



HAL
open science

**La formation à la langue pour un métier fait de paroles :
le français compétence professionnelle dans les services à
la famille : bilan d'une expérimentation auprès de
l'Institut Fepem de l'emploi familial**

Adriana Davanture

► **To cite this version:**

Adriana Davanture. La formation à la langue pour un métier fait de paroles : le français compétence professionnelle dans les services à la famille : bilan d'une expérimentation auprès de l'Institut Fepem de l'emploi familial. Education. 2011. dumas-00780749

HAL Id: dumas-00780749

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00780749>

Submitted on 24 Jan 2013

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.

Le Cnam

Conservatoire national des arts et métiers
Chaire de Formation des adultes

La formation à la langue pour un métier fait de paroles

Le Français compétence professionnelle
dans les services à la famille

Bilan d'une expérimentation auprès de
l'Institut FEPEM de l'emploi familial

par Adriana DAVANTURE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master Professionnel DCIO
[Développement des compétences et intervention dans les organisations]
Directeur : Jean-Luc FERRAND

Président du jury : Guy JOBERT
Directeur au CNAM de la Chaire de formation des adultes

Directeur de mémoire : Pascale DE ROZARIO, PHD (IEP Paris)
Ecole Management et Société
Umr Cnrs 5262 LISE

Référent professionnel : Cécile CANON
Centre international d'études pédagogiques

Paris, le 23 juin 2011

Présentation

L'activité professionnelle des métiers de service à la famille relève autant de compétences techniques que de compétences organisationnelles, relationnelles et communicationnelles. La transversalité des compétences est nécessaire mais la part du langage est déterminante. L'accompagnement et l'intervention auprès des personnes à leur domicile implique des interactions en permanence et le respect des codes culturels est de fait nécessaire. Ces métiers sont exercés en France par une grande majorité de personnes issues de l'immigration pour qui le français est une langue étrangère. La mobilité professionnelle de ces personnes dépend aussi bien de la compétence langagière que de la maîtrise de la langue et des aspects interculturels. Le développement du français comme compétence professionnelle (FCP) a fait l'objet d'un projet d'ingénierie de formation pour les métiers de la branche du particulier employeur. Dans une approche interdisciplinaire, la démarche pédagogique FCP propose de rapprocher la langue et le travail, la didactique des langues étrangères et la formation professionnelle. L'analyse d'une expérimentation FCP, dans les dispositifs de formation de l'Institut FEPEM de l'emploi familial, fait l'objet de cette étude.

Mots clés : *compétence professionnelle – compétence langagière – service à la personne – emplois de la famille – didactique des langues étrangères – formation professionnelle*

Working in the field of services to families requires technical as well as organizational, relational or communication skills. Transverse skills are indeed necessary, among which language is essential. Working for and with people in their homes implies on-going interactions, and being able to go along specific cultural codes. In France, most of these jobs are held by migrants to whom French is a foreign language, whereas professional mobility very much depends on their mastering of the language and customs. Professionals of the field have therefore developed "French as a professional skill" (FCP) curriculums. FCP pedagogy mixes the specificities of language teaching and professional training. This study analyzes an FPC experimentation of the FEPEM institute.

Remerciements

Je remercie mon père intellectuel. Il m'a montré qu'il est possible d'apprendre de vivre avec autrui dans toutes les langues.

Je dis merci à Christian Puren.

Je remercie aussi ma mère professionnelle. Elle m'a montré qu'il est possible de travailler avec autrui dans toutes les langues.

Je dis merci à Mariela de Ferrari.

Sommaire

Introduction : la langue comme compétence professionnelle ?	6
<i>1. Politiques européenne et nationale de promotion des compétences linguistiques comme ressource centrale de mobilité et de reconnaissance</i>	<i>11</i>
<i>1.1. Politiques européennes pour l'éducation et la formation tout au long de la vie</i>	
<i>1.2. Le cadre européen de référence pour les langues</i>	
<i>1.3. Politiques de mobilité des adultes migrants en Europe</i>	
<i>1.4. Politiques linguistiques françaises pour l'insertion professionnelle des adultes migrants</i>	
<i>2. La communication au cœur de l'acte professionnel, les services à la personne</i>	<i>27</i>
<i>2.1. Les enjeux des services à la personne</i>	
<i>2.2. Les plans de développement des services à la personne</i>	
<i>2.3. La professionnalisation et la qualification du secteur : travaux interministériels et sectoriels (IFEFF, branche professionnelle du particulier employeur)</i>	
<i>2.4. Des métiers centrés sur l'interaction dans la relation : la part de la langue</i>	
3. L'expérimentation du FCP au sein de la branche du particulier employeur	39
<i>3.1. Le projet IFEFF : éléments de contexte</i>	
<i>3.2. La démarche pédagogique FCP</i>	
<i>3.3. L'accompagnement aux expérimentations</i>	
<i>3.4. Dispositif de recueil des données</i>	
<i>3.4.1. Axes et descripteurs dans la carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)</i>	
<i>3.4.2. Une analyse de corpus</i>	
<i>3.4.3. Les interactions dans les métiers des services à la famille</i>	
4. La mise en œuvre du FCP dans la pratique de formation.....	69
<i>4.1. Le langage dans la communication – le métier dans la socialisation</i>	
<i>4.2. La pratique formative : le « face à face » formateurs-salariés</i>	

Conclusion	81
Bibliographie	85
Webographie	88
Répertoire des textes de loi	90
ANNEXES¹	92

Annexe 1 – Descripteurs des niveaux du CECRL (version simplifiée)

Annexe 2 – Référentiel des compétences professionnelles du secteur des services à la personne (version simplifiée)

Annexe 3 – Plan de formation de l'IFEF (version simplifié)

Annexe 4 – Récapitulatif chronologique de mon intervention

Annexe 5 – Carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)

¹ Les annexes ne seront disponibles qu'en version papier.

Introduction : la langue comme compétence professionnelle

Nos sociétés sont actuellement imbriquées dans une dynamique globale qui implique des mécanismes de mobilité faisant intervenir des formes organisationnelles diverses, des modèles de développement de carrière hétérogènes et des parcours professionnels qui interagissent et interviennent en permanence². La maîtrise d'une, voire de plusieurs langues étrangères, semble constituer aujourd'hui un moyen incontournable pour favoriser les mobilités professionnelles.

De nouveaux travaux, concernant le développement de la langue dans le cadre professionnel, ont été impulsés et observés en France depuis l'entrée en vigueur de la loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie où l'intention est d'offrir à chaque personne la possibilité d'acquérir une qualification pour faciliter sa mobilité. L'intérêt de l'article 5 en ce qui concerne la langue, est la reconnaissance de l'apprentissage du français comme éligible dans le cadre de la formation continue en entreprise notamment pour les contextes d'insertion et de professionnalisation. Grâce à ces initiatives, la langue fait désormais partie des compétences incontournables pour favoriser la mobilité professionnelle non seulement en France mais également en Europe et dans le monde.

De ce fait, les demandes de formation, où il est question de langue, se voient prendre un tout nouveau tournant. D'un côté, les centres de formation doivent répondre à des demandes qui réclament des compétences langagières permettant d'exercer un métier alors que la conception de tels dispositifs dépasse le champ de la formation professionnelle. De l'autre, les centres de langues, tant en France qu'à l'étranger, reçoivent de plus en plus de demandes de formation visant des compétences professionnelles. L'urgence de nouvelles réponses interpelle actuellement la didactique des langues qui est tenue aujourd'hui de dépasser la logique des formations linguistiques classiques.

² CARTOUX S. et LOISIL F. (dir). (2006).

Les formations linguistiques dites classiques s'inscrivent depuis toujours dans une logique de niveaux. Les dispositifs sont en général organisés autour d'objectifs qui ne prennent en compte que les fonctions du langage, les actes de parole qui tiennent seuls à des notions linguistiques, des catégories sémantico-grammaticales, lexicales et morphologiques³. On aborde donc la langue comme un pur objet d'apprentissage en analysant d'avantage les besoins en langue que les contextes de formation.

Aujourd'hui, la didactique des langues met en avant le fait que la langue ne peut être dissociée de la culture qui la porte et qu'elle porte à la fois⁴. La langue, dans sa dimension culturelle, sert alors de mécanisme de médiation entre les individus de par son aspect social (langue = culture) qui prend en compte les références culturelles et sociales sans lesquelles la production langagière ne ferait sens. La compétence langagière est de ce fait transversale et nous permet d'accéder à l'information, à la formation et au quotidien immédiat (enseignes, publicités, services, prescriptions, administration...).

Inscrit dans cette approche, un nouveau champ de la didactique des langues cherche à se positionner dans le domaine professionnelle: le Français Langue Professionnelle (FLP)⁵. On cherche à répondre à des enjeux professionnels vis-à-vis des priorités communicationnelles en langue étrangère. Il est donc question d'adopter une démarche qui entrecroiserait langue et métier. Telle est l'intention de ce mémoire: présenter et d'analyser un projet où la langue, à travers la communication professionnelle, se pose en enjeu d'insertion, de mobilité, de professionnalisation et de qualification. Ce projet d'ingénierie de la formation et d'expérimentation pédagogique s'inscrit donc dans des nouvelles dynamiques de recherche-action en didactique des langues à travers le FLP.

Afin d'explorer ce champ, je me suis appuyée sur les travaux de Mariela de Ferrari, experte en didactique des langues, qu'elle a initié au Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP⁶), et qu'elle poursuit aujourd'hui en qualité de consultante indépendante à Co-alternatives⁷. A l'issue de la loi 2004 par commande du CLP,

³ CUQ J.-P. (dir). (2003).

⁴ MOFFETJ.-D. (2000) .

⁵ MOURLHON-DALLIES F. (2008).

⁶ Le CLP a été dissout en juillet 2009

⁷ www.coalternatives.fr

Mariela de Ferrari a développé une démarche pédagogique qui pose la langue comme compétence professionnelle (FCP). Cette démarche se situe dans une logique transversale. Elle relie en effet les compétences langagières aux compétences professionnelles et professionnelles et utilise des ressources telles que des référentiels langue et des référentiels métier. Aujourd'hui, plusieurs projets dans différents secteurs professionnels sont conduits autour du FCP dont celui de l'Institut FEPEM de l'emploi familial (IFEFF) où a eu lieu mon intervention. J'ai intégré ce projet en septembre 2009 en qualité de formatrice consultante en langue, aux côtés d'une formatrice de l'IFEFF dite « consultante métier ».

Dans les métiers d'intervention à domicile, nous le verrons, le statut du langage est plus complexe que dans d'autres secteurs. En effet, c'est par le langage que la personne à domicile négocie les interventions, interprète les contextes d'action, évalue le service, interagit avec les différents interlocuteurs dans le cadre de son travail. Nous sommes donc face à un métier fait de paroles.

L'Institut FEPEM de l'emploi familial est chargé de la formation et de la certification de la Branche professionnelle du particulier employeur auprès de plus de 350 organismes de formation. Il a entrepris un projet de développement du français comme compétence professionnelle (FCP) afin de faire évoluer l'ingénierie de formation de la Branche. Dans une première étape (2008 – 2009), une équipe constituée d'experts et de responsables pédagogiques de neuf organismes de formation (OF) a produit un référentiel identifiant les compétences langagières transversales aux référentiels des métiers de la Branche, puis une carte de compétences servant d'outil d'évaluation. La seconde étape du projet (2009 – 2010) a été conduite à travers une expérimentation qui cherchait à valider la pertinence de la démarche FCP en vue de la formalisation d'une ingénierie de formation auprès de quelques OF labellisés par l'IFEFF.

Impliquée dans le projet, une des premières questions que je me suis posée est la suivante : la langue étrangère telle qu'elle est apprise et enseignée aujourd'hui suffit-elle à des métiers qui sont centrés essentiellement sur des interactions langagières? Le projet FCP auprès de l'IFEFF me conduit vers une réflexion sur la place de la langue dans le secteur des services à la personne. D'une part, dans l'activité professionnelle elle-même, où la communication devient

un enjeu central, d'autre part, dans la formation professionnelle où la parole risque d'être négligée et reléguée à un rôle purement linguistique alors qu'elle est bien plus que cela.

Mes observations de terrain m'ont indiqué que la langue ne peut être isolée ni de l'activité ni de la formation professionnelle. Je me réfère ici aux travaux des linguistes appliqués aux organisations, notamment ceux menés par J. Girin⁸. Girin souligne différentes dimensions de la communication langagière dans l'activité professionnelle : transmettre une information en vue d'une négociation professionnelle, exprimer une identité et une subjectivité, transmettre un contexte d'interprétation renvoyant à des dimensions institutionnelles et culturelles. J'ai donc bâti ma réflexion et également à partir des données que j'ai collectées auprès des équipes pédagogiques et des salariés en formation, à travers la mise en œuvre de la démarche FCP que j'ai accompagnée dans le projet IFEF.

Dans la première partie, je rappellerai la politique de promotion des compétences linguistiques comme ressources de mobilité au niveau de la politique européenne mais aussi au niveau de la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie. Le positionnement du FCP intervenant pour l'IFEF, via la démarche pédagogique proposée par Mariela de Ferrari, représente ce point de vue sur la formation à la langue.

La deuxième partie sera consacrée à la description du cœur de métier des services à la personne. Pour cela, je m'appuierai sur différents rapports, en particulier le récent rapport Asseraf de la Mission Fillon répondant à la demande de simplification des certifications de niveau V du secteur des services aux personnes dites fragiles (personnes âgées, enfants, personnes handicapées). La constitution d'un référentiel des attendus du métier, pour lequel tous les certificateurs sont parvenus à un consensus, se base essentiellement sur des capacités et des compétences d'expression du service, de négociation de ces termes et d'auto-évaluation de sa réalisation⁹.

L'expérimentation sera décrite en détail dans la troisième partie de ce mémoire par rapport à l'analyse de la langue : dans le métier lui-même puis à travers les outils de référencement conçus pour les métiers de l'emploi familial (carte de compétences et référentiel FCP). J'essaierai alors de croiser la logique métier et la logique langue, de situer la compétence de

⁸ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990)

⁹ Le langage dans ce service relève aussi de la notion du *Care vis-à-vis* de la relation de dépendance.

communication dans l'activité elle-même. J'ai étayerai mes propos en citant les données recueillies auprès de structures ayant expérimenté la logique de formation FCP.

Dans la dernière et quatrième partie, je proposerai une réflexion sur la place des formations à la langue au sein de métiers reposant principalement sur des compétences langagières. Je présenterai des données recueillies au cours de cette expérimentation et proposerai une réflexion sur les moyens de transmission des savoirs. La réflexion nous permettra de comprendre comment l'outil langagier a été incorporé dans la pratique formative et quelles perspectives pourraient être envisagées.

1. Politiques européenne et nationale de promotion des compétences linguistiques comme ressource centrale de mobilité et de reconnaissance professionnelle

1.1. Politiques européennes pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

La création de l'Union européenne par le traité de Maastricht, le 7 février 1992, s'est fondée sur le principe de citoyenneté. Le traité a instauré de nouvelles compétences communautaires: les réseaux transeuropéens, la politique industrielle, la protection du consommateur, l'éducation et la formation professionnelle, la jeunesse et la culture. La construction européenne voulait garantir le droit des citoyens à vivre et à travailler dans n'importe quel pays de l'Union. La mobilité des travailleurs favoriserait l'épanouissement personnel et professionnel et contribuerait à l'adéquation des qualifications à la demande du marché.

Mais dans un contexte de mondialisation des économies et de compétitivité, l'activité communautaire se doit d'accompagner les réformes des systèmes sociaux nationaux jugées indispensables au regard des mutations économiques et sociales en cours. La mondialisation de l'économie a imposé à l'Europe de devoir être à la pointe de tous les secteurs, la concurrence étant de plus en plus forte.

Lorsqu'en 2000 le Conseil de l'Europe se réunit à Lisbonne¹⁰, on propose de faire de l'Europe le modèle économique le plus compétitif du monde. A cet effet, une « *méthode ouverte de coordination (MOC)* ¹¹ » en matière d'emploi, de protection sociale et de lutte contre l'exclusion puis d'éducation et formation, est mise en œuvre pour accompagner et partager les orientations communes de l'Europe des 15 et des nouveaux membres.

Dorénavant, la promotion de l'économie dans une société fondée sur le savoir prend ses bases sur un « *triangle de la connaissance* ¹² » : l'éducation, la recherche et l'innovation jouent un rôle déterminant dans la stimulation de l'emploi et de la croissance, l'un des piliers

¹⁰ La stratégie de Lisbonne a établi la politique économique et de développement de l'Union européenne pour la période 2000 – 2010

¹¹ La méthode ouverte de coordination a été créée dans le cadre de la politique de l'emploi et du processus de Luxembourg. Elle a été définie comme un instrument de la stratégie de Lisbonne (2000).

¹² Journal officiel, (2009/C 302/03), Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil le 26 novembre 2009, sur le renforcement du rôle de l'éducation en vue d'assurer le bon fonctionnement du triangle de la connaissance.

de la stratégie de Lisbonne. Au niveau européen, on reconnaît désormais le caractère essentiel de l'éducation et de la formation dans un contexte d'intensification de la concurrence mondiale. Une éducation et une formation professionnelle, tout au long de la vie, d'excellente qualité deviennent essentielles et donc prioritaires à la réussite de l'Europe et dans un monde évoluant rapidement.

Des réformes nationales concernant l'éducation et la formation tout au long de la vie s'inscrivent dès lors dans un programme de modernisation des systèmes éducatifs et de formation visant à promouvoir la qualité de l'éducation, la transparence des choix et des qualifications, puis la mobilité entre les pays.

Il ne faut pas négliger le fait que les nations se sont construites individuellement sur le socle de la langue nationale, pilier de l'identité et de l'autonomie politique ; le phénomène d'appartenance linguistique est devenu constitutif de l'identité des individus. Le premier vecteur interne d'intégration à l'échelle d'un pays, d'une région ou même d'une ville a été historiquement la langue. Encore aujourd'hui, l'identité linguistique et culturelle est propre à chaque pays. Aussi, le grand défi linguistique de l'Europe réside dans le respect des langues nationales et la promotion du plurilinguisme comme moyen facilitateur de mobilité.

Lors de la construction de l'Europe, on s'est rapidement aperçu de l'enjeu de la diversité linguistique ne serait-ce qu'à travers les difficultés de communication interne. C'est bien par le premier règlement européen, *le Code génétique de l'Union européenne*¹³ qu'en 1958 un régime linguistique déterminant les langues a été fixé dans la Communauté économique selon le principe d'égalité entre les langues officielles de travail de l'Union. Ceci, à la suite de *la Charte des droits fondamentaux* proclamée en 2000¹⁴, stipulant la règle de « non-discrimination » et proclamant le droit à la diversité linguistique.

Désormais le plurilinguisme est garanti par un cadre juridique et aujourd'hui l'Europe se construit sur « *un modèle d'unité dans la diversité* ¹⁵ » : la capacité à communiquer dans plusieurs langues devient désormais un outil d'intégration qui cherche à s'installer

¹³ Règlement No. 1/58 du 15 avril 1958 portant sur la fixation du régime linguistique de la Communauté européenne (amendé dans le cadre des traités d'adhésion).

¹⁴ Articles 21, 22 et 23 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne proclamée en décembre 2000 lors du Conseil européen de Nice. (2007/C 303/01)/

¹⁵ EXTREMIANA C. et SIBILLE J. (coord). 2008. Propos de M. Léonar Oban, Commissaire européen au multilinguisme.

durablement dans la vie sociale européenne. Si le plurilinguisme devient constitutif de l'identité culturelle et économique européenne il est donc nécessaire de maîtriser plusieurs langues, la seule maîtrise de la langue nationale ne suffit plus. « *L'Union européenne s'est engagée à bâtir une société du savoir, diverse et harmonieuse, compétitive et ouverte sur le monde, et à promouvoir la connaissance des langues*¹⁶ ».

La maîtrise de plusieurs langues étrangères étant jugé comme facteur majeur pour favoriser la mobilité, on pose ainsi que toute personne est potentiellement plurilingue donc capable d'acquérir de nouvelles langues tout au long de sa vie. La promotion de la diversité linguistique et l'apprentissage des langues¹⁷ deviennent désormais prioritaires.

Dans ce sens, parler comme un natif n'est pas nécessairement un objectif à atteindre. Il est plus important de développer son propre *répertoire linguistique individuel*¹⁸ qui va se construire tout au long de la vie dans l'ensemble des variétés linguistiques qu'un même locuteur sera capable de maîtriser partiellement mais suffisamment pour le rendre plurilingue. Ce fait implique que l'individu est capable d'acquérir les outils linguistiques nécessaires lui permettant d'agir à quelque niveau de maîtrise que ce soit et dans toute situation de communication, aucunement des capacités polyglottes. Le développement de ce *répertoire linguistique individuel* devient alors une exigence accrue de par la mondialisation des échanges et doit se constituer en compétence individuelle.

L'objectif d'intégrer la formation à l'apprentissage des langues européennes aux politiques éducatives devait constituer un facteur d'adhésion au projet communautaire. On se devait de favoriser la mobilité des individus à travers les langues comme élément indispensable d'intégration à travers la participation à la vie sociale, professionnelle et politique dans la société d'accueil.

La notion européenne de compétence linguistique comprend donc la dimension professionnelle mais reste plus large que celle-ci. Cependant, les décisions d'application dans le domaine de l'éducation et de la culture relèvent exclusivement des Etats membres. L'Europe ne peut que recommander et porter son soutien.

¹⁶ Commission Européenne. 2008.

¹⁷ Résolution du Conseil de l'Europe du 14 février 2002.

¹⁸ <http://conbat.ecml.at/Glossary/Languagerepertoire/tabid/1509/language/en-GB/Default.aspx>

La diversité linguistique et culturelle est l'une des questions fondamentales de l'intégration européenne. A cette intention, les instances européennes ont défini des recommandations à travers des textes spécifiques et, en conséquence, un Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) a été mis en place.

1.2. Le cadre européen de référence pour les langues

Les initiatives européennes pour la mise en œuvre du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV) ont aussi prévu des référentiels pour définir les indicateurs des compétences nécessaires à la réalisation de tâches spécifiques dans les différents domaines de l'éducation et de la formation¹⁹. Ces référentiels sont destinés à faciliter la conception des programmes d'enseignement et de formation, à établir des paramètres d'évaluation puis à décrire les compétences des individus sur une base commune dans le but d'obtenir aussi une reconnaissance commune.

Parmi les différents cadres proposés, un référentiel concerne directement les langues : le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Le CECRL a été élaboré entre 1993 et 1996 autour des objectifs fixés lors du Symposium intergouvernemental de Rüschiikon, en Suisse, sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe :

« Promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays.

Assoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues.

Aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.»

Le Conseil de l'Europe a officiellement approuvé le CECRL en avril 1997 lors de la conférence finale du projet « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* ». Il a été ensuite publié en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues, initialement pour l'anglais, le

¹⁹ Rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 » (Journal officiel C 86 du 5.4.2008).

français, l'allemand et le portugais, il est aujourd'hui disponible en 31 langues. Le CECRL est construit sur une perspective de type actionnel pour l'enseignement et l'usage des langues européennes.

Le CECRL fournit une base commune pour l'évaluation des acquis de langue et la conception de programmes, de diplômes et de certificats des langues. « *Le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie*²⁰ ». La notion de niveaux du CECRL est fondée sur une notion de « compétence partielle » où même une maîtrise imparfaite suffit pour communiquer, ceci dans différentes langues (plurilinguisme). Cette compétence se développe, s'enrichit de l'interaction entre les individus, des contextes d'usage et évidemment, de son enseignement/apprentissage.

Dans ce sens, toute forme de compétence en langue est mise en œuvre dans la réalisation des différentes *activités langagières* en interaction continue (à l'oral, à l'écrit ou à l'oral et à l'écrit) dans les différents domaines de la vie quotidienne : personne, public, éducationnel et professionnel (CECRL). Ces activités relèvent de différentes catégories d'actions liées à des compétences spécifiquement identifiées dans le CECRL, comme le montre le tableau suivant :

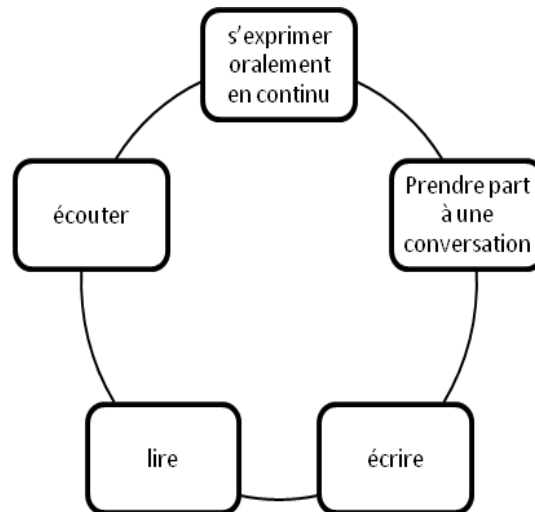
Tableau n° 1 : CECRL, activités langagières et compétences de communication

ACTIVITES LANGAGIERES	COMPETENCES DE COMMUNICATION	MISE EN ACTION
Réception	Lire et écouter	Comprendre, consulter, rechercher, repérer des informations...
Production	S'exprimer oralement en continu (parler et écrire)	Présenter, décrire, caractériser, lister, raconter...
Interactions sociales	Prendre part à une conversation, échanger (à l'oral et à l'écrit ²¹)	Répondre, négocier, participer, nuancer, apporter, se positionner...
Activités de médiation	Traduire, interpréter et reformuler	Expliquer, expliciter, rendre compte, rapporter...

²⁰ CECRL. (2001)

²¹ Transmission des messages à travers le cahier de liaison, chat, e-mail

Ces compétences sont inter-reliées de la manière suivante :



Les activités langagières sont décrites à travers une échelle de compétences globales qui fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs de référence (Annexe 1 – Descripteurs des niveaux du CECRL) :

Niveau A Utilisateur élémentaire	Niveau B Utilisateur indépendant	Niveau C ²² Utilisateur expérimenté
<ul style="list-style-type: none"> • A1 – niveau introductif ou de découverte • A2 – niveau intermédiaire ou de survie 	<ul style="list-style-type: none"> • B1 – niveau seuil • B2 – niveau avancé ou d'utilisateur indépendant 	<ul style="list-style-type: none"> • C1 – niveau d'utilisateur autonome • C2 – niveau de maîtrise de la langue

²² Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée une compétence en langue étrangère.

Cette échelle de niveaux indique la maîtrise des compétences de communication entrant dans la réalisation de tâches langagières et non langagières. Les descripteurs rattachés servent à à l'élaboration de programmes, de curricula, des certifications et des diplômes de langue, puis dans l'évaluation des processus d'apprentissage.

Le CECRL considère que l'utilisation de la langue est liée à l'action et donc à des capacités de faire. En effet, le CECRL retient une perspective « (...) *de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.*²³ ».

L'usage de la langue n'est donc pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. De ce fait, ce qui définit cette approche, c'est l'axe qui relie les compétences (langagières et non langagières) aux tâches communicatives. L'action enrichit sa compétence de communication dans l'usage, par l'expérience et dans le temps, mais aussi par l'intermédiaire de l'éducation et de la formation.

L'impact de la perspective actionnelle est considérable dans le champ de la didactique des langues. En ce qui concerne la pratique pédagogique, dans les formations dites à caractère linguistique, on vise la seule maîtrise de contenus puis de règles grammaticales et lexicales. Dans la plupart des cas, cette maîtrise de la langue est isolée des actions et des interactions sociales et s'inscrit dans une logique de niveaux n'admettant pas ce que le CECRL appelle la maîtrise partielle, inscrite plutôt dans une logique de compétences. L'apprenant, pris en tant que tel, est formé à la manipulation des structures isolées de tout contexte. On se situe ici dans une compétence de type linguistique.

Cette réalité pédagogique fait appel au changement, à la prise en compte de l'apprenant en tant qu'acteur social et c'est justement dans cette approche que se dirige actuellement la didactique des langues et où je prétends également diriger ma réflexion. L'usage de la langue ne peut plus être dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois apprenant, mais aussi locuteur et acteur social. Le CECRL, à travers la perspective actionnelle, opère en effet une distinction entre les compétences propres à l'individu (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et

²³ CECRL (2001).

les compétences communicatives (linguistiques, pragmatiques et socio-linguistiques). Cette notion sera élucidée à travers des exemples concrets.

1.3. Politiques de mobilité des adultes migrants en Europe

Je voudrais revenir sur la notion de plurilinguisme de manière à conduire la réflexion depuis les dispositions et outils de référence mis en place par l'Europe jusqu'aux réalités européennes. Il reste à savoir comment cela a été traduit en France et en particulier dans le secteur des services à la personne, terrain de nos observations. Le plurilinguisme, se réfère donc au répertoire de langues que peuvent être tenus d'utiliser les locuteurs et inclut la langue maternelle, mais ne s'y limite plus. A travers le plurilinguisme, les langues sont en corrélation et interagissent, les individus sont capables de s'exprimer dans plusieurs langues et à divers niveaux de compétence, tel que le décrit le CECRL.

La Charte européenne du plurilinguisme établit les Assises européennes du plurilinguisme pour la période 2005-2012 à partir de cette préconisation : « *Le plurilinguisme est l'accompagnement nécessaire de la diversité culturelle et du respect des personnes, condition absolue du développement individuel et professionnel de chacun* ». L'apprentissage des langues devient donc une priorité pour garantir la mobilité, à travers l'EFTLV, mais aussi la libre circulation des travailleurs. C'est pourquoi, le plurilinguisme, qui est foncièrement interculturel, constitue l'un des fondements de la cohésion sociale.

Il est important maintenant de considérer les personnes issues de l'immigration. Les migrants sont porteurs d'un caractère plurilingue manifesté à travers la nécessité d'employer la langue ou les langues de la société d'accueil dans les différents domaines de la vie sociale : personnel, public, éducationnel et professionnel (CECRL). La compétence de communication se pose donc en enjeu d'intégration et d'insertion. Diverses problématiques peuvent être abordées : les différences linguistiques et culturelles, le statut et l'identité des migrants dans la société d'accueil puis l'enjeu de la qualification dans une Europe fondée sur le savoir. Le questionnement concerne aussi bien les nouveaux arrivants que ceux de deuxième ou de troisième génération.

Certains adultes migrants avec une scolarisation interrompue ont besoin de développer des compétences clés appropriées aux situations de la vie sociale de la société d'accueil comme la compétence à la maîtrise de la langue. On identifie alors les aptitudes fondamentales dont les individus ont besoin pour réussir leur vie dans le monde d'aujourd'hui à travers huit compétences clés²⁴, incluant la communication dans la langue maternelle et en langues étrangères.

A cette intention, le Conseil de l'Europe a publié en 2008 *Le livre blanc sur le dialogue interculturel*²⁵ pour soutenir les approches politiques visant à promouvoir le dialogue interculturel. L'initiative est née d'une préoccupation du Conseil de l'Europe sur l'importance de considérer la grande diversité des Etats membres de l'Union. Cette conception rejette le terme d'assimilation qui implique pour un individu, la renonciation à son propre patrimoine culturel pour en adopter un nouveau et s'assimiler à une nouvelle culture, celle qui l'accueille. On adopte alors la notion de pluriculturalité qui admet la présence de diverses cultures et donne priorité à leur interaction au sein d'une même société.

Ainsi, on a cherché plutôt à valoriser la diversité de manière à maintenir une cohésion sociale qui garantirait l'égalité des chances entre les individus et éviterait les polarisations. « *Le Livre blanc s'adresse aux responsables politiques et aux administrateurs, aux éducateurs et aux médias, ainsi qu'aux organisations de la société civile, et notamment aux communautés religieuses et de migrants, aux organisations de jeunesse et aux partenaires sociaux.* »²⁶.

Quant à l'Europe de l'égalité des chances²⁷, elle se traduit aussi bien en termes d'accès à l'emploi par l'intégration professionnelle, l'offre de formation pour les adultes migrants, que d'accès aux savoirs. A cette intention, la Commission européenne, dans le cadre de la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » de l'Union européenne, a constitué un Réseau européen d'experts en sciences sociales de l'éducation et de la formation, dont les axes de travail portent sur les thèmes de l'éducation et de l'immigration.

²⁴ Les compétences clés pour l'EFTLV ont été définies dans un souci d'accompagner les jeunes en formation initiale et les adultes en formation permanente et de garantir la cohésion sociale vis-à-vis de l'évolution rapide du monde du travail.

²⁵ Livre blanc sur le dialogue interculturel (2008).

²⁶ *Livre blanc sur le dialogue interculturel*.

²⁷ Décision [771/2006/CE](#) du Parlement européen et du Conseil du 17 mai 2006 relative à l'Année européenne de l'égalité des chances pour tous (2007).

En ce qui concerne l'immigration, on donne dès lors une importance particulière à l'intégration sociale et à l'inclusion à travers des politiques efficaces pour que les personnes issues de l'immigration puissent participer pleinement à la vie du pays d'accueil. Depuis quelques dizaines d'années, la diversification culturelle européenne s'est accélérée. *« L'Europe a attiré des migrants et des demandeurs d'asile du monde entier à la recherche d'une vie meilleure. La mondialisation a comprimé l'espace et le temps à une échelle sans précédent. (...) Le pluralisme, la tolérance et l'esprit d'ouverture peuvent toutefois ne pas suffire : il convient de prendre des mesures proactives, structurées et largement partagées visant à gérer la diversité culturelle.²⁸ ».*

Les principes des politiques d'intégration des migrants sont clairement établis par le Conseil de l'Europe. On n'omet pas de considérer que la langue est cependant un obstacle aux conversations interculturelles et qu'il est essentiel d'acquérir la langue du pays d'accueil pour s'intégrer à la fois socialement et professionnellement. Dorénavant, l'apprentissage des langues est identifié comme compétence clé.

La Division des politiques linguistiques propose d'accompagner les Etats membres dans les recherches de solutions aux problèmes de langue que doivent affronter les migrants et qui se font transversaux à toutes les mesures mises en œuvre : l'accueil, la santé, le logement, l'emploi, l'éducation, la formation... En principe, le pays d'accueil doit identifier les besoins spécifiques de ces personnes en respectant leur autre(s) identité(s), culturelle et linguistique.

« (...) le Conseil de l'Europe se propose d'assister les Etats membres dans leur recherche de solutions aux questions linguistiques qui concernent les adultes migrants, car elles sont transversales à tous les aspects de politiques d'accueil et d'intégration de ces adultes (statut, emploi, santé, logement...). Ces questions de langues sont relatives : à l'enseignement de la/d'une langue nationale de l'Etat d'accueil pour la vie personnelle, sociale et professionnelle ; à l'insertion de ces personnes dans la société d'installation qui leur permette d'y agir comme citoyens démocratiques actifs et impliqués ; à la transmission des langues d'origine aux enfants, parce qu'elles constituent une partie de leur capital culturel et que la maîtrise des langues est une richesse pour toute la société.²⁹ »

²⁸ Livre blanc sur le dialogue interculturel.

²⁹ BEACCO J.-C. et C HERKAOUI MESSIN K. (2010).

Des dispositifs de formation adaptés à l'enseignement des langues devraient désormais être mis en place et se servir du CECRL qui tient compte de la pluralité des langues³⁰. La formation initiale et continue des formateurs s'en trouve modifiée, la part du plurilinguisme et de la pluriculturalité acquiert une importance fondamentale.

La déclinaison nationale de cette politique européenne dépend de la volonté de chaque Etat et des institutions spécialisées dédiées, comme nous allons le voir. Pour pouvoir mettre en place les dispositions européennes concernant le plurilinguisme, la Commission recommande aux Etats de développer des moyens tels que:

- Des expérimentations pédagogiques et l'échange de « bonnes pratiques » permettant d'adopter de nouvelles démarches pédagogiques.
- Après les expérimentations, la promotion et l'accompagnement à la conception des nouveaux programmes d'enseignement avec du matériel pédagogique adapté.
- La formation des spécialistes (des formateurs et des enseignants principalement) au moyen de rencontres et d'échanges avec leurs pairs au niveau territorial et européen.

Dans la volonté de mettre en œuvre une nouvelle politique d'accueil des migrants, les pouvoirs publics français ont rassemblé des pays aux réalités et institutions plutôt similaires, en ce qui concerne la question des politiques linguistiques. L'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, l'Irlande, les Pays-Bas, le Québec (Canada) et le Royaume-Uni ont participé à cette réflexion aux côtés de la France³¹.

Le consensus général de ces pays convergeait sur le fait que l'intégration sociale passe aussi par l'acquisition des compétences dans la langue d'accueil et que sa maîtrise insuffisante conduirait inévitablement à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle. Cependant, la quasi totalité de ces pays font part d'un climat de tension imputable à un renforcement de la pression migratoire et à des modèles d'intégration estimés déficients. La connaissance de la langue opère comme « filtre linguistique » de sélection imitant considérablement les projets d'immigration choisie.

³⁰ CECRL (2001).

³¹ En septembre 2005, un Séminaire a été organisé par par la DGLFLF, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), la Direction de la population et des migrations, la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, avec le soutien de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

1.4. Politiques linguistiques françaises pour l'intégration et l'insertion professionnelle des adultes migrants

La Délégation générale à la langue française et aux langues en France (DGLFLF)³² est responsable de la mise en œuvre de la politique linguistique de l'Etat en liaison avec les différentes dispositions législatives et réglementaires interministérielles. Ce n'est que depuis 2001 que l'Etat français reconnaît la diversité linguistique sur son territoire et que la DGLFLF développe cette politique européenne du plurilinguisme. Cette orientation est tenue de favoriser l'apprentissage des langues étrangères tout au long de la vie à travers la mise en place des méthodes de formation adaptées. La DGLFLF est aussi tenue de favoriser la diffusion du français et des langues régionales en France, considérées comme constitutives de l'identité nationale.

Le public fortement présent dans le secteur des services à la personne correspond aux adultes migrants nés à l'étranger, hors Union européenne et suivent une formation linguistique obligatoire en français dans le cadre des procédures d'intégration sociale et d'insertion professionnelle en France.

Le Comité interministériel à l'intégration a voulu conduire une politique publique d'intégration créant un service public pour l'accueil des migrants, aujourd'hui sous la responsabilité opérationnelle de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)³³. Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)³⁴, dont la signature est devenue obligatoire depuis 2007 fait partie du programme d'intégration interministériel pour accueillir en France l'ensemble des nouveaux arrivants non européens.

Le public visé par cette politique d'accueil sont les candidats à une installation durable en France³⁵, soit 120 000 personnes par an. « *Le CAI s'adresse désormais aux bénéficiaires du regroupement familial, aux membres étrangers de famille française, aux réfugiés statutaires*

³² Décret n° 89-403 du 2 juin 1989.

³³ Décret n° 2009-331 du 25 mars 2009.

³⁴ Décret du 23 décembre 2006.

³⁵ Article 4 (art. L.311-9 nouveau) du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile ; art. L.117-1 du code de l'action sociale et des familles. Cet article prévoit aussi une formation linguistique de 40 heures préalable à l'arrivée sur le territoire à la charge de l'OFII et qui est sensée d'être dispensée dans le pays d'origine lors de la demande du visa.

et membres de leur famille, et aux apatrides et membres de leur famille désirant s'installer durablement sur le territoire Français à l'exception des demandeurs d'asile³⁶ ».

Le CAI établit un compromis entre le nouvel arrivant et la France en tant que pays d'accueil : la personne s'engage, si nécessaire, à suivre assidument une formation linguistique et civique en plus du respect qu'elle doit à la Constitution et aux valeurs de la société française. L'Etat, de son côté, lui offre un accompagnement à l'intégration et à l'accès à l'emploi puis, une formation linguistique et une journée de formation aux valeurs de la République.

L'obligation porte désormais sur la formation linguistique et l'évaluation d'un niveau minimal de maîtrise de la langue requis et qui conditionne l'obtention du titre de séjour. La France a fait le choix du niveau A1.1 du CERCL, niveau minimal requis et accessible à tous les apprenants qu'ils aient été scolarisés ou non. Ce niveau est sanctionné par le Diplôme initial de langue française (DILF)³⁷ qui ne peut être présenté que sur le territoire français. L'objectif étant de certifier les compétences minimales en français, permettant aux personnes issues de l'immigration d'avoir accès aux différents domaines de la société d'accueil.

Les dispositions législatives cherchent à favoriser la formation linguistique dans le cadre de la formation continue. Le Comité interministériel à l'intégration du 10 avril 2003 souhaitait déjà engager des actions envers l'apprentissage de la langue: *"...il faut reconnaître à la maîtrise de la langue le statut d'une véritable compétence professionnelle et en tirer toutes les conséquences sur le droit, les procédures, les financements et les partenariats de la formation professionnelle ».*

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie intègre cette perspective dans le nouveau cadre de la formation professionnelle. L'article L900-6 du livre 9 du Code du travail est ainsi modifié: *"Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie".*

L'enjeu est d'établir les déclinaisons des compétences langagières nécessaires pour l'insertion professionnelle, par branche ou par métier. Par ailleurs, les négociations des branches

³⁶ <http://www.ofii.fr>

³⁷ Décret du 19 décembre 2006 – 1626. La vérification des niveaux de français est confiée à la DGLFLF à travers le CIEP.

professionnelles se questionnent sur les stratégies pédagogiques qui pourraient favoriser de nouvelles orientations vis-à-vis des publics prioritaires. Cela concerne en particulier l'insertion des adultes migrants qui occupent majoritairement certains secteurs dont celui de l'emploi familial qui compte près de 80% de salariés issus de l'immigration³⁸.

L'OFII est désormais le seul opérateur de l'Etat en charge de l'accueil, de l'intégration et de l'insertion des migrants en France dans un souci d'accompagnement à l'organisation de parcours d'intégration puis, d'une politique de lutte contre le travail illégal.

Le marché des formations linguistiques géré par l'OFII est dorénavant amplifié « hors CAI »³⁹. Ce nouveau groupement désigne les publics, issus de l'immigration, de plus de 26 ans en recherche d'emploi, inactifs ou salariés capables d'atteindre le niveau d'utilisateur élémentaire A2 (CECRL) en français, validé par le Diplôme d'études en langue française (DELFF). Le DELF est un diplôme officiel délivré par le ministère français de l'Éducation nationale, à travers le CIEP, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français.

Le cahier des charges des prestations linguistiques impose aux organismes de formation une importante flexibilité de l'offre, notamment en termes d'adaptation de la pédagogie aux besoins détectés, dont la langue. Cependant, le marché public OFII pour les formations linguistiques⁴⁰ exige la présence d'une équipe pédagogique compétente et reconnaît la nécessité de concevoir une ingénierie pédagogique adaptée. La didactique des langues, à travers le français langue étrangère (FLE), est reconnue comme discipline pédagogique adaptée.

Le FLE tient du principe que l'enseignement/apprentissage de la langue est relié à la culture, donc aux contextes d'usage. Le FLE reconnaît les mécanismes d'acquisition de la langue, définit l'économie et la présentation des données linguistiques les plus susceptibles d'assurer le développement rapide et harmonieux de ces mécanismes chez un apprenant et utilise des techniques pédagogiques adaptées.

³⁸ Données fournies par l'Institut FEPEM de l'emploi familial (IFEPEM).

³⁹ Marché OFII, Lot 10-FL-69, *Dispositifs de formations linguistiques*.

⁴⁰ Marché OFII No.10 FL – CCP du 16 octobre 2009.

Cependant, les contextes d'enseignement/apprentissage du FLE sont généralement éloignés des contextes d'usage, le public cible étant en général des apprenants étrangers vivant à l'étranger et qui apprennent le français en tant que langue étrangère. D'autre part, ce public apprend le français plus en vue de réaliser par la suite des études supérieures à l'université française voire pour le plaisir. La différence et l'avantage pour les publics migrants est représenté par un usage de la langue en contexte d'immersion linguistique puis, en contact direct avec les aspects interculturels de la vie quotidienne. Quelque soit le degré de maîtrise orale du français à l'arrivée en France où dans le monde du travail, la spécificité se trouve dans le rapport à la langue où la compétence est favorisée par le contact direct, actif ou passif.

Cependant, un nombre réduit de structures de formation compétentes peuvent proposer des formations à la langue adaptées malgré un marché demandeur qui s'ouvre sur un potentiel très riche quant au public et aux besoins. Dans la réalité des centres de formation, la pratique pédagogique reste ancrée dans l'objet purement linguistique, tel que j'e l'ai décrit dans le chapitre concernant le CECRL. La langue est isolée des situations de communication et des contextes d'action. On se situe donc dans une logique de niveaux négligeant les prescriptions du CECRL, loin de s'inscrire dans une perspective actionnelle.

Les politiques et les dispositifs mis en place, voudraient que l'on accompagne les apprenants de la langue, dans notre cas les publics « hors CAI », à s'intégrer en tant qu'acteurs sociaux dans la société française. La loi de 2004 pour l'EFTLV leur ouvre aussi des perspectives d'insertion et de mobilité professionnelle.

Or, à aucun moment, les formations linguistiques sont reliées aux formations professionnelles ; il s'agit de deux offres de formation complètement isolées où l'interdisciplinarité n'est pas envisagée. La difficulté pour les acteurs de la formation est de ne pas pouvoir adapter la formation linguistique aux besoins professionnels. La seule condition que ces formations ont en commun est l'objectif de conduire les apprenants à la certification, métier pour les unes, langue pour les autres (DILF, DELF). On travaille dans l'entraînement plutôt que dans la professionnalisation. C'est comme si la langue et le métier n'avaient pas de

lien, or ces deux modalités cohabitent mais n'interagissent pas dans les centres de formation alors que ce serait dans leur intérêt afin de répondre à l'appel d'offre de l'OFII.

La priorité est de faciliter l'employabilité des adultes migrants ayant un bas niveau de qualification par le développement des compétences langagières, afin d'éviter le risque d'exclusion sociale. En faisant figurer l'apprentissage du français parmi les objectifs de formation tout au long de la vie, la loi donne à cet apprentissage le statut de compétence professionnelle fondamentale mais dans la pratique la maîtrise de la langue n'est toujours pas envisagée comme composante prioritaire donnant accès au travail puisqu'elle est dissociée de ce dernier. Il s'avère nécessaire de mettre l'accent sur les actions à mener auprès des prescripteurs qui sont Pôle emploi, les services sociaux et les organismes de formation à travers des réponses en ingénierie de la formation, articulant situation linguistique et situation de travail.

Parmi les dispositions de la réforme de la formation professionnelle susceptibles de favoriser l'accès des salariés aux formations linguistiques, le Comité de liaison pour la promotion des publics migrants (CLP)⁴¹ à travers son expertise en français professionnel, avait déjà fait des propositions à travers des actions conduisant au développement du français comme compétence professionnelle: des formations linguistiques intégrées à la formation professionnelle, aux mesures d'adaptation au poste de travail, à l'évolution et au maintien de l'emploi, et au développement des compétences.

A partir de ce contexte politique européen et de ses déclinaisons nationales en France, qu'en est-il des formations à la langue dans le secteur des services à la personne, comprenant une forte proportion de travailleurs immigrés ? En quoi la formation tout au long de la vie tient compte des actes professionnels d'un secteur dont il faut rappeler le poids de l'interaction et de la communication interpersonnelle dans la réalisation même du service et la perception de sa qualité ? Enfin, en quoi l'expérimentation mise en place par l'IFEF se présente comme originale par sa prise en compte des compétences langagières ? La méthode utilisée tient-elle suffisamment compte de l'ensemble des dimensions et des fonctions du langage dans ces « métiers faits de paroles » ?

⁴¹ Le CLP a conduit plusieurs projets jusqu'à sa fermeture en juillet 2009.

2. La communication au cœur de l'acte professionnel des services à la personne

2.1. Les enjeux des services à la personne

Les deux grandes mutations de l'économie actuelle, la mondialisation puis la tertiarisation, nous mettent en présence d'une transition d'une société industrielle vers une société de service⁴². On observe une évolution croissante dans les trente dernières années pour les secteurs professionnels où le service est personnalisé dans les relations : la santé, les services sociaux, l'éducation, le tourisme, la restauration et les services à la personne. La société actuelle a du mal à s'adapter à ce passage où règne le paradoxe entre les activités industrielles, qualifiées de productives, et les activités dites de service, jugées improductives. C'est un combat entre la production matérielle et immatérielle, construire des voitures vs. garder des enfants.

Les services à la personne regroupent l'ensemble des services qui contribuent au mieux-être des personnes, principalement à leur domicile. L'Agence nationale des services à la personne distingue ainsi trois domaines principaux d'intervention à domicile : les services à la famille (garde d'enfants, soutien scolaire, assistance informatique...etc.), les services de la vie quotidienne (travaux ménagers, petit bricolage, gardiennage...etc.) et les services aux personnes dépendantes, dites fragiles (assistance aux personnes âgées ou handicapées, aide à la mobilité...etc.).

En France, c'est un secteur professionnel en plein essor, avec un taux de croissance de 5,5% depuis 1990 en termes d'effectifs d'employés. Parmi les métiers créateurs d'emploi, les plus importants entre 1990 et 2000 sont : la garde d'enfants et l'assistance aux personnes âgées. En 2001 les services aux particuliers représentaient 7,8% de l'emploi, en 2008 employait plus de 1,9 millions de personnes puis, en 2010 devenait ainsi le secteur d'employabilité dont la croissance avait été la plus forte au cours des quinze dernières années⁴³.

Deux facteurs principaux peuvent expliquer cette montée en puissance : l'évolution démographique et l'apparition de nouveaux modes de vie. On observe en effet, un

⁴² LAVILLE. J.-L. (2005).

⁴³ LAVILLE J.-L. (2005).

vieillesse de la population qui nécessite la prise en charge des personnes âgées. A l'opposé de la pyramide des âges, il y a un véritable dynamisme au niveau de la natalité, ce qui implique également le besoin d'aide aux familles, avec la garde des jeunes enfants.

De plus, les modes de vie des Français connaissent d'importants changements : l'urbanisation a provoqué la disparition de nombreux services dans les zones rurales, le développement des familles monoparentales, la féminisation du travail, l'allongement de sa durée totale, l'aspiration de beaucoup à un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée...etc. Tout cela pousse les particuliers à déléguer certaines tâches du quotidien à des tiers. Dans ce sens, la branche professionnelle du particulier employeur a pour vocation de répondre à ces besoins à travers la professionnalisation des intervenants dans le secteur.

J'ai choisi de travailler spécifiquement sur les métiers d'intervention à domicile pour situer le projet qui concerne ma réflexion. Les chiffres fournis en 2010 par la Fédération des particuliers employeurs de France, la FEPEM, organisation représentative des usagers des services à domicile, montrent leur développement grandissant. La branche du particulier employeur regroupe 3,5 millions d'employeurs et 1,6 millions de salariés, avec une masse salariale de 10 milliards d'euros. 64% des français privilégient aujourd'hui le modèle du particulier employeur et, parmi eux, 25% sont embauchés en emploi direct, c'est-à-dire sans passer par une structure, entreprise ou association intermédiaires appelées souvent « prestataires » ou « mandataires »⁴⁴.

Dans ce secteur si prometteur, considéré jusqu'alors comme précaire, on cherche à sortir des « petits boulots » et du travail au noir au profit d'une offre capable d'apporter innovation, sécurité, homogénéité et qualité des services. S'agissant des métiers fondés sur la relation directe entre prestataire et usager, il devient impératif d'identifier et de professionnaliser les salariés de manière à pouvoir répondre efficacement à la demande à travers des mesures cherchant à garantir des emplois stables et la mobilité professionnelle de ces salariés.

⁴⁴ Données fournies par l'IFEF (2010).

2.2. Les plans de développement des services à la personne

En France, le plan de développement des services à la personne I⁴⁵ a pris l'initiative vers l'accessibilité de ces services à travers une offre structurée et des professionnels qualifiés. Le plan Borloo a mis en place l'Agence nationale des services à la personne (ANSP)⁴⁶ chargée des politiques publiques de développement du secteur à travers un premier contrat dit « d'objectifs et des moyens », étalé entre 2007 et 2009 et devant : soutenir l'émergence des nouveaux services ; favoriser leur promotion et leur qualité ; avoir un rôle d'observatoire statistique sur la croissance de la demande ; valoriser et consolider les emplois ; assurer l'actualisation de l'information sur le secteur puis, développer et faciliter les moyens de paiement à travers le Chèque emploi service (CESU)⁴⁷.

Face à deux constats, des besoins des usagers non ou mal satisfaits et la nécessité de résorber le chômage par une réorientation vers ce secteur en tension, le premier plan de développement utilise le levier d'exonérations sociales et fiscales dans un secteur professionnel en pleine expansion.

Avec un taux de croissance annuel très important, la politique gouvernementale selon « le Plan Borloo » a décidé de faire du secteur des services à la personne l'enjeu central de sa politique contre le chômage et s'est fixé la création de 500 000 emplois de plus en trois ans. Sur un calcul des postes à pourvoir jusqu'en 2015, les chiffres prévisionnels ne font qu'augmenter : 343 000 pour les assistantes maternelles, les gardes d'enfants et les aides à domicile⁴⁸, la Branche du particulier employeur concerne 80% des services à la famille.

Les derniers rapports ministériels concernant les services à la personne (Verollet 2007⁴⁹ et Debonneuil 2008⁵⁰) convergent sur le manque de lisibilité et le besoin d'articulation entre diplômes, les titres et les certifications pour le niveau V dans la formation professionnelle. L'état des lieux mis à jour par ces rapports établit le manque d'approche commune. Le

⁴⁵ Plan Borloo de développement-1 de 2006. [http://www.servicessalapersonne.gouv.fr/le-plan-de-developpement-des-services-a-la-personne-\(1014\).cml](http://www.servicessalapersonne.gouv.fr/le-plan-de-developpement-des-services-a-la-personne-(1014).cml)

⁴⁶ Article D.129-16 du code du travail, décret 1281 du 14 octobre 2005.

⁴⁷ Le plan Borloo a prévu la mise en place du Chèque emploi service préfinancé et l'exonération des charges patronales.

⁴⁸ D'après l'étude sur les secteurs économiques créateurs d'emploi effectuée en janvier 2006. Centre d'analyse stratégique (CAS), Dares, Ministère de l'emploi et de la cohésion sociale.

⁴⁹ *Les services à la personne*, Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Yves Vérollet, rapporteur au nom de la section des affaires sociales Année 2008 - N° 34.

⁵⁰ Document d'orientation *Les services à la personne : bilan et perspectives*, Inspection générale des Finances N° 2008-M-024-01 établi par Mme. Michèle DEBONNEUIL, Inspectrice générale des Finances.

rapport Asseraf⁵¹ à partir d'une recherche réalisée par P. de Rozario⁵², sociologue des professions et rapporteur de la mission, indique que la majorité des diplômés disponibles relèvent de faibles niveaux de qualification et reposent sur une logique de contenus.

Il existe ainsi 26 certifications de niveau V (dont 7 de niveau IV), construites sur des contenus et des contextes de travail plutôt que sur une logique des métiers. Les certifications ne répondant plus aux réalités actuelles de professionnalisation des services à la personne, on fonde alors des priorités pour les nouvelles orientations sur un *deuxième plan de développement des services à la personne* étalé entre 2007 et 2009⁵³. Le plan II n'a toutefois pas été concrétisé.

« Une mission de concertation et de préconisation, centrée sur l'amélioration de la pertinence des certifications de niveau V⁵⁴ » confiée à la CNCP, dite « Mission Fillon » a proposé une démarche de simplification de l'offre des certifications en construisant notamment un référentiel commun à l'ensemble des certifications de niveau IV et V dans le but de favoriser une mobilité horizontale (entre métiers, certifications, branches...) et verticale (d'un niveau de qualification et de diplôme à un autre).

Pour répondre à ces constats, le secteur des services à la personne s'est engagé dans une démarche de professionnalisation et de qualification. Il s'agit d'offrir des services de qualité avec des professionnels qualifiés, de valoriser ces métiers et de garantir la mobilité des salariés. Dans ce sens, le secteur est tenu de poser des critères objectifs aux métiers qui répondent à ces besoins sociaux : les compétences sont confirmées par la formation et par l'expérience de l'intervenant, la certification atteste de la maîtrise du métier et de la capacité de l'intervenant à répondre aux attentes du service.

⁵¹ ASSERAF G. (2009). *Pour une simplification des certifications dans le champ des services aux personnes fragiles*. Rapport au premier ministre. CNCP, 62 p.

⁵² Pascale DE ROZARIO, Umr Cnrs 5262 LISE

⁵³ Le plan II de développement des services à la personne est présenté par M. Laurent Wauquiez, Secrétaire d'Etat chargé de l'emploi.

⁵⁴ ASSERAF G. (2009).

2.3. La professionnalisation et la qualification du secteur : travaux interministériels et sectoriels (IFEF, branche professionnelle du particulier employeur)

Dans le cadre de la Mission Fillon, le problème majeur tenait à l'absence d'articulation entre certifications, entre ministères, entre certificateurs et certifications puis à la plus grande difficulté de planifier des parcours de professionnalisation dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Les enjeux de l'emploi et des métiers du service à la personne exigent alors la professionnalisation et la qualification dès que les métiers touchent des publics fragiles. Limiter les risques de maltraitements fait aussi partie des enjeux régulièrement cités.

Dans les faits, parmi les certifications existantes, 19 sont retenues suivant un critère de transversalité entre activités et métiers à partir des deux codes ROME⁵⁵ : « intervenant à domicile » et « intervenant auprès des enfants ». Trois certifications de niveau V appartiennent à la Branche du particulier employeur⁵⁶ : employé familial, assistant de vie dépendance et assistant maternel/garde d'enfants. Je détaillerai plus loin en quoi et comment la branche professionnelle du particulier employeur intègre ou non la question de la compétence linguistique au sein de ces 3 certifications.

La Mission Fillon a aussi conçu de manière transverse le Référentiel commun d'activités professionnelles de « l'aide et l'accompagnement aux personnes fragiles⁵⁷ » dans le but de définir le périmètre d'intervention du salarié et le contenu du mandat confié aux métiers de ce secteur, tout diplôme et tout niveau confondu. Il a été soumis à une évaluation auprès des professionnels du secteur au regard des pratiques d'intervention, des critères de recrutement et de gestion des ressources humaines.

Ce référentiel commun détermine les domaines d'activités professionnelles attendues de la part des intervenants, définies à travers des tâches à réaliser. En complément, 108 compétences professionnelles « *en termes de capacités nécessaires pour réaliser ces activités et tâches* » ont été identifiées par rapport au contexte de mise en oeuvre, aux savoirs associés (en vue de la formation) et aux éléments de performance observables (en vue de la

⁵⁵ ROME: Répertoire officiel des métiers et des emplois.

⁵⁶ La Branche professionnelle du particulier employeur couvre deux branches en réalité : celle du particulier employeur et celle des assistants maternels du particulier employeur.

⁵⁷ Il a été déterminé par la mission ASSERAF que « *ce référentiel devait/pouvait également s'adresser aux personnes non fragiles, considérées dans leurs cycles et contextes de vie.* »

VAE). Quatre domaines d'activités tiennent compte de la chronologie du travail et sont définies à travers des tâches à réaliser (*Annexe 2 – Référentiel des compétences professionnelles du secteur de service à la personne, version simplifiée*) :

A1 – Préparer le cadre de l'intervention

A2 – Préparer l'intervention avec la personne bénéficiaire sur le lieu d'intervention

A3 – Mettre en œuvre : - entretien du cadre de vie – aide à l'approvisionnement et à l'alimentation – réalisation des soins d'hygiène, confort et bien-être – aide à la vie sociale et relationnelle

A4 – Rendre compte et évaluer (s'auto-évaluer)

En conclusion de ces travaux interministériels, il convient de noter que l'ensemble des acteurs et experts s'entendent sur l'importance de la communication et de la relation interpersonnelle pour produire/co-produire les services à domicile mais que la question linguistique est évitée, malgré les caractéristiques de ce secteur. Dans ce contexte, le projet FCP à travers les dispositifs de formation de la branche professionnelle du particulier employeur, se révèle relativement innovant puisqu'on cherche à intégrer dans la formation professionnelle les compétences langagières.

L'analyse du contenu des trois certifications de l'IFEF montre cependant, comme les travaux précédents, que si la communication et la relation sont au cœur des services à la personne, les compétences langagières en situation ne sont pas prises en compte. Cela confirme que, dans tous les cas, on a réfléchi sur les compétences et on a négligé les personnes. Le constat autour des besoins langagiers ne s'est fait qu'une fois que les dispositifs ont été mis en application.

Il faut rappeler que l'IFEF a participé à côté de la FEPEM⁵⁸, en tant que certificateur privé, à la Mission Fillon⁵⁹. Les trois référentiels spécifiques à chacun des métiers de la Branche du particulier employeur ont été conçus suivant les recommandations du Référentiel du secteur. Ils décrivent le métier, les fonctions et les activités que l'intervenant est tenu de réaliser à travers des dimensions transversales et communes : le respect de la personne et de son

⁵⁸ FEPEM, Fédération des particuliers employeurs de France.

⁵⁹ A travers Marie-Béatrice Levoux, présidente de la FEPEM et Frédéric Haeuw, responsable de la formation à l'IFEF.

entourage, la prise en compte du degré d'autonomie de l'intervenant, la prévention et la sécurité (risques professionnels) puis l'intégration du développement durable.

Le tableau suivant décrit les trois métiers de la Branche du particulier employeur:

Tableau n° 2 : Fiches métiers pour les trois métiers certifiés par l'IFEF

ASSISTANT MATERNEL/GARDE D'ENFANTS	EMPLOYE FAMILIAL	ASSISTANT DE VIE DEPENDANCE
<p>Activité principale Accompagnement des enfants, depuis la naissance</p> <p>Tâches Participer au développement psychomoteur et à l'éveil de l'enfant Veiller à sa sécurité Préparer des repas Veiller à la propreté de l'enfant Réaliser des travaux courants d'entretien liés à son environnement...</p>	<p>Activité principale Entretien du domicile et mise en place des activités auprès des enfants scolarisés et de personnes âgées</p> <p>Tâches Entretien des pièces du logement Entretien du linge Faire les courses (aliments, produits d'entretien) Préparer les repas Faire l'entretien des plantes et des animaux domestiques Faire de l'accompagnement scolaire Organiser des sorties...</p>	<p>Activité principale Aide aux personnes dépendantes dans la réalisation d'actes essentiels de la vie quotidienne :</p> <p>Tâches Aménager l'espace pour améliorer le cadre de vie Accompagner la personne dans ses activités de loisir et de vie sociale Aider à la toilette Aider à l'habillage et au désabillage Préparer des repas Réaliser des tâches ménagères Aider aux démarches administratives...</p>

L'IFEF a instauré un plan de formation construit dans la progression des Activités type (AT) « *déterminant les compétences de certification à valider, auxquelles son associées les unités modulaires d'accompagnement par la formation.* ⁶⁰ ». Elles sont ainsi découpées :

AT 1 – Organisation du domicile : espace professionnel

Compétence de certification : le salarié du particulier employeur (SPE⁶¹) délimite et sécurise le logement et les espaces de façon à respecter les règles de prise en charge dans les espaces dédiés aux activités, aux soins d'hygiène et au repos.

AT 2 – Développement de son activité multi employeur :

Compétence de certification : le SPE construit son activité multi employeur afin de prendre en charge plusieurs personnes et installer le suivi de cette activité.

⁶⁰ Plan de formation de l'IFEF.

⁶¹ L'intervenant à domicile est appelé SPE dans le vocabulaire IFEF. PE correspond au particulier employeur. On définit alors l'interaction SPE/PE.

AT 3 – Accueil et prise en charge : des adultes dépendants pour le métier d’assistant de vie, de la maisonnée pour l’employeur familial, des enfants pour l’assistant maternel/garde d’enfants.

Compétence de certification : Le SPE accompagne une ou plusieurs personnes dans les actes de la vie quotidienne, prend en compte les attentes des familles et la singularité de chaque personne ; au préalable il a préparé son intervention et organisé les activités favorisant le développement de chacun : il conclut son intervention.

AT1 et AT2 sont communes aux trois métiers portés par la Branche. Dans le plan de formation de l’IFEFF, AT3 se découpe en trois séquences, en partie spécifiques à chaque métier:

AT3.1 – préparation et accueil des familles

AT3.2 – Confort et hygiène de vie

AT3.3 – Accueil et prise en charge

Notons que l’AT 1 relève plutôt du cadre réglementaire et technique et AT 2 des compétences de gestion et d’organisation. AT 3 développe des compétences relationnelles et communicationnelles puis, retient la logique de progression chronologique du travail indiqué par le référentiel commun. Les domaines d’activités sont définis par l’IFEFF en direction des compétences visant la formation et l’accès à la certification.

Les AT sont intégrées dans le plan de formation structuré à travers des séquences qui, à la fois sont définies en objectifs et en heures de formation (*Annexe 3 – Plan de formation de l’IFEFF*). Tant pour la Certification que pour la VAE, l’accès est sanctionné par le niveau de langue : le candidat est tenu de compléter un dossier de candidature (sanction par la compétence écrite) ; pendant la formation il est tenu de compléter un livret des pratiques professionnelles, pour la certification, ou le dossier VAE (sanction par la compétence écrite) ; il devra présenter ces dossiers au jury de certification ou de VAE et les présenter, les soutenir (sanction par la compétence orale). Les deux plans de formation suivent la même démarche.

2.4. Des métiers centrés sur l'interaction dans la relation : la part de la langue

Il est nécessaire maintenant de resituer le cœur de métier⁶² : les services d'aide à la personne s'exercent auprès des individus, de la petite enfance à la vieillesse, essentiellement à leur domicile, l'espace privé servant de structure d'accueil. Le respect de la privacité et de la confidentialité constituent les limites de l'intervention qui doivent être posées par un cadre déontologique. L'accompagnement des personnes peut conduire à l'organisation des activités quotidiennes, à un projet personnalisé ou à l'épanouissement personnel.

En effet, la qualité professionnelle du métier demande à l'intervenant de prendre en considération une situation très spécifique de travail que l'on ne retrouve pas fréquemment dans les organisations et les entreprises, en dehors du secteur médical et socio-sanitaire. Il établit une relation de confiance et se doit de fixer les limites de son intervention non seulement dans l'espace intime mais aussi dans l'intimité des relations « face à face » ce qui nous oblige à considérer l'importance du cadre déontologique.

Dans les services d'aide à la personne, on mobilise en plus une part d'affectivité très importante impliquée par le *Care*. Cette notion anglophone s'apparente au fait de « prendre soin de l'autre » que, dans les services d'aide à la personne, tient de la revalorisation des services de soins dispensés à autrui où le prestataire est tenu de répondre aux sollicitudes du bénéficiaire pour s'en occuper et lui attribuer des soins. Il s'agit d'une relation de réciprocité où le bénéficiaire se rend subjective et inter-subjectivement dépendant⁶³ du fait qu'il ne peut pas se suffire à lui-même. De cette manière, une vulnérabilité intrinsèque intervient dans la relation avec autrui de part de l'attention qu'il requiert, de la sollicitude, des efforts effectués par le prestataire pour répondre à ses besoins...

Le conflit professionnel se situe entre le détachement affectif nécessaire et le développement d'une pensée abstraite et morale. Cependant, l'être humain porte en soi des valeurs que le *Care* ne néglige pas : la prévenance, la responsabilité, la compassion, l'attention aux besoins d'autrui. Mais la professionnalisation exige de prendre des distances et d'adopter un geste dit technique dans la relation et dans la communication pour obtenir une économie de soi et se rendre plus performant, ce qui serait inverse au *Care*.

⁶² Rapport Asseraf, Mission Fillon.

⁶³ GARAUM. et LE GOFF A. (2010).

Des liens directs et affectifs s'établissent entre le prestataire et l'utilisateur du service, principalement lorsqu'il s'agit des soins. Cependant, dans les situations de travail où le bénéficiaire dépend des services du prestataire il devient nécessaire de poser une certaine distance interpersonnelle et psychologique. C'est le cas des services d'aide aux personnes dites fragiles, âgées, handicapées et mineures que, dans la Branche du particulier employeur, concernent l'assistant de vie dépendance et la garde d'enfants.

En ce qui concerne les services ménagers dans le métier de l'employé familial, on tient plus d'un rapport matériel. Désormais, dans la réalité de l'activité professionnelle, un employé familial ne s'occupe pas uniquement du ménage, son rapport direct avec les personnes implique une dimension relationnelle également très importante. La question du Care se pose aussi, le salarié est en relation directe et il intervient dans l'espace intime du bénéficiaire, il est difficile de négliger son implication affective.

Pour reprendre le cœur de métier, mise à part la notion du *Care*, l'activité se développe à travers la réalisation concrète des tâches situées dans différentes dimensions, que Girin définit dans son étude⁶⁴, et que le langage croise inévitablement: Girin parle d'une dimension relationnelle, d'une dimension technique, d'une dimension organisationnelle puis, d'une dimension communicationnelle. Voici des exemples concrets que, par la suite, seront décrits à travers les compétences métier.

- L'intervenant interagit non seulement avec son employeur mais aussi avec d'autres interlocuteurs internes ou externes au domicile (dimension relationnelle).
- Il reçoit et transmet des informations (dimension communicationnelle).
- Il prend connaissance et organise son activité selon les consignes de l'employeur (dimension organisationnelle).
- Il prend en charge la gestion et l'exécution des tâches (dimension technique).

En réponse aux recommandations européennes, en France, les rapports ministériels ont permis de définir les compétences du secteur des services à la personne qui tiennent tant de la notion du Care, décrite précédemment, que des dimensions du langage dans les organisations, élucidées par Girin. Après avoir présentée des tâches concrètes, il se relève

⁶⁴ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

pertinent de faire le lien entre les dimensions du langage chez Girin et les quatre domaines de compétences du Référentiel des services à la personne (Mission Fillon) puis les trois activités type (AT) définies par les Référentiels IFEF.

Tableau n° 4: tableau sur les dimensions du langage à travers les domaines de compétences du Référentiel des services à la personne et les compétences communes aux trois référentiels IFEF.

DIMENSIONS DU LANGAGE DANS LES ORGANISATIONS⁶⁵	REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DU SECTEUR	REFERENTIELS IFEF
Dimension relationnelle et organisationnelle	A1 - Préparer le cadre de l'intervention A2 - Préparer l'intervention avec la personne sur le lieu d'intervention	AT1 - Organisation de l'espace professionnel
Dimension communicationnelle	A4 - Rendre compte et s'évaluer	AT2 - Développement de son activité multi-employeur
Dimension technique	A3 – Mettre à l'œuvre	AT3 - Préparation et prise en charge (selon le métier : des adultes dépendants, de la maisonnée, des enfants)

Alors que l'Europe fixe des stratégies en matière de croissance d'emploi, la France tient à réfléchir sur les enjeux fondamentaux dans sa politique interne. Faire place aux recommandations des politiques publiques européennes a généré des bouleversements que les acteurs concernés ont encore du mal à mettre en place. Des adaptations sont en train de se faire dans tous les domaines de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, le chemin est encore long à parcourir vers l'obtention des résultats.

La branche du particulier employeur, ayant participé à la construction du référentiel des services à la personne, s'est appêtée à répondre au changement à travers l'IFEF dans sa qualité d'organisme formateur et certificateur. C'est en 2009 que l'IFEF conçoit ses propres référentiels métier en correspondance avec le référentiel secteur, et a fait reconnaître officiellement trois certifications professionnelles de niveau V: employé familial, assistant de vie dépendance et assistant maternel/garde d'enfants. Il est important de préciser que la démarche de l'IFEF a cherché à définir, à travers les AT, des compétences de certification

⁶⁵ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

associées aux unités modulaires d'accompagnement par la formation. L'objectif de la formation étant donc l'accès à la certification et à la VAE.

Dans la mise en application du nouveau plan de formation pour la professionnalisation du secteur, l'IFEF s'est confronté à la réalité des salariés : l'accès à la professionnalisation puis à la qualification des publics était bloqué par la langue. Le français n'étant pas la langue maternelle de la grande majorité, un frein professionnel s'est posé qu'il fallait lever de toute urgence.

A travers le projet de développement du français comme compétence professionnelle (FCP) dans le plan de formation, l'IFEF a voulu adopter une approche interdisciplinaire. Deux expertises, en formation professionnelles et en didactique des langues étrangères, se sont rassemblées pour chercher des solutions dans une démarche transversale qui devait se rendre efficace au sein de la pratique formative. J'analyserai par la suite les outils FCP dans l'expérimentation même, à travers la mise en œuvre des équipes pédagogiques auprès des salariés en formation.

3. L'expérimentation du FCP au sein de la branche du particulier employeur

3.1. Le projet IFEF : éléments de contexte

La Branche du particulier employeur compte parmi ses salariés un grand nombre de personnes issues de l'immigration, qui pour la majorité d'entre elles ont peu ou pas été scolarisées dans leur pays d'origine⁶⁶. C'est une réalité que la faible maîtrise de la langue, et les aspects pluriculturels qui en font partie, constitue un frein pour l'intégration professionnelle de ces personnes, alors même que l'on considère ces métiers comme des opportunités réelles d'intégration. De fait, l'accès à l'emploi et la mobilité d'un nombre important de salariés du secteur est bloqué par la difficulté à comprendre, lire, écrire, parler, interagir en français.

L'IFEF, en tant qu'organisme certificateur a participé dans *le deuxième plan de développement des services à la personne* à travers la Mission Fillon et a obtenu trois nouvelles certifications de niveau V pour les trois métiers de la Branche du Particulier employeur, tel que cela a été explicité dans le chapitre précédent. L'IFEF s'inscrit donc dans la loi de formation tout au long de la vie à travers son intervention dans la professionnalisation de la Branche auprès d'un réseau d'environ 400 organismes de formation au niveau national. Il coordonne les dispositifs de formation professionnelle et de certifications, et a entrepris le projet de développement du français compétence professionnelle (FCP) afin de conduire le changement de lignes de formation de la Branche du particulier employeur.

Les organismes de formation rattachés à l'IFEF avaient établi que : *« ...ces besoins étant insuffisamment circonscrits, ils constituent un frein, à la fois dans l'inscription durable à ces emplois et dans les offres de formation continue ou certifiante (...) La dissociation des offres, entre formation linguistique d'une part et formation professionnelle d'autre part, l'une souvent en amont de l'autre, ne permet pas de proposer au salarié présentant de telles difficultés une dynamique globale de projet qui serait liée à l'activité professionnelle et à l'emploi. »*⁶⁷ .

⁶⁶ HAEUW F. responsable du projet FCP après de l'IFEF, juillet 2008. Note d'opportunité.

⁶⁷ HAEUW F. COPIL octobre 2009. Etat des lieux de la première étape du projet FCP 2008-2009.

Rappelons les différentes étapes du projet FCP :

Première étape (2008-2009)

L'IFEF a établi une convention de partenariat pour le développement du FCP avec neuf Organismes de formation (OF) labellisés et implantés sur tout le territoire. Cette première étape a été financée par la Branche, l'ACSE⁶⁸ et la DAIC⁶⁹.

Ce groupe de travail a été co-animé en double expertise langue/métier. Les compétences langagières transversales aux trois métiers de la Branche ont été identifiées et ont permis d'élaborer un Référentiel FCP étroitement lié aux référentiels métiers de l'IFEF et aux Référentiels de compétences en langue⁷⁰.

Deuxième étape (2009-2010)

La seconde étape a été conduite dans une démarche de *recherche-action*⁷¹ qui cherchait à faire valider sur le terrain la pertinence de la démarche FCP en vue de la formalisation d'une ingénierie de formation. L'objectif étant d'expérimenter dans les dispositifs de formation existants les différents outils conçus lors de la première étape du projet.

Pour cette étape, les organismes susceptibles d'y participer devaient effectuer leur propre recherche de financement. Parmi onze OF qui se sont positionnés, seulement quatre ont obtenu les financements qui leur ont permis d'expérimenter. Les OF restants ont poursuivi la recherche de financements, ont suivi le processus à travers la préparation des modules de formation FCP et ont participé aux comités de pilotage pour les validations collectives et aux accompagnements préalables à l'expérimentation à la charge de l'experte FCP.

⁶⁸ Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

⁶⁹ Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté.

⁷⁰ Le CERCL et le Cadre de référence des examens de langue ALTE, *the Association of Language Testers in Europe*.

⁷¹ La recherche-action est une méthode qui permet de réaliser des expériences réelles dans des groupes sociaux naturels à partir des hypothèses de recherche.

L'objet des différentes expérimentations s'est fait à partir des dysfonctionnements constatés et des besoins d'évolution analysés dans les dispositifs existants. Ces constats ont été formulés lors du Comité de pilotage (COPIL) d'octobre 2009, dans le but de fixer le cadre des expérimentations à conduire.

Le tableau ci-dessous, situe les quatre constats face aux trois objets d'expérimentation vraiment effectués (un des constats n'a pas pu être vérifié, par manque de financement aucun organisme n'a réussi à se positionner), les objectifs ayant défini les stratégies formatives et les organismes de formation positionnés sur chaque objet d'expérimentation :

Tableau n° 5: tableau présentant les constats effectués par les OF leur positionnement dans les différents cadres d'expérimentation et les stratégies formatives envisagées

CONSTATS	CADRE DES EXPERIMENTATIONS	STRATEGIES FORMATIVES	OF EN EXPERIMENTATION
Les personnes présentant des besoins en compétences langagières rencontrent des difficultés d'accessibilité à la certification des emplois du particulier-employeur, que ce soit par le biais de la formation ou celui de la VAE.	Intégrer la français compétence professionnelle dans les actions d'accompagnement vers la certification	Majorer le temps de la formation à la certification pour intégrer la part de formation à la langue. Produire un module de découverte du contexte métier (approche culturelle des métiers à domicile, la langue au travail...)	<i>ALAJI – Nancy</i> ⁷² <i>INFA – Franche Comté</i> Lieux d'expérimentation : sites de Besançon et Dôle <i>Projet d'expérimentation :</i> accès à la certification <i>Equipe pédagogique FCP:</i> la responsable de la filière Emplois familiaux, une accompagnatrice à la certification, 4 référents formation, 2 formatrices <i>Public en formation :</i> des salariées préparant la certification « assistant de vie dépendance »
Les personnes présentant des besoins en compétences langagières rencontrent des difficultés accrues d'accessibilité à un emploi du particulier-employeur. Les passerelles vers l'emploi du particulier-employeur sont inappropriées à ces publics.	Concevoir des passerelles spécifiques vers l'emploi du particulier-employeur pour les personnes ayant des besoins linguistiques.	Sensibilisation à l'approche des de la Branche Découverte des métiers de l'emploi familial	<i>CLPS – Bretagne</i> <i>Lieux d'expérimentation :</i> St. Brieu, St. Malo, Brest <i>Projet d'expérimentation :</i> construction d'un module court FCP de 40 heures <i>Equipe pédagogique FCP :</i> une référente sur les 3 sites, 2 référents formation, 3 formatrices <i>Public en formation :</i> public Pôle emploi en insertion

⁷² ALAJI a commencé l'expérimentation en septembre 2010. J'ai quitté le projet en juillet et je n'ai pas pu faire l'accompagnement.

Le salarié du particulier-employeur ayant des lacunes en français rencontre des difficultés spécifiques à exercer correctement son métier.	Concevoir des modules de formation continue visant à accompagner le salarié à répondre à ses besoins en français dans son contexte professionnel.	Concevoir un tout nouveau module de formation de courte durée Rendre conscient les salariés et les employeurs de la nécessité de développer des compétences langagières pour l'évolution des emplois	<i>ARITAS formation – Paris</i> <i>Lieu d'expérimentation :</i> Paris 8 ^{ème} <i>Projet d'expérimentation :</i> construction d'un module court FCP de 40 heures <i>Equipe pédagogique :</i> la Directrice du centre, la responsable de formation, la responsable de communication, 2 formatrices <i>Public en formation :</i> des salariées gardes d'enfants en formation continue
Les passerelles linguistiques ne conduisent pas à la poursuite de parcours de certification des emplois du particulier employeur.	Proposer un produit nouveau de type pré-qualification ciblée sur les métiers d'employé familial		<i>Expérimentation non effectuée</i> ⁷³

J'ai intégrée l'équipe porteuse du projet FCP dans la deuxième étape dite d'expérimentation. Cette équipe était ainsi constituée par : Frédéric Haeuw, directeur du projet et responsable du pôle recherches et ingénieries de l'IFEF, Mariela de Ferrari, consultante extérieure et experte FCP, Anne-Claire Oriol, formatrice consultante de l'IFEF et moi-même, formatrice consultante extérieure FLE.

Le changement des pratiques formatives nécessitait l'accompagnement de l'équipe porteuse du projet sur plusieurs territoires, la démarche FCP devait être validée collectivement par le retour d'expériences. Le suivi de l'expérimentation était sensé contribuer au projet global pour que les OF participants deviennent capables de démultiplier les dispositifs, de définir le profil des formateurs, de formaliser les cahiers des charges puis de répondre aux appels d'offre dans l'approche FCP.

La mise en place d'une nouvelle démarche pédagogique et des outils nécessite d'être comprise par les acteurs impliqués dans le processus de changement et par les lecteurs qui

⁷³ Aucun organisme de formation n'a pu se positionner sur cet objet d'expérimentation n'ayant pas réussi à trouver de financement.

ont besoin d'explicitation. De ce fait, je vais poser les principes de la démarche FCP, sa logique et le fonctionnement des outils proposés.

3.2. La démarche pédagogique FCP

Le FCP est fondé dans une démarche de transversalité entre la langue et le travail et cherche à établir le lien entre les compétences langagières d'une part et les compétences professionnelles d'autre part. Cette démarche s'inscrit dans la formation des salariés pour faciliter l'accès, le maintien et la promotion dans l'emploi dans des contextes de travail où il est question d'exercer l'activité dans une langue étrangère. Le FCP se veut transdisciplinaire, il est à la croisée de la didactique du FLE et de la didactique professionnelle⁷⁴.

Si l'on se réfère à la didactique du FLE, la démarche FCP répond à la perspective actionnelle que privilégie le CECRL. Dans la perspective actionnelle du CECRL, la compétence en langue est aussi fonctionnelle par rapport à la situation et au besoin de communication. Cela peut concerner une ou plusieurs activités langagières dans la réalisation de tâches spécifiques qui permettent à l'acteur social « de parler sur... » et « d'agir avec... », « de vivre avec... » et « de travailler avec... »⁷⁵. A travers la démarche FCP, l'acteur social s'engage dans son métier avec d'autres acteurs sociaux dans le domaine professionnel et grâce à l'usage de la langue⁷⁶.

Du côté de la didactique professionnelle, le FCP s'inscrit dans la démarche de l'analyse du travail pour la formation à travers l'observation et l'analyse de l'activité. Il s'agit d'examiner par quels processus et sous quelles conditions « *se construisent et se développent des compétences professionnelles dans et par le travail et dans et par la formation* »⁷⁷. Cela consiste donc à identifier les compétences permettant aux salariés d'agir et d'interagir dans les situations où il est question de communication professionnelle.

Dans le cadre de l'ingénierie de la formation, la démarche FCP croise les compétences langagières et professionnelles pour répondre à des demandes de formation qui cherchent à

⁷⁴ DE FERRARI M. (2010).

⁷⁵ PUREN C. (2009).

⁷⁶ CECRL. (2001). Domaines d'usage de la langue : personnel, public, éducationnel et professionnel.

⁷⁷ MAYEN P. (2008).

faciliter l'accès aux salariés à des savoir-faire langagiers. En amont de la formation, le FCP conduit une analyse des besoins langagiers nécessaires à l'exercice de l'activité.

Le FCP se fonde sur un outil qui établit une cartographie de compétences qui permet de situer les besoins en communication des professionnels devant développer des compétences langagières⁷⁸ dans leur travail. Un référentiel commun, dit « carte-mère », a été construit en 2008 prenant appui sur des référentiels métiers et des référentiels langue⁷⁹.

Afin de favoriser l'évolution des compétences communicatives professionnelles, les descripteurs de compétences tiennent compte de trois macro-actes de langage : « *dire de faire* », « *faire* », « *en rendre compte* »⁸⁰. La carte-mère répertorie les compétences de communication au travail dans leur généralité. Cependant, pour les différents projets FCP, une cartographie de compétences spécifiques se construit au regard du référentiel métiers du secteur concerné, dans le cas du projet IFEF une carte spécifique aux métiers de l'emploi familial. « *Il s'agit en effet de construire un outil qui, ayant identifié des situations communes à une activité de travail quels que soient le domaine et le métier, permet de positionner par rapport à la compétence à communiquer dans les situations professionnelles clés*⁸¹ ».

Les compétences relevées sur la carte se situent sur des axes regroupés sur trois pôles qui tiennent compte des dimensions de la langue nécessaires à la production de discours professionnels pertinents et adaptées⁸² :

Pôle réflexif (dimension cognitive) :

il renvoie à la cognition de l'individu à travers la perception et la gestion de l'information qui circule autour de son poste de travail, du secteur d'activité et des cadres réglementaires où il s'inscrit.

Pôle organisationnel (dimension critique et pragmatique et une dimension psychoaffective) :

⁷⁸ DE FERRARI M. (2008).

⁷⁹ CECRL et ALTE.

⁸⁰ DE FERRARI M. (2007).

⁸¹ DE FERRARI M. (2010).

⁸² DE FERRARI M. (2008).

il rend compte des stratégies de gestion de l'environnement professionnel avec la hiérarchie et les collègues de travail.

Pôle communicationnel (dimension discursive et communicative) :

il définit les interactions qui rendent concrètes les actions effectuées au regard des deux autres pôles.

La carte de compétences est illustrée sur un schéma circulaire et développe des niveaux de compétence dans la logique du CECRL. De même en ce qui concerne la notion de compétence partielle où la langue est toujours en mesure de se développer. Cette structure permet visuellement de situer les compétences en transversalité aux trois pôles, les unes nécessaires aux autres, en croisement permanent dans l'activité professionnelle. La progression sur quatre cercles est décrite dans le tableau suivant:

Tableau n° 6: présentation de la progression sur les cercles de compétences dans la structure de la carte FCP.

cercle 1	<i>Les compétences se situent dans l'environnement immédiat et opérationnel permettant l'occupation du poste de travail</i>
cercle 2	Les compétences se situent dans l'observation, la compréhension et le décodage des cadres dans lesquels s'inscrit le poste de travail
cercle 3	Les compétences se situent dans la connaissance du poste et du secteur dont la communication autorise à « parler de », « en rendre compte » et qui permet l'explicitation des modes de fonctionnement
cercle 4	Les compétences se situent dans la capacité de transcription et le transcodage qui développent chez l'individu des compétences d'encadrement professionnel

Le principe s'applique dans une dynamique opératoire vis-à-vis de la progression des pratiques, des plus restreintes aux plus élaborées. Ainsi, les compétences langagières se développent dans l'usage, dans l'hétérogénéité de la langue, transversale à tous les aspects de la vie professionnelle.

La cartographie des compétences est un outil que le FCP associe à une méthodologie d'évaluation-positionnement complémentaire de l'ingénierie de formation. Le fait de situer les compétences sur la cartographie permet au formateur d'évaluer, d'adapter et de calibrer les

objectifs et les acquis de formation. Cette méthodologie se situe dans l'évaluation formative : il s'agit de situer sur la carte des compétences les besoins initiaux et de les suivre à travers la formation.

3.3. L'accompagnement aux expérimentations

Une fois les éléments de contexte situés et la démarche FCP posée dans son cadre théorique, nous pouvons établir le lien entre la formation à la démarche FCP et la construction des outils pédagogiques (première étape du projet IFEF), puis la mise en expérimentation (deuxième étape). Je me permets de reprendre les objectifs :

- Interroger pour ajuster, modifier, compléter et formaliser les outils de formation FCP : « *La carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)* ».
- Valider la pertinence des axes de compétences, des descripteurs des compétences langagières et des situations de communication professionnelle à identifier dans l'expérimentation.
- Identifier et accompagner la mise en place pédagogique du FCP pour évaluer, positionner, former à la langue au sein des pratiques formatives métier.
- Observer et identifier les freins et les leviers inhérents à la mise en place pédagogique du FCP (côté formateurs, organismes, publics bénéficiaires de la formation).

En ma qualité de formatrice consultante FLE, j'étais tenue d'intervenir en appui des expérimentations dans l'accompagnement et l'analyse des actions adoptant une posture *méta* d'observation et de réflexion sur le plan des évaluations, des dispositifs de formation et des mises en œuvre allant se construire autour et au-delà du projet FCP (*Annexe 4 – Récapitulatif chronologique de mon intervention*) :

- En amont, à l'issue de la première partie du projet FCP (conception de la carte de compétences et du référentiel) pour identifier les impacts sur les différents niveaux d'acteurs impliqués directe ou indirectement.

- En aval, durant l'accompagnement des expérimentations, dans l'analyse des changements, des impacts et notamment de la transversalité des compétences à travers la mise en pratique dans la formation.

Dans le cadre de l'expérimentation FCP, l'objectif était d'introduire une ingénierie qui croiserait de manière transversale les compétences langagières et professionnelles à l'intérieur des dispositifs de formation déjà mis en place. Une ingénierie qui serait donc interdisciplinaire puisqu'elle se définirait dans le maillage entre la formation professionnelle d'une part et la didactique des langues étrangères d'autre part. Cette logique voudrait aussi que la maîtrise de la langue se situe plutôt dans une dynamique opératoire : dans la progression des pratiques des plus restreintes aux plus élaborées, du fait que les compétences langagières se développent dans l'usage, dans l'hétérogénéité, et qu'elles sont transversales à tous les aspects de l'activité professionnelle.

Ma connaissance préalable de la démarche FCP, à travers la description de mon intervention, devrait me permettre d'analyser une possible réorientation, puis de mesurer la part du langage et de l'interaction dans des métiers centrés sur l'interaction et la socialisation. Le fait d'avoir pu intervenir directement dans trois organismes de formation m'a permis d'être présente sur le terrain auprès des formateurs et des salariés en formation. Le contact direct m'a donné accès aux représentations des gens, au croisement des pratiques de formation métier/langue et au cœur de la problématique de la langue dans la formation et, par la même voie, dans les métiers eux-mêmes.

La prochaine partie de ce travail va me permettre d'analyser l'expérimentation à travers les données recueillies lors de mon intervention dans la phase d'expérimentation du projet FCP de l'IFEF.

3.4. Dispositif de recueil de données

Les données que j'ai recueillies, sont en relation autant avec l'analyse d'expertise, c'est-à-dire le processus de changement vers la démarche FCP, avec le matériau de terrain (observations de terrain, entretiens avec les équipes pédagogiques des OF et les salariées en formation).

Le tableau suivant fait l'état des données collectées lors de mon intervention :

Tableau n° 7 : données collectées durant l'expérimentation FCP (les données surlignées sont utilisées dans l'analyse)

DONNEES DE CONDUITE DE PROJET	DONNEES LIEES A MON INTERVENTION
(3) Comptes rendus COPIL : 17-09-2009 / 07-04-2010 / 25-06-2010	(9) Entretiens individuels avec les référents de tous les OF participant au projet FCP: février-mars 2010
Etat des lieux des expérimentations : 25-06-2010	(2) Analyse d'expertise : 25-01-2010 / 23-02-2010
(4) Cas d'expérimentation	(5) Observations de terrain sur 3 cas d'expérimentation: 27-02-2010 / 01-03-2010 / 25-05-2010 / 24-06-2010 / Du 19 au 23 juillet 2010
(5) rapports d'accompagnement : 08-12-2009 / 27-02-2010 / 25-05-2010 / 24-06-2010 / 23-07-2010	(2) Entretiens avec des formatrices et un avec une salariée (instruction au sosie): 24-06-2010
Validation de la carte de compétences : 20-05-2010 / 03-06-2010	Analyse des interactions orales et écrites dans les métiers de l'emploi familial : du 20 mai au 25 juin 2010

J'ai donc privilégié *la carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)*, les observations de terrain, l'étude des interactions langagières au sein des métiers et les entretiens. Parmi ces données, j'ai opéré un classement et je n'ai retenu que celles que j'ai considéré pertinentes à mon analyse. A travers l'analyse de ces données mon objectif est d'illustrer comment l'employé familial conduit son activité à travers des interactions qui passent essentiellement par le langage.

3.4.1. Axes et descripteurs dans la carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)

Il me semble important maintenant de restituer « *La carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)* » pour laquelle j'ai accompagné directement les formateurs au processus de compréhension et d'utilisation de la carte. Nous l'avons interrogée ensemble, sur le terrain de formation, pour apporter des ajustements et des modifications et la valider avec l'équipe porteuse de projet et les OF, hors expérimentation, lors des COPIL.

Dans la volonté de définir des compétences communes aux trois métiers, nous avons décidé d'établir la carte de compétences pour l'employé familial polyvalent, de fait le métier le plus polyvalent. Dans le tableau suivant, je resitue les douze axes de compétences, identifiés dans l'expérimentation, dont les cercles traversent les pôles réflexif, organisationnel et communicationnel (*Annexe 5 - Carte de compétences pour l'employé(e) familial(e)*). Ces axes définissent les compétences transversales, langagières et professionnelles, de l'employé familial.

Tableau n° 8 Axes de compétences pour l'employé familial

Pôle réflexif	Axe 1 - Se positionner dans les métiers et adhérer aux valeurs de la branche Axe 2 - Percevoir la relation employeur-client Axe 3 - Percevoir la relation domicile-lieu de travail Axe 4 - Percevoir le cadre déontologique de l'intervention
Pôle organisationnel	Axe 5 - Gérer l'organisation des activités Axe 6 - Gérer des consignes variées Axe 7 - Gérer des environnements familiaux et des intermédiaires de l'intervention
Pôle communicationnel	Axe 8 - Communiquer sur son métier en vue de se faire reconnaître Axe 9 - Verbaliser son activité et valoriser son identité professionnelle Axe 10 - Interagir à l'oral Axe 11 - Interagir à l'écrit Axe 12 - Gérer des outils technologiques

Les axes situent les compétences langagières nécessaires au développement du métier. Les descripteurs sont associés aux activités langagières : de réception, de production, d'interaction et de médiation⁸³ puis contextualisés dans des situations de communication professionnelle sur les trois pôles. Il faut rappeler que les descripteurs de compétences professionnelles des services à la personne⁸⁴ se basent aussi sur des capacités et des compétences d'expression et de négociation inhérentes à la relation de service et montrent la part déterminante du langage dans l'activité professionnelle (*Annexe 2*).

C'est pourquoi je tiens à situer la démarche FCP dans le cadre des métiers d'aide à domicile, à travers les métiers de la Branche du particulier employeur. Je voudrais faire le lien avec les compétences langagières spécifiques à ces métiers. A ce sujet, je me rapporte à l'analyse de J.Girin⁸⁵ sur l'usage du langage dans les organisations qui traverse les travaux des linguistiques les plus importants.

Selon Girin, les fonctions du langage se définissent d'une part dans la communication, dans les échanges et les relations, et d'autre part dans la représentation, dans la symbolisation effectuée à travers la cognition qui est de fait un processus et non un état. Le langage, de part ses fonctions, est un instrument de socialisation, de transmission, de développement, de manifestation des pratiques langagières spécifiques⁸⁶. Les pôles de la carte IFEF se situent dans cette approche à travers les fonctions cognitive et communicative au sein de l'activité professionnelle.

Le pôle réflexif regroupe les axes construits autour de la gestion de l'information circulant autour du poste de travail, du secteur d'activité et de la branche professionnelle⁸⁷. Le salarié utilise des stratégies d'observation, de décryptage, de positionnement dans le métier.

L'axe 1 « **Se positionner dans les métiers et adhérer aux valeurs de la branche** » place le salarié dans la perception du métier et la posture à adopter en tant que professionnel.

⁸³ CECRL. (2001).

⁸⁴ Référentiel de compétences professionnelles du secteur des services à la personne.

⁸⁵ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

⁸⁶ SAPIR E. In GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

⁸⁷ DE FERRARI M. (2008).

Tableau n° 9 - Tableau comparatif des descripteurs de l'axe 1 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEURS CARTE IFEF	DESCRIPTEURS REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> - s'identifie en tant que professionnel - explique les modalités de son poste de travail, ses tâches -est capable de nommer, décrire, se situer dans les métiers de sa branche professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> -se présenter, rappeler qui on est, l'objet et les limites de l'intervention en tenant compte des caractéristiques et de l'état de la personne -se situer dans une organisation de travail (organigramme, fonction...)

L'axe 2 « **Perception de la relation employeur-client** » pose l'aspect de contractualisation propre à l'activité et à la relation professionnelle salarié-employeur.

Tableau n° 10 - Tableau comparatif des descripteurs de l'axe 2 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -comprend les modalités du contrat -pose des questions sur le périmètre du contrat -peut négocier une condition de travail 	<ul style="list-style-type: none"> -reformuler la demande ou la commande afin de lever les ambiguïtés -négocie les éléments contractuels de l'intervention et conclure

L'axe 3 « **Percevoir la relation domicile-lieu de travail** » et l'axe 4 « **Percevoir le cadre déontologique de l'intervention** » se réfèrent au domicile comme espace de travail et posent les limites de l'intervention en ce qui concerne le respect de l'espace intime, la dignité des personnes, l'intégrité physique, la gestion des biens et la confidentialité. Ces deux axes se rapportent à la notion du *Care*.

Tableau n° 11 - Tableau comparatif des descripteurs de l'axe 3 et l'axe 4 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -demande des précisions, demande toujours des informations sur les tâches nouvelles -comprend des demandes implicites et adapte son intervention en fonction du contexte -maîtrise son vocabulaire et son discours face à l'employeur 	<ul style="list-style-type: none"> -cerner les contours et le contexte de l'intervention -explicitement et reformuler l'intervention à la personne aidée et à son entourage -choisir les moyens et les moments adaptés pour communiquer avec la personne -adapter son expression et ses attitudes afin d'être compris et s'assurer du niveau de compréhension de la personne

Le pôle organisationnel regroupe des axes qui tiennent des opérations qui se construisent à travers la relation avec son employeur et d'autres interlocuteurs, la gestion de l'organisation environnante, des consignes et des tâches : « *dire de faire et faire* ».

L'axe 5 « **Gérer l'organisation des activités** » établit le lien entre la logistique professionnelle et la réalisation des tâches. La prise en compte des stratégies de négociation pour rendre efficace l'organisation de l'activité.

Tableau n° 12 - Tableau comparatif des descripteurs de l'axe 5 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -discute avec l'employeur du déroulement des tâches de la semaine, voire du mois, peut faire des propositions -comprend et peut construire un planning hebdomadaire/mensuel -propose des adaptations, des modifications à apporter si nécessaire, et argumente 	<ul style="list-style-type: none"> -prioriser les tâches à effectuer en accord avec la personne -planifier et hiérarchiser les différentes activités d'une séquence horaire, d'une journée d'une semaine pour l'intervenant et éventuellement pour la personne aidée -proposer les modifications d'intervention

L'axe 6 « **Gérer des consignes variées** » et l'axe 7 « **gérer des environnements familiaux et des intermédiaires de l'intervention** » se situent dans l'interaction des consignes directes, indirectes et implicites facilitant la gestion des activités. De plus, il est question de la relation avec l'environnement interne et externe non seulement à l'employeur mais aussi au cadre de l'intervention qui est le domicile.

Tableau n° 13 - Tableau comparatif des descripteurs de l'axe 6 et l'axe 7 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -repère une demande ou une consigne qui est en décalage avec la législation -peut expliquer les éléments de réglementation en lien avec l'activité -peut passer un appel d'urgence -peut s'orienter vers des personnes ressources en fonction des besoins et des demandes de la personne aidée ou de son entourage -comprend et transmet les demandes à un interlocuteur extérieur (l'infirmière, la maîtresse d'école, le plombier...) 	<ul style="list-style-type: none"> -vérifier que l'on dispose des autorisations pour effectuer les tâches prévues et que le protocole est établi avec les parents pour l'ensemble des activités (repas, sorties, soins) -agir et réagir en cas de situation à risque, mettre en place les premières mesures d'urgence ou de correction -alerter en cas de danger pour la personne ou l'intervenant -juger la nécessité de faire appel à des tierces personnes (professionnels ou entourage) afin de pallier les problèmes rencontrés

Le pôle communicationnel se développe en fonction des facteurs liés à la connaissance et au degré de maîtrise de la langue. Les interactions professionnelles vont se construire à travers la verbalisation progressive des tâches réalisées et la maîtrise des écrits professionnels. Les pôles réflexif et organisationnel évoluent à travers le pôle communicationnel.

L'axe 8 « **Communiquer sur son métier en vue de se faire reconnaître** » et l'axe 9 « **Verbaliser son activité et valoriser son identité professionnelle** » se posent en vue de la mobilité et de la professionnalisation dans le secteur. Il s'agit de mieux gérer les interactions professionnelles, de valoriser son travail, de se positionner professionnellement et d'évoluer même vers des responsabilités d'encadrement.

Tableau n° 14 - Tableau comparatif des Descripteurs de l'axe 8 et l'axe 9 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -affirme son professionnalisme auprès des différents acteurs institutionnels pouvant contribuer à l'évolution de son activité -Décrit et sait présenter les atouts de son identité professionnelle au delà des activités quotidiennes -choisit et élabore des méthodes de communications adaptées -identifie ses compétences et les valorise dans son environnement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> -s'exprimer au sein d'une équipe en utilisant un langage professionnel -proposer un outil d'information mutuelle ou prendre connaissance des outils existants (cahier de liaison) -évaluer la procédure, la satisfaction, les résultats de son intervention

L'axe 10 « **interagir à l'oral** » et l'axe 11 « **interagir à l'écrit** » développent la totalité des contextes de communication proche et externe dans la relation d'aide. La transversalité des compétences techniques, relationnelles et organisationnelles se matérialise dans l'expression et dans la compréhension orale et écrite.

Tableau n° 15 - Tableau comparatif des descripteurs de l'axe 10 et l'axe 11 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -peut faire le compte rendu de sa journée de travail -comprend toute sorte d'explication écrite par rapport à son intervention -peut lister les produits et les actions -peut demander des objets, des produits et des précisions sur l'intervention -peut retransmettre les informations à posteriori 	<ul style="list-style-type: none"> -transmettre les observations pour améliorer la qualité des interventions -communiquer rapidement et précisément ses observations à l'interlocuteur ou le service pertinent -instaurer le lien de communication approprié avec la personne aidée et son environnement -explicitement son intervention pour faire participer la

<ul style="list-style-type: none"> -peut interroger un interlocuteur extérieur pour lui faire préciser sa demande -peut expliquer la raison d'un problème, d'un dysfonctionnement - peut justifier ses décisions -peut expliquer les limites de sa responsabilité et de son intervention -comprend les indications contenues dans le cahier de liaison 	<ul style="list-style-type: none"> personne à l'action -identifier le ou les documents disponibles relatifs aux indications et contre-indications -s'assurer de la compréhension des indications, contre-indication/prescriptions avec la personne et son entourage
---	--

L'axe 12 «*gérer des outils technologiques*» se situe dans la part de langue, orale et écrite, qui intervient dans les compétences techniques du métier qui peuvent passer par le suivi des consignes pour l'utilisation de toute sorte d'appareil (pilulier, borne de carte vitale, appareil de mesure, ménager...) jusqu'à l'utilisation des nouvelles technologies.

Tableau n° 16 - Tableau comparatif des Descripteurs de l'axe 12 et des descripteurs du Référentiel CNCP

DESCRIPTEUR CARTE IFEF	DESCRIPTEUR REFERENTIEL CNCP
<ul style="list-style-type: none"> -comprend des consignes quant à l'utilisation d'un appareil électroménager -identifie les étiquettes, les conseils d'utilisation et les mises en garde des appareils et des produits -repère les informations essentielles dans un mode d'emploi -peut envoyer et recevoir un message (SMS, e-mail...) -explique, suggère le choix d'un appareil -peut expliquer à un tiers le fonctionnement d'un outil qu'il maîtrise 	<ul style="list-style-type: none"> -vérifier l'état de marche du matériel et la validité des produits, le bon fonctionnement du matériel -assurer le premier niveau de maintenance du matériel (maintenance d'utilisateur : niveaux, changement de filtres, des consommables...) -doser les produits et les utiliser en fonction du type d'intervention prévue

Il faut souligner que le Référentiel de compétences professionnelles des services à la personne est à l'origine des référentiels des trois métiers de l'IFEF et, qu'à son tour, le référentiel FCP est le produit d'une analyse des besoins langagiers spécifiques aux emplois de la famille appuyée sur les référentiels métier, à partir des référentiels de langues. Observons que, les descripteurs de la carte IFEF sont situés dans des axes de compétences qui fonctionnent en transversalité et qui définissent les compétences langagières nécessaires au développement du métier.

N'oublions pas que les descripteurs du Référentiel CNCP tiennent compte des capacités et des compétences d'expression et de négociations inhérentes à la relation de service, il montre la part déterminante du langage dans l'activité professionnelle. La reconnaissance de ces compétences cherche à construire le secteur des services à la personne à travers de nouveaux dispositifs de formation et de certification. De fait, le projet FCP a voulu répondre à cette volonté en réponse aux constats effectués au sein des OF de l'IFEF dans la réalité de la pratique formative.

La didactique des langues, à travers la pragmatique moderne, relie l'usage de la langue aux situations de communication. Il ne faut pas négliger que l'acquisition du métier et la formation tiennent de l'explicitation qui font les interlocuteurs dans les échanges, ce qui ne relève pas de la seule transmission d'information⁸⁸. Dans les situations de travail se construit un langage propre au métier qui relève de ce que Girin appelle « la cognition organisationnelle » et qui s'inscrit dans les stratégies de positionnement du métier dans le domaine des pratiques sociales : le langage métier est signe de reconnaissance, d'appartenance, d'identité professionnelle. Il est question de communication au cœur de l'acte professionnel, la part de la langue fait partie de l'interaction et de la socialisation (*cf. chapitre 2.5*) permettant à l'individu de s'inscrire dans une communauté de parole⁸⁹.

Dans l'acte de communication, les locuteurs interagissent en situation, ils sont usagers, ils maîtrisent le langage métier et arrivent à se comprendre. Lorsque l'un des locuteurs n'a pas cette maîtrise ou est en dessous, des morceaux de message se perdent, des malentendus surviennent ou, tout simplement la personne n'ose pas communiquer si elle ne se sent pas en mesure d'affronter la situation de communication. Le langage se produit dans les situations de communication à travers les différentes activités langagières⁹⁰.

Il est important maintenant de relier les descripteurs de compétences pour l'employé familial à des situations concrètes de communication professionnelle, analysées en activités langagières où le langage métier est l'outil par excellence. Ces situations ont été tirées des observations de terrain puis, rassemblées et classées par les équipes pédagogiques ayant participé au projet FCP. J'ai choisi de présenter différents cercles traversés par ces situations

⁸⁸ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

⁸⁹ Girin rapproche cette notion de celle de « communauté linguistique » chez Hymes.

⁹⁰ CECRL. (2001).

pour montrer aussi comment peut se développer la progression à travers la maîtrise de la langue.

Tableau n° 17 - Compétences et activités langagières associées à des situations de communication professionnelle

AXES DE COMPETENCES	DESCRIPTEURS	ACTIVITES LANGAGIERES	EXEMPLES DES SITUATIONS DE COMMUNICATION
Percevoir le cadre déontologique de l'intervention	<i>Cercle 3</i> Peut expliquer le cadre déontologique et les limites de ses missions	<i>Production orale :</i> -peut expliquer ce qui est autorisé, interdit ou déconseillé -peut fixer des limites -peut justifier un refus <i>Production écrite :</i> -peut lister des interdictions, des mises en garde et des obligations (dans une note pour un remplaçant, par exemple)	« Je comprends, mais je ne peut pas donner des informations sur mon employeur » « C'est gentil mais je n'ai peut pas accepter de cadeaux » « attention ! il faut s'accrocher du fauteuil » « Il ne faut pas regarder la télé, il faut faire les devoirs avant »
Gérer l'organisation des activités	<i>Cercle 3</i> Peut développer, diversifier ses activités et ses clients. Peut tutorer une tierce personne (stagiaire, personne dépendante)	<i>Transmission orale :</i> -met en valeur ses compétences face à un employeur potentiel -peut décrire son activité <i>Transmission écrite :</i> -peut écrire une annonce afin de proposer ses services -peut laisser des instructions, lister des tâches à effectuer, des recommandations	« je suis assistante de vie depuis 5 ans, avant je travaillé chez... ». « J'ai l'habitude de travailler avec des enfants ». « Une assistante de vie doit respecter les ordonnances médicales, elle doit aussi être en contact avec les professionnels de la santé, l'infirmière, le kiné... » -rédiger une annonce sur un site internet, par exemple, écrire une lettre de motivation...
Interagir à l'oral (question de la relation d'aide)	<i>Cercle 2</i> Interagit avec des interlocuteurs inconnus. Peut faire le rapport en différé	<i>Réception orale :</i> -comprend les demandes d'un interlocuteur extérieur (la maîtresse d'école, le plombier...) <i>Transmission orale :</i> -peut retransmettre des informations à posteriori -peut passer un appel d'urgence -peut demander des précisions	« Vous pourriez dire à Madame P. que je passerai ce soir lui porter les courses » « Est-ce que Madame D. est là ? A quelle heure elle arrive ? » « Le facteur est passé pour un recommandé, il a laissé ça pour vous » « Bonjour, je crois qu'il y a une fuite de gaz dans la cuisine, vous pouvez venir ? ... » « Oui, j'e peux accompagner le petit chez le dentiste, mais expliquez-moi comment y aller »

Ces situations de communication professionnelle, particulières aux métiers de la famille, nous montrent que les compétences techniques, organisationnelles, relationnelles et communicatives sont étroitement reliées aux activités langagières qui les rendent possibles. B. Croff⁹¹, pour sa part, attribue ces compétences aux métiers d'aide à domicile :

« En premier lieu il faut des compétences techniques concernant tout le savoir-faire de la maison. En second lieu, le travail domestique comporte de plus en plus de tâches liées à des compétences intellectuelles telle la gestion, l'organisation, l'administration, l'éducation. Il requiert des capacités d'anticipation, d'adaptation et de polyvalence importantes. Enfin les compétences relationnelles et comportementales, qui sont trop souvent confondues avec les qualités morales, se rapportent à une troisième compétence qu'il faut reconnaître ».

Dans l'analyse effectuée par Girin⁹² l'usage de la langue peut aller du plus pragmatique (se servir d'un appareil en suivant une notice) au plus conceptuel (transmettre un message par écrit, remplir le cahier de liaison, faire le planning de son activité). Dans cette perspective, la compétence langagière peut être sollicitée dans sa totalité (transmettre un message par écrit), en partie (se servir d'un appareil en suivant une notice), ou pas du tout (faire la vaisselle). La compétence langagière se développe dans la réalisation de tâches et est transversale aux compétences technique, organisationnelle, relationnelle et communicative que reconnaît B. Croff.

Dans l'activité professionnelle se rangent différents actes de communication fonctionnels que, selon Girin, lui sont reliés pour pouvoir définir et accomplir des objectifs à travers la négociation ou l'information, à travers la discussion autour des moyens adaptés à ce que l'on veut faire, à travers la demande et l'échange de propos.

Cette fonctionnalité de la langue montre le croisement nécessaire des composantes qui définissent l'acte de communication en compétence langagière tel que le décrit le CECRL: la composante linguistique, qui définit l'utilisation du code, et qui est rapportée à une action (à une composante pragmatique) et à la fois fait partie d'un contexte socioculturel et linguistique (composante sociolinguistique).

⁹¹CROFF B. (2000).

⁹² GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

3.4.2. Une analyse de corpus

Avant de présenter un corpus constitué d'extraits d'entretiens oraux, je tiens à rappeler que, pour la plupart des salariés du particulier employeur, le français est une langue étrangère et c'est aussi la langue de travail. Alors, en prenant appui sur les principes du CERCL, nous rappelons que la maîtrise de la langue ne peut se mesurer selon un niveau mais elle se développe grâce à une capacité de progression dans la précision de son usage ce qui relève de fait d'un processus et non un état⁹³.

J'essaierai de situer cette notion de compétence partielle à travers mon analyse de corpus. Mais auparavant, il me semble pertinent de présenter, à titre d'exemple, quelques profils des stagiaires que j'ai rencontrés et qui ont participé aux expérimentations⁹⁴:

DUNIA/ cubaine, employée familiale, garde d'enfants depuis 7 ans, 1 seul employeur, elle a déjà suivi des formations. Elle dit : « *c'est le pays des papiers à remplir, je dépends de mon mari* ».

MARITE / colombienne, garde d'enfants depuis 3 ans, 1 seul employeur, elle est tenue de parler en espagnol aux enfants qu'elle garde, elle a suivi 3 formations, elle travaille dans sa langue maternelle mais vit en français. Lorsqu'elle parle, on a du mal à la comprendre.

THERESE / ivoirienne, employée familiale, garde d'enfants depuis 9 ans, elle dit avoir du mal à s'exprimer en public, elle se bloque, elle n'aime pas parler, elle voudrait passer un CAP petite enfance pour éviter la VAE, on dit que c'est plus facile parce qu'elle ne devra pas écrire.

PARWANTEE/ mauricienne, employé familiale (assistante de vie, garde d'enfants), activité multiemployeur à plein temps, elle veut améliorer son écrit.

SIHAM/ tunisienne, garde d'enfants partagée⁹⁵, première formation, elle a été refusée à l'habilitation d'assistante maternelle à cause de la langue, elle a des difficultés à s'exprimer.

⁹³ BEACCO J.-C. (2005).

⁹⁴ *Aritas* formation, Paris.

Afin de situer la construction du langage dans les métiers d'aide à domicile, je présenterai les extraits d'un entretien que j'ai pu conduire auprès d'une salariée en formation FCP, pour qui le français, je le rappelle, est une langue étrangère. Il est important avant de continuer d'en préciser le principe: il s'agit d'un exercice pratiqué dans l'analyse de l'activité et qui permet d'entrer dans le métier au regard de l'expérience vécue à partir de celle qu'on vit⁹⁶. La personne interviewée (l'instructeur) est employée familiale polyvalente, elle est assistante de vie auprès d'une personne âgée (Mme. P.) et s'occupe aussi des tâches ménagères. Cet entretien a été effectué au moyen d'une instruction au sosie.

L'instructeur reçoit de ma part la consigne suivante :

« Supposez que demain je dois vous remplacer au travail. Donnez-moi les instructions nécessaires pour que je puisse accompagner la personne dont vous vous occupez et faire les tâches ménagères ».

L'instructeur :

« Vous allez la voir madame, elle est très organisée. Elle préfère noter la liste sur le cahier, pour moi c'est difficile mais je comprends la liste, c'est toujours pareil, si ça change vous demandez à madame de vous dire, si il y a des nouveaux trucs notés, faut regarder quand même si ça change la liste.(...)»

Elle demande de chercher le courrier, de faire les courses, de passer à la banque. Elle va dire où vous prenez chaque chose que vous devez prendre. Elle vous dit la liste de courses, vous notez les produits sur un papier, toujours pareil. Vous achetez au superette les choses qu'elle dit. Elle vous donne des chèques à donner à la banque.(...) A la banque, vous faites la file et attendez, ils ont l'habitude de me voir, vous donnez les chèques, ils donnent un reçu.. Vous prenez le courrier à la boîte aux lettres et mettez sur la table, l'infirmière va s'occuper. (...)

⁹⁵ La garde partagée se fait dans un seul domicile où elle garde les enfants de deux familles. Elle a deux employeurs.

⁹⁶ CLOT Y. (2008).

L'infirmière vient aussi. Parfois cette infirmière arrive tard et vous allez faire les heures. L'infirmière appelle pour vous dire si vous devez rester plus avec madame. Vous dites oui, vous faites comme vous pouvez.(...)

Pour le ménage, il y a des fois madame veut des choses spéciales, elle vous dit, vous nettoyez les vitres, vous lavez la moquette, il faut monter l'appareil électrique, madame explique mais si vous voulez, les instructions sont dans le tiroir (...). Il y a les produits, il y a le Cif, il y a l'Ajax, vous voyez les étiquettes. Il y a d'autres produits, je connais pas. La baignoire, les lavabos vous lavez avec le Cif. La cuisine vous lavez avec l'Ajax (...)

Vous terminez vous allez voir le cahier, vous amenez a madame, vous dites ce que vous avez fait, même si c'est tous les jours même chose, elle veut savoir la liste, elle écrit, la date, les heures, l'heure d'arrivée, l'heure de sortie, vous signez.⁹⁷ ».

L'extrait de corpus, illustre les compétences professionnelles de cette personne que je vais rapprocher des descripteurs FCP sur la carte de compétences (*Annexe 5*), dans le but d'évaluer cette personne et de la positionner sur la carte de compétences de l'employé familial : il s'agit de situer sur les différents cercles traversant les différents axes les compétences langue-métier pour établir la progression et les objectifs de formation. Je rappelle que le FCP propose une démarche d'évaluation de positionnement qui suit la logique de maîtrise partielle de la langue du CECRL. Les progrès se font dans les contextes d'action professionnelle où l'individu travaille et agit avec autrui⁹⁸. Le FCP s'inscrit aussi dans une perspective actionnelle.

Si je reprends la totalité du corpus, je peux conclure que cette personne est capable d'explicitier ses tâches dans son rôle d'instructeur. Elle a su m'indiquer ce que je devais faire de manière cohérente et dans une suite logique. Elle se situe ainsi sur la carte :

Axe 1 – Se positionner dans les métiers et adhérer aux valeurs de la branche

Cercle 3 : Se situe dans son secteur en tant que professionnel et peut l'explicitier

Activité langagière : transmission orale.

⁹⁷ Instruction au sosie effectué auprès d'une employée familiale en formation à la certification à l'INFA de Besançon.

⁹⁸ PUREN C. (2009).

Pour illustrer ces propos, je vais reprendre le corpus découpé en segments ce qui me permettra de mieux situer les compétences, dont la compétence langagière :

« Vous allez la voir madame, elle est très organisée. Elle préfère noter la liste sur le cahier, pour moi c'est difficile mais je comprends la liste, c'est toujours pareil, si ça change vous demandez à madame de vous dire, si a des nouveaux trucs notés, faut regarder quand même si ça change la liste (...).

Elle vous dit la liste de courses, vous notez les produits sur un papier, toujours pareil. Vous achetez au superette les choses qu'elle dit (...). »

Positionnement transversal sur les axes de compétences :

Axe 1 – Gérer des consignes variées

Cercle 1 : comprend et applique une consigne simple et directe

Axe 11 – Interagir à l'écrit

Cercle 1 : peut renseigner des documents préremplis et lister les activités effectuées

Activités langagières de réception et transmission écrite.

Notons que cette personne se repère car les listes sont récurrentes, elle les déchiffre. Sans en être consciente, elle met en œuvre des stratégies de compréhension: sur le cahier de liaison, elle suit la liste et est attentive lorsqu'elle repère un changement sur la liste. La liste des produits est toujours la même. Cependant, elle est attentive à toute variation qu'elle est capable d'apercevoir mais non pas de comprendre. En cas de changement sur les listes, elle demande à son employeur de l'aider, elle n'est pas autonome.

« Elle vous donne des chèques à donner à la banque(...) A la banque, vous faites la file et attendez, ils ont l'habitude de me voir, vous donnez les chèques, ils donnent un reçu. Vous prenez le courrier à la boîte aux lettres et mettez sur la table, l'infirmière va s'occuper (...)

L'infirmière vient aussi. Parfois cette infirmière arrive tard et vous allez faire les heures. L'infirmière appelle pour vous dire si vous devez rester plus avec madame. Vous dites oui, vous faites comme vous pouvez (...) »

Positionnement transversal sur les axes de compétences :

Axe 7 – Gérer des environnements familiaux et des intermédiaire de l'intervention

Cercle 2 : connaît le rôle de chacun, sait à qui et quand transmettre une information

Axe 10 – Interagir à l'oral

Cercle 1 : gère des interactions familiales avec un interlocuteur habituel

Activité langagière d'interaction orale.

La salariée est amenée à interagir avec des interlocuteurs extérieurs et est menée à s'organiser, mais ce sont encore des activités habituelles. Dans son intervention à la banque, elle n'a pas le moyen de vérifier l'opération effectuée. Elle ne fait pas usage du bordereau de remise de chèques ni des automates car elle n'est pas autonome, elle dépend des employés de la banque qui la connaissent mais, si le personnel changeait ? Ce serait une éventualité qui perturberait son activité. Comme à la banque, elle n'est pas autonome pour pouvoir classer le courrier, elle est à la merci de ses interlocuteurs.

Cependant, elle est capable d'interagir avec des intervenants indirects (à la banque, à la superette) et directs comme l'infirmière. Cependant, elle pourrait se positionner dans son travail si elle savait négocier : l'infirmière lui impose du temps supplémentaire de travail à cause de ses retards. Elle est soumise à la volonté de l'infirmière et de l'employeur, on ne lui donne pas le choix, elle n'a ni les moyens de planifier, ni d'organiser son travail. Comment lui demander de gérer une gestion multiemployeur ? Le développement des compétences lui permettrait d'évoluer dans le métier.

« Il y a les produits, il y a le Cif, il y a l'Ajax, vous voyez les étiquettes. Il y a d'autres produits, je connais pas. La baignoire, les lavabos vous lavez avec le Cif. La cuisine vous lavez avec l'Ajax. » . « Pour le ménage, il y a des fois madame veut des choses spéciales, elle vous dit, vous nettoyez les vitres, vous lavez la moquette, il faut monter l'appareil électrique, madame explique mais si vous voulez, les instructions sont dans le tiroir (...) »

Positionnement transversal sur les axes de compétences :

Axe 12 – Gérer des outils technologiques

Cercle 2 : Utilise et applique les consignes d'utilisation et les fonctions de base des outils

Axe 1 – Gérer des consignes variées

Cercle 1 : comprend et applique une consigne simple et directe

Activités langagières de réception écrite et orale.

Dans cet extrait de corpus, le croisement des compétences langagières et techniques est illustré. La personne doit gérer des outils spécifiques que l'axe 12 identifie en compétence, elle doit se servir des produits et des appareils. Pour les produits, elle ne repère que deux étiquettes. Pour l'appareil, elle ne reconnaît que l'usage que son employeur lui a indiqué.

Dans ses activités, elle se limite à un nettoyage de base, elle ne peut pas envisager de découvrir d'autres usages de cet appareil. Elle ne peut pas choisir, proposer, prendre des initiatives sur d'autres produits ou d'autres usages car elle n'a pas accès à la maîtrise nécessaire de réception écrite.

Cependant, à travers l'entretien au sosie nous savons que cette employée familiale réalise ses tâches professionnelles. Il ne faut pas négliger que la compétence de cette personne s'est construite aussi par l'expérience, elle a développé un niveau d'autonomie qui lui est propre⁹⁹ elle a une compétence incorporée qui lui permet, mal que bien, de faire son travail. Elle mobilise subjectivement sa compétence¹⁰⁰ faisant appel à des stratégies qui lui permettent de réaliser ses tâches.

Sur les axes de la carte IFEF, je peux affirmer qu'elle s'identifie dans son métier d'employée familiale : elle perçoit la relation domicile-lieu de travail mais elle serait incapable de proposer des ajustements à son contrat, de demander des congés, de négocier son droit à la formation. Elle respecte le cadre déontologique de son intervention mais elle ne le perçoit pas ; on se situe plutôt par un distanciellement de l'employeur, que d'évidence est imposée par les freins dans la communication. D'ailleurs, elle n'est pas autonome dans l'organisation de ses activités.

Ses compétences professionnelles ne peuvent pas être stabilisées car ses compétences langagières partielles méritent d'être développées ce qui lui permettrait de mieux travailler : pour faire des nouveaux choix et anticiper, pour mieux s'organiser, pour gagner du temps, pour ne pas être à la merci des autres, devenir autonome et évoluer dans son métier.

⁹⁹ BARBIER J.M. (1996).

¹⁰⁰ Cf. DCIO 2009-2010 .Cours de Guy JOBERT : « *La compétence comme mobilisation subjective* ».

Le développement de ses compétences langagières à travers ses compétences professionnelles l'aiderait, de toute évidence, à évoluer dans son activité. Par ailleurs, son métier nécessite aussi de compétences importantes en termes de responsabilité et d'autonomie communicative : elle est souvent confrontée à des prises de décisions face à des situations de risque, à des consignes diversifiées, à des modes d'exécution variés, de même qu'à de différentes modalités de contractualisation que le salarié doit gérer en autonomie.

Lors de l'expérimentation, une analyse de compétences pour le FCP, dans les métiers des services à la famille, a été effectuée à partir du repérage des interactions orales et des documents écrits en interaction. Nous allons donc aborder cette analyse dont les données ont été recueillies lors de l'expérimentation.

3.4.3. Les interactions dans les métiers des services à la famille

Dans le cadre du projet IFEF, il m'a été demandé d'effectuer une analyse fonctionnelle des interactions qui se réalisent dans les contextes du travail à domicile. Une sélection exhaustive de documents écrits et d'activités orales, dits incontournables, a été effectuée dans un travail collaboratif entre d'Anne-Claire Oriol, l'intervenante métier de l'IFEF, et moi-même, dans mon rôle d'intervenante langue. L'objectif étant de valider et d'incorporer les éléments retrouvés dans les dispositifs de formation FCP puis d'établir le lien avec les AT du plan de formation de l'IFEF. La formation elle-même était le terrain d'observation, d'analyse et de mise en application de la démarche.

Il a donc été indispensable d'adopter une approche fonctionnelle¹⁰¹ tenant compte de la relation de locuteur à locuteur dans des situations de communication orales et écrites, contextualisées dans l'activité d'aide à domicile. L'analyse tient de la description de ces paramètres pour la mise en forme pédagogique dans la formation.

¹⁰¹ MOIRAND S. (1982).

A travers la grille d'analyse, nous allons voir que chaque situation de communication est reliée à un thème de l'activité type AT puis aux axes de compétence où l'interaction se réalise. Le regroupement est fait en rapport avec le cadre d'usage des interactions, que nous avons défini dans les accompagnements : l'activité professionnelle, le cadre réglementaire, les relations professionnelles, l'évolution professionnelle. La description du contexte se fait en réponse aux questions suivantes: « *Qui parle/écrit à qui ?* » « *Pourquoi faire ?* » « *Dans quelle situation ?* ».

Nous avons fait le recueil des situations de communication les plus récurrentes où les interactions tant à l'oral qu'à l'écrit se réalisent dans l'activité. Nous parlons des interactions écrites car « l'écrit » participe à la réception, à l'échange puis à la transmission des messages rendant possible l'activité. Il ne faut pas négliger que, souvent dans ces métiers, l'écrit fait intermédiaire entre le salarié et l'employeur, parfois ils ne se rencontrent pas, on passe souvent par le cahier de liaison ou de transmission. L'interaction se réalise lorsqu'il y a compréhension dans l'échange, dans la transmission et la réponse à un message. Dans ce contexte professionnel c'est donc l'interaction qui est au cœur de la communication.

Dans le tableau suivant, je fais un relevé des interactions orales et écrites que je considère pertinentes par rapport aux éléments apportés par les descripteurs et les exemples apportés précédemment.

Tableau n° 18 - Interactions écrites

TYPE DE DOCUMENT	AXES DE COMPETENCE	THEME DANS L'AT	CADRE D'USAGE	CONTEXTE DE COMMUNICATION
Liste de courses	Interagir à l'écrit Gérer des consignes variées Gérer des environnements familiaux et des intermédiaires de l'intervention	<i>Organisation du domicile : espace professionnel</i> Confort et hygiène de vie Entretien	Activité professionnelle	Mon employeur m'indique les produits à acheter. J'identifie et liste par écrit, les quantités des produits que je dois acheter pour fournir les besoins du domicile.
Cahier de liaison	Interagir à l'écrit Gérer l'organisation des activités	<i>Organisation du domicile : espace professionnel</i>	Relations professionnelles	J'informe par écrit mon employeur sur mon activité ou sur un changement

		Relation de communication		Mon employeur me transmet des instructions ou des informations
Contrat de travail	Interagir à l'écrit Percevoir la relation employeur - client	<i>Organisation du domicile : espace professionnel</i> Contexte de l'activité	Cadre réglementaire	Je fais un accord par écrit avec mon employeur pour d'établir les conditions de mon intervention à domicile

Tableau n° 19 - Interactions orales (SPE : salarié du particulier employeur, PE : particulier employeur)

TYPE D'INTERACTION ORALE	AXES DE COMPETENCE	THEME DANS L'AT	CADRE D'USAGE	CONTEXTE DE COMMUNICATION
Décrire le parcours certifiant dans lequel on s'est engagé pour présenter son projet professionnel	Interagir à l'oral Communiquer sur son métier en vue de se faire reconnaître Verbaliser son activité et valoriser son identité professionnelle	Services à la personne et métiers exercés au domicile	Activité professionnelle	Je présente mon cursus de formation à mon employeur, aux institutions et aux autres professionnels lors d'un entretien d'embauche
Demander des précisions sur le lieu où se fera l'accueil et les conditions favorables de prise en charge des personnes	Interagir à l'oral Percevoir la relation domicile-lieu de travail	Relation communication	Activité professionnelle	Lorsque je débute une intervention je demande à mon employeur si il y a quelque chose de particulier à faire pour ce jour. Je vérifie bien avec lui afin de m'assurer avoir bien compris sa demande. Et à la fin de mon travail, je lui rends compte du déroulé de mon intervention.
Informer d'une absence prévisible ou non Justifier de son absence Négocier un départ en formation ou ses congés payés Anticiper les périodes de pénurie d'activité	Interagir à l'oral Gérer l'organisation des activités	Relation communication	Activité professionnelle	Dans le cadre d'une activité multi-employeur, j'anticipe avec les différents particuliers employeurs mes absences et je prends en compte chaque situation pour l'organisation de mon travail.

Selon Girin¹⁰², le langage aide à constituer l'espace social, donne une place à l'individu, l'aide à construire sa reconnaissance et contribue à la représentation (cognitive) de son activité. Le langage, dans sa qualité d'outil relationnel, est le recours nécessaire à la communication car la transmission dans l'interaction est une source de compétence (Ducrot et Todorov¹⁰³). Le langage, à travers les interactions orales et écrites, intègre l'exercice du métier dans ses fonctions symboliques, représentatives et cognitives.

Les interactions dans le service à la famille sont nécessairement contextualisées et partiellement locales, spécifiques aux métiers d'aide à domicile. Ces faits de langue se définissent à travers des situations circonscrites dans un contexte : dans l'activité professionnelle, dans le cadre réglementaire, dans les relations professionnelles.

Mais il est évident que les contextes ne fonctionnent pas seulement comme des systèmes de significations (les mots pour les mots). La compétence est bien au-delà. La compréhension des contextes se fait dans leur (re) connaissance, grâce à l'expérience. Les contextes permettent de comprendre les événements langagiers insérés dans des situations. Goffman¹⁰⁴ soutient que, pour combler les lacunes du langage, les difficultés de compréhension, le récepteur dispose de situations contextualisées.

Le travail se contextualise à travers un savoir-faire spécialisé qui fait que ce métier soit différent d'un autre. Ce savoir-faire spécialisé a besoin d'être explicité pour se construire dans l'activité. Cette construction nécessite des référents connus et communs aux autres participants à l'interaction langagière : « *je sais de quoi je parle* » par rapport à « *ce que je connais* ».

D'après Girin, le travail se constitue en instrument modelé par les interactions dans les échanges et les relations sociales et nécessite des participants entourés d'une extension spatiale et d'une extension temporelle circonscrites dans le contexte :

Langue – situation – contexte – participants

¹⁰² GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

¹⁰³ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

¹⁰⁴ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990)..

Les participants (salariés, employeur, interlocuteurs extérieurs) seront capables d'analyser le fait « *d'être en situation* » lorsqu'ils sont partie prenante des événements produits à l'intérieur des contextes qui leur sont socialement connus (le domicile et son environnement). Ces contextes se fabriquent dans une relation sociale globale et locale.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger que les compétences professionnelles du secteur des services à la personne sont définies « *en termes de capacités pour réaliser ces activités et ces tâches*¹⁰⁵ » par rapport aux savoirs associés en vue de la formation. L'objectif du projet FCP étant bien celui de développer la langue en tant que compétence dans le cadre des dispositifs de formation professionnelle validés par l'IFEF pour la professionnalisation de l'emploi familial.

A travers mon analyse, mon intention était de présenter la logique de la démarche FCP à travers carte de compétences spécifique à l'employé(e) familial(e) dans sa logique transversale au métier et à la langue. Les descripteurs de compétences, suivant une progression longitudinale dans les axes mais transversale dans les cercles, ont été illustrés par un exemple de corpus langagier dans le but de justifier les interactions orales et écrites réalisés dans l'exercice de l'activité. Il est important maintenant de montrer comment la démarche FCP et ses outils de formation ont été mis en pratique dans le cadre de la formation.

¹⁰⁵ Rapport Asseraf.

4. La mise en œuvre du FCP dans la pratique de formation

4.1. Le langage dans la communication – le métier dans la socialisation

Pour une analyse des faits sociaux, ceux-ci doivent nécessairement être contextualisés puisqu'ils sont partiellement locaux. Dans le cas étudié, ils sont spécifiques à la Branche du particulier employeur. Les interactions se définissent à travers les situations circonscrites dans le contexte, dans l'activité elle-même¹⁰⁶.

Les constructions émergentes sont transmises aux salariés dans l'exercice du métier par un processus de socialisation, à travers l'activité puis dans la formation. Ils seront capables d'analyser le fait « *d'être en situation* » lorsqu'ils font partie prenante des événements produits à l'intérieur d'un contexte qui leur est socialement connu. Ces contextes se fabriquent dans une relation globale et locale, dans les environnements sociaux et sur le lieu de travail qui est le domicile. Les situations se définissent ainsi dans des faits sociaux et se réalisent grâce à la participation d'acteurs sociaux (les salariés, les employeurs, les interlocuteurs proches et extérieurs au domicile)¹⁰⁷.

A travers la professionnalisation et la qualification, les différentes politiques cherchent à rendre les emplois des services à la famille à temps plein et à les constituer en activité principale des salariés. A cet effet, la gestion autonome du salarié d'une activité multiemployeur est la seule option si l'on veut suivre les politiques de développement du secteur et l'inscrire dans une mobilité durable. En effet, l'une des préoccupations relevées par le rapport Asseraf, se situe dans la mise en place d'une ingénierie de formation qui réponde aux besoins des usagers mais elle doit être aussi répondre à ceux des salariés. Les politiques ont voulu répondre à la demande d'un marché, les outils mis en place régularisent et décrivent les paramètres nécessaires, mais dans la professionnalisation elle-même, ce sont les prestataires de la formation et les salariés eux-mêmes qui y sont confrontés directement.

¹⁰⁶ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

¹⁰⁷ CECRL. (2001).

D'après ces réflexions, trois aspects fondamentaux sont à considérer dans la socialisation des métiers à domicile :

- « faire » implique communiquer dans la langue : être capable de recevoir des consignes orales et écrites, rendre compte de son activité, lire et comprendre des textes professionnels (le contrat de travail, une notice, un mode d'emploi...), développer son activité (rédiger son CV, déposer et répondre à une annonce, poser sa candidature...).
- Comprendre la culture de son employeur, son mode de vie, de façon à pouvoir adapter ses prestations à cet environnement culturel. On fait référence aux habitudes professionnelles, au cadre déontologique de l'intervention, mais plus particulièrement à la posture professionnelle dans son ensemble (la question du tutoiement, de la proxémie¹⁰⁸, le rythme de vie, les coutumes, les mœurs...).
- La connaissance et la reconnaissance du métier à travers un langage technique qui lui est propre. De plus, l'activité professionnelle dans les métiers à domicile nécessite de l'interaction du salarié non seulement avec un environnement immédiat mais avec l'entourage de l'intervention et les personnes pouvant l'accompagner dans le développement de son activité professionnelle.

M'appuyant sur l'analyse faite par Girin, je soutiens que si les salariés des métiers du service à domicile possèdent des savoir-faire professionnels, même s'ils ne correspondent pas exactement à ceux décrits par les référentiels spécifiques, c'est parce qu'ils ont des référents dans leur culture d'origine, dans leur expérience de vie, qui leur permettent de construire la compétence. De ce fait, la formation doit tenir compte des fonctions principales du langage, la communication et la représentation, qui prennent appui sur leur expérience antérieure. La langue se constituerait ainsi en levier et non en frein professionnel.

La part des références du langage est inhérente à la culture et à la langue, aux compétences langagières des personnes développées grâce à leur expérience de vie, dans leur vie en société et dans le travail. Ce qui leur manque, c'est la capacité à les contextualiser dans la

¹⁰⁸ La proxémie fait appel à la distance corporelle qui se met en place aussi dans une interaction.

culture d'accueil, à se construire des nouveaux référents à partir de leurs propres référents. Les besoins essentiels de formation doivent se centrer dans la verbalisation (l'interaction) et la contextualisation de leur activité.

Dans l'approche retenue, j'ai fait le lien entre la contextualisation et les actes de communication relationnels tels que la collectivité, la socialisation, les stéréotypes relationnels et le lien social qui, tel que l'indique Mayo¹⁰⁹, relèveraient du langage dans son usage au travail. Il s'agirait donc d'inclure dans la formation les différents registres de langue adaptés à la situation de communication, à l'interlocuteur et au contexte d'action.

Cette réflexion m'amène à formuler des questions qui seraient élucidées à la suite de mes préconisations si mon intervention avait eu suite dans le projet de l'IFEF : si telle qu'elle existe à l'heure actuelle la transmission des savoirs, elle ne permet pas aux salariés de la branche du particulier employeur d'accéder efficacement à la formation puis à la qualification : Comment faire en sorte d'améliorer les formations qui sont dispensées à ces publics ? Quelle ingénierie pédagogique et quel accompagnement devrait-on mettre en place pour que les salariés de cette branche professionnelle accèdent efficacement à l'emploi, à la formation puis à la qualification ?

4.2. La pratique formative : le « face à face » formateurs-salariés

Les situations d'interaction analysées précédemment dans le contexte d'action ont été définies dans des faits sociaux, entre acteurs sociaux et à travers la socialisation dans le domaine professionnel¹¹⁰ (*tableaux 18 et 19*). Maintenant, ces faits de langue vont être abordés dans l'expérimentation, dans l'interaction formateur-stagiaires. De fait, l'objet du projet FCP était bien celui d'intégrer les dispositifs de formation de l'IFEF et de conduire la pratique pédagogique vers le changement. Je rappelle ici les trois cadres d'expérimentation effectifs¹¹¹:

¹⁰⁹ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

¹¹⁰ CECRL. (2001).

¹¹¹ L'expérimentation autour de la pré-qualification n'a pas eu lieu.

- Accompagnement à la certification
- Passerelles vers l'emploi
- Formation continue

Lors de mes interventions sur le terrain, mon propos était d'accompagner et d'observer la mise en œuvre de la démarche FCP à travers ses outils de référence dans le but de les modifier, les compléter, les valider.

Je rappelle que le plan de formation de l'IFEF a été formulé en direction de la professionnalisation par la certification. Lors de la mise en place du plan de formation, les OF ont constaté la difficulté d'accès aux emplois de la famille, à la formation et à la qualification puis, à la mobilité professionnelle des publics (*tableau 5*). La langue constituait un frein pour près de 80% des salariés ou de futurs salariés du secteur pour qui le français est une langue étrangère¹¹².

Pour pouvoir porter la démarche FCP en expérimentation, on faisait appel aux compétences pédagogiques des formateurs et, à cet effet, nous avons défini ensemble des stratégies formatives à mettre en place¹¹³ :

- Pour éviter de mettre en difficulté les stagiaires, il est important de bien définir les consignes indépendamment de la complexité du document, du support qu'on va utiliser.
- Le choix de ces supports doit tenir compte « *de l'agir* » (faire) et « *de l'interagir* » (relationnel) dans le métier. A cet effet, on peut s'appuyer sur les AT du plan de formation de l'IFEF.
- A l'oral, on peut proposer des situations de travail, issues de la relation salarié-employeur, que les stagiaires devront verbaliser, par exemple, comment résoudre des aléas. Il est nécessaire d'explorer, de faire comprendre et de répondre à leurs

¹¹² Données communiquées par l'IFEF.

¹¹³ 23-02-2010 : propos recueillis lors de l'expertise et de l'accompagnement effectué auprès de l'OF Aritas Formation ayant effectué à ce jour trois séances d'expérimentation. Participation à la réflexion de FIDE et d'ASSOFAC.

besoins. Nous devons identifier les éléments qui leur sont difficiles à gérer dans le travail tels que les malentendus.

- A l'écrit, il faut cibler la compréhension, demander des productions écrites simples, avec peu de mots-clés, ils peuvent par la suite justifier leur production à l'oral.
- On doit mesurer si le stagiaire sait : verbaliser « *comment ?* » – écrire la trace « *comment ?* » - lire « *que fait-il de la lecture ?* » – gérer l'imprévu « *comment le dit-il ? il sait justifier ? expliquer ?* ».

Suite à ces recommandations, je vais illustrer à travers des observations effectuées sur le terrain, comment la démarche FCP a été mise à l'œuvre dans l'action, dans l'interaction formateur-stagiaire. Certes, le croisement des outils FCP avec le plan de formation de l'IFEF a posé des difficultés, comme si l'objet métier et l'objet langue ne cohabitaient pas, la transversalité produisant elle-même des interférences dans la pratique formative.

Les formateurs s'essayaient à plusieurs pratiques mais les habitudes et les impératifs imposés par la formation métier et le nouveau plan de séquences (plan de formation de l'IFEF) limitaient en quelque sorte les initiatives pédagogiques des formateurs. Dans l'exemple suivant, je reprends un cadre d'expérimentation où l'objectif est l'accès à la certification « assistant de vie ». La formatrice a opté de présenter des études de cas orientés vers les objectifs de formations (OF) présentés dans la progression des différentes activités-type (AT), de manière à respecter le plan de séquences de l'IFEF. Voici la transcription d'un extrait de cette séance de formation en expérimentation¹¹⁴.

La formatrice : *Nous allons conclure l'étude de cas de Mme. Rose de l'OF 12, AT 3.2 qui demande d'assurer le confort et l'hygiène de vie des personnes.*

(Tout est noté au tableau)

Détection d'un état maladif – Mme. Rose se sent malade.

¹¹⁴ A l'INFA Besançon.

(Les stagiaires donnent leur avis, elles rapportent des anecdotes, discutent, parlent sur tout et sur rien, il y a des silences...)

(La formatrice écrit au tableau et essaie de faire le lien entre la mise en situation et l'OF 12)

Choix d'une solution : je la réconforte – je parle avec elle – je la rassure – je lui change les idées : promenade/repas

La formatrice : *Qu'est-ce que vous en pensez ?*

(Nouvelle discussion entre stagiaires, elles émettent leurs opinions)

La formatrice : *à la suite, il faut adopter un cadre déontologique, prendre ses distances, et diriger Mme. Rose chez un spécialiste. Nous allons y réfléchir, notez tout sur votre cahier.*

La formatrice monopolise de fait la parole. Elle a utilisé directement le plan de séquences de l'IFEF comme excuse pour déclencher l'interaction, sans aucun propos véritablement communicatif. De fait, la mise en situation devient un pur prétexte pour fournir aux stagiaires le vocabulaire de la branche dont la maîtrise sera évaluée par les jurys de certification. Tels étaient les propos de la formatrice, lorsque je lui ai demandé par la suite quel avait été l'objectif de cette activité.

Les stagiaires parlent entre elles, interagissent mais leurs productions ne sont pas pertinentes, elles ne s'intéressent pas non plus au sujet. Le comprennent-elles ? La formatrice ne le vérifie même pas, elle suit son propre objectif qui est celui de fournir le vocabulaire de la branche, elle entend ainsi l'usage de la langue dans la formation.

D'ailleurs, elle laisse les stagiaires s'exprimer librement mais elle ne guide pas l'interaction puisque l'objectif de communication est absent. Elle anticipe la réponse correcte, on dirait que seule la formatrice la connaît. Par la suite, elle se rassure qu'en recopiant elles écriront sans faute. Je reprends : la formatrice anticipe la réponse correcte, elle demande de recopier ce qui est écrit au tableau pour que les stagiaires écrivent sans faute.

Dans cet exemple, les actes fonctionnels passent au dessus des actes relationnels¹¹⁵, la langue, en tant que modèle, est au dessus de la parole. Si l'on revient au structuralisme chez SAUSSURE, la langue modèle ne permet en aucun cas que l'acte de communication se produise dans son contexte : la langue est norme, code, forme, règle, loi, modélisation, homogénéité. La parole est usage, erreurs, variations, transgressions, hétérogénéité, en situation de clivage avec la langue.

Dans l'exemple, la langue n'est qu'un prétexte. En effet, la formatrice fait appel aux activités langagières de réception, de production et d'interaction orale et écrite, mais le contexte et la situation de communication sont absents. Elle fait appel à ce qu'elle connaît, le plan de formation, et elle omet d'utiliser ce qu'elle ne connaît pas, qu'elle ne maîtrise pas, la carte de compétences.

Elle essaie tout de même de croiser le métier et la langue sous prétexte d'utiliser une ressource adéquate, dans ce cas une situation de travail fournie par le plan de formation, mais elle ne sait pas comment la conduire. De toute évidence, la formatrice ne maîtrise pas les techniques lui permettant de développer ses objectifs de formation. Dans la pratique formative, on est tenu de recourir à des stratégies d'animation et de dynamique de groupe, cela concerne les stratégies didactiques du formateur.

Certes, dans la représentation du formateur, on s'adresse à « une classe » et non à un groupe d'adultes. On a du mal à relier les domaines de pratique de la langue, dans ce cas le domaine professionnel à l'espace de formation, de fait il n'y a pas de contextualisation. La formation est donc assimilée à un espace-classe où l'on a l'habitude de former à une discipline, le caractère interdisciplinaire n'a pas de place.

Examinons un autre exemple où la formatrice conduit différemment la séance. Le dispositif se dirige aux personnes qui découvrent le métier, l'objet de l'expérimentation est de créer des passerelles vers l'emploi¹¹⁶. Il s'agit des signataires du Contrat d'accueil et d'intégration CAI en processus d'insertion professionnelle. (*chapitre1.6. Le marché public des formations linguistiques de l'OFII*).

¹¹⁵ GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990).

¹¹⁶ Au CLPS de St. Brieuc.

La formatrice a choisi d'expérimenter à partir d'une simulation : chaque stagiaire joue un rôle prédéterminé, on doit construire un scénario et le mettre en situation¹¹⁷. Les personnages sont : un employeur, un employé familial et un enfant handicapé dont il doit s'occuper. Voici un extrait de la séance.

(La formatrice les accompagne à la préparation et note sur le tableau une liste de vocabulaire spécifique à la Branche qu'elle considère utile. Elle note au tableau l'objet de la simulation)

La négociation du temps de travail.

(Elle demande aux stagiaires de recopier. Après un moment de silence, elle leur indique de démarrer le dialogue. Les stagiaires essaient de parler, rient, ne savent pas quoi dire. Les stagiaires ne réagissent pas à la consigne. La formatrice trouve un moyen pour lancer le dialogue, elle s'adresse à la stagiaire qui a le rôle de l'employée familiale)

« Alors, comment vous allez organiser votre journée de travail ».

Stagiaire (salariée): *« Viens le matin, amène le petit à l'école, fais le ménage, cherche le petit à l'école, donne à manger, ramène à l'école, lave, cherche à l'école, donne à manger, attend le patron, voit ce qu'il dit »*

La formatrice : *« Que doit répondre l'employeur ?*

Stagiaire (employeur) : *« fais à manger encore, le dîner s'il te plaît »*

Une autre stagiaire réagit : *« tu travailles beaucoup »*

Stagiaire (salariée) : *« pour gagner beaucoup d'argent »*

Une autre stagiaire intervient: *« en France c'est pas possible »*

La discussion se déclenche dans la classe, bien que les stagiaires aient une compétence très partielle en français. Cependant, elles ne peuvent interagir qu'en français, la seule langue

¹¹⁷ En didactique du FLE, ceci correspond à la technique de simulation globale, Jean-Marc CARE.

commune. La formatrice les laisse faire. Pendant ce temps, elle fait une grille sur le tableau. Ensuite, elle leur demande d'indiquer des horaires, de dire ce que la salariée fait à chaque moment de la journée. Toutes les stagiaires interviennent et essaient de se mettre d'accord sur un emploi du temps.

Quand la discussion se termine, la formatrice a rempli la grille puis, à côté elle note une liste de tâches que l'employée de maison serait censée réaliser dans la journée. Cette liste reprend chronologiquement des descripteurs du plan de séquences de l'IFEF.

Si je reprends mon analyse, je pourrais dire que l'objectif est atteint, des vraies interactions se sont produites. Au départ, la situation est forcée, les stagiaires ne répondent pas à la consigne, elles ne se sentent pas intégrées à la simulation. La formatrice veut les faire parler et non pas communiquer. Alors, elle tente la stratégie de faire parler la stagiaire qui parle mieux français et elle répond à la question mais, en vérité, l'interaction n'a pas lieu en situation réelle.

La formatrice ne tient pas compte de l'hétérogénéité du groupe, non seulement au niveau de la langue mais également des compétences professionnelles et des compétences dans d'autres langues (le fait du plurilinguisme). Mais, les réactions d'autres stagiaires deviennent par la suite le déclencheur d'interactions d'autant plus pertinentes. La simulation que la formatrice a voulu moduler n'a pas fonctionné cependant, elle a profité des interactions pour revenir à l'objectif qu'elle avait visé. Cela a donné lieu à une véritable mise en situation puisque les stagiaires ont échangé autour d'un contexte de fait qu'elles ont reconnu. La situation est devenue à elle-même l'objet et le moyen des interactions.

A côté de ces observations de terrain, j'ai effectué des entretiens entre février et mars 2010 pour établir un état des lieux des expérimentations auprès des référents des onze OF ayant participé activement ou non aux expérimentations. A la fin de l'expérimentation, un bilan¹¹⁸ a permis à toutes les équipes d'établir de nouveaux constats, cette fois-ci pour considérer les freins et les leviers puis, les avancées pouvant donner suite au projet FCP.

¹¹⁸ Bilan présenté et discuté lors du dernier COPIL qui a eu lieu le 26 juin 2009.

CONSTATS	AVANCEES	FREINS
<p>- La carte n'est pas un outil linéaire car les compétences et le métier ne le sont pas. Les outils ne sont donc pas statiques, ils sont évolutifs, les stagiaires le sont aussi.</p> <p>- Il persiste la nécessité d'établir un langage commun au delà de la rigueur du vocabulaire de la branche, de s'adapter aux véritables interactions dans le travail</p> <p>- Face aux difficultés de l'écrit, chez les stagiaires, on fait appel à toutes les ressources disponibles car on est en situation : on appelle à l'aide d'autres collègues, on prend recours aux images, aux décryptages, aux vrais documents professionnels. Pour les interactions écrites incontournables il est nécessaire de créer des documents, d'adapter à partir de ce qui existe et qui est réel dans les métiers</p> <p>- On crée une charpente commune de formation, mais la démarche demande de réajustements en permanence sur les faits, en action, chaque groupe et différent, chaque personne l'est aussi</p> <p>- On constate la vraie difficulté des stagiaires à négocier avec leur employeur, non seulement le besoin/droit à la formation mais l'activité professionnelle : le contrat, les conditions de travail, les limites...</p> <p>- La langue, l'objet langagier arrive ou n'arrive pas dans la formation, on ne peut pas la programmer, on est en situation, ça répond à la demande, aux besoins de stagiaires, il faut s'adapter</p> <p>- On reprend les plans de séquences IFEF et on fait le lien avec l'objet langagier à travers des repères, la transposition. On travaille sur ce qu'on connaît ou ce qu'on est en train de fabriquer</p>	<p>- On sait que les solutions proposées en formation ne sont pas adaptées donc la volonté de changement est présente, il faut aller vers le FCP car il y a besoin de passerelles durables vers l'emploi, vers l'évolution des métiers</p> <p>- On connaît mieux nos publics, on les identifie mieux à travers leurs besoins : salariés en difficulté d'exercer leur métier, difficulté d'accès à la certification, éloignement de l'emploi, public en grande difficulté</p> <p>- Il faut envisager la mise en application de la démarche FCP dans les ateliers des savoirs de base et les ateliers savoirs fondamentaux</p> <p>- La proposition répond vraiment aux attentes des publics, ils ont besoin d'opportunités d'évolution, de reconnaissance, de valorisation</p> <p>- on visualise déjà la possibilité de transférer la démarche, de l'élargir à partir de l'expérimentation vers d'autres terrains dans la branche. Il y a des perspectives de diffusion du projet auprès de la région, du réseau, le projet FCP pourrait devenir un projet pilote</p>	<p>- Une participation collective a conduit à la construction puis à la validation de la carte des compétences de l'employé familial mais il n'y a pas encore eu lieu à l'appropriation des outils sur le terrain d'expérimentation</p> <p>- Les difficultés de compréhension de la carte persistent en dehors de son utilisation comme outil d'évaluation. On craint de calquer sur le bilan de compétences IFEF, on n'arrive pas à la visualiser dans la progression à l'intérieur de la formation. L'incompréhension de la notion de transversalité est latente, on n'imagine pas comment traverser les pôles. On éprouve encore la difficulté à cerner les frontières métier/langue</p> <p>- Il y a encore des problèmes d'adhésion des équipes hors projet FCP, la représentation vis-à-vis des formations linguistiques classiques persiste car l'approche langagière est différente de l'approche linguistique, on prend compte de la dimension interculturelle dans la pratique du métier, c'est difficile à expliquer si on n'est pas dans l'expérimentation</p> <p>- La difficulté est de se situer entre le métier et la langue, c'est le transfert de l'agir professionnel vers la langue et vice-versa, c'est une circulation permanente</p> <p>- Dans le travail collectif, dans l'apport de compétences, il y a un clivage qui persiste entre les formateurs « langue » et les formateurs « métier »</p> <p>- Il s'avère nécessaire de définir le profil des formateurs, il faut analyser leurs besoins lors des expérimentations. Il faut constituer des équipes pluridisciplinaires : un référent, des formateurs connaisseurs de la problématique pour former à la démarche, pour former les formateurs</p>

<p>- Maintenant on situe mieux les besoins et les difficultés des stagiaires, la progression, les réajustements nécessaires, on évite la sanction, l'évaluation sommative, on ne juge pas la langue mais la compétence, on n'est plus dans la logique de niveaux</p>		
--	--	--

A l'issue de mon intervention et suite à l'analyse de l'expérimentation, je peux faire des préconisations autour de la mise à l'œuvre d'une ingénierie de formation de formateurs autour de la mise à l'œuvre de la démarche FCP. En effet, une analyse rigoureuse de compétences, qui s'est tenue dans les contextes d'action du métier, a donné lieu à la conception des outils de formation pour donner lieu au développement de la langue dans le métier. Cependant, la carte de compétences n'était pas comprise dans la pratique formative, les formateurs ne savaient pas comment l'utiliser.

En effet, l'approche compétence que la démarche FCP inscrit dans une logique évaluative, demande de positionner en permanence les compétences des salariés sur la carte. C'est « un va et vient » permanent entre le contexte d'action (le travail) et l'espace de formation. Il s'agit de mesurer et de remoduler les objectifs de formation au cours de la progression des acquis et de non-acquis des stagiaires. Mais, la mise en place d'une ingénierie de formation autour de la démarche FCP s'avère nécessaire. Les praticiens ne sont pas en mesure de considérer la langue comme compétence professionnelle dans leur pratique formative, leurs propres compétences méritent de fait une analyse pour ensuite être développées.

Si l'on envisageait un prolongement de ce projet vers d'autres contextes FLP, voici les questions qu'il faudrait élucider : Quelles compétences des formateurs-métier et des formateurs-langue seraient à revisiter dans la finalité du FCP? Serait-il possible de proposer un modèle de complémentarité entre les formations langue-métier ? Serait-il pas plus pertinent de proposer un nouveau profil ?

L'accompagnement au changement implique toujours des nouveaux réajustements pour la poursuite des objectifs. Désormais, ces questions donneraient lieu à une nouvelle étude. L'objet de mon analyse ne concerne ici que les publics usagers de la langue ce qui justifie le développement des compétences professionnelles des employés de la famille, dont la langue fait partie.

Conclusion

A travers mon expérience en didactique des langues étrangères, la démarche en ingénierie de la formation que je privilégiais jusqu'à maintenant prenait appui sur la langue. Dans ma démarche, je faisais appel à des actes de parole qui devaient permettre d'accéder à des savoir-faire fonctionnels dont professionnels.

Mon travail consiste à accompagner les concepteurs de programmes dans la définition des objectifs et des contenus de cours de FLE à visée professionnelle¹¹⁹. Je conduisais ma démarche dans une logique de niveaux, la logique de compétences m'était de fait inconnue. L'ingénierie que je conduisais ne comblait pas les attentes des bénéficiaires des formations, pour qui la seule maîtrise de la langue ne rendait pas efficace sa pratique dans le métier.

Les demandes en ingénierie de formation auxquelles je devais répondre, concernaient des adultes étrangers devant travailler en français dans leur pays d'origine. Je n'avais jamais été confrontée à la réalité professionnelle des adultes migrants en France, eux aussi doivent travailler en français dans un pays d'accueil. A travers la loi 2004 pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, une porte leur a été ouverte, leur insertion professionnelle passe désormais par la formation.

En France, la tendance est de qualifier les adultes migrants « de personnes en difficulté ». La non maîtrise du français, la méconnaissance socioculturelle du pays et souvent, le fait d'avoir été peu ou pas scolarisés les excluent de l'intégration socioprofessionnelle. Dans ce contexte, la langue devient un processus de sélection et leurs besoins sont perçus comme des difficultés.

J'ai donc voulu chercher un terrain d'intervention me permettant de me rapprocher des enjeux de la langue au travail. Moi-même en qualité d'immigrée, j'étais intéressée de me rapprocher des contextes de formation auprès des adultes migrants. Ayant vécu en quelque sorte une histoire similaire, j'étais persuadée de mieux comprendre leur réalité

¹¹⁹ En didactique des langues, le FLE à visée professionnelle correspond au FOS, français sur objectifs spécifiques.

professionnelle et en même temps de pouvoir répondre à mon propre questionnement. Et si les priorités de communication professionnelle de ces personnes étaient identifiées, il serait possible de leur apporter des réponses plus efficaces, en formulant au mieux des actions de formation adaptées.

Dans mon inquiétude pédagogique, il me semblait que les pratiques d'intervention pouvaient être transférables. C'est la possibilité d'une interdisciplinarité entre l'ingénierie de la formation professionnelle et la didactique des langues étrangères qui ont mobilisé mon intérêt.

J'avais été interpellée par les travaux de Christian Puren autour de la perspective actionnelle en tant que nouveau courant pédagogique en didactique des langues. La place de la langue dans l'agir social ne rend possible l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère que lorsqu'il est contextualisé dans les différents domaines de la vie quotidienne¹²⁰. Le « va et vient » entre la réalité extérieure et l'espace de formation est de fait indispensable.

Par la suite, je m'étais rapprochée de la démarche pédagogique de Mariela de Ferrari qui positionne la langue comme compétence professionnelle. Il s'agit de croiser la langue et le travail à travers une ingénierie de formation adaptée aux besoins des personnes dans leur activité professionnelle. C'est donc Mariela de Ferrari qui m'a conduit à regarder « le travail » de plus près. Ainsi je suis arrivée au CNAM où l'on m'a posé cette question: la langue est-elle une compétence ?

Au départ, tout était nouveau. J'avais de véritables problèmes de compréhension qui n'étaient pas liés à ma condition d'immigrée. N'oublions pas que je travaille en français et pour le français, mais les référents de mon univers professionnel étaient bien différents.

Je venais d'une formation académique et je me suis retrouvée entourée de professionnels de la formation. Pour moi, il n'y avait que les diplômes, du Bac+1 au Bac+5, et j'ai découvert la qualification professionnelle, du niveau V au niveau I. A ma connaissance, le seul référentiel existant était le cadre pour les langues et j'ai rencontré les différents cadres des métiers.

¹²⁰ CECRL

Dans ma conception, l'Europe se construisait sur les politiques linguistiques, mais en fait les langues faisaient partie des programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Le plurilinguisme, la mobilité, la professionnalisation, tout était relié. J'ai enfin compris la notion de transversalité et de transdisciplinarité.

L'expérience que j'ai vécue au cours du master DCIO a changé la direction de mon regard. Une nouvelle perspective analytique m'a rapproché du travail. J'ai découvert des approches sociologiques, psychologiques et ergonomiques qui m'ont portée dans la compréhension de la logique du développement des compétences. Le fait d'avoir traversé toutes ces approches, me permet d'affirmer que la langue est une compétence et qu'elle est présente et essentielle à l'activité professionnelle.

A travers ces apprentissages, l'accompagnement au changement dans le projet de l'IFEF m'a permis de porter mon analyse à l'expérimentation des outils de formation et à la mise en oeuvre de la nouvelle démarche pédagogique. Mon intervention était censée contribuer au projet global pour que, par la suite, les organismes de formation deviennent capables de démultiplier les dispositifs, de formaliser les cahiers des charges et de répondre aux appels d'offre à travers la démarche FCP.

Les outils FCP ont rendu les résultats attendus dans la conception des modules en formation continue, pour l'accès à l'emploi et à la certification. Les écarts se sont surtout démarqués sur le terrain, entre ce qui était prévu et ce qui se faisait réellement dans l'espace de formation. De ce fait, mon plus grand souci reste la formation des formateurs, non pas dans une approche conceptuelle mais au niveau de la pratique formative.

Lorsque j'allais sur le terrain, les experts me demandaient de vérifier constamment la compréhension des outils et de la démarche. Même si bien d'autres facteurs se sont interposés aux avancées du projet, la validation à travers la mise en oeuvre a constitué l'obstacle majeur de l'expérimentation.

Le rôle de médiatrice que je portais a pu faciliter les interactions entre la conception et la mise en oeuvre. Mais c'est à la fin de l'expérimentation que l'état des lieux, vérifié par mes observations et par les entretiens conduits auprès des équipes formatives, rend compte de la

nécessité de déployer des moyens pour la formation des formateurs. Des liens de réciprocité sont encore à établir entre un savoir, la démarche pédagogique, et un savoir-faire, la pratique formative. Ce savoir élaboré mérite donc une reconnaissance dans l'efficacité des pratiques.

La médiation fait effectivement partie des compétences langagières. J'ai aussi porté ce rôle dans la construction de ce mémoire. L'analyse se pose sur une structure descendante. Elle traverse les politiques européennes et française pour parvenir au croisement de la formation professionnelle et de la didactique des langues, de la langue et du métier.

Je m'adresse à des professionnels de l'une et de l'autre discipline. Mon objectif est de rendre mes propos compréhensibles et de faciliter une rencontre interdisciplinaire où les spécialistes pourront sûrement réfléchir et construire ensemble.

Bibliographie

Politiques linguistiques européennes et françaises

BEACCO J.-C. et CHERKAOUI MESSIN K. (2010). *Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France*. In langue française No. 167

CARTOUX S. et LOISIL F (dir). (2006). *La mobilité et les parcours professionnels*. Commission européenne, fonds social européen.

Commission Européenne. (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. DG éducation et culture, Multilinguisme. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Conseil de l'Europe. (2001) *CECRL - Un cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des langues vivantes. Paris : Editions Didier.

DGLFLF. (2005). *L'intégration linguistique des adultes migrants*. In Rencontres, Journées de Sèvres.

EXTREMIANA C. et SIBILLE J. (coord). (2008). *Migration et plurilinguisme en France*. In Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques, No.2. DGLFLF. Paris : Ed. Didier.

FEYFANT A. (2008). *Education, migration, inégalités et intégration en Europe*. In Dossier d'actualité No.35.

Relation de service

CROFF B. (2000). *Services : vers de nouvelles logiques de professionnalisation*. In Education permanente, Paroles de praticiens. AFPA, supplément 2000.

DURAND J.-P. (2010). *La chaîne d'aujourd'hui : le flux tendu et servitude volontaire*. Paris : Le Seuil.

GARAU M. et LE GOFF A. (2010). *Care, justice, dépendance. Introduction aux théories du Care*. PUF.

GODET M. (2001). *Anticlichés sur l'avenir*. In Cahiers du Lips, No. 14. Paris : Laboratoire d'investigation en prospective, stratégie et organisation, CNAM.

LAVILLE J.-L. (2005). *Sociologie des services. Entre marché et solidarité*. Collection Sociétés en changement. Raminville St.-Agne : Editions Erès.

Didactique des langues étrangères

BEACCO J-C. et al. (2005). *Référentiel et certification DILF pour les premiers acquis en français*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CICUREL F. et BIGOT V. (2005). *Les interactions en classe de langue*. Le Français dans le monde. Coll. recherches et applications. Paris : Ed. Clé international.

CUQ J.-P. (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Association de didactique du français langue étrangère. Paris : Ed. Clé international.

MOIRAND S. (1982). *De la communication à la compétence de communication*. In Enseigner à communiquer en langue étrangère. Coll. recherches et applications. Paris : Hachette.

MOFFET J.-D. (2000). *La compétence langagière et le transfert*. In Correspondance No.2, vol. 6. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>

PUREN C. (2010). *La nouvelle perspective actionnelle au regard de l'évolution de la didactique des langues*.

http://www.franparler.info/PUREN_Franparler_ppt_sonorise/index.htm.

PUREN_2010g_Perspective_actionnelle_evol

Archives compressées en format ZIP [32.8 MB]

PUREN C. (2009). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des Connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la Compétence informationnelle*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>

PUREN C. (2009). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>

PUREN C. (2007). *Histoire de la didactique des langues et histoire des idées*.

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>

Langue et travail

BARBIER J.-M. (dir). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Education et formation, biennales de l'éducation. Paris : PUF.

CLOT Y. (2008). *Elaborer l'expérience : l'instruction au sosie*. In Travail et pouvoir d'agir. Coll. Le travail humain. Paris : PUF.

COUTURIER Y. et CHOUINARD I. in RABARDEL et PASTRE. (2008). *La relation est-elle soluble dans la didactique ? La relationnalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels*. Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Toulouse : Ed. Octarès.

DE FERRARI M. (2010). *Didactique du français compétence professionnelle. Quelles avancées ? Quelles perspectives ?* Arras : Communication effectuée lors de la journée d'études FOS. Université d'Arras.

DE FERRARI M. (2008). *Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal*. Paris : CLP.

DE FERRARI M. (2007). *Le français, une compétence professionnelle*. Paris : CLP.

DE FERRARI M. (2007). *Philosophie du positionnement*. Paris : Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en insertion CLP.

DGLFLF. (2006). *Apprendre le français dans un contexte professionnel*. In rencontres, Séminaire de réflexion. 2-3 juin 2006. Centre international d'études pédagogiques.

GIRIN J. in CHANTAL et al. (1990). *Problèmes du langage dans les organisations*. In L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées. Presses universitaires de Laval (Québec), coll. Sciences administratives. Paris : Ed. Eska.

MAYEN P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In Conflits de savoirs en formation des enseignants. De Boeck Université.

MAYEN P. in RABARDEL et PASTRE. (2008). *Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement*. Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Toulouse : Ed. Octarès.

MOURLHON-DALLIES F. (2008). *Enseigner les langues à des fins professionnels*. Coll. Langues et didactique. Paris : Ed. Didier

MOURLHON-DALLIES F. (2007). *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*. In rencontres N°3. Paris : DGLFLF.

MOURLHON-DALLIES F. (2007). *Langue et travail*. Le français dans le monde. Le Français dans le monde. Coll. recherches et applications. Paris : Ed. Clé international.

Webographie

Politiques linguistiques européennes et françaises

Site du Centre européen pour les langues vivantes:

<http://www.ecml.at/>

Site du Conseil de l'Europe :

<http://www.coe.int>

Site du projet ConBaT+ du Centre européen pour les langues vivantes. Valorisation des professionnels en langues :

<http://combat.ecml.at>

Charte européenne du plurilinguisme :

<http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf>

Méthode ouverte de coordination dans la Stratégie de Lisbonne :

<http://www.nouvelle-europe.eu/politiques/politiques-europeennes/la-methode-ouverte-de-coordination--atout-ou-leurre-.html>

Site de l'Office français de l'immigration et de l'intégration :

<http://www.ofii.fr>

Secteur des services à la personne

Site de la Fédération des particuliers employeurs de France :

www.fepem.fr

Site de l'Institut FEPEM de l'emploi familial :

www.institut-fepem.fr

Site de l'Agence nationale des services à la personne (ANSP) :

www.servicesalapersonne.gouv.fr/

Lien du site de l'ANSP pour le plan de développement du secteur :

[http://www.servicesalapersonne.gouv.fr/le-plan-de-developpement-des-services-a-la-personne-\(1014\).cm](http://www.servicesalapersonne.gouv.fr/le-plan-de-developpement-des-services-a-la-personne-(1014).cm)

FLE - FCP

Site ressource sur la documentation FCP. Résultats d'expérimentations, cartes des compétences, analyses des différences secteurs professionnels :

www.coalternatives.fr

Site de l'Association des professeurs de langues vivantes. Articles en didactique des langues étrangères notamment sur la réflexion autour du CECRL et la perspective actionnelle:

www.aplv-languesmodernes.org

Site ressource sur le Français sur objectifs spécifiques (FOS):

<http://www.le-fos.com>

Site de référence sur le FLE, lien vers des réflexions sur le Français langue professionnelle :

<http://www.franparler.org/dossiers/flp.htm>

Site de référence de Christian Puren, professeur émérite Université de St. Etienne, chercheur en Didactique des langues, articles d'auteur sur la perspective actionnelle :

www.christianpuren.com

Répertoire des textes de loi

Textes européens

Code génétique de l'Union européenne - Règlement No. 1/58 du 15 avril 1958 portant sur **la fixation du régime linguistique de la Communauté européenne** (amendé dans le cadre des traités d'adhésion).

Articles 21, 22 et 23 de **la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne** proclamée en décembre 2000 lors du Conseil européen de Nice. (2007/C 303/01).

Résolution du Conseil de l'Europe du 14 février 2002 sur la promotion de **la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues** dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001.

Journal officiel, (2009/C 302/03), Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil le 26 novembre 2009, sur le renforcement du rôle de l'éducation en vue d'assurer le bon fonctionnement du **triangle de la connaissance**.

Rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil de la Commission sur la mise en œuvre du **programme de travail « Education et formation 2010 »** (Journal officiel C 86 du 5.4.2008).

JO de l'Union Européenne du 30 décembre 2006 – L 394 relatif **aux compétences clés pour l'EFTLV**.

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité », publié en 2008 à Strasbourg par le Le Ministère des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe.

Textes français

Décret n° 89-403 du 2 juin 1989 : **la Délégation générale à la langue française et aux langues en France (DGLFLF), est** responsable de la mise en œuvre la politique linguistique de l'Etat en liaison avec les différentes dispositions législatives et réglementaires interministérielles.

Décret n° 2009-331 du 25 mars 2009 : **L'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)** devient seul opérateur public s'occupant des dispositifs d'accueil des migrants.

Décret du 23 décembre 2006 : sur la signature obligatoire d'un **Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)** pour les migrants de plus de 16 ans.

Article 4 (art. L.311-9 nouveau) du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile. Art. L.117-1 du code de l'action sociale et des familles : **sur la politique d'accueil des candidats à une installation durable en France.**

Décret du 19 décembre 2006 – 1626 : **Diplôme initial de langue française (DILF).**

Article D.129-16 du code du travail, décret 1281 du 14 octobre 2005.

Article D.129-16 du code du travail, décret 1281 du 14 octobre 2005. Sur la **mise en place de l'Agence nationale des services à la personne** à travers le Plan Borloo.

Etude sur les secteurs économiques créateurs d'emploi, janvier 2006. Centre d'analyse stratégique (CAS), Dares, Ministère de l'emploi et de la cohésion sociale.

Les services à la personne, Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Yves Vérolet, rapporteur au nom de la section des affaires sociales Année 2008 - N° 34.

Document d'orientation **Les services à la personne : bilan et perspectives**, Inspection générale des Finances N° 2008-M-024-01 établi par Mme. Michèle DEBONNEUIL, Inspectrice générale des Finances

Asseraf, G., 2009, **Pour une simplification des certifications dans le champ des services aux personnes fragiles.** Rapport au premier ministre. CNCP.

ANNEXES