que nous pouvons avoir sous le français de la communication professionnelle (Mourlhon Dalliès, 2010).
C'est une appellation qui se trouve à cheval entre le FLE, le FLS et le FLM (Mourlhon Dalliès, 2008).
La plupart du temps, le FLP est enseigné en France ou du moins dans un contexte francophone (Mourlhon Dalliès, 2008 : 79), ce qui demande donc de prendre en compte l'immersion dans lequel se trouvent les apprenants.

Contenu :

C'est en s'appuyant sur le contenu de ce qui est enseigné en FLP que nous allons nous rendre compte que cette appellation n'est pas applicable (ou difficilement) avec notre public dans notre étude de cas, bien qu'elle soit éventuellement applicable en ASL.

En effet, le FLP se décline par branche ou par métier. Il se base sur les rapports professionnels que peuvent avoir plusieurs acteurs. Il ne s'agit pas de mettre ensemble des personnes travaillant simplement dans le même secteur, mais des gens qui évoluent ensemble, en collaboration. C'est ainsi, et comme le donne en exemple Florence Mourlhon Dalliès (2008), qu'on pourra retrouver dans un même atelier un chirurgien anesthésiste, une infirmière anesthésiste et un brancardier. Dans la vie réelle, ces trois professionnels, pourtant inégaux d'un point de vue de leur qualification, sont amenés à se croiser quotidiennement, à communiquer, collaborer etc. C'est sur ces rapports que va se concentrer le FLP.

Or comme nous l'avons vu plus haut, notre groupe est très hétérogène de ce point de vue là également (c'est à dire en plus des niveaux en langue et du temps de séjour en France). Nous ne pourrions trouver une situation professionnelle dans laquelle serait regrouper une avocate, une ingénieure chimiste, un éducateur, un dentiste et une femme d'affaire.

L'ingénierie de formation :

Le formateur ne peut pas être pourvu des deux compétences qui rentrent en jeu dans l'enseignement du FLP à savoir la langue et le travail. Pour mettre en place un atelier de FLP il faut donc se référer à des données fiables par le biais d'entretiens, d'observations et/ou de recherches sur les milieux professionnels visés. (Mourlhon Dalliès, 2008 : 88).
Le FLP consiste en une analyse du discours et des actions (Mourlhon Dalliès, 2010) et à l'articulation de ces deux éléments. Ce sont les interactions qui sont prises en compte.
Mettre en place un atelier de FLP, c'est mener une véritable recherche-action qui demande de jongler avec les réalités du contexte (Mourlhon Dalliès, 2008).

D'après Barrot et Lachaud, dans la méthodologie du FLP, l'accent est mis sur l'analyse de la dimension critique du langage que nous avons évoquée plus haut dans cette partie (les deux autres dimensions étant les dimensions culturelles et fonctionnelles). En effet, comme le souligne ces deux auteures, *« dans le cadre du FLP, le français constitue aussi la langue des échanges conversationnels informels entre pairs »* (Barrot et Larchaud, 2011:43). C'est pour cela que les enjeux de la communication dans diverses situations doivent être pris en compte quand on adopte cette appellation qu'est le FLP.

Toujours d'après ces deux auteures, le FLP s'inscrirait *« de plein droit dans une interprétation de la*

perspective actionnelle » (Barrot et Larchaud, 2011:43) dans la mesure où ses préoccupations vont au delà des *« compétences strictement verbales »* (Barrot et Larchaud, 2011:43) pour s'intéresser également à « *la dimension stratégique de l'activité »* (Barrot et Larchaud, 2011:43).

II-2-4-2 Quel public pour le FLP ?

Comme nous l'ont montré les explications précédentes, le public FLP est très hétérogène. Contrairement au champ du FOS, qui touchait en particulier des personnes hautement qualifiées et/ou professionnalisées, le FLP correspondrait à des personnes moins qualifiées ou du moins moins professionnalisées. De plus il s'adresse à des personnes dont le niveau en langue peut être faible initialement. On retrouve ici notre public : qualifié mais pas encore très professionnalisé (seulement des stages pour certains) et dont le niveau de langue, à son arrivée, se situait autour du A2.

Cette seconde section nous a permis de mettre en avant l'arrivée de la dimension professionnelle dans les ateliers d'enseignement du français aux migrants, de découvrir quels sont les nouveaux paramètres à prendre en compte, que ce soit dans la mise en place de la formation ou dans les compétences du formateur, et enfin de revenir sur trois appellations du français sur objectif professionnel.
Nous retiendrons qu'avec l'ajout de la dimension professionnelle au champ de l'enseignement aux migrants, la liste des spécificités liées à celui s'est étendue. Nous avons pu également voir que, mettre en place une formation à des fins professionnelles ne s'improvise pas et demande une analyse approfondie d'un nombre important d'éléments.

De manière plus générale, cette seconde partie aura été l'occasion de consigner un maximum de données théoriques permettant, dans un premier temps, de cerner le terrain d'intervention et le public concerné par la formation mise en place, objet de ce mémoire, et deuxièmement de présenter un maximum de données méthodologique, pratiques, qui ont été mobilisées dans l'élaboration de l'atelier de français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal.

Ainsi dans la partie suivante, nous allons aborder le déroulement de la mise en place de cet atelier, en présentant les analyses et choix opérés pour répondre au plus près possible aux attentes de chacun.

III- Mise en place du programme de formation de français langue d'insertion professionnelle

Dans cette partie nous allons revenir sur la mise en place de l'atelier de français langue d'insertion professionnelle à l'association Amal pour le groupe d'apprenant que nous avons présenté dans le contexte de stage.

Nous verrons dans un premier temps les démarches méthodologiques que nous avons suivies tout au long de ce projet. Dans une deuxième sous-partie, nous reviendrons sur des choix opérés lors de la mise en place de l'atelier, et de l'incidence qu'ils ont pu avoir. Enfin nous effectuerons un bilan de ce projet, ainsi qu'une analyse à partir des résultats et des retours obtenus.

III.1- Méthodologie adoptée

Avant de revenir sur les choix opérés dans la conception de la formation dont il est question dans ce mémoire, je voudrais revenir sur la méthodologie employée pour mettre en place cette formation. En effet, la mise en place d'un atelier ne se fait pas au hasard. Celle-ci demande de mettre en place une ingénierie de projet (Remaud, 2011).

Personnellement, je me suis basée sur celle proposée par Florence Mourlhon Dalliès dans son ouvrage *Enseigner le français à des fins professionnelles* (2008). Tout comme Dominique Remaud (2011), elle affirme qu'avant de mettre en place une formation, une analyse des éléments qui vont entrer en jeu dans la mise en place de ce projet doit être menée.

C'est pour cela que j'ai, dans un premier temps, effectué une analyse systémique des éléments les plus importants du contexte de stage. Je présenterai tout d'abord en quoi consiste une analyse systémique avant d'aborder les résultats que j'ai pu obtenir de celle-ci.

Dans un deuxième temps, je reviendrai très brièvement sur le principe de Recherche-Action qui est très souvent mis à profit lors de mises en place de formations professionnelles pour un public particulier.

D'après Mourlhon Dalliès (2008), une fois ce travail au préalable accompli, une première esquisse de la formation peut-être effectuée. Par cela, elle entend la définition de l'agencement de la formation en module, le type de progression, organisation d'une séance, etc. Puis vient ensuite le moment de définir concrètement les objectifs et contenus de la séance avant de choisir les types d'activités qui rythmeront les séances.

Ce cheminement sera présenté dans la seconde section de cette partie.

Revenons tout d'abord sur le travail qui a du être accompli en amont de la mise en place concrète de la formation.

III.2-Collecte des données et analyse systémique du contexte de stage

III-2-1 Qu'est ce qu'une analyse systémique ?

D'après Florence Mourlhon Dalliès, une analyse systémique est *« une analyse systématique et raisonnée consistant à détailler tous les paramètres intervenant dans une situation d'enseignement/ apprentissage, susceptibles de jouer sur la programmation de contenus d'une formation »* (Mourlhon Dalliès, 2008:200).

Pour sa part, Jean Pierre Cuq donne la définition suivante : l'analyse systémique, c'est *« l'action de décomposer un tout, identifié comme système, en ses éléments constituants »* (Cuq, 2003 : 18).

S.Eurin et M. Henao, repris par Mourlhon Dalliès (2008) énumèrent, dans la liste suivante, les éléments constituants dont parle Jean Pierre Cuq (2003) et qui sont à prendre en compte lors d'une analyse systémique. Il s'agit de :

1 - la demande institutionnelle
2 - la demande sociale
3 - la demande des apprenants
4 - le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants
5 - les besoins langagiers des apprenants
6 - les besoins non langagiers des apprenants
7 - les situations de communication à maîtriser dans la langue cible
8 - les domaines scientifiques
9 - les ressources financières
10 - les ressources et contraintes de temps
11 - les ressources et les contraintes matérielles
12 - les ressources et les contraintes humaines
13 - l'environnement éducatif
14 - l'environnement socio-culturel

Florence Mourlhon Dalliès (2008) met en avant, dans son ouvrage, les éléments qu'elle estime nécessaires à analyser pour les besoins de la mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles. Parmi ces éléments, elle cite : le niveau en langue des apprenants, le degré de professionnalisation, le passé/passif de formation.

Effectuer une analyse en amont de la mise en place d'une formation linguistique telle qu'elle soit, permet de déterminer les contenus à enseigner et de « *fixer des objectifs réalistes* » (Cuq, 2003 : 19)

Tous les éléments sont interconnectés, c'est à dire que si l'on en change un, les autres risquent d'être modifiés. L'analyse qui suit nous le démontrera.

III-2-2 Collecte des données pour l'analyse systémique

Pour mener à bien l'analyse systémique du contexte de stage, il a fallu réunir des informations grâce à divers moyens.

En ce qui concerne « l'institution » (fonctionnement, organisation, acteurs, historique), ici les ASL, je me suis servie de documents que l'on peut trouver sur internet tels que des cahiers des charges ou des présentations au format Power-Point effectuées par les centres sociaux de la ville ou par le centre IRIS. D'autre part, des entretiens informels avec la coordinatrice/formatrice ont été l'occasion de mieux saisir leur organisation, leurs enjeux et le contexte socio-politique qui les entoure.

Pour ce qui est des apprenants, les principales sources d'information ont été dans un premier temps les entretiens (que nous avons évoqués dans la partie contexte de stage) et, dans le cas où je n'ai pas pu suivre ces entretiens, le dossier de l'apprenant rempli alors par les soins de la coordinatrice/formatrice. D'autre part, tout au long de la session, les productions des apprenants ont été une très bonne base d'observation quant à leur besoins non décelés lors de la première rencontre.

III-2-3 Analyse systémique du contexte de stage

Faute de temps, et de moyens, nous n'avons pu analyser tous les composants décrits par Henao et Eurin. Nous avons choisi de mettre l'accent sur les éléments les plus importants qui sont les suivants : l'analyse de la commande de stage, du public, des besoins de celui-ci, des situations de communication à aborder avec ce public, des ressources et contraintes.

Analyse de la commande de stage

La commande est assez complexe. Comme je l'ai déjà évoqué plus haut, la coordinatrice/formatrice m'avait demandé, au début de mon stage, de développer l'offre en formation linguistique à des fins professionnelles de l'association Amal. Celle-ci mettait déjà en place un atelier de FLP destiné principalement à des personnes déjà en poste rencontrant des problèmes liés à la langue dans celui-ci. Nous avons donc cherché à créer un atelier qui serait davantage basé sur de la transversalité, plus facilement adaptable les années suivantes. Nous étions alors en train de créer une offre sans vraiment savoir pour qui et en réponse à quelle demande.

Lors des entretiens qui ont lieu chaque semaine (c.f le critère de va et vient permanent en ASL), nous avons reçu de plus en plus de personnes qui exprimaient le désir d'améliorer la langue française pour pouvoir (oser) s'insérer plus facilement dans le monde du travail. A partir de cela nous avons donc décidé de créer un atelier d'insertion professionnelle spécialement pour ces personnes.

La commande était donc en réalité une offre qui s'est adaptée à une demande non explicitée directement, d'une part par les futurs apprenants mais aussi et, nous ne l'avons pas encore traité, de la part du contexte socio-politique de la France et des financeurs.

Comme nous l'avons vu dans le contexte de stage de ce mémoire, les financeurs ont une influence indirecte sur le public qui va suivre les ateliers dans les ASL, de par les priorités qu'ils émettent. Pour la plupart, les demandeurs d'emploi en font partie. D'autre part, ces financeurs demandent des résultats. Parmi ces résultats, l'entrée dans une formation, ou dans le monde du travail est largement appréciée. Il est donc tout naturellement bénéfique pour une ASL de mettre en place un atelier à des fins professionnelles qui, non seulement, attirera un public jugé prioritaire, mais sera plus à même d'apporter des résultats rapides et satisfaisants toujours d'un point de vue des financeurs.
Voilà donc comment nous avons été amenées à créer cet atelier et les motivations sous-jacentes.

Dès la commande, je savais que, peu importe le type d'ateliers, je ne disposerais que de deux heures hebdomadaires de face à face. Cependant nous ne savions pas encore quand nous allions commencer et terminer cet atelier.

Analyse de la demande

Maintenant que nous avons mis au clair le fait que notre commande de stage reposait au finale sur une demande, il va de soi d'apporter des précisions sur celle-ci.

Nous devons reconnaître que la demande, dans notre contexte, est un peu particulière.

En effet, elle n'est commandée ni par un employeur, ni par une entreprise et, de manière encore plus surprenante, non pas par un seul commanditaire mais par plusieurs personnes se trouvant sans le savoir dans une même situation. La probabilité de se retrouver dans cette situation n'était pas non plus nulle, dans la mesure où le contexte de mondialisation et les nouveaux flux migratoires laissent entrevoir l'arrivée de plus en plus massive de personnes se trouvant dans la situation des apprenants de ce stage.

Le contexte français, en matière d'accueil et d'insertion des migrants, étant encore en transition, il y a fort à parier que nous retrouverons encore pendant plusieurs années la demande que nous allons présenter.

Si nous suivions la typologie des différentes demandes effectuées par Mourlhon Dalliès nous placerions la nôtre dans la catégorie « *demande problème* » (Mourlhon Dalliès, 2008:192). Une demande problème se définit par une situation d'urgence que le demandeur cherche à régler rapidement. Elle se traduit en capacités que celui-ci devra avoir acquises à la fin de la formation.

Il faut donc pour cela qu'un diagnostic préalable soit effectué. Lorsque c'est une entreprise qui est demandeuse, c'est à elle de l'effectuer.

Dans notre cas, le diagnostic est dans un premier temps effectué par les apprenants eux-mêmes (ce sont eux qui se présentent spontanément à l'association pour apprendre la langue française dans le but de s'insérer professionnellement) mais également, dans un second temps, par la coordinatrice et moi-même qui donnons notre point de vue sur le caractère d'urgence et décelons les besoins et objectifs à atteindre.

Analyse du public

Nous avons déjà, dans le contexte de stage pu analyser le public. Nous allons ici reprendre de manière synthétique les éléments les plus importants.

Notre public est un public hautement qualifié (bac +5 en moyenne) qui a conscience qu'il ne peut s'insérer dans le milieu professionnel en France qu'en passant au préalable par une formation linguistique pour améliorer son niveau en langue. C'est un public qui a, avant tout, besoin de prendre confiance en lui et en ses capacités linguistiques. En effet, c'est un public non débutant, le niveau des apprenants étant en moyenne situé autour du A2+ à leur arrivée.

Bien que leur niveau de qualification soit sensiblement homogène, on ne peut pas en dire autant de leur niveau de professionnalisation. Si les plus âgés possédaient un bagage professionnel important (notamment Rosa qui a déjà exercé de nombreuses années en tant que prothésiste dentaire, José en tant qu'éducateur spécialisé et Alicia en tant que bibliothécaire), beaucoup n'avaient comme expérience que des stages (Sonia et Gabriella) ou seulement un premier emploi (Lola). Pour les derniers cités, ils constituent donc ce que certains chercheurs appellent les « *nouveaux publics* » (Mourlhon Dalliès, 2006)

C'est un public actuellement peu commun en ASL, mais qui tend à le devenir. C'est un public

exigeant dans le type de formation qu'il recherche dans la mesure où il est habitué aux formations et aux études. La plupart d'entre eux parle trois langues (leur langue première, l'anglais et souvent une troisième langue apprise au cours de leur scolarité) et savent donc ce qu'ils recherchent en matière de formation linguistique. Un certain nombre a d'ailleurs déjà suivi des cours de français dans d'autres associations, ou organismes de formation, et n'ont pas, ou peu, été satisfaits.

Ce public n'est pas venu à l'association dans le but de suivre spécifiquement une formation linguistique à des fins professionnelles. Nous les avons interrogés sur leur motivation dans l'apprentissage de la langue et c'est ainsi que nous les avons orientés sur ce nouveau dispositif. Lorsque nous leur proposions, lors des entretiens, de suivre cet atelier la plupart des réponses fut « oui c'est ce qu'il me faut ».

C'est un public concerné par un deuil (dont nous avons parlé dans la partie précédente) plus ou moins long à effectuer. Pour rappel, le deuil en question est le fait d'arriver à concevoir que la personne ne trouvera pas (ou tout du moins pas tout de suite) un emploi à la hauteur de ses qualifications.

Enfin, il est à noter que c'est un public qui, malgré les apparences, se trouve dans la précarité face à l'emploi. Bien qu'il soit entouré (famille, amis, etc.), il reste dépendant de cet entourage et n'a quasiment aucun droit vis à vis de la législation française.

Analyse des besoins des apprenants

Les besoins ont été décelés *via* différents moyens : le premier est bien sûr l'entretien dont nous avons parlé dans le contexte de stage mais aussi les productions des apprenants au fur et à mesure de la session. Les besoins sont aussi ressortis de la réflexion et de l'analyse des types de situations auxquelles seront confrontés les apprenants lors de leur parcours d'insertion (nous présenterons ces situations dans le point suivant).

Cette partie de l'analyse est sans doute la plus importante mais également la plus complexe. Comme nous l'avons évoqué juste au dessus, le premier besoin évoqué par les apprenants dans un premier temps était celui d'apprendre la langue pour pouvoir se lancer plus sereinement dans la recherche d'emploi et aborder avec plus de confiance des étapes tel que l'entretien d'embauche, qu'il soit en face à face ou téléphonique.

Par la suite, et plus loin durant l'entretien, lorsque la coordinatrice et/ou moi tentions d'affiner les besoins, certains apprenants ont exprimé des besoins plus précis, plus spécifiques dont voici la liste :

– développer les techniques d'écrits professionnels ;
– développer les techniques pour les conversations téléphoniques ;
– développer les techniques d'écriture pour l'e-mail ;
– travailler la communication en face à face ;
– travailler les quatre compétences pour atteindre un niveau C1 à la rentrée 2012 ;

– se construire un réseau ;
– améliorer la prononciation.

Cette liste correspond donc à des besoins exprimés par les apprenants, ce que Florence Mourlhon Dalliès appelle dans son ouvrage *« les besoins ressentis »* (Mourlhon Dalliès, 2008:194).

Les entretiens ont également été l'occasion pour la coordinatrice et moi-même de déceler d'autres besoins, *« les besoins objectifs »* (Mourlhon Dalliès, 2008:194)

En premier lieu figurent les besoins phonétiques. Les apprenants, tous d'origine latine, nécessitaient de travailler non seulement leur propre prononciation, qui parfois pouvait entraver la compréhension de leur parole, mais également la discrimination entre certains sons dans les productions de natifs.

D'autres part, pour deux d'entre eux -les espagnols- les règles de vouvoiement et de tutoiement semblaient à revoir, et de manière plus large les codes socioculturels français.

Pour certains les besoins étaient même plus profonds que la dimension langagière. Pour ceux-là les différentes structures d'insertion étaient totalement inconnues. Dans ce cas-là des besoins d'information et d'orientation ont été décelés.

Les objectifs généraux issus de l'analyse de ces besoins ont donc été dans un premier temps les suivant :

– Améliorer la compétence orale et écrite des apprenants en français en lien avec des situations de communication du monde professionnel ;
– Leur apporter des connaissances sur l'environnement socioculturel et socioprofessionnel dans lequel ils vont entrer ;
– De manière générale, faire en sorte qu'ils ne doutent plus de leur capacité en langue.

L'analyse de ces besoins nous amène alors à la question suivante : Pour quelles situations de communication les apprenants doivent-ils améliorer leur langue ? En d'autres termes, quelles sont les différentes situations de communication face auxquelles vont se retrouver confrontés nos apprenants dans leur parcours d'insertion professionnelle et pour lesquelles ils nécessitent d'améliorer la langue ?

Nous tâcherons de répondre à cette question dans l'analyse suivante.

<u>Analyse des types de situations de communication à prendre en compte pour satisfaire la demande</u>

La demande que nous sommes en train d'analyser, couvre beaucoup d'informations, beaucoup de données.

En effet, le parcours d'insertion d'un demandeur d'emploi est sensiblement le même pour tous : inscription à Pôle Emploi, rencontre avec le conseiller, consultation de petites annonces, entretien d'embauche, etc.

Une des premières étapes, avant la mise en place de la formation a donc été de lister ces différentes

situations de communication et actes de langages à mobiliser.

Cette référentialisation consiste d'ailleurs en la deuxième commande de stage des deux structures dans lesquelles j'ai effectué mon stage (Annexe n°3 p.143).

Pour un programme de français langue d'insertion professionnelle il faut se fier aux trois premières situations professionnelles (I- Construire un projet professionnel, II- L'entretien d'embauche et III- S'organiser) référencées (et à tout ce qu'elles englobent).

Pour la mise en place d'atelier de français à visée professionnelle, ce sont les situations professionnelles III- S'organiser, IV-Transmettre une information au sein de l'entreprise, V-Communiquer au sein de l'entreprise, VI-Communiquer de manière normée en entreprise et VII-Participer à une réunion, qui seraient à prendre en compte.

Comme je l'ai déjà évoqué dans le contexte de stage de ce mémoire, cette référentialisation de situations professionnelles provient, d'une part de ma propre analyse et d'observations sur les situations professionnelles les plus à même d'être vécues par un professionnel ou chercheur d'emploi quelque soit sa spécialité, mais aussi de lectures théoriques, de supports pédagogiques, etc qui sont tous cités dans ce référentiel auquel je renvoie pour plus de précisions. Après consultation de ces ressources, j'ai regroupé ce qui revenait le plus souvent en terme de situations professionnelles pour structurer mon référentiel. Je me suis ensuite servie de celui-ci pour sélectionner les situations qui allaient structurer ma formation.

Nous reviendrons dans la sous-partie suivante sur les choix opérés parmi ce panel de situations professionnelles, de situations de communication et d'actes de langage.

Analyse des ressources et contraintes

Une des difficultés, en travaillant dans une ASL, est de devoir gérer tous les composants que nous allons présenter dans ce point.

Nous allons d'abord revenir sur la ressource temporelle.

Dans la convention de stage il était convenu que je passerai dix-sept heures par semaine à l'association Amal et dix-sept heures à la MJC de l'Abbaye et ce durant cinq mois et demi. Je disposais donc d'un temps tout à fait correct pour la mise en place de mon référentiel, d'un temps un peu plus réduit pour la mise en place de ma formation de français langue d'insertion professionnelle exclusivement menée pour l'association Amal.

Sur les dix-sept heures de présentiel dans cette structure, quatre étaient réservées à la dispense d'un atelier de FLE (deux heures) et de FLP (1h30). Chaque atelier demandait au minimum une heure de préparation chacun. Deux heures de cours étaient prévues pour le projet. Il fallait ajouter à cela les rendez-vous (une heure chacun) plusieurs fois par semaine, les imprévus (aider la coordinatrice dans des relectures, la remplacer sur son créneau de FLE, etc.). Il ne me restait donc que quelques minces heures pour la mise

en place de l'atelier.

De plus, celui-ci était également limité dans le temps dans la mesure où seulement entre une vingtaine et trentaine d'heures allaient être dispensées (à ce moment-là nous ne savions pas encore à quel moment nous pourrions mettre en place l'atelier).

Après avoir pris connaissance et conscience de ces dispositions, le temps s'est avéré être tout sauf un allié.

D'un point de vue matériel, l'association ne dispose que de quelques ouvrages qui sont, pour la plupart destinés à un public débutant en français, voire en phase d'apprentissage de la graphie/lecture (seul le Trait d'union insertion professionnelle (Verdier, 2005) était un tant soit peu en lien avec nos objectifs).

L'association possède un abonnement au CRDP auquel nous pouvons emprunter des ressources pour une période assez longue. Les salles de classes (au nombre de deux) sont équipées d'ordinateurs, de tableaux blancs et de postes musique.

D'un point de vue humain, comme nous l'avons évoqué plus haut, les ASL survivent notamment grâce à l'intervention de bénévoles. A l'association, elles sont au nombre de huit plus la coordinatrice/formatrice et moi, stagiaire.

Enfin, d'un point de vue financier, l'association dispose de quelques fonds pour organiser des sorties ponctuelles.

Toutes ces ressources et contraintes ont des répercussions sur les choix à opérer quant aux types de situations que l'on va traiter (les plus urgentes).

Or, en fonction de ces types de situations, certains besoins n'auront pas pu être satisfaits et donc la demande ne l'aura pas été totalement, tout comme les objectifs de chacun.

C'est en ça que nous disions que les éléments sont interconnectés. Si l'un d'entre eux subit une modification, ce sont tout les autres qui subiront les répercussions.

De plus, cette analyse ayant été longue à effectuer (surtout en ce qui concerne les apprenants), nous avons dû commencer à mettre en place le dispositif avant même d'avoir récolté la totalité des données nécessaires, non seulement à l'analyse, mais également à la mise en place de la formation. Nous avons donc effectué ce qu'on appelle une Recherche-Action qui consiste, comme son nom l'indique, à mettre en pratique tout en cherchant.

III-3 Choix opérés en fonction de l'analyse systémique et répercussions

Suite aux résultats obtenus lors de l'analyse systémique, il a fallu mettre en place la formation linguistique.

Nous avons opéré des choix, toujours en fonction des analyses effectuées et des observations. Nous allons présenter dans cette deuxième sous-partie certains de ces choix ainsi que leurs impacts sur la formation et/ou indirectement sur les apprenants. Nous reviendrons bien évidemment également sur les difficultés rencontrées durant ces cinq mois concernant la mise en place de cette formation.

L'élément le plus déterminant, le plus contraignant et donc celui qui est à la base de nombreux choix effectués durant la mise en place du dispositif est indéniablement le temps.

Comme nous l'avons vu plus haut, nous n'avions que deux heures par semaine de formation et seulement quelques heures pour la préparation quand tout allait bien (pas d'imprévus).

Or comme l'a fait ressortir également l'analyse des besoins, des objectifs et des situations de communication, il y avait beaucoup d'éléments à aborder avec les apprenants.

Il a donc fallu faire un choix sur le contenu.

Dans un second temps c'est la complexité du public qui nous a également amené à nous poser des questions et à faire des choix sur le contenu.

En effet, les apprenants possédaient à leur arrivée un niveau de langue qui leur permettait tout de même d'être autonomes dans un nombre élevé de situations. C'est un public relativement autonome dans son apprentissage (il sait ce qu'il veut, sait où chercher de la documentation). Que pouvais-je donc lui apporter de plus ?

Il a donc fallu, non seulement par rapport au caractère d'urgence dans lequel nous mettions en place cette formation, mais également par rapport à la spécificité de ce public, choisir des situations professionnelles et de communication assez spécifiques au monde du travail et dont la maîtrise étaient urgente pour les apprenants. Il a également fallu composer avec leur « désir » de faire de l'intensif et de la grammaire.

C'est donc en gardant en tête tous ces éléments que j'ai mené la construction de la formation dont voici un retour sur la procédure.

Nous allons revenir sur un certain nombre de choix que j'ai dû effectuer, et sur lesquels je voudrais apporter quelques précisions et des justifications.

Mais avant de traiter directement de l'agencement et de la progression générale de la formation, je voudrais revenir sur le premier choix que j'ai du effectuer : l'orientation professionnelle de la formation.

III-3-1 Orientation professionnelle de la formation :

Comme nous avons pu le voir dans la partie théorique de ce mémoire, et plus spécialement lors de

la découverte des trois appellations que nous avons présentées, une formation linguistique à des fins professionnelles va, en fonction des objectifs et du profil des apprenants la suivant, adopter une démarche particulière.

Comme nous l'a montré l'analyse systémique ci-dessus, l'objectif socioprofessionnel de nos apprenants est l'insertion professionnelle dans le but de trouver un emploi.

A partir de ce résultat, j'ai tout naturellement décidé d'orienter ma formation vers le français langue d'insertion professionnelle dont nous avons présenté les caractéristiques en nous appuyant sur les travaux d'Aude Bretegnier (2011). C'est une appellation qui repose sur des éléments transversaux aux différents domaines d'activités et aux postes de travail. Ce critère semble primordial au vue de la diversité des profils de nos apprenants.

C'est une appellation qui demande de mobiliser plusieurs champs des sciences sociales tels que la sociolinguistique, la didactique des langues, les sciences de la formation pour adultes, l'anthropologie, la sociologie, etc. Malheureusement, à cause du facteur temps et du manque de ressources, je n'ai pu explorer tous ces champs, pourtant semblant forts intéressants. Je ne me suis penchée, pour cette formation, que sur les deux premiers champs : la sociolinguistique et la didactique des langues. Ce sont les deux champs que l'ont doit combiner lorsque l'on s'intéresse au champ du FLS auquel appartient notre public (en lien avec les classifications d'Hervé Adami (2009) que nous avons évoquées dans la partie Enseignement aux migrants de ce mémoire).

C'est une appellation qui repose sur l'approche actionnelle que j'ai pour certaines séances mise en avant (nous reviendrons sur ce point un peu plus loin dans cette partie). C'est une appellation qui m'a également semblé intéressante à suivre dans la mesure où elle prend en considération la dimension sociolinguistique, facteur très important puisque les apprenants sont en immersion, dans un environnement nouveau demandant la maîtrise d'une nouvelle langue, de nouveaux codes sociaux, parfois en lien avec la langue, mais aussi les interactions en situation professionnelles, ce sur quoi j'ai voulu insister dans la deuxième partie de la formation (je donnerai plus de détails plus bas sur la progression de cette formation).

En prenant en compte ces derniers critères (aspect sociolinguistique et interactions en milieu professionnel), il m'a semblé me rapprocher grandement de l'appellation Français à visée professionnelle, également abordée dans la partie précédente. Si l'objectif de cette appellation ne semble pas être le premier de nos apprenants (rappelons-le, l'objectif du français à visée professionnelle est d'apprendre une langue en se basant sur les échanges professionnels transversaux à différents postes de travail), l'éventuelle évolution de leur situation m'a forcée à m'y intéresser de prêt. En effet, si les apprenants, au début de la formation sont en situation d'insertion professionnelle (donc pas encore dans l'emploi), tout peut laisser penser que cette situation va évoluer et que ceux-ci (du moins certains) vont trouver un emploi.

Donc si l'orientation initiale semble assez simple, la prise en compte de l'évolution est plus compliquée. Comment devons-nous gérer cette évolution ? Deux possibilités semblent s'offrir à nous : lorsque l'apprenant voit sa situation évoluer, il peut, si l'offre de la structure le permet, être redirigé vers

une formation dorénavant adaptée à ses nouveaux objectifs. Cette solution n'était pas possible à l'association dans la mesure où le seul autre atelier sur objectif professionnel proposé, portait sur l'entrée en formation et était basé sur une démarche FLP. La deuxième solution semblait donc de prendre en compte cette évolution dans l'élaboration de la formation et de couvrir alors, non seulement l'insertion professionnelle, mais également quelques aspects des échanges professionnels qu'on peut observer une fois en poste. Le plus dur était alors de faire un tri parmi les choix de situations de communication, d'actes de langage qui s'offraient à nous. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans cette partie. Revenons tout d'abord sur l'organisation schématique de cette formation que nous avons choisi de mettre en place.

III-3-2- Organisation schématique de la formation

Plusieurs facteurs sont intervenus dans les choix effectués concernant l'agencement des séances de cette formation. Comme nous l'a montré l'analyse systémique, nous ne disposerions de peu de temps : seulement une douzaine de séances soit vingt quatre heures de formation.

J'ai choisi d'organiser la formation sous forme de modules : quatre modules de trois séances en moyenne. La progression des modules (également appelés blocs) était thématique (Mourlhon Dalliès, 2008 : 216). Dans l'enseignement du français sur spécialité, la structuration thématique permet de juxtaposer la découverte et l'étude de différents territoires professionnels (Mourlhon Dalliès, 2008:216). Dans notre cas, cette progression va nous permettre d'aborder plusieurs situations professionnelles successivement. La raison de ce choix repose également sur la prise en compte d'un autre critère des ASL : les va et vient permanents des apprenants que nous avons évoqués dans le contexte de stage. En effet, il n'y avait pas de raison pour que mon dispositif fonctionne différemment, et effectivement, des apprenants sont arrivés en cours de route tandis que d'autres ont quitté la formation avant son terme. Par la progression thématique, j'ai vu la possibilité de créer des blocs relativement indépendants les uns des autres d'un point de vue du thème, tout en gardant une possibilité d'évolution cohérente d'un point de vue des outils linguistiques abordés. De cette manière les apprenants suivant la formation du début à la fin auraient eu l'impression de suivre une progression, et ceux qui arrivaient en cours de route n'étaient pas perdus pour autant, surtout s'ils arrivaient au début d'un nouveau bloc.

D'autres part, cette progression était également la solution la mieux adaptée pour jongler entre les différentes appellations évoquées et choisies pour rythmer la formation.

Ainsi les quatre thématiques, titres de chaque bloc, étaient les suivantes :

– Bloc N°1 : L'entretien d'embauche
– Bloc N°2 : Le socioculturel
– Bloc N°3 : Les papiers officiels
– Bloc N°4 : Communication en entreprises

Ces quatre thématiques sont des situations professionnelles que j'ai choisies parmi la liste de situations que j'avais effectuée pour les besoins du référentiel (Annexe n°3 p.143), réalisée elle-même à partir de l'étude des différentes appellations évoquées dans ce mémoire, des manuels, également évoqués, mais aussi des cahiers des charges de certaines certifications de français professionnel. En ce qui concerne ces dernières, je me suis surtout appuyée sur le cahier des charges du DFP (diplôme de la chambre du commerce et de l'industrie de Paris) présenté en annexe (Annexe n°5 p.187) et des activités du scénario du DCL FLP (Annexe n°6 p.189). Le choix de ces quatre situations parmi tant d'autres a été avant tout motivé par l'étude des besoins premiers des apprenants. En effet, l'entretien d'embauche est une étape incontournable dans une démarche d'insertion professionnelle. Nous aurions pu traiter également de l'élaboration d'un CV et d'une lettre de motivation, or les apprenants avaient tous déjà reçu de l'aide sur ce point et étaient déjà tous en possession de documents de très bonne qualité. Étant toujours en course avec le temps, dans le souci de transférabilité immédiate (évoquée dans la partie sur l'enseignement aux migrants et langue et travail, cette notion revêt le besoin immédiat qu'à l'apprenant de pouvoir remobiliser les éléments vus en classe aussitôt à l'extérieur de celle-ci) et possédant peu de temps de formation, il a fallu faire des choix précis susceptibles de combler directement les besoins et demandes des apprenants. C'est aussi quatre thématiques qui recouvrent et retracent de manière générale le parcours d'un demandeur d'emploi, de l'insertion aux premiers pas dans l'entreprise.

Ainsi le premier bloc recouvrait ce qui posait problème au moment de l'inscription des apprenants dans le processus d'insertion professionnelle, le second bloc également, ainsi qu'une partie du troisième, portant sur l'étude de papiers officiels susceptibles d'être rencontrés, soit dans le processus d'insertion, soit lors des premiers contacts avec un employeurs. Enfin, la deuxième partie du troisième bloc, abordant le principe de l'organisation, et le quatrième bloc sur la communication en entreprise relèvent de l'appellation français à visée professionnelle, et recouvrent des situations dans lesquelles sont susceptibles de se retrouver les apprenants lors des premiers contacts avec une quelconque entreprise peu importe le poste occupé (nous reviendrons plus particulièrement sur les contenus de ces blocs dans les parties suivantes).

D'autre part c'est une progression thématique qui permet la décentration progressive : on part du « Moi » (je parle de moi-même) pour aller vers « les autres » (je communique avec les autres).

Je souhaiterais revenir, à présent, sur ma volonté de mettre en place un bloc intitulé Socioculturel. En effet, je me suis longuement posé la question de la place de celui-ci dans la formation. Après maintes réflexions, et la mise en place de mon référentiel aidant, j'en ai conclu qu'elle était aussi importante que la part langagière et qu'elle était d'autant plus importante à travailler avec ce public-là. L'étude des différentes appellations et notamment du Français langue d'insertion professionnelle et du Français à visée professionnelle qui mettent l'accent sur le fait que les personnes concernées par celles-ci sont des individus devant travailler entièrement en français, ou s'insérer dans un milieu francophone, donc être conscient des

codes régissant cette nouvelle culture, ont renforcé cette idée. Désormais je devais faire un choix : diluer quelques informations/réflexions au fil des séances ou alors lui consacrer un bloc tout entier ? Mon choix a vite été fait. En effet, dans les méthodes actuelles, le socioculturel (souvent davantage présenté sous forme de questions interculturelles) est bel et bien présent mais de manière totalement dérisoire d'après moi. En effet, sa place est souvent en fin de leçon ou d'unité, et il est souvent présenté sous la forme de question « Et chez vous ? ». Je reconnais que ce type de question n'est pas inutile car elle permet de porter un regard sur le monde et d'entraîner des discussions intéressantes. Or, je pense que dans ce genre de formation, dans le contexte dans lequel nous étions, nous devions accorder beaucoup plus d'importance à cet aspect.

Pour ces raisons, j'ai préféré consacrer tout un bloc au socioculturel. Par celui-ci nous avons donc pu aborder des choses très diverses telles que les manières de se présenter (gestuelle), l'interprétation de postures, certains droits et devoirs des salariés en France, etc. L'objectif était avant tout de faire prendre conscience aux apprenants qu'il y a beaucoup de choses à découvrir, et leur donner envie de s'y intéresser en leur apportant le minimum en présentiel, et en leur donnant de quoi continuer les recherches chez eux (adresses de sites web par exemple). Je n'ai pas cherché à être prescriptive et à leur dicter une manière d'être en basant mes ateliers portant sur ce thème sur des exposés du genre « il faut », en France « on doit », etc. Il s'agissait de mener avec eux des discussions sur des sujets importants en société tout comme dans le monde du travail.

Finalement, c'est un bloc qui leur a permis de communiquer énormément, de partager leurs expériences en tant qu'étrangers arrivant dans un nouveau pays, dans une nouvelle ville, de poser les questions auxquelles ils n'arrivaient pas à trouver de réponses seuls, etc.

En résumé, j'avais décidé de monter la formation autour de ces quatre blocs : L'entretien d'embauche (bloc n°1) qui est une étape incontournable dans la recherche d'emploi. C'est une étape déjà périlleuse pour une personne native donc encore plus compliquée pour une personne encore dans l'apprentissage de la langue et non familière avec le contexte. Au même niveau pour moi, se trouvaient tous les aspects socioculturels (bloc n°2) à garder en tête lors des premiers contacts (moment de la première impression). Vient ensuite, tous ce qui relève des papiers officiels (bloc n°3) : contrat, formulaires, agenda, planning. Ce sont des documents qui, s'ils ne sont pas abordés de manière méticuleuse, peuvent effrayer : lexique spécifique dans les contrats et les formulaires, abréviations dans les fiches de paie, difficulté à communiquer un planning ou un agenda à quelqu'un, etc. Et enfin, le quatrième bloc recouvre de manière très générale des types de conversations ou moyens de communication que pourront rencontrer tout salarié c'est à dire la communication téléphonique, le message, l'e-mail et enfin le débat/la réunion.

III-3-3- Organisation interne d'un module

Comme nous venons de le voir, chaque module portait sur une situation professionnelle. Il a donc

fallu organiser chacun de ces modules (notamment leur progression) autour de ces situations professionnelles. Pour cela j'ai du choisir des situations de communication et/ou actes de langage à travailler avec les apprenants qui représentaient alors des objectifs communicatifs à atteindre.

Je vais donc dans ce point, avant de revenir à proprement parler sur l'organisation interne d'un module type, revenir sur le choix de ces objectifs communicatifs.

A l'intérieur de chaque bloc, il a fallu faire le choix des types de situations de communication à aborder. Il a donc fallu choisir parmi la liste que nous avons effectuée dans l'analyse systémique ci-dessus (cf. Référentiel Annexe n°3 p.143)

Pour cerner les situations de communication les plus intéressantes et redondantes de chaque situation professionnelle, j'ai analysé chacune d'elles, à partir de documents originaux, de mes propres expériences en tant que chercheuse de « job-étudiant » ou encore à partir des différents outils pédagogiques crées ces derniers temps suite à l'essor du champ de l'enseignement du français à des fins professionnelles. Les outils pédagogiques qui m'ont le plus servi, toujours en restant en lien avec les deux appellations concernées par la mise en place de ma formation et le public en question, sont : les manuels *Trait d'union-Insertion professionnelle* (Verdier, 2005) et *Français.com* (Penformis, 2003) reposant respectivement sur le français langue d'insertion professionnelle et le français à visée professionnelle, les cahiers des charges de certaines certifications (le DCL FP et le DFP), puis, plus particulièrement, des supports pédagogiques spécifiques à certaines situations professionnelle (par exemple le CD Rom *Clef pour l'emploi. L'entretien d'embauche* (2006))

Il m'a semblé (l'étude des unités des manuels portant sur ce thème et le visionnage du CD Rom aidant), dans un premier temps, que lors d'un entretien d'embauche (situation professionnelle recouverte par le premier bloc), la première étape consistait en se présenter (identité) et à présenter (raconter) son parcours professionnel, soit, parler de soi, parler de ses compétences et capacités, mais aussi de ses expériences professionnelles/scolaires, puis dans un deuxième temps interagir avec le recruteur (répondre à ses questions). Ces trois situations de communication ont, respectivement, occupé les trois séances composant le premier bloc et ont été définit comme les objectifs communicatifs de ce module.

Pour le bloc Communication au sein de l'entreprise, le choix a été plus compliqué à réaliser dans la mesure où ce thème recouvre un nombre quasiment infini de situations de communication. Toutefois, certaines de ces situations n'étaient pas pertinentes à aborder de prime abord avec les apprenants de cette formation. Il fallait, pour rester fidèle à leur besoins, leurs objectifs et leur situation, traiter de situations qu'ils seraient susceptibles de rencontrer sous peu. J'ai alors choisi de traiter successivement, la prise de rendez-vous, l'annulation, le report d'un rendez-vous, correspondre par e-mail et enfin donner son opinion/réagir lors d'une réunion, un débat.

Le choix de ces situations, encore une fois, a été motivé par le caractère d'urgence et par leur

caractère de spécificité du monde du travail.

Ce qui m'a également poussé à choisir ces situations de communication en particulier, est le fait qu'elles sont à cheval sur les deux appellations choisies pour la mise en place de cette formation. En effet, nous pouvons aussi bien avoir à gérer un rendez-vous téléphonique professionnel en étant encore dans l'insertion (prendre rendez-vous pour un entretien par exemple) qu'en étant déjà dans l'emploi (prendre un rendez-vous professionnel pour soi ou pour un collègue). Il en est de même pour l'e-mail. Celui-ci peut aussi bien être utilisé dans une démarche d'insertion (envoyer une candidature par e-mail) comme dans toutes situations professionnelles (l'e-mail, avec le téléphone, sont les moyens les plus utilisés au sein d'une entreprise pour communiquer avec la hiérarchie ou les pairs en dehors du face à face).

Bien entendu, d'autres situations auraient pu être traitées, or celles évoquées au dessus m'ont paru être les plus urgentes et les plus à même d'être dans la continuité de ce qui avait été fait auparavant.

Par exemple, si le temps nous l'avait permis, il n'aurait pas été inutile de revoir avec ces apprenants la manière de se présenter à l'oral en fonction de l'interlocuteur. Or, les apprenants étant en immersion, j'ai jugé cet acte de parole non prioritaire dans cette formation. J'ai jugé plus utile de donner une place importante à l'entraînement à l'entretien d'embauche, dans la mesure où l'immersion ne pourrait pas leur apporter beaucoup sur ce point. Ils doivent, pour être plus en confiance lors de cette épreuve, travailler des actes de paroles spécifiques et se familiariser avec les particularités de l'entretien d'embauche en France. Il m'a semblé être davantage mon rôle de les entraîner sur ce point que sur d'autres situations, certes utiles dans le monde professionnel, mais que nous pourrions laisser de côté, sachant que l'immersion dans laquelle se trouvent les apprenants se chargera très certainement de leur apporter les savoirs nécessaires ou du moins sauront-ils se servir de cette immersion pour arriver à leur propres conclusions, leur savoir-apprendre conséquent aidant beaucoup.

Il en est de même pour les conversations téléphoniques. Celles-ci représentent un exercice complexe (on ne voit pas l'interlocuteur, c'est une communication demandant l'utilisation de vocabulaire spécifique) qui doit être travaillée d'une certaine manière et surtout intensivement. Certes les apprenants pourraient s'y entraîner avec leur entourage mais ils ne seraient, alors, pas dans une dimension professionnelle, sur laquelle j'ai tenu à mettre l'accent lors de l'atelier.

Je voudrais maintenant revenir sur le choix de la progression interne de chaque bloc que j'ai décidé de mettre en place pour articuler ces différents actes de parole ou situations de communication.

J'ai choisi de mettre en place une progression spiralaire surtout dans les blocs dans lesquels étaient abordées beaucoup de notions grammaticales.

La progression spiralaire consiste à présenter de manière successive des actes de parole avec un retour systématique sur le dernier pour le reprendre et le compléter (Cavalla, 2010). C'est principalement ce que nous avons fait dans les blocs un et quatre (Entretien d'embauche et Communication en entreprise).

C'est un type de progression très souvent employé dans les manuels, et dans les cours de langue, et qui reste une méthode largement employée par l'approche communicative en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire (Krougo Dagnini, 2008:13). Mon public étant un public hautement scolarisé, j'ai pensé que cette progression pouvait être celle qui leur conviendrait le mieux.

A titre d'exemple, dans le bloc numéro quatre, j'ai choisi d'aborder la prise de rendez-vous par téléphone. Le premier acte de langage traité a été la prise de rendez-vous simple lors de la séance n°8 (Annexe n°7 p.202). Puis nous avons repris cet acte de langage lors de la séance n°9 (Annexe n°8 p.205) de ce bloc que nous avons complété. Ainsi lors de cette séance ont été traités le report et l'annulation de rendez-vous ainsi que la prise en note de message à partir d'une conversation téléphonique. La séance n°10 (Annexe n°9 p.208) a été l'occasion de reprendre ce point et de s'entraîner à communiquer un message suite à une conversation téléphonique (discours rapporté).

Enfin, c'est l'approche communicative que j'ai choisi d'adopter. *« Les méthodes et les cours de types communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions et des notions »* (Cuq, 2003 : 24). Ses supports d'apprentissage *« sont autant que possibles des documents authentiques et les activités d'expression ou de compréhension se rapprochent de la de la communication »* (Cuq, 2003 :24). Si j'ai choisi cette approche et non pas une autre, c'est parce que c'était celle qui était la mieux adaptée à mon souhait de développer dans chaque module, voire dans chaque séance, une situation de communication précise. De plus c'est la méthode qui permet le plus aisément de mettre en pratique le principe de transférabilité, de transposition des acquis (Adami, 2005). Les notions acquises grâce à la méthodologie de cette approche (étude autour d'un document type, repérage d'outils, reproduction ou jeux de rôle autour de ces documents), sont généralement directement réutilisables en dehors de la classe. Comme nous l'avons montré dans la partie Enseignement aux migrants, cette approche est largement recommandée avec ce public, non seulement pour les raisons évoquées ci-dessus, mais également car elle place l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Les quelques caractéristiques présentées ci-dessous, issues des travaux de Claude Germain (1993) sur l'approche communicative, finirons de nous convaincre que c'est l'approche la plus adéquate face à nos objectifs.

L'approche communicative :

– « *n'est pas centrée sur la forme linguistique […] le choix des éléments langagiers est subordonné à un choix premier* ;

– *repose sur les besoins, intérêts ou attentes des apprenants, d'où sont tirés les objectifs d'apprentissage ;*

– *n'est pas décrochée des situations réelles de production de langue ;*

– *n'est pas centrée sur des échanges à sens unique […]. Au contraire, dans une approche communicative sont notamment encouragés les activités d'interaction entre élèves »* (Germain, 1993:91-92).

Si au début la méthodologie de cette approche n'a pas vraiment été respectée de mon point de vue (beaucoup trop de métalangage, et approche de la grammaire de manière très traditionnelle dans les deux premières séances), j'ai réussi à la mettre en place à partir de la dernière séance du premier bloc. Elle a ensuite été un peu effacée pendant les blocs deux et trois, ne présentant pas à proprement parler des actes de parole, puis reprise dans le bloc numéro quatre.

A l'intérieur de ce bloc, l'approche de la grammaire était inductive et implicite. Les apprenants entrent dans l'acte de langage par une observation (à travers un texte ou un enregistrement) puis ils font du repérage, complètent des tableaux ressources qu'ils réemploient à travers des exercices de simulation ou des jeux de rôles.

La grammaire, lors du premier bloc n'était pas du tout abordée de cette manière (nous verrons cela à travers un exemple dans le point suivant). Toutefois la démarche (observation, conceptualisation, réutilisation) était calquée sur l'approche communicative.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'organisation d'une séance.

III-3-4- Organisation d'une séance

Toujours en lien avec l'approche communicative, chaque séance était organisée autour d'un acte de langage ou d'une situation de communication. Parfois, sur la fin de la formation, lorsque nous avons abordé le module Communication en entreprise, la séance était articulée autour de la réalisation d'une tâche relevant alors de la perspective actionnelle. Nous allons donc voir dans ce point, avant de revenir sur un tableau récapitulatif des objectifs de cette formation, l'évolution de l'organisation d'une séance.

Si les choix évoqués dans les points précédents n'ont pas été trop compliqués à faire car rapidement évidents, on ne peut pas en dire autant de l'organisation des séances, les difficultés s'étant manifestées lors des décisions à prendre sur l'organisation de celles-ci et les contenus pour chacune.

Comme je l'ai expliqué ci dessus, j'ai voulu mettre en avant l'approche communicative et pour chaque séance l'apprentissage d'un acte de langage.

Voici un exemple d'une séance type du premier bloc portant sur l'entretien d'embauche. La séance commençait par une activité portant sur un ou deux document(s) (vidéos ou dialogues) qui servai(en)t de repérages pour un ou plusieurs élément(s) linguistique(s). Quelques questions d'induction de règles de grammaire concernant cet outil étaient posées, puis était présentée la règle de grammaire, de manière très traditionnelle c'est à dire de manière explicite. Puis des exercices d'applications étaient proposés pour mettre en pratique cet outil.

Cependant, certains actes de langage demandaient de maîtriser un certains nombre d'outils

linguistiques. Par exemple, parler de son passé professionnel (dans la séance n°1 du bloc n°1 voir Annexe n°10 p.212) demande de connaître à la fois le passé composé, l'imparfait ainsi que la concordance de ces deux temps. Désirant ne pas perdre de temps, j'ai voulu voir tous ces points dans la même séance (deux heures) à travers, non seulement du repérage grâce à des dialogues, mais aussi avec du métalangage et des exercices structuraux.

Or avec le recul je me rends compte que c'est tout simplement inimaginable de vouloir mettre en place une telle séance et qu'il est impossible que celle-ci puisse avoir une quelconque retombée positive. Si sur le coup les apprenants semblaient satisfaits de faire autant de grammaire d'un coup (certains m'ont fait la remarque comme quoi ils étaient contents du caractère intense des premières séances), je me suis rendue compte que pour certains les outils n'étaient pas enregistrés. Ce qui est parfaitement normal. D'autant plus que ces trois aspects grammaticaux étaient vus dans leur totalité de manière non déductive mais comme une traditionnelle règle de grammaire que l'on lit de A à Z et basée uniquement sur du métalangage. Si les apprenants se sont sentis en sécurité d'avoir sous la main ces documents, ils n'en ont pas pour autant pleinement appris à s'en servir. De plus, en voulant aborder un maximum d'outils dans une même séance, il fallait rentabiliser les activités, c'est comme ça que l'activité n°1 de la séance n°2 (Annexe n°11 p.215) s'est révélée couvrir plusieurs objectifs. Ce qui n'est, en soi, pas possible et pas du tout pédagogique. Je débutais, et comme tout débutant j'avais l'angoisse de ne pas avoir assez pour ma séance. Et comme je savais que le temps total de formation était court, je voulais couvrir la totalité de ce que j'avais prévu sur la séance. Or j'ai vite compris que j'étais en train de favoriser la quantité aux dépens de la qualité.

C'est à partir de cette expérience et de cette prise de conscience que les séances ont pris une autre tournure. J'ai donc décidé de ne pas suivre à la lettre ce que les apprenants désiraient faire (« de la grammaire » pour citer leurs envies de départ) et de baser les ateliers sur moins d'outils linguistiques à la fois et sur une approche de la grammaire moins traditionnelle. C'est à partir de ce moment-là que s'est instaurée l'approche communicative (actionnelle sur la fin de la formation).

J'ai donc profité de l'arrivée du second bloc sur le socioculturel pour « désengorger » les séances et favoriser des activités bien moins intenses.

A partir de ce bloc, les séances se sont articulées autour d'un aspect socioculturel. Nous partions généralement d'abord de brainstorming sur cet aspect socioculturel (voir la séance n°4 durant laquelle nous abordons la problématique de la bise Annexe n°12 p.225), puis nous nous appuyions sur une vidéo, un texte, un document pour ensuite engendrer des discussions autour de ce sujet. Des activités avaient été prévues, sous forme de questions de compréhension du document, mais celles-ci étaient plutôt là « au cas où » les discussions ne démarreraient pas spontanément. Il s'est avéré que le mécanisme a très bien fonctionné et que les documents sélectionnés (vidéos pour la plupart du temps) ont largement inspiré les apprenants.

Durant les trois séances constituant ce bloc les apprenants ont donc eu la possibilité de développer

et d'améliorer leur oral spontané. En effet, je leur ai très souvent demandé de s'exprimer spontanément sur un sujet, sans préparation préalable. Cet exercice a été très fructueux de mon point de vue et largement remobilisé lors du quatrième bloc.

Enfin, les séances du quatrième bloc sont celles qui, à mon avis se rapprochent le plus de l'approche communicative voire de l'approche actionnelle. En effet, lors de chaque séance est abordé un acte de langage. La séance commence par une découverte par le biais d'un dialogue à écouter. Les apprenants effectuent d'abord un exercice de compréhension puis remplissent un texte à trou qui demande de repérer l'outil nécessaire à la réalisation de l'acte de langage.

Ils ont ensuite accès à un tableau récapitulatif qu'ils peuvent avoir à compléter grâce à l'exercice effectué juste auparavant et enfin, ils remobilisent ces outils à travers une simulation ou une tâche.
La séance n°11 (Annexe n°13 p.233) issue du bloc Communication en entreprise suit bien cet enchaînement.

C'est, toutefois la séance n°12 (Annexe n°14 p.237) qui se rapproche le plus de la perspective actionnelle avec sa succession d'exercices permettant de s'armer d'outils linguistiques pour ensuite réaliser la tâche finale.

Une des difficultés dans la mise en place de ce bloc a été la période durant laquelle il a été dispensé. En effet, celui-ci était dispensé sur la fin de la session, période durant laquelle les ASL sont de moins en moins fréquentées (soleil, retour dans le pays d'origine pour les vacances, venues d'amis ou de famille). De ce fait, il est arrivé que durant quelques séances je n'ai eu qu'un ou deux apprenant(s), ne me permettant pas d'effectuer certaines activités que j'avais prévues pour un minimum de trois apprenants. Dans le meilleur des cas (quand il y avait deux apprenants) je participais avec eux à l'activité, dans le pire des cas (un seul apprenant) je remettais l'activité à la semaine d'après. Ce qui explique le fait qu'une activité peut se retrouver parfois sur deux ou trois fascicules à la suite. Sachant pertinemment que les apprenants ne ramènent pas forcément le fascicule de la semaine précédente, j'ai opté pour le choix de remettre systématiquement l'activité en copie.

Lors de ce bloc il y a encore eu un petit problème de progression. J'ai voulu lors de la séance n°10 (Annexe n°9 p.208) travailler sur le discours indirect. Pensant que les apprenants étaient déjà à l'aise sur ce point j'ai voulu tester cet outil directement. Or je me suis rendue compte que la concordance des temps posait encore problème. La séance d'après (Annexe n°13, p.233) j'ai donc décidé de reprendre à partir d'observation et de déduction cet outil linguistique. Et cette fois cela a fonctionné.

Bien entendu, si je devais refaire la formation aujourd'hui, je choisirais de la baser sur le modèle des séances de fin de formation, bien mieux structurées et beaucoup plus agréables à suivre pour les apprenants. Cependant, ayant été dans une démarche de recherche-action qui consistait à concevoir et tester

simultanément, les changements (de méthodologie, d'agencement, etc.) ont été récurrents durant la formation.

III-3-5- Collecte des données

La récolte des données dans une démarche d'ingénierie est une étape cruciale. En effet, à travers celle-ci nous rentrons enfin dans le vif du sujet et pouvons clairement élaborer la formation. Si l'agencement de la formation, des modules et plus précisément des séances (avec donc la décision des situations professionnelles, des situations de communications et de la méthodologie adoptée) restent des étapes théoriques, la récolte des données consiste en la concrétisation de celles-ci. La récolte des données va permettre de décider définitivement si les premiers choix élaborés sont réalisables et de définir concrètement les objectifs linguistiques à partir des documents rencontrés.

En temps normal, une récolte de données se fait par différents moyens : les outils pédagogiques (papier et/ou internet), des recherches théoriques, le terrain (observation direct de situations concrète). Malheureusement, en ce qui me concerne, je n'ai pu me rendre sur le terrain pour diverses raisons :

– La première : quel terrain ? Me rendre à Pôle Emploi pour savoir quelles sont les questions types qui reviennent lors d'un entretien avec le conseiller ? Ce n'était pas un point que j'abordais avec les apprenants dans le programme d'autant plus que la moitié d'entre eux était déjà inscrit et avait déjà passé certaines étapes. Me rendre n'importe où et filmer un entretien d'embauche ? Cela n'aurait-il pas risqué d'être trop spécifique et surtout, d'un point de vue déontologique, impossible ?
– La deuxième : le temps ne me le permettait pas. Je ne disposais que de deux semaines pour mettre en place un maximum de matériel afin de prendre de l'avance et de pouvoir au moment voulu m'adapter à l'évolution des apprenants.

C'est durant cette étape que je me suis rendue compte que la formation que je devais mettre en place était assez compliquée, dans la mesure où elle n'avait pas vraiment de limites comme cela aurait pu être le cas dans la mise en place d'une formation pour des personnes déjà en poste, avec des objectifs précis. Je pense notamment à la démarche du FLP ou du FOS, qui, concernant des formations où les personnes sont déjà en poste et cherchent à améliorer la langue pour des raisons plus précises (ou du moins qui ont des objectifs plus précis), peuvent s'appuyer sur des situations concrètes.

Dans mon cas, si j'allais sur un terrain en particulier, je risquais de faire ressortir une spécialité, celle du terrain observé, ce que je voulais à tout prix éviter.

En ce qui concerne donc l'entretien d'embauche et les diverses situations de communication et/ou actes de langage que cette situation professionnelle implique, je me suis basée sur des dialogues et enregistrements que proposaient les manuels sur lesquels je me suis appuyée pour la mise en place du programme à savoir *Français.com* des éditions Cle International (Penformis, 2002), *Trait d'union Insertion professionnelle* des éditions Clé International (Verdier, 2006), *Le nouveau Taxi ! 3* des éditions Hachette (2010) et *Trait d'union 2* des éditions Clé International (2005). D'autre part je me suis beaucoup aidée du CD Rom *Clefs pour l'emploi. L'entretien d'embauche* (2006). Ce DVD comporte des extraits d'entretien d'embauche analysés par la suite par des professionnels. Ce DVD m'a permis de confirmer les choix que j'avais effectués en découpant cette situation professionnelle en situations de communication et/ou actes de langage. Il m'a permis ensuite de fixer les objectifs linguistiques à atteindre pour remplir les objectifs communicatifs. Les objectifs linguistiques seront présentés plus bas.

Je me suis également beaucoup servie de l'outil que représente internet notamment pour y récolter des vidéos par la suite exploitées en cours.

Pour les besoins de certaines séances, nous avons, la coordinatrice et moi-même, créé des enregistrements (notamment pour les messages téléphoniques) puisque nous ne trouvions aucun document nous satisfaisant pleinement ou alors nous les avions tous déjà utilisés.

Or je tiens à faire remarquer que de créer soi-même des activités, des textes ou autres est très risqué dans la mesure où on s'éloigne très vite de la réalité.

J'ai donc essayé, au fur et à mesure de la session, de regrouper des données collectées au hasard de mes déplacements, de mes recherches, en lien avec mes thématiques, mes situations de communication ou mes actes de langage.

Toutefois, bien que je dois reconnaître qu'Hervé Adami (2009) a raison en affirmant que baser ses cours sur des documents authentiques est primordial, les récolter peut s'avérer être une rude tâche.

III-3-6- Objectifs et contenus

Ce sixième point est l'occasion de revenir concrètement sur les objectifs linguistiques de cette formation. En effet, en exposant la présentation de la formation, les choix d'agencement, etc. j'ai pu évoquer certains de ces objectifs pour illustrer certains exemples. A présent que les objectifs socioprofessionnels et les objectifs communicatifs sont clairs et précis, et que nous disposons de quelques outils pédagogiques récoltés durant la collecte des données, nous pouvons exposer les objectifs linguistiques de cette formation.

Toujours d'après Florence Mourlhon Dalliès, à qui nous avons emprunté les principes

méthodologiques de mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles, il existe sept catégories d'objectifs à prendre en compte dans une formation linguistique (Mourlhon Dalliès, 2008) : les objectifs lexicaux, grammaticaux, phonétique/phonologiques, discursifs, juridico-déontologiques, socio-historiques et interculturels. Les quatre premiers relèvent des objectifs linguistiques tandis que les trois derniers sont les objectifs relevant du domaine des sciences humaines.

Les objectifs sur lesquels j'ai mis l'accent pour cette formation sont indéniablement les objectifs linguistiques. En effet, j'ai essayé de ne pas faire persister ou de réitérer les amalgames dont ont souffert les premiers migrants suivant des formations linguistiques au début de l'apparition de ce nouveau champ, et que nous avons évoqués dans la section Enseignement aux migrants de ce mémoire. Par amalgames, j'entends confusion entre difficulté et « manque » linguistique des migrants. Par exemple, en ce qui concerne notre public, leurs difficultés sont principalement liées à un manque de connaissance linguistique qui représente alors un frein dans l'aboutissement de leur projet. Prenons comme illustration, la rédaction d'e-mail. Le public en question sait ce qu'est un e-mail, sait à quoi il sert, sait comment le structurer. Il ne fallait donc surtout pas avec eux revenir sur ces points-là (ce que nous aurions pu faire avec un public pas ou peu scolarisé qui serait en pleine découverte de technique d'écriture et des nouvelles technologies). Avec les apprenants de la formation mise en place, c'est bien évidemment sur les outils linguistiques servant à la rédaction d'un e-mail en français qu'il fallait revenir. Le même phénomène est observable avec le retour sur le principe d'organisation. Il ne s'agissait pas ici d'apprendre aux apprenants comment s'organiser (c'est à dire l'utilisation d'un agenda ou d'un planning et l'utilité de ces supports) mais de leur apporter les outils linguistiques nécessaires pour s'exprimer oralement à partir de ces supports. Cela explique pourquoi les objectifs linguistiques de cette formation sont si nombreux voir même le centre de la formation. En effet, cette conception n'est pas forcément celle la plus rencontrée en ASL ou parfois il faut revenir sur les savoirs de base (évoqués par Aude Bretegnier (2011) en ce qui concerne les formations pour l'insertion professionnelle). A ce titre, je voudrais prendre comme exemple le groupe de français professionnel dans lequel je suis intervenue à la MJC de l'Abbaye, et que j'ai présenté dans la partie Contexte de stage. Dans ce groupe, le retour sur l'utilité, la fonction, l'importance de documents, tel qu'un planning ou une fiche de suivi horaire, était indispensable. Ainsi, les ateliers étaient parfois davantage basés sur l'acquisition de savoirs de base que sur l'acquisition d'outils linguistiques.

Les outils linguistiques sont directement issus de l'analyse des objectifs communicatifs. En effet, pour déterminer les objectifs linguistiques, j'ai décomposé les objectifs communicatifs en outils linguistiques (ce qu'il faut savoir faire d'un point de vue de la langue pour pouvoir remplir l'objectif communicatif). Par exemple, si on prend l'objectif communicatif Donner son point de vue, il va falloir maîtriser l'argumentation, les connecteurs logiques. Pour Prendre un rendez-vous, il faudra connaître le conditionnel (j'aimerais, je voudrais), les connecteurs temporels, etc.

Enfin, je voudrais revenir très rapidement sur les objectifs socioculturels qui ont représenté la deuxième catégorie d'objectifs la plus importante et développée dans cette formation. L'évocation du bloc Socioculturel dans un des points précédents nous a déjà donné une idée du contenu de celui-ci. Je tiens à préciser que les autres blocs contiennent également des contenus socioculturels, listés dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

Pour ce qui est des autres types d'objectifs, notamment celui phonétique, que nous avons peu évoqué bien qu'il fut un des besoins décelés chez les apprenants, nous l'avons abordé tout au long de la formation, à travers des petites exercices de discriminations phonétiques.

Ainsi, le tableau ci-présent se veut être un tableau récapitulatif de tous les objectifs que nous avons pu évoquer jusqu'à présent, de l'énumération des situations professionnelles en passant par les objectifs communicatifs pour arriver aux objectifs linguistiques et socioculturels.

Tableau récapitulatif :

	Objectif socioprofessionnel	**Objectifs communicatifs**	**Objectifs linguistiques**	**Objectifs socioculturels**
Bloc N°1 : L'entretien d'embauche	Passer aisément un entretien d'embauche	- Parler de ses capacités - Parler de son passé professionnel - Répondre à un recruteur	- La capacité (savoir) - La possibilité (pouvoir) - Connecteurs logiques (opposition) - Discrimination phonétique - Passé composé - Imparfait - Concordance des temps - Connecteurs logiques (structurer son discours) - Présent de l'indicatif - Expression de temps - Argumentation (1)	- Les questions typiques d'un entretien français.
Bloc N°2 : Socioculturel	Savoir comment agir ou réagir dans certaines situations de la vie professionnelle	- Saluer - Interroger - Conseiller - Communiquer un déplacement	- Interrogation (1) - Interrogation (suite) -Lexique des petites annonces - Préposition de lieu - Conditionnel	- Salutation -Tutoiement/vouvoiement - Gestes et postures - L'interrogation en fonction de l'interlocuteur -Droits/Devoirs des salariés - Ponctualité - Politesse - La sécurité - Médecine du travail
Bloc N°3 : Les papiers officiels	Se repérer dans certains papiers du quotidien professionnel	- Parler de son emploi du temps	- Lexique spécialisé (contrat et paie) - Indicateurs de temps (suite)	- Contrat d'embauche français - Fiche de paie française
Bloc N°4 : Communication en	Communiquer avec la hiérarchie et les pairs au sein de	- Prendre un rendez-vous - Annuler un rendez-	- Conditionnel suite - Interrogation - Argumentation (2)	- Politesse - Utilisation des différents registres de langues en

entreprise	l'entreprise	vous - Reporter un rendez-vous - Prendre/noter un message - Ecrire un e-mail - Communiquer un message oralement - Donner son point de vue -Exprimer une opposition/un concession - Argumenter	- Lexique spécifique (e-mail) - Discours rapporté - Discrimination phonétique - Argumentation (3) - L'opinion - La concession	fonction de l'interlocuteur - Les abréviations françaises - Formule de clôture des e-mails et lettres

Première séance du bloc
Seconde séance du bloc
Troisième séance du bloc
Quatrième séance
Cinquième séance

Certains éléments sont attribués à une séance en particulier, cependant ils ont pu être évoqué à d'autres reprise dans le même bloc.
Enfin, si nous regardons de plus prêt (notamment la colonne des objectifs linguistiques), nous pouvons voir que le tableau compte treize séances. En réalité la séance n°8 était à cheval sur le bloc n°3 et 4. C'est pourquoi ici elle est divisée en deux.

Ce tableau illustre assez bien ce que nous avons pu dire jusqu'ici sur la mise en place de la formation en question. Nous pouvons clairement observer que les premières séances formant le premier bloc étaient bien trop denses d'un point de vue du contenu linguistique. Nous observons également assez bien l'importance du second bloc en ce qui concerne les apports socioculturels. Nous repérons aussi le principe de la progression spiralaire avec, dans le quatrième bloc, des reprises d'outils linguistiques, ou des compléments de ceux-ci, vus dans le premier bloc. Nous pouvons également nous rendre compte de la décomposition d'un objectif socioprofessionnel en objectifs communicatifs eux même décomposés en objectifs linguistiques ou socioculturels.

III-3-7- Les activités

Le choix des activités ou exercices représente ce que Florence Mourlhon Dalliès appelle « *la mise en musique des contenus de la formation* » (Mourlhon Dalliès, 2008:261).

En effet, les activités sont le moyen de mettre en place, d'appliquer les choix méthodologiques choisis. Nous trouvant dans une dimension professionnelle, les choix sont compliqués à effectuer. D'après Florence Mourlhon Dalliès, la recherche ne s'est pas encore beaucoup penchée sur la question des exercices en formation linguistique à des fins professionnelles (Mourlhon Dalliès, 2008 : 262). Dans un autre article

(2007) elle explique que certains exercices, que l'on utilise dans des formations linguistiques classiques, tels que des exercices de compréhension écrite, ne sont pas forcément pertinents dans une formation professionnelle. Elle argumente ce point de vue par le fait qu'un travailleur aura rarement, voire jamais, ce genre de tâche à effectuer en situation professionnelle réelle. Je suis assez d'accord avec ce point de vue, mais comment faire pour faire travailler les apprenants sur un document si on ne s'assure pas un minimum au préalable qu'ils aient compris au moins le sens principal de celui-ci ? Comment leur faire travailler le vocabulaire spécifique ? La syntaxe ?

A travers la description des blocs, de l'agencement des séances, nous avons bien pu nous rendre compte du changement de progression et des tournants qu'à pris la formation tout au long de la session, au fur et à mesure de mes recherches et de mon acquisition d'expérience (grammaire non intuitive au départ, un peu plus à la fin, plusieurs actes de langages au début, un seul dans les dernières séances, etc.)

Les différentes approches ont amené à utiliser différents types d'activités dont voici les plus fréquentes :

Nous pouvons retrouver quatre grands types d'activité régulièrement utilisées lors de cette formation :

– Les activités d'observations (dans le bloc trois notamment avec l'observation et le découpage de documents)
– Les activités servant de base de conversations (dans le bloc deux sur le socioculturel) basées principalement sur de la compréhension orale ou écrite à partir d'un document déclencheur.
– Les activités métalinguistiques (dans le bloc un, avec beaucoup de questions sur le métalangage, des leçons très traditionnelles et des exercices décontextualisés) ou exercices structuraux.
– Les activités de découverte (bloc numéro quatre lorsque les apprenants doivent repérer l'outil linguistique pour ensuite le réemployer) ou exercices de repérage (utilisés pour repérer des mécanismes grammaticaux)
– Les exercices à trous (bloc numéro quatre, à partir de documents audios, remplir les trous du dialogue à l'aide de la transcription).
– Les simulations (bloc un et quatre) qui permettent de contextualiser les notions vues lors de la séance et de les appliquer.

De manière générale, quelque soit le type d'activité (exceptées les activités métalinguistique), la consigne était un peu floue, voir pas assez précise (notamment pour les simulations). Ceci était en partie volontaire, afin que les apprenants soient libres de créer comme bon leur semblait. Cela me permettait

également d'improviser, d'aviser au dernier moment en fonction du déroulement de la séance. Par exemple lors de la séance n° 4 (Annexe n°12 p.225), pour la simulation, nous avons décidé que les apprenants n'effectueraient pas deux par deux l'entretien d'embauche mais à tour de rôle avec moi. Le poste pour lequel ils décidaient de postuler était fixé au moment voulu et on essayait que celui-ci soit en adéquation avec ce qu'ils recherchaient vraiment au moment voulu.

Enfin, lors des dernières activités, portant notamment sur la prise de message, j'ai essayé de construire mes activités autour du principe de *multicanalité* qu'évoque Florence Mourlhon Dalliès (2007:14) dans son article *Quand faire c'est dire : évolutions du travail, révolution didactique*. La multicanalité correspond au fait de devoir, pour certaines tâches, mobiliser plusieurs compétences simultanément. Dans l'activité proposée dans la séance n° 11 (Annexe n°13 p.233) l'activité n°2 qui demande aux apprenants d'écouter un message tout en prenant des notes sur un post-it pour ensuite communiquer oralement le message à un collègue, demande de mobiliser la compréhension orale, la production écrite et l'expression orale quasiment simultanément. Ce genre de situation est très courant en milieu professionnel, c'est pourquoi j'ai insisté pour travailler là-dessus une fois la formation bien avancée et les apprenants aptes à réaliser ce genre de tâche.

III-4 Évaluation du dispositif et bilan général

III-4-1Evaluation de la part des apprenants

III-4-1-1 Présentation du questionnaire

Afin d'évaluer le dispositif mis en place pour le projet, j'ai réalisé avec l'aide de la coordinatrice un questionnaire permettant aux apprenants d'évaluer celui-ci et de m'évaluer.

Le questionnaire est découpé en trois parties : Les objectifs, L'organisation et L'animation. Chaque partie est constituée à la fois de questions fermées et ouvertes permettant aux apprenants de s'exprimer librement (Annexe n°15 p.241).

L'objectif de ce questionnaire et de savoir si les objectifs que les apprenants avaient en tête ainsi que ceux que je m'étais fixés avaient pu être réalisés et ainsi leurs besoins comblés.

Il a également été conçu pour avoir l'avis des apprenants quant à l'aspect pratique de cette formation, c'est à dire sur l'organisation (découpages et progressions évoqués ci-dessus mais également temporelle), en vue du renouvellement de cet atelier les années suivantes, ainsi que l'animation (mon travail en tant que formatrice et créatrice de matériel pédagogique)

Nous allons donc revenir dans le point suivant sur les résultats obtenus par ce questionnaire.

III-4-1-2 Résultats et analyses

Dans ce nouveau point, je vais présenter les résultats du questionnaire que j'ai distribué. Les réponses de chaque apprenant se trouvent en annexe (Annexe n°16 p.244). Je ne vais faire ici qu'un compte rendu et une analyse de ceux-ci.

En ce qui concerne les objectifs, les apprenants ont répondu pour trois d'entre eux avoir pu remplir leurs objectifs en majorité grâce à l'atelier. Seul un apprenant a atteint la totalité de ses objectifs. En ce qui concerne ceux que j'avais moi-même formulés (que j'ai cités dans l'analyse systémique un peu plus haut), ils ont également été totalement remplis sauf pour un apprenant qui affirme ne pas avoir développé la compétence écrite.

Ces résultats rejoignent ce que je craignais avec la progression par bloc. Les compétences n'étaient pas suffisamment équilibrées. Certains blocs faisaient travailler davantage l'écrit tandis que d'autres l'oral.

Les apprenants affirment pour deux d'entre eux avoir pris confiance en eux. J'avais personnellement formulé un objectif sur la confiance qui portait sur la confiance en leur capacité. Ici ils parlent plus particulièrement de gain de confiance en eux, ce qui est pour moi une très belle surprise et réussite.
Ils affirment pouvoir affronter leur rôle de chercheur d'emploi plus aisément.

Le bloc sur l'entretien d'embauche, malgré ses nombreux défauts, semble avoir plu aux apprenants car tous affirment avoir acquis des compétences et progressé grâce à celui-ci.

En ce qui concerne le bloc sur le socioculturel, les apprenants semblent l'avoir non seulement trouvé utile, mais avoir apprécié son organisation.

A propos du bloc sur la communication en entreprise, les objectifs semblent avoir également été atteints pour l'ensemble des apprenants.

Enfin, en ce qui concerne l'organisation, les apprenants ont manifesté leur regret quant au nombre d'heure réservé à cet atelier, jugé insuffisant. Ce que révèle cette partie est assez intéressant et nous en dit long sur leur motivation et leur appréciation sur cet atelier. La plupart des apprenants, lorsque nous leur demandons le jour idéal et l'heure idéale pour suivre ce cours, propose d'autres créneaux que celui qui avait été prévu. Et pourtant ils ont été assidus durant la session. Cela montre bien qu'ils ont apprécié ce cours et

ont fait en sorte de se libérer chaque semaine pour s'y rendre.

Concernant l'animation, l'évaluation est relativement positive. Les outils utilisés ont dans l'ensemble été jugés utiles voir très utiles pour certains (documents audio).
Mon débit de parole leur a semblé correct ainsi que les explications que j'ai pu apporter lors des séances.

Enfin, pour ce qui est des points positifs, les points négatifs et l'évaluation générale de la formations, les apprenants mettent en avant le gain de confiance en eux que leur a apporté la formation, l'utilité de cette formation, la préparation (thème, matériel, explication, l'implication) et, en négatif, la durée de la formation.

Cette évaluation et ce bilan de la part des apprenants est très positif. Non seulement ils ont apprécié de venir en cours et de suivre la formation, ce qui est en soi une victoire au vue du type de public que nous avions (pour moi c'est une réussite d'avoir réussi à intéresser un public d'apparence si exigeant), mais ils y ont également trouvé une réelle utilité. De plus, les résultats sont bel et bien là puisque la plupart d'entre eux ont passé un entretien durant la formation et se sont sentis plus sereins durant cette épreuve.

Les remarques négatives ne relèvent que de l'organisation qui est bien indépendante de ma volonté ou de celle de la coordinatrice. Elle et moi n'étant présentes à l'association que trois jours par semaine et ne disposant que de deux salles de cours à partager avec les autres créneaux d'ateliers de français, nous n'avions que peu de choix quant au créneau que nous réserverions à cet atelier.

Leurs remarques positives sont à mon avis sincères car, comme je l'ai déjà évoqué plus haut, c'est un public très habitué aux situations d'apprentissage, ils ont donc des points de comparaison. S'ils ont apprécié, c'est que j'ai réussi à les intéresser et les motiver ce qui est pour moi une réelle satisfaction.

III-4-2Evaluation personnelle

Je voudrais revenir sur deux choses dans ce point : tout d'abord faire un retour sur l'expérience humaine puis ensuite sur des aspects plus techniques concernant la séquence mise en place.

En ce qui concerne les résultats obtenus suite à cette séquence, ils ont largement comblé mes espérances et les ont même largement dépassées. Les remarques des apprenants dans le questionnaire m’ont montré à quel point ils avaient apprécié le cours, ce qu'il leur avait apporté et cela m'a tout a fait satisfaite. L'évocation de la prise de conscience qu'ils avaient (presque) tous pris confiance en eux grâce à l'atelier m'a réellement touchée et j'ai pris moi-même conscience de la portée que le cours avait pris pour eux et de l'importance qu'ils portaient à celui-ci. Malgré un emploi du temps chargé pour certains, ils ont toujours essayé d'être assidus. Toutes ces retombées sont très positives de mon point de vue et je suis très

heureuse d'avoir pu les aider un tant soit peu dans leur parcours.

La décision de reconduire l'atelier l'année prochaine de la part de la coordinatrice est également une très bonne nouvelle, et montre que ces ateliers (linguistiques à des fins professionnelles) ont une réelle portée et doivent exister.

D'un point de vue maintenant plus technique, je ne me montrerais pas aussi satisfaite de mon travail en tant que « didacticienne ».

Avec le recul que j'ai pu prendre, la séquence me semble un peu s'éparpiller et mettre un peu de temps à trouver sa voie méthodologique. Par ici ce que je veux dire, c'est qu'en essayant de vouloir « faire plaisir » aux apprenants en essayant de coller au plus près à leur attente, j'ai fait ce qu'il ne fallait pas faire. J'ai noyé mes séances sous une surcharge de métalangage, utilisé des documents totalement hors-sujets pour qu'ils puissent s'entraîner coûte que coûte.

En cours de route, les séances ont pris une autre tournure. Ayant pris conscience des défauts des premières séances, j'ai essayé de revoir la conception des suivantes. Ainsi, à la carte, moins de métalangage et surtout un ou deux actes de langage par séance. J'ai appris à davantage observer les apprenants et à monter des unités sur plusieurs séances. J'ai alors accepté le fait que je ne pourrai, qu'on ne peut pas, tout aborder

De cette manière, il est vrai que c'était plus compliqué à suivre pour les personnes non assidues mais pour celles présentes à toutes les séances, elles ont eu l'opportunité d'acquérir des notions au fur et à mesure, méthode beaucoup plus fructueuse que celle adoptée au départ qui consistait à leur apporter un maximum de notion d'un coup, réutilisées uniquement à la fin du bloc.

Au final, je suis satisfaite du type de progression, et du choix par thématique, qui, je pense ont bien fonctionné et ont eu un impact sur les apprenants.

Si aujourd'hui je devais donc remettre en place ce type de séquence, je procéderais comme j'ai procédé à la fin dès le départ en y incorporant beaucoup plus d'observations, d'induction, de jeux de rôle ou de simulations. Je me baserais également davantage sur ce qui a déjà été fait et ce dès le début.

D'autre part, j'essaierais de parvenir à effectuer des enregistrements authentiques dans des structures professionnelles ou d'insertion professionnelle afin que les outils travaillés soient plus concrets pour les apprenants.

J'aurais aimé, si le temps me l'avait permis, travailler sur les biographies langagières pour prendre en compte le plurilinguisme de ces acteurs sociaux, dimension pas nécessairement considérée dans d'autres contextes.

Je prendrais le temps d'expliquer aux apprenants la progression de la séquence et plus particulièrement du bloc en cours dès le début. Je me suis rendue compte, en faisant cela sur le dernier bloc, qu'ils voyaient mieux où ils devaient aller et étaient même impatients d'être la semaine d'après pour évoluer

un peu plus en difficultés et découvertes dans la situation de communication en cours d'étude. Je n'avais franchement pas pensé à le faire, c'est par hasard, un jour au début d'un nouveau bloc que je leur ai expliqué l'évolution de celui-ci. L'intérêt m'a semblé plus important.

Pour le renouvellement de cet atelier et pour que celui-ci évolue, je pense qu'il faudrait revoir sa fréquence (deux fois deux heures par semaine serait vraiment intéressant). L'entretien initial devrait également à mon avis être davantage dirigé vers la dimension professionnelle, davantage personnalisé et peut-être plus long.

Enfin, je voudrais revenir sur le projet qu'à mis en place la coordinatrice de l'ASL. Il s'agit d'un atelier qui se déroulerait deux fois deux heures par semaine et qui porterait sur la découverte du monde de l'emploi. Deux heures seraient consacrées à l'étude de situations de communication ou à la découverte de structures d'aide à l'insertion professionnelle en classe, le second créneau serait lui ouvert à des visites ou des interventions de professionnels. Le dossier est actuellement en cours d'observation. Mais si ce projet était amené à se concrétiser, il pourrait très facilement être un complément de taille pour l'atelier de français langue d'insertion professionnelle mis en place cette année.

III-4-3 « Evolution » de la situation des apprenants au terme de cette formation

Cette formation aura été l'occasion de vivre une expérience très enrichissante et dont les efforts ont été récompensés à maintes reprises.

Premièrement, du côté des apprenants, tous, sauf une, ont vu leur situation professionnelle évoluer.

Gabriella, qui avait mis du temps à comprendre et réaliser qu'elle ne pourrait dans un premier temps exercer comme avocate en France, s'est tournée vers un master professionnel de marketing à l'IAE. Aisément, elle a réussi son entretien et a été prise pour la rentrée 2012.

José accumule les entretiens d'embauche et a obtenu un contrat avec sa troupe pour se produire tous les lundis matin à l'hôpital psychiatrique de Saint Egrève.

Rosa a été reçue sur dossier pour la validation de ses diplômes et, à l'heure où nous terminions notre session, devait se rendre à l'entretien final. Parallèlement elle a trouvé un poste de dentiste à Paris.

Lola a, elle, été embauchée dans une entreprise française pour aller travailler en Pologne.

Alicia a effectué son inscription à Pôle Emploi, rencontré son conseiller, suivi une réunion de formation et est retournée en Italie pour les vacances dans le but de revenir en septembre pour se lancer pleinement dans la recherche d'emploi.

Sonia, qui, au terme de la session, n'avait toujours pas reçu ses papiers et donc le permis de travail, recherche désormais des ateliers de français professionnel davantage basés sur les écrits professionnels car elle se sent désormais prête à surmonter les épreuves de la recherche d'emploi.

Conclusion

Ce mémoire nous a permis de revenir sur la conception d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour des adultes migrants hautement qualifiés au sein d'une ASL.

Nous avons pu voir que cela n'était pas une tâche très simple et que beaucoup de paramètres étaient à prendre en compte.

Non seulement il faut être attentif aux besoins des apprenants, à leurs objectifs mais également s'informer sur leur situation professionnelle avant tout mais parfois également personnelle.

Il faut également se tenir informé des différentes méthodologies susceptibles d'être adoptées et les adapter à la formation envisagée.

Mettre en place une formation linguistique à des fins professionnelles demande un gros investissement en amont de la formation, tant dans l'analyse que dans la réflexion.

Mettre en place ce type de formation dans une ASL demande de pouvoir être habile et de jongler avec les contraintes que peut représenter cette structure (manques de moyens en tout genre).

Nous pourrions continuer la liste des préconisations sur de nombreuses pages.

Je que je retiendrai principalement est qu'une formation linguistique à des fins professionnelles requière une ingénierie de formation rigoureuse. Manquer une étape, ne pas procéder dans l'ordre peut très vite faire perdre le control. Quand, de plus, cette formation est mise en place pour un public qui demande une attention particulière car atypique, le tout dans un structure peu à même d'héberger ce genre de formation, la réalisation devient très complexe.

Je voudrais à présent revenir sur des questionnements plus profonds qui ont émergé à la fin de cette expérience.

L'enseignement du français langue étrangère est loin d'avoir montré ces limites. C'est une des conclusions qui me vient à l'esprit lorsque je lance un regard rétrospectif sur ce stage et sur l'élaboration de ce mémoire.

L'arrivée perpétuelle de personnes en demande de formations linguistiques pour des raisons aussi

diverses les unes que les autres, l'évolution des politiques linguistiques, l'avancée des recherches sur ce champ, etc. font de ce domaine, un espace en évolution permanente.

L'expérience que j'ai pu vivre à travers ce stage en est la preuve concrète. Même au sein de petites structures comme le sont l'association Amal et la MJC Abbaye (si nous devions les comparaît à de grands centres de langue telles que les d'Alliances Françaises par exemple), on expérimente et on développe les offres au fur et à mesure des changements, des évolutions.

Le futur des ASL semble reposer sur l'émergence des nouvelles formations sur objectifs spécifiques, et plus particulièrement sur objectif professionnel.

Apparait alors ici un paradoxe de taille, que, je pense, le mémoire ci-présent, a illustré de part et d'autres : d'un côté nous avons une montée en puissance de la demande de formations linguistiques à des fins professionnelles, qui, avouons-le, vont très certainement, dans ces structures, être amenées à surpasser les ateliers de français classiques, mais de l'autre les ASL n'ont pas les moyens de les mettre en place.

L'étude du contexte de stage de ce mémoire, mais aussi le retour sur la mise en place de l'atelier de français langue d'insertion professionnelle en est la preuve. Tout le long nous avons du nous battre avec le temps, le manque de moyen matériel, sans parler du manque de personnel qualifié. Je soulève ici la question du bénévole en tant que formateur. Il est certes indispensable, mais ne pourra peut-être pas pouvoir suivre l'évolution que va imposer les nouvelles « modes didactiques ».

A travers cette interrogation, c'est donc sur l'avenir de l'offre des ASL que je me questionne.

Nous avons également pu voir à travers les deux premières parties de ce mémoire, que le public fréquentant ces structures est en perpétuelle évolution, ce qui demande de l'adaptation permanente.

Les formateurs bénévoles sont-ils aujourd'hui aptes à suivre cette évolution, à s'adapter à celle-ci ? En ce qui concerne les formations linguistiques à des fins professionnelles, peuvent-ils assurer ces formations, sachant qu'elles représentent de gros enjeux pour les apprenants et peuvent avoir d'énormes répercussions sur leur vie ? Comment doit-être réadaptée la formation des bénévoles ?

Je pense que les formations pour les personnes bénévoles sont à développer, à orienter afin de les sensibiliser aux nouveaux besoins des apprenants, mais également aux nouveaux enjeux des nouvelles formations.

En ce qui concerne plus spécialement le déroulement du stage, j'ai été très heureuse de l'effectuer dans ces deux structures. Non seulement les deux équipes m'ont accueillie de manière très agréable, mais elles m'ont également toutes deux considérée comme un membre à part entière du personnel.

Ce stage a été pour moi l'occasion de découvrir un métier que je ne connaissais pas et que j'ai eu le plaisir de pratiquer.

Cela n'a pas toujours été facile, les subtilités du poste de coordinatrice/formatrice étant nombreuses, mais j'ai pris plaisir à les découvrir au fur et à mesure et à développer alors de nouvelles compétences professionnelles.

Mon intérêt pour le poste de coordinateur/formateur est tel que cela ne me déplairait pas d'entamer ma vie professionnelle dans cette voie.

Voilà pourquoi l'avenir des ASL, des formations dispensées par celle-ci, la prise en compte des publics les fréquentant sont importants pour moi.

Bibliographie

Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. (2012). *Qu'est-ce qu'un atelier sociolinguistique ?*Récupéré sur : http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwipdemo.aslweb.fr%2Fstatic%2Fdocuments%2Fgeneriques%2F%2FPP%2520atelier%2520sociolinguistique30-06.ppt&ei=p6BDUJrRHYWc0AXUsYEg&usg=AFQjCNEvo7WEdX7-pWET_11-3xZEU9tZnQ

Adami, H. (2005). Les faux jumeaux didactiques. *Le français dans le monde, 339,* 23-26.

Adami, H. (2006). Construire un référentiel des compétences langagières pour les métiers de la propreté. Dans DGLFLF, *Apprendre le français dans un contexte professionnel*. Récupéré du site du ministère de la culture et de la communication :http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris, France : CLE International.

Association Amal. (2012). *Amal, association de coopération Franco-Maghrébinne*. Récupéré du site de l'association Amal section *L'association-Présentation* : http://www.amal38.fr/

Aubouin, M. et North, X. (2011). Avant propos. Dans Vicher, A. (dir.), *Référentiel FLI.* Récupéré sur le site du DYNADIV de l'université de Tours : http://dynadiv.univ-tours.fr/medias/fichier/referentiel-fli_1319449427797.pdf

Barrot. A. et Larchaud. M.-H. (2011). Vers une prise en compte des compétences issues de l'expérience dans les apprentissages en FLP. *Savoirs et formations. Recherches et pratique, 2,* 41-55.

Beacco, J.-C. et al. (2005). *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris, France : Didier.

Berchoud, M. (2011). *L'enseignement du français aux adultes migrants : reparlons du Fli(p).* Récupéré sur le blog de l'ASDIFLE le 07/02/2012 : http://asdifle.org/le_blog/spip.php?article255

Breil, I. (2012). *L'apprentissage de la lecture au cycle 2.* Récupéré sur le site de l'Académie de Versaille unité *La méthode phonétique et gestuelle Borel-Maisonny* :http://www.ien-versailles.ac-versailles.fr/Espace%20pedagogique/Lecture/apprentissagelecture.htm

Bretegnier, A. (2011). Formation linguistique en contexte d'insertion : champs, publics, approches didactiques. *Savoirs et formations. Recherches et pratique, 2,* 12-26.

Cavalla, C. *Didactique du lexique*, Cours de Master 1 FLE professionnel , Université Stendhal, 2010-2011.

Cochy, C. (2006). Ouverture. Dans DGLFLF, *Apprendre le français dans un contexte professionnel*. Récupéré du site du ministère de la culture et de la communication :http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/seminaire_francais_pro

fessionnel_juin_2006.pdf

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.

De Ferrari, M et al. (2005). *Guide descriptif. Actions socialisantes à composition langagière*. France : Printec.

De Ferrari, M. (2006). Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise. *Migrations études, 133*. Récupéré sur le site Co Alternative section *Publications* :http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/migrationsetudes133.pdf

De Ferrari, M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde. Recherches et applications.* Paris, France : CLE International.

Etienne, S. (2005). Une autre idée de l'enseignement du français aux adultes. *Le français dans le monde, 339*, 26-29.

Fédération des centres sociaux de Paris. (2011). *Repères pour les actions linguistiques en centre social*. Récupéré sur le site des Centres sociaux et socioculturels de Paris :http://paris.centressociaux.fr/files/2011/03/Rep%C3%A8res-linguistique.pdf

Germain, C. (1993). L'approche communicative en didactique des langues. Québec, Canada : Le Point sur...

Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris, France : Hachette.

Grünhage-Monetti, M. (2007). Former en langue des salariés immigrés dans l'entreprise : nouvelles orientations didactiques. *Français dans le monde. Recherches et applications, 42*, 32-45.

Haut Conseil à l'Intégration. (2012). *Immigré*. Récupéré du site du Haut Conseil à L'intégration section *Mots de l'intégration* : http://www.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html#I

Krougo Dagnini, J. (2008). *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux*. Paris, France : Publibook

La ville de Grenoble. (2012). *Les centres sociaux*. Récupéré du site de La ville de Grenoble section *Solidarité* : http://www.grenoble.fr/86-les-centres-sociaux.htm

Le Gal, S. (2011). Orienter les adultes migrants vers des formations en « français professionnel ». *Savoir et formation. Recherches et pratiques, 2*, 90-106.

Lembas, E. (2010). Quels sont les apports de la démarche ASL, pour le formateur, en termes de formalisation et d'actualisation des pratiques, dans les réseaux associatifs ? S*avoirs et Formation,77,* 9-11.

Mourlhon Dalliès, F. (2006). Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives. *Synergies, Pays riverains de la Baltique, 3,* 89-96. Récupéré sur le site du Gerflint section *Publication*s: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf

Mourlhon Dalliès, F. (2007). Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ? *Le*

français dans le monde. Recherches et applications, 42, 12-31.

Mourlhon Dalliès, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris, France : Didier.

Mourlhon Dalliès, F. (2010). *Penser le français langue professionnelle*. Récupéré sur le site du Français dans le monde section *Blogs. Ojectifs spécifiques*: http://nathan- cms.customers.artful.net/fdlm-v2/enseignement-sur-objectifs-specifiques/?p=1

North, X. (2006). Ouverture. Dans DGLFLF, *Apprendre le français dans un contexte professionnel*. Récupéré du site du ministère de la culture et de la communication :http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf

North, X. (2010). Introduction. Dans DGLFLF, *Des compétences clés pour le français : un atout professionnel*. Récupéré du site du ministère de la culture et de la communication : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres10_Competences_cles.pdf

Office français de l'immigration et de l'intégration. (2012). *A qui s'adresse-t-il ?* Récupéré du site de l'office français de l'immigration et de l'intégration section *S'intégrer en France* : http://www.ofii.fr/tests_197/a_qui_s_adresse-t-il_1031.html

Penformis, J.-L. (2003). *Français.com. Méthode de français professionnel et des affaires. Manuel.* Paris, France : CLE International.

Penformis, J.-L. (2003). *Français.com. Méthode de français professionnel et des affaires. Guide pédagogique*. Paris, France : CLE International

Préfecture de l'Isère et al. (2010). Cahiers des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise. Récupéré sur le site du Centre IRIS section *Téléchargements* : http://www.cri38-iris.fr/

Remaud, D. *Ingénierie de formation*, Cours de Master 2 FLE professionnel, Université Stendhal, 2011-2012.

Une éducation pour demain. (2012). *Un matériel unique et parfaitement adapté* .Récupéré du site Un éducation pour demain section *Lecture et Grammaire* :http://www.uneeducationpourdemain.org/fr/lecture-en-couleurs/119-presentation-de-la-lecture-en-couleurs-de-caleb-gattegno

Verdier, C. (2005). *Trait d'union. Insertion professionnelle*. Paris, France : CLE International.

Verdier, C. (2006). La recherche d'emploi avec le cahier « insertion professionnelle » de Trait d'union. Dans DGLFLF, *Apprendre le français dans un contexte professionnel*. Récupéré du site du ministère de la culture et de la communication : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf

Annexes

Annexe n°1 : Dossier pour l'entretien initial de l'association Amal 103

Annexe n°2 : Dossier d'entretien initial des apprenants du groupe de français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 110

Annexe n°3 : Référentiel pour la mise en place d'ateliers de Français langue d'insertion professionnelle ou de Français à visée professionnelle en ASL 143

Annexe n°4 : Tableau des différentes appellations des formations linguistiques à des fins professionnelle de Florence Mourlhon Dalliès (Enseigner le français à des fins professionnelles, 2008) 186

Annexe n°5 : Cahier des charges du DFP A1 et du B1 187

Annexe n°6 : Jeu témoin du DCL FP 189

Annexe n°7 : Séance n°8 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 202

Annexe n°8 : Séance n°9 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 205

Annexe n°9 : Séance n°10 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 208

Annexe n°10 : Séance n°1 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 212

Annexe n°11 : Séance n°2 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 215

Annexe n°12 : Séance n°4 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 225

Annexe n°13 : Séance n°11 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 233

Annexe n°14 : Séance n°12 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal 237

Annexe n°15 : Questionnaire distribué aux apprenants à la fin de la formation 241

Annexe n°16 : Réponses des apprenants au questionnaire de fin de formation 244

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 1

NOM: **Date:** **Positionnement** ☐
PRENOM: **Date:** **Evaluation intermédiaire** ☐
Date: **Evaluation finale** ☐

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**À ACQUÉRIR**
Utiliser les transports				
Utiliser les commerces				
Utiliser les services publics de santé				
Utiliser les services publics d'éducation				
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)				
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)				
Connaître le monde du travail				
Se maintenir et évoluer dans l'emploi				
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)				
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage				
Prendre soin de sa santé (suivi médical, ...), ...)				
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)				

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 2

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)				
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)				
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)				
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)				
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)				
Participer à des manifestations culturelles publiques				
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)				
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)				
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics				
Participer à la vie associative				
S'intéresser au fil de l'actualité				

Grille d'évaluation - Compétences langagières

NOM: **Date:** **Positionnement** ☐
PRENOM: **Date:** **Evaluation intermédiaire** ☐
(Cocher la partie grisée) **Date:** **Evaluation finale** ☐

Compréhension orale Jusqu'au niveau A1 il faut parler lentement et distinctement pour être compris et au A2 l'apprenant ne comprend pas encore toujours du 1er coup					
Infra A1.1	**A1.1**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2 et +**
Comprend certains mots sans donner du sens au message global.	- Comprend l'essentiel des questions sur son état-civil, des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Comprend beaucoup de questions sur son état-civil et son environnement proche. Vos enfants vont à la cantine ? vos pouvez venir demain ?...	- Comprend des questions sur les goûts - Comprend si on l'invite ou lui propose quelque chose.	- Peut suivre un discours clairement articulé. - Comprend des émissions de radio.	Comprend la plupart des discours, conversations, émissions de radio et de TV.
Production orale Jusqu'à la fin du A2 la prononciation n'est pas exacte, on note des erreurs (conjugaison, grammaire) A partir de A2 il est capable de discuter avec quelqu'un					
- A recours à un interprète ou à une autre langue pour se faire comprendre. L'interlocuteur est tenté d'utiliser le mime.	- Répond à des questions sur son état-civil, donne des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Répond à un nombre varié de questions mais ne peut pas discuter. - Demande des nouvelles et sait répondre aux salutations.	- Dit ce qu'il aime ou non - Fait et accepte une offre, une invitation. - Discute du programme d'une sortie prévue. -Participe activement lors d'une réunion (parents profs)	- Exprime et réagit à des sentiments (surprise, tristesse, joie, curiosité, indifférence). - Donne son avis et peut argumenter sur un sujet d'actualité par exemple.	- Peut parler un français courant dans diverses situations de la vie : avec des proches, au travail, pour les démarches administratives…
Compréhension écrite (lecture) A partir de A2 l'apprenant arrive à déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte général.					
- Comprend quelques mots et chiffres sans pouvoir se repérer dans les écrits du quotidien. - Doit se faire aider pour remplir ses papiers.	- Reconnaît les mots et abréviations les plus courants des situations quotidiennes : données chiffrées, signalétique, icônes.	- Comprend une recette simple, une carte postale, un mot bref et simple laissé par un proche ou un collègue.	- Comprend une lettre personnelle brève - Reconnaît les principaux types de lettres	- Lit un bref essai - Lit des descriptions détaillées sur un domaine connu.	- Lit sur des sujets variés - Lit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel, n compte-rendu…
Production écrite Jusqu'à la fin du A2 l'apprenant a du mal à associer les sons et l'écrit : on observe donc des erreurs d'orthographe					
	A minima renseigne un formulaire d'identité simple, utilise une signature et transcrit des données chiffrées.	Ecrit un mot ou une carte postale majoritairement en phonétique : les mots les plus courants sont correctement orthographiés.	- Peut écrire un journal intime. - Ecrit un poème court ou une histoire inventée.	- Ecrit un bref essai - Ecrit des descriptions détaillées simples.	- Ecrit un rapport argumenté - Ecrit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel.

Le développement des compétences langagières va du sujet le + familier au + lointain : soi → les proches → les collègues→ les autres ; et du + concret au + abstrait.

Fiche
« inscription orientation »
ASL Agglomération grenobloise

Pour vous contacter en cas de besoin :
NOM Prénom
STRUCTURE
N° de téléphone

☐ NOUVELLE INSCRIPTION ☐ REINSCRIPTION ☐ ORIENTATION

1	**Date de l'entretien**	__/__/____ (jj/mm/aaaa)
2	**Nom de votre structure**	☐ .....
3	**Code demandeur**	_ /__ /__ /__ /__
4	**La personne a - t - elle pris contact avec une autre structure ?**	☐ Non ☐ Oui : Nom de la Structure .....
5	**Commune de résidence de la personne**	☐ .....
6	**Quartier prioritaire** (Politique de la ville)	☐ Oui ☐ Non
7	**Sexe**	☐ M ☐ F
8	**Age**	☐ 16 – 18 ans ☐ 19 – 25 ans ☐ 26 – 45 ans ☐ 46 – 60 ans ☐ Plus de 60 ans
9	**Nationalité**	☐ Française ☐ Etrangère
10	**Origine**	☐ France métropolitaine ☐ Afrique subsaharienne ☐ France Outre-Mer ☐ Moyen/proche Orient ☐ UE des 27 ☐ Asie ☐ Pays de l'Est hors UE ☐ Amérique du Nord ☐ Maghreb ☐ Amérique Latine ☐ Autres
11	**Expérience scolaire**	☐ pas ou peu scolarisé ☐ Scolarisé en langue étrangère ☐ Scolarisé en français ☐ Formation adulte en français
12	**Niveau scolaire**	☐ Primaire ☐ Collège ☐ Lycée ☐ Supérieur
13	**Niveau d'apprentissage de la langue française**	☐ Alpha ☐ FLE débutant ☐ FLE intermédiaire ☐ FLE avancé

14	**Situation actuelle**	☐ Salarié temps partiel ☐ Salarié temps plein ☐ Salarié SIAE ☐ Demandeur d'emploi ☐ Bénéficiaire du RSA ou ayant - droit ☐ Etudiant ☐ Au foyer ☐ Retraité ☐ Demandeur d'asile ☐ En attente d'un titre de séjour avec autorisation de travail ☐ En attente d'un titre de séjour sans autorisation de travail ☐ Toute autre situation
15	**Comment la personne a-t-elle été orientée ?**	☐ Par une structure : ☐ Association ☐ SIAE ☐ Entreprise ☐ Service public ☐ Organisme de formation ☐ Par un prescripteur (suivi personnalisé) : ☐ Assistante sociale - Educateur - Conseillère ESF… ☐ ALI - Conseillers emplois ☐ Conseillers Pôle Emploi - Mission locale - PAIO ☐ Employeur ☐ Démarche volontaire
16	**La personne est-elle inscrite en liste d'attente sur une autre structure ?**	☐ Oui, sur le dispositif d'apprentissage de la langue française ☐ Public CAI ☐ Public hors CAI ☐ Oui sur un organisme de formation hors dispositif ☐ Oui, sur une autre ASL ☐ Autre : .....
17	**Quelle réponse est proposée au moment de la demande de la personne?**	☐ Suivre l'ASL dans votre structure en entrée directe ☐ Suivre l'ASL dans votre structure en entrée différée : ☐ du fait de la personne ☐ groupes complets ☐ Suivre une ASL dans une autre structure : Où : ..... ☐ Orientation sur le dispositif d'apprentissage de la langue française ☐ Orientation vers un organisme de formation ☐ Orientation vers une formation payante (Alliance Française, CUEF) ☐ Orientation sur une autre activité de votre structure ou du quartier : .....
18	**Date d'entrée sur l'ASL pour l'année scolaire**	__/__/____ (jj/mm/aaaa)
19	**La personne est inscrite dans l'action pour la …**	☐ 1ère année ☐ 2ème année ☐ 3ème année ☐ 4ème année ☐ 5ème année et plus

Cofinancé par isère

A renvoyer à Iris

COUPON DE SORTIE

Code demandeur : _ / _ _ /_ _ /_ _ /_ _

Pour vous contacter en cas de besoin :
NOM Prénom
STRUCTURE
N° de téléphone

Dès l'inscription, **pensez à reporter le code de la personne sur ce coupon en haut à droite**.

20	**Date de sortie de l'action**	_ _ / _ _ / _ _ _ _ (jj/mm/aaaa)
21	**Motifs de l'arrêt**	☐ Raisons personnelles : préciser.... ☐ Objectif linguistique atteint ☐ Accès formation linguistique ☐ Accès formation qualifiante ☐ Emploi ☐ Fin d'action ☐ Non renseigné
22	**Suite proposée**	☐ Réinscription en ASL ☐ Formation linguistique ☐ Formation qualifiante ☐ Autre : préciser....

Remarques :

A renvoyer à IRIS à l'issue de l'action ou à l'arrêt en cours d'action

Grille des compétences acquises : récapitulatif individuel

Date :…../…../…… Identité de la personne : Structure :

Compétences langagières

	Début de parcours				**Fin de parcours**			
Domaine	Oral		Ecrit		Oral		écrit	
Niveaux CECR	RO	PO	RE	PE	RO	PO	RE	PE
Infra A1.1								
A1.1 atteint								
A1								
A2								
B1								
B2 et +								

Compétences socioprofessionnelles

	Début de parcours			**Fin de parcours**		
Paliers / Domaines	Découverte	Exploration	Appropriation	Découverte	Exploration	Appropriation
Vie publique						
Vie prof.						
Vie personnelle						
Vie Culturelle						
Vie Citoyenne						

Fiche bilan et suite de parcours

Nom : Prénom :

Animateur ou Coordinateur : Référent Prescripteur :

Nombre d'heures suivies : Structure :

Niveau obtenu à la sortie de l'ASL (en référence au CECR*)	
Ecouter le français :	Lire le français :
Parler le français :	Ecrire le français :
Compétences socioprofessionnelles acquises :	
Domaine : **Degré d'autonomie :	Domaine : Degré d'autonomie :
Domaine : Degré d'autonomie :	Domaine : Degré d'autonomie :

- **Bilan de la personne :** (questions-types : – comment ça s'est passé pour vous cette année ? qu'avez-vous appris, aimé, compris ? Cela a changé quoi dans votre vie quotidienne?)

- **Suite envisagée par la personne :**

- **Avis de l'animateur/trice :**

- **Propositions et suite de parcours envisagée :**

Date : **Signatures :**

*** en référence aux 3 étapes inhérentes à la démarche ASL : Découverte Exploration Appropriation*
**Cadre Européen Commun de Référence dont le guide d'utilisation est consultable sur :*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc

Annexe n°2 : Dossier d'entretien initial des apprenants du groupe de français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal -Sonia

Actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise - **Annexe 3** du cahier des charges

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 1

NOM: [redacted]
PRENOM: Sonia

Date: 18/06/2012 **Positionnement** ☑
Date: **Evaluation intermédiaire** ☐
Date: **Evaluation finale** ☐

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**À ACQUÉRIR**
Utiliser les transports			✓	
Utiliser les commerces		✓		quantité achetés pour.
Utiliser les services publics de santé			✓	
Utiliser les services publics d'éducation			✓	
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				✓ CAF CPAM.
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)			✓	
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)				connaît pas!
Connaître le monde du travail				✓
Se maintenir et évoluer dans l'emploi				✓
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)			✓	
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage			✓	
Prendre soin de sa santé (suivi médical, ...), ...)			✓	
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)			✓	
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)		✓		

Cofinancé par isère

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 2

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)	✓			connait seulement un musée dont découverte des cinés, salles...
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)	✓			
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)	✓			connait pas
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)	✓			0
Participer à des manifestations culturelles publiques	✓			0
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)		✓		
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)			✓	
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics		✓		
Participer à la vie associative	✓			connait pas.
S'intéresser au fil de l'actualité			✓	

Actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise - Annexe 3 du cahier des charges

Grille évaluation - Compétences socioprofessionnelles

(voir IFRA par OF i'i).

Sonia

(Colombie).

27/01/1985.

en france depuis 02/2012.

- titre de séjour - Grenoble - (par gare)
- Master Bus. & adm. (→ à partir de janvier).
  ↳ entre inscrn.
- 4 mois à l'AF de Bogota. (ROM).

déjà exam.

Centre ressources illettrisme 38 – IRIS

Cofinancé par isère

(**Notes prises par la coordinatrice)**

Actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise - **Annexe 4** du cahier des charges

Grille d'évaluation - Compétences langagières

NOM:
PRENOM: Sonia
(Cocher la partie grisée)

Date: 19/04/2012
Date:
Date:

Positionnement ☐
Evaluation intermédiaire ☐
Evaluation finale ☐

Compréhension orale	Jusqu'au niveau A1 il faut parler lentement et distinctement pour être compris et au A2 l'apprenant ne comprend pas encore toujours du 1er coup				
Infra A1.1	**A1.1**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2 et +**
Comprend certains mots sans donner du sens au message global.	- Comprend l'essentiel des questions sur son état-civil, des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Comprend beaucoup de questions sur son état-civil et son environnement proche. Vos enfants vont à la cantine ? vos pouvez venir demain ?...	- Comprend des questions sur les goûts - Comprend si on l'invite ou lui propose quelque chose.	- Peut suivre un discours clairement articulé. - Comprend des émissions de radio.	Comprend la plupart des discours, conversations, émissions de radio et de TV.
			☺		
Production orale	Jusqu'à la fin du A2 la prononciation n'est pas exacte, on note des erreurs (conjugaison, grammaire) A partir de A2 il est capable de discuter avec quelqu'un				
- A recours à un interprète ou à une autre langue pour se faire comprendre. L'interlocuteur est tenté d'utiliser le mime.	- Répond à des questions sur son état-civil, donne des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Répond à un nombre varié de questions mais ne peut pas discuter. - Demande des nouvelles et sait répondre aux salutations.	- Dit ce qu'il aime ou non - Fait et accepte une offre, une invitation. - Discute du programme d'une sortie prévue. -Participe activement lors d'une réunion (parents profs)	- Exprime et réagit à des sentiments (surprise, tristesse, joie, curiosité, indifférence). - Donne son avis et peut argumenter sur un sujet d'actualité par exemple.	- Peut parler un français courant dans diverses situations de la vie : avec des proches, au travail, pour les démarches administratives…
			☺		
Compréhension écrite (lecture)	A partir de A2 l'apprenant arrive à déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte général.				
- Comprend quelques mots et chiffres sans pouvoir se repérer dans les écrits du quotidien. - Doit se faire aider pour remplir ses papiers.	- Reconnaît les mots et abréviations les plus courants des situations quotidiennes : données chiffrées, signalétique, icônes.	- Comprend une recette simple, une carte postale, un mot bref et simple laissé par un proche ou un collègue.	- Comprend une lettre personnelle brève - Reconnaît les principaux types de lettres	- Lit un bref essai - Lit des descriptions détaillées sur un domaine connu.	- Lit sur des sujets variés - Lit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel, n compte-rendu…
Production écrite	Jusqu'à la fin du A2 l'apprenant a du mal à associer les sons et l'écrit : on observe donc des erreurs d'orthographe				
	A minima renseigne un formulaire d'identité simple, utilise une signature et transcrit des données chiffrées.	Ecrit un mot ou une carte postale majoritairement en phonétique : les mots les plus courants sont correctement orthographiés.	- Peut écrire un journal intime. - Ecrit un poème court ou une histoire inventée.	- Ecrit un bref essai - Ecrit des descriptions détaillées simples.	- Ecrit un rapport argumenté - Ecrit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel.

Le développement des compétences langagières va du sujet le + familier au + lointain : soi → les proches → les collègues→ les autres ; et du + concret au + abstrait.

Cofinancé par isère

José

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 1

NOM: **Date:** Positionnement ☐
PRENOM: **Date:** **Evaluation intermédiaire** ☐
Date: Evaluation finale ☐

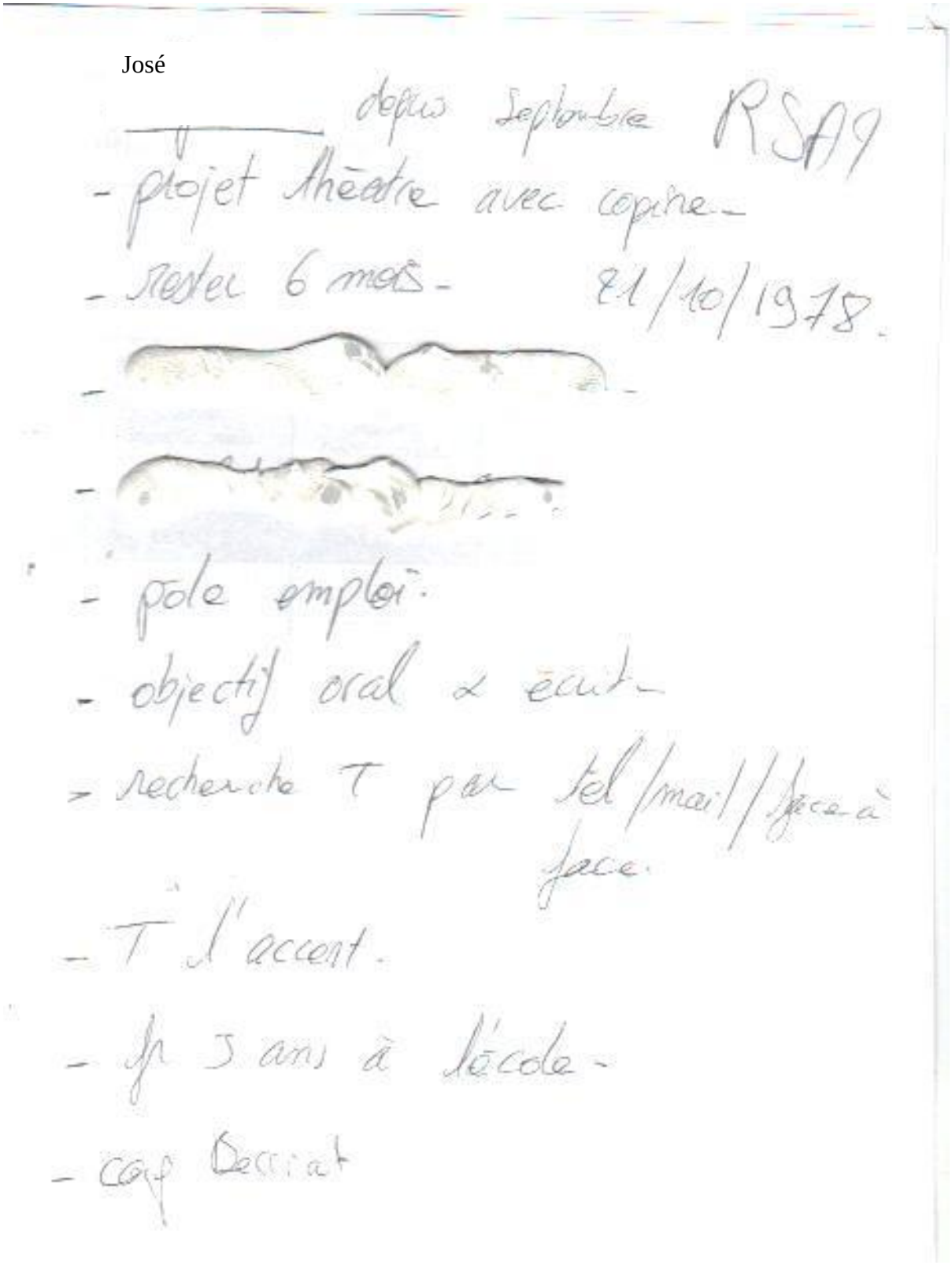
COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**À ACQUÉRIR**
Utiliser les transports			b	
Utiliser les commerces			b	
Utiliser les services publics de santé			b	
Utiliser les services publics d'éducation				b
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				x doit déclarer CAF
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)				chèques -
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)				b
Connaître le monde du travail				b
Se maintenir et évoluer dans l'emploi				b
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)				
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage				
Prendre soin de sa santé (suivi médical, ...), ...)				
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)				
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)				

José

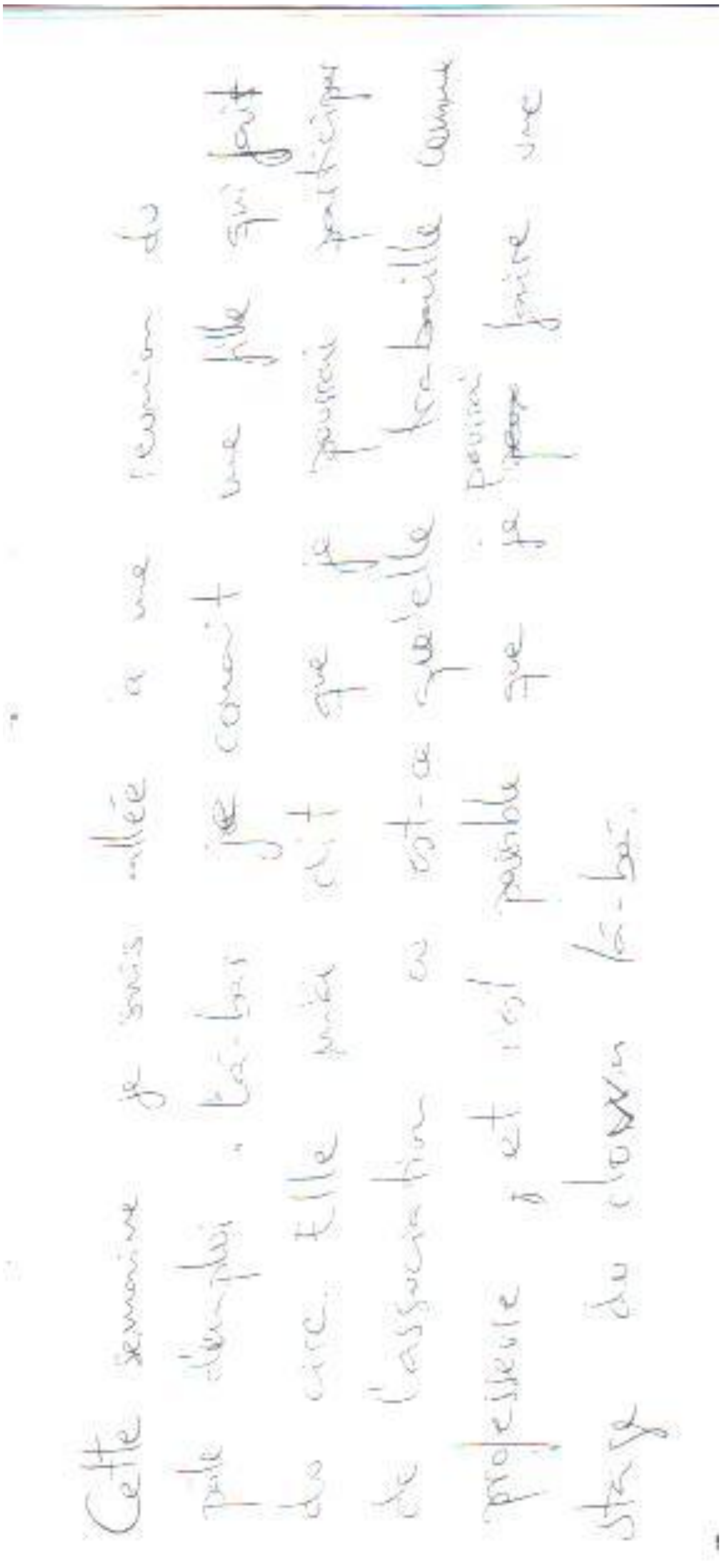
Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 2

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)			✓	
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)			✓	
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)			✓	
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)			✓	
Participer à des manifestations culturelles publiques			✓	
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)			✓	
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)			✓	
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics			✓	
Participer à la vie associative			✓	
S'intéresser au fil de l'actualité				

José



(Notes prises par la coordinatrice)


Cette semaine je suis allée à une réunion du
pôle d'emploi. Là-bas je connaît une fille qui fait
du circ. Elle m'a dit que je pourrai participer
de l'association où est-ce qu'elle travaille comme
professeure, et c'est possible que je ~~peux~~ pourrai faire une
stage du clown là-bas.

(Production écrite de José)

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 1

NOM:
PRENOM: Khaled

Date: **Positionnement** ☐
Date: **Evaluation intermédiaire** ☐
Date: **Evaluation finale** ☐

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**À ACQUÉRIR**
Utiliser les transports			X	
Utiliser les commerces			X	
Utiliser les services publics de santé		X		
Utiliser les services publics d'éducation			X	
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)				Chèques
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)				X
Connaître le monde du travail				
Se maintenir et évoluer dans l'emploi				
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)			X	
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage				
Prendre soin de sa santé (suivi médical, ...), ...)				
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)				

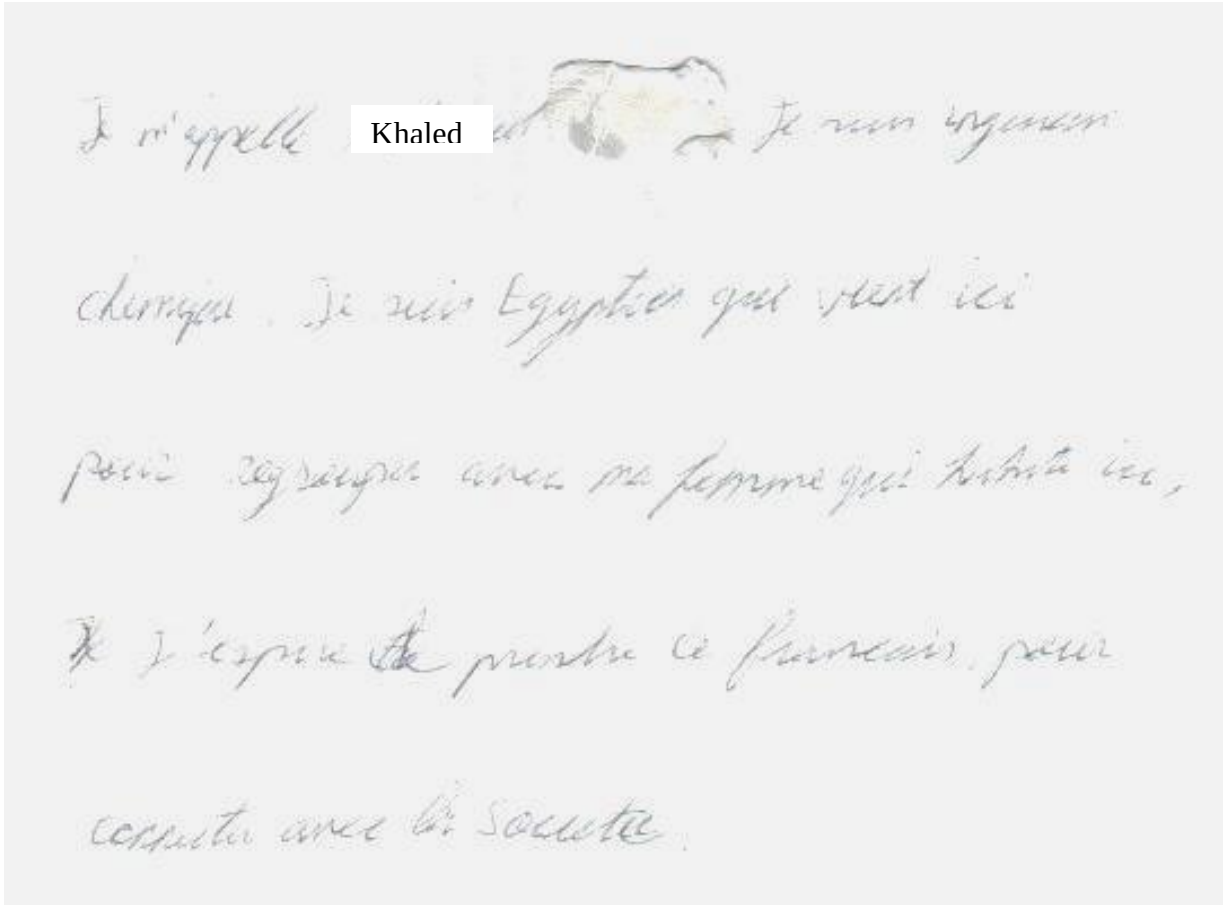
Khaled

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 2

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)				
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)			+	
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)			+	
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)				
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)				
Participer à des manifestations culturelles publiques				
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)		+		
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)				
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics		+		
Participer à la vie associative				
S'intéresser au fil de l'actualité				

Prénom : Khaled

(**Notes prises par la coordinatrice)**



(**Production écrite de Khaled)**

NOM: [redacted] Date: 22/

PRENOM: Gabriella Date:

Date:

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie....	EXPLOI Localise connaît le fonctionnement...	autonomie	
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les transports			✓	
Utiliser les commerces			✓	
Utiliser les services publics de santé		✓		
Utiliser les services publics d'éducation		✓		
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				✓
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)				✓
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)		✓		✓
Connaître le monde du travail		✓		✓
Se maintenir et évoluer dans l'emploi				✓
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Prendre soin de son corps et de sa santé (suivi médical, ...)			✓	
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)			✓	
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage, ...)			✓	
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)			✓	
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)			✓	

Gabriella

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie....	EXPLORATION Localise, situe, connaît le fonctionnement...	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)			✓	
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)			✓	
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)			✓	
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)			✓	
Participer à des manifestations culturelles publiques			✓	
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)			✓	
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)			X	✓
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics	X			✓
Participer à la vie associative	X			✓
S'intéresser au fil de l'actualité	X			✓

SYNTHESE DES ÉVALUATIONS - REMARQUES

POSITIONNEMENT INITIAL DATE :	**OBJECTIFS DE SOCIALISATION PRIORITAIRES :** en recherche d'un emploi - vie pro & citoyenne	**COMPÉTENCES LANGAGIÈRES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT (acquises, visées) :** - FLP -
EVALUATION INTERMÉDIAIRE DATE :	**OBJECTIFS DE SOCIALISATION PRIORITAIRES :**	**COMPÉTENCES LANGAGIÈRES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT (acquises, visées) :**
EVALUATION FINALE DATE :	**OBJECTIFS DE SOCIALISATION PRIORITAIRES**	**COMPÉTENCES LANGAGIÈRES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT (acquises, visées) :**

Autres remarques:

Gabriella

Actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise
Proposition d'outil de mise en œuvre

(Cocher la partie grisée)

Grille d'évaluation des compétences langagières

Compréhension orale Jusqu'au niveau A1 il faut parler lentement et distinctement pour être compris et au A2 l'apprenant ne comprend pas encore toujours du 1er coup					
Infra A1.1	**A1.1**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2 et +**
Comprend certains mots sans donner du sens au message global.	- Comprend l'essentiel des questions sur son état-civil, des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Comprend beaucoup de questions sur son état-civil et son environnement proche. Vos enfants vont à la cantine ? vos pouvez venir demain ?...	- Comprend des questions sur les goûts - Comprend si on l'invite ou lui propose quelque chose.	- Peut suivre un discours clairement articulé. - Comprend des émissions de radio.	Comprend la plupart des discours, conversations, émissions de radio et de TV.
			✓		
Production orale Jusqu'à la fin du A2 la prononciation n'est pas exacte, on note des erreurs (conjugaison, grammaire) A partir de A2 il est capable de discuter avec quelqu'un					
- A recours à un interprète ou à une autre langue pour se faire comprendre. L'interlocuteur est tenté d'utiliser le mime.	- Répond à des questions sur son état-civil, donne des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Répond à un nombre varié de questions mais ne peut pas discuter. - Demande des nouvelles et sait répondre aux salutations.	- Dit ce q'il aime ou non - Fait et accepte une offre, une invitation. - Discute du programme d'une sortie prévue. -Participe activement lors d'une réunion (parents profs)	- Exprime et réagit à des sentiments (surprise, tristesse, joie, curiosité, indifférence). - Donne son avis et peut argumenter sur un sujet d'actualité par exemple.	- Peut parler un français courant dans diverses situations de la vie : avec des proches, au travail, pour les démarches administratives…
			✓		
Compréhension écrite (lecture) A partir de A2 l'apprenant arrive à déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte général.					
- Comprend quelques mots et chiffres sans pouvoir se repérer dans les écrits du quotidien. - Doit se faire aider pour remplir ses papiers.	- Reconnaît les mots et abréviations les plus courants des situations quotidiennes : données chiffrées, signalétique, icônes.	- Comprend une recette simple, une carte postale, un mot bref et simple laissé par un proche ou un collègue.	- Comprend une lettre personnelle brève - Reconnaît les principaux types de lettres	- Lit un bref essai - Lit des descriptions détaillées sur un domaine connu.	- Lit sur des sujets variés - Lit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel, n compte-rendu…
			✓		
Production écrite Jusqu'à la fin du A2 l'apprenant a du mal à associer les sons et l'écrit : on observe donc des erreurs d'orthographe					
	A minima renseigne un formulaire d'identité simple, utilise une signature et transcrit des données chiffrées.	Ecrit un mot ou une carte postale majoritairement en phonétique : les mots les plus courants sont correctement orthographiés.	- Peut écrire un journal intime. - Ecrit un poème court ou une histoire inventée.	- Ecrit un bref essai - Ecrit des descriptions détaillées simples.	- Ecrit un rapport argumenté - Ecrit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel.
			✓		

Le développement des compétences langagières va du sujet le + familier au + lointain : soi → les proches → les collègues→ les autres ; et du + concret au + abstrait.

Ateliers de français : évaluation

NOM : [redacted]

Prénom : Gabriella

Date de l'évaluation : 7/12/11

Nombre d'heures suivies : 30 H

Modification(s) : /

Bilan sur le contenu de l'atelier :

oral ↗, écoute du français bénéfique ms grammaire trop simple.

Souhaits :

améliorer la prononciation pour trouver un travail.

Objectifs :

- DELF au DELF Pro.
- devenir bénévole (aide juridique).

Expression orale :

↗

Compréhension orale :

très bonne

Expression écrite :

↗ du vocabulaire

Compréhension écrite / lecture :

très bonne

lecture : attention à ne pas prononcer les "ENT" à la fin des verbes.

Bilan de l'évaluation :

maîtrise les éléments vus durant les ateliers -

attention à la prononciation.

- R — u / ou
- nasales — z / s

Amal

Claire ARNAUD, coordinatrice et formatrice, Association Amal. 2012.

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 1

NOM:
PRENOM: Rosa

Date: 15/03/12 Positionnement ☑
Date: Evaluation intermédiaire ☐
Date: Evaluation finale ☐

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**À ACQUÉRIR**
Utiliser les transports			✓	
Utiliser les commerces			✓	
Utiliser les services publics de santé	✓			enfants: 9 ans 11 ans.
Utiliser les services publics d'éducation		✓		pb pour parler aux profs
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				✓ pb des guichets ne connaît pas les structures
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)		✓		
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)				✓ pb de la langue pour
Connaître le monde du travail				✓ recherche, ne
Se maintenir et évoluer dans l'emploi				✓ connaît pas les structures
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)				pb du voc
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage		✓		pb avec les voisins
Prendre soin de sa santé (suivi médical, ...), ...)	✓			voc
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)	✓			nombres
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)		✓		

Rosa

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 2

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)			✓	
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)			✓	
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)			✓	
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)	✓			ne connait pas les associations
Participer à des manifestations culturelles publiques	✓			
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)		✓		juste la pref
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)		✓		peu sensibilisée
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics		✓		
Participer à la vie associative		✓		
S'intéresser au fil de l'actualité			✓	

Grille d'évaluation - Compétences langagières

NOM:
PRENOM: Rosa
(Cocher la partie grisée)

Date: 15/03/2012.
Date:
Date:

Positionnement ☐
Evaluation intermédiaire ☐
Evaluation finale ☐

Compréhension orale Jusqu'au niveau A1 il faut parler lentement et distinctement pour être compris et au A2 l'apprenant ne comprend pas encore toujours du 1er coup					
Infra A1.1	**A1.1**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2 et +**
Comprend certains mots sans donner du sens au message global.	- Comprend l'essentiel des questions sur son état-civil, des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Comprend beaucoup de questions sur son état-civil et son environnement proche. Vos enfants vont à la cantine ? vos pouvez venir demain ?...	- Comprend des questions sur les goûts - Comprend si on l'invite ou lui propose quelque chose.	- Peut suivre un discours clairement articulé. - Comprend des émissions de radio.	Comprend la plupart des discours, conversations, émissions de radio et de TV.
		X			
Production orale Jusqu'à la fin du A2 la prononciation n'est pas exacte, on note des erreurs (conjugaison, grammaire) A partir de A2 il est capable de discuter avec quelqu'un					
- A recours à un interprète ou à une autre langue pour se faire comprendre. L'interlocuteur est tenté d'utiliser le mime.	- Répond à des questions sur son état-civil, donne des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Répond à un nombre varié de questions mais ne peut pas discuter. - Demande des nouvelles et sait répondre aux salutations.	- Dit ce qu'il aime ou non - Fait et accepte une offre, une invitation. - Discute du programme d'une sortie prévue. -Participe activement lors d'une réunion (parents profs)	- Exprime et réagit à des sentiments (surprise, tristesse, joie, curiosité, indifférence). - Donne son avis et peut argumenter sur un sujet d'actualité par exemple.	- Peut parler un français courant dans diverses situations de la vie : avec des proches, au travail, pour les démarches administratives…
		X			
Compréhension écrite (lecture) A partir de A2 l'apprenant arrive à déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte general.					
- Comprend quelques mots et chiffres sans pouvoir se repérer dans les écrits du quotidien. - Doit se faire aider pour remplir ses papiers.	- Reconnaît les mots et abréviations les plus courants des situations quotidiennes : données chiffrées, signalétique, icônes.	- Comprend une recette simple, une carte postale, un mot bref et simple laissé par un proche ou un collègue.	- Comprend une lettre personnelle brève - Reconnaît les principaux types de lettres	- Lit un bref essai - Lit des descriptions détaillées sur un domaine connu.	- Lit sur des sujets variés - Lit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel, n compte-rendu…
		X			
Production écrite Jusqu'à la fin du A2 l'apprenant a du mal a associer les sons et l'écrit : on observe donc des erreurs d'orthographe					
	A minima renseigne un formulaire d'identité simple, utilise une signature et transcrit des données chiffrées.	Ecrit un mot ou une carte postale majoritairement en phonétique : les mots les plus courants sont correctement orthographiés.	- Peut écrire un journal intime. - Ecrit un poème court ou une histoire inventée.	- Ecrit un bref essai - Ecrit des descriptions détaillées simples.	- Ecrit un rapport argumenté - Ecrit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel.
		X			

Le développement des compétences langagières va du sujet le + familier au + lointain : soi → les proches → les collègues→ les autres ; et du + concret au + abstrait.

Cofinancé par isère CONSEIL GÉNÉRAL

Grille des compétences acquises : récapitulatif individuel

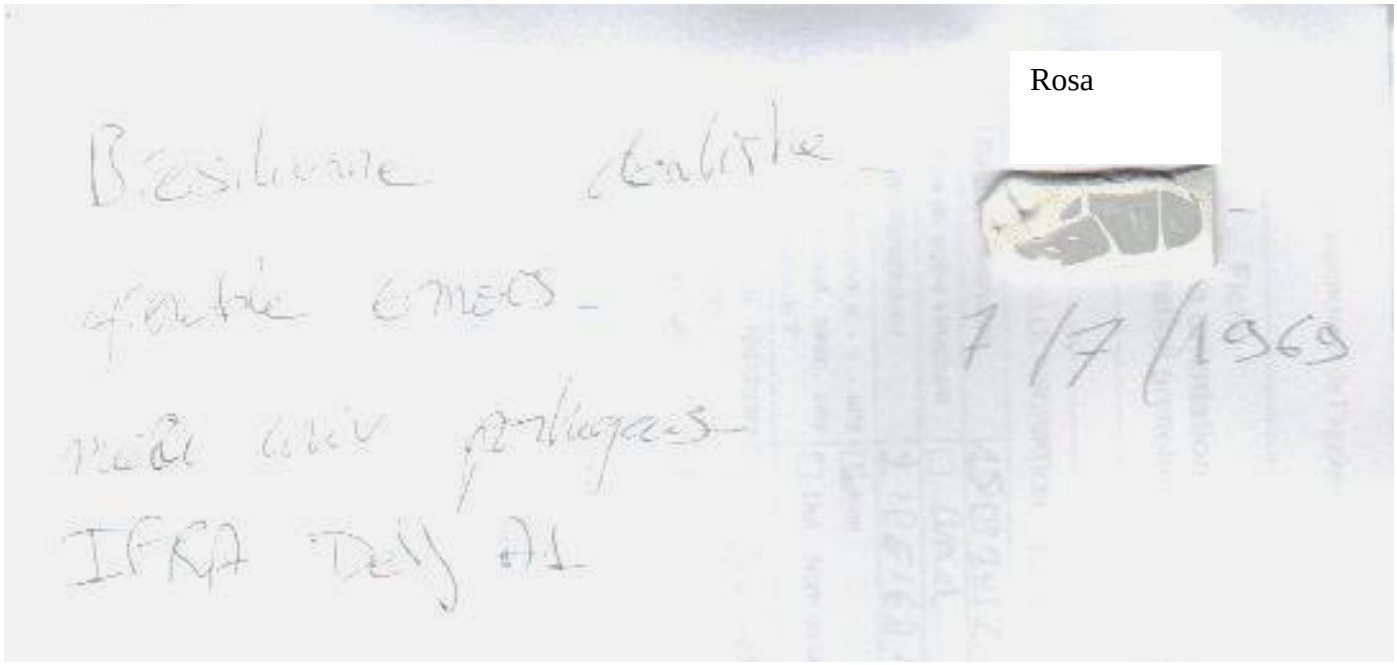
Date : 15/03/2012 Identité de la personne : Rosa Structure : Anal

Compétences langagières

	Début de parcours				Fin de parcours			
Domaine	Oral		Ecrit		Oral		écrit	
Niveaux CECR	RO	PO	RE	PE	RO	PO	RE	PE
Infra A1.1								
A1.1 atteint								
A1	X	X	X	X				
A2								
B1								
B2 et +								

Compétences socioprofessionnelles

	Début de parcours			Fin de parcours		
Paliers / Domaines	Découverte	Exploration	Appropriation	Découverte	Exploration	Appropriation
Vie publique		✓				
Vie prof.	✓					
Vie personnelle		✓				
Vie Culturelle		✓				
Vie Citoyenne	✓					



(Notes prises par la coordinatrice)

(Production écrite de Rosa)

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 1

NOM: [illegible]
PRENOM: Lola

Date: 16/02/2012 **Positionnement** ☒
Date: **Evaluation intermédiaire** ☐
Date: **Evaluation finale** ☐

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE PUBLIQUE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**À ACQUÉRIR**
Utiliser les transports			✓	
Utiliser les commerces			✓	
Utiliser les services publics de santé			✓	
Utiliser les services publics d'éducation	✓			[illegible]
Utiliser les administrations et services publics (La Poste, CAF, CPAM, Mairie, Préfecture, bailleurs sociaux...)				✓ caf CPAM -
Utiliser les services financiers (banques, banque postale...)		✓		compte ok ms pas utilisé
VIE PROFESSIONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les services d'insertion professionnelle (orientation, formation)		✓		
Connaître le monde du travail		✓		
Se maintenir et évoluer dans l'emploi		✓		
VIE PERSONNELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Parler de soi (identité, goûts, opinions, ...)			✓	
Gérer les relations sociales (amicales, voisinage			✓	
Prendre soin de sa santé (suivi médical, ...), ...)		✓		
Organiser la vie du foyer (gérer un budget, ...)			✓	
Gérer les relations familiales (dialogue dans la famille, rapport à la langue et à la culture d'origine, ...)			✓	

Grille d'évaluation - Compétences socioprofessionnelles 2

COMPÉTENCES DE SOCIALISATION	DÉCOUVERTE Connaît, identifie...mais n'utilise pas.	EXPLORATION Localise, connaît le fonctionnement... Utilise si accompagné	APPROPRIATION Utilise en autonomie	OBJECTIF PRIORITAIRE
VIE CULTURELLE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Utiliser les espaces de loisirs du quartier (espaces verts, espaces sportifs, bibliothèques...)			✓	
Utiliser les espaces de loisirs de la ville (cinéma, spectacles, médiathèque...)			✓	
Accéder à l'information culturelle (affiches, journaux gratuits, publicité, émissions culturelles, brochures culturelles...)			✓	
Avoir des pratiques culturelles (en langue maternelle ou en français: lecture, musique, chant, théâtre....)			✓	
Participer à des manifestations culturelles publiques			✓	
VIE CITOYENNE	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**ACQUIS**	**A ACQUÉRIR**
Connaître les institutions politiques et citoyennes (Parlement, préfecture, système électoral, ...)		✓		
Avoir des pratiques citoyennes (tri des déchets, déplacements non polluants...)	✓			
Faire valoir ses droits de citoyen auprès des services publics		✓		
Participer à la vie associative	✓			
S'intéresser au fil de l'actualité			✓	

Grille d'évaluation - Compétences langagières

NOM: **Date:** **Positionnement** ☐
PRENOM: Lola **Date:** **Evaluation intermédiaire** ☐
(Cocher la partie grisée) **Date:** **Evaluation finale** ☐

Compréhension orale Jusqu'au niveau A1 il faut parler lentement et distinctement pour être compris et au A2 l'apprenant ne comprend pas encore toujours du 1er coup					
Infra A1.1	**A1.1**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2 et +**
Comprend certains mots sans donner du sens au message global.	- Comprend l'essentiel des questions sur son état-civil, des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Comprend beaucoup de questions sur son état-civil et son environnement proche. Vos enfants vont à la cantine ? vos pouvez venir demain ?...	- Comprend des questions sur les goûts - Comprend si on l'invite ou lui propose quelque chose.	- Peut suivre un discours clairement articulé. - Comprend des émissions de radio.	Comprend la plupart des discours, conversations, émissions de radio et de TV.
					X
Production orale Jusqu'à la fin du A2 la prononciation n'est pas exacte, on note des erreurs (conjugaison, grammaire) A partir de A2 il est capable de discuter avec quelqu'un					
- A recours à un interprète ou à une autre langue pour se faire comprendre. L'interlocuteur est tenté d'utiliser le mime.	- Répond à des questions sur son état-civil, donne des informations essentielles notamment chiffrées : prix, date, heure, taille, poids, numéros divers…	- Répond à un nombre varié de questions mais ne peut pas discuter. - Demande des nouvelles et sait répondre aux salutations.	- Dit ce qu'il aime ou non - Fait et accepte une offre, une invitation. - Discute du programme d'une sortie prévue. -Participe activement lors d'une réunion (parents profs)	- Exprime et réagit à des sentiments (surprise, tristesse, joie, curiosité, indifférence). - Donne son avis et peut argumenter sur un sujet d'actualité par exemple.	- Peut parler un français courant dans diverses situations de la vie : avec des proches, au travail, pour les démarches administratives…
					X
Compréhension écrite (lecture) A partir de A2 l'apprenant arrive à déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte général.					
- Comprend quelques mots et chiffres sans pouvoir se repérer dans les écrits du quotidien. - Doit se faire aider pour remplir ses papiers.	- Reconnaît les mots et abréviations les plus courants des situations quotidiennes : données chiffrées, signalétique, icônes.	- Comprend une recette simple, une carte postale, un mot bref et simple laissé par un proche ou un collègue.	- Comprend une lettre personnelle brève - Reconnaît les principaux types de lettres	- Lit un bref essai - Lit des descriptions détaillées sur un domaine connu.	- Lit sur des sujets variés - Lit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel, n compte-rendu…
				X	
Production écrite Jusqu'à la fin du A2 l'apprenant a du mal à associer les sons et l'écrit : on observe donc des erreurs d'orthographe					
	A minima renseigne un formulaire d'identité simple, utilise une signature et transcrit des données chiffrées.	Ecrit un mot ou une carte postale majoritairement en phonétique : les mots les plus courants sont correctement orthographiés.	- Peut écrire un journal intime. - Ecrit un poème court ou une histoire inventée.	- Ecrit un bref essai - Ecrit des descriptions détaillées simples.	- Ecrit un rapport argumenté - Ecrit et fait la différence entre un essai, un rapport professionnel.
				X	

Le développement des compétences langagières va du sujet le + familier au + lointain : soi → les proches → les collègues→ les autres ; et du + concret au + abstrait.

24/05/1986.

- en Fr 15/12
- rejoint copain -

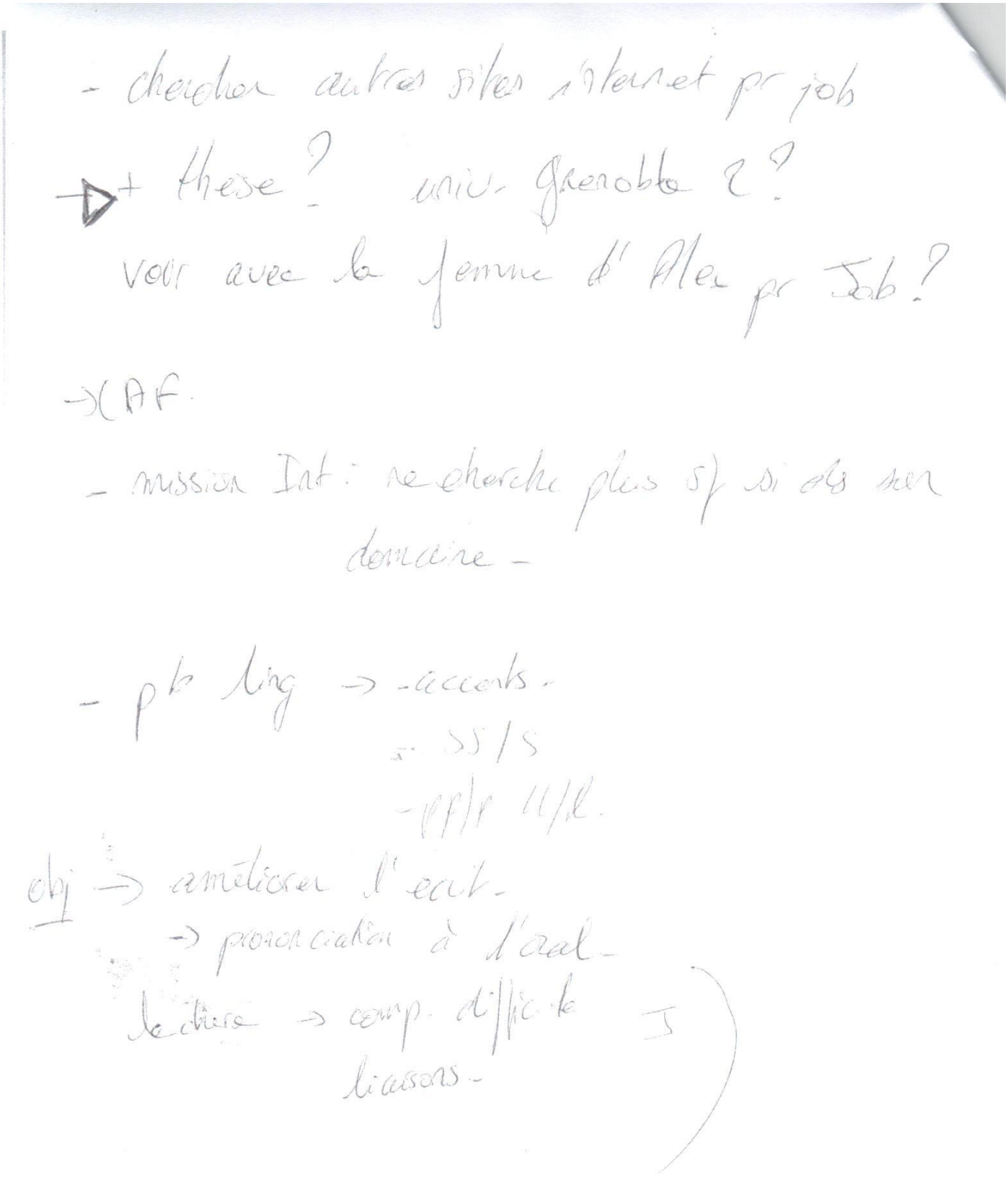
-> espagne Madrid.

- ODTI -> 2h cours classiq.
- BAC +5 ingenieur chimiq / de procédés - 2009.
- exp pro : 2 ans de directrice de contrôle de potabilisation.
- cours de fr : 4h/semaine pendant 4 mois -
- conjoint fr -> fr langue à la maison.

T : - pole emploi inscrite depuis le 16/12 -
- pas d'aide du PE car BAC + 5.
- a déjà postulé à des offres : - pole emploi
  - manpower.
  - apec -

-> AFIJ ? mission locale ?

(Notes prises par la coordinatrice)



(Notes prise par la coordinatrice suite)

...linguistiques de l'agglomération grenobloise - Annexe 3 du cahier des charges

Grille évaluation - Compétences socioprofessionnelles

Compétences socio-pro :

- objectif pro prioritaire _ recherche d'emploi niveau Bac+5. Besoin de connaître les sites de recherche pr diplômés, de T la com orale pr les entretiens et les écrits formels –
- vie publique : CPAM / CAF → RSA ?

Compétences ling :

- très bon niveau de compréhension / exp. orale dans la structure ms T à faire sur la prononciation et les ressources idiomatiques – B2
- écrit : B1 en production, T à faire sur les articles, accents, SS/S.

lecture : prononciation & comp difficiles.

T sur les liaisons

sept 2011

Centre ressources illettrisme 38 – IRIS

Cofinancé par isère Conseil général

Liberté • Égalité • Fraternité

(Notes prises par la coordinatrice suite)

Maintenant, je suis à la reserche d'emploi et je cherche du travail soit comme ingénieur des procedes ~~et~~ chimique soit come thèsar pour faire une thèse. J'adorerais trouver une thèse dans le domaine de la ~~valoriz~~ valorisation du CO_2. Ça veut dire qu-est ce on peut faire avec le CO_2 qu'on emit(?) après son capture? les options sont larges: on peut l'utiliser ~~pour [illegible]~~. comme matière prime pour sintetiser nouveaux produits, etc.

(Production écrite de Lola)

15/02/201

FICHE D'INSCRIPTION GROUPE INSERTION PROFESSIONNELLE

NOM :
PRENOM : Lola
DATE DE NAISSANCE : 20/05/1986
CODE IRIS :
ADRESSE :

NATIONALITE : espagnole
SEXE : f

~~QUARTIER PRIORITAIRE~~ ? RSA ?

SITUATION ADMINISTRATIVE : UE

INSCRIPTION A UN AUTRE ATELIER ?
Oui, FR classique à l'OJTI

PARCOURS SCOLAIRE :
Bac +5 ingenieure/chimique procédés

EXPERIENCE(S) PROFESSIONNELLE(S)
2 ans dans son domaine

NIVEAU EN FRANÇAIS :
B2 oral B1 écrit.

PROJET PROFESSIONNEL :
trouver un travail qui corresponde à son diplôme

BESOINS EXPRIMES :
A l'oral
fluidité

A l'écrit
les articles / l'orthographe -

Concernant les démarches :

BESOINS REPERES :
- prononciation - lecture - tournures
- liaisons - tu/vous
- civic pour diplomés -

Lola

Fiche bilan et suite de parcours

Nom [redacted] Prénom : Lola

Animateur ou Coordinateur : Leslie Référent Prescripteur :

Nombre d'heures suivies : 12 heures Structure : Amal

Niveau obtenu à la sortie de l'ASL (en référence au CECR*)	
Ecouter le français : B2+	Lire le français : B2+
Parler le français : B2+	Ecrire le français : B2+
Compétences socioprofessionnelles acquises :	
Domaine : voir + bas **Degré d'autonomie :	Domaine : Degré d'autonomie :
Domaine : Degré d'autonomie :	Domaine : Degré d'autonomie :

- **Bilan de la personne :** (questions-types : – comment ça s'est passé pour vous cette année ? qu'avez-vous appris, aimé, compris ? Cela a changé quoi dans votre vie quotidienne?)

Bien passé, bien structuré. Tout compris. Aspect culturel (appris). Les ficelles pour l'entretien d'embauche (posture, ect, politesse, vous, formules, lettre de motivi). Aide de la recherche de travail. Aisance (évolution) lors de l'entretien. Socioculturel.

- **Suite envisagée par la personne :**

-Travail. Essai de poursuivre le français à la rentrée ds école de langue ou AF.
↳ trouvé dans une entreprise française en Pologne.

- **Avis de l'animateur/trice :**

- **Propositions et suite de parcours envisagée :**

Date : **Signatures :**

*** en référence aux 3 étapes inhérentes à la démarche ASL : Découverte Exploration Appropriation*
**Cadre Européen Commun de Référence dont le guide d'utilisation est consultable sur :*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc

(Bilan de fin de formation)

- Au niveau du rythme → aurais aimé + de créneau -
- Coupure trop longue -
- Ambiance du cours ok.
- lettre de motivation corrigée par des natifs -
- peut-être pas assez de lecture / écriture
- Bien de donner des choses à la maison.

(Bilan de fin de formation suite)

Annexe n°3 : Référentiel pour la mise en place d'ateliers de Français langue d'insertion professionnelle ou de Français à visée professionnelle en ASL

Référentiel pour la mise en place d'ateliers de français langue d'insertion professionnelle et ou de français à visée professionnelle en ActionSocioLinguistique

I-Introduction 2

II-Présentation 2

a)Un référentiel, pour quoi ? 2

b)Un référentiel, pour qui ? 3

III-Utilisation 4

a)Organisation du référentiel 4

1)Premier niveau : Les situations professionnelles 4

2)Deuxième niveau : les compétences linguistiques et les compétences associées 7

3)Troisième niveau : Actes de langage 9

4)Quatrième niveau : Outils linguistiques 9

b)Comment l'utiliser/guide d'utilisation 13

IV-Référentiel 15

I- Introduction

Alors que la demande en français professionnel est de plus en plus importante, les outils mis en place pour satisfaire cette demande sont encore timides. Si les champs du Français sur Objectif Spécifique (FOS), du Français Langue Professionnelle (FLP) ou du français de spécialité ont largement été développés notamment grâce à la mise en place de manuels et de recherches, le champ de l'insertion professionnelle reste encore peu exploré.

Si, de plus, nous prenons en compte comme terrain les Actions Sociolinguistiques et considérons le public fréquentant ces structures, les outils concernant le domaine professionnel sont quasi inexistants. Quelques méthodes (Trait d'union Insertion professionnelle par exemple) ont vu le jour, mais elles sont très vite obsolètes et restent très limitées dans les sujets abordés et dans le public qu'elles visent.

Partant de ce constat, nous avons mis en place ce référentiel. Il a comme objectif d'aider à la mise en place d'atelier de français langue d'insertion professionnelle ou de français à visée professionnelle.

Dans les pages suivantes vont être présentés les fonctions de ce référentiel, le public visé par celui-ci ainsi que les utilisateurs. Enfin, un guide d'utilisation permettra aux utilisateurs de se retrouver dans ce référentiel afin de pouvoir l'exploiter au maximum.

II- Présentation

a) Un référentiel, pour quoi ?

Le référentiel ci-présent a été construit pour venir en aide aux animateurs lors de la mise en place d'atelier de français langue d'insertion professionnelle et/ou de français à visée professionnelle. Avant de rentrer plus en détails dans les explications sur ce référentiel voici ce que nous entendons par ces deux appellations :

Français langue d'insertion professionnelle :

Un atelier d'insertion professionnelle est un atelier basé sur l'aide à l'insertion professionnelle des apprenants. Il s'agit de les aider principalement linguistiquement à s'insérer progressivement dans le monde de l'emploi. Le rôle du formateur n'est pas de leur construire un projet professionnel de A à Z mais de leur apporter des connaissances suffisantes sur les structures dans lesquelles les apprenants pourront être aidés dans leurs procédures et/ou dans la construction de leur projet ainsi que de l'aide linguistique.

Le public en question n'est pas encore dans l'emploi mais en recherche un et a, pour cela, besoin d'aide, notamment dans la rédaction de documents tels que le CV et/ou la lettre de motivation, besoin de connaissances sur les structures d'aides à l'insertion (Pôle emploi, Tip-Top emploi, etc.), besoins d'améliorer leur niveau en langue, etc. Ce public recherche généralement une meilleure maîtrise de la langue pour pouvoir passer sereinement les étapes de la recherche d'emploi. Ils ont besoin de prendre confiance en eux. Au-delà des compétences linguistiques, les apprenants ont généralement besoin de connaissances sur le monde socioculturel dans lequel ils évoluent. Le terme socioculturel englobe les codes sociaux (manières de se saluer par exemple), droits et devoirs en tant que demandeur d'emploi ou futur salarié, etc.

Français à visée professionnelle :

Le français à visée professionnelle traite de situations de communications transversales. C'est un atelier à destination de personnes qui sont déjà dans l'emploi ou sur le point d'y entrer et qui cherchent à améliorer leur condition de travail en améliorant la langue. Il se base sur des situations de communication professionnelle.

Ce référentiel ne permet pas la mise en place d'atelier de Français sur Objectif Spécifique (FOS) ou de Français langue de spécialité qui sont tous deux des champs se basant sur des demandes précises et sur des postes ou des secteurs très précis. Le référentiel ci-présent ne prend aucun poste ou secteur en considération mais se base bel et bien sur des situations transversales à un nombre élevé d'emploi.

D'autre part, ce référentiel n'est pas un programme de formation. Il ne présente aucune règle de grammaire et ne se veut en aucun cas prescriptif. C'est un inventaire de situations professionnelles générales déclinées en situation de communications (déclinées elles-mêmes en actes de langage puis en outils linguistiques) (cf. III- Utilisation pour une présentation plus détaillée du référentiel) et en compétences associées.

b) Un référentiel, pour qui ?

Le public visé :

Comme nous l'avons vu plusieurs fois plus haut, ce référentiel est destiné à la mise en place d'ateliers de français langue d'insertion professionnelle et de français à visée professionnelle pour un public de migrants en Actions Sociolinguistiques (ASL). Le niveau de ce référentiel n'est pas pleinement explicité. Toutefois si un apprenant maîtrise la totalité des éléments linguistiques abordés dans celui-ci nous estimerons son niveau à un B1 du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECRL). Si nous ne sommes pas allés au-delà de ce niveau c'est que, premièrement, nous estimons qu'après le B1, l'apprenant est relativement autonome linguistiquement mais aussi car le public ASL est

rarement au dessus de ce niveau (dans toutes les compétences) lors de son arrivée en ASL. Seul un niveau oral minimum A1 est au préalable requis pour pouvoir aborder les outils linguistiques présentés. En dessous de ce niveau oral, l'apprenant ne pourra pas aborder les spécificités d'une communication professionnelles. La maîtrise de l'écrit n'est pas indispensable pour toutes les situations évoquées, certaines pouvant être abordées à l'oral uniquement (dans un premier temps).

Les utilisateurs potentiels :

Ce référentiel est un outil pédagogique mis en place à destination des intervenants des ASL. Il s'agit donc en priorité des formateurs mais aussi des bénévoles.

Ce référentiel a été conçu pour aider ceux-ci à mettre en place un (ou des) atelier(s) de français langue d'insertion professionnelle ou de français à visée professionnelle (qui vont, très certainement, devenir indispensables dans les années à venir au vu des demandes des participants, des financeurs et de la politique d'immigration et d'insertion de la France). Ce référentiel pouvant être utilisé aussi bien par des professionnels de l'enseignement d'une langue étrangère que par des personnes non spécialistes, des termes familiaux (vocabulaire, grammaire, structures, etc.) et une structure répétitive ont été utilisés. Cela toujours dans le but d'une accessibilité aisée. Le guide d'utilisation ci-dessous devrait suffire à la compréhension de la construction de celui-ci et de son utilisation.

III- Utilisation

a) Organisation du référentiel

Le référentiel présente différents niveaux d'inventaire. Il est tout d'abord décliné en situations professionnelles, elles mêmes déclinées en compétences linguistiques et compétences associées. Les compétences linguistiques sont ensuite déclinées en acte de langage puis en outils linguistiques.

1) Premier niveau : Les situations professionnelles

Le référentiel est divisé en sept situations professionnelles :

I- Rechercher un emploi

II- Passer un entretien d'embauche

III- S'organiser

IV- Transmettre une information au sein de l'entreprise

V- Communiquer au sein de l'entreprise

VI- Communiquer de manière normée au sein de l'entreprise

VII- Participer à une réunion

Ces sept situations professionnelles sont des situations auxquelles quasiment n'importe quel chercheur d'emploi ou employé peut, s'est ou va (se) confronter dans sa recherche d'emploi ou son évolution dans son poste actuel. Le choix de ces situations a été réalisé à partir d'observations mais aussi de théorie (écrits de chercheurs travaillant sur le français sur objectif professionnel[1]), d'outils de référentialisation sur le monde du travail[2] et de matériel pédagogique[3] (manuel, certification)

Si cet inventaire semble suivre une progression logique, l'utilisateur n'est en aucun cas contraint de la suivre.

Voici une présentation et justification du choix de ces situations professionnelles :

I- Rechercher un emploi

Il est important dans un atelier d'insertion professionnelle de pouvoir informer les apprenants des différents services pouvant les aider dans cette démarche et ceux par lesquels ils devront obligatoirement passer. Rechercher un emploi, signifie rencontrer des professionnels, mener des recherches. Il faut donc pour cela savoir où chercher, reconnaître et comprendre les documents rencontrés. D'un point de vue linguistique il faut pouvoir parler de ses envies et de ses projets.

II- Passer un entretien d'embauche

Cette partie traite de différentes situations de communication auxquelles peut être confronté un apprenant lors d'un premier rendez-vous avec un recruteur. C'est une étape quasiment inévitable dans le parcours d'insertion professionnelle.

---

[1] - F. Mourlhon Dalliès. (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*. Paris : Didier .
- F.Mourlhon Dalliès. Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives. Accessible sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf
- M. De Ferrari. (2010). Développer le français comme compétence professionnelle. Le secteur du particulier employeur : une recherche-action systémique. Points Communs, 40. Accessible sur

[2] - ANLCI.(2009).Référentiel des compétences clés en situation professionnelle. Accessible sur http://www.anlci.gouv.fr/index.php?id=actualite&tx_ttnews[tt_news]=297&tx_ttnews[backPid]=492&cHash=e73607be56
- J.-M. Mangiante. (2007). Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités-Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 42, 129-144.
- J.-C. Beacco. (2011). *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- M. De Ferrari. (2010). Carte de compétences inter-métier. *Des compétences clés pour le français : un atout professionnel.* Accessible sur http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/05/Rencontres_Comp%C3%A9tences-cl%C3%A9s.pdf

[3] - Cahier des charges du Diplôme de Français Professionnel B1. Accessible sur http://www.cebs.at/pages/zertifikate/f/bochure_CCIP_CEBS_08.pdf
- J.-L. Penfornis. (2002). *Français.com.* Paris : Cle International.
- Diplôme de Compétence en Langue- Français professionnel premier niveau. Accessible sur http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html

III- S'organiser

Cette troisième partie traite de l'organisation dans un contexte professionnel. Il est avéré que pour bien s'insérer et/ou évoluer professionnellement, il faut pouvoir faire preuve d'organisation. Ici, sont donc répertoriées des situations de communication et des compétences associées liées à un système d'organisation (temporelle et spatiale) que l'apprenant doit maîtriser.

IV- Transmettre une information au sein de l'entreprise

Une fois en poste, sauf cas exceptionnels, il est inévitable pour le salarié de communiquer avec des pairs, une hiérarchie, des collaborateurs, des clients, etc. Pour cela, il doit être en capacité, non seulement de connaitre ou de reconnaitre les différents moyens de communication (téléphone, messages écrits, internet, etc.), mais aussi pouvoir les utiliser aussi bien en tant que récepteur qu'émetteur.

V- Communiquer au sein de l'entreprise

Bien que certains emplois ne sont pas très propices à cela, il arrive qu'à la fin, pendant ou après le service les employés se retrouvent à discuter, échanger. Il est important que l'apprenant sache comment prendre part à ces discussions et puisse lui aussi avoir sa place au sein de ses collègues. Cela demande des savoir-faire et savoir-être spécifiques que cette partie énumère, ainsi que des outils linguistiques particuliers que l'on utilise que dans des situations particulières. Bien que tout cela semble spécifique, il est important qu'un nouvel arrivant en France puisse dans un premier temps décrypter ces situations mais aussi, dans un deuxième temps, y réagir voir les provoquer.

VI- Communiquer de manière normée au sein de l'entreprise

Au sein d'une entreprise (telle quelle soit) il y a certaines situations auxquelles il est compliqué d'échapper. Ces situations, que nous appellerons des situations normées, sont des situations courantes demandant souvent de la collaboration entre les employés. Cette partie expose donc différentes situations auxquelles sera forcément confronté un jour ou l'autre un employé ou un futur employé. Les différentes situations sont divisées en fonction de l'interlocuteur : les pairs et les supérieurs /les subordonnés.

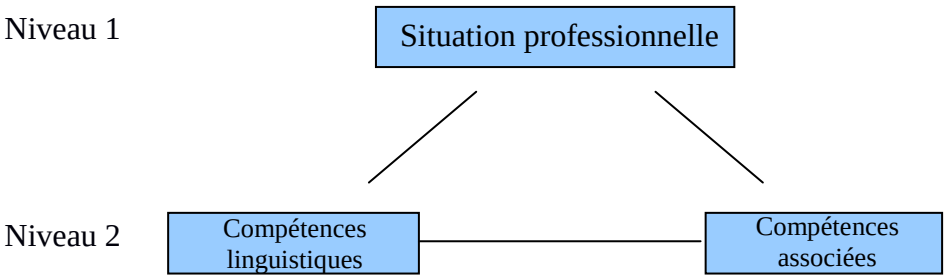
VII- Participer à une réunion

Il est de plus en plus fréquent, au sein d'une entreprise, d'organiser des réunions (d'équipe, du personnel, etc.) afin de rendre compte d'activité, de discuter de projets et pour bien d'autres motifs encore. Les réunions et surtout la prise de parole en réunion, demandent des connaissances non seulement sur la langue

mais aussi sur l'expression en public. Tout cela relève de savoir-faire propre à cette situation. Il est important qu'une personne étrangère au système français puisse être préparé à ce genre d'exercice.

2) Deuxième niveau : les compétences linguistiques et les compétences associées

Comme nous l'avons vu plus haut, les situations professionnelles sont elles-mêmes divisées parallèlement en compétences linguistiques ET en compétences associées comme le présente le schéma ci-dessous :



Les compétences linguistiques et les compétences associées ont volontairement été présentées au même niveau. En effet, il est possible de maitriser uniquement l'aspect linguistique d'une situation professionnelle, mais ce n'est pas pour autant qu'on arrivera à réutiliser ces connaissances au moment voulu. Pour maitriser « pleinement » une situation de communication, il faut maitriser les deux aspects de la situation, être armé de compétences linguistiques (d'outils linguistiques) mais aussi savoir comment les mettre à profit. Il ne suffit pas de connaitre les différentes manières de s'exprimer (compétences linguistiques), il faut savoir quel(s) choix opéré(s) en fonction des circonstances (compétences associées).

Le but n'est cependant pas de changer « la personnalité », « la manière d'être » des apprenants en leur dictant une conduite, mais de leur mettre en avant des aspects socioculturels, des particularités liés au contexte, qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie professionnelle et auxquels ils devront sans doute se confronter. C'est à l'intervenant de choisir la manière dont il abordera ces compétences associées avec ses apprenants. Nous n'avons fait que lister ce qui nous semblait bon à savoir, en plus de l'aspect linguistique, sur les situations traitées.

La colonne « compétences linguistiques » est représentée par un inventaire de situations de communication face auxquelles un individu peut se retrouver dans ladite situation professionnelle. La colonne « compétences associées » est elle représentée par un inventaire de savoir-faire ou savoir-être en lien avec le contexte socioprofessionnel français.

Avant d'aller plus loin, un petit retour sur ces notions :

Définition d'une situation de communication, d'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) de Jean-Pierre Cuq :

> *« C'est selon D.Hymes (1962), l'unité essentielle de toute communication. E. Goffman (1981) a montré qu'une situation de communication se compose d'événements de communication qui sont eux-mêmes formés de différents actes de communication.»*

Voici la définition du CECRL (2000) de ce que sont un savoir-être et un savoir-faire :

> *« **Les savoir-être**, sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.* » (2000 :17).
> *« Par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre. »*(2000 :17).

> ***« Les habiletés et savoir-faire**, qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. »*(2000 :16).
> *« […] par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage. »* (2000 :17)

Exemple : La situation professionnelle «II-Passer un entretien d'embauche » est composée des situations de communication suivantes :

II- 1 Se présenter
II-2 Parler de soi et de ses projets
II-3 Interagir avec le recruteur

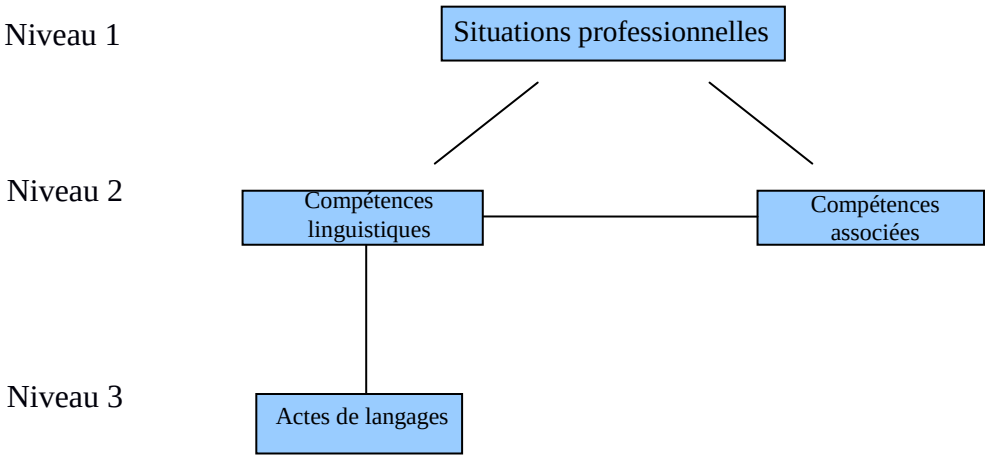
Parallèlement la situation professionnelle est également décomposée en diverses compétences associées.

– Savoir comment saluer en fonction de l'interlocuteur
– Maîtriser les postures à adopter
– Maîtriser les marques de politesse françaises
– Maîtriser les différents types de questions que peut poser un recruteur
– ...

Il y a en tout 24 situations de communication traitées dans le référentiel. Pour les voir dans leur ensemble, se référer au tableau synthétique page.10.

3) Troisième niveau : Actes de langage

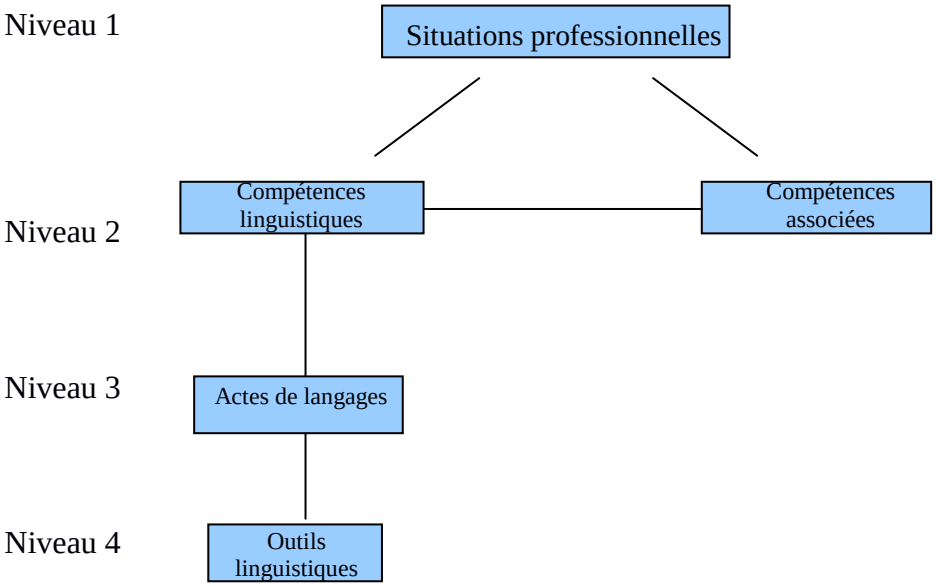
Les situations de communication sont ensuite déclinées en actes de langage.



*« **L'acte de parole/de langage** est défini comme le but communicatif de l'énonciation effectivement réalisée par un locuteur déterminé dans une situation donnée*. » (TAUTU, 2012)

4) Quatrième niveau : Outils linguistiques

Enfin, les actes de langage sont divisés en outils linguistiques. Ces derniers sont aussi bien du vocabulaire que des structures présentés sous forme d'inventaire. Les apprenants doivent maîtriser cet inventaire pour maîtriser l'acte de langage concerné.



Les outils linguistiques sont, pour la plupart, issus du référentiel pour le niveau B1 du CECR.[4]

A présent, voici un tableau récapitulatif présentant le référentiel de manière synthétique :

[4] BEACCO. J.-C. (2011). Niveau B1 pour le français. Un référentiel.

Compétences pro	Compétences linguistiques=> Actes de langage	Compétences associées
I- Rechercher un emploi	-Construire un projet professionnel=>Parler de ses compétences / Parler de son passé professionnel -Rédiger un CV=>Parler de ses compétences/ Parler de son parcours/ Parler de ses centres d'intérêts -Rédiger une lettre de motivation=> Introduire/ Conclure	-Avoir connaissance de Pôle Emploi/ S'inscrire à Pôle Emploi/ Prendre connaissance des différents formulaires/ Rencontrer le conseiller -Savoir où trouver des petites annonces/ Comprendre les petites annonces /Maitriser la structure d'un CV -Maitriser la structure d'une lettre de motivation
II- Passer un entretien d'embauche	-Se présenter=>Saluer-Répondre à une salutation/ Décliner son identité/ Remercier -Parler de soi et de ses projets=>Parler de ses compétences/ Parler de son passé professionnel/ Structurer ses propos/ Exprimer un souhait -Interagir avec le recruteur=>Décrire/ Affirmer/ S'informer/ Confirmer-Infirmer/ Demander de répéter	-Savoir comment saluer en fonction de l'interlocuteur/ Maitriser les structures familières que l'on peut utiliser avec les collègues et celles que l'on doit utiliser avec les supérieurs/ Maitriser les postures et leur signification -La ponctualité -Maitriser les types de questions récurrentes que le recruteur peut poser/ Le regard/ Maitriser les différentes formes de questionnement/ Savoir quelle(s) forme(s) utiliser en fonction de l'interlocuteur
III- S'organiser	-Se localiser dans le temps=>Expression de l'heure/ Se situer dans le temps/ Prendre un rendez-vous/ Changer un rendez-vous -Se localiser dans l'espace=>Se localiser/ Demander un itinéraire/ Communiquer un déplacement	-Savoir lire l'heure avec des aiguilles ou digitale/ Savoir lire des horaires sur des documents de la vie de tous les jours/ Comprendre lorsque quelqu'un donne l'heure/ Savoir donner l'heure/ Repérer sur un calendrier ou un agenda la date/ Anticiper des rendez-vous futurs et les noter sur un calendrier, un agenda ou un planning/ Noter ses heures sur une fiche et les comptabiliser à la fin de la semaine ou du mois/ Vérifier ses horaires/ Se repérer dans un tableau à double entrée/ Les quatre opérations/ Prendre un rendez-vous (signification)/ Prendre des notes au téléphone -Repérer un point sur un plan/ Repérer deux points sur un point et déterminer l'itinéraire/ Connaître la disposition des numéros dans la rue/ Calculer la durée d'un déplacement
IV- Transmettre une information au sein de l'entreprise	-Communiquer par téléphone=>Décrocher/ Identifier l'émetteur/ Demander de répéter l'objet ou le motif de l'appel/ Répondre à une prise de congés/ Se présenter/ Formuler la raison de l'appel/ Prendre congés -Transmettre un message à l'oral=>Rapporter un discours/ Citer/ Reformuler -Laisser un message écrit=>Adresse le message/ Annoncer la tâche	-Gestion de la voix/ Intonation/ Sourire/ Courtoisie/ Articulation claire/ Epeler son nom en fonction d'autres noms/ Laisser un message sur une boîte vocale/ Cahier de liaison -Les différentes manières de héler quelqu'un -Reconnaître les abréviations françaises/ Utiliser ces abréviations

	-Ecrire un mai ou une lettre=>Introduire/Conclure	-Maitriser les différentes parties constituant une lettre ou un mail/ L'outil informatique
V- Communiquer au sein de l'entreprise	-Echanger des idées=>Donner son opinion/ Réagir à une opinion -Exprimer son sentiment sur quelque chose=>La colère-L'agacement/ L'intérêt-Le désintérêt/ La surprise/ La satisfaction-L'insatisfaction/ L'inquiétude -S'exprimer sur un fait/une information=> Exprimer le fait de savoir/ Exprimer un intérêt/ Exprimer une intention -Répondre à une question=>Répondre positivement-négativement/ Exprimer son ignorance/ Exprimer le fait de ne pas se souvenir	-Avoir conscience des sujets « glissants »/ La retenue/ Donner ou pas son opinion en fonction de l'interlocuteur/ Respecter le règlement intérieur/ Respect de la proxémie -La pause café/ Gestuelle des émotions/ Réagir en fonction des circonstances - Savoir rester à sa place/ Maitrise les formes de questionnement en fonction de l'interlocuteur
VI- Communication normée au sein de l'entreprise	-Echanger avec des pairs=>Echanger dans le cadre de rituels sociaux/ Demander-Proposer de l'aide/ Demander des informations/ Demander une confirmation ou un démenti/ Accepter-Refuser/ Conseiller-Déconseiller/ Rappeler quelque chose à quelqu'un -Echanger avec la hiérarchie-les subordonnés=>Donner un ordre/ Demander des informations/ Demander l'autorisation/ Donner-Ne pas donner l'autorisation/ Exprimer une obligation-un interdit -Répondre à une question	-Carnet de liaison/ Pratiques-Rites socioculturel(le)s/ Sécurité/ Respect de la proxémie -Le ton-L'intonation/ Diplomatie/ Formes de questions en fonction de l'interlocuteur/ Prendre rendez-vous avec un supérieur/ Respect de la proxémie/ Pictogramme d'obligation/ Interdiction
VII- Participer à une réunion	-Comprendre des directives -Prendre la parole=> Demander la parole/ Reprendre la parole après avoir été interrompu -Intervenir=>Introduire ce dont on veut parler/ Raconter/ Structurer ses propos/ S'assurer que les interlocuteurs ont bien compris/ Préciser -S'assurer de bien comprendre=>Demander de répéter/ Demander des explications/ Vérifier que l'on a bien compris -Exposer son point de vue=>Donner son opinion/ Réagir à une opinion	-Prendre des notes/ Reconnaître la gestuelle et savoir-être en réunion -Prendre la parole/ Ne pas couper la parole -Travailler l'expression en public/ Le débit de parole/ Respecter le temps de parole

Comme il a déjà été évoqué plus haut, le choix des situations professionnelles, des situations de communication et des actes de langage a été fait à partir de travaux de chercheurs et d'outils déjà existants. Nous n'avons pas souhaité rentrer trop dans les détails concernant certaines situations de communication. En effet, le référentiel B1, référentiel destiné à un public FLE (pour qui la langue est un objet et non un outil) présente bien d'autres actes de langages que ceux traités par notre référentiel. Prenons par exemple, « exprimer de la tristesse », « réagir à des insultes », etc. Nous n'avons pas jugé de tels actes de langage prioritaires dans la démarche d'insertion ou de maintien professionnel. N'ont été traité que des actes de langages que nous jugeons (et qui sont très souvent évoqués dans les ressources utilisées et citées) indispensables à maîtriser pour le bien-être de chacun dans sa situation professionnelle au moment de l'apprentissage.

b) Comment l'utiliser/guide d'utilisation

Encore une fois, ce n'est pas un programme mais bel et bien un inventaire, certes non exhaustif mais assez complet. Le formateur/animateur peut piocher dans cet inventaire les éléments lui semblant intéressants pour la mise en place de son atelier. Il peut les présenter dans l'ordre qu'il veut, choisir d'exploiter une situation professionnelle en entière, seulement quelques situation de communication, seulement quelques actes de langages ou bien encore seulement quelques outils. Il peut, s'il le trouve nécessaire, utiliser les outils linguistiques inventoriés pour travailler d'autres situations si cela s'avère pertinent.

Attention toutefois à ne pas utiliser le référentiel comme matériel à distribuer aux apprenants. Le référentiel n'est qu'une base pour la mise en place d'une séance, d'une séquence ou d'un programme. Il ne doit en aucun cas être, totalement ou partiellement, distribué comme tel. Ce n'est pas un matériel pédagogique à utiliser en cours mais bel et bien en amont lors de préparations. Il a été conçu pour faire gagner du temps aux intervenants lors de leur préparation d'atelier.

Utilisation à l'échelle d'une séance :

L'utilisateur (formateur professionnel ou bénévole) choisit la situation de communication ou l'acte de langage qu'il veut traiter lors de sa séance. Il regarde ensuite les outils linguistiques et les compétences associées en lien avec cette situation de communication ou cet acte de langage puis il construit à partir de ces éléments des activités, une progression, des choix, etc.

Attention à adapter les choix en fonction des apprenants du groupe. Le référentiel vise un public ASL mais n'oublions pas que celui-ci est très hétérogène. C'est à l'intervenant (familier avec son groupe) de choisir ce qui parait le plus pertinent pour son propre groupe.

Utilisation à l'échelle d'une période :

L'utilisation est relativement la même à ceci prêt que la progression doit être envisagée sur une plus longue période. Les utilisateurs peuvent alors décider de travailler sur des situations professionnelles sur plusieurs séances et organiser ces dernières plus particulièrement autour de situations de communications ou d' actes de langages propres à la situation professionnelle en cours d'étude.

En général :

- Ne pas suivre forcément dans l'ordre le référentiel mais voir ou en sont les apprenants et voir ce qui est le plus urgent à traiter en fonction des compétences générales du groupe.
- La manière d'aborder les outils linguistiques ou plutôt la méthode à adopter revient à la volonté de l'intervenant.
- Il peut aborder les outils uniquement à l'oral, uniquement à l'écrit ou les deux, encore une fois en fonction de son groupe et des capacités de celui-ci.

I- RECHERCHER UN EMPLOI

Compétences linguistiques	Compétences associées

I-1 Construire un projet professionnel

I-1-1 Parler de ses compétences

I-1-1-1 Vocabulaire

Verbes : pouvoir, savoir, faire, connaître, être capable de, avoir les moyens de

Noms : capacité, possibilité, défaut, qualité, compétence

Adjectifs : organisé, sérieux, professionnel, perfectionniste, motivé, ponctuel, rigoureux, soigneux, flexible, compétent, incompétent, efficace, travailleur, etc.

I-1-1-2 Grammaire

Structures:
Je sais + Verbe infinitif
Je sais faire + Nom

Je peux + Verbe infinitif
Je peux faire + Nom

Temps: présent de l'indicatif

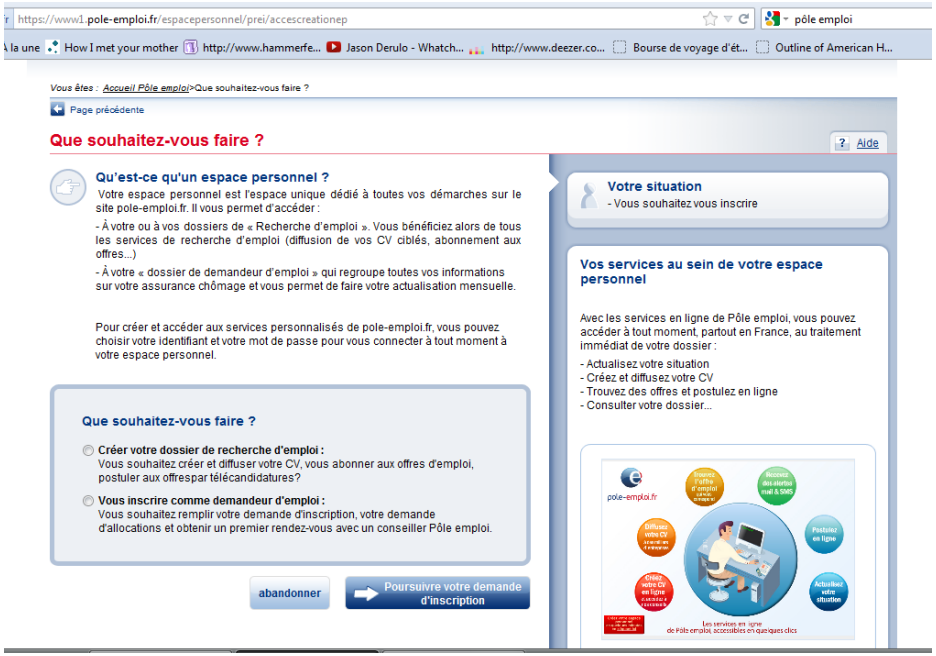
I-1-2 Parler de son passé professionnel

I-1-2-1 Vocabulaire

Verbes : travailler, étudier, postuler, démissionner, faire, obtenir

Noms : travail, emploi, étude, diplôme, bac, licence, master, stage,

- Avoir connaissance de Pôle Emploi et des missions de celui-ci
- S'inscrire à Pôle Emploi (créer son espace personnel)



- Prendre connaissance des différents formulaires rencontrés durant la recherche d'emploi et savoir les reconnaître
- Rencontrer le conseiller

formation, université, école, lycée, collège *Adjectifs*: ennuyeux, pénible, difficile, dur, fatigant, agréable, intéressant, bien/mal payé, enrichissant I-1-2-2 Grammaire Travailler comme+ nom Travailler en tant que+ nom Sujet+Verbe+complément (adj) *Temps* : Imparfait, Passé Composé I-2 Rédiger un CV (compétence écrite) I-2-1 Parler de ses compétences Phrases nominales (cf. I-1-1 page 15) I-2-2 Parler de son parcours I-2-2-1 Vocabulaire *Connecteurs temporels :* De…à/jusqu'à(en)…. En Depuis *Vocabulaire:* Obtention, diplôme, bac, brevet, université, école, compétence, expérience professionnelle, parcours scolaire, stage, entreprise Maçon, docteur, avocat, infirmier, professeur, caissier, secrétaire,	• Savoir où trouver des petites annonces - Journaux - Sites internet • Comprendre les petites annonces Vocabulaire professionnel: CDD, CDI, Mi-temps, temps plein, temps partiel, secteurs Liste de métier : infirmier, vendeur, boulanger, maçon, docteur, avocat, • Maîtriser la structure d'un CV suivant les normes françaises - Identité - Parcours professionnel - Parcours scolaire - Compétences - Autres compétences

assistant maternel, agent d'entretien, etc. I-2-2-2 Structure Phrases nominales I-2-3 Parler de ses centres d'intérêts *Vocabulaire* : Sports, théâtre, lecture, cinéma, musique, cuisine, langues, jardinage, etc. I-3 Rédiger une lettre de motivation I-4-1 Introduire Madame [Nom], Monsieur [Nom], Madame, Monsieur Madame [titre], Monsieur [titre], I-4-2 Conclure Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur l'expression de mes salutations distinguées. Me tenant à votre disposition pour un prochain entretien, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations. *Vous remerciant de l'intérêt que vous porterez à ma candidature, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées*.	- Centre d'intérêt • Maîtriser la structure d'une lettre de motivation suivant les normes françaises - En tête - Formule d'accroche - Développement => expérience, compétence, motivation - Formule de clôture - Signature

II- PASSER UN ENTRETIEN D'EMBAUCHE	
Compétences linguistiques	Compétences associées
II- 1 Se présenter II-1-1 Saluer/répondre à une salutation II-1-1-1 Vocabulaire Bonjour, bonsoir, Salut, Enchanté(e), Au revoir, A bientôt, Bonne soirée, Bonne journée, Bon + nom II-1-1-2 Structures Comment allez-vous ?/ Comment vas-tu ? Vous allez bien ?/Tu vas bien ? Comment ça va ? Ca va ? Ca va et toi/vous ? II-1-2 Décliner son identité II-1-2-1 Vocabulaire *Verbes* : être, s'appeler, avoir *Adjectifs* : français, anglais, espagnol, italien, algérien, marocain, russe, allemand, japonais, colombien, etc. *Professions* : ingénieur, assistant maternel, agent d'entretien, chauffeur, infirmier, éducateur, avocat, caissier, professeur, maçon, infirmier, etc. II-1-2-2 Structures Je suis [Nom ou Adjectif] Je m'appelle [Nom] Moi c'est [Nom]	• Savoir comment saluer en fonction de l'interlocuteur - Poignée de main => collègue et/ou supérieurs, personnes qu'on rencontre pour la première fois - Bise=> collègues proches - Bonjour général=> collègues et/ou supérieurs - Salut général=> collègues proches • Maîtriser les structures familières que l'on peut utiliser avec les collègues et celles que l'on doit utiliser avec les supérieurs. • Maîtriser les postures et leur signification Tête baissée = Acceptation passive, soumission Tête relevée = Retrait, supériorité Tête inclinée = Ouverture d'esprit Le buste en avant = L'intérêt, l'implication, la curiosité

II-1-3 Remercier

Merci
Je vous remercie
De rien

II-2 Parler de soi et de ses projets

II-2-1 Parler de ses compétences

(cf. I-1-1 page 15)

II-2-2 Parler de son passé professionnel

(cf. I-1-2 page 15)

II-2-3 Structurer ses propos

II-2-3-1 Énumérer

D'abord, Tout d'abord, Premièrement
Puis, Ensuite, Deuxièmement, Après
Troisièmement
Enfin, Pour finir/terminer, Finalement, En conclusion

II-2-3-2 Concéder

Cependant, Mais, Toutefois, Par contre, Malgré, Bien que

II-2-3-3 Opposer

Alors que, Au contraire, Mais

II-2-4 Exprimer un souhait

Le buste en retrait = Désintérêt, désengagement

Le buste tassé = Découragement, démotivation

Le buste déployé = Triomphe, domination

Le bassin en avant = Nonchalance, négligence

Le bassin en arrière = Respect des formes et des convenances

- La ponctualité

En France, lors de rendez-vous professionnels, il est important d'arriver à l'heure pile, voir quelques minutes en avance. Le retard sera perçu comme un manque de sérieux.

II-2-4-1 Vocabulaire Verbes : aimer, souhaiter, désirer, vouloir II-2-4-2 Grammaire Structure : Si+ sujet +imparfait +adj/N + sujet+ conditionnel Sujet + conditionnel Formes : je souhaiterais j'aimerais je voudrais je désirerais Avoir envie de Ce me ferait plaisir de Temps : futur, conditionnel, imparfait, présent II-3 Interagir avec le recruteur II-3-1 Décrire C'est Pro C'est GN C'est Adv C'est adj Voilà GN Il y a GN II-3-2 Affirmer Proposition informelle II-3-3 S'informer	• Lors d'un entretien d'embauche : - Savoir être concis et n'évoquer que ce qui est pertinent par rapport à l'emploi en question - Ne pas s'étaler trop sur sa vie (privée notamment) • Maîtriser les types de questions récurrentes qu'un recruteur pose lors d'un entretien en français, en France : – Sur les défauts et les qualités Exemple : Citez deux de vos qualités et deux de vos défauts Quels sont vos qualités et vos défauts ? – La place dans une équipe Exemple : Savez-vous travaillez en équipe ? Quand vous travaillez en équipe, quel est votre rôle ?

II-3-3-1 Vocabulaire

<u>Pronoms interrogatifs et groupes prépositionnels interrogatifs</u> *:*

La manière : Comment ?, Par quel(s) moyen(s) ?, De quelle manière ?
Le temps: Quand ?, Quel jour?, A quel moment ?, A quelle heure ?
Le lieu : Où ?, D'où ?, A quel endroit ?
La quantité : Combien ?
La cause : Pourquoi ?, Pour quelles raisons ?
L'identification : Qui ?, Que ?, Quel ?

II-3-3-2 Grammaire

L'interrogation :
-Sujet + Verbe + Complément ? [intonation]
-Verbe + Sujet + Complément ?
-Sujet + Verbe + Pronom interrogatif / Groupe prépositionnel interrogatif ?
-Pronom interrogatif + Sujet + Verbe ?
-Pronom interrogatif ou groupe prépositionnel interrogatif+ Verbe ?
-Pronom interrogatif ou Groupe prépositionnel interrogatif+Verbe+Sujet ?
-Est-ce que + Sujet + Verbe ?
-Pronom interrogatif ou groupe prépositionnel interrogatif + est-ce que + sujet + Verbe ?

Temps : Présent, Conditionnel, Futur, Passé composé, Imparfait

II-3-4 Confirmer/Infirmer

Exactement, Tout à fait, Oui (c'est vrai), Mais oui, Je pense/crois que oui

Pas du tout, Non, Mais non, Je pense/ crois que non

II-3-5 Demander de répéter

– Le parcours professionnel

Exemple : Racontez-moi en quelques mots votre parcours professionnel.
Que vous a apporté chacune de vos expériences ?

- Le regard

Regarder l'interlocuteur (ici le recruteur) dans les yeux pour qu'il voie que c'est à bien à lui que l'on s'adresse.

- Maîtriser les différentes formes de questionnement (voir ci-contre)

- Savoir quelle(s) forme(s) utiliser en fonction de l'interlocuteur

– Formes formelles

- Verbe + sujet + complément ?
- Pronom interrogatif/Groupe prépositionnel interrogatif + Verbe+ Sujet ?

=> A utiliser avec les amis, les collègues (les personnes proches)

– Formes informelles

- Sujet+ Verbe+ Complément ? [intonation]
- Sujet + Verbe + pronom interrogatif/groupe prépositionnel interrogatif ?
- Pronom interrogatif + Sujet + Verbe ?

=> A utiliser avec des personnes que l'on ne connaît pas, que l'on rencontre pour la première fois, la hiérarchie

– Formes neutres

Pardon ? Je n'ai pas compris Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?	➢ Est-ce que + Sujet + Verbe ? ➢ Pronom interrogatif/Groupe prépositionnel interrogatif + est-ce que + sujet + verbe => A utiliser avec tout le monde

III- S’ORGANISER	
Compétences linguistiques	Compétences associées
III-1 Se localiser dans le temps III-1-1 Expression de l'heure III-1-1-1 Vocabulaire Les chiffres : 1 à 59 pile, et quart, et demie, moins le quart, minuit, midi, heure, minute, seconde III-1-1-2 Structure Il est [chiffre] heures Quelle heure est-il ? Il est quelle heure ? C'est quelle heure ? III-1-2 Se situer dans le temps III-1-2-1 Vocabulaire *Moment de la journée* : matin, après-midi, soir, nuit Aujourd'hui, demain, hier, après-demain, avant-hier *Jours de la semaine* : Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche *Mois de l'année* : Janvier, Février, Mars, Avril, Mai, Juin, Juillet, Août, Septembre, Octobre, Novembre, Décembre III-1-2-2 Grammaire	• Savoir lire l'heure avec des aiguilles ou digitale • Savoir lire des horaires sur des documents de la vie de tous les jours (horaire de transports en communs, d'ouverture de magasin ou de services, etc.) • Comprendre lorsque quelqu'un donne l'heure • Savoir donner l'heure à quelqu'un • Repérer sur un calendrier ou un agenda la date. • Anticiper des rendez-vous futurs et les noter sur le calendrier ou l'agenda/planning. • Noter ses heures sur une fiche et les comptabiliser à la fin de la semaine et/ou du mois • Vérifier ses horaires • Se repérer dans un tableau à double entrée • Compétences clés : les quatre opérations => notamment pour vérifier la paie en fonction du nombre d’heures.

Structure : Il y a +GN (durée)

Prépositions :
Avant+ date/nom
Pendant + durée/nom
Après + durée/date/nom
de....à
en
jusqu'à/en
durant
dans

III-1-3 Prendre un rendez-vous

III-1-3-1 Vocabulaire

disponible, libre, absent, présent, rendez-vous

III-1-3-2 Structures

Prendre un rendez-vous, Vouloir un rendez-vous.

III-1-4 Changer un rendez-vous

Vocabulaire
Noms: un empêchement
Verbes: s'excuser, changer, déplacer, avancer, reculer, reporter, décaler

III-2 Se localiser dans l'espace

- Prendre un rendez-vous : signification

- En France, on ne peut pas exiger des autres qu'ils soient libres quand on veut. Il est de coutume de demander à la personne qu'on veut rencontrer quand est-ce qu'elle est disponible pour cela. C'est ce qu'on appelle un rendez-vous. C'est de plus un engagement réciproque. Chacun des deux personnes s'engage à se retrouver à l'heure convenue à l'endroit convenu.

- Lors d'un empêchement, prévenir que l'on ne pourra pas se rendre au rendez-vous. Ne pas prévenir pourrait-être considérer (en France) comme un manque de politesse.

- Prendre des notes au téléphone

Arriver à prendre en note sur un papier les informations données pour le rendez-vous.

- Repérer un point sur un plan

- Repérer deux points sur un plan et déterminer l'itinéraire

III-2-1 Se localiser *Verbes* : se trouver, être localisé, approcher *Lieux* : place, rue, avenue, boulevard, impasse, Nord, Sud, Est, Ouest *Prépositions de lieu* : devant, derrière, à côté, près de, loin de, entre, en face de, à droite, à gauche, au milieu, vers III-2-2 Demander un itinéraire III-2-2-1 Vocabulaire Verbes : se rendre, aller, chercher III-2-2-2 Structures Comment faire pour aller à/au [nom de lieu/rue] ? Où se trouve [nom de rue/place/etc.] ? Je cherche [nom de rue/place/etc.]. III-2-3 Communiquer un déplacement III-2-3-1 Vocabulaire *noms* : angle, tournant, bout, direction, coin *Verbes* : Aller, Revenir, Tourner, Contourner, Traverser, se diriger, passer III-2-3-2 Structures Prendre à droite/à gauche Aller tout droit	• Connaître le fait que dans une rue, d'un côté il y a les numéros impaires et de l'autre les numéros pairs. • Calculer la durée d'un déplacement - Gérer une correspondance - Outils internet (TAG)

IV- TRANSMETTRE UNE INFORMATION AU SEIN DE L'ENTREPRISE

Compétences linguistiques	Compétences associées
IV-1 Communiquer par téléphone IV-1-2 Décrocher Allô ? Oui ? Madame/Monsieur [nom] à l'appareil, j'écoute [Prénom] [Nom] [Nom de l'entreprise], bonjour [Nom], bonjour IV-1-3 Identifier l'émetteur C'est de la part de ? Vous êtes ? Qui est à l'appareil ? IV-1-4 Demander de répéter l'objet ou le motif de l'appel En quoi puis-je vous aider ? Que puis-je faire pour vous ? IV-1-5 Répondre à une prise de congés Ne quittez pas Un instant/un moment, s'il vous plaît Veuillez patienter un instant, s'il vous plaît IV-1-6 Se présenter Bonjour je suis [Nom] Bonjour, Madame/ Monsieur [Nom] à l'appareil IV-1-7 Formuler la raison de l'appel	• Gestion de la voix Ne pas parler trop doucement pour que la personne à l'autre bout du fil n'ait pas à se forcer pour entendre Ne pas parler trop fort (ne pas crier) pour ne pas casser les oreilles de l'interlocuteur • Intonation Au téléphone, on ne voit pas son interlocuteur, les émotions, les intentions ne passent donc que par la voix (on ne peut pas s'aider des expressions du visage). Il faut donc maîtriser l'intonation liée aux émotions, intentions ou sentiments. • Sourire • Courtoisie Rester toujours polie et calme au téléphone peu importe la situation et la condition lors d'une conversation téléphonique (notamment avec des clients) • Articulation claire • Épeler son nom en fonction d'autres noms M comme... A comme... • Laisser un message sur une boîte vocale - Monologue=> difficulté de la préparation

Je vous appelle pour... Je voudrais savoir si... J'aimerais un renseignement Je voudrais/aimerais/souhaiterais parler à [nom], s'il vous plaît ? Pourrais-je parler à [nom], s'il vous plaît ? IV-1-8 Prendre congés Merci pour votre/ton appel Au revoir Bonne journée Je vous remercie IV-2 Transmettre un message à l'oral IV-2-1 Rapporter un discours IV-2-1-1 Vocabulaire *Verbes introducteurs:* dire, annoncer, expliquer, demander, suggérer, avouer IV-2-1-2 Structures Il/Elle a demandé si…. Il/Elle a dit/annoncé/expliqué que… IV-2-2- Citer	Lorsqu'on laisse un message sur un répondeur, on effectue en réalité un monologue. Un monologue demande de l'entrainement afin d'être bien compris par le destinataire qui écoutera le message. Il faut que le message soit cohérent et structuré. - Comprendre le fonctionnement d'une messagerie Savoir que lorsqu'on tombe sur une messagerie, soit on raccroche si on ne veut pas laisser de message, soit on laisse un message mais après le BIP sonore. - Gérer un répondeur Savoir écouter et/ou réécouter un message sur un répondeur. • Cahier de liaison Consigner les appels et les messages dans un registre. • Les différentes manières de héler quelqu'un dans un couloir, à son bureau. Si la personne est à son bureau, frapper avant d'entrer Demander à la personne si on ne la dérange pas … Si quelqu'un est occupé, ne pas le déranger et lui laisser un message par écrit.

Il/elle a dit « … » Comme on dit : « … » IV-2-3 Reformuler C'est-à-dire Autrement dit En d'autres termes En quelques mots En fait En bref Pour résumer IV-3 Laisser un message écrit IV-3-1 Adresser le message Emetteur, destinataire De, pour A l'attention de IV-3-2 Annoncer la tâche sujet, objet, motif, à faire faire, appeler, rappeler, téléphoner, envoyer, contacter, imprimer, etc. IV-4 Écrire un mail ou une lettre	• Reconnaître des abréviations françaises - RDV= rendez-vous - avc= avec - W= travail - M. =Monsieur - Mme= Madame - Mlle= Mademoiselle - tel= téléphone - msg= message - stp, svp= s'il te plaît, s'il vous plaît • Utiliser ces abréviations • Maîtriser les différentes parties constituant une lettre ou un mail

IV-4-1 Introduire Cher(e) + titre de la personne Monsieur, Madame... Monsieur/Madame + [titre de la personne] IV-4-2 Conclure Cordialement Amicalement Je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués Meilleures salutations Veuillez agréer, [Monsieur, Madame], mes salutations distinguées	- Objet (pour l'email) - En-tête (pour la lettre) - Formule d'accroche - Développement - Formule de clôture - Signature (pour la lettre • Compétence clé: l'outil informatique *Se servir d'un traitement de texte *Se servie de l'imprimante *Se servir d'une boîte mail

V- COMMUNIQUER AU SEIN DE L'ENTREPRISE

Compétences linguistiques	Compétences associées
V-1 Échanger des idées V-1-1 Donner son opinion V-1-1-1 Vocabulaire *verbes* : Penser que, trouver que, estimer que, sembler que, croire que V-1-1-2 Structures d'après moi, à mon avis, pour moi, personnellement V-1-2 Réagir à une opinion Je suis d'accord avec toi Tout à fait Tout à fait d'accord Effectivement Absolument Tu as raison C'est vrai Oui, en effet Je ne suis pas d'accord Je ne pense pas [que] Je ne crois pas [que] Je ne trouve pas [que] (Mais) pas du tout Je suis contre Absolument pas Ce n'est pas vrai C'est faux	• Sujets « glissants » - Religion - Politique • La retenue Dans un contexte professionnel, il est recommandé lors de discussion de ne pas trop s'enflammer sur ses propres opinions ou en réaction à celle des autres. Il faut rester poli envers son interlocuteur même si on ne partage pas son avis. • Donner ou pas son opinion en fonction de l'interlocuteur Parfois, il est peut être recommandé de garder pour soi son point de vue si la personne en face semble trop bornée. • De manière générale : Prendre connaissance du règlement intérieur de l'entreprise et le respecter • Respect de la proxémie - La zone ou la sphère intime se situe entre 15 cm à 45/60 cm - La distance personnelle entre 45 cm à 1.20 m - La sphère sociale se situe entre 1.20 à 3 m/3.6 m. - La zone publique est supérieure à 3 m/3.6 m. Source : http://www.capitalrh.fr/La-proxemie_a70.html

Tu as tort
Tu te trompes

C'est vrai, mais
Je n'en suis pas sûr
Sans doute
C'est possible

V-2 Exprimer son sentiment sur quelque chose

V-2-1 La colère/l'agacement

Ça suffit
Ce n'est pas possible
Ne pas être content
Être énervé(e)

V-2-2 L'intérêt/ Désintérêt

Trouver intéressant/inintéressant
Être intéressé(e)/passionné(e) par
S'intéresser à
Se moquer de

Intéressant !
C'est vrai [intonation]
Vraiment !
Ah oui ?

V-2-3 La surprise

C'est vrai ?!
Oh non !
Comment ?!

- Pause café

Les pauses dans le monde du travail sont de 20 minutes pour 6 heures travaillées. Lors de ces pauses, il est courant que les employés se retrouvent autour d'un café, ce qu'on appelle la « pause café ». C'est un moment où, souvent les employés, discutent de tout et de rien.

- La retenue

Lors d'expression de sentiment (joie, inquiétude, etc.), rester dans la retenue quand on est sur le lieu de travail, c'est à dire ne pas être dans l'excès.

- Gestuelle des émotions

- Réagir en fonction des circonstances

Se réjouir pour quelqu'un ou quelque chose
S'inquiéter pour quelqu'un ou quelque chose
Remonter le moral d'une personne
...

Pardon ?! C'est incroyable ! Ce n'est pas possible Quelle surprise ! Être surpris V-2-4 La satisfaction/L'insatisfaction (C'est) parfait ! (C'est) très bien ! (Ne pas) Être content/satisfait (Ne pas) aimer/apprécier Se plaindre V-2-5 L'inquiétude Craindre que Avoir peur de/que S'inquiéter de/pour Être inquiet(e) de/pour Se faire du souci pour	
V-3 S'exprimer sur un fait/une information V-3-1 Exprimer le fait de savoir Je sais que Je suis au courant J'ai entendu dire que Je crois que V-3-2 Exprimer un intérêt Ça m'intéresse	• Savoir rester à sa place - Respecter la vie privée des gens - Ne pas trop s'étendre sur sa vie privée ou celle des autres dans le contexte professionnel

V-3-3 Exprimer une intention

être sur le point de
bientôt
j'aimerais

V-4 Répondre à une question

- Rappel : Formes de questions en fonction de l'interlocuteur

(cf. page 21)

V-4-1 Répondre positivement/négativement

Oui
D'accord
Bien sûr
Avec plaisir
Pas de problème
C'est une bonne idée
Pourquoi pas?

Non
Désolé
Je regrette
C'est impossible
Ce n'est pas possible
Je ne peux pas
Je ne veux pas
Certainement pas

V-4-2 Exprimer son ignorance

Je ne sais pas
Je ne suis pas sûr
Peut-être

Je ne suis pas au courant
Aucune idée

V-4-3 Exprimer le fait de ne pas se souvenir

V-4-3-1 Vocabulaire

Verbes: se souvenir, se rappeler, oublier

V-4-3-2 Structures

Je ne sais plus [si/pourquoi]
Je ne me rappelle plus [de]
J'ai oublié [de]
Je ne me souviens pas [de]

VI- COMMUNIQUER DE MANIERE NORMEE AU SEIN DE L'ENTREPRISE	
Compétences linguistiques	Compétences associées
VI-1 Échanger avec des pairs VI-1-1- Échanger dans le cadre de rituels sociaux VI-1-1-1 Pots de départ Santé ! A votre/ta santé ! Tchin ! A + [nom de la personne] VI-1-1-2 Condoléances Toutes mes/nos condoléances VI-1-1-3 Naissances Félicitations ! Toutes nos félicitations VI-1-2 Demander/Proposer de l'aide VI-1-2-1Vocabulaire aider, donner un coup de main, avoir besoin d'aide VI-1-2-2 Grammaire Peux (pourrais)-tu m'aider/me donner un coup de main, s'il te plaît? Pouvez (Pourriez)-vous m'aider/me donner un coup de main, s'il vous plaît?	• Carnet de liaison Entretenir un suivi des activités effectuées au sein de l'entreprise • Pratiques/rituels socioculturel(le)s: - Pots de départ (retraite, par exemple) => Lorsque quelqu'un part à la retraite ou quitte l'entreprise pour une mutation, il arrive que cette personne organise un « pot » pour fêter son départ. Il est de coutume d'offrir un cadeau commun à cette personne. => Les personnes boivent un verre à la santé de la personne qui part - Condoléances => Ce qu'on exprime à une personne qui vient de perdre une personne de son entourage - Naissances => Lorsqu'une personne vient d'avoir un enfant dans l'entreprise, il est coutume de le féliciter. Parfois même on lui offre un cadeau commun à l'intention du bébé. => La personne qui vient d'avoir un bébé peut elle faire passer un faire-part au sein de l'entreprise pour officialiser la naissance de l'enfant. • Sécurité

J'ai besoin d'aide avec/pour

Besoin d'aide?
Tu veux que je t'aide?
Vous voulez que je vous aide?
Je peux t'aider?
Je peux vous aider?

VI-1-3 Demander des informations

(cf. II-3-3 page.21)

VI-1-4 Demander une confirmation ou un démenti

Non?...non?
N'est ce pas?
Bien
Dis, proposition interrogative
Tu ne trouves pas que?
Hein?
Proposition négative (intonation interrogative)?

VI-1-5 Accepter/refuser

Oui
Avec plaisir
Non [, merci]
Non, c'est impossible
Je regrette, mais + proposition
Je refuse de + Verbe infinitif

VI-1-6 Conseiller/Déconseiller

V à l'impératif
Vous devriez + verbe infinitif
Vous feriez bien/mieux de + Verbe infinitif

-Soi-même

=> pictogrammes
=> consigne de sécurité
=> plan d'évacuation

-Les autres

=> Mettre en garde/avertir d'un danger
=> avertir d'un accident
=> organiser une évacuation

- Rappel : Respect de la proxémie

(Cf. page 30)

Vous pourriez
Si j'étais vous, je + conditionnel

Conseiller de
Recommander de

Pourquoi est-ce que + proposition négative
Un conseil : + verbe impératif

VI-1-7 Rappeler quelque chose à quelqu'un

Tu te souviens/rappelle de...?
Tu te souviens/ tu n'as pas oublié que...?
Rappelle-toi
Tu n'as pas oublié?
N'oublie pas que/de...

VI-2 Échanger avec la hiérarchie/ les subordonnés

- Le ton/L'intonation

Plus le ton sera fort plus l'ordre annoncé sera fort

VI-2-1 Donner un ordre

[Verbe à l'impératif] !
Il faut que + [verbe au subjonctif]
Tu dois/Vous devez + [verbe à l'infinitif]

- Diplomatie

Il est possible de donner des ordres tout en restant diplomate. En utilisant une périphrase par exemple, sans passer par l'impératif qui peut faire passer la personne pour un « commandant » par exemple.

VI-2-2 Demander des informations

(cf. II-3-3 page 21)

- Rappel : formes de questions en fonction de l'interlocuteur

(cf. page 21)

VI-2-3 Demander l'autorisation

VI-2-3-1 Verbes:

pouvoir, permettre, déranger, avoir le droit

- Prendre rendez-vous avec un supérieur

Parfois il est recommandé si un salarié veut s'entretenir avec son

VI-2-3-2 Structures:

Est-ce que je peux + [proposition infinitive] ?
Puis-je + [proposition infinitive] ?
C'est possible de + [proposition infinitive] ?
Ça vous dérange si... ?
On a le droit de + [proposition infinitive] ?

VI-2-4 Donner/Ne pas donner l'autorisation

Oui
Bien sûr
Allez-y
Pas de problème
D'accord
Si vous voulez
Avoir la permission de

Non
Je ne suis pas d'accord
Hors de question
Ne pas pouvoir
Ne pas avoir l'autorisation de

VI-2-5 Exprimer une obligation/un interdit

VI-2-5-1 Vocabulaire

Devoir, pouvoir, défendre, obligation, interdiction, obligatoire, interdit

VI-2-5-2 Structures

Je dois + verbe
Il faut/ Il ne faut pas + verbe
Il faut que/Il ne faut pas que

supérieur, de prendre rendez-vous avec lui.

- Rappel : Respect de la proxémie

(Cf. page 30)

- Pictogramme d'obligation et/ou d'interdiction

- Les panneaux blancs avec un contour rouge sont souvent utilisés pour exprimer une interdiction.

Ex : interdiction de fumer

Interdiction de téléphoner

- Les panneaux bleus avec un contour blanc sont souvent utilisés pour exprimer une obligation

Ex : Obligation de porter un casque

Il est interdit/obligatoire de + verbe Interdiction de + verbe Ne pas avoir le droit de + verbe Défendre/interdire de + verbe VI-3 Répondre à une question (cf. V-4 page 33)	

VII- PARTICIPER A UNE REUNION	
Compétences linguistiques	Compétences associées
VII-1 Comprendre des directives Chut Silence Nous allons commencer Veuillez vous asseoir Ecoutez-moi	• Rappel : Prendre des notes (cf. page 28) • Reconnaître la gestuelle et le savoir-être en réunion - les gestes d'ennui - les gestes montrant l'intérêt ...
VII-2 Prendre la parole VII-2-1 Demander la parole S'il vous plaît Excusez-moi Je voudrais dire/ajouter quelque chose	• Prendre la parole Lever le doigt ou la main et attendre d'être interrogé par le président de la réunion. • Ne pas couper la parole
VII-2-2 Reprendre la parole après avoir été interrompu S'il te/vous plaît Un instant Je n'ai pas fini/terminé	
VII-3 Intervenir VII-3-1 Introduire ce dont on veut parler Traiter de, aborder, parler de, revenir sur	• Travailler l'expression en public - Volume de la voix - Posture - Regard

Je voudrais vous parler de…
Je voudrais aborder…
Revenons sur…

VII-3-2 Raconter

C'était….
Il y a….
Indicateur de temps
Passé composé/Imparfait

VII-3-3 Structurer ces propos

(Cf. II-2-3 page 19)

VII-3-4 S'assurer que les interlocuteurs ont bien compris

Est-ce que je suis clair ?
C'est clair ?
Vous avez compris ?
Des questions ?

VII-3-5 Préciser

C'est à dire
Plus précisément
Pour être plus clair
Ce que je veux dire c'est que

VII-4 S'assurer de bien comprendre

- Le débit de parole

Ne pas parler trop vite ni trop lentement. Privilégier des pauses dans le discours pour que les participants puissent suivre et/ou prendre des notes si nécessaire.

- Respecter les temps de parole

VII-4-1 Demander de répéter

Je n’ai pas entendu/compris
Pardon ?
Qu’est ce que vous avez dit ?
Vous pouvez répéter s’il vous plait ?

VII-4-2 Demander des explications

Qu’est-ce que vous voulez dire ?
Pourriez-vous préciser ?
Pourriez-vous apporter des précisions ?
Pouvez-vous expliquer… ?
Que veut dire… ?
Qu’est-ce que…. ?
Quel est le sens de… ?
Que signifie + [groupe nominal] ?

VII-4-3 Vérifier que l’on a compris

Si j’ai bien compris, …
Si je comprends bien, …
Donc, …. ?
C’est ça ?
C'est-à-dire/Ca veut dire/…que… ?
Vous voulez dire que… ?

VII-5 Exposer son point de vue

VII-5-1 Donner son opinion

(cf. V-1-1 page 30) VII-5-2Réagir à une opinion (cf. V-1-1 page 30)	

Annexe n°4 : Tableau des différentes appellations des formations linguistiques à des fins professionnelle de Florence Mourlhon Dalliès (Enseigner le français à des fins professionnelles, 2008)

Tableau des différents contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles

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

Annexe n°5 : Cahier des charges du DFP A1 et du B1

Le diplôme de français professionnel A2

DFP A2

Programme

Le programme du diplôme de français professionnel, A2 se situe à l'articulation du français général et du français de spécialité. Il recouvre un champ de la langue commun aux différents secteurs d'activités et postes de travail.

Le programme du diplôme de français professionnel, A2 correspond à un ensemble de tâches relationnelles, administratives et commerciales très simples, couramment accomplies en situation professionnelle.

Les relations sociales et professionnelles

- Saluer, remercier, féliciter, prendre congé, s'informer.
- Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels.
- Présenter ses collègues, leur fonction.
- Présenter succinctement l'entreprise et son activité.

L'environnement professionnel

- Parler du cadre et des conditions de travail : donner des indications simples sur le poste de travail, les lieux, les locaux, les horaires, les salaires, les congés, les liens hiérarchiques ou fonctionnels.
- Décrire une journée de travail habituelle ou un emploi du temps particulier.

Les fonctions de l'entreprise

- Demander ou donner des informations simples sur une entreprise, un hôtel, un restaurant, un magasin, sur une ville, un site touristique, un musée, sur un produit ou un service...
- Comprendre et expliquer un processus simple, le mode d'emploi d'un matériel courant.
- S'informer ou informer sur les prix.
- Noter et transmettre des messages de clients.
- Passer des commandes simples.

Les tâches administratives

- Accueillir les visiteurs, les clients : renseigner, orienter, faire patienter.
- Prendre, reporter ou annuler un rendez-vous.
- Participer à l'organisation de déplacements professionnels : demander ou donner des informations simples sur les horaires, les itinéraires, les tarifs ; faire ou annuler une réservation ; se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'agence de voyages, à l'hôtel, au restaurant, à la poste.
- Se renseigner ou renseigner sur date et lieu d'une manifestation, d'une exposition.

La communication téléphonique

- Prendre et transmettre des messages simples.
- Établir et maintenir le contact.
- Se présenter, énoncer succinctement et clairement le motif de l'appel.
- Identifier l'interlocuteur, comprendre sa demande.
- Orienter les appels.
- (Faire) épeler, répéter, reformuler.
- Conclure, prendre congé.

La communication écrite

- Lire et comprendre des documents simples et usuels dans le cadre de la vie professionnelle ou sociale : lettres simples, notes, panneaux, consignes, menus, horaires, emplois du temps, publicités, petites annonces, cartes de visite...
- Complétez des imprimés ou formulaires brefs et courants.
- Prendre des notes.
- Rédiger de courts messages (notes, courriels) à partir d'indications fournies.

Le diplôme de français professionnel B1

DFP B1

Programme

Le DFP B1 recouvre un champ de la langue commun à l'ensemble des salariés et indifférent au secteur d'activité, à la branche professionnelle, à la fonction ou au poste de travail. Il correspond à un ensemble de tâches relationnelles, administratives et commerciales couramment accomplies en situation professionnelle. Il se situe à l'articulation du français général et du français de spécialité.

Les relations sociales et professionnelles

- Saluer, remercier, féliciter, prendre congé.
- Parler de son travail, de son expérience, de ses projets professionnels.
- Se situer dans l'entreprise.
- Présenter ses collègues, ses collaborateurs, etc.
- Présenter l'entreprise, son organisation, son activité, son marché, sa politique commerciale, sa situation financière, ses résultats ; exprimer des quantités, indiquer l'évolution, faire des comparaisons, interpréter et commenter des tableaux et des graphiques.

L'environnement professionnel

- Parler du cadre et des conditions de travail : le poste de travail, les horaires, le salaire, les congés, les relations avec les collègues, etc.
- Organiser un emploi du temps.
- Rechercher un emploi, un stage : lire/rédiger une petite annonce, un CV, une lettre de candidature, mener/passer un entretien d'embauche.

Les fonctions de l'entreprise

- Comprendre et expliquer un processus de fabrication, un mode d'emploi.
- Demander/donner des informations sur un produit, un service.
- S'informer : informer sur les prix, les modes et les conditions de paiement.
- Passer des commandes.
- Noter et transmettre des demandes/des réclamations de clients.

Les tâches administratives

- Accueillir les visiteurs, les clients : renseigner, filtrer, orienter, faire patienter.
- Organiser des déplacements professionnels : s'informer sur les horaires, les itinéraires, les tarifs ; faire/annuler une réservation ; se débrouiller à l'aéroport, à la gare, à l'agence de voyages, à l'hôtel, au restaurant, à la poste.
- Organiser/participer à des rencontres ou des manifestations : un rendez-vous, une réunion, un séminaire, une foire, un salon ; fixer/confirmer/reporter/annuler un rendez-vous, une manifestation.

La communication téléphonique

- Prendre et transmettre des messages simples au téléphone.
- Etablir/maintenir le contact.
- Identifier l'interlocuteur et comprendre sa demande.
- Filtrer/orienter les appels.
- (Faire) épeler, répéter, reformuler.
- Conclure, prendre congé.

La communication écrite

- Lire des documents usuels dans le cadre du travail ou de la vie sociale : panneaux, consignes, menus, horaires, emplois du temps, publicités, petites annonces, notes, prospectus, etc.
- Compléter des imprimés et des formulaires courants.
- Prendre des notes.
- Rédiger, à partir d'indications fournies, de courts messages, des notes, des lettres simples, stéréotypées, etc.

Annexe n°6 : Jeu témoin du DCL FP

DCL FP

Dossier de travail du candidat

Ce dossier est à remettre à l'examinateur à la fin de l'épreuve

Numéro du candidat : .....

Nom(s) : .....

Prénom(s) : .....

Centre de passation : .....

Numéro du candidat : .....

Signature : .....

Code : DCL-FP051101

Mission

Vous êtes **Alex PERCHE**. Vous êtes **chef d'équipe**.

Vous travaillez chez **Azur nettoyage**, une entreprise spécialisée dans **l'entretien des bureaux**.

Aujourd'hui, c'est **mercredi 25 mai**. Il faut **préparer le travail de demain, jeudi 26 mai** (nettoyer les bureaux de l'entreprise Vattéo).

Madame Timoara, la directrice d'Azur nettoyage, vous a écrit la note suivante :

25/05/11

Alex,

Pour le nettoyage des bureaux Vattéo de jeudi 26 mai :

1. Préparez le travail de l'employé Sacha BENTATA.
2. Vérifiez le matériel et les produits d'entretien.
3. Allez voir Sacha BENTATA et donnez-lui les informations.
4. Avant de partir, écrivez-moi un message avec toutes les informations utiles pour demain.

Merci !

M. Timoara

Azur nettoyage – 231 route de Paris – 31110 TOULOUSE
Tél : 06 81 25 89 30 – Fax : 06 81 25 89 31 – www.azurnettoyage.com

Phase 1

Document n° 1 : « planning d'intervention chantier Vattéo »

AZUR
nettoyage

Chantier : **Entreprise VATTEO**

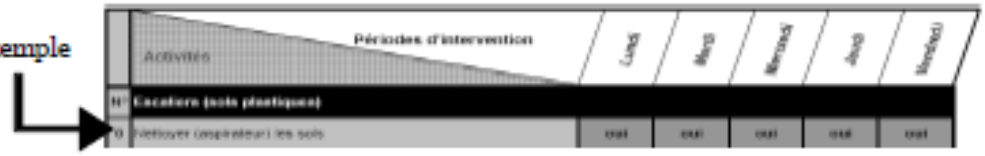
Adresse : **2854 Chemin de Laporte 31300 TOULOUSE**

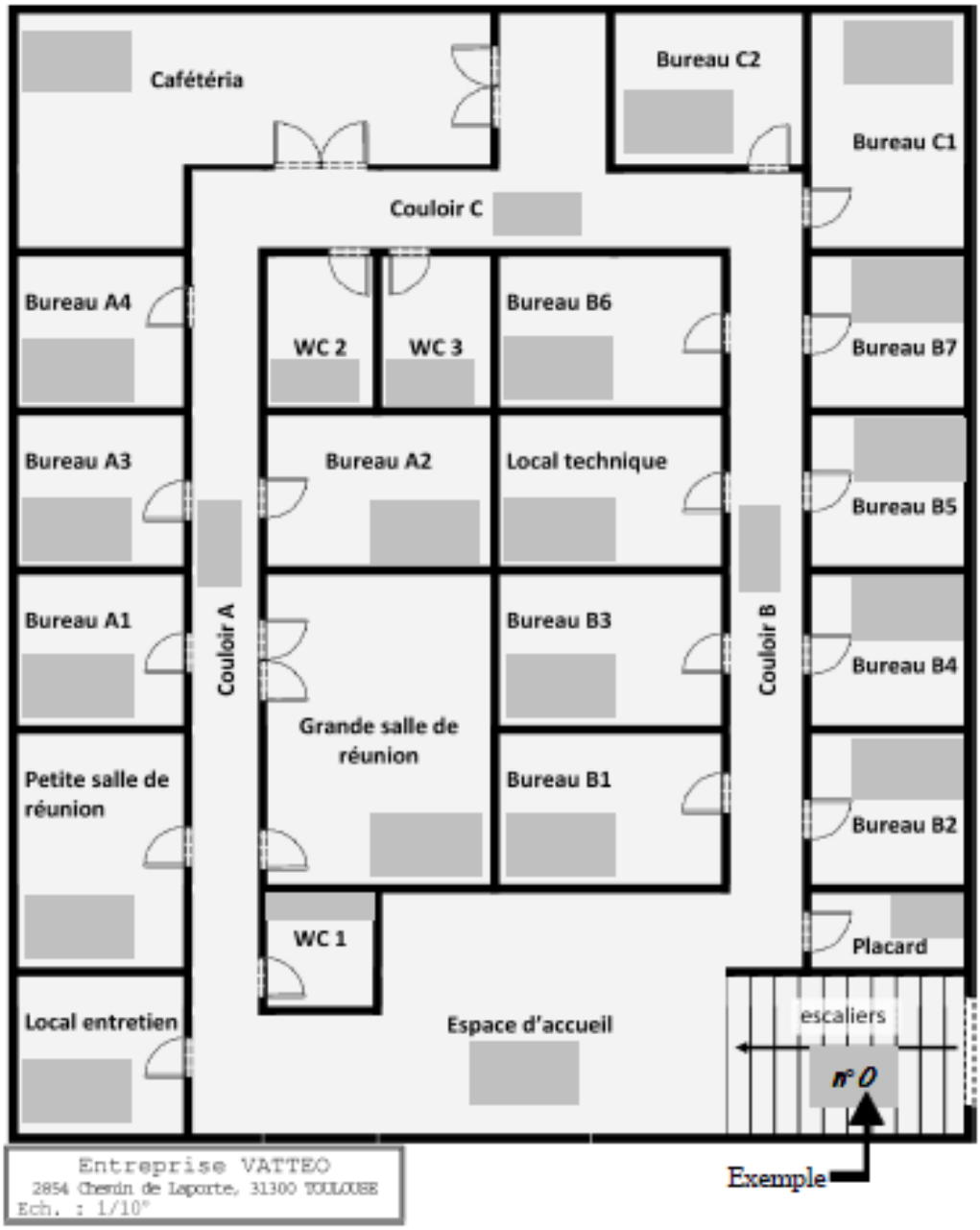
	Activités / Périodes d'intervention	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
N°	**Escaliers (sols plastiques)**					
0	Nettoyer (aspirateur) les sols	oui	oui	oui	oui	oui
N°	**Espace accueil (sols carrelés)**					
1	Nettoyer (aspirateur) les sols	oui	oui	oui		oui
2	Laver (autolaveuse) les sols		oui		oui	
N°	**Couloirs (sols plastiques)**					
3	Nettoyer (aspirateur) les sols	oui	oui	oui	oui	oui
4	Laver (autolaveuse) les sols	oui		oui		oui
5	Nettoyer les surfaces vitrées (vitres, miroirs)	oui	oui			oui
N°	**Bureaux (sols moquettes)**					
6	Nettoyer (aspirateur) les sols	oui		oui		oui
7	Enlever les poussières des surfaces (meubles, tableaux, etc.)	oui		oui		oui
8	Trier et vider les poubelles	oui	oui	oui	oui	oui
N°	**Salles de réunion (sols moquettes)**					
9	Nettoyer (aspirateur) les sols	oui		oui		oui
10	Enlever les poussières des surfaces (meubles, tableaux, etc.)	oui		oui		oui
11	Trier et vider les poubelles	oui		oui		oui
N°	**Toilettes (sols carrelés)**					
12	Laver et désinfecter les sols	oui	oui	oui	oui	oui
13	Laver et désinfecter les cuvettes WC et lavabos	oui	oui	oui	oui	oui
14	Contrôler/Approvisionner les distributeurs de savon (1 par toilettes)	oui		oui		oui
15	Contrôler / Approvisionner les essuie-mains (1 par toilettes)	oui		oui		oui
N°	**Cafétéria (sols carrelés)**					
16	Laver (autolaveuse) les sols	oui		oui		oui
17	Nettoyer et désinfecter le mobilier (bar + tables + chaises)	oui		oui		oui

Mission : Préparer le travail de l'agent d'entretien Sacha BENTATA.

- **Lisez** le planning d'intervention (document n°1) ;
- **Repérez les activités** à réaliser le jeudi chez Vattéo ;
- **Indiquez sur le plan** ci-dessous le numéro des activités à faire dans chaque salle le jeudi.

Exemple





Phase 1

Document n° 2 : « Matériel disponible sur le chantier Vattéo »

AZUR nettoyage

Fiche de stock

Matériel et produits disponibles

Chantier : VATTEO / TOULOUSE

Date : 20/05/2011

Désignation	Quantité nécessaire	Quantité actuelle	Remarques
Aspirateur	1	1	bon état
Autolaveuse	1	1	bon état
Balai brosse	2	2	bon état
Balai trapèze	1	1	bon état
Balais frange	2	1	(à changer car cassé)
Raclettes vitres	3	3	neuves
Serpillères	3	3	2 correctes + 1 neuve
Détergent sols carrelés	10 L	15L (3 bidons de 5 L)	
Nettoyant toilettes	20L	5L (seulement 1 bidon !!)	
Eau de javel	2L	3L (2 X 1,5 L)	
Chiffons/lavettes	25	5+ 1 paquet de 25 neuf	

Remarques :

1. Le panneau de signalisation qu'on utilise quand on lave les sols plastiques a disparu !
   (J'ai informé le gardien de l'immeuble mais il n'a rien vu).
2. Il faut un produit spécial pour nettoyer les tables de la grande salle de réunion (il y a des tâches incrustées, c'est très sale)

Nom de l'agent : S. Bentata

Mission : Vérifier le matériel et les produits d'entretien.

- **Lisez** la fiche de stock (Document n° 2)
- **Identifiez** le matériel ou les produits qui manquent et qu'il faut commander.
- **Complétez** le bon de retrait ci-dessous : **indiquez la quantité** (1, 2, 3, etc.) de matériel ou de produits supplémentaires à apporter sur le chantier Vattéo jeudi.

AZUR
nettoyage

BON DE RETRAIT

NOM DE L'EMPLOYÉ : S. BENTATA

CHANTIER : Vattéo

DATE DE L'INTERVENTION : 26/05

RÉFÉRENCE	PRODUIT	QUANTITÉ
MATÉRIEL ÉLECTRIQUE		
M32152400	ASPIRATEUR - BROSSEUR	
MT35532	AUTOLAVEUSE	
MATÉRIEL MANUEL		
8850	BALAI BROSSE MANCHE ALU	
705746	BALAI FRANGE COTON	
SE35H	RACLETTE VITRES	
72001/SM	BALAI TRAPÈZE	
9124/ST	SERPILLÈRE X 5	
03010/MPS	CHARIOT DE LAVAGE MULTI USAGES	
PRODUITS SOLS		
6805	DÉTERGENT SOLS PLASTIQUES 5L	
9034	DÉTERGENT SOLS CARRELÉS 5L	
6826	SPRAY RÉNOVANT 5L	
PRODUITS SANITAIRES/TOILETTES		
91117	NETTOYANT DÉSINFECTANT SANITAIRES 1X5L	
1611	EAU DE JAVEL 6 X 1L	
5517	SAVON LIQUIDE DISTRIBUTEURS 1L	
5518	ESSUIE-MAINS PAPIER	
PRODUITS VITRES, TABLES ET SURFACES MODERNES		
8070	NETTOYANT VITRES 5L	
SP545	NETTOYANT POUR ENCRE ET SALISSURES INCRUSTÉES	
6275	LAVETTE MICROFIBRE X 5	
PRODUITS POUR LE NETTOYAGE DES VIDES ORDURES ET DES CONTENEURS		
21010	NETTOYANT DÉSINFECTANT 5L	
PRODUITS DIVERS		
78000	PANNEAU DE SIGNALISATION « SOL GLISSANT »	
78024	SACS POUBELLES 30 LITRES	
78025	SACS POUBELLES 60 LITRES	

CHEF D'ÉQUIPE (NOM ET SIGNATURE) :

Alex PERCHE

Phase 1

Document n° 3 : « Circulaire aux chefs d'équipe »

Circulaire aux chefs d'équipe

Objet : Inspection - Équipement

1. Visites d'inspection du CHSCT.

Un inspecteur du CHST (Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail) accompagnera les employés de 8h00 à 9h30, pendant leur travail. Ces visites auront lieu aux dates suivantes :

- chantier Vattéo le 26 mai (N. Akkam, S. Bentata) ;
- chantier Olympus le 27 mai (M. Larose, T. Tchiftoganov) ;
- chantier SBN Center le 27 mai (J. Maqui, C. Tambard, A. Beddaoui)

2. Vêtements de travail

Les nouveaux vêtements de travail des employés (blouse et chaussures de sécurité) sont arrivés. Chaque chef d'équipe recevra ces équipements mercredi 25 mai. Il doit les remettre à ses agents avant la fin de la semaine. Il devra récupérer les vêtements et chaussures usagés.

La directrice
N. Timoara

Azur nettoyage – 231 route de Paris – 31110 TOULOUSE
Tél : 05 61 26 88 30 – Fax : 05 61 26 89 31 – www.azurnettoyage.com

Mission : Préparer le travail de l'agent d'entretien Sacha BENTATA.

- **Lisez** la circulaire aux chefs d'équipe (document 3).
- **Repérez** les informations importantes.
- **Écrivez-les** dans votre agenda :

Phase 2

◂ Message 1

Mission : Écouter le message.

Complétez la fiche ci-dessous avec les informations importantes du message.

Fiche téléphone

Date de l'appel : .....

Heure de l'appel : .....

Appel de M. / Mme .....

de la Société : .....

Message : .....

.....

.....

.....

.....

.....

À faire : .....

.....

.....

.....

.....

.....

◀ Message 2

Mission : Écouter le message.

Complétez la fiche ci-dessous avec les informations importantes du message.

Fiche téléphone

Date de l'appel : .....

Heure de l'appel : .....

Appel de M. / Mme .....

de la Société : .....

Message : .....

.....

.....

.....

.....

.....

À faire : .....

.....

.....

.....

.....

.....

Phases 3 et 4

Mission : Donner les informations à Sacha Bentata.

Vous allez rencontrer Sacha Bentata, un employé de votre équipe.

Vous devez donner à Sacha Bentata les informations sur :
- son travail de jeudi sur le chantier Vattéo ;
- le matériel et les produits d'entretien ;
- les informations de la circulaire aux chefs d'équipe ;
- les deux messages sur répondeur.

Préparez votre entretien avec Sacha Bentata.

Informations à donner à Sacha Bentata :
Informations à demander à Sacha Bentata :

Maintenant, **parlez** avec Sacha Bentata.

Réponses de Sacha Bentata :

Phase 5

Mission : Écrire un message à Madame Timoara, votre directrice.

- Écrivez à Madame Timoara (n-timoara@azurnettoyage.com).
- Donnez toutes les informations sur la préparation et l'organisation du chantier Vattéo de jeudi.
- Expliquez pourquoi.

N.B. : N'oubliez pas l'adresse du destinataire et l'objet du message.

Alex Perche

25/05/2011 11:38

Pour : .....

cc : .....

Objet : .....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe n°7 : Séance n°8 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°8: jeudi 10 mai 2012

Papier-Communication

S'organiser

Activité n°1: L'agenda

Activité n°2: Demander des renseignements par téléphone

Activité n°3: Prendre un rendez-vous

Activité n°1 : L'agenda

a- Réalisez l'activité distribuée en annexe issue du manuel Trait d'union 2

b- Simulation de conversation téléphonique :

Communication d'un planning par téléphone.
L'apprenant A appelle l'apprenant B pour que celui-ci lui communique son emploi du temps par téléphone distribué en Annexe.

Séance n°8: jeudi 10 mai 2012

Papier-Communication
S'organiser

Activité n°2:Demander des renseignements par téléphone

A-Ecoutez le dialogue puis répondez aux questions ci-dessous:

Question n°1: Qui est Mme Plat?

_____

Question n°2: Quels renseignements veut-elle?

_____

_____

Question n°3: Quels sont les horaire d'ouverture du festival?

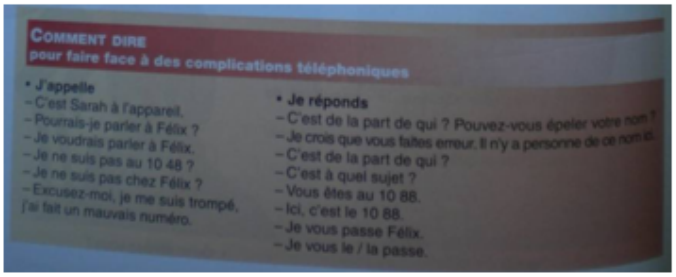
_____

Question n°4: Où peuvent pique-niquer les enfants?

_____

Question n°5: A l'aide de la transcription, retrouvez les morceaux de phrases disparues et remplissez les trous sur celle-ci.

B- Simulation appels téléphoniques



Source: Manuel français.com

Séance n°8: jeudi 10 mai 2012

Papier-Communication
S'organiser

Activité n°3: Prendre rendez-vous par téléphone

A- Ecoutez le dialogue puis répondez aux questions ci-dessous

Question n°1: Pour quel jour Pascal Dupin souhaiterait prendre rendez-vous?

_____

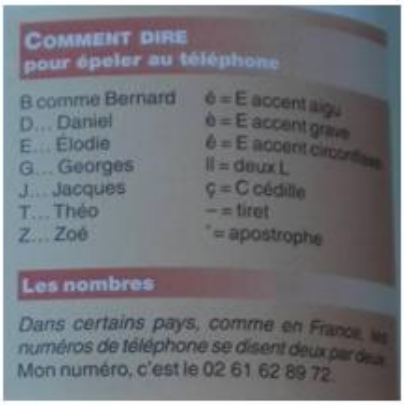
Question n°2: Est-ce possible? Pourquoi?

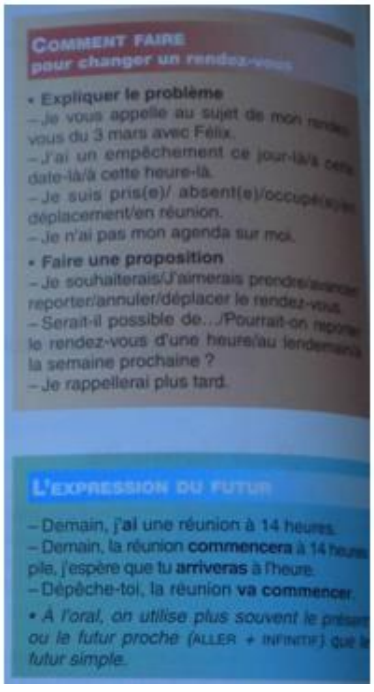
_____

_____

Question n°3: A l'aide de la transcription, retrouvez les morceaux de phrases disparues et remplissez les trous sur celle-ci.

B- Simulation appels téléphoniques





Source: Manuel Français.com

Annexe n°8 : Séance n°9 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°9: jeudi 24 mai 2012 1/3

Communication en entreprise

Prendre un rendez-vous, l'annuler, le décaler

Prendre un message

Activité n°1: Prendre un rendez-vous

Activité n°2: Annuler/reporter un rendez-vous

Activité n°3: Prendre/noter un message

Activité n°1: Prendre rendez-vous par téléphone

A- Ecoutez le dialogue puis répondez aux questions ci-dessous

Question n°1: Pour quel jour Pascal Dupin souhaiterait prendre rendez-vous?

_____

Question n°2: Est-ce possible? Pourquoi?

_____

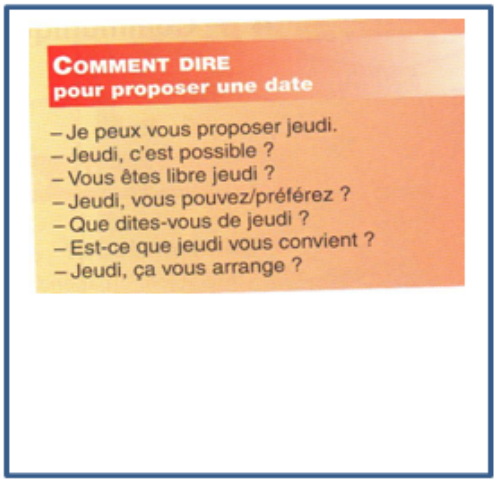
_____

Question n°3: A l'aide de la transcription, retrouvez les morceaux de phrases disparues.

Complétez ensuite les deux encadrés ci-dessous

b- Simulation appels téléphoniques

Comment dire pour prendre un rendez-vous



Séance n°9: jeudi 24 mai 2012 2/3

Communication en entreprise

Prendre un rendez-vous, l'annuler, le décaler

Prendre un message

Activité n°2: Annuler/reporter un rendez-vous.

Ecoutez le dialogue n°1 puis répondez aux questions ci-dessous

Question n°1- A qui veut parler le client? Pourquoi ne peut-il pas?

_____

_____

Question n°2- Quel est le jour du rendez-vous initial de monsieur Guilloux

_____

_____

Question n°3- Pourquoi ne peut-il pas assister à ce rendez-vous?

_____

_____

Question n°4- Avec la transcription. Retrouvez les mots qui ont disparu de la transcription

Remplissez le tableau ci-dessous

Ecoutez maintenant le dialogue n°2 puis répondez aux questions ci-dessous

Question n°1- Quand et à quel heure a rendez-vous madame Maçon?

_____

Question n°2- A quel heure est son nouveau rendez-vous?

_____

Question n°4 – Avec la transcription. Retrouvez les mots qui ont disparu de la transcription.

Complétez le tableau ci-dessous

Comment faire pour annuler et changer un rendez-vous?

Communication en entreprise

Prendre un rendez-vous, l'annuler, le décaler

Prendre un message

Activité n°2: Prendre un message

Exercice n°1

Ecoutez le message téléphonique puis remplissez le message ci-dessous à donner au destinataire.

Message de M. : [ ] . Société [ ]

La réunion qualité [ ] à 10 heures [ ] 9 heures demain.

Le [ ] au 01.30.30.63.74, si nécessaire.

Source: http://lexiquefle.free.fr/telephone.swf

Exercice n°2

Vous allez entendre un message qui est normalement destiné à votre supérieur. Vous prenez en note ce message sur un post-it que vous allez ensuite coller sur son bureau.

Prendre des notes	Notez ici les abréviations françaises

Annexe n°9 : Séance n°10 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°10: jeudi 14 juin 2012
1/4

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Activité n°1: Prendre/noter un message (séance précédente)
Activité n°2: Communiquer un message suite à une conversation
Activité n°3: L'email

Activité n°2: Communiquer un message suite à une conversation

Mise en situation: *Trois apprenants*
Deux apprenants ont une conversation téléphonique. L'apprenant 1 fait passer un message à l'apprenant 2 qui devra ensuite le communiquer oralement à un collègue (apprenant 3).

Apprenant 1: Client
Apprenant 2: Employé 1 qui répond au téléphone
Apprenant 3: Employé 2 à qui le message est destiné

Pour rapporter des propos:

Discours indirect

1. Discours indirect simple

• On relie les phrases avec « **que** ».
« *Je serai en Italie dans deux jours.* »
– Que dit-elle ?
– *Elle dit* **qu'**elle sera en Italie dans deux jours.

2. Interrogation indirecte

• On relie les phrases avec « **si** ».
« *Tu as terminé ton travail ?* »
– Que demande-t-il à Carine ?
– *Il lui demande* ***si elle a*** *terminé son travail.*

• On relie les phrases avec « **où** », « **quand** », « **pourquoi** », « **comment** », etc.
Pierre téléphone à Carine : « *Comment s'est passé ton voyage ? Pourquoi ne m'écris-tu pas ?* »
Il lui demande ***comment*** *s'est passé* ***son*** *voyage,* ***pourquoi elle*** *ne* ***lui*** *écrit pas.*

• On relie les phrases avec « **ce que** », « **ce qui** ».
Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qui t'intéresse ?
Il lui demande ***ce qu'****elle fait,* ***ce qui*** *l'intéresse.*

4. Concordance des temps

1er verbe au passé	Discours direct	Discours indirect
Il a dit (:) ou Il disait (:)	**au présent** *Je ne sais pas.*	**à l'imparfait** *qu'il ne savait pas.*
	à l'imparfait *Je n'étais pas d'accord.*	• **à l'imparfait** *qu'il n'était pas d'accord.*
	au passé composé *On a acheté une voiture.*	• **au plus-que-parfait** *qu'ils avaient acheté une voiture.*
	au futur *Elle partira demain.*	• **au conditionnel présent** *qu'elle partirait demain.*

Source: Français.com

Séance n°10: jeudi 14 juin 2012
2/4

Communication en entreprise
Prendre et laisser un message

Observez l' e-mail et répondez aux questions ci-dessous:

Chers collègues,

Martin Dupont est parti hier pour une mission de 5 jours en Espagne.
Demain, il rencontrera nos clients à Madrid. A partir d'aujourd'hui et jusqu'à son retour, je vous pris de suivre ses dossiers.
Quand il rentrera, nous organiserons une réunion pour connaître la situation de nos clients dans ce pays. J'espère que vous serez tous présents à cette réunion qui est très importante.

Je vous remercie de votre compréhension.

Pierre

Adapté de ce site: http://www.francais.ccip.fr/wp-content/uploads/downloads/2011/11/JT-DFP-A2-jeu-site-juillet-2009.pdf

Quelle est la formule d'accroche?_____
Quelles autres formules d'accroche connaissez-vous?_____
_____
_____
_____
Quelle est la formule de clôture?_____
Quelles autres formules de clôture connaissez-vous?_____
_____
_____
_____
Essayez de trouver un plan pour cet e-mail.

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Aide mémoire
Expressions pour la communication professionnelle

1. Je m'adresse à mon correspondant en lui donnant le « titre de civilité » qui lui convient

Si j'écris à…	*Je commence par…*
– une organisation (entreprise, administration, etc.)	« **Messieurs,** » ou « **Madame, Monsieur,** »
– une personne en particulier	« **Madame,** » ou « **Monsieur,** »
– un responsable désigné par sa fonction	« **Monsieur le…** (titre), »

2. Je commence souvent par me référer à quelque chose : lettre, mail, annonce, entretien offre, etc.

• **J'ai bien reçu** • **Je me réfère à** • **Je fais suite à** • **Je vous remercie de**	votre lettre du 3 mars	**concernant…** + nom **par laquelle** vous… + verbe **m'informant que…** + verbe **me demandant de** + verbe
Votre lettre du 3 mars **a retenu toute mon attention**		

Souvent aussi je commence simplement par raconter les événements à l'origine de ma lettre. Par exemple :
« Le 29 novembre, j'ai pris le vol AF657… »

3. Je dis que j'informe
Je vous informe que *notre restaurant ouvrira…*
Je vous précise/rappelle que…
J'ai le plaisir/le regret de vous informer que …

4. Je confirme
Je vous confirme que…
Conformément à notre accord, *nous vous livrerons…*
Comme convenu, *je vous règlerai par chèque…*

5. Je formule ma demande
Je vous prie/demande de (bien vouloir) *m'indiquer…*
Je vous serais reconnaissant(e) de *m'accorder un délai…*

6. J'annonce un envoi

• **Vous trouverez** • **Je vous adresse/ envoie/fais parvenir**	**ci-joint** **sous ce pli** **sous pli séparé**	la facture n°…

7. Je manifeste de l'intérêt, je dis mon intention
Je m'intéresse à/Je suis intéressé(e) par *votre proposition…*
Votre offre ***m'intéresse (vivement)*** *et…*
J'ai l'intention de/Je souhaiterais *vous commander…*

8. J'exprime l'obligation
Je suis obligé(e)/contraint(e)/dans l'obligation de *reporter…*

9. Je dis qu'il m'est possible/impossible de…
Je (ne) peux (pas) *vous donner satisfaction.*
Je suis (malheureusement) dans l'impossibilité de
Je (ne) suis (pas) en mesure de *vous accorder cette réduction…*

10. J'accepte
J'accepte *votre proposition…*
Je suis disposé(e)/prêt(e) à *vous offrir…*

11. Je termine avec une formule de conclusion…

Conclure, c'est généralement :	**Exemples**
Attendre	• Je reste dans l'attente de votre réponse. • Dans l'attente de votre réponse,*…
Espérer	• J'espère que cette solution vous donnera satisfaction. • Dans l'espoir que cette solution vous conviendra,*…
Remercier	• Je vous en remercie par avance. • En vous remerciant (par avance),*… • Avec mes remerciements (anticipés),*…
Regretter	• Je regrette de ne pas pouvoir vous donner satisfaction. • Avec le regret de/En regrettant de ne pas pouvoir vous répondre favorablement,*…
S'excuser	• Je vous prie d'excuser cet incident/ce contretemps.
Rester à disposition	• Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

* Si la conclusion se termine par une virgule, elle doit être suivie dans la même phrase d'une formule de salutation. Ex. : *Dans l'attente de votre réponse, je vous prie de recevoir, Monsieur, mes meilleures salutations.*

12. … suivie d'une formule de salutation.

Je vous prie de (d') Veuillez	agréer, recevoir	M…,*	mes sentiments mes salutations	distingué(es)** les meilleur(es) dévoué(es) respectueux(ses)
	Agréez, Recevez,			
			Meilleures salutations Cordiales salutations Cordialement Amicalement	

* Il faut reprendre le titre de civilité.
**On envoie ses salutations *distinguées* à un fournisseur, *dévouées* à un client, *respectueuses* à un supérieur et quand on veut montrer qu'on est contrarié, on envoie seulement ses salutations (« Recevez, …, mes salutations. »)

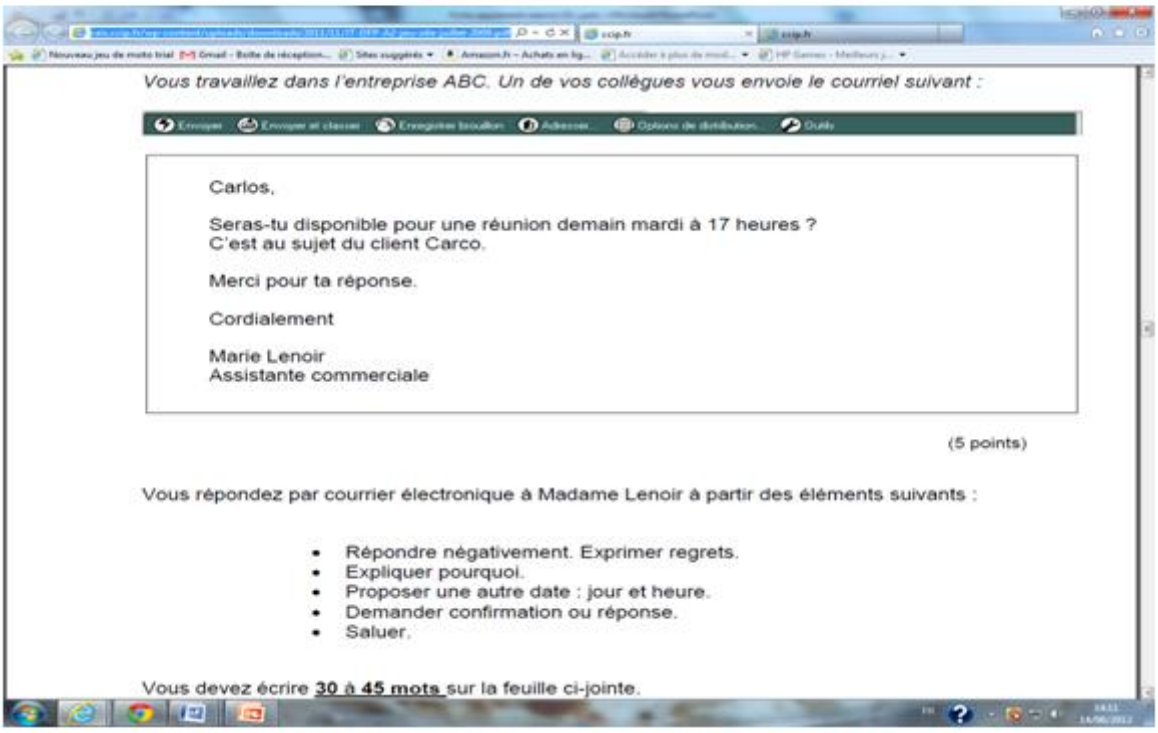
Source: Français.com

Séance n°10: jeudi 14 juin 2012
4/4

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Activité n°3: L'email



Vous travaillez dans l'entreprise ABC. Un de vos collègues vous envoie le courriel suivant :

Carlos,

Seras-tu disponible pour une réunion demain mardi à 17 heures ?
C'est au sujet du client Carco.

Merci pour ta réponse.

Cordialement

Marie Lenoir
Assistante commerciale

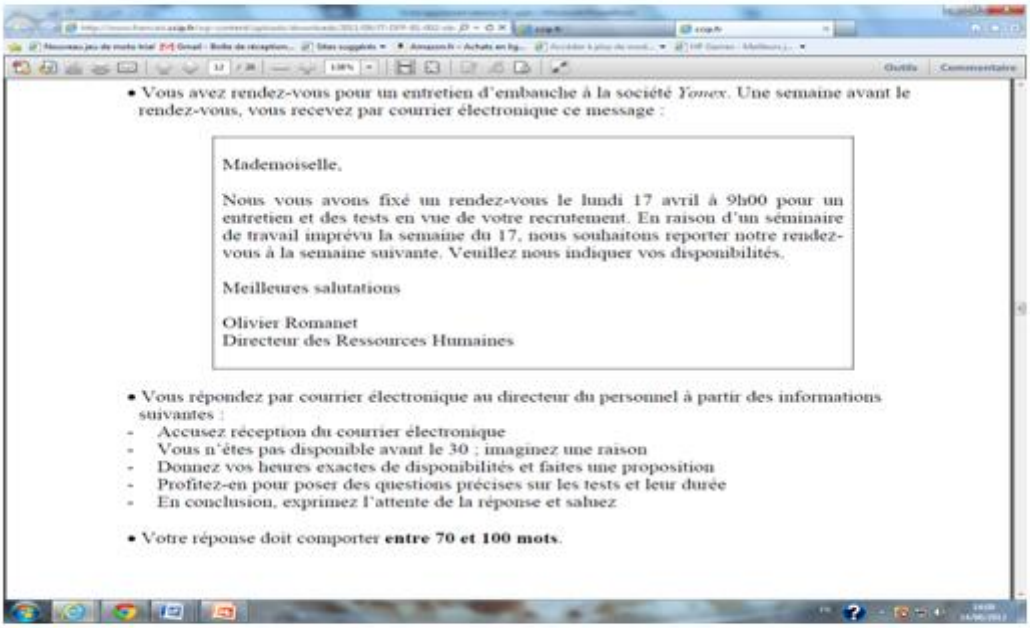
(5 points)

Vous répondez par courrier électronique à Madame Lenoir à partir des éléments suivants :

- Répondre négativement. Exprimer regrets.
- Expliquer pourquoi.
- Proposer une autre date : jour et heure.
- Demander confirmation ou réponse.
- Saluer.

Vous devez écrire **30 à 45 mots** sur la feuille ci-jointe.

Source: http://www.francais.ccip.fr/wp-content/uploads/downloads/2011/11/JT-DFP-A2-jeu-site-juillet-2009.pdf



• Vous avez rendez-vous pour un entretien d'embauche à la société *Yonex*. Une semaine avant le rendez-vous, vous recevez par courrier électronique ce message :

Mademoiselle,

Nous vous avons fixé un rendez-vous le lundi 17 avril à 9h00 pour un entretien et des tests en vue de votre recrutement. En raison d'un séminaire de travail imprévu la semaine du 17, nous souhaitons reporter notre rendez-vous à la semaine suivante. Veuillez nous indiquer vos disponibilités.

Meilleures salutations

Olivier Romanet
Directeur des Ressources Humaines

• Vous répondez par courrier électronique au directeur du personnel à partir des informations suivantes :

- Accusez réception du courrier électronique
- Vous n'êtes pas disponible avant le 30 ; imaginez une raison
- Donnez vos heures exactes de disponibilités et faites une proposition
- Profitez-en pour poser des questions précises sur les tests et leur durée
- En conclusion, exprimez l'attente de la réponse et saluez

• Votre réponse doit comporter **entre 70 et 100 mots**.

Source: http://www.francais.ccip.fr/wp-content/uploads/downloads/2011/09/JT-DFP-B1-002-site-fda1.pdf

Annexe n°10 : Séance n°1 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°1: jeudi 8 mars 2012
1/3

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses compétences

Activité n°1: Présentation de chacun

Activité n°2: Arbre des compétences

Activité n°3: Activité sur la prononciation

Expression de la possibilité et de la capacité

Exprimer la capacité/ l'incapacité

- « Savoir faire quelque chose »/ « Ne pas savoir faire quelque chose »

Ex: Je sais me servir d'internet

Je sais bien cuisiner

Je sais parler anglais

-« Arriver à » / « Ne pas arriver à »

Ex: Tu peux venir m'aider, je n'arrive pas à rédiger cet e-mail.

- « Être en capacité de… » / « Ne pas être en capacité de… »

Ex: Nous ne sommes pas en capacité de donner suite à votre requête

Exprimer la possibilité/ l'impossibilité

- « Pouvoir »/ « Ne pas pouvoir »

Ex: Je peux me déplacer au niveau international

Je peux communiquer aisément en anglais et en français

Je ne peux pas me libérer le mercredi

Séance n°1: jeudi 8 mars 2012
2/3

Connecteurs logiques - Exprimer l'opposition

Exprimer l'opposition

- Mais

Exemple: Je veux bien essayer d'écrire cette lettre, mais il y a peu de chance que je réussisse.

J'aime beaucoup le chocolat mais quand j'en mange trop, j'ai mal au ventre.

- Cependant

Exemple : J'apprécie le travail en équipe cependant je déteste quand quelqu'un impose ses idées.

-Toutefois

Exemple : Je peux parfaitement suivre une conversation en français toutefois je suis incapable d'écrire dans cette langue

- Néanmoins

Exemple : Je veux partir au Brésil néanmoins c'est trop loin.

Mon travail est intéressant néanmoins il est très stressant.

- Par contre

Exemple : J'adore travailler avec Pierre qui est vraiment très attentif par contre je ne supporte pas Jean qui est trop prétentieux.

- En revanche

Exemple : Je peux lire un livre en entier en russe, en revanche je suis incapable de suivre les informations dans cette langue.

Séance n°1: jeudi 8 mars 2012

3/3

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses compétences

EXERCICE

Compléter les espaces ci-dessous par le verbe *pouvoir* ou *savoir* quand il s'agit d'un verbe ou par un connecteur logique (cependant, mais, par contre, toutefois, néanmoins) dans les autres cas.

Depuis longtemps, je rêve de devenir actrice,..... je ne.....pas jouer la comédie.

- Tu viens avec nous au cinéma jeudi ?
- A quelle heure ?
- A 16 h
- Ah non désolée, je ne.... pas, je serai encore au travail. ..... je suis libre à 18 h. Tu ne préfères pas aller à la séance de 18h30 ?
- Ce serait avec plaisir,..... je crois que le film dure 2 heures et je dois aller chercher les enfants à 20 heures, ça ne va donc pas être possible.
- Tant pis, on se verra la semaine prochaine.

Séverine,.....-tu venir m'aider ? Je (ne pas)..... à allumer cet ordinateur.

Annexe n°11 : Séance n°2 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°2: jeudi 15 mars 2012
1/ 10

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Activité n°1 : Compréhension orale et écrite

Activité n°2: Concordance des temps

Activité n°3: Articulation logique

Activité n°1 : Compréhension orale et écrite

Dialogue : Parler de son parcours

Question n°1- Qui reçoit Madame Larichi en entretien ?

a) La secrétaire
b) La directrice
c) L'assistante de vie

Question n°2- Combien de temps a-t-elle travaillé dans le domaine du secrétariat ?
_____

Question n°3- Qui a-t-elle suivi en France ?
_____

Question n°4- Quelles sont les grandes étapes de son parcours ?
1- _____
2- _____
3- _____
4- _____
5- _____
6- _____

Avec la transcription

Question n°5- A quel temps sont les verbes du texte ? Relève-les
_____
_____
_____
_____
_____

Question n°6- Relève les éléments qui permettent de structurer le texte
_____
_____
_____
_____
_____

Dialogue: <u>Bilan de compétences</u>

Question n°1- Quel était le métier de l'homme qui parle?

_____

Question n°2- Quel métier veut-il désormais faire?

_____

Question n°3- Quelles questions lui pose le recruteur à propos de son ancien travail?

_____

Question n°4- Classe dans le tableau ci-dessous ce qu'il aimait dans son ancien travail et ce qu'il n'aimait pas

Ce qu'il aimait +	Ce qu'il n'aimait pas -

Avec la transcription

Question n°5- A quel(s) temps sont les verbes du texte? Relevez-les

_____
_____
_____
_____
_____

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Passé composé

Pour former le passé composé il faut:

1- L'auxiliaire ETRE ou AVOIR au présent de l'indicatif

2- le participe passé du verbe à conjuguer

Exemple verbe Travailler: J'ai travaillé

Comment choisir entre l'auxiliaire *être* et *avoir* ?

On utilise l'auxiliaire *être* uniquement avec les verbes de la liste ci-dessous:

- Monter/Descendre aller/venir partir/arriver entrer,rentrer/sortir rester naître/mourir
-Les verbes pronominaux

Tous les autres verbes se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir*.

Exemple verbe descendre: je suis descendu
Exemple verbe courir: j'ai couru

Accord avec le participe passé:
Les deux cas dans lesquels on accorde le participe passé sont :

-Lorsqu'on utilise l'auxiliaire être: Le participe passé s'accorde avec le sujet

Exemple: nous sommes montés=> auxiliaire être donc nous accordons le participe passé avec le sujet
nous avons mangé=> auxiliaire avoir donc nous n'accordons pas avec le sujet

-Lorsqu'on utilise l'auxiliaire avoir et que le COD (Complément d'Objet Direct) est placé devant le verbe. Le participe passé s'accorde avec le COD.

Exemple: J'ai préparé une tarte hier soir (auxiliaire avoir, COD après le verbe donc on n'accorde pas). Nous l'avons dévorée.(auxiliaire avoir mais COD avant le verbe donc on accorde le participe passé au COD)

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Passé composé (suite)

• Les verbes sortir, monter et descendre peuvent se conjuguer avec avoir quand ils sont suivis d'un COD.

Exemple:

Je suis monté
J'ai monté les valises

• Le verbe passer, lorsqu'il est suivi d'une durée, s'emploie avec l'auxiliaire avoir

Exemple:

Je suis passé chez toi
J'ai passé deux mois au Mexique

Les Participe Passé

Verbes du 1er groupe en –er

Le participe passé se fait en *é, ée, és, ées*

Verbes du 2ème groupe en –ir

Le participe passé se fait en *i, is, ie, ies*

Verbes du 3ème groupe

(c.f feuille annexe)

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Passé composé

Exercice

Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé

La semaine dernière nous du ski en France. (faire)
Je n' pas aller au cinéma parce que je n'avais pas assez d'argent. (pouvoir)
Il rester à la maison parce qu'il avait un peu mal à l'estomac. (vouloir)
Mon père un verre de champagne pour fêter le nouvel an. (boire)
Mon ami qu'il pourra venir samedi prochain. (dire)
J' un grand manteau pour sortir, étant donné qu'il faisait si froid. (mettre)
Il toute la semaine. C'était bien moche! (pleuvoir)
Mélanie et Christine des magazines pendant le voyage. (lire)
-vous les médicaments? (prendre)
Nous le Premier Ministre en ville. (voir)

http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/French/PerfectTense/Perfect3.htm

Même consigne

1. Les indices que la police (trouver) sont très minces.
2. Les témoins qui (voir) Bernadette Dejeu pour la dernière fois sont un homme et une femme.
3. La famille de Bernadette Dejeu (partir) en voiture pour Trouville.
4. Les objets que l'on (trouver) dans le sac sont au laboratoire pour analyse.
5. Les chimistes les (analyser) avec des gants.
6. Bernadette Dejeu (aller) au Casino avant de mourir.
7. "Nous (regarder) partout sur la plage,
8. mais nous (pas trouver) de chaussures".
9. L'inspecteur (chercher) les billets qu'elle (utiliser) pour acheter le ticket de bus.

http://www.polarfle.com/exercice/exopc3inter.htm

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Imparfait

Pour former l'imparfait il faut:

1- Prendre le radical de la première personne du pluriel (nous) au présent de l'indicatif

2- Ajouter les terminaisons de l'imparfait qui sont les suivantes:

- ais
- ais
- ait
- ions
- iez
- aient

Exemple => Verbe : `Travailler`

A la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif:
Nous travaillons
↳ radical

Je travaillais, tu travaillais, il/elle/on travaillait, nous travaillions, vous travailliez, ils/elles travaillaient

Exception: verbe `Etre`

J'étais, tu étais, il/elle/on était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Imparfait

Exercice

Conjugue les verbes entre parenthèses à l'imparfait

J'…….(aimer) beaucoup mon ancien métier, il me ……. (permettre) de rencontrer beaucoup de monde et de voyager. Je……..(s'entendre) très bien avec mes collègues avec qui j'……. (aller) souvent au restaurant. J'…… (être) maître de conférence et chercheur. Je…… (devoir) organiser des cours, participer à des conférences et publier des articles. Cependant, à cause de ce métier, je n'……(avoir) plus de vie de famille: je ne……. (voir) jamais ma femme et mes enfants et je ne……(pouvoir) pas partir en vacances avec eux. J'ai donc démissionné.

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Concordance Imparfait / Passé composé

Le passé composé est utilisé en français pour répondre à la question 'Que s'est-il passé ?'.

L'imparfait, quant à lui, répond à la question 'Que se passait-il quand l'événement s'est produit ?'.

Le passé composé relate généralement des événements,
l'imparfait décrit ce qui se passait, ce qui était, ou des habitudes passées.

Exercice: Conjuguez les verbes entre parenthèse au passé composé ou à l'imparfait. Expliquez votre choix.

Nous (jouer) aux échecs depuis un bon moment, et je m' (efforcer) de trouver comment mettre mon adversaire en difficulté, quand mon petit frère (arriver) dans le salon, (renverser) l'échiquier, pris d'une colère subite ! Quelle mouche l'avait piqué ? Ma mère qui (lire) tranquillement une recette de cuisine, (faire) irruption dans le salon en entendant le fracas. Le visage de mon frère (être) blanc de rage, ses membres (trembler) : il allait nous faire une crise de nerfs ! C'est alors que ma mère (demander) calmement : 'Qu'est-ce qui se passe ?' Nous (ne pas répondre) , embarrassés cette fois encore. C'est alors que mon petit frère qui maintenant (pleurer) à chaudes larmes, (se jeter) au cou de ma mère en hurlant : ' Ils m' (prendre) le jeu que l'oncle Charles m'a offert à Noël !' C' (être) donc cela ! Une tempête dans un verre d'eau !

Leçon et exercice tirés du site: http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-4120.php

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Connecteurs logiques- Structurer son discours

Commencer

D'abord/Tout d'abord/Dans un premier temps/Premièrement

A: Parlez moi un peu de votre parcours professionnel
B: Tout d'abord j'ai travaillé comme stagiaire au CEA de Grenoble avec une équipe de recherche.

Ajouter un élément ou plusieurs éléments

De là

B: De là, j'ai été pris pour faire ma thèse au sein de cette même équipe.

Et puis/Puis/Ensuite/Après/Dans un second temps/Deuxièmement/Troisièmement

B: Ensuite, une fois mon doctorat en poche, je suis partie faire mon post-doctorat à l'étranger, en Finlande. J'ai travaillé là-bas comme enseignant-chercheur.

Conclure

Donc/Enfin/Finalement/Pour conclure

B: Et enfin je suis rentrée en France pour trouver un poste de titulaire dans un laboratoire public ou privé.

Séance n°2: jeudi 15 mars 2012
10/10

Parler de sa vie professionnelle

Parler de ses expériences passées

Connecteurs logiques- Structurer son discours

Exercices

Activité n°1: A l'oral, racontez chacun votre tour votre passé professionnel (stage, emploi, etc.). Faîtes bien attention à la concordance des temps et à la structure de votre discours.

Activité n°2: Chez vous, écrivez votre passé professionnel. Comme pour l'oral, faîtes bien attention à la conjugaison (les accords!!), la concordance des temps, les connecteurs logiques, etc.
Envoyez le moi par mail ,au plus tard pour le mercredi 21 Mars à l'adresse suivante:
leslie.molostoff@gmail.com et/ou à amal38@gmail.com

Annexe n°12 : Séance n°4 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°4: jeudi 29 mars 2012
1/8

Socioculturel

Attitudes au travail en France

Activité n°1: Simulation entretien d'embauche

Activité n°2: Salutation

Activité n°3: Gestes et postures

Activité n°4: Poser des questions

Activité n°1: Simulation d'entretiens d'embauche

A partir des questions relevées la semaine dernière lors de l'activité sur les extraits d'entretien, réalisez par deux une simulation d'entretien. L'un joue le rôle du recruteur et pose les questions, l'autre joue son propre rôle et y répond. Puis inversez.

Activité n°2: Salutation

1- Listez ci-dessous les différentes manières que vous connaissez pour saluer quelqu'un

---

2- Classez-les dans le tableau ci-dessous

Formelles	Informelles

Socioculturel

Attitudes au travail en France

3- Quelle colonne utiliseriez-vous avec vos collègues? Votre patron et/ou responsable? Vos amis? Votre famille? Votre médecin?

4- Associez-vous un geste à la parole? Si oui lequel ?

5- Complétez le tableau ci-dessous. Cochez les bonnes cases et inscrivez dans la case ce qu'il faut dire en plus du geste.

geste / personne	Poignée de main	Bises
Ami		
Famille		
Collègues		
Supérieurs		

6- Dans les catégories ci-dessus, lesquelles peut-on tutoyer en France et lesquelles doit-on vouvoyer?

Séance n°4: jeudi 29 mars 2012 3/8

Socioculturel

Attitudes au travail en France

Regardez la vidéo « L'art de faire la bise ». Puis répondez aux questions ci-dessous

1- Quelles questions devons-nous nous poser avant de faire la bise?

2- Quelles sont les réponses apportées par la vidéo à ces questions?

3- Sous quel condition peut-on faire la bise à son supérieur hiérarchique?

4- Que peut-on faire avec nos collègues?

5- Que retiendrez-vous de cette vidéo?

Et chez vous? Racontez-nous un peu comment il est coutume de se saluer chez vous!

Séance n°4: jeudi 29 mars 2012 4/8

Socioculturel

Attitudes au travail en France

Fiche récapitulative- Salutations à la française

En France, les salutations dépendent du moment de la journée, de l'activité et de la personne.
Parfois la parole peut-être accompagnée d'un geste. Voici un petit inventaire des situations.

Avec tout le monde
Le matin: bonjour- au revoir/bonne journée
L'après-midi: bonjour -au revoir/ bonne journée/ bon après-midi
Le soir: bonsoir – au revoir/ bonne soirée
=> « Bonne nuit » ne se dit qu'avant d'aller se coucher

Avec les amis ou famille ou les collègues proches, on peut, pour se saluer, dire « Salut ».
Lorsque vous arrivez dans un groupe qui vous est familier vous pouvez aisément lancer un « Bonjour tout le monde ».

Les gestes

Les gestes les plus fréquents en France sont le signe de la main, la bise et la poignée de main.

Avec les amis et en famille, n'hésitez pas : faîtes la bise et/ou serrez la main aux garçons.

Avec des collègues, vous pouvez en fonction de vos relations opter pour la bise, la poignée de main ou le bonjour collectif.
En ce qui concerne votre hiérarchie, cela dépend de vos rapports avec celle-ci. Il se peut que vous vous serriez la main mais aussi que vous vous fassiez la bise. Dans tous les cas attendez que l'initiative vienne de votre hiérarchie.

Lors d'un rendez-vous avec un professionnel il est de coutume de serrer la main=> chez le docteur par exemple, chez un spécialiste.

Si vous avez un doute, attendez que la personne tende la main.

Tu ou vous?

En famille, avec les amis, avec les collègues proches=> tu
Lors de rendez-vous professionnel, avec des inconnus=> vous

Encore une fois il se peut que le « vous » devienne à la longue un « tu », mais attendez que la personne soit d'accord pour cela.

Séance n°4: jeudi 29 mars 2012 5/8

Socioculturel

Attitudes au travail en France

Activité n°3- Gestes et postures

Regardez le diapositif « Gestes et postures » et répondez aux questions suivantes

1- Que signifie la tête baissée?

2- Que signifie la tête relevée?

3- Que signifie la tête inclinée?

4- Que signifie le buste en avant?

5- Que signifie le buste en retrait?

6- Que signifie le buste tassé?

7- Que signifie le buste déployé?

8- Que signifie le bassin en avant?

9- Que signifie le bassin en arrière?

10- Quelle est la bonne posture à adopter avec une table devant soi?

Séance n°4: jeudi 29 mars 2012 6/8

Socioculturel

Attitudes au travail en France

Activité n°4- Poser des questions

Voici une liste de questions que nous pourrions poser au travail. Dîtes dans un premier temps si la question est formelle, informelle ou neutre puis, dans un deuxième temps, écrivez les autres manières que vous connaissez pour poser la même question.

1- Tu peux venir m'aider? =>

2- Puis-je prendre quelque jour de repos dans un mois? =>

3- Comment est-ce que je dois faire pour imprimer? =>

4- Vous savez quand je peux voir le DRH?=>

5- C'est possible que je vienne plus tôt demain matin pour partir plus tôt demain soir? =>

Séance n°4: jeudi 29 mars 2012 7/8

Socioculturel

Attitudes au travail en France

La phrase interrogative

Il y a trois manières de construire une phrase interrogative:

Phrase affirmative avec un point d'interrogation: (forme assez familière)

Tu vas au cinéma. => phrase affirmative
Tu vas au cinéma? => phrase interrogative

=> Seule l'intonation change

Inversion sujet-verbe: (forme soutenue)

Tu vas au cinéma. => Viens-tu au cinéma?

⇒On ajoute un trait d'union entre le verbe et le sujet. Si le sujet commence par une voyelle on rajoute un « t » entre le verbe et le sujet

Ex: Va-t-il au cinéma?

Est-ce que + phrase affirmative: (forme courante)

Tu vas au cinéma. => Est-ce que tu vas au cinéma?

⇒Lorsque le sujet commence par une voyelle, le « que » devient « qu' »

Ex: Est-ce qu'il va au cinéma?

Socioculturel

Attitudes au travail en France

	Fonction	Exemples	Prépositions simples possibles
QUE QU'EST-CE QUE EST-CE QUE?	Pour parler d'une chose abstraite ou concrète. .	***Que*** *dessines-tu?* ***Qu'est-ce que*** *tu dessines?* ***Que*** *dites-vous?* ***Qu'est-ce que*** *vous dites?* ***Est-ce que*** *tu m'entends?*	
QUI **QUI EST-CE**	QUI Pour parler d'une personne.	*Qui a cassé le vase?* *Avec qui pars-tu en vacances?* *Sur qui pouvons-nous compter?* *Qui est-ce qui a cassé le vase?*	à - pour - de - chez - sur - devant - en - derrière - par - avec
QUOI	Pour parler d'une chose, d'une situation.	*-Tu me parles de* ***quoi****?* *-****Sur quoi*** *veux-tu que je monte?* *-****Par quoi*** *vais-je commencer?* *-****Pour quoi*** *faire?*	à - pour - de - chez - sur - devant - en - derrière - par - avec
POURQUOI	Pour demander la raison d'une situation, d'une décision.	*-****Pourquoi*** *attends-tu ici?* *-****Pourquoi*** *est-ce que tu attends ici?* *- ****Pourquoi*** *tu attends ici?* *Tu ris!* ***Pourquoi****?*	
QUEL LEQUEL	Exprime un choix, une désignation au masculin singulier.	*-****Quel*** *animal préfères-tu?* *-****Avec quel*** *ami es-tu parti?* *-****Lequel*** *est ton ami?* *-****Chez lequel*** *es-tu allé?*	à - pour - de - chez - sur - devant - derrière - par - avec pour - chez - sur - devant - derrière - par - avec
QUELS LESQUELS	Exprime un choix, une désignation au masculin pluriel.	*-****Avec quels*** *amis es-tu parti?* *-****Quels*** *animaux préfères-tu?* *-Tu aimes les animaux.* ***Lesquels****?*	à - pour - de - chez - sur - devant - derrière - par - avec pour - chez - sur - devant - derrière - par - avec
QUELLE LAQUELLE	Exprime un choix, une désignation au féminin singulier.	*-****De quelle*** *fille parles-tu?* *-****Quelle*** *photo est la meilleure?* *-****Laquelle*** *de ces photos est meilleure?* *-****À laquelle*** *de ces actrices aimerais-tu écrire?*	à - pour - de - chez - sur - devant - derrière - par - avec
QUELLES LESQUELLES	Exprime un choix, une désignation au féminin pluriel.	*-****Quelles*** *photos sont les meilleures?* *-****De quelles*** *leçons parles-tu?* *-Tu veux tes chaussures mais* ***lesquelles****?*	à - pour - de - chez - sur - devant - derrière - par - avec pour - chez - sur - devant - derrière - par - avec
OÙ	Pour demander le lieu.	*-****Où*** *irez-vous en vacances?* *-****Où*** *est-ce que vous irez en vacances?* *-Vous irez* ***où*** *en vacances?* *-Vous partirez* ***où****?* *-Vous venez* ***d'où****?* *-****Jusqu'où*** *allez-vous?*	Pour - vers - jusqu'à -d' – jusqu'
QUAND	Pour parler du moment où s'est déroulée / où va se dérouler l'action.	*-****Quand*** *viendras-tu?* *-****Quand*** *est-ce que tu viendras?* *- Tu viendras* ***quand****?* ***Jusqu'à quand*** *restes-tu?* *-****Depuis quand*** *es-tu ici?*	Pour – vers - jusqu'à- depuis
COMMENT	Pour demander la manière, le moyen utilisé pour aboutir à une action.	*-****Comment*** *vas-tu y aller?* *-****Comment*** *est-ce que tu vas y aller?* *- ****Comment*** *tu vas y aller?* *-****Comment*** *aurais-je pu le savoir?* *-J'y vais* ***comment****?*	

Tiré du site: http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-70800.php

Annexe n°13 : Séance n°11 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°11: Mercredi 20 juin 2012
1/4

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Activité n°1: Le discours rapporté
Activité n°2: Communiquer un message oralement
Activité n°3: Communiquer un message suite à une conversation (séance précédente)
Activité n°3: L'email (suite)

Activité n°1: Discours rapporté

Ecouter le dialogue n°1 puis répondez aux questions ci-dessous

1- Qui sont les deux protagonistes?

_____

2- De quoi parlent-ils?

_____

Ecouter maintenant le dialogue n°2 puis répondez aux questions ci-dessous

1- Qui sont les deux protagonistes?

_____

2- De quoi parlent-ils?

_____

Grammaire:

Quels mots utilise l'individu 1 pour rapporter les propos de l'individu 2?

_____

_____

_____

A quel temps sont les verbes dans le premier dialogue?

_____

_____

A quel temps sont-ils dans le second?

_____

_____

Séance n°11: Mercredi 20 juin 2012
2/4

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Activité n°2: Communiquer un message oralement

Activité à effectuer sur les ordinateurs

Ecoutez le message qui se trouve sur votre poste, prenez des notes sur un post-il puis rapportez oralement le message à votre voisin de droite et le post-it à votre voisin de gauche. *Attention au discours rapporté pour l'oral*

Activité n°3: Communiquer un message suite à conversation téléphonique

Activité issue du polycopié n°10

Mise en situation: *Trois apprenants*

Apprenant 1: Client
Apprenant 2: Employé 1 qui répond au téléphone
Apprenant 3: Employé 2 à qui le message est destiné

Un client appelle l'entreprise Pub38 pour des rectifications. Il cherche à joindre l'employé 2 or celui-ci est occupé. L'employé 1 qui répond, prend alors le message.
Il va ensuite le communiquer à l'employé 2. L'employé 2 reformule à l'oral le message que vient de lui apporter l'employé 1 pour s'assurer d'avoir bien compris.

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Activité n°4: L'email (suite)

Exercice A: Complétez les messages avec les phrases proposées

Cher Jean-Luc,
Merci pour ton courriel. Ma mère a eu un petit malaise jeudi soir et je suis rentré en Belgique. **[A]** . À bientôt,
Thomas
A

Objet : Réunion
Peut-on se voir demain à 17 heures ? **[B]** .
Betty
B

Monsieur,
Je vous informe que votre commande est partie aujourd'hui. **[C]** .
Bien cordialement
Leila Moussaoui
C

Michel,
Est-ce que tu peux m'envoyer le dossier Cerise ? **[D]** .
Nathalie
D

Bonjour,
Je dois commencer mon stage lundi prochain. **[E]** ? Merci par avance.
Cordialement,
Caroline Girard
E

Objet : Soldes de la semaine
Toutes les lunettes de soleil à prix coûtant.
Des costumes à 39,86 euros.
3000 paires de Nike à 29,60 euros.Etc. **[F]** .
F

? 1. Je vous remercie pour votre confiance
? 2. Pouvez-vous me communiquer les horaires
? 3. Tout doit disparaître
? 4. Je te le rapporte lundi prochain
? 5. Heureusement, tout va bien maintenant
? 6. Jonathan n'est pas disponible avant

Exercice B: En respectant les instructions ci-dessous, écrivez un e-mail.

Vous êtes chargé, avec votre collègue Félix, d'organiser une réunion de fin d'année (bilan des activités) dans l'entreprise où vous travaillez.
Vous envoyez donc un e-mail à Félix où vous traiterez des éléments ci-dessous:

**L'informer que vous avez trouvé la date, l'heure et le lieu de la réunion (vous lui communiquez ces informations)*
**Lui demander des informations sur les participants*
**Lui proposer de vous occuper de la diffusion de l'information auprès de l'équipe*
**Lui proposer une date pour mettre au point l'ordre du jour*
**Lui demander qui de vous deux s'occupera du compte-rendu*

Séance n°11: Mercredi 20 juin 2012
4/4

Communication en entreprise

Prendre et laisser un message

Annexe n°14 : Séance n°12 du programme de l'atelier de Français langue d'insertion professionnelle de l'association Amal

Séance n°12: Jeudi 21 juin 2012 1/4

Communication en entreprise

Réunion/Débat

Activité n°1: Exprimer son opinion et réagir
Activité n°2: Exprimer une opposition, une concession
Activité n°3: La réunion

Activité n°1: Exprimer son opinion et réagir

Exercice A

1 Écoutez l'enregistrement ▸23 et relevez le sujet commun aux deux témoignages.
a l'augmentation des bas salaires **b** les emplois temporaires **c** le non-respect du droit du travail

2 Écoutez à nouveau l'enregistrement. Relevez les avantages et les inconvénients de la situation vécue par chacune des deux personnes.

3 Lisez les opinions suivantes et retrouvez, de mémoire, à quelles personnes elles correspondent.
a Je trouve que cette situation a beaucoup d'avantages. **b** J'ai l'impression d'être en dehors du système et que mes droits ne sont pas respectés. **c** Je ne crois pas que j'aie envie de rester dans cette situation toute ma vie. **d** Je pense que ça empêche de se projeter dans l'avenir.

4 a Observez les quatre opinions ci-dessus et relevez celle(s) qui exprime(nt) :
1 un avis assez ferme. 2 un doute.

b Repérez les moyens lexicaux et grammaticaux utilisés pour formuler ces opinions et identifiez leur construction.

Exercice B

1 Écoutez l'enregistrement ▸41 et indiquez :
a la nature du jeu dont il est question. **b** quel type d'entreprise organise ce jeu.

2 Écoutez à nouveau l'enregistrement.
a Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.
1 Le jeu dont il est question est organisé en France.
2 Il n'y a pas de conditions particulières pour y participer.
3 Dix emplois seront offerts à l'issue de cette loterie.
4 Tout le monde trouve cette idée vraiment intéressante.
5 Le jeu va permettre aux organisateurs d'augmenter leur chiffre d'affaires.

b Relevez :
1 le profil des postes qui sont offerts. 2 la durée des contrats. 3 le montant des salaires.

c Décrivez l'affiche publicitaire qui fait la promotion du jeu.

3 Écoutez à nouveau l'enregistrement.
a Retrouvez les trois réactions exprimées.
1 C'est honteux ! Jamais je ne participerai ! 2 C'est un peu scandaleux mais ça marche. 3 C'est une idée géniale ! Et j'espère bien gagner ! 4 Nous sommes révoltés ! Chercher un travail, ce n'est pas un jeu. 5 Nos clients sont ravis !

b Associez ces trois réactions aux personnes qui les expriment.
1 le journaliste 2 les responsables d'un syndicat 3 le responsable de la communication de l'entreprise

Source: Le nouveau Taxi B1 éditions Hachette

Communication en entreprise

Réunion/Débat

Activité n°2: Exprimer une opposition, une concession

ELLE

BELGIQUE : POLÉMIQUE SUR L'ÉLECTION « MISS SDF* »

La polémique ne cesse d'enfler en Belgique depuis le lancement du concours « Miss SDF ». Cette initiative est une première dans le pays et elle ne plaît pas à tout le monde. Alors que les organisateurs assurent vouloir sortir les femmes SDF de la rue, certains jugent le concept totalement déplacé. À l'issue du concours, la gagnante remportera un toit pour l'année. Quant aux autres, elles bénéficieront d'un soutien personnalisé.

ELLE - 25/02/2009

*Sans Domicile Fixe.

Réagissez à cet article.

D'après l'organisatrice, le concours « vise à permettre la réinsertion des femmes SDF dans la société ». Elle affirme avoir reçu des réactions très favorables des associations d'aide aux sans-abri. La radio belge est par contre d'un autre avis : selon elle, ce concept a reçu de nombreuses critiques des mêmes associations. Anaïs, Rouen (France)

Même si les avis sont souvent opposés à cette initiative, de nombreuses personnes ont proposé leur candidature. Quant à moi, je suis scandalisée car c'est une exploitation de la misère qui est faite. Au lieu d'aider véritablement ces femmes, on ne leur donne que des illusions. Océane, Namur (Belgique)

Contrairement à la majorité des gens qui critiquent cette initiative, je trouve que c'est une excellente idée. Ce n'est pas la beauté des participantes qui compte dans ce jeu mais leur volonté de s'en sortir. Laure, Annecy (France)

Nous passons tous les jours à côté de SDF et pourtant nous ne les voyons plus. Cette initiative nous oblige à les regarder : c'est déjà une victoire. Biryane, Calais (France)

1 **Lisez l'article et relevez :**

a le nom du concours. **b** son objectif. **c** le pays où il a lieu. **d** le lot attribué à la gagnante.

2 **Indiquer comment cette idée est accueillie.**

3 **Lisez les réactions des internautes. Relevez s'ils ont une opinion positive, négative ou neutre sur cette initiative.**

4 **Lisez à nouveau ces réactions.**

a Relevez :

1 des exemples d'opposition d'idées et/ou de comportements. **2** des faits ou des comportements contradictoires.

b Relevez les termes utilisés pour exprimer ces oppositions ou contradictions.

Source: Le nouveau Taxi B1 éditions Hachette

Communication en entreprise

Réunion/Débat

GRAMMAIRE

L'expression de l'opinion

Il existe différents moyens lexicaux et grammaticaux pour exprimer un point de vue.

• **selon moi, à mon avis**

*C'est une situation difficile à vivre, **selon moi.***

• ***avoir l'impression de* + infinitif, *avoir l'impression que* + indicatif**

*Elle **a l'impression de** ne pas **pouvoir** construire de projets.*
*J'**ai l'impression** qu'il y **a** de plus en plus de CDD.*

• ***penser / trouver / croire que* + indicatif**

*Je pense **que** vous **avez** tout à fait raison.*

! **Lorsque le point de vue est moins ferme et que l'on exprime un doute, on utilise le mode subjonctif :**

*Je ne crois pas **que** cela **puisse** durer des années.*

GRAMMAIRE

L'expression de l'opposition et de la concession

Pour opposer deux faits, pour souligner un contraste, une différence, on emploie :

• *alors que* + indicatif

***Alors que** ce concours est très critiqué, plusieurs SDF ont déjà posé leur candidature.*

• *par contre, mais, au contraire*

*Je ne suis pas opposé à cette initiative. **Au contraire,** je la trouve intéressante.*

• *au lieu de* + infinitif

***Au lieu de** critiquer les organisatrices, il vaudrait mieux les encourager.*

• *contrairement à* + nom ou pronom

***Contrairement à** vous, je pense que cette initiative est choquante.*

Pour exprimer une concession, c'est-à-dire qu'un fait n'a pas d'influence sur le résultat final, on utilise :

• *même si* + indicatif

***Même si** l'une d'elles gagne, elle se retrouvera à la rue dans un an.*

• *pourtant*, quand même*, tout de même**

*Elle a gagné et **pourtant**, aujourd'hui, elle est toujours SDF.*

• *mais*, cependant**

*L'organisatrice veut aider les femmes sans-abri ; **cependant**, il y a peu de chances qu'elle y arrive.*

*ces termes s'utilisent pour souligner le résultat final.

Source: Le nouveau Taxi B1 éditions Hachette

Communication en entreprise

Réunion/Débat

Activité n°3: Réunion/Débat

Mise en situation:

Vous travaillez pour une agence de voyage. Celle-ci vient de recevoir une commande très importante! Un homme milliardaire français souhaite partir en vacances dans un pays étranger et suivre un circuit organisé par votre agence. Votre directeur a donc décidé de faire appel à tous les salariés de l'agence pour préparer un circuit dans le pays de votre choix. N'oubliez pas que la venue de cet homme enrichira le pays choisi. Faîtes donc les bons choix. N'oubliez pas de défendre vos choix, vos concurrents sont vos collègues donc des professionnels comme vous!

Vous disposez à partir de maintenant de 30 minutes pour construire votre projet. Vous vous retrouverez ensuite tous réunis pour la présentation de vos trouvailles.

Bon courage!!

Annexe n°15 : Questionnaire distribué aux apprenants à la fin de la formation

Atelier Insertion Professionnelle

I- Les objectifs

1- Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit dans cet atelier?

2- L'atelier a-t-il répondu à ces attentes?

Totalement	En majorité	A moitié	Un peu	Pas du tout

Justifiez.

3- Répondre par oui ou par non

Est-ce que :

Vous avez amélioré votre niveau en français à l'oral ?
Vous avez amélioré votre niveau en français à l'écrit ?
Vous avez acquis des connaissances sur la culture française en lien avec le monde du travail ?
Vous vous sentez plus en confiance face à la langue française ?

Avez-vous développé d'autres compétences ? Si oui, nommez-les.

4- Répondre par oui ou par non

L'atelier était composé de 3 gros blocs:

L'entretien d'embauche,
Le socioculturel,
La communication en entreprise

Concernant le bloc « entretien d'embauche » :

- Vous a-t-il permis d'aborder votre recherche d'emploi plus sereinement ?
- Avez-vous appris des techniques pour l'entretien d'embauche ?
- Si vous avez passé un entretien d'embauche depuis la fin de ce bloc, avez-vous le sentiment que ce bloc vous a apporté quelque chose ?

Concernant le bloc « socioculturel » :

- Les sujets abordés (la ponctualité, les droits, les devoirs, le tutoiement/vouvoiement, les salutations), étaient-ils pertinents d'après vous ?

Justifiez

- Auriez-vous préféré que les informations apportées par ce bloc soient dispersées dans les autres blocs ?

Justifiez

Concernant le bloc « communication »

- Vous a-t-il permis d'être plus à l'aise au téléphone ?
- Vous a-t-il permis d'améliorer votre oral spontané ?
- Vous a-t-il permis d'améliorer vos techniques d'écriture pour l'email et le message court ?

II-L'organisation

Est-ce que le jeudi vous convenait ?

Si vous pouviez choisir le jour :

Est-ce que l'après midi vous convenait ?

Si vous pouviez choisir l'heure :

Est-ce que le nombre d'heures de cours était satisfaisant ?

Si vous pouviez choisir le nombre d'heures :

III- L'animation

Vous jugez les documents papiers utilisés lors de l'atelier:

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Vous jugez l'utilisation de vidéos :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Vous jugez l'utilisation de documents sonores :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Avez-vous jugez le débit de parole de l'animatrice :

Très facile à comprendre	Facile à comprendre	Sans avis	Un peu difficile à comprendre	Difficile à comprendre

Les explications données étaient selon vous :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

IV- Bilan général :

Points positifs et négatifs de cet atelier :

Appréciation générale :

Annexe n°16 : Réponses des apprenants au questionnaire de fin de formation

Atelier Insertion Professionnelle

I- Les objectifs

1- Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit dans cet atelier?

Pour amélioré le français.

2- L'atelier a-t-il répondu à ces attentes?

Totalement	En majorité ✓	A moitié	Un peu	Pas du tout

Justifiez.

j'ai trouvé le course intenesant et j'ai beaucoup aprris.

3- Répondre par oui ou par non

Est-ce que :

Vous avez amélioré votre niveau en français à l'oral ? Oui
Vous avez amélioré votre niveau en français à l'écrit ? Non
Vous avez acquis des connaissances sur la culture française en lien avec le monde du travail ? Oui
Vous vous sentez plus en confiance face à la langue française ? Oui

Avez-vous développé d'autres compétences ? Si oui, nommez-les.

confiance pour aller trouve un travail.

4- Répondre par oui ou par non

L'atelier était composé de 3 gros blocs:

L'entretien d'embauche,
Le socioculturel,
La communication en entreprise

Concernant le bloc « entretien d'embauche » :

- Vous a-t-il permis d'aborder votre recherche d'emploi plus sereinement ? Oui
- Avez-vous appris des techniques pour l'entretien d'embauche ? Oui
- Si vous avez passé un entretien d'embauche depuis la fin de ce bloc, avez-vous le sentiment que ce bloc vous a apporté quelque chose ? j'ai pas passé un entretien. Mais je pense que amélioré mon expresion oral en situation. formale la utilization du vous et politeses.

Concernant le bloc « socioculturel » :

- Les sujets abordés (la ponctualité, les droits, les devoirs, le tutoiement/vouvoiement, les salutations), étaient-ils pertinents d'après vous ?

Justifiez

- Auriez-vous préféré que les informations apportées par ce bloc soient dispersées dans les autres blocs ?

Justifiez

Concernant le bloc « communication »

- Vous a-t-il permis d'être plus à l'aise au téléphone ? oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer votre oral spontané ? Oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer vos techniques d'écriture pour l'email et le message court ? Non. J'étais pas dans cette course.

II-L'organisation

Est-ce que le jeudi vous convenait ? Oui

Si vous pouviez choisir le jour :

Est-ce que l'après midi vous convenait ? oui

Si vous pouviez choisir l'heure : 2H.

Est-ce que le nombre d'heures de cours était satisfaisant ? Non.

Si vous pouviez choisir le nombre d'heures : 3H.

III- L'animation

Vous jugez les documents papiers utilisés lors de l'atelier:

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles
	✓			

Justifiez
~~[illegible]~~ la information étais util et complet.
Parfois je les utilice a la maison.

Vous jugez l'utilisation de vidéos :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles
	✓			

Justifiez
Il Montre de sitration de la vie real. et ça aide beaucoup pour la connaissance de la culture française

Vous jugez l'utilisation de documents sonores :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles
✓				

Justifiez
Ils ma aide a ameliorer beaucoup la compretion oral.

Avez-vous jugez le débit de parole de l'animatrice :

Très facile à comprendre	Facile à comprendre	Sans avis	Un peu difficile à comprendre	Difficile à comprendre
	✓			

Les explications données étaient selon vous :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles
✓				

IV- Bilan général :

Points positifs et négatifs de cet atelier :
⊕ • les thems. Les explications. le material. touts étais très bien prepare.
• Je plus de confience pour aller cherche un travaille.
⊖ la duration. ~~[illegible]~~ ce très court. Il ya plus de
Appréciation générale : themes a voir.

très bien ! :-).

Atelier Insertion Professionnelle

I- Les objectifs

1- Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit dans cet atelier?

Améliorer mon français; être plus sûre dans un contexte professionnel, savoir communiquer dans un contexte professionel.

2- L'atelier a-t-il répondu à ces attentes?

Totalement	En majorité	A moitié	Un peu	Pas du tout

Justifiez.

Surement j'ai amelioré mon français surtout à l'oral, et j'ai apris beaucoup de choses dans le contexte professionel; Communiquer en entreprise, connaitre les contrats du travail, ecrire une mail, prendre et laisser un Message.

3- Répondre par oui ou par non

Est-ce que :

Vous avez amélioré votre niveau en français à l'oral ? oui
Vous avez amélioré votre niveau en français à l'écrit ? oui
Vous avez acquis des connaissances sur la culture française en lien avec le monde du travail ? oui
Vous vous sentez plus en confiance face à la langue française ? oui

Avez-vous développé d'autres compétences ? Si oui, nommez-les.

Plus que autres compétences j'ai acqui dans le cours plus confiance et donc j'ai franchi l'horte de faire des entretien d'emauche.

4- Répondre par oui ou par non

L'atelier était composé de 3 gros blocs:

L'entretien d'embauche,
Le socioculturel,
La communication en entreprise

Concernant le bloc « entretien d'embauche » :

- Vous a-t-il permis d'aborder votre recherche d'emploi plus sereinement ? oui
- Avez-vous appris des techniques pour l'entretien d'embauche ? oui
- Si vous avez passé un entretien d'embauche depuis la fin de ce bloc, avez-vous le sentiment que ce bloc vous a apporté quelque chose ? oui

Concernant le bloc « socioculturel » :

- Les sujets abordés (la ponctualité, les droits, les devoirs, le tutoiement/vouvoiement, les salutations), étaient-ils pertinents d'après vous ?

Justifiez
oui, ils sont toujours pertinents dans un contexte professionnel.

- Auriez-vous préféré que les informations apportées par ce bloc soient dispersées dans les autres blocs ? NO

Justifiez

Concernant le bloc « communication »

- Vous a-t-il permis d'être plus à l'aise au téléphone ? oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer votre oral spontané ? oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer vos techniques d'écriture pour l'email et le message court ? oui

II-L'organisation

Est-ce que le jeudi vous convenait ? oui, mais le cours devenait un peu "lourde" après un autre cours.

Si vous pouviez choisir le jour : Jeudi

Est-ce que l'après midi vous convenait ? oui, mais à mon avis c'est mieux le matin.

Si vous pouviez choisir l'heure : 9h30

Est-ce que le nombre d'heures de cours était satisfaisant ? Pas vraiment

Si vous pouviez choisir le nombre d'heures : 100

III- L'animation

Vous jugez les documents papiers utilisés lors de l'atelier:

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Vous jugez l'utilisation de vidéos :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Vous jugez l'utilisation de documents sonores :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Avez-vous jugez le débit de parole de l'animatrice :

Très facile à comprendre	Facile à comprendre	Sans avis	Un peu difficile à comprendre	Difficile à comprendre

Les explications données étaient selon vous :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

IV- Bilan général :

Points positifs et négatifs de cet atelier :

- Points positifs : plus confiance en moi même
- Points negatifs : peu heures ; cours un peu lourd après un autre cours.

Appréciation générale :

De tout façon, j'ai trouvé le cours très interessant parce que j'ai pu apprendre des choses, de façon de communiquer ou d'ecrire qui m'ont aide a inserir dans ne contexte professionel.

Atelier Insertion Professionnelle

I- Les objectifs

1- Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit dans cet atelier?

Parce-que je voudrais apprendre le français

2- L'atelier a-t-il répondu à ces attentes?

Totalement	En majorité	A moitié	Un peu	Pas du tout

Justifiez.

Parce-que j'ai apris des outis pour ma recherche d'emploi.

3- Répondre par oui ou par non

Est-ce que :

Vous avez amélioré votre niveau en français à l'oral ? Oui
Vous avez amélioré votre niveau en français à l'écrit ? Oui
Vous avez acquis des connaissances sur la culture française en lien avec le monde du travail ? oui
Vous vous sentez plus en confiance face à la langue française ? Oui

Avez-vous développé d'autres compétences ? Si oui, nommez-les. Oui
Connaître le situation d'entretien et amilloré mes competences comme chercheur. d'emploi

4- Répondre par oui ou par non

L'atelier était composé de 3 gros blocs:

L'entretien d'embauche,
Le socioculturel,
La communication en entreprise

Concernant le bloc « entretien d'embauche » :

- Vous a-t-il permis d'aborder votre recherche d'emploi plus sereinement ? Oui
- Avez-vous appris des techniques pour l'entretien d'embauche ? Oui
- Si vous avez passé un entretien d'embauche depuis la fin de ce bloc, avez-vous le sentiment que ce bloc vous a apporté quelque chose ? Oui

Concernant le bloc « socioculturel » :

- Les sujets abordés (la ponctualité, les droits, les devoirs, le tutoiement/vouvoiement, les salutations), étaient-ils pertinents d'après vous ? oui

Justifiez

C'est important de connaître la culture française

- Auriez-vous préféré que les informations apportées par ce bloc soient dispersées dans les autres blocs ? ~~Pourquoi pas~~ NO

Justifiez

Concernant le bloc « communication » on est bien

- Vous a-t-il permis d'être plus à l'aise au téléphone ? Oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer votre oral spontané ? oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer vos techniques d'écriture pour l'email et le message court ? oui

II-L'organisation

Est-ce que le jeudi vous convenait ? oui

Si vous pouviez choisir le jour : Pour moi c'est dépendra de mes autres occupations

Est-ce que l'après midi vous convenait ? oui

Si vous pouviez choisir l'heure : Premières heures du matin ou après-midi

Est-ce que le nombre d'heures de cours était satisfaisant ? oui

Si vous pouviez choisir le nombre d'heures : Quatre ou plus

III- L'animation

Vous jugez les documents papiers utilisés lors de l'atelier:

Très utiles	Utiles X	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

On peut après relire au chez nous

Vous jugez l'utilisation de vidéos :

Très utiles	Utiles X	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Ça nous permettre de pratiquer des situations réel

Vous jugez l'utilisation de documents sonores :

Très utiles	Utiles X	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

On peut essayer de comprendre des situations réel

Avez-vous jugez le débit de parole de l'animatrice :

Très facile à comprendre X	Facile à comprendre	Sans avis	Un peu difficile à comprendre	Difficile à comprendre

Les explications données étaient selon vous :

Très utiles	Utiles X	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

IV- Bilan général :

Points positifs et négatifs de cet atelier :

⊕ Très util, et beaucoup d'implication pour part de la professeure, ~~Aussi la coordination pour~~

⊖ Les compétences informatiques de la professeure (ja, ja, ja)

Appréciation générale :

Je suis très content de l'atelier, il m'a donné de courage pour continuer a chercher du travail et aussi m'a permet de prendre confiance en moi même.

Atelier Insertion Professionnelle

I- Les objectifs

1- Pour quelles raisons vous êtes-vous inscrit dans cet atelier?

Je Recherche pour un emploi

2- L'atelier a-t-il répondu à ces attentes?

Totalement	En majorité	A moitié	Un peu	Pas du tout

Justifiez. Le atelier est très important pour aller a me

3- Répondre par oui ou par non

Est-ce que :

Vous avez amélioré votre niveau en français à l'oral ? Oui
Vous avez amélioré votre niveau en français à l'écrit ? Oui
Vous avez acquis des connaissances sur la culture française en lien avec le monde du travail ? Oui
Vous vous sentez plus en confiance face à la langue française ? oui

Avez-vous développé d'autres compétences ? Si oui, nommez-les. oui
+ communication avec les collègues

4- Répondre par oui ou par non

L'atelier était composé de 3 gros blocs:

L'entretien d'embauche,
Le socioculturel,
La communication en entreprise

Concernant le bloc « entretien d'embauche » :

- Vous a-t-il permis d'aborder votre recherche d'emploi plus sereinement ? Oui
- Avez-vous appris des techniques pour l'entretien d'embauche ? Oui
- Si vous avez passé un entretien d'embauche depuis la fin de ce bloc, avez-vous le sentiment que ce bloc vous a apporté quelque chose ? Oui

Concernant le bloc « socioculturel » :

- Les sujets abordés (la ponctualité, les droits, les devoirs, le tutoiement/vouvoiement, les salutations), étaient-ils pertinents d'après vous ? Oui

Justifiez

- Auriez-vous préféré que les informations apportées par ce bloc soient dispersées dans les autres blocs ? Oui

Justifiez

Concernant le bloc « communication »

- Vous a-t-il permis d'être plus à l'aise au téléphone ? Oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer votre oral spontané ? Oui
- Vous a-t-il permis d'améliorer vos techniques d'écriture pour l'email et le message court ? Oui

II-L'organisation

Est-ce que le jeudi vous convenait ? Oui

Si vous pouviez choisir le jour : Lundi

Est-ce que l'après midi vous convenait ? Non

Si vous pouviez choisir l'heure : matin

Est-ce que le nombre d'heures de cours était satisfaisant ? Oui

Si vous pouviez choisir le nombre d'heures : Plus.

III- L'animation

Vous jugez les documents papiers utilisés lors de l'atelier:

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Vous jugez l'utilisation de vidéos :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Vous jugez l'utilisation de documents sonores :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

Justifiez

Avez-vous jugez le débit de parole de l'animatrice :

Très facile à comprendre	Facile à comprendre	Sans avis	Un peu difficile à comprendre	Difficile à comprendre

Les explications données étaient selon vous :

Très utiles	Utiles	Sans avis	Peu utiles	Pas utiles

IV- Bilan général :

Points positifs et négatifs de cet atelier :

Appréciation générale : Très utile.

RESUME

Mots clés : migrants, ASL, français langue d'insertion professionnelle, français à visée professionnelle, référentiel

Ce mémoire retrace la mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant hautement qualifié au sein d'une Action Sociolinguistique située à Grenoble (France). Ainsi, cette étude propose de découvrir, dans un premier temps, ce que sont les ASL, de faire connaissance avec les acteurs qui interviennent au sein de celles-ci, du public qu'elles accueillent, etc. Une seconde partie retrace ensuite l'évolution de l'enseignement aux migrants, revient sur le lien entre la langue et le travail puis présente trois appellations du champ du français professionnel et leur méthodologie en lien avec le public concerné par le projet, sujet du mémoire. Enfin, une troisième partie présente la mise en place de cette formation, c'est-à-dire une analyse systémique du contexte, les choix méthodologiques opérés, les objectifs fixés, les difficultés rencontrées, un bilan général, etc.